Magazin

erwachsenenbildung.at

Meb

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

https://erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 41, 2020

Erwachsenenbildung und Zeit

ISSN 1993-6818
Ein Produkt von https://erwachsenenbildung.at
Erscheint 3x jährlich

Bundesministerium
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

bifeb
bundesinstitut für erwachsenenbildung

CONEDU

Magazin
erwachsenenbildung.at

Meb

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

https://erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 41, 2020

Erwachsenenbildung und Zeit

Herausgeberinnen der Ausgabe:
Univ.-Prof.in Dr.in Elke Gruber und
Prof.in Dr.in Christine Zeuner

Wien

Online verfügbar unter:
https://erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

Inhaltsverzeichnis

Aus der Redaktion

01 **Editorial**
Elke Gruber und Christine Zeuner

Thema

02 **Zeit als biografische Strukturkategorie.**
Zeit ist Veränderung, Leben ist Veränderung, Lernen ist Veränderung
Regina Mikula

03 **„Ach, du liebe Zeit."**
Gedanken zu Vergleichzeitigungen von Leben, Arbeiten und Lernen
Frank Michael Orthey

04 **Irgendwann ist genug.**
Ein Gespräch mit Karlheinz A. Geißler übers Zeitnehmen für die wichtigen Fragen des Lebens
Wilfried Frei

05 **Über Zeitverfall, Frauenalltag und Bildung als Besinnung**
Birge Krondorfer

06 **Eine Bildungshütte vor dem Bildungshaus.**
Einblicke aus einer selbstgebastelten Berufspraxis zum gemeinsamen Tagträumen im mobilen Tiny House
Christian H. Hanser

07 **Raum und Zeit in der Geschichte der Erwachsenenbildung.**
Das Beispiel von Fritz Klatt in der Weimarer Zeit
Paul Ciupke

08 **Flexibilisierte Beschäftigung und Bildungszeit – Chance oder Risiko?**
Befunde einer qualitativen Studie zur Zeitarbeit
Antje Pabst

09 **Endlichkeit als Horizont für Bildung? Biografisches Lernen gegen den Stillstand und für ein gutes Leben im Alter**
Claudia Kulmus

Praxis

10 **Zwischen Beschleunigung und Entschleunigung – selbstbestimmte Zeit und selbstbestimmtes Lernen im Alter**
Julia Müllegger und Franz Kolland

11 **Die Zeit im Online-Lernen. Über kurze Einheiten, Moments of Needs und Selbstorganisation**
Jochen Robes

12 **Zwischen Zeitknappheit und Profilierungserwartungen. Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen**
Ramona Kahl

13 **Der Faktor „Zeit" in der Sozialen Schuldnerberatung. Zeit für Lernprozesse unter Zeitdruck**
Harald Ansen und Katharina Angermeier

14 **Die Unterbrechung des Zeitregimes als Möglichkeit auf Bildung. Fridays for Future – mehr als ein (Schul-)Streik**
Martin Haselwanter

Rezension

15 **Warten. Eine verlernte Kunst. Timo Reuter**
Melanie Niedermayr

Da alle Artikel sowohl einzeln als auch in der Gesamtausgabe erhältlich sind, wurde jeder Beitrag mit laufender Nummer (01, 02 ...) versehen. Die Seitennummerierung beginnt jeweils bei 1.

Englischsprachige bzw. bei englischsprachigen Artikeln deutschsprachige Abstracts finden sich im Anschluss an die Artikel (ausgenommen Rezension).

Editorial

Elke Gruber und Christine Zeuner

Zitation

Gruber, Elke/Zeuner, Christine (2020): Editorial.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 41, 2020. Wien.
Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/20-41/meb20-41.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Zeit, Erwachsenenbildung, Zeitempfinden, Zeitstrukturen, Zeitregime, Zeitressourcen, Entschleunigung, Lernzeit

Kurzzusammenfassung

Im Lichte der COVID-19-Pandemie teilen derzeit viele Menschen kollektive Erfahrungen des Verlusts von „Taktgebern“ wie Erwerbsarbeit oder Bildung. Wir erleben die Paradoxie von gleichzeitiger Entschleunigung und Beschleunigung, wenn etwa der Arbeitsweg wegfällt, wir aber schleunigst lernen müssen, mit Online-Technologien umzugehen. Individuelles Zeitempfinden ist tatsächlich aufs Engste mit dem vorherrschenden gesellschaftlichen Zeitregime verknüpft, das seit der Moderne immer stärker unter den Schlagworten Beschleunigung, Flexibilisierung und Entgrenzung steht. Das hat entsprechende Auswirkungen auf und Implikationen für Lern- und Bildungsprozesse von Erwachsenen sowie das (Handlungs-)Feld der Erwachsenenbildung. Ausgehend davon nähern sich die Beiträge in der vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at auf vielfältige Weise dem Thema „Erwachsenenbildung und Zeit“ an. Während einige AutorInnen Zeit eher subjektiv verorten und biografische Lernprozesse mit äußeren Zeitstrukturen verknüpfen, blicken andere aus historischer Perspektive auf die Entwicklung von Zeitvorstellungen und deren Wirkungen auf das Individuum, auf Lern- und Bildungsprozesse sowie auf eine zeitbewusste und zeitverantwortliche Erwachsenenbildung. Weitere Beiträge eruieren, welche Zeit den Lernenden für Bildung bleibt, was es an Zeitressourcen für geglückte Bildung bräuchte und welchen Beitrag die „Entschleunigung“ in der Erwachsenenbildung leisten könnte. Schließlich stellt sich in einigen Beiträgen auch die Frage nach den (Zeit-)Formaten und der Didaktik in der Erwachsenenbildung: Was trägt zur Ent- oder Beschleunigung bei? Und wie können Lernende sich zeitsouverän (weiter-)bilden?

Editorial

Elke Gruber und Christine Zeuner

„Zeit“ ist im deutschen Sprachraum einer der am meisten gebrauchten Begriffe. Zeit ist aber nicht nur ein physikalischer „Zustand“, sondern wird vielfach an das persönliche Erleben geknüpft. „Zeit haben“, „Zeit nehmen“, „Zeit stehlen“ sind Erfahrungen, die Menschen alltäglich sowie im Laufe ihres gesamten Lebens mit Zeit machen.

Die Entwicklungen moderner Gesellschaften beruhen zu einem großen Teil auf veränderten Zeitstrukturen: Während im Mittelalter der Rhythmus der auf- und untergehenden Sonne den Arbeitstakt vorgab, war es in den Zeiten der Industrialisierung die Stechuhr, die die Arbeit von der freien Zeit trennte. Die Freizeit – wenn auch noch sehr spärlich – war „geboren“ und mit ihr potenzielle Zeit für Bildung. Heute fließen unter den Gegebenheiten von Beschleunigung und Digitalisierung Arbeits- und Lernzeit, Familien- und Freizeit ineinander, durchdringen sich oder finden gleichzeitig statt. Es gibt kaum mehr Begrenzungen – zeitliche und räumliche Dimensionen unterliegen einem permanenten Anpassungs- und Flexibilisierungsdruck.

Während es für Lernprozesse im Kindes- und Jugendalter „alle Zeit dieser Welt zu geben scheint“, ist (Weiter-)Bildungszeit für Erwachsene aber vielfach an die Frage der Verfügbarkeit individueller, gesellschaftlicher und struktureller Ressourcen geknüpft. Als zwei der wesentlichsten Voraussetzungen, dass sich Erwachsene bilden konnten, galten die Etablierung von Freizeit als potentielle Lernzeit sowie die Entstehung von Erwachsenenbildungsangeboten und -institutionen im Kontext von Aufklärung und Industrialisierung.

Heute gehört es zum gesellschaftlichen Konsens, dass Menschen in einer komplexer werdenden Welt lebenslang lernen müssen. Doch was bedeuten die neuen Zeitstrukturen und die veränderten Zeitwahrnehmungen für die individuelle Entwicklung des Menschen über das gesamte Leben hinweg? Sind nicht Muße und Reflexion wichtige Voraussetzungen für Bildung? Was passiert, wenn an deren Stelle Beschleunigung und zeitliche Verdichtung die menschlichen Bildungs- und Entwicklungsphasen dominieren?

Zeit als Kategorie der Erwachsenen- und Weiterbildung

In der Erwachsenen- und Weiterbildung wirken zeitliche Phänomene auf unterschiedlichsten Ebenen und in verschiedensten Dimensionen; u.a. beeinflussen sie die sozialen Bedingungen, unter denen gelernt wird.

Als Kategorie der Erwachsenen- und Weiterbildung spiegelt sich Zeit in deren didaktischen Gestaltung. Hier lässt sich beobachten, dass korrespondierend zu den individuellen und gesellschaftlichen Zeitregimes die starren und fixen Lernformate aus der Gründungsphase institutionalisierter Erwachsenenbildung (Vortrag, Vortragsreihe) durch vielfältige, flexible und veränderungsfähige Lernarrangements abgelöst bzw. durch diese erweitert wurden. Die damit verbundene Didaktisierung ist dem verstärkten Einfluss kommunikativer Elemente sowie der Subjektorientierung geschuldet – sie trifft aber auch

den Lifecourse des Menschen als Ganzes, der ein großes Lernprojekt zu sein scheint.

Doch was bedeutet die damit verbundene Temporalisierung der Lernwelt für Erwachsene? Wie ändert sich der Aneignungsmodus der/des Einzelnen, wie ändern sich die Lernstile und Lernstrategien? Und welche Lernfigurationen transportieren welchen Inhalt? Ist hier noch Platz für eine Bildung, die sich vordergründigen Effizienzkriterien entzieht? Und damit verbunden: Welche Folgen hat eine individualisierte Bildung für die Entwicklung des Gemeinwohls?

Ein weiterer Aspekt des Diskurses um Zeit und Erwachsenenbildung berührt die Frage, wie diese selbst mit dem Thema Zeit umgeht.

Zum einen ist Zeit Thema und Inhalt der Erwachsenen- und Weiterbildung. Die Zahl an Publikationen – inklusive diverserer Ratgeber – zum Thema effektives Zeitmanagement und Lebensgestaltung scheint mittlerweile unüberschaubar, gleichzeitig finden sich Veröffentlichungen, die sich mit aktuellen Lebenszeitformaten und deren Alternativen auseinandersetzen.

Zum anderen widmet sich die Erwachsenenbildungswissenschaft aus verschiedenen Perspektiven der Bedeutung, die Zeit und Aspekte der Temporalität für Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung haben. Zeit gilt als Prämisse und Modalität von Bildungsprozessen und wird auf Dimensionen wie Struktur, Organisation, Biographie/Lebenslauf/Lebenszeit bezogen und seit Neuestem auch im Verhältnis von Zeit und Raum (siehe Schmidt-Lauff/Schreiber-Barsch/Nuissl 2019) erforscht. Gefragt wird nach Gelegenheiten für Lernzeiten, die in der Erwachsenenbildung einerseits konstitutiv, andererseits aber auch höchst volatil sind. Auch werden Selbst- und Fremdbestimmung über Zeit, die Zeit als Maßeinheit, die Zeit als subjektives Zeitempfinden, die Zeit in einer historischen Dimension von Zeitlichkeit, die Lern- und Bildungsprozesse bestimmt bzw. rahmt, reflektiert.

Hier schließen die Beiträge der vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at (Meb) zum Thema „Zeit und Erwachsenenbildung“ auf vielfältige Weise an.

Die einzelnen Beiträge im Überblick

Zeit als biografische Strukturkategorie bestimmt das Leben des Menschen in der in unterschiedlichen Geschwindigkeiten gelebten Zeit. Der Beitrag von **Regina Mikula** fragt nach subjektivem Zeitempfinden, nach biografischem Zeiterleben und der Zeitstrukturierung im Lebenslauf. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft kommt, je nach biografischer Situation, subjektiv unterschiedliche Gewichtung im Rahmen der Identitätsbildung zu, die von Kontinuität (Dauer) und Kontingenz (Wandel) geprägt ist. Zeit wird damit zum Reflexionsfeld der Biografie, bezogen auf Weltdeutung und Selbstdeutung.

Frank Michael Orthey beschreibt in seinem Beitrag die zunehmende Vergleichzeitigung von Leben, Arbeit und Lernen, welche zu Zeiten der Corona-Krise durch tageszeitliche Schwankungen augenscheinlich erkennbar wurde. Lernen bietet die Möglichkeit, Sinn und Zeit zu gewinnen, was in weiterer Folge eine entschleunigende Wirkung auf Zeitverdichtung, Vergleichzeitigung und Versofortigung haben kann. Neben historischen Erklärungen von Zeit widmet sich Orthey modernen systemtheoretischen Ansätzen, welche Zeit als eine sich in Abhängigkeit zu deren BeobachterInnen entstehende Größe beschreiben, die im Wechselspiel zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft Form annimmt.

In einem von **Wilfried Frei** geführten Interview erläutert der langjährige Zeitforscher **Karlheinz A. Geißler**, wie im Spannungsfeld zwischen dem Rhythmus der Natur und der sogenannten „Uhrzeitgesellschaft“ das Zeitmanagement immer stärker an Bedeutung gewann. Beschleunigung sowie Entschleunigung bestimmen die Zeitwelt während der COVID-19-Pandemie. Geißler sieht in der Erwachsenenbildung das Potenzial, Menschen einen Rhythmus zu bieten und damit dem Gefühl des „nicht genug Habens“ entgegen zu wirken. Auch und vor allem offline, wo soziale Begegnung als zentrales Element der Erwachsenenbildung gewahrt werden kann.

Birge Krondorfer zeigt, wie sich das Zeitbewusstsein, samt seiner gesellschaftlichen Einbettung, seit dem Mittelalter gewandelt hat. Krondorfer moniert dabei die tief ins gesellschaftliche Bewusstsein

eingeschriebenen traditionellen Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit, die sich in der heutigen Vorstellung von Zeit widerspiegeln. Der gegenwärtige Trend zur Vergleichzeitigung prekarisiert die Zeitverhältnisse zu Ungunsten der Frauen weiter, deren Zeit nun zwischen der Vernutzung durch wirtschaftliche Produktion und dem Reproduktionsbereich eingespannt ist. Eine Forderung an kritische Bildung sei es, sich ihrer Zeitverantwortlichkeit mit allen gesellschaftlichen Implikationen zu stellen.

Als Koordinator und Initiator der Bildungshütte, einem einzigartigen Erzählraum auf Rädern, lädt **Christian H. Hanser** in sein mobiles Tiny House zum Erzählen, Tagträumen und Zukunft-Entwerfen ein. Diesem informellen und transnationalen Lernformat für Erwachsene ist das Ziel einer kollektiven Entschleunigung inhärent. Als Bildungsprojekt lief es aber immer auch Gefahr, sein utopisch-disruptives Element zu verlieren und sich von der Beschleunigung im Bildungs- und Projektförderungsbereich vereinnahmen zu lassen, denn: Das offene Konzept der Bildungshütte ohne Output-orientierte Agenda oder minutiösen Ablaufplan steht im Widerspruch zur von Eile und Effizienz durchzogenen europäischen Bildungslandschaft.

Paul Ciupke führt in seinem Beitrag aus, dass Zeit für Bildung und die sinnvolle Gestaltung freier Zeit bereits vor der Zeit der Weimarer Republik als Themen für die Erwachsenenbildung entdeckt wurden. Theoretisch mit Fragen zur Bildungszeit und Zeitstrukturen in Bildungsprozessen setzte sich der Erwachsenenbildner Fritz Klatt (1888-1945) auseinander. In der von ihm 1923 gegründeten Heimvolkshochschule in Prerow auf dem Darß konnte er seine konzeptionellen Überlegungen zur Didaktik und Zeitstruktur von Erwachsenenbildungsangeboten in der Praxis ausprobieren und weiterentwickeln. Die Heimvolkshochschule wurde zum Motivations- und Ermöglichungsraum für offenes und freiwilliges Lernen, das neue Zeit- und Kommunikationserfahrungen für Bildungsprozesse eröffnete.

Flexibilisierte Beschäftigung oder auch Zeitarbeit sind eine besondere Form prekärer Beschäftigung, die den Beschäftigten keine verlässliche Zeitsouveränität bietet. In diesem Kontext ist es den Zeitarbeitenden auch kaum möglich, den gesellschaftlichen Erwartungen nach lebenslangen Lernprozessen zu entsprechen. Ausgehend von einer Analyse der Entwicklung der Zeit- bzw. Leiharbeit in Deutschland als einem arbeitsmarktpolitischen Flexibilisierungsinstrument fragt **Antje Pabst** in ihrem Beitrag, welche Möglichkeiten der Weiterbildung Beschäftigte in Zeitarbeit wahrnehmen können und welche zeitlichen Ressourcen hierfür zur Verfügung stehen. Deutlich wird, dass prekäre (Zeit-)Arbeitsformen mit fragilen zeitlichen Dispositionen einhergehen, wodurch Weiterbildungs- und Qualifizierungszeiten für die entsprechend Beschäftigten kaum kalkulierbar sind.

Lernen im Alter findet unter besonderen zeitlichen Bedingungen statt. Der Beitrag von **Claudia Kulmus** stellt die Ergebnisse einer qualitativen Studie vor, die untersuchte, auf welche Weise ältere Menschen ihr Altern und damit auch die Begrenzung ihrer Lebenszeit subjektiv erleben. Aus den verschiedenen Gesprächen kristallisierten sich drei Hauptstrategien des Umgangs mit dem Alter heraus: Akzeptanzstrategien, charakterisiert durch Selbstsorge und Stabilität; Expansionsstrategien, bei denen die Übernahme neuer Aufgaben und auch Weiterbildung eine bedeutende Rolle spielen; sowie Abwehrstrategien, die von Kämpfen und Tabuisierung geprägt sind.

Im Fokus des Beitrags von **Julia Müllegger** und **Franz Kolland** stehen selbstbestimmte Zeit und selbstbestimmtes Lernen im Alter. Wie die Zeit des Alterns wahrgenommen und gelebt wird, ist abhängig davon, ob diese Zeit als Ruhestand, als aktives Altern oder als späte Freiheit gelebt wird. Auch prägen gesellschaftliche Bedingungen und die (Lern-)Biografie die Zeitnutzung im Alter. Ältere sind demnach als heterogene Zielgruppe mit differenzierten Bildungsbedürfnissen in Lern- und Bildungsprozesse miteinzubinden. Wesentliches Ziel von Bildung im Alter ist dabei die Unterstützung bei der Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung individueller Kompetenzen.

Jochen Robes reflektiert in seinem Beitrag den Aspekt der „Zeit“ in Verbindung mit digitalen Bildungsangeboten und fragt, welche Auswirkungen die Digitalisierung im Bildungsbereich auf den Begriff, die Bedeutung und Bewertung der „Lernzeit“ hat. Er verbindet seine Überlegungen zu diesen

Fragen mit Gedanken zu digitalen Formaten sowie deren Zeitdimension und diskutiert unter anderem digitale Trends im Bildungsbereich vor dem Hintergrund verdichteter Zeitstrukturen der Gegenwart.

Organisationen, Lehrende und Lernende sind aus der Perspektive von Angebot und Nachfrage in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit unterschiedlichen Zeitpräferenzen konfrontiert. Der Beitrag von **Ramona Kahl** diskutiert Ergebnisse zweier Studien. Betrachtet werden die „Organisationszeit", d.h. die organisationale Zeitverausgabung der Hochschule für die Implementierung von Weiterbildungsangeboten, die „Entwicklungszeit" der Angebote als Zeitinvestition des wissenschaftlichen Personals und die „Lernzeit", die die Berufstätigen oft vor die Herausforderung stellt, ihre Teilnahme an einem hochschulischen Weiterbildungsangebot mit ihrem beruflichen und privaten Lebensbereich vereinbaren zu müssen.

Basierend auf einer reflexiven Gesprächsführung zielt die „Soziale Schuldnerberatung" darauf ab, mit den Betroffenen lösungsorientierte Strategien im Umgang mit Problemen zu entwickeln, die sich aus individueller Überschuldung ergeben. Berücksichtigt wird dabei selten, wie **Harald Ansen** und **Katharina Angermeier** in ihrem Beitrag zeigen, dass die sich ergebenden expansiven Lernprozesse Zeit benötigen. Der Beitrag erörtert ausgewählte zeitliche Faktoren, die Lernprozesse von Erwachsenen in der „Sozialen Schuldnerberatung" beeinflussen. Dazu werden empirische Studien sowie eine an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg durchgeführte qualitative Erhebung über alltagsmathematische Praktiken im Kontext von Überschuldung diskutiert.

Martin Haselwanter geht in seinem Beitrag der Frage nach, welche Rolle die Kategorie Zeit im Rahmen der Klimaschutzbewegung Fridays for Future (FFF) spielt. Aus erwachsenenbildnerischer Sicht lenkt FFF den Blick auf Lernen und Bildung in Sozialen Bewegungen sowie auf die Frage nach dem Generationenverhältnis. So kann der Schulstreik auch für Erwachsene als Anstoß für soziales Engagement wirken, wenn sie sich etwa, inspiriert vom Schulstreik, auch für das Klima engagieren und wenn dabei sogar von SchülerInnen gelernt wird. Gleichsam finden, mitunter auch durch die mediale Präsenz von FFF, Klimafragen wieder verstärkt Eingang in die verschiedenen Bereiche der Erwachsenenbildung.

Abgerundet wird die Ausgabe von einer Rezension von **Melanie Niedermayr** über Timo Reuters 2019 veröffentlichtes Buch „Warten. Eine verlernte Kunst".

Aus der Redaktion

Ausblick auf die nächsten Ausgaben

Ausgabe 42 des Magazin erwachsenenbildung.at beschäftigt sich mit dem Thema „Erwachsenenbildung in der Weltgesellschaft". Dabei stellen die Herausgeber die Frage, was Erwachsenenbildung als Ort von Forschung, Diskurs und Praxis zur Dynamik der Globalisierung beitragen kann und wie sie von globalen Zusammenhängen beeinflusst wird. Auch diese Ausgabe erscheint so wie die vorliegende COVID-19 bedingt etwas außerhalb des üblichen Publikationsrhythmus, und zwar im März 2021.

Die (Un-)Sichtbarkeit von Frauen in der Erwachsenenbildung ist Gegenstand der Ausgabe 43, die im Juni 2021 verfügbar sein soll. Das Magazin lädt noch bis 25. Jänner 2021 zur Einreichung von Beiträgen ein, die sich mit der Sichtbarkeit, Repräsentation und Beteiligung von Frauen in der Erwachsenenbildung befassen oder Aspekte des Kampfes um den Zugang zu Bildung von Frauen darstellen.

Die Ausgabe 44 des Magazin erwachsenenbildung.at, die im Oktober 2021 erscheinen soll, fragt nach der Digitalisierung unter einem „inklusiven" Gesichtspunkt: Werden analog und digital nicht als Gegensätze, sondern zusammen gedacht, was ergibt sich daraus für die digitale Erwachsenenbildung? Eine weitere Frage des Call for Papers ist, wie Lernsettings, Unterrichtsformate sowie Bildungsräume in der digitalen Erwachsenenbildung gestaltet werden können. Beiträge können bis 24. Mai 2021 eingereicht werden.

Alle aktuellen Calls sowie weitere Informationen zum Einreichen von Artikeln finden Sie unter: https://erwachsenenbildung.at/magazin/calls.php

Literatur

Schmidt-Lauff, Sabine/Schreiber-Barsch, Silke/Nuissl, Ekkehard (2019): Editorial. Zur Verschränkung von Zeit und Raum in der Theorie und Empirie der Erwachsenenbildung: RaumZeit in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 42, S. 157-163. doi.org/10.1007/s40955-019-0142-z

Foto: K.K.

Univ.-Prof.in Dr.in Elke Gruber

elke.gruber@uni-graz.at
http://erziehungs-bildungswissenschaft.uni-graz.at
+43 (0)316 380-2601

Elke Gruber ist Inhaberin des Lehrstuhls für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Karl-Franzens-Universität Graz. Sie lehrt und forscht in den Bereichen Erwachsenenbildung/Weiterbildung/Lebenslanges Lernen, Berufspädagogik und hier insbesondere zu den Themen Organisation und Steuerung, Qualität, Professionalisierung sowie Lehren und Lernen. Sie ist Vorsitzende der Akkreditierungsgruppe von Ö-Cert.

Foto: Reinhard Scheiblich HSU

Prof.in Dr.in Christine Zeuner

zeuner@hsu-hh.de
http://www.hsu-hh.de/eb
+49 (0)40 6541-2796

Christine Zeuner ist Professorin für Erwachsenenbildung an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Politische Bildung, international-vergleichende Erwachsenenbildung, historische Erwachsenenbildung, TeilnehmerInnenforschung, Lehr-Lernprozesse im Erwachsenenalter, Wirkungsforschung, Grundbildung-Literalität-Numeralität.

Editorial

Abstract

In light of the Corona pandemic, many people are sharing collective experiences of the loss of „external clocks“ such as gainful employment or education. We are experiencing the paradox of simultaneous slowing down and acceleration, for example when we no longer commute to work but must learn how to handle online technology as quickly as possible. In fact, an individual‘s sense of time is closely connected to the time regime predominant in society; since the start of the modern period, it has become increasingly characterized by acceleration, flexibility and the dissolution of boundaries. This has consequences and implications for the processes of learning and education of adults as well as for the field (of action) of adult education. Taking this as the point of departure, the articles in the current issue of The Austrian Open Access Journal on Adult Education approach the topic „adult education and time.“ While several authors locate time rather subjectively and associate biographical learning processes with external time structures, others take a historical approach to looking at the development of ideas about time and their impact on the individual, processes of learning and education and an adult education that is conscious of and responsible for time. Other articles identify what time remains to learners for education, what time resources are required for successful education and what contribution „slowing down“ can make in adult education. Finally, several articles ask questions about (time) formats and didactics in adult education: What contributes to slowing down or accelerating? And how can learners (continue to) educate themselves with consummate ease in how they deal with time?

Zeit als biografische Strukturkategorie

Zeit ist Veränderung, Leben ist Veränderung, Lernen ist Veränderung

Regina Mikula

Zitation

Mikula, Regina (2020): Zeit als biografische Strukturkategorie. Zeit ist Veränderung, Leben ist Veränderung, Lernen ist Veränderung.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 41, 2020. Wien.
Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/20-41/meb20-41.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Lebenszeit, subjektives Zeitempfinden, biografische Zeitverhältnisse, Zeitstrukturen, Corona-Zeit

Kurzzusammenfassung

Was ist das Wesen der Zeit? Um dieser Frage nachzugehen, reflektiert die Autorin verschiedene Dimensionen und Aspekte von Zeit als eine das menschliche Leben strukturierende Kategorie. Dabei versteht sie Zeit einerseits als eine Konstante, einen objektiv immer gleich schnell fließenden Fluss. Andererseits ist Zeit aber auch Kontingenz, weil sie Veränderung bedeutet und das Zeiterleben individuell verschieden sein kann. Um also das Wesen der Zeit greifbar zu machen, braucht es nach Ansicht der Autorin den biografisch-lebensgeschichtlichen Weg eines Subjekts, der beeinflusst ist von natürlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Zeitkonzepten und -zyklen. Erst in diesem Weg erhält Zeit greifbare Bedeutung und erst im konkreten Menschen wird sie spürbar. Zeit kann daher aus der Perspektive der Biografieforschung verstanden werden als Veränderung über die Lebensdauer eines Menschen. Auch Lern- und Bildungsprozesse sind Veränderungsprozesse, die Zeit brauchen. Aus erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Perspektive ist Zeit daher die zentrale Ordnungskategorie dieser Prozesse. Gerade die Kategorie Zeit, so schließt die Autorin, bringt letztlich die biografischen Eigenentwicklungen als Lern- und Bildungsvollzüge in ein dynamisch sich veränderndes Verhältnis zueinander.

Zeit als biografische Strukturkategorie

Zeit ist Veränderung, Leben ist Veränderung, Lernen ist Veränderung

Regina Mikula

Zeit begegnet Menschen in der Kontinuität und Diskontinuität des gelebten Lebens. Zeit fordert den Menschen heraus; sie lässt uns auch leiden (z.B. Zeitdruck) und handeln (zeitgemäß und zeitnah), verzweifeln (z.B. Termindruck) und triumphieren (z.B. Freizeit), wir verschwenden sie und schenken sie: So wird die Biografie immerwährend in der Bewältigung und Gestaltung des eigenen Lebens zu einem Zeitprojekt (vgl. Mikula/Lechner 2016, S. 178).

Obwohl in all den Lebensphasen, die wir durchleben (Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter), Zeit objektiv immer gleichmäßig vergeht, nehmen Menschen etwa die Zeitdiagnosen der Gesellschaft – das Zeitalter der Globalisierung –, die eigenen Gehgeschwindigkeiten im Leben, das eigene Lebenstempo, den Rhythmus von Tag und Nacht je unterschiedlich wahr. Auch Zeithorizonte verändern sich: Im Jugendalter wollen wir rasch älter und reifer sein, während wir uns im fortgeschrittenen Erwachsenenalter in die Jugendzeit zurücksehnen. Im vorliegenden Beitrag wird dieses vielfältige Zeitbewusstsein in der Biografie herausgearbeitet; sichtbar wird dabei das Eingebettet-Sein der Person in individuelle, gesellschaftliche, kulturelle und zeitliche Lebenslaufstrukturen.

Zeit – ein facettenreicher Begriff

Wenn ich mein Leben noch einmal leben könnte,
würde ich die gleichen Fehler machen.
Aber ein bisschen früher,
damit ich mehr davon habe.

Marlene Dietrich

„Es gibt ein großes und doch ganz allmähliches Geheimnis. Alle Menschen haben daran teil, jeder kennt es, aber die wenigsten denken darüber nach. Die meisten Leute nehmen es einfach hin und wundern sich kein bisschen darüber. Dieses Geheimnis ist die Zeit“ (Ende 2005, S. 57). Michael Endes Roman „Momo“ ist wohl eine der bekanntesten Geschichten über die Verfügbarkeit der Zeit, über gestohlene und verlorene Zeit und versucht, dem Geheimnis der Zeit auf die Spur zu kommen. Momo ist ein besonderes Mädchen, sie hat immer Zeit, verfügt über eine blühende Fantasie, denkt sich mit Ruhe und in Muße kreative, lustige Spiele aus und Langeweile, als eine Erfahrung von Zeit, kennt sie nicht. Aber, da leben auch noch die grauen Herren, die bei der Zeit-Sparkassa arbeiten und die den Auftrag haben, den Menschen sozusagen die Zeit zu stehlen. Ihr Plan ist es, die Menschen, wo immer es geht, dazu zu bringen, dass sie Zeit sparen. Je mehr Zeit die Menschen allerdings glauben zu sparen, desto weniger Zeit haben sie für das Jetzt zur Verfügung. Zeit kann man eben nicht sparen!

Das Sprichwort „Zeit ist Geld“ weist auf einen speziellen Problemzusammenhang hin, der in Zeiten

der Technisierung und Kommunikation per Handy und Internet zu einem beschleunigten Lebensstil und Lebenstempo führt. Aber nicht nur heute ist davon die Rede, dass der Technikersatz Zeit spart, auch Karl Valentin (2019 [1941]) hat in einem Dialog mit dem Titel „Haben Sie Zeit, gehen S` mit“ auf das temporäre Ausgeliefertsein im Alltag und auf das negative Zeiterleben als ein Leiden an der Zeit hingewiesen:

„Herr B.: So, heut hättn S` Zeit? Also gehen S`mit.
Valentin: Wohin?
Herr B.: Irgendwohin!
Valentin: Ja, da war i scho amal.
Herr B.: So?
Valentin: Ja! [...]
Herr B.: San S` olso hinganga?
Valentin: Ja - -, bin aber net lang dort bliebn!
Herr B.: Dös is lang gnua!
Valentin: Dös sag i a - - was hab i denn davon? - - Is schad um d` Zeit!
Herr B.: Des stimmt! - - - Zeit is Geld!
Valentin: Na, - - des stimmt net - - Zeit hab i gnua, aber kein Geld! - - Wenn i so viel Geld hätt wie Zeit, dann hätt i mehr Geld wie Zeit!
Herr B.: Dann hättn Sie keine Zeit mehr, dass mit mir wohin gehen!
Valentin: Dann nicht, aber heut hätt ich noch Zeit!“ (Valentin 2019 [1941], S. 193).

Zeit, überall Zeit – ob Freuden mit oder Unbilden an der Zeit, die Frage ist doch, vorweg zu klären: Was ist Zeit? Die Fragen nach dem Wesen der Zeit, nach Dimensionen, begrifflichen Bestimmungen, Charakteristiken, Ausprägungen, Anfang und Ende, Zeitzonen, Zeitmessungen, Zeitaufzeichnungen, subjektiven Zeiten u.v.a.m. haben schon die großen Denker der Antike (z.B. Platon, Aristoteles, Seneca) beschäftigt. *„Die Wurzeln unseres Zeitverhältnisses und Zeitverständnisses liegen in der Bewegung der Himmelskörper, der Umlaufbahnen der Gestirne, die uns ein erstes Maß vorgeben und keineswegs mit einem Handstreich als archaisch mythische Zeitvorstellung disqualifiziert werden können. Zeit ist noch keine abstrahierte Größe, vielmehr ist sie in den Lebenskontext und in Handlungsformen eingebettet. Die Himmelsbewegungen sind Ausdruck der Ewigkeit und kosmischer Gestalt der Vollkommenheit. In der Bewegung von Erde und Mond entstehen Rhythmen – die Jahreszeiten, der Wechsel von Tag und Nacht. Natürliche Zyklen wie Ebbe und Flut, Regen und Trockenzeiten treten hinzu und sind im sich wiederholenden Ablauf Richtschnur für soziale und kulturelle Prozesse; sie sind quasi schicksalhaft mit der Zeitordnung der Natur verbunden“* (Dörpinghaus/Uphoff 2012, S. 46). So ist im Laufe der Geschichte in unterschiedlichen Kulturen und Gesellschaften als auch in wissenschaftlichen Disziplinen (z.B. Kunst, Kultur, Musik, Physik, Biologie, Medizin) der Zeitbegriff in einer Interpretationsbreite und -dichte gefasst worden, die schließlich im 20. Jahrhundert große Aufmerksamkeit erlangte. Da sind zum einen Veränderungen des physikalischen Zeitbegriffes, ausgelöst durch die Relativitätstheorie und die Quantenphysik, zum anderen interdisziplinäre Zeitbetrachtungen in den verschiedenen Fachdisziplinen (vgl. Zimmerli/Sandbothe 2007, S. 1ff.). Aus naturwissenschaftlicher Perspektive etwa ist Zeit eine physikalische, objektive und selbstverständlich berechenbare Größe. Aus erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Perspektive zeigt sich das Phänomen Zeit als eine inhärente Ordnungskategorie von Lern- und Bildungsprozessen; betrachten wir das Individuum, dann ist Zeit schließlich eine sehr flexible und dehnbare Größe und unterliegt individuellen Wahrnehmungen, lebensgeschichtlichen Entwicklungsprozessen, bedeutsamen Erfahrungen und eigenen Vorlieben. Jede Person verfügt also über eine individuelle Zeitsignatur und jedes Lebensalter hat sein subjektives Zeitempfinden. Das verweist implizit einerseits auf die Unterscheidung zwischen vergangen, gegenwärtig und zukünftig, andererseits auf die fundamentale Differenz zwischen früher und später.

Der hier vorliegende Beitrag erscheint zu einem Zeitpunkt, zu dem das Thema Zeit, das Menschen seit Jahrtausenden beschäftigt, gerade in der – sagen wir salopp – Corona-Zeit neu und völlig anders an Aktualität gewonnen hat. Es gibt fast kein Feuilleton oder Magazin in Rundfunk und Fernsehen, das in der Berichterstattung nicht von „vor der Corona-Pandemie“ bzw. „nach der Eindämmung“ oder von der „Bekämpfung des Covid-19 Virus“ berichtet. Die Frage nach der Zeit hat offensichtlich Konjunktur und durch derart globale Krisen rückt nicht nur das lebensweltliche Zeitverständnis, also der alltägliche Zeitumgang ins Zentrum der Aufmerksamkeit, sondern auch Zeitkonzepte einer ganzen

(Welt)-Gesellschaft sind im Wandel begriffen. Bei jedem Versuch, das Wesen der Zeit zu ergründen, stoßen wir interessanterweise auf Veränderung. Zeit impliziert – dem werden vermutlich viele LeserInnen zustimmen – Veränderung. Zeit ist Veränderung, Leben ist Veränderung, Lernen ist Veränderung. Gerade die gegenwärtige Zeit bestimmt, strukturiert und ordnet unser Leben auf eine neue sogenannte „Normalität" hin und stellt so gesehen ein die Biografie einschneidendes und prägendes Regulativ dar. Obwohl Zeit eine mehrdimensionale, mehrperspektivische Kategorie darstellt, bleibt sie – trotz disziplinärer, interdisziplinärer und transdisziplinärer Forschungen – gerade aus der Subjektperspektive doch relativ unbestimmt und wird beispielsweise im deutschen Sprachgebrauch oft substantivistisch verwendet. Das entsprechende Verb dazu ist „zeitigen", dieses erfährt jedoch in der Alltagssprache heute nur mehr selten Verwendung. Im Kontext der lebensgeschichtlichen Bedeutung stellt das Phänomen Zeit aber weder ein Nomen noch ein Verb dar, sondern vielmehr ein Adjektiv, d.h., *„Zeit zeigt sich nicht, sie macht sich bemerkbar"* (Blumenberg 2001, S. 26). Das bedeutet, dass Umgangsweisen mit der Zeit offensichtlich erst dann sichtbar werden, wenn auf Zeitlichkeit als temporale Eigenschaft und entsprechend vertraute Freiheitsgrade fokussiert wird. Damit sind Zeitpunkte und Zeitspannen gemeint und wie sie ihre Wirkung auf unsere individuell verfügbare Lebenszeit entfalten.

Das bemerkten Menschen gerade in den vergangenen Wochen sehr stark; Zeit begegnete in der Einschränkung und Verfügbarkeit des alltäglichen Lebensvollzuges gleichermaßen: *„Zeit fordert den Menschen heraus – zu Ergebung und Protest, Unterwerfung und Herrschaft, zu Distanzierung und Nähe, zu Aneignung und Überwindung. Sie lässt ihn leiden und handeln, verzweifeln und triumphieren – unberührt lässt sie ihn nie"* (Rüsen 2003, S. 28). Gerade diese permanente Inanspruchnahme von Zeit für die eigene Existenz stellt in allen drei Zeitperspektiven unseres Lebens – Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft – eine zu bewältigende Herausforderung dar. Die Gebundenheit an die Zeit merken Menschen gerade auch, wenn Zeitfenster (z.B. Freizeit als eigentlich selbst geplante und gesellschaftlich anerkannte Erholungszeit) eingeschränkt werden, wenn die autonome Verfügbarkeit von Staats wegen nicht mehr gegeben ist und wenn uns die Zeit im Homeoffice, die Zeit der permanenten Präsenz und raschen Beantwortung von Emails, im Griff hat. So konturieren gegenwärtige Zeitstrukturierungen und -verhältnisse unseren Lebensalltag: die sog. „Corona-Zeit" des kulturellen Lebens, die kollektive Zeit (die vorgegebene Möglichkeit des Gemeinsam-Seins im Sozialen), aber auch die subjektive Zeit (z.B. Kurzarbeit). Das verdeutlicht, dass alle Subjekte *„in ihren Praktiken strukturiert [sind] und sie strukturieren die Verhältnisse, d.h., sie bringen durch ihre Praktiken Strukturiertes (Strukturen) hervor"* (Sieder 2004, S. 89).

Zeiterleben: Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft

Die Zeit, die ist ein sonderbares Ding.
Wenn man so hinlebt, ist sie rein gar nichts.
Aber dann auf einmal,
da spürt man nichts als sie.

Hugo von Hofmannsthal

Die Vergangenheit und die Zukunft sind wesentliche Bestandteile unseres Biografisierungsprozesses und sind in der Gegenwärtigkeit des Lebensvollzuges nicht getrennt voneinander zu sehen. Kann die Zeit rückwärtsgehen? Was für eine Frage: Biografisch gedacht, kann das Leben zwar rückwärts erinnert werden, aber nur vorwärts gelebt werden. Die Gegenwart stellt dabei eine vermittelnde Instanz bzw. Verbindung zwischen Vergangenheit und Zukunft dar. Die Verschränkung zeigt sich durch erinnerte Erfahrungen, die unser Jetzt mit beeinflussen und in einer Art Vorschau oder Erwartung oder vielleicht Hoffnung in die mittelbare und unmittelbare Zukunft wirken. So erfolgt die individuelle Entwicklung eines Menschen als zeitlich-biografische Vermittlung zwischen der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft, als Vermittlung zwischen den verschiedenen Instanzen der Person (Psyche und Körper) und als Vermittlung zwischen der Person und ihrer sozialen Umwelt (soziales Selbst-Umwelt-Verhältnis).

Diesem relationalen Charakter folgend, wird deutlich, dass die Subjektwerdung eigentlich immer nur in der Gegenwart erfolgen kann, aber je nach Lebensalter sehr unterschiedlich sowohl von der

Vergangenheit als auch von der Zukunft gespeist wird. Wie viel Menschen auf die Vergangenheit oder Zukunft fokussieren, hängt sehr stark von ihrem Lebensalter ab. Aber immer sind in der subjektiven Verarbeitung von Lebensverläufen *„beide Seiten als stets aufeinander bezogen bzw. beide Seiten füreinander konstitutiv“* (Künkler 2013, S. 339). Grundsätzlich werden damit in der biografischen Gestaltung des Lebens drei Orientierungsweisen sichtbar. Zum ersten die *„Gegenwartsorientierung, damit ist konkretes Wahrnehmen, Agieren und Reagieren im zeitlich-örtlichen Jetzt und Hier gemeint; zweitens die Vergangenheitsorientierung, das bedeutet eine Orientierung an (eigener und kollektiver) Erinnerung und Historie; und drittens schließlich die Zukunftsorientierung, welche mit dem Erwägen von Entscheidungen sowie deren Auswirkungen auf mögliche Ziele zusammenhängt“* (Mikula/Lechner 2016, S. 140). Diese drei Zeitperspektiven prägen auch lebensgeschichtliches Erinnern und Erzählen auf spezielle Art und Weise. Gegenwart zeigt sich, indem beispielsweise der Fokus auf die *„Verdichtung von Ereignissen“* (Han 2009, S. 20) bzw. auf den Versuch, *„doppelt so schnell zu leben, um doppelt so viel zu erleben“* (Rosa 2005, S. 474), gelegt wird. Vergangenheitsorientierung ist mit dem Blick zurück auf die Bewertung dessen verbunden, was man erlebt hat, und vor allem, wie diese erlebten Erfahrungen das Jetzt und die Zukunft prägen. Und Zukunftsorientierung kann als der „Sog nach vorne“ (vgl. Han 2009, S. 21ff.) bezeichnet werden. Das ist allerdings abhängig vom Lebensalter. Kinder würden oftmals gerne die Gegenwart beschleunigen, um früher in der Zukunft, im Erwachsenenalter anzukommen. Anders gestaltet sich das für Menschen im Erwachsenenalter, da kehren sich das Zeitempfinden und die Sehnsucht nach früheren, vielleicht unbeschwerten Jahren in der Jugendzeit um, da die Gegenwart von Erwachsenen strukturiert ist von institutionalisierten Zeitvorgaben (z.B. Terminen, Fristen, Arbeitszeiten, Freizeiten, Verkehrszeiten). Zeit greift also in jedem Lebensalter als strukturbildendes Element alltäglich und permanent in die eigene Lebensgestaltung ein, in die Qualität des Zusammenlebens von Familien, in die Freizeitgestaltung mit Anderen, in die beruflichen Abläufe u.a.m. So betrachtet ist das Leben auch eine *„Chiffre für die zeitliche [...] Ausweitung“* (Kade/Hof 2008, S. 159) von Lernen und Bildung als Veränderungsprozesse durch Erfahrungen von Zeit in der Biografie.

Zeitmetaphern? – Die Biografie als Baustelle und die Zeit als Fluss

Die Zeit verhält sich zur Uhr wie das Denken zum Kopf. Die Uhr enthält gewissermaßen die Zeit. Und doch lässt sich die Zeit nicht wie ein Dschinn in eine Flasche sperren. Ob sie als Sand verrinnt oder sich als Räderwerk dreht, die Zeit vergeht unwiederbringlich vor unseren Augen. Selbst wenn das Stundenglas zerspringt, wenn in der Dunkelheit kein Sonnenlicht mehr auf die Sonnenuhr fällt, wenn die Hauptfeder soweit abgelaufen ist, dass die Uhrzeiger stillstehen wie der Tod – Die Zeit selbst geht weiter.

Dava Sobel

Die Zeit ist im Fluss, die Zeit ist eine Linie, die Zeit ist ein Punkt oder Kreis, die Zeit ist wie ein Strom, Meer oder Fluss. Metaphern gibt es offensichtlich viele, um beispielsweise das Tempo von Veränderung oder die Synchronisation von Abläufen zu beschreiben. Bei Betrachtung der Innenperspektive des Individuums werden aus der retrospektiven Konstruktion vergangener Ereignisse und der prospektiven Konstruktion künftiger Ereignisse vom Individuum gegenwärtige Umgangsformen mit Zeit konstruiert (vgl. Herzog 2010, S. 130ff.). In diesem Zusammenhang spricht man vom subjektiven Zeiterleben bzw. Zeitempfinden. Damit sind Erfahrungen des Vorher und Nachher verbunden, Erfahrungen vom Zu-spät-Sein, des Verweilens oder aber auch der Langeweile. Es ist der Zeithorizont, in den wir hineinleben, ohne zu wissen, was die zukünftige Zeit wirklich an Realität und zu bewältigenden Herausforderungen für uns bereitstellt.

Menschen eignen sich in ihrem biografischen Lebensverlauf die Welt an; einher mit dieser subjektiven Aneignung von Welt gehen Prozesse der Aneignung von Selbst, somit der Selbstbildung und Identitätsentwicklung. Das Da-Sein geschieht in der Gegenwart, im Blick des Horizontes zwischen Vergangenem und Zukünftigem. Mit Hanna Arendt (1998 [1971], S. 200) gesprochen, könnten wir sagen, dass das gelebte Leben als ein Zustand des „Eingeklemmt-Seins“ zwischen der Vergangenheit und der Zukunft verstanden werden kann. Und in der Tat machen wir – aufgrund der Gebundenheit an die Gegenwart – Erfahrungen beispielsweise in der Form, dass uns die Zeit fehlt oder dass sie uns

sozusagen zwischen den Fingern zerrinnt. Und das bedeutet ja, dass man für etwas keine Zeit mehr findet, oder aber auch, dass, wenn gerade nichts Besonderes passiert, sich Langeweile einstellt. Gesprochen wird im Alltag aber auch von Zeitvertreib und letztlich ist bei all den Lebenserfahrungen die *„Realität der Zeit stets mitgemeint“* (Gadamer 1969, S. 14). Auch Bettina Dausien (2008) sieht die im Lebensvollzug biografisch vorhandenen Handlungsmöglichkeiten und die zur Verfügung stehenden Ressourcen einer Person immer in Abhängigkeit von der Bedeutung des jeweiligen Zeithorizontes. Als Metapher zur Veranschaulichung benutzt sie die Baustelle: *„‚Das Leben ist eine Baustelle, und Lernen ist ein konstruktiver Prozess, in dem aus Handlungen und Erlebnissen Erfahrungen und Sinn produziert werden. Welcher biographische Sinn, welche Wissenskonfigurationen entstehen, hängt zum einen von dem ‚Material' und den Werkzeugen ab, die auf der jeweiligen Baustelle verfügbar sind, zum anderen von dem Möglichkeitsraum für konkretes Handeln, für erstmaliges Erproben und immer wieder neues Versuchen […], für Fehler, Abänderungen und neue Entwürfe; schließlich auch von dem kommunikativen Raum für individuelles und gemeinsames Reflektieren“* (Dausien 2008, S. 167).

Gerade die Kategorie Zeit bringt letztlich die biografischen Eigenentwicklungen als Lern- und Bildungsvollzüge in ein dynamisch sich veränderndes Verhältnis zueinander. Deshalb sprechen wir in der Erwachsenenbildung bzw. Biografieforschung auch vom Fließen der Zeit in Lebensphasen bzw. im Lebensverlauf, in dem biografische Einzelereignisse in den Vordergrund treten und damit die subjektive Zeitwahrnehmung, die je nach Lebenssituation völlig unterschiedlich sein kann. Eine Stunde oder ein Tag etwa fühlt sich nicht immer gleich lang oder gleich kurz an. Manchmal vergeht die Zeit rasend schnell, ein anderes Mal wieder scheint die Zeit förmlich stillzustehen. Damit wird die Perspektive auf die Zeit angesprochen, wenn wir über Zeit mit der Metapher Fluss oder Strom nachdenken. Wir könnten fragen, wie schnell wir uns gerade durch die Zeit voran bewegen oder wie schnell die Zeit vor einem Jahr vergangen ist. Viele Eindrücke und Erfahrungen in einer kurzen Zeitspanne lassen unter Umständen den Eindruck entstehen, dass die Zeit schnell vergeht. Mit der Metapher des Flusses wird aber auch deutlich, dass die Zeit irgendwo in der Vergangenheit beginnt, in die Gegenwart fließt und in der Zukunft irgendwo verschwindet. Wir sagen daher, dass Menschen durch die Zeit von der Vergangenheit in die Zukunft voranschreiten. Das bedeutet, dass wir sowohl von unserem Fortschritt durch die Zeit sprechen als auch vom kontinuierlichen Fließen der Zeit. So kann man sich das Leben – die Biografie eines Menschen – auch als ein Gewässer (z.B. Fluss oder Meer) vorstellen, in dem Erfahrung um Erfahrung unumkehrbar als Aufschichtung aufeinanderfolgen und offensichtlich, obwohl die Zeit zu allen Lebensphasen immer gleichmäßig vergeht, Menschen die Gebundenheit an die Zeit als vorwärtslaufenden Strom wahrnehmen und subjektiv doch verschieden interpretieren. Aus lebensgeschichtlicher Perspektive kann die Zeit nicht rückwärtsgehen. *„Wir können sehen, wie eine Tasse vom Tisch fällt und in Scherben geht, aber wir werden niemals sehen, wie sich eine Tasse zusammenfügt und auf den Tisch zurückspringt. Dies unterscheidet die Vergangenheit von der Zukunft und verleiht der Zeit auf diese Weise eine Richtung“* (Hawking 1998, S. 14).

Lebenszeit in der Biografie

Die Beschleunigung ist der Versuch, die
Zwischenzeit, die für die Überwindung des
Zwischenraumes notwendig ist, ganz zum
Verschwinden zu bringen.
Die reiche Semantik des Weges verschwindet.
Der Weg duftet nicht mehr.
Ja, der Weg selbst verschwindet.

Han Byung-Chul

Lebenspraktiken in der Zeit enthalten je nach Lebensphase, in der sich Menschen befinden, einzigartige Zeitzüge und Zeitbezüge. Das also, was sich Menschen im Verlauf ihrer Lebensspanne biografisch zu Eigen machen, ist geprägt von äußeren und inneren Zeitstrukturen, von Bewegungen und Veränderungen, von Ausdehnung und Dauer, vom Bewusstsein von vorher und nachher, früher oder später. Hinsichtlich der Dauer spricht Ursula Pfeiffer (2012) beispielsweise vom Doppelcharakter der Zeit, nämlich als Dauer (Kontinuität) und Wandel (Kontingenz) verstanden. Während sich Kontingenz auf Erfahrungen von Veränderung

durch Lernen und Bildung bezieht, verweist Kontinuität auf andauernde Prozesse, so etwa Prozesse des biologischen Alterns. Vorfindbare normative Zeitstrukturen (z.B. in der Schule, am Arbeitsplatz) formen unser Leben, das gegenwärtig nicht selten von Beschleunigungsprozessen geprägt ist. Als Gegengewicht einer beschleunigten Lebensgangart fungieren daher nicht selten temporale Aspekte wie Langsamkeit, Verzögerung, Geduld, Warten-Können, Bedächtigkeit und Innehalten. Innehalten kann beispielsweise zum kreativen Raum werden, indem wir mit Muße für das eigentlich Wichtige zu uns finden können (vgl. Gobl-Kralovics 2018, S. 266). Die Muße oder das Verweilen bei den Dingen verweist auf den Aufenthalt: *„Für den Aufenthalt ist aber ein Halt notwendig. [...] Erst ein Halt verhält auch die Zeit, bringt das Haltbare hervor. Ohne Halt kommt es zu einem Fortriss der Zeit, zu einem temporalen Dammbruch“* (Han 2009, S. 75). Das kann Zeitdruck, Zeitknappheit und Zeitverlust bedeuten. Viele Menschen im Erwerbsleben und jene, die Betreuungspflichten und Aufgaben zu bewältigen haben, sind eingespannt in ein enges Zeitkorsett, und sie erleben nicht selten Hetze und Eile verbunden mit dem Gefühl eines rasanten Tempos (vgl. Mikula/Lechner 2018, S. 390). Das Zeitverständnis einer gleichmäßig ablaufenden, nicht wiederkehrenden Zeit lässt vor allem bei Menschen im Erwachsenenalter das Gefühl entstehen, dass die Lebenszeit genutzt werden müsse (Wissing 2004, S. 82 zit.n. Reiter 2017, S. 114ff.). So gilt es, die eigene Zeit sinnvoll zu beherrschen, um sich nicht von ökonomischen Zeitinteressen beherrschen zu lassen. Eine Beschleunigung des Lebenstempos geht demnach auch mit einer *„Steigerung der Handlungs- und Erlebnisepisoden pro Zeiteinheit“* (Rosa 2005, S. 135) einher.

Unser Leben ist – wie sichtbar geworden ist – eng mit der Kategorie Zeit verwoben. Die Zeit ist das *„Reflexionsfeld, in dem wir unser Leben betrachten, hat Weltdeutungs- und Selbstdeutungscharakter. Zeit ist der Spiegel, in dem das Sein versinnbildlicht wird“* (Dörpinghaus/Uphoff 2012, S. 9).

Literatur

Arendt, Hanna (1998 [1971]): Vom Leben des Geistes – Das Denken und das Wollen. München: Piper.

Blumenberg, Hans (2001): Lebenszeit und Weltzeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Dausien, Bettina (2008): Lebenslanges Lernen als Leitlinie für die Bildungspraxis. Überlegungen zur pädagogischen Konstruktion von Lernen aus biographietheoretischer Sicht. In: Herzberg, Heidrun (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 151-174.

Dörpinghaus, Andreas/Uphoff, Ina-Katharina (2012): Die Abschaffung der Zeit. Wie man Bildung erfolgreich verhindert. Darmstadt: WBG.

Ende, Michael (2005): Momo. Stuttgart: Thienemann.

Gobl-Kralovics, Josefine (2018): Zeit in der Bildung – Zwischen Anthropozentrik und Verzweckung von Wissen. Eine diskursive Analyse im Kontext historischer, bildungstheoretischer und sozioökonomischer Entwicklungen (= unveröff. Dissertation, Graz).

Gadamer, Hans Georg (1969): Über Leere und erfüllte Zeit. In: Zimmerli, Walther Ch./Sandbothe, Mike (Hrsg.) (2007): Klassiker der modernen Zeitphilosophie. Darmstadt: WBG, S. 281-297.

Han, Byung-Chul (2009): Duft der Zeit. Ein philosophischer Essay zur Kunst des Verweilens. Bielefeld: transcript.

Hawking, Stephen (1998): Eine kurze Geschichte der Zeit. Berlin: Rowohlt.

Herzog, Silvio (2010): Zur Bedeutung der Zeit in der Erfassung von Bewältigungsprozessen. In: Schönbächler, Marie-Theres/Becker, Rolf/Hollenstein, Armin/Osterwald, Fritz (Hrsg.): Die Zeit der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Bern/Stuttgart/Basel: Haupt, S. 129-148.

Kade, Jochen/Hof, Christiane (2008): Biographie und Lebenslauf. Über ein biographietheoretisches Projekt zum Lebenslangen Lernen auf der Grundlage wiederholter Erhebungen. In: von Felden, Heide (Hrsg.): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biografieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159-176.

Künkler, Tobias (2013): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld: transcript.

Mikula, Regina/Lechner, Reinhard (2014): Figurationen biografischer Lernprozesse. Wiesbaden: Springer VS.

Mikula, Regina/Lechner, Reinhard (2016): Zeitlebens – von naturalistischen Verständnissen zu kulturellen und pädagogisch-biografischen Antworten des Menschen gegenüber Zeitlichkeit. In: Esterbauer, Reinhold/Paletta, Andrea/Schmidt, Philipp/Duncan, David (Hrsg.): Bodytime. Leib und Zeit bei Burnout und in anderen Grenzerfahrungen. Freiburg/München: Karl Alber, S. 147-175.

Mikula, Regina/Lechner, Reinhard (2018): Burnout als biografisches Krisenphänomen bei Studierenden. Zeitdiagnosen und empirische Befunde. In: Esterbauer, Reinhold/Paletta, Andrea/Meer, Julia (Hrsg.): Der Leib und seine Zeit. Freiburg/München: Karl Alber, S. 382-411.

Pfeiffer, Ursula (2012): Kontinuität und Kontingenz. Zeitlichkeit als reflexive Dimension für die Erziehungswissenschaft. In: Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung. Münster: Waxmann, S. 91-112.

Reiter, Monika (2017): (K)eine Zeit für Bildung. Balti: Akademiker Verlag.

Rosa, Hartmut (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Rüsen, Jörn (2003): Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): Zeit Deuten. Perspektiven – Epochen – Paradigmen. Bielefeld: transcript, S. 11-20.

Sieder, Reinhard (2004): Die Rückkehr des Subjekts in den Kulturwissenschaften. Wien: Turia+Kant.

Valentin, Karl (2019 [1941]): Karl Valentin. Die Zukunft war früher auch besser. Gerade Gedanken eines Schrägdenkers. Hrsg. von Pöllath, Josef K. Wiesbaden: marix.

Zimmerli, Walther/Sandbothe, Mike (2007): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Klassiker der modernen Zeitphilosophie. Darmstadt: WBG, S. 1-28.

Foto: Foto Fischer

Ao.Univ.-Prof.in Dr.in Regina Mikula

regina.mikula@uni-graz.at
https://erziehungs-bildungswissenschaft.uni-graz.at/
+43 (0)316 380-2537

Regina Mikula lehrt und forscht am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz im Arbeitsbereich Empirische Lernweltforschung und Hochschuldidaktik. Arbeitsschwerpunkte: Biografieforschung, Genderforschung, Migrationsforschung, Weiterbildung und Hochschuldidaktik.

Time as a Structural Category of Biography

Abstract

What is the nature of time? To answer this question, the author reflects on different dimensions and aspects of time as a category that structures a human life. She understands time to be constant, a river that objectively always flows at the same speed. On the other hand, time is also contingent because it signifies change and each individual experiences time differently. To make the nature of time tangible, the author argues, we must examine the biography of a subject as it is influenced by natural, cultural and societal concepts and cycles of time. Only in this manner does time have a concrete significance, and only in a specific person can it be noticed. Thus from the perspective of biographical research, time can be understood as change over the lifetime of a human being. Processes of learning and education are also processes of change that take time. From the perspective of education and educational science, therefore, time is the central category for ordering these processes. In the end, it is the category of time, the author concludes, which brings together steps in biographical self-development as learning and education into a dynamically changing relationship.

„Ach, du liebe Zeit“

Gedanken zu Vergleichzeitigungen von Leben, Arbeiten und Lernen

Frank Michael Orthey

Zitation

Orthey, Frank Michael (2020): „Ach, du liebe Zeit“. Gedanken zu Vergleichzeitigungen von Leben, Arbeiten und Lernen.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 41, 2020. Wien.
Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/20-41/meb20-41.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Zeit, Verdichtung, Sofortness, Beschleunigung, Vergleichzeitigung, Lernen, Bildungsprozesse, erfüllte Zeit

Kurzzusammenfassung

Zeit „entsteht“ aus der subjektiven Beobachtung von Wirklichkeit. Sie liefert Menschen einen Sinnhorizont: Als Geschichte lädt sie dazu ein, Geschehenes einzuordnen. Als Gegenwart ermöglicht sie ein sinnliches Erleben. Und als Zukunft fordert sie dazu auf, zu gestalten. Lernen – so die pädagogische Hoffnung – produziert Sinn. Von diesem Startpunkt aus mäandern die Ausführungen des Autors gesellschafts- und gegenwartsdiagnostisch durch das sich stetig verschärfende Phänomen der „Vergleichzeitigung“. Unter diesem Begriff beobachtet er eine Überforderung des individuellen (Zeit-)Erlebens durch die Erwartungen, die an das Leben gestellt werden: alles, sofort und das gleichzeitig. Treiber dieser sich auch in der „digitalen Ungeduld“ ausdrückenden gesellschaftlichen Entwicklung seien Technologien der Vergleichzeitigung – wie das Smartphone. Wenn Lernen die reflexive Aneignung von Zeit durch das Zugänglich-Machen von Sinn ist, dann wird Lernen durch die zunehmende Erosion ehemals zentraler Sinnproduzenten wie etwa Religion oder Lebensberuf zum zentralen Referenzpunkt der Identitätsbildung in der Gegenwart. Lernzeit kann also eine Möglichkeit sein, Sinn und damit auch Zeit zu „gewinnen“, weil Lernen zunächst verlangsamt und eine Möglichkeit des Innehaltens und der Reflexion bietet – bevor es die Welt wieder schneller macht.

„Ach, du liebe Zeit“

Gedanken zu Vergleichzeitigungen von Leben, Arbeiten und Lernen

Frank Michael Orthey

„Ach, du liebe Zeit“ – so stöhnen derzeit nicht wenige ZeitgenossInnen, die in den Familien-Coworking Spaces eine Menge zu lernen haben. Neben der Arbeit und der Organisation des Lebens haben sie sich zuhause oft auch noch um das Lernen ihrer Kinder unter völlig neuen Lernbedingungen zu kümmern – und müssen selbst ständig neue Online-Anwendungen dazulernen. Viele ächzen unter den zeitlichen Belastungen und Auswirkungen des Lernens: Manches geht unerwarteter Weise wie von alleine, anderes langsamer als gedacht und geplant angesichts enger „Zeitfenster“. Solche und andere kleine Alltagswahrnehmungen in der gegenwärtigen Krise deuten vielfältige Bezüge von Zeit, Arbeiten, Leben und Lernen an, insbesondere die Tendenz von deren Vergleichzeitigung.

Was ist Zeit?[1]

Üblicherweise beginnen Erklärungen der Zeit mit dem Hinweis auf den Kirchenlehrer und Philosophen Augustinus (354 – 430 n.Chr.). Er räumte ein, dass er wohl wisse, was Zeit sei, solange er nicht gefragt werde. „Will ich’s aber einem Fragenden erklären, weiß ich’s nicht.“ Zeitforschungsgeschichtlich gesehen ist Augustinus ein früher Zeit-Subjektivist. Geht er doch davon aus, dass wir Zeiten im Geiste vergleichen und dadurch uns manche länger und andere uns kürzer erscheinen. Weil das mit den Antworten auf die Frage „Was ist Zeit?“ nicht ganz einfach ist, haben viele andere Denker die Frage offengelassen, was denn Zeit „ist“.

Der Soziologe Niklas Luhmann gibt zu bedenken, dass man bezweifeln könne, ob irgendein Begriff von Zeit, der über das bloße Faktum des Sich-Änderns hinausgreife, sinnvoll festgelegt werden könne (vgl. Luhmann 1993, S. 70). Das bestätigt auch die moderne Physik – auf den Punkt gebracht von Harald Lesch: *„Zeit ist Veränderung – dies ist die tiefste Erkenntnis, die die Physik zur Betrachtung der Welt beitragen kann“* (zit.n. Geißler/Geißler 2015, S. 39). Das ist vielen zu wenig, dass alles irgendwie weitergeht zwischen Vergangenheit und Zukunft. Sie sagen deshalb, dass Zeit in der Unterscheidung von Vergangenheit und Zukunft entstehe. Dazwischen liegt die Gegenwart. Wie wir aus unseren alltäglichen Erfahrungen wissen,

1 Bei dem vorliegenden Abschnitt handelt es sich um eine leicht gekürzte und bearbeitete Fassung des Kapitels „Zeit – eine relative Konstruktion“ des 2017 unter dem Titel „Zeitumstellung. Für einen guten Umgang mit der Zeit“ im Haufe Verlag publizierten Bandes des Autors (siehe Orthey 2017).

kann diese Gegenwart jedoch ganz unterschiedlich wahrgenommen werden. Manchmal scheint die Zeit stillzustehen, mal fliegt sie, bisweilen schleppt sie sich dahin. Daher sagen viele ZeittheoretikerInnen, dass die Zeit nur im Kopf existiere. Zeit, so scheint es, ist etwas Subjektives. Wenn das theoretisch weitergedacht wird, folgt – das hat uns Einstein beschert – die Erkenntnis, dass Zeit relativ ist. Und damit ist sie beobachterabhängig, so sagen die KonstruktivistInnen.

Zeit „entsteht" aus der Beobachtung unserer jeweiligen „Wirklichkeit" anhand der Differenz von Vergangenheit und Zukunft. Daraus ergibt sich dann das, was wir aktuell und momentan erleben – und es dann „Gegenwart" nennen. Von diesem Zeiterleben machen wir uns eine „Konstruktion", die für uns brauchbar ist. Wir brauchen etwas als Vorstellung, das wir „Zeit" nennen, um uns die Welt und uns in dieser Welt im Nacheinander vorstellen zu können. Für diese Vorstellung ist Zeit ein Sinnhorizont. Das ist denn auch der Bezug zum Lernen, denn Lernen ist ja ein Sinnproduzent – jedenfalls günstigstenfalls, das ist die pädagogische Hoffnung. Lernen braucht Zeit – und es braucht Zeit zum Lernen. Beides macht Sinn.

Wir brauchen Zeit, mehr Zeit![2]

Wie Niklas Luhman ausführt, benutzen wir Zeit, um Komplexität zu reduzieren, *„nämlich Vergangenes als nicht mehr aktuell und Künftiges als noch nicht aktuell zu behandeln"* (Luhmann 1997, S. 53). Vergangenheit und Zukunft sind Möglichkeitshorizonte gegenwärtiger Wirklichkeiten, die Sinnsysteme zwischen Aktualität und Potenzialität zu Zeiten konstruieren. Systeme differenzieren sich insofern auch in der Zeitdimension aus. Sie entwerfen sich Vergangenheiten und Zukünfte, die zu denjenigen Gegenwarten passen, die sie gerade funktional brauchen, um sich von ihrer Umwelt zu unterscheiden. Dieses Unterscheiden der BeobachterInnen braucht Zeit. Es kann nicht alles gleichzeitig beobachtet werden. Deshalb verwenden BeobachterInnen die Vorher-/Nachher-Unterscheidung und reduzieren so Komplexität. Damit werden Systeme zeitlich unterscheidbar, bekommen Geschichte und Geschichten.

Beim Versuch, Vergangenes und Zukünftiges zu verknüpfen, kann die Gegenwart unter Druck geraten. BeobachterInnen nennen es „Zeitdruck". Es ist ein Druck, der heutzutage verschärft dadurch wahrgenommen wird, dass das Erleben der Gegenwart durch Erwartungen überfordert wird. Dies hat Niklas Luhmann im Jahre 1968(!) so trefflich als „Überforderung des Erlebens durch Erwartungen" formuliert.

Diese Erwartungen werden durch einen Überschuss an möglichen Vergangenheiten und Zukünften befeuert. Wir brauchen Zeit für Selektion, für das Entscheiden bei zunehmend unklareren Entscheidungsgrundlagen. Das Ergebnis nennen wir „Zeitprobleme".

Damit der Umgang mit den sogenannten Zeitproblemen klappen kann, brauchen Beobachtende ein tiefes Verständnis ihrer BeobachterInnen-Logik. Sie sollten wissen, wie sie „ticken". Ideal wäre ein Zustand, in dem die aktuellen Beobachtungsergebnisse emotional akzeptabel sind – die Gefühle also zur wahrgenommenen zeitlichen Situation passen. Die gerade konstruierte Gegenwart wäre dann ein stimmiges Produkt aus den ausgewählten möglichen Vergangenheiten und Zukünften.

Alles geht gleichzeitig. Und: sicher sofort![3]

Diese Stimmigkeit zu erleben, ist angesichts der erlebbaren Zeitvielfalt im Möglichkeitsüberschuss, vieler Störungen und der Bilder- und Sprachfluten nicht immer ganz einfach. Im Internet gib es alles, was Mann und Frau (nicht) braucht – einschließlich Shitstorms, fake news und allerlei Verschwörerischem. Vernunft und Sinn gibt es nur noch im Plural. Die Menschen auch. Sie versuchen die „Dichte der Handlungs- und Erlebnisepisoden pro

2 Bei dem vorliegenden Abschnitt handelt es sich um Auszüge aus einem 2019 publizierten Blogeintrag des Autors (siehe Orthey 2019b).

3 Teile dieses Abschnittes wurden dem 2019 publizierten Band des Autors „Zeitzeichen. Ein ABC unserer Zeit" entnommen (siehe Orthey 2019a).

Zeiteinheit“ – so benennt es der Soziologe Hartmut Rosa (2005) – zu steigern. Das Leben wird zum ständigen Entscheidungsproblem in geschrumpften und fragmentierten Gegenwarten.

Zeitliche Störungen werden zum Normalfall. Die neuen medialen Kulturpraktiken sind auf Dauer gestellte Störungen. Nicht nur bezogen auf zeitliche Abläufe, die sie durchbrechen. Immer kommt gerade irgendwas rein – und dazwischen. Mit einem Wisch übers Display ist alles weg und es gibt eine neue, eine andere Option. Diese ständigen Abwechslungen können wohl den einen oder die andere krank machen; als „nicht multitaskingfähig“ im Burn-out gelandet. Anderen gefällt das mit den ständigen (Selbst-)Unterbrechungen. Das sind die „Simultanten“ (siehe Geißler/Orthey 2007), MeisterInnen der Vergleichzeitigung und master of desaster.

Viel Zeit verbringen wir damit, unsere bildhaften Eindrücke zur Sprache zu bringen. 2014 – so berichtete das Süddeutsche Magazin (Nr. 5 vom 31.01.2014) – produzierten wir täglich Internettexte, die 36 Millionen Büchern entsprechen. Im April 2016 meldete Facebook, dass über das soziale Netzwerk sowie über WhatsApp pro Tag 60 Milliarden Nachrichten verschickt werden.[4] So viel Sprache macht sprachlos. Besonders wenn sie mehr oder weniger sinnverdünnt daherkommt. Oftmals versehen mit einem nonverbalen Ausrufungszeichen und entsprechend knapp und hart akzentuiert. Alles kann, soll und muss „zeitnah“ geschehen: Sofort! „Schicke mir sofort das Manuskript zu!“ Da wird oft schon auf das höfliche „bitte“ verzichtet. Bei „sofort“, so scheint es, sind andere zeitliche Erwartungen im Spiel als bei „direkt“, „gleich“, „schleunigst“, „schnell“ oder „umgehend“. Bei „sofort“ ist emotional Ungeduld im Spiel. Aufschub ist nicht nur nicht erwünscht, sondern ganz und gar nicht akzeptabel. Es wird Sofortlieferung erwartet und von vielen kundInnenorientierten OnlinehändlerInnen auch garantiert. Die dadurch befeuerte „digitale Ungeduld“ hat sich mittlerweile auch auf andere Lebensbereiche ausgedehnt.

Das Smartphone ist eine Vergleichzeitigungstechnologie, eine Hier-und-Jetzt-Maschine, die wir nutzen, um sofort in Kontakt zu treten, sofort irgendwas zu checken, sofort zu kommunizieren, sofort zu konsumieren, sofort dies und das hin oder weg zu wischen. Abgesehen von dem, was wir da sofort erledigen, tun, öffnen, schließen oder erleiden, lenken wir uns damit auch ab. Das macht uns das immer und überall zu allen Zeiten sofort verfügbare Gerät ja ganz leicht. Wir lenken uns mit der Versofortigungsmaschine nicht nur ab von kritischen Gedanken zu so viel Sofortness (könnten wir aber schnell mal googeln …), sondern womöglich auch von einer ganzen Horde blinder Flecken, die uns den Blick verstellen oder trüben. Dies jetzt sofort: Lernen!

Zeit zum Lernen?

Zeitverdichtung, Vergleichzeitigung und Versofortigung begünstigen Modell und Praktiken des Lernens. *„Denn Lernen ist eine Form der* (reflexiven) Aneignung von Zeit, indem es ‚Sinn‘ zugänglich macht, der eine Verortung im Fluss der Zeit ermöglicht. *Und Sinn brauchen wir immer häufiger dann, wenn feste Referenzen beim Leben und Arbeiten“* (Orthey 2009, S. 9; Hervorh. i. Orig.) – wie Religion, Lebensberuf, lebenslange Partnerschaft, Rituale und Routinen – durch ein immer wieder neu zu komponierendes, loses Geflecht unterschiedlicher Systembezüge ersetzt werden. „Identität“ muss immer öfters neu (re-)konstruiert werden (vgl. ebd.). Die dafür zu treffenden Entscheidungen brauchen Sinn, der aus dem Lernen gewonnen wird.

Wir „wissen“, wozu wir entscheiden, wie und was wir entscheiden. Dadurch machen wir uns auch die Zeit zugänglich. Wir werden uns der Zeit besser gewahr durch Lernen. Das liegt an der „verlangsamenden“ Wirkung der reflexiven Distanz, die das Lernen als Form, „sich zu geben“ auszeichnet (vgl. Orthey 2020, o.S.). Das beeinflusst unsere Wahrnehmung: Wir nehmen in der ganzen Hektik die Lernzeit als eine Möglichkeit wahr, Sinn und damit auch Zeit (wieder) zu „gewinnen“. Wir gewinnen für uns neue Positionen im Raum der Erkenntnis – und dies hat Auswirkung auf unsere Zeitwahrnehmung.

4 Nachzulesen unter:
https://www.t-online.de/digital/handy/id_79353694/whatsapp-weiss-wie-viel-sie-chatten-so-sehen-sie-das-ergebnis.html [Stand: 2020-05-23].

Lernen erzeugt Zeitordnungen in Sprache

„Lernen bedeutet [auch], einer dem Lernen vorgelagerten Gemengelage von Unentschiedenheit im Lernereignis selbst einen *imaginären Wert* entgegen zu setzen“ (Orthey 2009, S. 10; Hervorh. i. Orig.). Dieses „Lern-Ereignis“ (vgl. Orthey 1999, S. 178f.) wie auch der „imaginäre Wert“ (vgl. Baecker 2002, S. 77f.) erlauben die Bezeichnung dessen, was noch nicht entschieden ist, so als wäre es bereits entschieden. Das hat sachliche, soziale, aber eben auch zeitliche Auswirkungen: Einerseits bezogen auf das Lernereignis, das einen geschützten Raum entschiedenen Simultanprozessierens zum Unentschiedenen bereitstellt, den wir angesichts der Turbulenzen unserer Alltagserfahrung als neue Variante der selbstbestimmten Eigenzeit schätzen. Andererseits kommen wir durch den „imaginären Wert“ beim Lernen auch zu Vorstellungen über die Zeitordnung, die unser Lerngegenstand „braucht“ – und auch: die wir mit ihm brauchen.

Lernend finden wir eine „Sprache“ für das, was uns umtreibt. Peter Hoeg hat das Gemeinte treffend zur Sprache gebracht: *„Zeitbewusstsein aber besteht aus dem doppelten Gefühl von Unveränderlichkeit und Veränderung. Es kann nur denen zugeschrieben werden, die es auch ausdrücken können. Und das ist nur möglich in Verbindung mit der Sprache, und nur der Mensch hat Sprache. Zeitgefühl und Sprache gehören untrennbar zusammen“* (Hoeg 1995, S. 266) – Zeit und Lernen auch. Wir erfinden eine neue Sprache beim Lernen und – weil Sprache nur nacheinander benutzt werden kann – neue zeitliche Ordnungen.

Lernen verlangsamt – neue Beschleunigungen und Vergleichzeitigungen entstehen

Lernen macht die Welt schneller, indem sie zunächst verlangsamt und manchmal – in der reflexiven Ausleuchtung – „angehalten“ wird. Im Lernprozess werden zwischen reflektierten Vergangenheits- und möglichen Zukunftsbezügen neue Möglichkeiten zur Konstruktion zukünftiger Gegenwarten entwickelt. „Lernen“ simuliert dabei mögliche zukünftige Gegenwarten und klopft sie auf Sinnoptionen ab, die an die reflektierten Vergangenheitsbezüge anschlussfähig sind. Dadurch erweitert sich der Zugang zu (mehr!) Potentialitäten, die als bereits vorgeprüfte „mögliche Wirklichkeiten“ zur Selektion für künftige Aktualitäten anstehen (siehe Orthey 2005). Lernen wird dadurch auch zu einem Modernisierungskonzept, weil es die Dynamik, aber auch die Glorifizierung der Multioptionalität erfolgreich bedient. Immer mehr immer schneller neu – und das reflexionsgeprüft! Aus der Verlangsamung des Lernens erwachsen neue Beschleunigungs- und Vergleichzeitigungsoptionen.

„Lernen macht der Welt dadurch Tempo, dass es Aneignungs- und Ablösungsarbeit gleichermaßen leistet. Beim Lernen verlernen wir notwendigerweise immer auch etwas, das wir nicht mehr brauchen. Das entlastet, und derart erleichtert können wir an Geschwindigkeit zulegen. Neuerdings erhöhen sich durch und beim Lernen auch die Vergleichzeitigungsoptionen. Während ich an diesem Text arbeitete, erhielt ich eine Mail von einem Auftraggeber, der auf eine Lerntransfer-App hinwies. Titel: ‚Dran bleiben‘. Dort können sich TeilnehmerInnen unter anderem transferorientierte Lernziele setzen und werden von einem Online-Coach namens Eva bei deren Erreichung unterstützt. Jederzeit versteht sich“ (Orthey 2020, o.S.) – oder auch gleichzeitig, beispielweise in einer langweiligen Videokonferenz. Mit einem Wisch geht das Checken der Lern-App ja ganz schnell. Und sofort!

Lernen macht Zukunft

„Lernen vermittelt Zukunftsorientierung. Durch Lernen kann – als sogenannter ‚imaginärer Wert‘ - ein Zustand zugänglich werden, der wirkt, als sei die [Kontingenz-]Annahme, dass es immer auch anders kommen könnte, aufzuheben. Wir nennen diese Dynamik der scheinbaren Kontingenzbewältigung ‚Wissen‘ und glauben, dass dies uns in Zukunft hilft. Mit dieser starken Zukunftsorientierung lenkt Lernen uns auch von der Gegenwart und ihren Problemen ab. Lernend können wir Gegenwärtiges und Vergangenes besser vergessen und uns ganz auf die wohlgeordnet erscheinende Zukunft konzentrieren – und natürlich darauf, schnellstmöglich deren möglich erscheinende Heilszustände zu erreichen“ (ebd.). Deshalb wird in der Krise auch so oft gefragt, was wir denn von der Pandemie für die Zukunft lernen können.

Lernen ist Zeit …

und: „Zeit ist Geld." In dieser Ökonomisierungsformel zur Rationalisierung von Zeit war ehedem die „Arbeit" zwischengeschaltet. Heutzutage ist es „Wissen". In der Wissensgesellschaft wird Wissen nicht nur marktfähig, es wird auch selbst zum Markt. *„Das führt zur verstärkten Ökonomisierung der Kontexte, in denen Lernen, dem das Wissen weitgehend zugeschrieben wird, institutionell aufgehoben ist. Und es führt zur Anwendung ökonomisch zentrierter Zeit-Logiken auf Lern-Zeiten. Denn Markt heißt: sich über die Zeit vergleichen. Je mehr Lernen und je mehr die Systeme, in denen es institutionell verortet ist, einer Marktlogik angepasst werden, umso mehr gerät die Zeit-Logik des Lernens, die durch ‚wertvolle Zeitverluste' von Langsamkeit, Umwegen, Eigenzeiten und -rhythmen gekennzeichnet ist, unter Druck. Das entzieht den Lernmöglichkeiten den Boden oder besser: die Zeit. Was da noch als Lernen bzw. als ‚Lernerfolg' verglichen wird, ist das, was angesichts der Selektion, die eine Logik der Marktlichkeit bedingt, noch übriggeblieben ist."* (Orthey 2009, S. 23)

„Wissen und Lernen marktförmig zu organisieren, bedeutet Vereinfachungen in Kauf zu nehmen, die zu ‚Leistungsverlusten' – so der ökonomische Begriff – führen" (ebd., S. 24). Gerade zeigen Gesundheitssysteme zum Teil mit Grausamkeit, wohin eine solche Ökonomisierung führt. Auch ein Blick in unsere Bildungssysteme täte not – manchmal reicht auch schon der morbide Charme mancher Schulhäuser, in denen die künftigen Eliten gemäß Stundenplan „unterwiesen" werden. Zeit mit Wissen – und das mit Geld – aufzurechnen, das ist die „time is money"-Logik der Industriemoderne. Die pädagogische Logik heißt dagegen „time is honey" (siehe Geißler/Geißler 2015).

Lernen ist eine eigenzeitliche Form, die Zeiterleben intensiviert

Lernen heißt „Zeit lassen, nehmen und geben". Denn Lernen ist eine Unterbrechung zeitlicher Routinen, eine Möglichkeit des Innehaltens, der Reflexion und das heißt auch: der Kontemplation – fern der Verwertungszwänge und -absichten. Wenn Karlheinz Geißlers These, dass das Lernen das Beten ersetzt (siehe Geißler 2001), stimmt, dann ermöglicht uns das Lernen auch die kontemplativen Zustände des Innehaltens, der Sammlung und Besinnung, die wir durch den Verlust des Betens eingebüßt haben. Das setzt der heutzutage üblichen Form der „eiligen" Zeiterfahrung eine eher „müßige" Differenzerfahrung entgegen. Diese Erfahrung lässt „Zeit" wieder spürbar werden.

Der Appell „Es muss in diesem Leben mehr als Eile geben!" wird im Lernen eingelöst. Lernen lässt sich nicht eilig mechanistisch vertakten – obschon manche ÖkonomInnen und BildungspolitikerInnen das gerne so hätten und Stundenpläne dies suggerieren. Lernen pulsiert rhythmisch: Schnelle, dahinstürmende Passagen werden mit plötzlichen Zäsuren, Pausen und sehr langsamen Zeiten des vorsichtigen Dahinschreitens und Wiederholens in einen unregelmäßigen, aber lebendig abgestimmten Fluss unterschiedlichster Zeit-Werte zusammenkomponiert (siehe Orthey 2005). Lernen bedeutet, im Ringen zwischen Aneignung und Ablehnung eigenrhythmisch zu neuen sinn-vollen Be-Deutungen zu kommen. Dies ist zudem verbunden mit Ablösungsarbeit z.B. von liebgewonnenen und bewährten Sicherheiten, von Beziehungs- und Interaktionsmustern oder von organisationalen Routinen. Dadurch wird das Lern-Zeit-Erleben besonders nachdrücklich. Wir stoßen beim Lernen an einen Widerstand – und an Widerständen zeigt sich „Realität". Lernend stoßen wir an Grenzen, an denen wir etwas (Neues) entdecken. Dieses faszinierende Geschehen intensiviert unser Zeiterleben.

Lernen ist Verungleichzeitigung des Gleichzeitigen

Die „Simultanten" (siehe Geißler/Orthey 2007) zeigen uns, wie zunehmende Zeitverdichtung durch Vergleichzeitigung des Unterschiedlichen ausschaut: Telefonierend Auto fahren oder Mails und allerlei Posts lesen und mit einem Auge das Fernsehbild der Lifeübertragung eines Kriegs- oder Sportereignisses im Blick haben. Solche Vergleichzeitigungsakte erzeugen auch Bedürfnisse nach zeitlicher Ordnung im Nacheinander, um die entstandene Komplexität des „Gleichzeitigkeitsanfalls" – meist wenigstens im Nachhinein – bewältigen zu können. Lernen stoppt uns in der Vergleichzeitigung und ordnet deren Elemente und Ereignisse im Nacheinander. Damit sind Lern-Zeiten sowohl „Schutzräume" für Gegenwartskonstruktionen fern der gestaltlosen

Ereignisfluten der SimultantInnen als auch „Zukunftslaboratorien“ für sinn-volle Zeitordnungen. Lernen verungleichzeitigt die Ergebnisse unserer Gleichzeitigkeitsanfälle durch Temporalisierung in der Simulation: Simulationen für SimultantInnen.

Lernzeiten sind zeitliche Biotope

Unser zeitlich überfülltes Leben und Arbeiten in Lernzeiten zu transformieren, scheint attraktiv zu sein. Das liegt einerseits im angesprochenen zeitlichen Schutz- und Ordnungsaspekt begründet, andererseits in der Sinngeberfunktion des Lernens. Dadurch können wir unsere (Lern-)Zeit als sinnvoll und damit als „erfüllte Zeit“ wahrnehmen. Lernzeiten vermitteln uns rückwärts und vorwärts gerichtete Sinnangebote, sie machen uns neue Hoffnung für kommende Zeiten. Insofern können Lernzeiten als zeitliche Biotope wirken. Sie können beispielsweise Anfänge und Schlüsse in unserer zunehmend übergangslosen Lebenslinie markieren.

Das erfüllte, intensive Erleben der Lernereignisse unterscheidet sich von der Erfahrung der üblichen sinnverdünnten Flüchtigkeiten. Lernen ist ein weitgehend naturbelassenes zeitliches Biotop. Allerdings brauchen Biotope auch Schutz.

Lernen als ästhetisch-sinnliche Zeiterfahrung

Was uns das Gefühl „erfüllter Zeit“ vermittelt, das genügt wohl einer anderen Logik als unser restliches, abgehetztes Dasein. Meine These ist, dass dies eine Logik der Nicht-Logik ist. Wir finden sie am ehesten in der ästhetischen Erfahrung von Bildungsprozessen. Diese ergänzt die Dominanz der Vernunft um eine sinnliche, „bildliche“ Erfahrung mit affektiver Beteiligung.

Das Ästhetische ermöglicht dabei eine differente intensive Zeiterfahrung. Derart sinnlich bildhaft erlebte Zeit wird als wertvoll empfunden; Zeitwahrnehmung wird aus der Distanz von BeobachterInnen konstruierbar: „Lernend“ auf „Wissen/Nichtwissen“ reflektierende BeobachterInnen gewinnen ihre Zeitwahrnehmungen aus der Distanz der rationalen Reflexion – das ist der „Sinn“. BeobachterInnen, die mit ästhetischen Kategorien von Bildhaftigkeit operieren, gewinnen sie aus emotional-affektiv hinterlegten Unterscheidungen – das ist die „Sinnlichkeit“.

In Bildungsprozessen bilden wir uns Bilder, in die wir zugleich eintreten können. Diese Bilder ermöglichen uns eine Vorstellung, eine Verortung unseres Bildes von uns selbst im Bild unserer Umwelt (vgl. Orthey 1999, S. 170). Wir können in diesen Bildern – beispielsweise in der Fallarbeit oder im Coaching – auf Probe leben. In Bildungsprozessen sind wir als ästhetische BetrachterInnen günstigstenfalls sinnlich „mittendrin statt nur dabei“ – durch affektiv-subjektive, soziale und tatsächlich bildhafte Erfahrung. Das geschieht z.B. durch das Erleben schöner und anregender Bildungsorte, das Empfinden von Nähe und Verbundenheit in der Beziehungsgestaltung beim gemeinsamen Lernen, das Erleben methodischer Vielfalt, das Erleben unterschiedlicher kreativer Zugänge zum Lernen.

Viele methodische Zugänge zum Lernen, z.B. in der Aufstellungsarbeit, sind auf sinnlich-emotionale Erfahrung angelegt. Das mag unser Gehirn, dessen limbisches System dafür zuständig ist, dass aus der Emotion heraus eine Rationalisierung überhaupt erst losgehen kann. Sinnlichkeit macht Sinn. So viel Zeit muss sein.

Ausblick: Lernen in/von der Krise

Lernen ist eine krisentaugliche Veränderungsroutine, gesellschaftlich etabliert und seit Jahrhunderten mit einer hohen Akzeptanz ausgestattet. Klar, dass das Lernen auch zur Beobachtung und Deutung des Geschehens in den besonderen Zeiten der Corona-Krise herhalten muss. Angeblich wurde viel gelernt – oder hätte gelernt werden können. Vielen Kommentaren zur Folge wird die Zeit zeigen, was möglich war, aus der Krise zu lernen. Aus der zwangsverordneten Entschleunigung heraus wurde vieles beschleunigt, was vorher so vor sich hindümpelte: Homeoffice-Lösungen, virtuelle Lernformen für SchülerInnen und diese Sachen eben.
Auch neue Kulturpraktiken wurden ausprobiert – es wurde von den Balkonen und virtuell gemeinsam gesungen und es entwickelten sich neue Formen der Solidarität. Ob das Bestand hat, bleibt abzuwarten, denn viele der Veränderungen, die möglich wurden, stecken nun in der Phase der Erprobung und Stabilisierung. Es wird spannend sein zu beobachten, inwiefern dies gelingt. Manchen Ortes wird einstweilen etwas zu laut nach dem geschrien, was die

SchreierInnen Normalität nennen. Die soll zurückkehren. Am liebsten vollumfänglich, wie sie in der gelobten Vergangenheit schöngefärbt gewesen sein soll. Nur besser. Mit neuem oder jedenfalls mit mehr Wachstum. Das wirkt nicht so, als sei da viel gelernt worden. Denn zum erfolgreichen Lernen gehört auch Verlernen und Ablösung vom Alten. Ob das wohl was werden wird?
Die Zeit wird es zeigen.
Ach du liebe Zeit!

Literatur

Baecker, Dirk (2002): Wozu Systeme? Berlin: Kulturverlag Kadmos.

Geißler, Karlheinz A. (2001): Vom Beten zum Lernen – und wieder zurück? In: Manager-Seminare Heft 48, Mai 2001, S. 22-28.

Geißler, Karlheinz A./Geißler, Jonas (2015): Time is Honey. Vom klugen Umgang mit der Zeit. München: oekom.

Geißler, Karlheinz A./Orthey, Frank Michael (2007): Avanti Simultanti. Exzellente Vergleichzeitigung – vergleichzeitigte Exzellenz. In: duzMAGAZIN 04/2007, S. 22-23.

Hoeg, Peter (1995): Der Plan von der Abschaffung des Dunkels. München/Wien: Hanser.

Luhmann, Niklas (1968): Die Knappheit der Zeit und die Vordringlichkeit des Befristeten. In: Die Verwandlung 1/1968, S. 3-30.

Luhmann, Niklas (1993): Soziale Systeme. 4. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Orthey, Frank Michael (1999): Zeit der Modernisierung. Zugänge einer Modernisierungstheorie beruflicher Bildung. Mit CD-ROM. Stuttgart: Hirzel.

Orthey, Frank Michael (2005): betriebe lernen systeme. Wie sich Unternehmen durch Lernen verändern. (= Habil, Uni Bielefeld). Online im Internet: https://pub.uni-bielefeld.de/download/2303964/2303967/HabilitationOrthey07_03_06.pdf [Stand: 2020-11-03].

Orthey, Frank Michael (2009): Zeit und Organisation: Organisationszeiten? In: Zech, Rainer et al. (Hrsg.) (2010 i.E.): Zeit und Qualität – Zeit und Organisation – Zeit und Lernen. Expressum Verlag. Online im Internet: https://wiki.qualifizierung.com/lib/exe/fetch.php/soval:zeitundorganisation-koeln-orthey-29-12-09.pdf [Stand: 2020-11-03].

Orthey, Frank Michael (2017): Zeitumstellung. Für einen guten Umgang mit der Zeit. Freiburg: Haufe.

Orthey, Frank Michael (2019a): Zeitzeichen. Ein ABC unserer Zeit. Norderstedt: BoD.

Orthey, Frank Michael (2019b): Zeit zwischen System und Umwelt. Blogeintrag, veröffentlicht am 21. Juli 2019. Online im Internet: https://ortheys.de/zeit-zwischen-system-und-umwelt-vol-1/ [Stand: 2020-11-03].

Orthey, Frank Michael (2020): Zeitzeichen. Zeit zum Lernen. Vol. 2. Blogeintrag, vom 25. Februar 2020. Online im Internet: https://ortheys.de/zeitzeichen-zeit-zum-lernen-vol-2/ [Stand: 2020-11-03].

Rosa, Hartmut (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foto: ORHTEYs Beratung und Training

Dr. Frank Michael Orthey

frank@ortheys.de
http://www.ortheys.de
+49 (0)8021 5075730

Frank Michael Orthey arbeitet als freiberuflicher Berater, Trainer, Coach und Autor. Seine Arbeitsschwerpunkte sind die Themen Führung, Zeit und Lernen.

„What a Time."

Thoughts on the increasing simultaneity of life, work and learning

Abstract

Time „develops" out of the subjective observation of reality. It provides human beings with a horizon of meaning: As the past, it invites them to categorize what has happened. As the present, it allows them a sensory experience. And as the future, it calls upon them to shape it. Learning – such is the hope of teaching – produces meaning. From this point of departure, the author's observations meander through the constantly increasing phenomenon of „simultaneity" in society and contemporary life. This term refers to what he observes to be an excessive demand on an individual's experience (of time) by the expectations placed on life: everything, right now and at the same time. Drivers of this societal development, also expressed as „digital impatience," are technologies of simultaneity – like the smartphone. If learning is the reflective acquisition of time by making meaning accessible, then learning becomes the main point of reference for identity formation in the present through the increasing erosion of what used to be the main provider of meaning such as religion or one's career. Time for learning can be an opportunity to „gain" meaning and thus time as well since learning first slows the world down and offers an opportunity to pause and reflect – before it speeds up the world again.

Irgendwann ist genug

Ein Gespräch mit Karlheinz A. Geißler übers Zeitnehmen für die wichtigen Fragen des Lebens

Wilfried Frei

Zitation

Frei, Wilfried (2020): Irgendwann ist genug. Ein Gespräch mit Karlheinz A. Geißler übers Zeitnehmen für die wichtigen Fragen des Lebens.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 41, 2020. Wien.
Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/20-41/meb20-41.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: kollektives Lernen, Entschleunigung, biografisches Lernen, Zeitmanagement

Kurzzusammenfassung

Noch nie gab es so eine Hochgeschwindigkeitsentschleunigung wie in der Pandemie. Der bekannte Zeitforscher, Autor und emeritierte Professor für Wirtschaftspädagogik Karlheinz A. Geißler beschreibt im Gespräch mit Wilfried Frei, welche kollektiven Lernprozesse wir im Umgang mit Zeitdynamiken wie jenen des „Coronajahres“ 2020 erleben. Gleichzeitige Entschleunigung und Beschleunigung lassen uns Erfahrungen machen, die zum Ausgangspunkt biografischer Lernprozesse in Hinblick auf unser Verhältnis zur Zeit werden können. Den Wegfall der zeitgebenden Institutionen im Lockdown deutet Geißler als Lerngelegenheit für einen selbstbestimmten Umgang mit Zeit. Die Endlichkeit des Menschen beschreibt er als Chance, vom Takt der Uhrzeit hin zu einem Rhythmus zu finden, in dem man den sukzessiven Verzicht einübt und ein Gespür für das Genug entwickelt, das unserer Gesellschaft so sehr fehlt. (Red.)

Irgendwann ist genug

Ein Gespräch mit Karlheinz A. Geißler übers Zeitnehmen für die wichtigen Fragen des Lebens

Wilfried Frei

Wilfried Frei: Herr Professor Geißler, Sie hatten jahrzehntelang eine Professur für Wirtschaftspädagogik in München inne, studierten selbst zuvor neben Ökonomie auch Philosophie und Pädagogik. Viele ErwachsenenbildnerInnen meiner Studiengeneration haben dank Ihrer methodisch-didaktischen Anleitung über Anfangs- und Schlusssituationen gelernt, wie man die gemeinsame Lernzeit anfängt und damit aufhört. In zahlreichen Büchern haben Sie die Zeit untersucht und diese Überlegungen auch für die Weiterbildung fruchtbar gemacht. In Österreich erhielten dieses Jahr Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Zentralmatura eine Zeitungskolumne[1] über das Phänomen Zeit vorgelegt, von der selbst die Autorin meinte, das „Laberthema" sei nicht gerade maturareif. Ist Zeit tatsächlich ein „Laberthema" für Menschen, die sich solche Fragen leisten können?

Karlheinz Geißler: Ich finde das sehr erfreulich, wenn Zeit ein Laberthema ist und Leute ohne Zeitdruck oder Ergebnisdruck miteinander reden können. Labern hat durchaus seinen Zweck, und Zeit eignet sich dafür. Zeit ist DAS Thema, um miteinander in Beziehung zu treten. Die Frage ist nur, zu welchem Zweck man es angeht. Zeit ist für die Philosophie das längst andauernde Beschäftigungsprogramm. Bis heute diskutieren wir die Frage „Was ist Zeit?" und selbst Heidegger, der dicke Bücher darüber geschrieben hat, musste in einem Interview eingestehen, dass er nicht weiß, was Zeit ist. Ich schreibe Bücher über Zeit und weiß auch nicht, was sie ist. Zeit ist eine Vorstellung, und jede und jeder macht sich andere Vorstellungen. Für Naturwissenschaftler ist es ein Graus, über Zeit zu reden. Da wird gesagt „Zeit ist t" und fertig – wir hingegen definieren das. Naturwissenschaftler wissen auch nicht, was Zeit ist, aber nehmen sie immer als gegeben an.

Kommen wir zur Weiterbildung. Kaum ein Seminar hat sich vermutlich in den letzten 20-30 Jahren so gut verkauft wie Zeitmanagement. Sie waren und sind seit Jahrzehnten in der beruflichen Weiterbildung tätig, einem Feld, das sich lange damit legitimieren konnte, den Taylorismus als Haltung der Arbeitskräfte zu etablieren, also Fleiß, Akkord, Leistung im Takt und ein Leben nach der Stechuhr. Heute besucht man Zeitmanagement-Seminare, die zweierlei zu adressieren scheinen: zum einen permanente Selbstoptimierung zugunsten der Ökonomisierung des Selbst, zum anderen Werte wie Entschleunigung und Zeitsouveränität. Kann sich das ausgehen?

Zeitmanagement ist letztlich ein Produkt der Uhrzeitgesellschaft, es ist Uhrzeitmanagement. Es ist

1 Nachzulesen unter: https://www.welt.de/kultur/article146627318/Dieser-Text-ist-reine-Zeitverschwendung.html

die Uhrzeit, auf die hin Empfehlungen und Tipps abgegeben werden. Im Zeitmanagement lernen die Leute nicht ihre Natur bzw. die Signale der Zeitnatur außerhalb ihrer selbst kennen. Sie lernen eine Ordnung zu machen gemäß der Uhrzeit. Die To-do-Listen des Zeitmanagements sind Uhrzeit-To-do-Listen. Zeitmanagement ist das, was in der Schule als Veruhrzeitlichung des Menschen angefangen wird – die Umerziehung vom Rhythmus der Natur zum Takt der Mechanik – das ist die Uhr. Wenn der Mensch mechanisch funktionieren soll, muss er Zeitmanagement betreiben. Auch in der Schule wird das noch nicht endgültig gelernt, sondern es muss wiederholt werden. Zeitmanagement ist somit Uhrzeiterziehung für Erwachsene.

Zeitausbeutung ist auch Selbstausbeutung.
Natürlich. Uhrzeit lässt sich in Geld verrechnen, Naturzeit nicht. Deswegen ist Zeitmanagement eine Ökonomisierung des Menschen. Das hat einen Vorteil, nämlich, dass wir reicher werden. Das sind wir auch geworden durch die Uhr – aber gleichzeitig ärmer an Zeitwohlstand. Zeitwohlstand ist nicht das Ziel von Zeitmanagement.

Sie haben einem Kollegen der Deutschen Gesellschaft für Zeitpolitik zur Abdankung einen Stempel geschenkt auf dem „kann warten" stand. Warten können ist eine Haltung, die wir in den Lockdowns der aktuellen Pandemie wieder üben. Der Soziologe Hartmut Rosa meinte in einem Interview mit der (passenderweise) Wochenzeitschrift „Die Zeit"[2], Zeit sei im Lockdown zu einer amorphen Masse geworden, in der sich uns Gleichgültigkeit aufdränge und wir erkennen, wie beschleunigt unser Leben davor war. Sie selbst haben sich ähnlich geäußert mit dem Satz „Wir haben zu schnell gelebt" (Kurier[3]). Gibt Ihnen die Pandemie recht mit Ihren Arbeiten über Zeit? Was geht da gerade vor sich, wie sollen wir das einordnen?
Die Pandemie ist eine Hochgeschwindigkeitsentschleunigung. Dieser Widerspruch allein bildet sich auch im Zeitleben ab. Die Menschen merken, dass sie sich an den Zeitinstitutionen wie Schule, Universität, Öffnungszeiten der Einkaufläden orientieren und diese uns auch entlasten. Diese Institutionen sind nun zusammengebrochen, was zunächst zu einer Entschleunigung geführt hat. Allerdings kippt die Entschleunigung um in eine Beschleunigung, weil man jetzt selbst organisieren muss. Zudem gibt es keine Differenz mehr zwischen Lebens- und Arbeitsraum. Der Kampf der Zeitkulturen tobt in den eigenen vier Wänden. Alles am gleichen Ort, alles zur gleichen Zeit: Arbeiten, Spielen, Lernen,

Im Gespräch: Karlheinz A. Geißler, Foto: K. K.

Der Zeitforscher **Karlheinz A. Geißler** (em. Univ.-Prof. Dr.) studierte Philosophie, Ökonomie und Pädagogik. Nach einer Lehrtätigkeit an berufsbildenden Schulen war er mit Forschungs- und Lehrtätigkeiten betraut und bis zu seiner Pensionierung als Universitätsprofessor für Wirtschaftspädagogik in München/D und als Gastprofessor im In- und Ausland tätig. Heute ist der Leiter des Instituts für Zeitberatung „timesandmore" als Autor, Vortragender und Berater engagiert und ein gefragter Interviewpartner über Zeit. Geißler hat das Projekt „Ökologie der Zeit" und die Deutsche Gesellschaft für Zeitpolitik mitbegründet. Weithin bekannt sind auch seine methodisch-didaktischen Publikationen über Anfangs- und Schlusssituationen in Seminaren, die auch nach Jahrzehnten noch aufgelegt werden.

k.geissler@timesandmore.com
www.timesandmore.com

2 Nachzulesen unter: https://www.zeit.de/zustimmung?url=https%3A%2F%2Fwww.zeit.de%2Fkultur%2F2020-06%2Fhartmut-rosa-soziale-energie-coronavirus-burn-out

3 Nachzulesen unter: https://timesandmore.com/zwangsentschleunigung-durch-corona-wir-haben-zu-schnell-gelebt/

Kochen, Lieben. Dem eigenständig eine Struktur zu geben, stresst.

Wobei wir das ja durchaus sehr unterschiedlich erleben. Gut situierte Menschen berichten von der Möglichkeit des Durchschnaufens. Andere erleben eine beschleunigte Fahrt ins Chaos – wie zum Beispiel Eheleute, deren Beziehung an der vielen gemeinsam verbrachten Zeit zerbricht.
Mich als Pensionist trifft das nicht in dem Maße, wie etwa die Familien meiner Söhne. Gut, ich muss meine Vorträge nun auch online machen – das ist viel Organisationsarbeit und macht Zeitdruck. Die Zwangsbremsung eröffnet die Chance, eine vielfältigere, überraschendere und zufriedener machende Zeitwelt zu entdecken und zu ihr Beziehung aufzunehmen, als es jene war, durch die wir bisher immer nur durchgerast sind. Damit der zwangsentschleunigte Mensch sich nicht selbst verliert, bedarf es einer neuen „Zeitgrammatik" des Alltags, müssen neue Zeitbalancen und neue Zeitstabilitäten gefunden werden. Vor allem aber bedeutet dies, den Alltag zu entlasten und zu enthetzen, und ihm eine rhythmische Zeitordnung zu geben. Das soll auch die Halt gebende Regelmäßigkeit sozialer Zeiten wie den arbeitsfreien Sonntag schützen und deren Erhalt absichern.

In der Bildung schien es zunächst eine Entschleunigung zu geben, weil die Häuser geschlossen wurden. Tatsächlich aber müssen Lehrende und Lernende schleunigst lernen, wie man Bildung online macht. Da wurden manche tief in die Schalensitze der Rakete gedrückt, als sie gezündet wurde, und viele konnten sich nicht auf den Sitzen halten. Was beobachten Sie?
Durch die „Veronlineisierung" der Bildungsarbeit kommen ganz andere Ansprüche auf uns zu – andere fallen dafür weg. Online-Vorträge bringen lange nicht so viel Spaß und Feedback wie Live-Vorträge. Das muss man lernen, vorzubereiten und es zu ertragen.

Welche dieser Entwicklungen, die Sie angesichts der wiederholten Lockdowns beobachten, sind gekommen, um zu bleiben?
Es gibt eine starke Sehnsucht zurück zu den alten Verhältnissen. Es wird einen wahnsinnigen Druck geben, alles wieder so zu machen, wie es vorher war, um deutlich zu machen, dass wir es hinter uns haben. Aber die Erfahrungen sind schon gemacht. Erst dann, wenn wir den alten Zustand wieder erreicht haben, wird es die Chance geben, etwas Neues zu entwickeln. Ich würde nicht erwarten, dass wir jetzt gleich in das Neue einsteigen. Es braucht Zeit, alte Dinge loszuwerden, und das geht nicht während eines Schockerlebnisses wie Corona.

Wir erleben einen kollektiven Lernprozess in Bezug auf Zeitdynamik. Welche Rolle spielt Erwachsenenbildung dabei?
Wir erleben durchaus etwas Innovatorisches, aber nicht linear in dem Sinn, dass das jetzt sofort kommt. Wenn diese Erfahrungen, die wir jetzt machen, nicht mehr notwendig sind, dann müssen wir sie in der Erwachsenenbildung wieder hervorholen. In der biografischen Bildung spricht man häufig mit Erwachsenen darüber, wie es ihnen als Kind ergangen ist, und man appelliert an das Kind im Erwachsenen. So ist es auch in Bezug auf Corona – diese Erfahrungen müssen dann fruchtbar gemacht werden, wenn es geschafft ist. Auch wenn die Erfahrungen ein Stück weit verschüttet sind. Sie zu aktualisieren, kann sehr produktiv sein. Hier kann die Erwachsenenbildung dann Angebote setzen. Wie war es, im Lockdown die Zeit selbstverantwortlich zu organisieren, als alle Vorgaben wegfielen? Wenn die äußeren Zeitgeber wie Schule und Arbeit wieder funktionieren, wird es interessant. Sobald es keine Angst mehr macht, kann ich wieder produktiv arbeiten und die gemachten Erfahrungen fruchtbar machen. Man kann erst über das Trauma reden, sobald es nicht mehr präsent ist. Es ist an der Zeit, sich an die wirklich wichtigen Fragen des Lebens zu machen: Wie will ich eigentlich leben? Wann ist es genug mit all der Hetzerei? Was tut uns gut, was macht diese Gesellschaft lebenswert und zukunftsfähig?

Die Zeitschrift für Weiterbildungsforschung hat letztes Jahr einen Schwerpunkt über die Verschränkung von Zeit und Raum veröffentlicht. Das sind ordnende Grundkategorien von Erwachsenenbildung. Was den Raum angeht, reden wir zunehmend vom „Dritten Ort" als einem Überbegriff für Lernorte, an denen die Rollen flexibler sind als bei organisierter Bildung mit Lehrenden und Lernenden, und wo Lernen und kreatives Schaffen mit digitalen Werkzeugen und Inhalten passieren. Das Medium verändert die Kategorie des Ortes.

Gibt es so etwas auch in zeitlicher Hinsicht, eine Art mediatisierte, also durch Medien veränderte Zeit?

Natürlich gibt es Flexibilität, diese nimmt im Raum zu. Wir vernetzen unsere Kontakte. Das Netz arbeitet anders als eine materialisierte Realität. Sie hat eine Metaebene und eine Realebene. Wenn sie das alte Modell haben, wo sie wohin gehen und den Kurs haben, ist diese Metaebene nicht vorhanden. Die Mediatisierung ist mit der Veränderung unserer Räume und der Geschwindigkeit, mit der wir die Räume wechseln, verbunden. Sie wird abstrakter werden und auch die Erwachsenenbildung abstrakter machen. Aber da geht was Wichtiges verloren. Wenn Sie einen Integrationskurs mit Flüchtlingen haben und der über den Computer läuft, ist weniger Integration enthalten als vor Ort. Erwachsenenbildung ist ein komplexes Element – es ist nicht nur das, was beabsichtigt ist, sondern auch alles, was nicht beabsichtigt ist. In den Volkshochschulen in München gehen 80% der Teilnehmenden aus Unterhaltungsgründen in Italienischkurse, hatten wir mal erhoben. Die Gründe, in so einen Kurs zu gehen, sind faktisch nie Gründe, um die Sprache zu lernen, sondern um Menschen kennenzulernen. Diese Komplexität der Erwachsenenbildung wird durch das Medium „Online“ massiv reduziert. Das kann dieses Medium nicht reproduzieren. Hier muss man wirklich zurück, denn das würde der Erwachsenenbildung viel Potenzial nehmen.

Immerhin lassen sich durch eine zeitunabhängige Verfügbarkeit von Lernmedien synchrone, also gleichzeitig verlaufende, und asynchrone, also zeitlich versetzt stattfindende Prozesse besser verbinden, etwa wenn Lernmedien online verfügbar sind und mit Kommunikation und Zusammenarbeit in Echtzeit verbunden werden.

Natürlich. Wenn ich einen Online-Kurs mache, kann ich den auch um 12 Uhr nachts erledigen. Ich kann es nach meinen eigenen Zeitbedürfnissen gestalten. Das ist ein Vorteil. Aber es ist mehr oder weniger der Informationsanteil, der damit abgedeckt wird – der soziale Anteil der Erwachsenenbildung fällt hier weg.

Einer meiner Professoren für Erwachsenenbildung, Werner Lenz, pflegte zu sagen: „Wir haben in der Erwachsenenbildung aus der Woche sieben Tage gemacht“. Er spielte damit auf die Tatsache an, dass längere Angebotsformate wie z.B. mehrtägige Seminare kaum mehr angeboten werden. Inzwischen reden wir von fünfzehnminütigen Microtraining Sessions oder Lernhappen, weil sie so gut in das Workplace Learning integrierbar sind, man also gar nicht erst ins Bildungshaus gehen soll, sondern am besten mit einer Videosequenz am Arbeitsplatz trainiert. Wird Zeit als Ressource in der Didaktik immer mehr ausgebeutet in der Hoffnung auf raschere Effekte in weniger Zeit? Was bleibt da auf der Strecke? Sowohl der Bildungs- als auch der Kompetenzbegriff kommen ja gar nicht aus, ohne dass genügend Zeit da ist, um sie zu verwirklichen.

Das ist ein Effekt der Individualisierung von Zeit und Bildung. Sie können keine Wochenstruktur durch Individualisierung aufrechterhalten. Der Sonntag beispielsweise ist eine Institution der Gemeinschaft. Der Sinn besteht darin, dass ich eine Chance habe, mich auch jenseits der Arbeit zu vergemeinschaften. Es gibt keine Mahlzeit, die so viel mit Gemeinschaft zu tun hat, wie das Sonntagsfrühstück.

Wie kommen wir aus dem Dilemma raus, dass wir versuchen, in immer weniger Zeit immer mehr Lernen reinzubringen?

Wichtig ist, vom Verzicht her zu denken. Dadurch, dass wir lernen, Zeit in Uhrzeit zu verrechnen, können wir kein Genug mehr akzeptieren. Die Uhrzeit geht immer weiter, es reicht nie, es ist nie genug. Das gleiche ist die Verrechnung von Zeit in Geld, Geld kann man immer noch mehr verdienen. Alle Probleme, die wir vor uns herschleppen, wie z.B. die Klimakatastrophe, ergeben sich daraus, dass wir keine Maße mehr haben, die uns ein Genug signalisieren. In der Erwachsenenbildung ist es wichtig, einen Rhythmus zu bilden. Und der hat einen Anfang und ein Ende. Irgendwann ist genug.

Sie liefern mir das passende Stichwort für die letzte Dimension von Zeit, über die ich heute mit Ihnen sprechen wollte. Es geht um Endlichkeit. Ich selbst führe seit vielen Jahren Workshops zum Wiedereinstieg ins Lernen an. Daran nehmen lernungeübte Menschen an der Schwelle zur Pensionierung teil, aber auch solche mit über 80. Der Zeitgewinn durch den Wegfall der Erwerbsarbeit steht bei vielen oft in radikaler Konkurrenz zu dem Gefühl, dass nicht mehr viel Zeit bleibt. Was gewinnen Sie persönlich der Endlichkeit ab?

Mir ist bewusst, dass alles endlich ist – die Frage ist, wie der Weg dorthin zu gestalten ist. Es geht in Richtung Verzicht und dieser kommt nicht schlagartig, sondern allmählich. Ich bin nicht schlagartig ausgestiegen aus der Hochschullehrtätigkeit, sondern ich habe schrittweise weniger gemacht. Die Frage ist, wie kann man auf diese Endlichkeit zusteuern, ohne dass es eine Katastrophe wird, sondern dass es vielmehr ein Anlauf dahin ist. Die Maßstäbe für das Lernen sollten nicht mehr von äußeren Institutionen kommen – sondern aus einem selbst.

Danke für das Gespräch!

Dieser Beitrag wurde vom Fachbeirat des Magazin erwachsenenbildung.at beauftragt, um den LeserInnen relevante Aspekte und Hintergründe zur aktuellen Magazinausgabe zu geben.

Foto: Anna Rauchenberger

Mag. Wilfried Frei (geb. Hackl)

wilfried.frei@conedu.com
http://www.conedu.com
+43 (0)316 719508-11

Wilfried Frei (geb. Hackl) ist Geschäftsführer von CONEDU Verein für Bildungsforschung und -medien und seit 2004 Redaktionsleiter des Portal erwachsenenbildung.at, zu dem auch das Magazin erwachsenenbildung.at gehört. Daneben ist er Zertifizierungsleiter bei der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) und qualifizierter Gutachter für Lerner- und Kundenorientierte Qualitätsentwicklung (LQW/KQB). Er verfügt selbst über jahrzehntelange Erfahrung in der Erwachsenenbildung als Lehrbeauftragter, Trainer, Moderator und Berater.

Enough is Enough

An interview with Karlheinz A. Geißler on taking time for the most important questions in life

Abstract

Never has a slowdown occurred at such a high speed as during the pandemic. In an interview with Wilfried Frei, the renowned time researcher and author Professor Emeritus Karlheinz A. Geissler describes what collective learning processes we are experiencing in dealing with the dynamics of time such as those in „Corona Year“ 2020. Simultaneous slowing down and speeding up allows us to have experiences that can become point of departure for biographical learning processes with regard to our relationship to time. Geissler interprets the loss of institutions that structure time during lockdown as an opportunity for learning how to deal with time in a self-determined manner. He describes the finite nature of a human life as an opportunity for finding one‘s way from the pace of clock time to one‘s own rhythm by practicing gradual renunciation and developing a sense for when enough is enough, which our society is sorely lacking.

Über Zeitverfall, Frauenalltag und Bildung als Besinnung

Birge Krondorfer

Zitation

Krondorfer, Birge (2020): Über Zeitverfall, Frauenalltag und Bildung als Besinnung .
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 41, 2020. Wien.
Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/20-41/meb20-41.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Eigenzeit, Entschleunigung, Zeitordnung, Zeitlosigkeit, Zeitwohlstand, Gleichtaktung

Kurzzusammenfassung

Das Zeitregime moderner kapitalistischer Gesellschaften ist „männlich“. Es entwickelte sich aus einer sozio-historischen Zeitkonstruktion, welche die linear fortschreitende Zeit favorisierte, sie mit (technischem) Fortschritt, wirtschaftlicher, effizienter und werterzeugender Zeitverausgabung verband, die alle Lebensumstände durchtaktet. „Weibliche“ Lebens- und Arbeitsbereiche, vor allem die Fürsorge und Reproduktion werden von ihr ausgeblendet. Die (Arbeits-)Zeit von Frauen gilt als selbstverständliche, unter- oder unbezahlte Ressource. Die aktuelle Vergleichzeitigung prekarisiert deren Zeitverhältnisse weiter, die nun zwischen der Vernutzung durch Beruf und Sorgearbeit eingespannt ist. Andere Zeitein- und Zeitumverteilungen wären Grund und Ziel einer nicht nur rhetorisch gleichberechtigten Gesellschaft, so die Autorin. Eine kritische Erwachsenenbildung kann dazu beitragen, indem sie ihr Verhältnis zu Zeit und deren Organisation reflektiert und verändert. Sie könnte eine Bildung anbieten, die unfolgsam gegenüber dem herrschenden Zeitregime ist und sich dabei als Verzögerungs- und Entschleunigungszeit versteht, als Moment unproduktiver Verschwendung. (Red.)

Über Zeitverfall, Frauenalltag und Bildung als Besinnung

Birge Krondorfer

Die Gewalt der Geschwindigkeit kommt einer Vernichtung gleich.

Paul Virilio

Als ich im Herbst 1990 bei der Gründungsversammlung des „Vereins zur Verzögerung der Zeit“[1] teilnahm, war dieser in seiner Art ein Unikum. *„Wer Mitglied im Verein zur Verzögerung der Zeit sein will, muss sich lediglich, wie es in den Statuten heißt, ‚verpflichten, innezuhalten, und dort zum Nachdenken auffordern, wo blinder Aktivismus und partikuläres Interesse Scheinlösungen produziert’“* (Verein zur Verzögerung der Zeit o.J., o.S.). Damals war die Thematisierung von Eigenzeit, Entschleunigung, Zeitsouveränität, Verlangsamung erst in kleineren Rahmen von Interesse und nur für wenige kritische Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler von gesellschaftspolitischer Relevanz. Das hat sich seit Beginn des neuen Jahrtausends geändert, nicht zuletzt durch eine wachsende Bewusstwerdung, dass die uns umgebenden politischen, sozialen und ökologischen Krisen in ihrer Globalisierung nicht nur mit der Schrumpfung und Gleichschaltung des Raums, sondern ebenso mit der Beschleunigung und Gleichtaktung der Zeit zu tun haben.

Und da alle Homogenisierungen symbolische und faktische Dominanzverhältnisse produzieren, kommt die Problematik der in diesen aufgehobenen oder ausgeschlossenen ungleichen Geschlechterdifferenzen auch bei den „kritischen Geistern“ der Zeitordnung nicht oder nur marginal vor. Dieser Mangel einer geschlechterkritischen Theorie im Kontext peinigender Zeitverhältnisse sowie mein „ewiges“ Interesse an (Frauen-)Bildung als (pointiert formuliert) Dissidenzeinrichtung sind Motivation, hier einige Gedanken zusammenzubringen.

Zum Zeitverlust

Im „Mittelalter“ der europäischen Kulturgeschichte war *„die Zeit lediglich ein Augenblick der Ewigkeit, sie gehört Gott allein und kann vom Menschen nur durchlebt werden. Sie fassen oder messen, Vorteil oder Gewinn aus ihr ziehen zu wollen, ist Sünde; den kleinsten Augenblick abzuwiegen, Diebstahl“* (Le Goff 1970, S. 281). Zeitbewusstsein war von der inneren und äußeren Natur abhängig, Zeit wurde sozial und situativ unterschiedlich erfahren, *„Besonderheiten, Mannigfaltigkeiten [...]. Dies änderte sich im Spätmittelalter“* (Geißler 2004, S. 65f.) mit der Entstehung der Uhrwerke, die zuvorderst der Zähmung der natürlichen Bedürfnisse dienten. Regeln

1 Begründet wurde der Verein vom Philosophen Peter Heintel (Universität Klagenfurt). Die Idee fand großes mediales Echo sowie viele, zügig sich einfindende Mitgliedschaften; es wurden Regionalgruppen (vornehmlich) im deutschsprachigen Raum gebildet, jährliche Symposien und öffentliche Aktionen organisiert und einiges, wenn auch verstreut, publiziert. Ich selbst trug ein paar Jahre aktiv zur Vermehrung der Idee bei.

und Prinzipien zur Mäßigung etablierten sich, die mittels der Uhr standardisiert werden konnten; Zeit wurde zum Gestaltungselement.

Mit der Umstellung von einer primär religiösen auf eine primär ökonomische Orientierung im 19. Jahrhundert wurde ein Verständnis von Zeit dominant, das von der technischen Entwicklung, der Fortbewegungsbeschleunigung, der maschinellen Produktion und der Messung der Zeit im Alltag beeinflusst war. *„Die Zeit wird in der Maschine zur quantitativen Größe, unabhängig von den inneren Rhythmen der Menschen und auch unabhängig von den äußeren Zyklen. [...] Ihr Zeitmuster ist der Takt, den sie dem Menschen aufzwingen“* (Geißler 1999, S. 72). So wie das für die Industrie geltende eng kontrollierte Zeitnetz für die Arbeiterinnen und Arbeiter durch das endlose Ziel der Gewinnmaximierung gesteuert war, so verbreitete sich die Maxime, aus der Zeit so viel wie möglich herauszuholen, als oberster Grundsatz der modernen Gesellschaften (vgl. Nowotny 1995, S. 96f.).

Das 20. Jahrhundert lässt sich auch als das der Entstehung von Freizeit bezeichnen, wobei die Tücke der ökonomischen Ratio darin liegt, dass diese Zeit für das Konsumieren auch benötigt wird. *„Zeit wird gebraucht und verbraucht[,] um zu produzieren und das Produzierte zu vernichten“* (ebd., S. 121). Zeit wird zum Objekt, das *„vergeht, gespart, verkauft oder vergeudet werden kann“* (Adam 2005, S. 54). Die dominierende Formation einer geschichtlich und gesellschaftlich konstruierten Zeitwahrnehmung, die linear und monolithisch konzeptionalisiert ist, erscheint als die Zeit selbst. *„Mit ihrer Wandlung in eine Ware ist die Herrschaft über die Zeit zu einem nicht mehr wegzudenkenden, integralen Bestandteil des sozialen Lebens in Industriegesellschaften geworden und beeinflusst als solcher die Koordinierung, das Tempo und sogar die Zeitlichkeit dieses Lebens“* (ebd., S. 44). Die Devise „Zeit ist Geld“ hat sich durchgesetzt und aus einer kulturell oder subjektiv erlebbaren Diskontinuität ein global erfahrbares Kontinuum hergestellt. *„Daß wir die Zeit anderer Menschen beherrschen und Zeit mit Geld gleichsetzen können, ist nur möglich, weil Zeit ihres Kontextes beraubt und als universelles, abstraktes, leeres und neutrales Phänomen etabliert wurde, das jeder Stunde denselben Wert zuschreibt: nachmittags wie nachts, in Alaska wie in Zentralafrika, im Sommer wie im Winter“* (ebd., S. 128). Immer mehr sollen in immer weniger Zeit produktiv werden. *„Die Wettbewerbslogik führt zu einer schrankenlosen Dynamisierung aller konkurrenzförmig organisierten Gesellschaftssphären. [...] Dass man ‚immer schneller Laufen muss, nur um seinen Platz zu halten' macht die Menschen fertig. Stetig wachsen, beschleunigen und innovieren zu müssen, nur um STEHENBLEIBEN zu können, nicht in die Krise zu rutschen, führt in eine existenzielle Unmöglichkeit“* (Rosa 2014, S. 66; Hervorh. i. Orig.).

Der im 21. Jahrhundert durchstartende Siegeszug der Digitalisierung aller Lebens- und Arbeitsbereiche hat in der Zwecklogik ökonomischer Effizienz die Zeit auf das Konzentrat der Gleichzeitigkeit geschrumpft. Die Technologie modifiziert die verschiedenen Gegenwarten in eine globale Gegenwart, in der alle und alles gleichzeitig geworden sind. *„Wir beschleunigen [...] immer mehr durch gesteigerte Gleichzeitigkeit. [...] Der Simultant verlässt die bisher gültige Zeitordnung, indem er versucht, der Begrenztheit des Lebens durch Vergleichzeitigung zu entfliehen. Er ist ein Junkie der Versofortigung des Zukünftigen“* (Geißler 2003 zit.n. Schapfel-Kaiser 2008, S. 22). Pausenloser Bereitschaftsdienst und fristlos erwartete Interaktionen negieren Zeitlichkeit. Der Druck der Gleichzeitigkeit unterschlägt nicht nur eigene Entwicklungszeit und kulturell differentes Zeiterleben, sondern produziert Ausschlüsse all jener, die nicht mithalten können – oder wollen. Der Widerspruch zwischen zeitlichen Anpassungsanforderungen einerseits und andererseits, dazu aufgerufen zu sein, individuelle Lebens(zeit)konzepte hervorzubringen, zeigt die Janusköpfigkeit des westlichen Beschleunigungsfurors. *„‚Selbstverwirklichung' heißt die Parole. Man läuft sich ständig hinterher, ohne sich einzuholen. [...] Aber wenigstens äußerlich soll es sich zeigen, für die Anderen sichtbar werden. [...] Man kann also annehmen, dass der europäische Individualisierungsprozess Individuen in die Unruhe ständiger Beschleunigung versetzt hat, sich als etwas Besonderes, von anderen Unterschiedenes zu erfassen. So kann auch der Antrieb zur Leistungssteigerung und Selbstausbeutung besser verstanden und ökonomisch genützt werden“* (Heintel 2013, S. 9).

Doch es gibt zunehmend Sensibilisierungen für Zeitnotstand und die Entwertung lokaler und

sozialer Zeitwirklichkeiten, weshalb Konzepte von Eigenzeitlichkeit, Wünsche nach Wiederaneignung der Zeit wachsen. *„Wenn wir von Wohlstand reden, meinen wir implizit gutes Einkommen, ein Auto, eine Wohnung – ‚Geldwohlstand' eben. Das Wort ‚Zeitwohlstand' existiert in unserer Alltagssprache gar nicht, und dennoch ist das Bedürfnis danach latent oder vehement bei fast allen Menschen vorhanden"* (Stamm 2014, S. 95). Es gab und gibt immer Orte und Zeiten, in welchen andere Zeitvorstellungen und Zeitgestaltungen ihre Würde fanden und (zurück)-finden. Doch, bloß individueller, also unteilbarer Rück- und Auszug wird die hegemoniale Zeitordnung nicht ändern.

Zur „Zeitlosigkeit" der Frauen

Denn gerade das Konstrukt Individuum ist seit der europäischen Neuzeit als männlich codiertes souveränes Subjekt gefasst, das sich unabhängig und als Macher wähnt. Die Vorstellung linearer Zeit, die Berechenbarkeit impliziert, will Irrationalität und die Unberechenbarkeit der Natur – auch der geschlechtlichen – domestizieren. Die Gesellschaft und die menschlichen Körper werden der Sicherheit einer kalkulierbaren Realität, dem Prinzip der Zahl unterworfen, dessen Effekt die Gleichschaltung ist. Das führte in der Neuzeit zu dem schon benannten Paradox, dass das Subjekt einerseits aufgewertet, andererseits aber durch die Zeituhr gleichgeschaltet, depersonalisiert wurde. *„Diese erniedrigende Erfahrung wurde abgespalten: in der Dichotomie der Geschlechterrollen. [...] Die Renaissance unterschied zwischen ‚männlicher' und ‚weiblicher' Zeit. 1602 veröffentlichte Francis Bacon eine Arbeit über den Fortschritt unter dem Titel ‚Die männliche Geburt der Zeit'. Die fortschreitende Zeit wurde männlich, während die zyklische, sich wiederholende Zeit ‚feminisiert' wurde"* (Braun/Mathes 2007, S. 252). Die „weibliche Zeit" wurde mit der wechselhaften, von Leiblichkeit und Jahreszeit bestimmten Temporalzeit (die Länge eines Tages orientiert sich an der lokalen Jahreszeit) gleichgesetzt, die „männliche Zeit" mit der unveränderlichen Äquinoktialzeit (die Länge eines Tages ist gleichbleibend). Letztere hat im Abendland als synchronisierte Zeit „Geschichte gemacht", was sich auch im Konzept des asymmetrischen Geschlechterverhältnisses in der Moderne spiegelt. In vormodernen Gesellschaften wurden Frauen *„noch nicht ausschließlich als Hausfrau und Mutter definiert, wie dies ab dem 18. Jhd. der Fall war. Der weibliche Beitrag zur materiellen Reproduktion wurde in agrarischen Gesellschaften ähnlich wichtig erachtet wie der des Mannes. War das moderne Geschlechterverhältnis mit den entsprechenden polaren Geschlechterzuweisungen zunächst auf das Bürgertum beschränkt, so breitete es sich mit der Verallgemeinerung der Kleinfamilie allmählich auf alle Klassen und Schichten aus. Die gesellschaftliche Aufspaltung in eine öffentliche und eine private Sphäre bildete sich erst seit der Neuzeit heraus"* (Scholz 1999, o.S.).

Im Geschlechterbild der bürgerlichen Gesellschaft reproduzieren Männer als Individuum die Gattung, Frauen hingegen tragen lediglich ihre als Artmerkmal mitgegebene Reproduktionsfähigkeit bei. *„Die erwachsene Frau ist ein Resultat natürlicher Entwicklung, der erwachsene Mann ein Produkt seiner eigenen, vernünftigen Entwicklungsarbeit, das heißt ein Resultat seiner eigenen Leistung: ein self-made man"* (Schultz 1994, S. 170). In der Gegenwart, in der trotz geschlechtlicher Diversifizierung das Modell von männlich vorgestellter Individualentwicklung durch die Identifizierung von Zeit mit Geldorientierung nach wie vor gilt, hat dies weiterhin Konsequenzen für geschlechtsspezifisch normierte Lebensmuster. *„Leistungsfähigkeit- und willigkeit, rationelle, ‚wirtschaftliche', effektive Zeitverausgabung bestimmen das Zivilisationsmodell auch in seinen objektiven Strukturen als Gesamtzusammenhang, in seinen Mechanismen, seiner Geschichte, wie in den Handlungsmaximen der Individuen. Insofern könnte auch etwas reißerisch und zugespitzt formuliert werden: Der Wert ist der Mann. Das warenproduzierende Zivilisationsmodell hat somit Frauenunterdrückung, die Marginalisierung von Frauen sowie damit gleichzeitig eine Vernachlässigung des Sozialen und der Natur zur Voraussetzung"* (Scholz 1999, o.S.).

Die feministische Kritik an der Zeitverteilung knüpft hier an, indem sie sich gegen die Vernachlässigung der Bedeutung der Zeit der Erhaltung und der Fürsorge wendet. *„Arbeiten im Bereich der Versorgungsökonomie, die die reproduktiven Tätigkeiten für das Aufrechterhalten der Lebensprozesse der Menschen, die als Arbeitskräfte von der Ökonomie genutzt werden, ermöglichen, werden*

nach wie vor als unhinterfragte Existenzbedingung vorausgesetzt, oder – anders ausgedrückt: Die sozial-weibliche Produktivität wird als ‚Quelle' der Ressource ‚Erwerbsarbeit' in der sozialen Lebenswelt verstanden. [...] Diese Reproduktionsarbeit selbst wird nicht erneuert" (Hofmeister/Biesecker 2002, S. 13). Frauenarbeit ist unter- und unbezahlt, was offensichtlich ist, aber nicht (an-)gesehen werden will.[2] Eine andere Zeitein-, Zeitver- und -umverteilung wäre Grund und Ziel einer nicht nur rhetorisch gleichberechtigten Gesellschaft. *„Im Arbeitskampf um die 35-Stunden-Woche 1984 war die Losung der Frauen: Wir wollen ‚mehr Zeit zum Leben, Lieben, Lachen'. Und manchmal wurde ein ‚Lernen' hinzugefügt, denn auch dafür wollten die Frauen mehr Zeit. Das ging weit darüber hinaus, Arbeitslosigkeit mit Arbeitszeitverkürzung bekämpfen zu wollen. Mit der Frauenlosung ertönte plötzlich eine ganz besondere Melodie im Streik, eine Melodie, die das ganze Leben in den Blick nahm"* (Stamm 2014, S. 95).
Doch in ganz anderer Weise wurde inzwischen das „ganze Leben" beschlagnahmt. Familien – und darin besonders Mütter – sind ausgeweiteten Anforderungen ausgesetzt: Sie müssen das Funktionieren des Binnenraums individuell regulieren und zugleich Bedingungen für ihre Kinder bereitstellen, die auf eine unwägbar gewordene Zukunft vorbereiten. Und als Erwerbstätige müssen sie zugleich den Anforderungen eines Arbeitsmarktes genügen, der zunehmend zeitliche wie räumliche Entgrenzungen, *„die optimierte Aufbietung kognitiver, emotionaler und physischer Ressourcen und große Fähigkeiten und Möglichkeiten zur Anpassung und Flexibilität abverlangt. [...] Beschleunigung geht insofern auf verschiedenen Ebenen des Sozialen mit erhöhten Anforderungen an Optimierungsfähigkeiten einher"* (King/Busch 2012, S. 10).

In der doppelten Vergesellschaftung der individualisierten Frau – d.i. die Unterbringung ihres Lebens in zwei diametrale Arbeits- und Identitätssphären: hier die abstrakte Zeitsparlogik der Produktion (wirtschaftliche Vernutzung) und dort eine Logik der Zeitverausgabung (Reproduktionsbereich) – geraten *„generell Reproduktionstätigkeiten in Zeiten der Just-in-time-Orientierung noch mehr ins Hintertreffen als vorher. Sie werden gewissermaßen als gesellschaftlicher Restmüll vor allem den doppelt belasteten Frauen zugewiesen"* (Scholz 1999, o.S.).

Nicht nur feministische Denkerinnen haben wiederholt darauf hingewiesen, dass die Erwerbsarbeit nicht als einzige anerkannte Tätigkeitszeit gelten darf, denn deren Dominanz blendet die Lebenszeitbedingungen der meisten Frauen aus. Die Zeit ist Geld-Logik trifft auf Frauen nur bedingt bzw. als Mangel zu. *„In Österreich ist das Zuverdienermodell weit verbreitet. 47,5 Prozent aller Frauen arbeiten Teilzeit, bei den Männern sind es lediglich 11,2. [...] Seit 2005 ist die Teilzeitquote bei Frauen um acht Prozent gestiegen"* (Ortner 2020, S. 10), womit die Gefahr weiblicher Altersarmut steigt. Die bestürzenden Zahlen der Einkommensunterschiede der Geschlechter[3] sind das eine, was bei den Debatten über Zeitverhältnisse, die per se Lebenszeit bedeuten, zu thematisieren ist, die Kritik an der Monetarisierung der Zeit als Modell der Moderne ist das andere. In der unbezahlbaren „Frauenzeit", die der Dynamik des „immer höher, immer weiter, immer schneller, immer mehr" nicht nur ungewürdigt zu Dienst verpflichtet wurde, ist womöglich eine Restwirklichkeit von „alten" bzw. von alternativen Zeithorizonten, die mit existenziellen Ge- und Verbundenheiten zu tun haben, aufgehoben.[4]

Die in den letzten Jahren von allen Seiten proklamierte Vereinbarkeit von Familie und Erwerbsarbeit verschüttete *„die grundwichtige Diskussion um die Frage, was eigentlich in der Individualitätsform Hausfrau getätigt wird, dass es hier darum geht, wie Menschen sich zu Menschen verhalten"* (Haug 2011, S. 243). Ein Modell, genannt „4-in-1-Perspektive", will einen Kompass gegen *„die Geschichte von Herrschaft und Knechtschaft [als] eine der Fremdverfügung*

2 Es brauchte eine Pandemie, um im öffentlichen Diskurs zu bemerken, dass es am häufigsten Frauen sind, die den größten Teil der Kinderbetreuung übernehmen. Das offenbart eine Gesellschaft mit beschränkter Wahrnehmung, wenn es einer solchen Krise bedurfte, um nicht nur dies, sondern auch Berufe, in welchen hauptsächlich Frauen arbeiten, im Einzelhandel, in der Pflege oder in Kindergärten, als „systemrelevant" zu erkennen.

3 Der Gender overall earnings gap von Eurostat berechnete für das Jahr 2014, dass in Österreich Frauen nur über etwas mehr als die Hälfte der Einkommen der Männer (44,9 Prozent) verfügen. *„Grob auf das Arbeitnehmerentgelt des Jahres 2014 umgerechnet verdienten Frauen 46 Milliarden (!) Euro weniger als Männer. [...] Das jedes Jahr!"* (Madörin 2017, S. 8)

4 Unter vielen anderen kann das Buch „Care Revolution" von Gabriele Winker erwähnt werden, in dem die Dimension der Sorge umeinander und die Gemeinschaftlichkeit ins Zentrum gestellt werden.

über Zeit“ (ebd.) vorschlagen: Es gälte die vier Grundbereiche tätiger Zeiten nicht geschlechts- und klassendifferent zu spalten, sondern zu teilen: den Reproduktionsbereich (Familie und weitere soziale Zusammenhänge), den Produktionsbereich (Erwerbsarbeit), die Bildung (persönliche Entwicklung) und die Politik (Gemeinwesen). Das Neue daran ist die Anordnung der vier Tätigkeitsbereiche auf zeitlich gleicher Ebene (abstrakt gesprochen à vier Stunden), statt sie einander über- und unterzuordnen. *„Werden die Bereiche anders verknüpft, ändern sie sich auch qualitativ*“ (ebd., S. 242), wenn sie gleichwertige Bereiche für alle werden. *„Diese Umwälzung der Zeitökonomie verknüpft die gesellschaftliche Ebene mit der individuellen*“ (ebd., S. 244).

Dieses Modell und alle Gegenentwürfe zu Vergleichzeitigung, Verdichtung und Entgrenzung einer als männlich zu decodierenden Zeit, die in ihrer Abstraktion von allen naturalen und konkreten Bindungen entleert ist, sind diskussionswürdig. Denn nicht nur die Bedeutung von Langfristigkeit und der Kollektivität des sozialen Lebens ist durchlöchert, sondern es wird ihre gleichsam zeitlose wie zeitraubende Basis – die (Arbeits-)Zeit der Frauen (und aller weiteren dienstbaren Geister) – nicht (an-)erkannt, um nicht zu sagen, einfach negiert.

Zum Unzeitgemäßen der Bildung

Diese strukturelle Misere zeigt sich auch in der Unverhältnismäßigkeit von Bildung und Gleichstellung. Obwohl Frauen in den letzten dreißig Jahren überall immer besser gebildet sind, finden sich berufstätige Frauen nicht im gleichen Ausmaß in entsprechend qualifizierten Tätigkeiten. Die gewählte *„berufliche Bildung der Frauen ist nach wie vor stark nach traditionellen Rollenvorstellungen ausgerichtet. Auch die schwierige Vereinbarkeit von Beruf und Familie in Österreich – ihr stärkster Ausdruck ist wohl die hohe Teilzeitrate von Müttern in Österreich – trägt unverkennbar dazu bei, dass Frauen ihre Ausbildung nicht einfach in Einkommen und Aufstiegschancen umwandeln können*“ (Völkerer et al. 2014, S. 3). Eine massive Benachteiligung gibt es auch im Bereich der beruflichen Weiterbildung, da überproportional viele erwerbstätige Frauen berufsbezogene Kurse und Schulungen in ihrer Freizeit absolvieren müssen (vgl. Frauenbericht 2010, S. 79). Welche „Freizeit“ eigentlich? Ob Frauen dann aus Kompensationsgründen beim lebenslangen Lernen generell – bis auf jene, die nach der Pflichtschule keine anerkannte Berufsausbildung oder Schule abgeschlossen haben – aktiver sind als Männer (vgl. ebd.), oder ob sie nicht vielmehr Bildungszeit als persönliche Auszeit für sich nützen möchten, ist nicht bewiesen, aber kann vermutet werden. Denn Hausarbeit ist Sisyphos-Arbeit. *„Diese All-Täglichkeit des Geschehens ist zum einen durch die stete Wiederkehr derselben Arbeiten und Handgriffe, zum anderen durch das Gewöhnliche, Unprätentiöse und Unspektakuläre dieser ständigen Wiederkehr und schließlich durch das Zeitraubende und Zeitausfüllende dieser repetitiven Wiederkehr geprägt*“ (Schmuckli 1994, S. 46). Um sich den Luxus einer eigenen freien Zeit leisten zu können, muss die Hausarbeit vorher gehetzt abgearbeitet und mit den Erwerbs- und Familienzeiten koordiniert werden.

Deutlich jedenfalls ist, dass Bildung für die Geschlechter Unterschiedliches bedeutet; formell verspricht sie Gleichheit, ihre Wirkung im Sinn von sozialer und monetärer Anerkennung ist es nicht. Damit Bildung nicht bloß missliche Strukturen und trostlose Verhältnisse verfestigt, sollte sie sich ihrer eigenen Zeitverantwortlichkeit stellen.

Das Teilsystem Bildung selbst ist eingelassen in die ökonomische Rationalität des *„gnadenlosen Verdrängungswettbewerbs. [...] Auch [...] im Gesundheitswesen oder in der Bildung, im Rechtswesen oder gar der Seelsorge und der sozialen Betreuung [werden] Quantität erhöht, Zeit verdichtet, Abläufe beschleunigt*“ (Heintel 2007, S. 11). Will Erwachsenenbildung in ihrem Selbstverständnis wie in ihren Praktiken sich selbst nicht nur als Ware und Menschen als Humankapital instrumentalisieren, muss sie ihr Verhältnis zur Zeit und deren Organisation reflektieren und ändern. Auch wenn es ihr als „Mitglied einer Versäumnisgesellschaft“, deren rastloser Aktivismus in seiner „Distanzlosigkeit zu sich selbst von sich keinen Begriff hat“, schwerfällt, ihren ureigensten Vermittlungsaufgaben von „gründlicher Betrachtung, Genauigkeit, Langfristigkeit“ nachzukommen (vgl. ebd., S. 8). Bildung könnte sich, auch zu ihrer eigenen Rettung, des Möglichkeitssinns erinnern, der die vorgeschriebenen Zeitnormen, den demütigenden „Zeitgeist“ unterläuft. Die hohen Anpassungsleistungen an die Realzeit erdrücken auch das

Bildungssystem und alle in ihm Tätigen, die angehalten werden, andere Möglichkeiten auszublenden. Dass gerade Bildung, die doch immerhin Reflektiertheit beansprucht, weder die unterschiedlichen Zeitverordnungen der Geschlechter und deren Relevanz für Bildungsstrukturen und -prozesse noch die Konstruiertheit der Zeitnormen, die immer wieder machtvoll hergestellt werden müssen und von daher auch ganz anders sein könnten, begreift, entspricht der Distanzlosigkeit gegenüber der ökonomischen Zweckgerichtetheit des Zeitgebrauchs.

Erwachsenenbildung ist nicht nur als Zeitordnungs-Institution zu befragen, sondern hat auch mit der Problematik der selektiven Verfügbarkeit von Bildungszeit umzugehen. Zudem ist Bildung in Zeit – als besondere soziale Praxis – zu reflektieren, sowie sie nicht zuletzt Angebote zu kritischer Zeit(selbst)-nachdenklichkeit zu entwickeln hätte. *„Innehalten [...] bringt den Menschen wieder das in Erinnerung, was er ist, was ihm Würde und Auszeichnung verleiht“* (ebd., S. 11). Es gälte von Zeitdruck, Messbarkeit, Getaktetheit, Planbarkeit, Abrufbarkeit abzusehen, da sonst bereits Bekanntes an Informationen und eingewohnte Denkbahnen von allen Seiten bevorzugt und ein Sich fremd werden als unabdingbare Voraussetzung von Erkenntnis und Urteilsbildung verhindert wird. Das wäre das Unzeitgemäße einer Bildung, die Erfahrungen mit dem Unverfügbaren, was im hiesigen Kontext auf das im Weiblichen repräsentierte Asynchrone verweist, zuzulassen in der Lage ist. Unterbrechungen homogenisierter Zeitabläufe erscheinen *„nicht nur gefährlich, weil sich andere Bedürfnisse unbefriedigt zurückmelden, sondern weil in ihnen vielleicht bewußt wird, daß man sie nur ‚quantitativ' zuschüttet, daß sie nicht restlos beantwortet werden können“* (ebd., S. 14).

Unzeitgemäßheit äußert sich in der Unfolgsamkeit gegenüber dem Zeitregime. Während lebenslanges Lernen in der (Weiter-)Bildung outputgesteuert und durch additive Kompetenzanpassungen an konstruiert Innovatives die Menschen infantilisiert, unterstreicht der unzeitgemäße Zugang das Bedürfnis nach Begreifen des Gewordenen. Ein solchermaßen respektvoller Umgang mit den Beteiligten ermöglicht Bildung als eine zugemutete Zeit der Erfahrung von Vertiefungen und Irritationen: *„Daher sind insbesondere diejenigen pädagogischen Zeitgestalten von Interesse, die Distanzierungen, Entlastungen, neue Freiräume, Verzögerungen erlauben [und] so insgesamt zu einem fragenden Denken führen, in dem die Antworten auf eigene Fragen nicht immer schon bereit liegen“* (Dörpinghaus 2015, S. 477). Erwachsenenbildungzeit, als Verzögerungszeit gedacht und getan, hält Distanz und Nähe, Wissen und Nichtwissen in Balance. *„Die anachronistische Bildung [...] sucht [...] zu verstehen, wer man ist und nicht – als learning on demand – zu antizipieren, wer man sein soll. [...] Bildungszeit wird zumeist unter dem Gesichtspunkt ihrer Ausnutzung, nicht ihrer Ermöglichung thematisiert. [...] Durch den Gedanken der Verzögerung wird die konstitutive Bedingung von Bildung und Erfahrung in der Zeit selbst thematisch“* (Dörpinghaus 2008, o.S.).

Wenn alle Ökonomie zur „Ökonomie der Zeit“ (Karl Marx) wird, Arbeitsstrapazen und Gewinnorientierung Lebenszeit (fast) in Gänze absorbieren, dann kommt es zum Paradox, dass nur jene wirklich Zeit haben, die Zeit verschwenden können (vgl. Schmuckli 1994, S. 55). Noch ist es eine Utopie, aber vielleicht ist ein Momentum von Bildung vorstellbar, dass sie sich nicht mehr zum ökonomisch verwertbaren Proaktivismus gezwungen sieht, sondern sich als Zeitraum unproduktiver Verschwendung wiederfindet: Zeitnehmen, Entschleunigung, Innehalten – Sinnstiften. Welch unzeitgemäßes Ansinnen!

In einer so gefassten Bildung dürfen die lehrenden wie lernenden Teilnehmenden die Dinge in ihrer nahen und ferneren Umgebung anders als vorher sehen, Fragen – auch an sich selbst – stellen, die sie vorher nicht kannten, und Möglichkeiten sehen, von welchen sie vorher nur träumten, oder noch nicht einmal das. Zeitlassen ermöglicht ideell allen Menschen, zu wissen, was sie denken und tun und warum sie es denken und tun. Es würde dies für Frauen und Männer im Sinne ihrer Selbstveränderung nicht das Gleiche bedeuten. Wachsendes Selbstbewusstsein für die einen, zu entwickelnde Selbstdiagnose für die anderen könnte, ja könnte zu besonnenen Weltmitgestaltungen...

Literatur

Adam, Barbara (2005): Das Diktat der Uhr. Zeitformen, Zeitkonflikte, Zeitperspektiven. Frankfurt: Suhrkamp.

Braun, Christina von/Mathes, Bettina (2007): Verschleierte Wirklichkeit. Die Frau, der Islam und der Westen. Berlin: Aufbau.

Dörpinghaus, Andreas (2008): Grundzüge einer temporalphänomenologischen Erwachsenenpädagogik. Schonräume der Langsamkeit. Online im Internet: https://www.die-bonn.de/zeitschrift/12008/doerpinghaus.htm [Stand: 2020-10-08].

Dörpinghaus, Andreas (2015): Theorie der Bildung. Versuch einer „unzureichenden" Grundlegung. In: Zeitschrift für Pädagogik 61/4, S. 464-480.

Frauenbericht (2010): Bericht betreffend die Situation von Frauen in Österreich im Zeitraum 1998 bis 2008. Wien. Online im Internet: https://www.bundeskanzleramt.gv.at/service/publikationen-aus-dem-bundeskanzleramt/publikationen-zu-frauen-und-gleichstellung/studien-und-berichte.html [Stand: 2020-10-13].

Geißler, Karlheinz (1999): Vom Tempo der Welt: Am Ende der Uhrzeit. Freiburg: Herder.

Geißler, Karlheinz (2004): Ach du liebe Zeit. In: Reusch, Siegfried (Hrsg.): Das Rätsel Zeit. Ein philosophischer Streifzug. Darmstadt: wbg Academic, S. 64-72.

Haug, Frigga (2011): Die Vier-in-einem-Perspektive als Leitfaden für Politik. In: Das Argument Zeitschrift 291, S. 241-250. Online im Internet: http://www.inkrit.de/frigga/documents/DA291_fh.pdf [Stand: 2020-10-24].

Heintel, Peter (2007): Innehalten. Gegen die Beschleunigung – für eine andere Zeitkultur. Freiburg: Herder.

Heintel, Peter (2013): Entschleunigung. Online im Internet: https://www.wko.at/site/FV-UBIT--Oesterreichischer-IT----Beratertag/Entschleunigung_Heintel..pdf [Stand: 2020-10-18].

Hofmeister, Sabine/Biesecker, Adelheid (2002): (Re)produktivität. Der „blinde Fleck" im Diskurs zu nachhaltiger Entwicklung. Online im Internet: https://www.frauenakademie.de/images/2002_dimension_hofmeister.pdf [Stand: 2020-10-24].

King, Vera/Busch, Katarina (2012): Widersprüchliche Zeiten des Aufwachsens – Fürsorge, Zeitnot und Optimierungsstreben in Familien. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research, 7(1), S. 7-23. Online im Internet: https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/38935 [Stand: 2020-10-24].

Le Goff, Jacques (1970): Kultur des europäischen Mittelalters. München: Droemer Knaur.

Madörin, Mascha (2017): Die große Ungerechtigkeitsmaschine. In: aep information, Nr. 3, Innsbruck, S. 8-10.

Nowotny, Helga (1995): Eigenzeit. Entstehung und Strukturierung eines Zeitgefühls. Frankfurt: Suhrkamp.

Ortner, Michael (2020): Die Utopie vom Drei-Tage-Wochenende. In: Wiener Zeitung, vom 6./7. Juni, S. 9-10.

Rosa, Hartmut (2014): Resonanz statt Entfremdung. Zehn Thesen wider die Steigerungslogik der Moderne. In: Konzeptwerk Neue Ökonomie e.V. (Hrsg.): Zeitwohlstand. Wie wir anders arbeiten, nachhaltig wirtschaften und besser leben, S. 62-72. Online im Internet: https://konzeptwerk-neue-oekonomie.org/themen/zeitwohlstand/ [Stand: 2020-10-22].

Schapfel-Kaiser, Franz (2008): Zeitphänomene und Zeitvorstellungen – Anregungen aus der Zeitforschung. In: Themenzentrierte Interaktion, 22. Jg., 1/2008, S. 18-26. Online im Internet: https://www.ruth-cohn-institute.org/pdf-artikel/zeitphaenomene-und-zeitvorstellungen-anregungen-aus-der-zeitforschung.html [Stand: 2020-10-24].

Schmuckli, Lisa (1994): Gebrochene Kontinuität. Zu einer Ökonomie der Zeiten. In: Weiberwirtschaft. Frauen – Ökonomie – Ethik. Mit Beiträgen von Heidi B. Filli, Andrea Günter, Maren Jochimsen, Ulrike Knobloch, Ina Praetorius, Lisa Schmuckli, Ursula Vock. Luzern: Edition Exodus, S. 41-63.

Scholz, Roswitha (1999): Wert und Geschlechterverhältnis. In: Streifzüge 2/1999. Online im Internet: https://www.exit-online.org/textanz1.php?tabelle=autoren&index=14&posnr=37&backtext1=text1.php [Stand: 2020-10-22].

Schultz, Irmgard (1994): Der erregende Mythos vom Geld. Die neue Verbindung von Zeit, Geld und Geschlecht im Ökologiezeitalter. Frankfurt/NewYork: Campus.

Stamm, Sybille (2014): Wem gehört die Zeit? In: Detje, Richard/Stamm, Sybille/Wilde, Florian (Hrsg.): Kämpfe um Zeit. Bausteine für eine neue (Arbeits-)Zeitpolitische Offensive, S. 95-99. Online im Internet: https://www.rosalux.de/publikation/id/8100/kaempfe-um-zeit/ [Stand: 2020-10-16].

Verein zur Verzögerung der Zeit (o.J.): Mitgliedschaft. Online im Internet: https://www.zeitverein.com/ueber-den-verein/mitgliedschaft/ [Stand: 2020-05-14].

Völkerer, Petra/Pirklbauer, Sybille/Hauer, Gerlinde/Prenner, Peter (2014): Frauen – Bildung – Arbeitsmarkt. Die Entwicklung der Qualifikationsstruktur von Frauen und Männern. Hrsg. v. Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien. Online im Internet: https://wien.arbeiterkammer.at/service/studien/Bildung/Frauen_Bildung_Arbeitsmarkt.html [Stand: 2020-10-22].

Foto: K.K.

Mag.ª Dr.in Birge Krondorfer

birge.krondorfer@chello.at

Birge Krondorfer ist politische Philosophin und frauenpolitisch engagiert. Seit 1990 arbeitet sie als externe Universitätslehrende an verschiedenen Instituten (inter-)nationaler Universitäten u.a. in den Bereichen Bildungs-, Kultur-, Genderwissenschaften. Sie ist in der Erwachsenenbildung tätig, hält Vorträge, ist Herausgeberin und publiziert zu Theorien und Praxen der Geschlechterverhältnisse. Sie ist zertifiziert in Groupworking, Supervision, Mediation, Interkulturelles Training. Mitgründerin bzw. ehrenamtlich aktiv ist sie u.a. in der Frauenbildungsstätte Frauenhetz/Wien, im Verband feministischer Wissenschafter*innen und in der Initiative feministische Erwachsenenbildung.

On the Expenditure of Time, Women's Everyday Life and Education as Contemplation

Abstract

The time regime of modern capitalist societies is „masculine." It has developed out of a sociohistorical construction of time that favored linearly progressing time, associating it with (technical) progress and an economic, efficient and value-producing expenditure of time that sets the pace for all of life's circumstances. „Feminine" areas of life and work, above all caregiving and reproduction, are ignored. Taken for granted, the (working) hours of women are regarded as an underpaid or unpaid resource. The current simultaneity of action makes their relationships to time even more precarious; this simultaneity is dictated by jobs and caregiving. According to the author, other ways of managing and allocating time are the reason and goal of a society with equal rights not just in name. Critical adult education can contribute to this by reflecting on and changing its relationship to time and its organization. It could provide an education that does not follow the prevailing time regime, one that sees itself as a time of delay and deceleration, a moment of unproductive wastefulness. (Ed.)

Eine Bildungshütte vor dem Bildungshaus

Einblicke aus einer selbstgebastelten Berufspraxis zum gemeinsamen Tagträumen im mobilen Tiny House

Christian H. Hanser

Zitation

Hanser, Christian H. (2020): Eine Bildungshütte vor dem Bildungshaus. Einblicke aus einer selbstgebastelten Berufspraxis zum gemeinsamen Tagträumen im mobilen Tiny House.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 41, 2020. Wien.
Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/20-41/meb20-41.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Bildungshütte, Utopiefähigkeit, Erzählraum, Wanderschaft

Kurzzusammenfassung

Eine mobile Wanderschäfer-Hütte zieht durch die Lande und eröffnet einen Möglichkeitsraum fürs Erzählen, Tagträumen und Zukunft-Entwerfen. Ein spielerisches, künstlerisches Bildungsprojekt für Erwachsene ist der Wanderschäferwagen also, ein offener Ort zum Zusammenkommen und zum gemeinsamen „Ausstieg“ aus den sich immer stärker verdichtenden zeitlichen Strukturen des Alltags. Der Autor ist Initiator und Koordinator dieser „transnationalen Wanderbildung“ und reflektiert die Geschichte des Projekts unter dem Gesichtspunkt der „Zeit“. Was als langsames Kleinprojekt zur kollektiven Entschleunigung im öffentlichen Raum begonnen hatte, musste sich bald mit dem Versuch der Vereinnahmung durch die dominante Beschleunigungs-Logik im Bildungs- und Projektförderungsbereich auseinandersetzen, denn: Das offene Konzept der Bildungshütte ohne Output-orientierte Agenda oder minutiösen Ablaufplan steht im Widerspruch zur von Eile und Effizienz durchzogenen europäischen Bildungslandschaft. Gemeinsames Träumen als kollektive Bildungserfahrung läuft also Gefahr, zur öffentlichen Dienstleistung am Fließband zu verkommen und damit sein utopisch-disruptives Element zu verlieren. (Red.)

Eine Bildungshütte vor dem Bildungshaus

Einblicke aus einer selbstgebastelten Berufspraxis zum gemeinsamen Tagträumen im mobilen Tiny House

Christian H. Hanser

Die Bildungshütte als Erzählraum auf Rädern im Sinne eines transnationalen, offenen Bildungsprojekts ist eine künstlerische Variante der public pedagogies[1]. Dabei prallen das Schaffen eines Bildungsraumes durch kollektive Entschleunigung und interne Beschleunigungsdynamiken sowie externe Zeitvorgaben in der praktischen Projektdurchführung aufeinander. In diesem Spannungsfeld zwischen utopischer Disruption des gegenwärtigen Zeitregimes und der Realität institutioneller „Domestizierung" widerständiger Bildungspraxis wird um das kritisch-transformative Potenzial der Bildungshütte gerungen.

Die Bildungshütte – ein Pop-up-Erzählraum auf Rädern

Ein einzigartiger Erzählraum auf Rädern lädt europaweit zum Innehalten ein. Vor der eigenen Haustür lässt sich plötzlich eine Hütte vorfinden, auf Einladung von Vereinen oder anderen AkteurInnen der lokalen Bildungs-, Kultur- oder Sozialarbeit. Inspiriert von schottischen Ansätzen der Community Education treffen sich Menschen spontan und unerwartet im öffentlichen Raum rund um eine temporär aufgebaute Entschleunigungslandschaft. Mobile Schäferwagen werden zu intergenerationellen Ganztagsbesinnungsräumen und zu kostenlosen öffentlichen Refugien. BesucherInnen, die sich im Winter um den Holzofen und im Sommer um die Freilufthängematten versammeln, finden einen gemütlichen, improvisierten Gestaltungsraum vor, in dem eigene Lebensentwürfe und Projektideen erträumt und durch Storytelling oder Alltagskunst ausgetauscht werden können. Der Ansatz existiert seit 2010 in Deutschland als „Geschichtenstube", wird seit 2015 in Frankreich als „Cabane Itinérante" vom gemeinnützigen Verein La Rêv'othèque (übers. Die Träumothek) koordiniert und ist seit 2018 zusätzlich als „Welcome Hut Project" in Schottland aktiv. Von zentraler Bedeutung, räumlich wie symbolisch, ist hierbei der Schäferkarren beziehungsweise der moderne Nachbau dieser historischen Behausungen für Wanderschäfer.

1 Das sind öffentliche und informelle Lernformate mit kritisch-transformativem Anspruch, die unter dem Konzept public pedagogy detailliert diskutiert wurden (siehe Giroux 2000; Biesta 2012; Burdick/Sandlin/O'Malley 2014).

Abb. 1: Ein offener Schäferwagen

Zeichnung: Freya Payne, The Welcome Hut Project

Bei den Einsätzen gibt es kein minutiös geplantes Programm mit Zeitfenstern, sondern eine über mehrere Stunden frei zugängliche Einladung zum Innehalten, Erinnern, Erzählen und Träumen, die sich nach den Wünschen der BesucherInnen richtet. Diese entdecken die Pop-up-Installation des Wanderschäferwagens meistens durch Zufall. Die AuftraggeberInnen sind oft Einrichtungen oder Netzwerke, die intern ein Fehlen von Diversität oder eine Distanz in der Interaktion mit der lokalen Bevölkerung bemerkt haben. Durch die mobile Installation des Tiny House ist somit eine erste einladende Geste hergestellt, um mit Menschen in Kontakt zu kommen, die aus dem eigenen Büro und Schreibtischalltag heraus selten erreicht werden. Im Vorfeld wird besprochen, worum es den AuftraggeberInnen geht. Statt als kurzweiliger, medienwirksamer Marketinggag einfach nur ein Publikum zu bespaßen, geht es um die Frage nach Begegnung, Vertrauen und Dialog im Dazwischen. Das Tiny House ist temporäre Behausung unter Fremden, um die Distanz anonymer und passiver Konsumräume zu überbrücken. Hier wird eine partizipative Form der Öffentlichkeit provoziert: *"appropriated public spaces (such as transitional, borrowed and in-between spaces) and performative and temporary public space (such as pop-up art shows and playgrounds)"* (Low/Iveson 2016, S. 27). Es gibt keine Terminvergabe für den Besuch. Im Vorbeigehen nehmen sich Neugierige spontan Zeit. Diese Zwischenzeit in Kombination mit dem Pop-up-Zwischenraum des frei begehbaren Rückzugortes ermöglicht es, das Tagträumen in die wichtigeren To-do-Listen, die den Alltag der meisten BesucherInnen ansonsten strukturieren, „hineinzuschmuggeln". Aus Momenten können ganze Nachmittage oder Wochenenden werden, die spontan der Kunst des Tagträumens gewidmet werden.

Die Intervention mit den Tiny Houses ist geprägt von Paulo Freires kritisch-emanzipatorischem Bildungsansatz (siehe Freire 1973), mischt jedoch das politisierte Vokabular der kritischen Bildung mit spielerischen und verträumten Elementen eines utopischen Imaginationsraums (siehe Coté/Day/De Peuter 2007). Die entstehende Leichtigkeit und Ineffizienz sind unbedingt als (Weiter)-Bildungszeit für Erwachsene zu verstehen, auch wenn es natürlich kaum Aussichten gibt, sich diese Zeit auf dem eigenen Bildungskonto formal anrechnen zu lassen. Das Tagträumen ist dennoch sehr ernst zu nehmen. Erwachsenenbildung wird so zu einer verspielten Geste der Gastfreundschaft. Es entsteht ein Ort zum gemeinsamen Sein durch niederschwellige Biografiearbeit. Die konkret gelebte Utopie von barrierefreier Entschleunigung vernetzt Joseph Beuys' interaktive Idee einer Sozialen Skulptur als Alltagsaktivismus mit Trägern der Erwachsenenbildung oder der Sozialen Arbeit (siehe Biddle 2014).

An der Schnittstelle zwischen experimenteller Praxis, dialogischem Aktivismus und partizipativer Forschung hatte das Projekt nie die Motivation, ein Start-up mit wirtschaftlichem Expansionshunger zu werden. Zunächst war mein Ziel, als experimentierfreudiger Freiberufler auf einer europäischen Wanderschaft ein Plätzchen für eine Erwachsenenbildung fernab der Dominanz der standardisierten Evaluationsinstrumente zu finden. Als Vereinsstruktur und zuletzt als teamfähiger qualitativer Forschungsansatz hat sich die Ideevorlage aufgrund vieler im Prozess entdeckter Potentiale zu einem langfristigen Erproben für ein mitten im Alltag verankertes, gemeinsames Verweilen als eigene Berufshaltung entwickelt. Die Entstehungsgeschichte darf somit als Chronologie der Überraschungen bezeichnet werden.

Abb. 2: Die Bildungshütte: ein Soul Food Truck

Foto: La Rêv'othèque

Von der Überholspur zum Wanderpfad

Beschleunigung und Entschleunigung stehen sich nicht zwangsläufig gegenüber, sondern können auch ineinander verwoben sein. Das theoretische Gerüst zu meiner Praxis ist in einem Extremformat von Zeiterfahrung entstanden. Als Stipendiat im Masterstudium Erwachsenenbildung an der University of Glasgow (2007-2008) galt es, mich dem Lerntempo der britischen Eliteuniversitäten (Russell Group Universities) anzupassen. In nur zwölf Monaten müssen alle Kurse besucht werden und die Masterarbeit abgegeben sein (90 ECTS). In den Überholspurkursen der Eliteuni erlebte ich das Extrem einer verdichteten Berufsausbildung, die in einem einzigen Jahr voller gleichzeitig stattfindender Theoriemodule und Praktika gar keine Zeit zum innerlichen Reifen vorgesehen hatte. Jede Verzögerung ist mit hohen Studiengebühren gekoppelt und fließt negativ in das „perfektionierte" Evaluations- und Rankingsystem ein. Um spätere Chancen auf ein Promotionsstipendium im exklusiven Kreis der World Top 1% Universities zu bewahren, ist eine im Non-Stop Modus erlangte Bestnote sowohl institutionelle Erwartung als auch meistens persönliche Ambition. ProfessorInnen leben mit diesem Druck, müssen ihn aber nicht zwangsläufig weitergeben. Die Betreuerin meiner Masterarbeit erlaubte mir den gedanklichen Freiraum in einer von Hyperaktivität und Hypereffizienz geprägten Hochschullandschaft. Sie machte mich auf Fachliteratur aufmerksam, durch die ich die Einschränkungen des Aufholen-Müssens hinterfragen konnte: *"assimilation always implies coming into the game after it has already begun, after the rules and standards have already been set"* (Young 1990, S. 164). Daraufhin träumte ich von einer unangepassten Erwachsenenbildung, die dem/der Einzelnen nicht vorgibt, den Standards hinterher zu rennen und Defizite aufzuholen. Im Schreiben gegen die Uhr entstanden alternative Bildungslandschaften als vagabond learning spaces. Am Ende der zwölf Monate hatte der Drill einen schriftlichen Gegenentwurf ausgespuckt, in dem zumindest theoretisch noch Zeit für das sogenannte „nicht Vertwertbare" einer emanzipatorischen Bildung bleiben sollte.

Abb. 3: Dream Cabin in Burgund

Foto: ©Vincent Bellec, Taizé Media Team 2017

Die Ankunft in der Erwachsenenbildung in meiner Heimat Deutschland gestaltete sich damit jedoch als schwierig. Nicht wenige als starr und fix beschreibbare Lernformate (siehe Gruber/Zeuner 2019) sprachen aus meiner Sicht oft einzig die kognitive Dimension des Lernens an. Ein Gastredner stand am Podium, teilte Expertenwissen und nach einer intellektualisierten Diskussion ging ein oft sehr homogenes Publikum im Wissen bestätigt, jedoch im Erleben ignoriert nach Hause. Wenn das Format einer Veranstaltung keine Erfahrung außerhalb der eigenen Komfortzone erlaubt, dann fehlt das von Oskar Negt geforderte Erspüren von neuen Möglichkeiten: *„Der Verlust von sinnlichen, intuitiven und improvisatorischen Fähigkeiten […] hat bei vielen Subjekten sowohl ihre Selbstwahrnehmung als Produzentinnen und Produzenten als auch eine generelle Selbsterfahrungskompetenz i.S. ästhetisch-sinnlicher Wahrnehmung verkümmern lassen“* (Nierobisch 2018, S. 241). Transkulturelle Perspektiven zeigen auf, dass eine Erwachsenenbildung des Wissens durchaus zusammen mit einer Erwachsenenbildung der Tat existieren kann. Diskussionsrunden sind dann nicht mehr alleinstehende Lernprozesse, sondern Anknüpfungspunkte in einer Lernökologie, die auf vielen multisensoriellen Wegen zu konkreten Partizipationsprozessen führen: *“Under the ecology of knowledges, granting credibility to non-scientific knowledge does not imply discrediting scientific knowledge. What it does imply is using it in a counter-hegemonic way. This consists, on the one hand, in exploring alternative scientific practices made visible through plural epistemologies of scientific practices and, on the other, in promoting interdependence between scientific and non-scientific knowledges”* (Santos 2018, S. 57f.). Ich war hin- und hergerissen zwischen meiner Intuition für das Erschaffen eines vagabond learning space und der vernünftigeren Karriereoption: Vorträge über, jedoch nicht Erwachsenenbildung als konkrete Utopie (siehe Crowther 2009) zu organisieren.

Eine berufsbegleitende Ausbildung in Logotherapie und Existenzanalyse nach Viktor E. Frankl mit integrierter Wertimagination (siehe Böschemeyer 2005) in Nürnberg und Fürstenfeldbruck bestärkte meine inneren Bilder. Nach Frankl lässt sich der Sinn im Leben nicht vorschreiben, sondern muss gefunden werden. Die Ausbildung in Logotherapie erlaubte ein unkonventionelles Herumspielen am Lautstärkeregler der verschiedenen inneren und äußeren Stimmen. Die gesellschaftlich vorgegebene Frage war: Wovon sollte ich leben? Folgende Fragen wurden durch das Lesen von Frankl, Freire und Frère Roger immer lauter: Wofür möchte ich leben und auf welche Werte möchte ich meinen Beruf ausrichten?

Lebenszeit genauso wie Zeit im Alltag werden eher in übergeordneten Kategorien, also sozial statt existenziell beurteilt: Die Zeit *„kann über die Legitimität sozialer Existenzen entscheiden […] Laut Bourdieu entscheidet die Knappheit und damit die Bedeutung, die der Zeit eines Menschen zugestanden wird, über dessen sozialen Wert als Person im Allgemeinen“* (Willmitzer 2004, S. 196). Den Umgang mit Lebenszeit gilt es jedoch auch existenziell zu verantworten, also die dem eigenen Leben gegebene Zeit durch Sinnhaftigkeit zu *erfüllen* und eben nicht nur mit vorgegebener Aktivität zu *befüllen* (siehe Frankl 1972). Im von Außen beeinflussten Füllen werden Vorgaben ausgefüllt, im inneren Erfüllen werden Fragen, die das Leben uns stellt, verantwortet und beantwortet.

Ein Werterefugium auf Rädern – mit der Utopie unterwegs

Eine Schäferwagenmanufaktur in Bayern ermöglichte den Einstieg in ein anderes Zeiterleben. Durch den Bau eines maßgezimmerten Schäferwagens mit Straßenzulassung und Holzofen wuchs die Aussicht, eigene, innere Werte in einem Schutzraum durch künstlerischen Ausdruck auch für Mitmenschen erfahrbar zu machen. Die beste Übung, um einen Gestaltungsraum behutsam zu öffnen, statt einen ideologischen Raum vorschnell zu besetzen (siehe Ricoeur 1986), kam durch den vorgegebenen Zeitplan des kleinen Familienbetriebs. Sechs Monate dauerte der Bau des Schäferwagens. Sechs Monate Wartezeit als Lernprozess war die wohl aufschlussreichste Einarbeitungsphase für mich. Man stelle sich in der heutigen beschleunigten Arbeitswelt vor, dass dem dynamischen Start an einer neuen Arbeitsstelle eine sechsmonatige Beobachtungsphase ohne Ergebniszwang vorausgeht. Zeit erlebte ich hier als Privileg, aber nicht als Verschwendung. Statt in den Startlöchern Spannung aufzubauen, war da nur ein stimmiges Gefühl, dass gar kein Wettrennen

nötig war, um die eigene Idee zu verwirklichen. „Aktives Warten“ (siehe Hunt 2010) wird dann zu einer Haltung, die das bewusste Wahrnehmen von Gestaltungsfreiheiten im Umgang mit Zeit ermöglicht. Ab der Vertragsunterzeichnung für den Bau des Fahrzeugs (Februar 2010) bewegte sich das Projekt sehr oft auf Trampelpfaden, nicht auf einer Überholspur. Aber diese Trampelpfade würde ich rückblickend als wesentliche Hauptstraßen zum bis heute erhaltenen Sinn und Wertehorizont meiner Arbeit bezeichnen. Die Herausforderung bestand folglich nicht darin, eine neue Zeitstruktur aus einer ungesunden institutionellen Beschleunigung heraus zu erfinden, sondern die Stimmigkeit der in der Schäferwagenmanufaktur natürlich entstandenen inneren Uhr zu bewahren oder bei Bedarf wieder nach Beschleunigungsphasen zu bergen. Diese Wanderung mit der Utopie (nicht auf sie zu, sondern *mit ihr* im Gepäck), impliziert ein vollkommen anderes, subjektives Zeiterleben. Diese Richtung erfordert die Fähigkeit, zerbrechlich-kostbare Unbewegtheit (siehe Conradson 2013) als geschützten Erfahrungsraum sicher und gleichzeitig mobil von einer Herausforderung zur nächsten zu begleiten.

Die Positionierung meiner beruflichen Tätigkeit im Schäferwagen bedeutete, dass mein nun folgendes freiberufliches Schaffen tatsächlich *ver-rückt* (im Sinne von abgerückt von der Norm) war. Die Verortung meiner Berufspraxis in der Peripherie implizierte eine Richtung gegen den Strom. In vielen wissenschaftlichen und theoretischen Schriften, wie auch in meiner Masterarbeit, beginnt die Utopie mit dem Versuch einer Abkehr von einem als technisiert wahrgenommenen, bildungspolitischem Status quo. Der Weg der realen Bildungshütte abseits der sicheren gedanklichen Behausung in Universitäten begann aber direkt in einer Utopie (Etymologie: von Nirgendwo kommend) und war nicht in ein institutionelles Netzwerk eingebettet. Am absoluten Rand der Professionalisierungsinstanzen wurde die aus der Zeit gefallene Erscheinung zunächst eher misstrauisch beäugt. Noch heute passiert es manchmal, dass das Projekt vorschnell als Aussteigerprojekt bezeichnet wird. Es ist jedoch zu betonen, dass Utopien auch in die Gesellschaft führen können. Selbst aus der Peripherie heraus war das Ziel die Transformation des Systems im Begegnen – nicht jedoch die Abkehr oder eine spaltende Deinstitutionalisierung. Dadurch darf die Zusammenarbeit mit etablierten Einrichtungen (Bildungshäusern, Sozialzentren, Bibliotheken etc.) immer wieder in unterschiedlichen Zeitstrukturen neu verhandelt werden.

Eine Projektpartnerin in Leitungsfunktion beschreibt die Zusammenarbeit auf folgende Weise: „An einem stressigen Tag fährt der Wanderschäferwagen viel zu früh vor. Obwohl der ausgemachte Termin doch erst in einer Stunde ist, riecht es dann auch noch bis hoch ins Büro nach dem Holzofenfeuer. Unmöglich, sich zu konzentrieren! Aber sobald man in dem Wagen sitzt und eben nicht im eigenen Büro, dann macht der Alltagsstress Platz für etwas anderes“. Ähnliche disruptive Ansätze wurden von Gert Biesta schon wie folgt wertgeschätzt: *“They [...] are explicitly ‘out of place’ and this makes them potentially important, both politically and educationally. Politically such interventions are important because they can act as a test—a ‘litmus test’ [...]of the public ‘quality’ of a particular location. They can function as a test, in other words, of what is possible in that location and in this way they can reveal whether particular spaces are determined, controlled and policed, or are open to a plurality of being and doing. Educationally such interventions are important because they enact a form of pedagogy that is neither based on superior knowledge of an educator—so that the educator would be in a position to tell others how to act and how to be—nor about putting the educator in the role of a facilitator of learning—thus putting the whole process under a learning ‘regime’“* (Biesta 2012, S. 694).

Im spielerisch-gemütlichen Auflockern von Hierarchien und Zeitprotokollen zeigt sich die Wichtigkeit des respektvollen Dialogs, der entsteht, wenn man sich auf das Fremde einlässt. Wo der Vagabund eine Lücke in den Kenntnissen der internen temporalen Arbeitsabläufe haben mag, da hat der vielbeschäftigte Gegenpol zum Vagabund vielleicht ein Zuviel (an Formularen, Richtlinien und To-do-Listen). Eine Herausforderung der Gesellschaft besteht darin, nicht in ausgrenzenden und vorurteilsbehafteten Polaritäten zu vegetieren und nur noch die Kooperationen aufzusuchen, die dem eigenen Muster entsprechen. Es gilt, die aus der Unkenntnis des Anderen entstehenden Projektionen, z.B. von einer ungezähmten Lücke und einem erstickenden Zuviel, in Resonanz zu bringen und gemeinsam

in einem emanzipatorischen Dazwischen tanzen zu lassen. Diese Interdependenz statt binäre Gegenüberstellung zeigt sich auch in der Symbolik des Tiny House. Lernen findet in mobilen „Bubbles“ statt. Diese beweglichen Inseln befreien allerdings von den ideologischen Blasen einer kategorisch in bildungsnah/bildungsfern einteilenden Gesellschaft und werden somit zu öffentlichen Tankstellen für Fremdheitsfähigkeit (siehe Schellhammer 2019).

Entschleunigung und Social Justice

Eine Herausforderung des Ansatzes ist das Navigieren mit dem Widerspruch eines in Mode gekommenen Entschleunigungsbegriffs. Die Schwachstelle der Slow-Bewegungen (Slow Food, Citta Slow, Slow University etc.) lässt sich bei Veranstaltungen beobachten. Ein eher unverfänglich umgesetztes Slow-Genuss-Prinzip (siehe Petrini 2003) spricht oft unfreiwillig eine selektive Gruppe der Gesellschaft an, die sich Entschleunigung sowieso schon leisten kann. Slow reduziert sich dann auf Statusbestätigung, statt zur gesellschaftlichen Transformation aufzufordern. Heather Mendick (2014) kritisiert Entschleunigung als Spielwiese einer Mittelschicht, in der keine strukturelle Veränderung der Gesellschaft anvisiert wird, sondern die durch die Zeitdimension verstärkten sozialen Ungerechtigkeiten bei Bedarf schlicht ausgeblendet werden können. Ich wurde mir im Laufe des Projekts meiner eigenen lebensgeschichtlichen temporalen Privilegien bewusst und versuchte, Zeitaktivismus nicht zu instrumentalisieren (siehe Hanser 2020). Der Entschleunigungshabitus kann gerade dann für eine Gesellschaft problematisch werden, wenn das Innehalten nur als Wochenendseminar-tauglicher Resilienzerwerb dem/der Einzelnen zugänglich wird. Selbsternannte ZeitvisionärInnen können sich modularen Formaten konventioneller Bildungsprogramme und dem Keynote-Format wunderbar anpassen. Doch welcher prekäre Teil der Gesellschaft kann sich kostenpflichtige Langsamkeit in Vortragsform leisten, wenn doch gerade lebensweltlich Eile geboten ist? Das individualisierte Bildungsangebot zur Zeitoptimierung trägt zur Widersprüchlichkeit einer funktional statt emanzipatorisch verorteten Muße bei. Slow als Projektionstrend verblasst im Paradox der Selbstoptimierung und hat gesellschaftlich wenig mit der von Hartmut Rosa (2018) geforderten Unverfügbarkeit zu tun.

Die Wanderschäferwagen haben sich nach dem Prinzip einer konstruktiven Unruhe und Rastlosigkeit kein Stammpublikum für Zeitkonsum aufgebaut. Veränderungsprozesse sollen sich nicht nur auf trendige Entschleunigung verengen, sondern auch durch aktiv gestaltete Mischformen der Zeit begleitet werden (siehe Huebener 2015). Der Ort für alternatives Zeiterleben soll besonders für Menschen zugänglich sein, denen es schwerfällt, sich das Recht zum Träumen, Innehalten, existenziellen Neuentwerfen von Zukunft von sich aus zu nehmen: „Was würden denn die Anderen von mir denken?“

Dem Team dieses öffentlichen und gemeinschaftlichen Projekts geht es darum, den Menschen das schlechte Gewissen abzunehmen, das sie vielleicht alleine und zu Hause beim Geschichtenerzählen und Zukunft-Entwerfen mit sich herumtragen würden. Im Refugium mit Anderen träumt es sich leichter und vielleicht tauchen sogar eigene, alte Träume wieder auf. Oft werden auch gemeinsam ganz neue Ideen für den Stadtteil oder das eigene Dorf entwickelt. Solche Prozesse lassen sich durch die visuelle Dokumentation verschiedener Projekte darstellen, die über den Videokanal des Vereins zugänglich sind.[2]

Entschleunigung, ja! ...aber bitte so schnell wie möglich

Mit dem Druck, langfristige Geldquellen zu lukrieren, näherten sich die Wanderschäferwagen ab 2016 immer mehr den Förderlinien der französischen Regierung an. Während Einzelpersonen auf allen Entscheidungsebenen der Regionalförderung vom emanzipatorischen Inhalt des Projekts überzeugt waren, entstanden neue Spannungen durch die systemische Taktung sozialer Innovationen. Problematisch ist zunächst, dass ein erfolgreiches, kleines Projekt zwangsläufig in die „nächste Ebene“

2 Nachzusehen unter: https://tinyurl.com/ya44leml

gehieft werden soll und somit im Eilmodus aus natürlich gewachsenen Strukturen gerissen wird. Oft werden solche Projekte in rasantem Tempo mit Innovationspreisen und Geldern versorgt, doch die Ressource Zeit steht ab diesem Zeitpunkt des öffentlichen Scheinwerferlichts dann nicht mehr zur Verfügung. Aus der Erfahrung als Koordinator einer ab diesem Zeitpunkt viel zu schnell wachsenden sogenannten „sozialen Innovation“ heraus sehe ich Fördergelder für kleinere Projekte im Sinne eines slow growth nur in Verbindung mit einem individuell verhandelbaren „Zeitguthaben“ als sinnvoll. Bei den Wanderschäferwagen wurde Entschleunigung für alle, fast wie am Fließband, vom wachstumsorientierten Finanzierungsmodell der „nächsten Ebene“ eingefordert. Der Entschleunigungsimperativ soll mit Eile die Region abdecken, kommt aber schnell an menschliche Grenzen. Im Kontext von Förderlinien für Partizipation, Ko-Konstruktion und Community Education entsteht oft ein oberflächliches Vokabular zur Projektexpansion, welches einem Heldennarrativ Hollywoods mehr entspricht als einer Nachhaltigkeitsvision. Formate mit Statistiken für Vermarktungsdiskurse lassen selten zu, dass sich Partizipation im natürlichen Rhythmus der Begegnung entfalten kann (siehe Cowden/Singh 2007).

Genau in dieser intensiven Förderphase mit Erwartungshaltungen, die nicht aus dem Experimentierfeld, sondern aus zentralisierten Vorgaben entstanden, war die Gefahr am größten, dass die Sinnhaftigkeit des Projekts an der nächsten Kurve der Statistikenautobahn hinausgeschleudert wird. Plötzlich zählte nicht mehr die qualitative Begeisterung der BesucherInnen, sondern die aus dem Kontext gerissene Frage: Wie viele sind am Schäferwagen gewesen? Nicht: Wofür kamen sie? Was ist passiert? Die Personen, die nach den Zahlen fragten, kamen am Ende des Tages nicht mehr zum gemeinsamen Austausch an den Holzofen des Schäferwagens. Das Träumen wurde zur öffentlichen Dienstleistung in der dominanten Logik der sofortigen Verfügbarkeit. Und ist nicht gerade die von ForscherInnen schon vielerorts kritisierte immediacy, die Unmittelbarkeit der Entschleunigungsforderungen, ein wunderbar effizientes Druckmittel zur anschließenden Wiederbeschleunigung? In der Spannung, zum einen den Erwartungen einer von schnellen Resultaten abhängigen Vergabe von Fördergeldern zu entsprechen und zum anderen den erarbeiteten Werten des kollektiven Innehaltens als Professionshaltung weiterhin entsprechen zu wollen, war die interne Kohärenz letztendlich wichtiger, um weiterzumachen, als der nach außen kommunizierbare Erfolg. Die Hütte hat nach diesen Irrwegen wieder den Weg aus einem widersprüchlichen „Hüttentakt“ gefunden. Entscheidend war der ständige Austausch mit InitiatorInnen von achtsamen und bescheidenen Projekten. Förderung für den Ansatz war nun endlich keine Utopie mehr und das Vertrauen für das Konzept blieb auf regionalen und lokalen Ebenen in Frankreich bestehen. Aber es fehlte noch eine langfristige, ideelle Kooperation auf Augenhöhe, um für die Werte, und nicht vorrangig für die Zahlen, ernst genommen zu werden.

Die Strukturierung als bescheideneres Vereinsprojekt vollzog sich dann auf europäischer Ebene mit vielseitigen ProjektpartnerInnen und ehrenamtlichen „TräumologInnen“. Der wohl wichtigste Preis in der Geschichte des gemeinschaftlichen Schäferwagenprojekts wurde von keiner Jury vergeben, sondern in einer Onlineabstimmung verliehen. Im Ideenwettbewerb für europäische Bürgerinitiativen On Y Va des Deutsch-Französischen Instituts und der Robert Bosch Stiftung erhielt unsere Bewerbung mit dem Wanderschäferwagen zweimal über 800 Stimmen von überzeugten „Hüttopistinnen“ und „Hüttopisten“, die das Projekt seit 2010 von Nah und Fern verfolgt hatten (siehe Rêv’othèque 2021 i.E.).

Durch das Preisgeld konnten Verbindungen zwischen den drei in der Entstehungsgeschichte wesentlich beteiligten Ländern hergestellt werden. Durch mein Promotionsstipendium im zehn Jahre zuvor bewusst verlassenen Exzellenztakt der schottischen Erziehungswissenschaften hat der Ansatz inzwischen den langfristigen, institutionellen Rückhalt für wertorientierte, kritische Praxisforschung gefunden, der im Wettlauf um französische Fördergelder gefehlt hatte. Ein Tiny House auf dem Campus der University of Edinburgh hilft dabei, dass meine eigene Lebenswelt nicht mehr wie 2008 vollkommen durch Forschungszeit besetzt wird (siehe Shahjajan 2019). Meine Forschung findet gerade wegen der innovationshemmenden Wirkung eines atemlosen Wettbewerbs besonders am Holzofenfeuer statt.

Abb. 4: Welcome Hut in Edinburgh

Foto: © Mihaela Bodlovic, 2019 Festival of Creative Learning

Bildungshütte oder Bildungshaus?

Die Bildungshütte ist eine Vagabundin, die durch das sinnstiftende Reisen Menschen, Lernorte und Werte verbindet, anstatt Brüche und Diskontinuitäten zu provozieren. Die mobile Lernhütte bietet genau in dem Spannungsfeld, in dem viele eine statische Bildungslandschaft beklagen, ein bewegliches Provisorium. Die Wanderschäferwagen sind nicht heimatlos, sondern mehrfach beheimatet (siehe Gustafson 2014). In Frankreich fahren sie im entschleunigten Vereinstakt durchs Land, im deutschsprachigen Raum docken sie manchmal doch sehr „taktlos", aber alles andere als unfreundlich an dortige Bildungszeitfenster an, während sie in Schottland Refugien innerhalb des Hochschulsystems eröffnen. Im ständigen Wechsel solcher temporal commons entsteht immer wieder ein nachhaltiger, kreativer Zwischenraum, da keine einzelne Zeitdimension die flexibel-improvisierten Rahmenbedingungen des Wanderschäferwagens gänzlich dominiert. Aus der Distanz mag dies den Flexibilisierungszwang unserer Gesellschaft verkörpern (siehe Reckwitz 2017). Im Detail gesehen kann daraus allerdings auch eine leise Sinnspur entstehen, welche Singularitäten zum Zusammenleben im Plural motiviert. Die Utopiefähigkeit (siehe Nierobisch 2018) ist ein schwer quantifizierbarer existenzieller Dreh- und Angelpunkt, für den im Alltag unserer beschleunigten Bildungshäuser viel zu selten Zeit zu finden ist.

Die Wanderschäferwagen werden weiterhin dort anhalten können, wo Erwachsenenbildung zu einer Kunstform, ja vielleicht sogar zu einem sorgfältigen Kunsthandwerk für Lebensentwürfe wird. Am Anfang meines beruflichen Weges musste ich mich zwischen Bildungshaus und Bildungshütte entscheiden. Die Frage in meiner aktuellen Berufspraxis ist eine andere geworden: Bildungshütte vor, hinterm (oder in seltenen Fällen sogar im) Bildungshaus? Die eigene Karriere für solch ein sonderbares Wägelchen „anzuhalten", mag zwar weiterhin *ver-rückt* erscheinen, ist aber auf wundersame Weise nicht mehr ganz so entrückt von der Realität.

Abb. 5: Unterwegs um innezuhalten

Zeichnung: Roseline Bucher

Literatur

Biddle, Erika (2014): Re-Animating Joseph Beuys' "Social Sculpture": Artistic Interventions and the Occupy Movement. In: Communication and Critical/Cultural Studies, 11(1), S. 25-33.

Biesta, Gert (2012): Becoming Public: Public Pedagogy, Citizenship and the Public Sphere. In: Social and Cultural Geography, 13(7), S. 683-697.

Böschemeyer, Uwe (2005): Unsere Tiefe ist hell – ein Schlüssel zur inneren Welt. München: Kösel.

Burdick, Jake/Sandlin, Jennifer A./O'Malley, Michael P. (Hrsg.) (2014): Problematizing Public Pedagogy. New York: Routledge.

Conradson, David (2013): The orchestration of feeling: stillness, spirituality and places of retreat. In: Bissell, David/Fuller, Gillian (Hrsg.): Stillness in a mobile world. London: Routledge.

Coté, Mark/Day, Richard/De Peuter, Greig (2007): Utopian Pedagogy: Creating Radical Alternatives in the Neoliberal Age. In: The Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies, 29(4), S. 317-336.

Cowden, Stephen/Singh, Gurnam (2007): The 'User': Friend, foe or fetish? A critical exploration of user involvement in health and social care. In: Critical Social Policy, 27(1), S. 5-23.

Crowther, Jim (2009): Real utopias in adult education. In: Teoria de la Educacion, 10(3), S. 74-89.

Frankl, Viktor E. (1972): Der Mensch auf der Suche nach Sinn. Stuttgart: Klett.

Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Hamburg: Rowohlt.

Giroux, Henry A. (2000): Counter-public spheres and the role of educators as public intellectuals. Paulo Freire's cultural politics. In: Hill, Mike/Montag, Warren (Hrsg.): Masses, classes and the public sphere. London: Verso, S. 251-267.

Gruber, Elke/Zeuner, Christine (2019): Zeit für Bildung. Call for Papers für das Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 41, 2020. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/redaktion/meb20-41_callforpapers.pdf?m=1586431337& [Stand: 2020-11-18].

Gustafson, Per (2014): Place attachment in an age of mobility. In: Manzo, Lynn C./Devine-Wright, Patrick (Hrsg.): Place Attachment: Advances in Theory, Methods and Applications. London: Routledge, S. 37-48.

Hanser, Christian H. (2020): Collective Temporal Activism as a Gamechanger for the Academy: Reframing Conference Hospitalities Among Colleagues Under Pressure. International Review of Qualitative Research. DOI: 10.1177/1940844720968207.

Huebener, Paul (2015): Timing canada: The shifting politics of time in canadian literary culture. Montreal: McGill-Queen's University Press.

Hunt, Matthew R. (2010): „Active Waiting": Habits and the practice of conducting qualitative research. In: International Journal of Qualitative Methods, 9(1).

Low, Setha/Iveson, Kurt (2016): Propositions for more just urban public spaces. In: City. Analysis of Urban Change, Theory, Action, 20(1), S. 10-31.

Mendick, Heather (2014): Social Class, Gender and the Pace of Academic Life: What Kind of Solution is Slow? In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 15(3), Art. 7.

Nierobisch, Kira (2018): Utopiefähigkeit und lebendige Widersprüche – Skizzen einer kritischen Demokratiebildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 235-244.

Petrini, Carlo (2003): Slow Food: The case for taste. New York: Columbia University Press.

Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Rêv'othèque, La (2021 i.E.): Carnets de Voyage On Y Va. Cormatin: Eigenverlag.

Ricoeur, Paul (1986): Lectures on Ideology and Utopia. New York: Columbia University Press.

Rosa, Hartmut (2018): Unverfügbarkeit (Unruhe bewahren). Salzburg: Residenz.

Santos, Boaventura de Sousa (2018): The End of the Cognitive Empire: The Coming of Age of Epistemologies of the South. London: Duke University Press.

Schellhammer, Barbara (2019): Fremdheitsfähig werden. Zur Bedeutung der Selbstfürsorge für die Begegnung mit Fremden. Freiburg: Karl Alber.

Shahjajan, Riyad A. (2019): On 'being for others': time and shame in the neoliberal academy. In: Journal of Education Policy, 5(1), S. 1-27.

Willmitzer, Christoph (2004): Sag mir, wie viel Zeit du hast, und ich sage dir, wer du bist. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching 11, S. 192-196.

Young, Iris Marion (1990): Justice and the politics of difference. Princeton: Princeton University Press.

Foto: Alistair Kerr Photography

Christian H. Hanser, MSc

c.hanser@ed.ac.uk
www.thewelcomehut.com

Christian Hanser studierte Journalistik und Kommunikationswissenschaften (BA) in London und Erwachsenenbildung (MSc) in Glasgow. Parallel zum berufsbegleitenden Lehrgang in Logotherapie (DGLE) entwickelte er daraufhin europaweit ein eigenes Konzept der aufsuchenden Bildungsarbeit. Er promoviert derzeit als Stipendiat der schottischen Regierung an der University of Edinburgh und lehrt dort im Onlinemaster Social Justice and Community Action. Internationale Konferenzbeiträge zum Konzept der Welcome Huts wurden mehrfach ausgezeichnet, zuletzt in Sozialer Arbeit (University of York) und Counselling (Abertay University Dundee). Im Sinne eines aufsuchenden und emanzipatorischen Ansatzes für Erwachsenenbildung (Community Education) integriert Hanser Projekte mit dem Wanderschäferwagen in Studiengänge (Edinburgh, Graz), universitäre Weiterbildungen (Fribourg), Summer Schools (Amsterdam, Cluny) und Service Learning (Dijon).

Adult education as collective daydreaming in and around a mobile ‚tiny house‘

Insights from a self-made community intervention for temporal experimentation.

Abstract

A mobile shepherd‘s hut is traveling across the country and opening up a space for telling stories, daydreaming and imagining the future. The shepherd‘s wagon is a playful, artistic educational project for adults, a public space where people can come together and „drop out“ of the increasingly compressed time structures of everyday life. The author is the initiator and coordinator of this „transnational traveling education“ and reflects on the history of the project from a temporal perspective. What had begun as a small-scale project for collectively slowing down in public space soon had to deal with an attempt to be assimilated by the dominant logic of acceleration in the funding sector for social innovations: The public pedagogy of an educational hut without any output-oriented agenda or meticulous schedule wanders off beyond formal European educational targets, which are pervaded by narratives of immediacy and efficiency. Shared daydreaming as an educational experience runs the risk of being diluted into a service model on the assembly line, thereby losing its utopian disruptive element. (Ed.)

Raum und Zeit in der Geschichte der Erwachsenenbildung

Das Beispiel von Fritz Klatt in der Weimarer Zeit

Paul Ciupke

Zitation

Ciupke, Paul (2020): Raum und Zeit in der Geschichte der Erwachsenenbildung. Das Beispiel von Fritz Klatt in der Weimarer Zeit.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 41, 2020. Wien.
Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/20-41/meb20-41.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Weimarer Zeit, Fritz Klatt, Freizeitpädagogik, Erwachsenenbildung, Jugendbewegung, Abendvolkshochschule, Heimvolkshochschule, Volkshochschulheim

Kurzzusammenfassung

Bildung in der Freizeit als Erholung, als Besinnungszeit, als Raum der Freiheit und Abwesenheit von „Entfremdung“, das waren kleine utopische Momente, denen sich der heute weithin vergessene Fritz Klatt (1888-1945) nicht nur in seiner praktischen Erwachsenenbildungsarbeit als Repräsentant der „Jugendbewegung“ verschrieben hatte. Klatts konzeptionelle Überlegungen zur Didaktik und Zeitstruktur von Erwachsenenbildungsangeboten standen ganz in der Tradition der sich in der Weimarer Zeit herausbildenden Volkshochschularbeit und gingen zugleich weit über den Nimbus des „Begründers der Freizeitpädagogik“ hinaus. Der vorliegende Beitrag skizziert die Experimentierfreudigkeit der Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit und zeichnet Klatts teilnehmerInnenorientierte und erfahrungsbezogene Didaktik nach. Klatt erprobte in seiner praktischen Arbeit – zuweilen mitten in den Dünen an der Ostsee – nicht nur eine Umkehrung der damalig herrschenden Raum- und Zeiterfahrungen, sondern formulierte und lebte Grundsätze einer teilnehmerInnenorientierten, demokratischen und realitätsbezogenen Erwachsenenbildung. (Red.)

Raum und Zeit in der Geschichte der Erwachsenenbildung

Das Beispiel von Fritz Klatt in der Weimarer Zeit

Paul Ciupke

„Es gilt hier, sich der periodischen Pausen des Berufslebens in geschmeidigster Weise zu bemächtigen", schrieb Fritz Klatt (1929a, S. 10) Ende der 1920er Jahre in seinem programmatischen Aufsatz zur Freizeitpädagogik. Sich Teilnehmende bzw. ihre freie Zeit für pädagogische Arrangements verfügbar zu machen, klingt nach einem recht instrumentellen und manipulativen Ansatz. So war es aber eigentlich nicht gemeint.

Zeit zur freien individuellen Verfügung war – außer für das gehobene Bürgertum und andere Oberschichtangehörige – in der Kaiserzeit und in den Jahren der Weimarer Republik eine knappe und deshalb umso wertvollere Ressource, um die auch Kirchen und ähnliche Weltanschauungsgemeinschaften, politische Bewegungen, soziale Milieus, Vereine, Bildungseinrichtungen, die Konsumindustrie und andere Kosmen buhlten. Denn Arbeitszeit war in hohem Maße fremdbestimmte Zeit und der seit 1918 in Deutschland geltende Acht-Stunden-Arbeitstag wurde meist nicht eingehalten, die Fünf-Tage-Woche galt noch nicht.

Zeitpolitik und soziale Kämpfe um die freie Zeit

Es gab aber auch mannigfache Bestrebungen, den „Ausschweifungen" vor allem der Arbeiterschaft in der Freizeit Grenzen zu setzen oder Alternativen anzubieten, um diese und andere Gruppen etwa von den „Zivilisationsgiften" und sonstigen als „verderblich" geltenden „Versuchungen" des Zeitalters der Industrie, der Verstädterung und des aufkommenden Massenkonsums zu „befreien" und ihr Engagement auf solche Aktivitäten zu lenken, die – je nach weltanschaulichen Prioritäten natürlich unterschiedlich gewichtet – als kulturell wertvoll angesehen wurden. Schon früh, nämlich 1892, organisierten bürgerliche Sozialreformer die erste deutsche „Freizeitkonferenz" (siehe Reulecke 1982). Volkswohlvereine und Volksbildner waren damals schon in die Beratungen einbezogen, in denen es in erster Linie um die Rettung und „Veredelung" der Arbeiterschaft ging. Disziplinierter, geordneter und kulturell akzeptierter Umgang mit Zeit wurde so zu einem Bildungs- und Erziehungsziel gerade solcher Gruppen des Bildungsbürgertums, die sich mit der Selbstbeauftragung einer „sozialen Mission" neue gesellschaftliche Bedeutung und soziale Relevanz vermitteln wollten.

Ein gutes Beispiel dafür ist die Soziale Arbeitsgemeinschaft Ost (SAG), das einzige in Deutschland einflussreich gewordene Settlement, welches seit 1911 (und bis 1933) unter dem Theologen, Sozialpädagogen und Friedensaktivisten Friedrich

Siegmund-Schultze (1885-1969) im Berliner Osten entwickelt wurde. Man wollte die Arbeiterjugendlichen inklusive ihrer Familien buchstäblich von der Straße holen. Dafür gründete man Clubs, Kaffeehallen und andere gesellige Örtlichkeiten, Beratungsstellen, Ferienfreizeiten, eine Jugendvolkshochschule, eine Abendvolkshochschule, ein Volkshochschulheim und vieles anderes mehr. (Siehe Wietschorke 2013; Ciupke 2007)

Begleitet wurde das Projekt von einer selbstorganisierten Sozialforschung, die vor allem die Alltagskultur ins Visier nahm, und von einem eigenen ambitionierten Ausbildungsprojekt für den Kreis der Mitarbeitenden. Das waren oftmals Studierende; aus dem Kreis gingen später etliche leitende und theoretisch arbeitende Persönlichkeiten der Erwachsenenbildung hervor. Dass in diesem Kontext die betreute freie Zeit auch jeweils individuell selbstbestimmte Zeit war, darf aber bezweifelt werden. Es handelte sich vielmehr um einen paternalistisch geprägten Fürsorgekosmos mit einem umfassenden Volkserziehungsprogramm inklusive nachhaltiger Inbesitznahme der freien Zeit des Klientels. Ziel des Volkserziehungsprogramms war für Siegmund-Schultze eine neue Volksgemeinschaft, in der die sozialen Gegensätze künftig aufgehoben sein sollten.[1]

Eigentlich zählte sich die SAG in den Weimarer Jahren zur Mittelströmung der sogenannten Freien Volksbildung. Diese aus heutiger Sicht vielleicht als gemäßigt links oder liberal einzustufende Richtung setzte sich bewusst ab von den nationalkonservativen und völkischen Ansätzen der Volksbildung, aber auch von den linkssozialistischen und kommunistischen Varianten der Arbeiterbildung. Man wollte nicht das jeweilige Milieu und deren oft ideologisch vorgeprägten Wahrnehmungsmuster reproduzieren – unter anderem deshalb wurde auch von neutraler Bildungsarbeit gesprochen, was eine etwas irreführende Bezeichnung war. Die Grundzüge der Freien Volksbildung, ihre drei Freiheiten, waren die institutionelle Unabhängigkeit, die Freiwilligkeit der Teilnahme und das Fehlen von fest gefügten Lehrplänen und Abschlusstiteln, was auf eine offene Didaktik hinauslief.[2] Eigentlich ging es um eine reflektierte pädagogische Form, die Kontroversität und Multiperspektivität ermöglichen sollte. (Siehe Ciupke 2016)

In der Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit differenzierten sich ebenfalls drei institutionelle Formen heraus, mit denen auch spezielle Veranstaltungsformate und Konzepte von Raum und Zeit verbunden waren: die Abendvolkshochschule, die Heimvolkshochschule und das Volkshochschulheim. Die Abendvolkshochschule setzte auf Kurse und Vorträge, also serielle Kurzzeitformate, und nutzte in pragmatischer Weise Lernräume wie die von Schulen und anderen öffentlichen Gebäuden. Diese mussten nur ein Minimum an Funktionalität aufweisen. Das zeitliche Angebotsmuster ließ sich für Teilnehmende in der Regel relativ problemlos in Alltag und Berufsleben integrieren.
Weniger komplikationslos waren die anderen Modelle. Die Heimvolkshochschule und das Volkshochschulheim boten vor allem lange Kurse von sechs Wochen bis zu einem halben Jahr für junge Männer und Frauen zwischen 18 und 30 Jahren an. Gemeinsames Merkmal war das Zusammenleben, zum Teil auch mit den Lehrenden, in einem Heim oder – wie es heute heißen würde – einer Bildungsstätte. In der meist ländlich gelegenen Heimvolkshochschule bedeutete das einen den ganzen Tag gliedernden und umfassenden Unterricht. Den Aufenthalt musste man zumeist selber finanzieren und gleichzeitig eine bisherige berufliche Tätigkeit aufgeben. Im in der Regel großstädtischen Volkshochschulheim ging man hingegen tagsüber weiter einer bezahlten Beschäftigung nach und erst am späten Nachmittag und in den Abendstunden wurde das Bildungsprogramm vollzogen.

Unter anderem wegen ihrer pädagogischen Intensität, und damit war neben den auf Selbstaktivierung zielenden Arbeitsformen und dem gemeinschaftlich organisierten Zusammenleben im Heim auch die zeitliche Dauer schlechthin gemeint, galt die

1 Der des rassistischen und völkischen Denkens völlig unverdächtige Siegmund-Schultze, der die Jahre der NS-Herrschaft im Schweizer Exil verbrachte, sollte später einmal anmerken, dass Hitler ihm den Begriff der Volksgemeinschaft gestohlen hätte. In der Tat wurde der Volksgemeinschaftsbegriff mit Ausnahme der Kommunisten von allen anderen Milieus und Parteien während der 1920er Jahre breit in Anspruch genommen, aber unterschiedlich ausgedeutet.

2 Dass in der Wirklichkeit insbesondere der letzte Punkt, die offene Didaktik, damals nur in einigen Vorzeigeeinrichtungen wie Dreißigacker oder Sachsenburg eine Rolle spielte, ist eine andere Geschichte.

Heimvolkshochschule damals als der „Königsweg der Erwachsenenbildung“. Um also die Vorzüge dieses neuen Bildungswegs nutzen zu können, brauchte man neben persönlicher Entschlossenheit entweder ein Stipendium, einen Gönner bzw. eine Gönnerin, eine Phase der Arbeitslosigkeit am besten mit Arbeitslosenunterstützung, Erspartes oder andere Möglichkeiten, um den Aufenthalt im Heim als Auszeit, in der zugleich nicht gearbeitet werden konnte, zu ermöglichen und zu finanzieren.

Fritz Klatt und die Probleme der Zeit für Bildung

Obwohl das Problem der Zeit für Bildung zentral war, sowohl für die Teilnehmenden als auch für die Heimvolkshochschulen, gab es wenige tiefergehende Reflexionen in den zeitgenössischen Fachdebatten. Eine Ausnahme bildete Fritz Klatt, der sowohl über freie Zeit als Bildungszeit generell als auch über die innere zeitliche Struktur von Bildungsangeboten nachdachte und publizierte. Das begründete seinen Ruf als Freizeitpädagoge schon in den 1920er Jahren, der in den 1970ern in vielen erziehungswissenschaftlichen Veröffentlichungen noch einen Nachhall fand.
Der Begriff der Freizeitpädagogik ist aber irreführend, wenn man darunter etwa die pädagogische Durchdringung und Okkupation freier Lebenszeit schlechthin oder der Ferienzeiten im Besonderen verstünde. Klatt ging es um das Problem von selbstgewählter und selbstbestimmter Zeit für Angebote der Erwachsenenbildung.

Im Jahr 1921 bereits veröffentlichte Klatt bei Eugen Diederichs in Jena das Buch mit dem programmatischen Titel „Die schöpferische Pause“, welches bis Ende der 1920er Jahre mehrere Neuauflagen erlebte und von der jugendbewegten und für Bildungsfragen interessierten Szene nachhaltig rezipiert wurde. Heute erscheint die Schrift aufgrund ihrer zum Teil raunenden Sprache im Stile zeitgenössischer Kulturkritik, aber auch wegen des esoterisch anmutenden Argumentationsduktus nur schwer verständlich und nachvollziehbar. Sie gehört zur Rezeptionswelle asiatischer, insbesondere indischer Weltdeutungen, Religionen und Praktiken in den Jahren zwischen 1900 und 1925, die die Suchbewegungen vor allem bürgerlich jugendbewegter und lebensreformerischer Kreise mitprägen konnten (siehe Linse 1991; Horn 2018). Klatt hatte sich während des Ersten Weltkriegs mit den Upanishaden und anderen indischen Frühschriften beschäftigt, wahrscheinlich auch beeinflusst von seinem Vater, der Indologe und Sanskrit-Gelehrter war. Ausgangspunkt ist eine ganzheitliche, also Körper und Geist zusammenführende Atmungs- und Schwingungslehre, die den Menschen des Industriezeitalters wieder „heilt“, ihm hilft, bewusst über den Tag, den Monat und das Jahr zu kommen. So strebte Fritz Klatt *„die Aufrüttelung, die Auflockerung des Menschen, vielleicht durch rhythmische Gymnastik, vielleicht durch eine radikal durchgeführte vegetarisch-antialkoholische Nahrungsweise, vielleicht durch das Leben auf einer ländlichen Siedlung […]“* (Klatt 1922, S. 196) an, ein klassisches Alternativ- und Aussteigerprogramm – damals wie heute.

Klatt galt als wichtiger Theoretiker der Jugendbewegung; an großen Teilen ihrer Praxen, etwa am Wandern, dürfte er wohl hingegen wenig Teil gehabt haben. In seiner Schrift „Das Gegenspiel“ forderte er aber einen Umbau des ganzen Erziehungswesens aus dem Geist der Jugendbewegung (siehe Klatt 1925). Viele der theoretisch und praktisch einflussreichen Persönlichkeiten der Volksbildung, aber auch die die pädagogischen Debatten jener Jahre dominierende Richtung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und ihre Vertreterinnen und Vertreter sahen damals in der (vor allem bürgerlichen) Jugendbewegung ihren natürlichen Verbündeten und Ansprechpartner (siehe Ciupke 2015).

1919 gründete einer der Sprecher der freideutschen Jugendbewegung, Knud Ahlborn (1888-1977), im Norden von Sylt, in den Dünen direkt am Meer, das sogenannte Freideutsche Jugendlager Klappholttal, das in den Sommermonaten als Treffpunkt für jugendbewegte und der Lebensreform verbundene Personen aus ganz Deutschland insbesondere für Zwecke der Geselligkeit und allgemeinen Bildung fungierte.[3] Klappholttal war wohl ein Vorbild für Fritz Klatt, der wiederum 1921 in Prerow auf dem Darß, an der

3 Die Einrichtung, heute auch „Akademie am Meer“ genannt, hat gerade ihren 100. Geburtstag gefeiert (zur Geschichte siehe Andritzky/Friedrich 1989).

Ostsee gelegen, ein Kindererholungsheim eröffnete, das er ab 1923 zu einer Heimvolksschule umgründete. Das Volkshochschulheim in Prerow sollte reichsweit bekannt werden als Ort der Begegnung mit ein- bis dreiwöchigen Kursangeboten, die von Ostern bis Oktober stattfanden. Verschiedentlich fanden auch kürzere Fachtagungen für die Volks- bzw. Erwachsenenbildung statt. In Prerow konnte Klatt seine konzeptionellen Überlegungen zur Didaktik und Zeitstruktur von Erwachsenenbildungsangeboten ausprobieren und weiterentwickeln. In den einleitenden Passagen des Hausprospekts aus dem Jahr 1927, der vor allem der Werbung von Teilnehmenden diente, sind Zeit und Ort miteinander verknüpft: *„Die Lage des Heimes unmittelbar am Meer, die heilsam-herbe Seeluft und die ständige Einwirkung der nordischen Landschaft geben die Möglichkeit zu intensiver Erholung und seelischer Erstarkung. Diese Erholung ist der Ausgangspunkt für die Arbeit unseres Volkshochschulheimes. Im rhythmischen Zusammenklang mit Landschaft und Jahreszeit ist darum bei uns stets planmäßige Körper- und Sinnesschulung zu finden. Unsere sportlich-gymnastischen Kurse, unsere zeichnerischen und musikalischen Übungen, die zu jedem Kurs gehören, haben das Ziel, dem einzelnen Besucher seine körperlichen und gestaltenden Kräfte frei und bewußt zu machen. Diese Aufrufung und Auflockerung der gestaltenden Kräfte sowie das darauf gründende gemeinsame Leben im Heim bildet die unerläßliche Voraussetzung für die geistige Schulungsarbeit in den Kursen. Die geistige Arbeit unserer Kurse setzt sich zum Ziel, während einer körperlich wie geistig intensiv ausgenützten Erholungszeit auf dem gedanklichen Weg zwischen Lebenswille und Arbeitspflicht sinngemäß zu vermitteln“* (zit.n. Ciupke 2015, S. 183).

Raum und Zeit als Kapital und pädagogische Ressource

Deutlich wird, dass der besondere Raum bzw. Ort an der Ostsee, auf den später noch einzugehen sein wird, und das Zeitkonzept nicht nur ein wichtiges freizeitkulturelles Kapital verkörperten, sondern wesentlicher Bestandteil des pädagogischen Ansatzes selber waren. Im Kern war und blieb Klatt ein vergrübelter linksidealistischer Kulturkritiker, seine Gegenwartsdiagnosen bewegten sich zwischen den zivilisationskritischen Motiven und Schlüsselwörtern der Zeit, die im Übrigen von links bis hin zu rechts benutzt wurden. Dazu gehörte etwa die Kritik an der „Vergnügungsindustrie“.

Und in der „Temporaserei“, welche in der Mechanisierung und Technisierung der Lebens-, aber vor allem der Arbeitswelt ihren Ursprung hat, sah er eine moderne Form der Herrschaft über Raum und Zeit. Bildung hingegen bestimmte Klatt (1929b, S. 69f.) als Arbeit gegen die „Diktatur des Tempos“. Das klingt nach einem Entschleunigungskonzept, wie es heute auch noch oft propagiert wird.

Der Tag im Volkshochschulheim Prerow begann – wenn das Wetter dies zuließ – morgens mit Gymnastik am Strand. Den Vormittag füllten in der Regel künstlerisch-praktische Aktivitäten: Malen, Zeichnen, Schreiben, Theaterspielen, allein oder in der Gruppe, mit und ohne Anleitung. Es war auch erlaubt, individuellen (Erholungs-)Interessen nachzugehen. Der spätere Nachmittag war für die Arbeitsgemeinschaft reserviert, die bei gutem Wetter entweder in den Dünen oder auch direkt am Strand stattfand. Diese Struktur entsprach einer Theorie der Verteilung von Lernzeiten im Tages-, aber auch im Jahresablauf, die Klatt entwickelt hatte (siehe Klatt 1928; vgl. auch Klatt 1929b, S. 68ff.). Interessanterweise geht es letztlich um eine Umkehrung der im Arbeitsleben üblichen Rhythmen und Abfolgen. In jenen Tagesabschnitten, in denen der berufstätige Mensch an seinem Arbeitsplatz üblicherweise stark gefordert war, sollten nun entspannende und selbstbestimmte Tätigkeiten ausgeübt werden; der späte Nachmittag aber, der nach Klatt im Alltag eine Erschlaffungsphase bildete, sollte zur geistigen Tätigkeit genutzt werden, um den eigentlichen *„Sinn der Nachmittagszeit“* (Klatt 1929b, S. 73) wieder kennen zu lernen bzw. einzuüben. Die Teilnehmenden wurden ermuntert, ihre eingeübten Verhaltensroutinen einerseits aufzulösen, sich zu „entbilden“, wie es damals so genannt wurde, aber auch sich neu zu orientieren und sich *„die Richtung für die Gestaltung aller [...] freien Zeitteile im Jahr [zu] holen“* (ebd., S. 75). Klatt wollte in den ein bis drei Wochen, die Teilnehmende in Prerow verbrachten, diese so nachhaltig bildend beeinflussen, dass sie im Rest des Jahres ihre freie Zeit für das Ziel geistiger Erweiterung mobilisieren konnten.

Als weiteres, größeres Ziel schwebte Klatt vor, eine „Freizeithochschule“ zu gründen, an der seine Konzepte weiter systematisiert und auf breiterer Basis umgesetzt werden sollten.

Der besondere (Lern-)Raum

Zum Beeindruckungspotenzial und zu den Motivierungsfaktoren für die Angebote der Erwachsenenbildung gehörte aber auch der besondere Ort bzw. der eigentümliche Raum des Lernens. In Prerow und in Klappholttal war dies in besonderer Weise die einzigartige umgebende Natur.

Die Heimvolkshochschulen der Weimarer Zeit bildeten mit ihrer Lage abseits der Städte, in schönen natürlichen und reizvollen Umgebungen, oftmals in Burgen, Schlössern, Klöstern und Villen zuhause, den Gegenpol zur städtischen Verdichtung, zum stressigen Berufsalltag und zur habitualisierten Lernerfahrung aus der Schule, der Kirche oder dem Militär als Orten persönlicher Disziplinierung. Die Jugendbewegung hatte schon vor dem Ersten Weltkrieg die Idee der Jugendburg als Exklave der Industriegesellschaft und als pädagogische Provinz propagiert. Die Jugendburg sollte Unterkunft für das Wandern, die Geselligkeit und zwanglose Begegnungen bieten, aber auch einen Lern- und Kulturort ermöglichen. Dieses romantisch inspirierte Programm konnte offenbar vielfach umgesetzt werden, ja selbst Einrichtungen der Arbeiterjugendbewegung residierten in Villen, Burgen und Schlössern.

Die „Burg“ verkörpert ein Dispositiv des Orts- und Raumverständnisses in der Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit. Sie bewirkte bei den Teilnehmenden ein besonderes Lebensgefühl, nämlich aus der gewohnten Zeit(-einteilung) und dem üblichen Ort herausgefallen zu sein. Auch der Lernort bildete das dialektische Gegenstück zur sonstigen Normalität, er vermittelte den Eindruck des Herausgehobenseins aus der Gesellschaft, des Kontrastes zum Alltag und zur städtischen bzw. beruflichen Hektik und Anspannung. Darin waren manchmal problematische Distinktionsabsichten geborgen, aber auch Wiederverzauberungsmomente, die mit dem Glück, lernen zu dürfen, re-identifiziert wurden. Es ging um einen Raum der Besonderheit, aber nicht der Abgehobenheit.

Die zeitgenössischen Didaktiker wie z.B. Eduard Weitsch bemühten sich, Elitegedanken und zu große Distanz zur normalen Umgebung, etwa gegenüber den umgebenden Dorfbewohnerinnen und Dorfbewohnern, bei den Teilnehmenden abzubauen. Das üppige historische Ambiente wurde oft auch durch die Schlichtheit und Anspruchslosigkeit des Lebens in der Einrichtung, wie es die Jugendbewegung propagierte, und eine moderne Innengestaltung gebrochen bzw. kompensiert (vgl. Ciupke 2018, S. 21f.).

Eine eigenwillige Entwicklung fand aber in jenen Institutionen statt, die direkt am Meer lagen und – wie in zeitgenössischen Quellen mehrfach betont wurde – ziemlich primitive, genauer barackenähnliche Unterkünfte und Unterrichtsräume aufwiesen, darunter das Volkshochschulheim auf dem Darß und das Freideutsche Jugendlager Klappholttal. Arbeitsgemeinschaften fanden hier, wenn das Wetter es eben zuließ, draußen in den Dünen oder am Strand statt.

Was zunächst wie eine Verlegenheitslösung aussieht, besaß eine hintergründige und interessante didaktische Absicht und Beglaubigung. Es ging um die Auflösung verinnerlichter Lernschemata und negativer Erfahrungen, wie sie in der Kaiserzeit an den Volksschulen und anderswo, etwa im kirchlichen Bereich oder beim Militär, gemacht wurden. Die natürliche Umgebung der Dünen wurde zum neuen überraschenden Klassenzimmer und der Kreis (oftmals auch innerhalb einer großen Sandburg), in dem man am Strand saß, zur demokratischen methodischen Anordnung, die symmetrische Kommunikation ermöglichen sollte. (Siehe Ciupke 2003)

Das Gegenkonzept: didaktische Öffnungen und Universalisierungen

In der sich selbst als „Experimentiersozietas“ verstehenden Heimvolkshochschule Dreißigacker bei Meiningen und auch in der „befreundeten“ Sachsenburg nahe Chemnitz saßen alle um einen runden Tisch: *„Das Fehlen von Katheder und Bank nahm dem Bildungsraum, in dem der Unterricht stattfand, alles Schulmäßige [...] Jeder konnte jedem, auch dem Lehrer ins Auge sehen und dieser auch wieder jedem. Rede und Gegenrede gingen nicht nur in zwei Richtungen, sondern kreuz und quer“* (Weitsch 1952, S. 69).

Auch Klatt setzte sich intensiv mit der Ordnung des Diskurses durch die räumliche Rahmung und ihre konkrete Gestaltung auseinander. Er strebte in seiner Pädagogik an, *„in der räumlichen Anordnung, die Schulsituation bereits auszuschließen. Setzt man sich um einen großen Tisch, sofort ist die Schulangst vermindert, die ja gebunden ist an die Vorstellung der parallel hintereinander gereihten Klappbänke, aus denen man, wenn man gefragt ist, aufzustehen hat. Es hilft auch schon immer wenigstens etwas, wenn man die Bänke im Halbkreis anordnet. Ganz besonders wirksam ist aber die Ortsveränderung. Arbeitsgemeinschaften, die man bei gutem Wetter, beispielsweise am Wochenende oder in den Volkshochschulheimen draußen in freier Natur veranstaltet, wo sich dann alle im Grünen, oder wie es bei unserem Prerower Volkshochschulheim möglich ist, am Meeresstrande lagern, schließen durch diese Anordnung die Schulsituation aus“* (Klatt 1932, S. 670).

Der besondere Raum, zum Teil auch aus der Not der Umstände geboren, musste didaktisch genutzt werden. Er wird also zum Motivations- und Ermöglichungsraum für ein Lernen, das offen und freiwillig ist. Hier muss man nicht lernen, man darf lernen im Rahmen gleichberechtigter Kommunikation.

Aus dem zum Teil esoterisch denkenden Geisteswissenschaftler Fritz Klatt wurde im Laufe der 1920er Jahre zunehmend ein auch soziologisch informierter Gesellschaftsbetrachter. Immer mehr stellte er den „berufsgebundenen Menschen“ in den Mittelpunkt seiner Reflexionen und suchte sich von dem humanistischen Idealismus der zeitgenössischen Pädagogik freizumachen zugunsten eines Blicks für die Lebenswirklichkeit der Teilnehmenden. Er wollte nun in der gemeinsamen geistigen Arbeit des Volkshochschulheims von den jeweiligen „berufsmäßigen Ansatzflächen“ ausgehen. Dabei sollte aber keine berufliche Weiterbildung im engeren Sinne und auch keine Arbeiterbildung im sozialistischen Sinne angestrebt werden – es ging darum, *„von dem eigenen Beruf aus zu der geistigen Erkenntnis der Umwelt zu gelangen“* (Klatt 1929a, S. 8). Die persönlichen Erfahrungen im Beruf und Alltag standen daher nicht nur am Ausgangspunkt für die Entscheidung, an einer Veranstaltung teilzunehmen, sie strukturierten den Verlauf und die Inhalte dieser mit.

Und noch eine Weiterung seines Verständnisses nahm er vor. Klatt, der auch Theoretiker des Hörens und Sprechens war, wollte die „sprachliche Aktivierung“ in seinen Veranstaltungen evozieren, um ein „allgemeines Verantwortlichkeitsbewußtsein“ zu fördern. Die Volkshochschule im Allgemeinen bestimmte er nun als „Stätte des geistigen Austauschs“, in der an der Bildung „einer verantwortlichen öffentlichen Meinung“ gearbeitet wird (vgl. Klatt 1930, S. 50ff.), und öffnete sich so für ein Verständnis von Erwachsenenbildung als kritischer Öffentlichkeit.

In diesen Äußerungen und Absichten, die natürlich nach 1933 ihren völligen Abbruch erlebten, deuten sich schon die vielzitierten „Wenden“ der Erwachsenenbildung der 1960er und 1980er Jahre an: die sogenannte „realistische Wende“ und die „kommunikative Wende“.

Ein kurzes Fazit

Bildung in der Freizeit als Erholung, als Besinnungszeit, als Raum der Freiheit und Abwesenheit von „Entfremdung“, das waren damals kleine utopische Momente.

Wenn man einen Vergleich zur Gegenwart wagen will: Lange Angebote sind heutzutage sehr selten geworden; ein fünftägiges Seminar, in Deutschland wäre das in manchen Bundesländern ein Bildungsurlaubsangebot, ist schon ein seltener Luxus. Alternativen, im Hinblick auf selbsttätige Bildung anregende oder auch befreiende Orte gibt es hier und da noch und sie sind nachgefragt.

Die alltägliche Praxis der Weiterbildungsangebote hat sich aber weitgehend eingebettet in den individuellen Wettlauf um den lebenslauf- und berufsoptimierenden Kompetenzerwerb. Bildungspolitik als gegensteuernde Zeitpolitik und ein individuelles Recht auf freie Bildungszeit sind immer noch ein Desiderat.

Literatur

Andritzky, Michael/Friedrich, Kai J. (Hrsg.) (1989): Klappholttal/Sylt 1919 – 1989. Geschichte und Geschichten. Gießen: Anabas-Verlag.

Ciupke, Paul (1996): Die Kultivierung des Hörens und des Sprechens – Fritz Klatt und das Volkshochschulheim auf dem Darß. In: Ciupke, Paul/Jelich, Franz-Josef (Hrsg.): Soziale Bewegung, Gemeinschaftsbildung und pädagogische Institutionalisierung. Erwachsenenbildungsprojekte der Weimarer Republik. Essen: Klartext-Verlag, S. 155-172.

Ciupke, Paul (2003): „In einer Sandburg ... genoß ich die erste juristische Vorlesung meines Lebens." Volkshochschulheime am Meer – Prerow und Klappholttal. In: Jelich, Franz-Josef/Kemnitz, Heidemarie (Hrsg.): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität. Bad Heilbrunn/OBB.: Verlag Julius Klinkhardt, S. 135-154.

Ciupke, Paul (2007): Friedrich Siegmund-Schultze und die Volksbildung der Weimarer Zeit. In: Tenorth, Heinz-Elmar et al.: (Hrsg.): Friedrich Siegmund-Schultze (1885-1969). Stuttgart: Kohlhammer, S. 85-101.

Ciupke, Paul (2015): Gesellschaftliche Suchbewegungen und Experimentierwerkstätten: Jugendbewegung und Volksbildung in der Weimarer Zeit. In: Stambolis, Barbara (Hrsg.): Die Jugendbewegung und ihre Wirkungen. Göttingen: Wallstein, S. 169-193.

Ciupke, Paul (2016): Debatten um Neutralität und Relativismus in der Volksbildung der Weimarer Zeit. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 25. Jg./2016, Wien, S. 117-129.

Ciupke, Paul (2018): Burgen, Schlösser und Baracken – legendäre Orte der Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit. In: Käpplinger, Bernd/Elfert, Maren (Hrsg.): Verlassene Orte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Berlin [u.a.]: Peter Lang, S. 17-34.

Horn, Elija (2018): Indien als Erzieher. Orientalismus in der deutschen Reformpädagogik und Jugendbewegung 1918-1933. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Klatt, Fritz (1921): Die schöpferische Pause. Jena: Eugen Diederichs.

Klatt, Fritz (1922): Die Auflockerung. In: Freideutsche Jugend, Jg. 8, Heft 7, Juli 1922, S. 193-197.

Klatt, Fritz (1925): Das Gegenspiel. Jena: Eugen Diederichs.

Klatt, Fritz (1928): Pädagogik der Tages- und Jahreszeiten. In: Die Erziehung, 3. Jg., 1928, S. 657-667.

Klatt, Fritz (1929a): Freizeitgestaltung. Grundsätze und Erfahrungen zur Erziehung des berufsgebundenen Menschen. Stuttgart: Verlag Silberburg.

Klatt, Fritz (1929b): Freizeit als Bildungszeit des berufsgebundenen Menschen. In: Ders.: Beruf und Bildung. Potsdam: Alfred Protte Verlag, S. 68-76.

Klatt, Fritz (1930): Die geistige Wendung des Maschinenzeitalters. Potsdam: Alfred Protte Verlag.

Klatt, Fritz (1932): Volksbildung als Führung zur geistigen Arbeit des Erwachsenen. In: Blätter des Deutschen Roten Kreuzes, Berlin, Jg. 11, S. 666-673.

Linse, Ulrich (1991): Asien als Alternative. Die Alternativkulturen der Weimarer Zeit: Reform des Lebens durch Rückwendung zu asiatischer Religiosität. In: Kippenberg, Hans G./Luchesi, Brigitte (Hrsg): Religionswissenschaft und Kulturkritik. Marburg: diagonal Verlag, S. 325-364.

Reulecke, Jürgen (1982): „Veredelung der Volkserholung" und „edle Geselligkeit". Sozialreformerische Bestrebungen zur Gestaltung der arbeitsfreien Zeit im Kaiserreich. In: Huck, Gerhard (Hrsg.): Sozialgeschichte der Freizeit. Untersuchungen zum Wandel der Alltagskultur in Deutschland. 2. Aufl. Wuppertal: Peter Hammer Verlag, S. 141-160.

Weitsch, Eduard (1952): Dreissigacker. Die Schule ohne Katheder. Hamburg: Verlag Eberhard Stichnote.

Wietschorke, Jens (2013): Arbeiterfreunde. Soziale Mission im dunklen Berlin 1911-1933. Frankfurt am Main: Campus.

Foto: K. K.

Dipl.-Päd. Dr. Paul Ciupke

paul.ciupke@t-online.de

Paul Ciupke studierte Erziehungswissenschaften, Soziologie, Psychologie und Philosophie in Münster/Westfalen. Seit Mitte der 1970er Jahre ist er in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung tätig. Viele Jahrzehnte war er zudem im Leitungsteam des Bildungswerks der Humanistischen Union NRW und 16 Jahre lang Herausgeber der Fachzeitschrift „außerschulische bildung". Er publizierte zur Geschichte der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, zu Grundlagen, Selbstverständnis und Didaktik außerschulischer politischer Bildung und zur Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus.

Space and Time in the History of Adult Education

The example of Fritz Klatt during the Weimar period

Abstract

Education in one's leisure time as relaxation, as a time for contemplation, as a space for freedom and the absence of „alienation": mostly forgotten today, Fritz Klatt (1888-1945) devoted himself to these small utopian moments not only in his practical work in adult education as a representative of the „youth movement." Klatt's conceptual thoughts on didactics and the structure of time in adult education courses are in line with the tradition of adult education that emerged during the Weimar period, going far beyond the nimbus of the „founder of leisure pedagogy." This article sketches the penchant for experimentation in adult education during the Weimar period and traces Klatt's participant-oriented and experience-based didactics. In his practical work, Klatt did not just attempt—sometimes even in the middle of dunes on the Baltic Sea—to change the experiences of space and time prevalent at the time. He also formulated and lived the principles of a participant-oriented, democratic adult education that was grounded in reality. (Ed.)

Flexibilisierte Beschäftigung und Bildungszeit – Chance oder Risiko?

Befunde einer qualitativen Studie zur Zeitarbeit

Antje Pabst

Zitation

Pabst, Antje (2020): Flexibilisierte Beschäftigung und Bildungszeit – Chance oder Risiko? Befunde einer qualitativen Studie zur Zeitarbeit.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 41, 2020. Wien.
Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/20-41/meb20-41.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Zeitarbeit, Leiharbeit, Zeitsouveränität, Zeitstrukturen, Zeitressourcen, atypische Beschäftigung, Deutschland, Arbeitsmarkt, Weiterbildungsmöglichkeit, Beruf, Subjektwissenschaft

Kurzzusammenfassung

Wie steht es um das Zeitempfinden, die Zeitressourcen und die Zeitsouveränität von Zeitarbeitskräften in Deutschland? Welche Möglichkeiten stehen ihnen im Rahmen eines atypischen, zeitlich fragmentierten Beschäftigungsverhältnisses offen, individuelle und berufliche Perspektiven zu entwickeln und diesen auch mithilfe von Aus- und Weiterbildung nachzugehen? Der vorliegende Beitrag beleuchtet das „Arbeiten auf Zeit“, eine prekäre Beschäftigungsform, die von ArbeitnehmerInnen ein hohes Maß an Flexibilität und Mobilität sowie ein ständiges Sich-Bereithalten verlangt und daher mit permanenter zeitlicher Unplanbarkeit einhergeht. So führt Zeitarbeit viel zu oft zu Dequalifizierungsprozessen und verkürzten beruflichen Handlungsmöglichkeiten. Mittels ausgewählter Befunde einer qualitativen Studie zur Zeitarbeit in Deutschland wird beleuchtet, wie sich durch gesellschaftliche und ökonomische Anforderungen sich verändernde zeitliche Strukturen und Zeitressourcen auf Lern- und Bildungsprozesse Erwachsener in Zeitarbeit auswirken. Eine der Schlussfolgerungen der Autorin: Derzeit fehlen in der Zeitarbeit dauerhafte und kalkulierbare Perspektiven in die Zukunft hinein, die Lern- und Bildungsprozesse zur Erweiterung zukünftiger Handlungs- und Denkmöglichkeiten für Zeitarbeitskräfte begünstigen. Der Prekarisierung von Beschäftigungsformen muss daher entgegengewirkt werden. (Red.)

Flexibilisierte Beschäftigung und Bildungszeit – Chance oder Risiko?

Befunde einer qualitativen Studie zur Zeitarbeit

Antje Pabst

Die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen bedingen zeitliche Entgrenzung, Verdichtung und Beschleunigung und verändern die Erwartungen an die Flexibilität und Anpassungsfähigkeit der Menschen. So verändert sich auch die Erwerbsarbeit – als wesentliches Element gesellschaftlicher Teilhabe – hinsichtlich der (berufs-)lebenslangen Qualifikationsanpassungen sowie der Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen. Erwerbstätige sollen regelmäßig Zeit in individuelle Qualifizierungs- und Bildungsprozesse investieren. Doch ist das in atypischen Erwerbsformen und Beschäftigungsverhältnissen möglich? Welche Möglichkeiten haben konkret Personen in Zeitarbeit, individuelle und berufliche Perspektiven zu entwickeln und diesen in Aus- und Weiterbildung nachzugehen?

Dieser Beitrag betrachtet veränderte Erwerbsformen und Beschäftigungsverhältnisse in Bezug auf die damit verbundenen Chancen und Risiken berufstätiger Erwachsener, sich weiterbilden zu können, als auch hinsichtlich der damit verbundenen Möglichkeiten, individuelle berufliche Perspektiven zu entwickeln und diesen nachzugehen. Dies erfolgt exemplarisch am Beispiel der Zeitarbeit, einem hoch flexibilisierten Beschäftigungsverhältnis. Die Autorin präferiert grundsätzlich den Begriff Leiharbeit[1], jedoch betont der Begriff Zeitarbeit die besondere zeitliche Struktur und Dynamik, die diesem Beschäftigungsverhältnis immanent ist: ZEITarbeit ist nicht nur eine Beschäftigung auf Zeit, mit oft kurzen Verweildauern, sie ist durch regelmäßige Wechsel der Einsatzbetriebe geprägt, die ebenso regelmäßig Veränderungen in den Arbeitsbedingungen und -inhalten bedeuten.

Sukzessive Zunahme von atypischen Erwerbs- und Beschäftigungsformen

Seit Mitte der 1980er Jahre wird in Deutschland die Zunahme sog. atypischer Beschäftigungsverhältnisse bzw. die sukzessive Erosion des Normalarbeitsverhältnisses (NAV) beobachtet und diskutiert (siehe Mückenberger 2010; Seifert 2017).

1 Die offizielle Bezeichnung dieser Beschäftigungsform lautet für Deutschland Arbeitnehmerüberlassung (ANÜ), sie wird durch das Arbeitnehmerüberlassungsgesetz (AÜG) geregelt. Kritische Stimmen und insbesondere die Interessenvertretungen der ArbeitnehmerInnen verwenden i.d.R. den Begriff der Leiharbeit, um dem spezifischen Abhängigkeitsverhältnis und den prekären Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen stärker Rechnung zu tragen. Zugleich finden sich die Bezeichnungen Zeitarbeit und Personaldienstleistung, die auch überwiegend von der Branche selbst genutzt werden.

Unter einem NAV wird im Wesentlichen eine sozialversicherungspflichtige, abhängige Beschäftigung verstanden, die in Vollzeit und unbefristet ausgeübt wird. Dies schließt spezifische Zeitbezüge und Zeitressourcen mit ein: Vollzeit, auf Dauer gestellte Beschäftigung, soziale Absicherung in Zeiten, in denen nicht (mehr) gearbeitet werden kann. Atypischen Beschäftigungsformen fehlt mindestens eines dieser Kriterien (siehe Seifert 2017). Das prägnanteste Unterscheidungsmerkmal zum NAV ist die deutlich niedrigere Wochenarbeitszeit, die nahezu 90% der atypischen Beschäftigungen (Teilzeitarbeit, geringfügige Beschäftigungen wie Mini- und Midi-Jobs, befristete Beschäftigungen und Zeitarbeit) aufweisen (vgl. ebd., S. 8). In jüngster Zeit kommen Erwerbsformen wie Solo-Selbstständigkeit, Werkverträge, Crowdworking und weitere hybride Erwerbsformen hinzu, die mehr oder weniger durch eine Auflösung der definitorischen Grenzen zwischen ArbeitgeberInnen und ArbeitnehmerInnen gekennzeichnet sind. Sie sind grundsätzlich, aber auch hinsichtlich ihrer Zeitbezüge und Zeitressourcen überwiegend wenig erforscht (siehe Jansen 2020).

Der Umfang atypischer Beschäftigungen wird durchaus unterschiedlich erfasst sowie kontrovers diskutiert. Das Statistische Bundesamt der Bundesrepublik weist bspw. für das Jahr 2018 für die atypische Beschäftigung einen Anteil von 22% (1991 waren es noch 14%) aus (siehe Statistisches Bundesamt 2020). Als atypische Beschäftigungen werden gezählt: Befristungen, Teilzeit (bis 20h/Woche), Mini- und Midi-Jobs sowie Zeitarbeit. Die größten Anteile hatten im Jahr 2018 demzufolge die Teilzeitbeschäftigungen (bis 20h/Woche; 14%) und die Befristungen (7%) inne. Zeitarbeit wird erst seit dem Jahr 2010 ausgewiesen; 2018 umfasste sie 3%. Keller und Seifert (2013, S.37) errechnen für die atypische Beschäftigung im Jahr 2010 einen Umfang von 38%.

Wird nach den Ursachen für die Entwicklung atypischer Beschäftigungs- und Erwerbsformen gefragt, lässt sich eine „*merkwürdige ‚Diskrepanz zwischen Beschreibung und Erklärung*'" (Keller/Nienhüser 2014, S. 7 zit.n. Seifert 2017, S. 9) feststellen, die wohl vor allem mit der hohen Heterogenität dieser Beschäftigungsformen und ihren Funktionen auf verschiedenen Teilarbeitsmärkten zusammenhängt.

Aus der Redaktion: Zeitarbeit in Österreich

Auch in Österreich nimmt Zeitarbeit stetig zu und ist einerseits ein Instrument, um Arbeitsspitzen personell abzudecken, andererseits wird sie vermehrt als Recruiting-Möglichkeit für Unternehmen und als Weg aus der Arbeitslosigkeit für ZeitarbeitnehmerInnen gesehen. So wird etwa die Hälfte der Zeitarbeitskräfte in ein reguläres Arbeitsverhältnis übernommen (siehe Wirtschaftskammer Oberösterreich o.J.). Österreichische Zeitarbeitskräfte sind überwiegend Vollzeit angestellt. Eine Untersuchung der Zeitarbeitskräfte in Wien ergab, dass das Erwerbsverhältnis in der Hälfte der Fälle zwischen ein und fünf Jahre andauerte (vgl. MA 23 o.J., S. 9f.). Rechtlich ist die Zeitarbeit in Österreich im Arbeitszeitkräfteüberlassungsgesetz (AÜG) geregelt. Darin ist festgelegt, dass Zeitarbeitskräfte im Vergleich zu NormalarbeitnehmerInnen nicht schlechter gestellt werden dürfen (siehe Arbeiterkammer Österreich o.J.). Dennoch zeigt eine Studie aus dem Jahr 2014, dass in vielen Bereichen eine Diskriminierung von ZeitarbeitnehmerInnen festzustellen ist; allen voran im Bereich „Weiterbildungsmaßnahmen" (vgl. Schönbauer 2014, S. 27). Zur Finanzierung von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für Zeitarbeitskräfte zahlen Unternehmen in den „Sozial- und Weiterbildungsfonds der Arbeitskräfteüberlassung in Österreich" (Details siehe: https://www.swf-akue.at/) ein.

Quellen:

Arbeiterkammer Österreich (o.J.): Leiharbeit. Online im Internet:
https://www.arbeiterkammer.at/beratung/arbeitundrecht/Arbeitsvertraege/Leiharbeit.html [Stand: 2020-11-04].

MA 23 – Wirtschaft, Arbeit und Statistik (o.J.): Leiharbeit in Wien. Online im Internet:
https://www.wien.gv.at/statistik/pdf/leiharbeit.pdf [Stand: 2020-11-04].

Schönbauer, Ulrich (2014): Leiharbeit. Faktische Auswirkungen des Gleichbehandlungsgebots. Online im Internet: https://www.arbeiterkammer.at/infopool/wien/Zeitarbeit_lang.pdf [Stand 2020-11-04].

Wirtschaftskammer Oberösterreich (o.J.): Zahlen, Daten & Fakten zur Zeitarbeit. Online im Internet:
https://www.zeitarbeit-ooe.at/akuezeitarbeit/zahlen-daten-fakten/ [Stand: 2020-11-04].

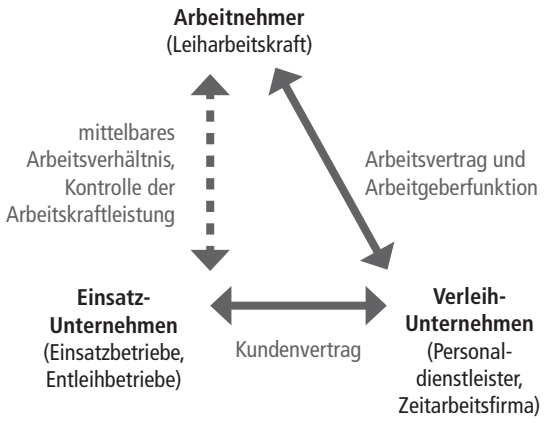
Alle atypischen Beschäftigungs- und Erwerbsformen eint aber, dass sie das betriebliche Flexibilitätspotential erhöhen (vgl. Seifert 2017, S. 9; Jansen 2020, S. 6).

Zeitarbeit

Zeitarbeit als atypisches Beschäftigungsverhältnis

Das Besondere an der Zeitarbeit ist ihre trinäre Vertragsgestaltung, lediglich zwischen Zeitarbeitskraft und Verleihunternehmen (Zeitarbeits-/Personalservice-Agentur) besteht ein Arbeitsvertrag. Die wechselnden betrieblichen Einsätze erfolgen aufgrund von Kundenaufträgen zwischen Verleihunternehmen und Einsatzbetrieben, sie regeln die zeitlich begrenzte Arbeitskraft-Überlassung gegen Entgelt. Für Zeitarbeitskräfte bleibt es in diesem Rahmen oft unklar, an wen sie sich mit ihren Anliegen wenden sollten. Dass dies auch gesundheitsgefährdend wirken kann, belegen bspw. Studien zu Arbeitsschutz und Arbeitssicherheit (siehe Becker/Engel 2015).

Abb. 1: Struktur des trinären Beschäftigungsverhältnisses



Quelle: Eigene Darstellung (in Anlehnung an Brose/Schulze-Böing/Wohlrab-Sahr 1987, S. 284)

Zeitarbeit gilt als betriebliches Flexibilisierungsinstrument par excellence. Sie stellt ein hochreversibles Beschäftigungsverhältnis dar, da Zeitarbeitskräfte von einem Tag auf den anderen aus Einsätzen abgemeldet werden können. Kann die Zeitarbeitskraft dann nicht zeitnah in einen anderen Einsatz vermittelt werden, wird das Verleihunternehmen ebenfalls die Kündigung aussprechen. Zeitarbeit steht damit – trotz des Rechts auf equal pay und equal treatment – im Mittelpunkt der Diskussion um Prekarisierungen in der Arbeitswelt (siehe Dörre 2005; Bartelheimer 2011).

Rechtliches, Qualifikationsstruktur und Branchenverteilung

Die Zeitarbeit existiert in Deutschland bereits seit fast 50 Jahren, wobei das erste AÜG (1972) restriktive Beschränkungen beinhaltete (Synchronisationsverbot, Befristungsverbot, Wiedereinstellungsverbot, Überlassungshöchstdauer von maximal drei Monaten, Erlaubnispflicht für Verleihunternehmen), die durch einen langen Prozess der Liberalisierung aufgelöst wurden. Durch die sog. HARTZ-Reformen (2003-2005) erfuhr die Zeitarbeit eine deutliche Entgrenzung und arbeitsmarktpolitische Legitimierung (siehe Butterwegge 2015). Daraufhin expandierte sie bis zur Finanz- und Wirtschaftskrise 2008/2009 auf das Dreifache ihres ursprünglichen Umfangs. Die jüngsten Reformen des AÜG (2009, 2011 und 2017) begrenzen die Zeitarbeit teilweise, so dass sie aktuell nicht expandiert.

Zeitarbeit umfasst – statistisch gesehen – mehrheitlich sehr kurze Beschäftigungsdauern. Knapp die Hälfte (46%) besteht weniger als drei Monate, 15% weisen eine Dauer von 18 Monaten auf. Damit geht ein hohes Arbeitslosigkeitsrisiko einher: 15% aller Zugänge in Arbeitslosigkeit kommen aus der Zeitarbeit – einer Branche, die einen Anteil von 3% der abhängigen Beschäftigung insgesamt umfasst (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2020, S. 14-17).

Mit Blick auf die Qualifikations- und Anforderungsstruktur wird deutlich, dass zwar der Anteil an An- und Ungelernten in der Zeitarbeit höher ist als in der Gesamtwirtschaft, jedoch besitzt – auf nahezu gleichem Niveau wie in der Gesamtwirtschaft – der überwiegende Teil der Zeitarbeitskräfte einen Berufsabschluss (siehe Tab. 1). Dieses Verhältnis divergiert leicht seit 2018, zuvor betrug die Differenz der Beschäftigten mit Berufsabschluss zwischen Zeitarbeit und Gesamtwirtschaft 1%. Entgegen der landläufigen Meinung sind damit in der Zeitarbeit nicht nur vornehmlich niedrigqualifizierte HelferInnen, An- und Ungelernte tätig.

Tab. 1: Anforderungs- und Qualifikationsstruktur im Vergleich zur Gesamtwirtschaft

	Anforderungsniveau			Qualifikationsstruktur		
	HelferIn	Fachkraft	SpezialistIn/ ExpertIn	ohne Berufsabschluss	mit Berufsabschluss	akadem. Abschluss
Zeitarbeit	54%	37%	10%	31%	59%	10%
Gesamt-wirtschaft	19%	57%	24%	16%	67%	17%

Quelle: Eigene Darstellung (in Anlehnung an Bundesagentur für Arbeit 2020, S. 10)

Zeitarbeit ist nicht in allen Branchen zu finden, am stärksten ist sie in der Produktion (40%) sowie in wirtschaftsnahen (33%) und personenbezogenen (14%) Dienstleistungen vertreten. Langfristig betrachtet verzeichnet der Dienstleistungsbereich (Reinigung, Callcenter, Gastgewerbe, Pflege) mehr Zuwächse (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2020, S. 9).

In der Zeitarbeit sind häufig junge Erwerbstätige unter 35 Jahren (49%) und überwiegend Männer (71%) beschäftigt. Gleichwohl die meisten von ihnen die deutsche Staatsangehörigkeit (65%) besitzen, ist der Anteil mit ausländischem Pass dreimal höher als in der Gesamtwirtschaft (vgl. ebd., S. 10-12). Eine Studie aus dem Jahr 2013 verdeutlicht, dass nahezu 70% der Zeitarbeitskräfte zu den NiedriglohnbezieherInnen gehören, ca. 10% beziehen zusätzlich Leistungen der Grundsicherung (siehe Bellmann et al. 2013).

Einen Vergleich zwischen den Arbeitsbedingungen unterschiedlicher Beschäftigungsformen in Bezug auf zeitbezogene Aspekte ermöglicht die Arbeitszeitbefragung der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) aus dem Jahr 2015 (siehe Hünefeld/Gerstenberg 2018).[2] Zeitarbeitskräfte arbeiten überwiegend in Vollzeit (Zeitarbeit: 77%; Andere: 60 %) und leisten etwas häufiger als andere Beschäftigte Überstunden (Zeitarbeit: 52%; Andere: 46%). Sie arbeiten häufiger zu untypischen Tageszeiten und an Wochenenden und sind häufiger als andere Beschäftigte mit meist kurzfristigen Änderungen der Arbeitszeit konfrontiert (vgl. ebd., S. 11). Sie berichten weniger von erhöhter Arbeitsintensität und -verdichtung, können aber seltener die eigene Arbeit planen und einteilen und sind stärker von starren Arbeitszeitgestaltungen und -systemen betroffen, was möglicherweise auf die starke Verbreitung der Zeitarbeit in der Industrie bzw. im produzierenden Gewerbe zurückzuführen ist. Zugleich sind die Mobilitätsanforderungen an Zeitarbeitskräfte höher, sie weisen höhere Pendeldistanzen und -zeiten auf als andere Beschäftigte. Insgesamt sind Zeitarbeitskräfte unzufriedener mit ihren Arbeitsbedingungen sowie mit ihrer Work-Life-Balance bzw. mit den Möglichkeiten der Vereinbarkeit von Familie und Beruf (vgl. ebd., S. 12f.)

Schulungen, Weiterbildung und berufliche Entwicklungsperspektiven

Bezüglich der Beschäftigungs- und Erwerbsformen von Weiterbildungsteilnehmenden finden sich für Deutschland im Allgemeinen nur wenige Daten: An betrieblicher Weiterbildung nahmen im Jahr 2018 insgesamt 51% aller Erwerbstätigen teil, wobei der Anteil der Vollzeitbeschäftigten (52%) etwas höher lag als der Anteil der Teilzeitbeschäftigten (49%). ArbeiterInnen (34%) und An- und Ungelernte (36%) wiesen die niedrigsten Beteiligungsquoten auf (vgl. BMBF 2019, S. 24-28).

2 Die BAuA-Arbeitszeitbefragung 2015 umfasst insgesamt 20.000 Erwerbstätige, die in halbstündigen Telefoninterviews befragt wurden. Im Rahmen dieser Erhebung wurden auch 486 Personen erfasst, die zum Befragungszeitpunkt in Zeitarbeit beschäftigt waren. Das entspricht einem Anteil von 3% an der Gesamtkohorte. Die Daten der Befragung wurden gewichtet (vgl. Hünefeld/Gerstenberg 2018, S. 4).

Tab. 2: Weiterbildungsteilhabe differenziert nach Erwerbsform

	Abhängig Beschäftigte Insgesamt	NAV	Atypische Besch. Insgesamt	Befristete Besch.	Teilzeit	Zeitarbeit	Geringfügige Besch.
2006	58 %	62 %	48 %	44 %	48 %	43 %	23 %
2012	59 %	64 %	48 %	48 %	48 %	27 %	23 %

Quelle: Eigene Darstellung (in Anlehnung an Bellmann et al. 2013, S. 22)

Zeitarbeit ist, wie bereits aufgezeigt, überwiegend durch niedrige Anforderungen und wiederkehrende Arbeitslosigkeit gekennzeichnet. Mit Blick auf die Erweiterung beruflicher Handlungskompetenzen und Weiterbildung resultieren daraus Schwierigkeiten, die vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten aktuell bzw. „marktfähig" zu halten oder sie zu erweitern. Umso wichtiger erscheint es, dass Zeitarbeitskräften spezifische Chancen zur Qualifizierung offenstehen.

Verschiedene Studien belegen, dass atypisch Beschäftigte häufig im Rahmen formaler betrieblicher Weiterbildung gegenüber vergleichbaren Beschäftigten benachteiligt sind (siehe Keller/Seifert 2013). Lutz Bellmann et al. (2013) zeigen auf der Grundlage der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung der Jahre 2005/2006 und 2011/2012, dass sich insbesondere die Möglichkeiten für formale Weiterbildungen der Zeitarbeitskräfte im Laufe der letzten Jahre verschlechterten (vgl. Bellmann et al. 2013, S. 22). Während im Jahr 2012 ca. 64% der regulär Beschäftigten an formaler Weiterbildung teilhaben, sind es in der Zeitarbeit nur 27% (Zeitarbeitnehmerinnen: 22%). Noch schlechter gestellt sind geringfügig Beschäftigte (vgl. ebd.). Die AutorInnen weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Benachteiligungen auch dann bestehen, wenn weitere Faktoren wie Qualifikationsniveau, Tätigkeitsfeld, Geschlecht, Betriebsgröße berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 23ff.).

Diese Befunde decken sich mit weiteren Studien zur Weiterbildungsbeteiligung in der Zeitarbeit. Erhebungen, die sich auf die Qualifizierungsinhalte und -formate konzentrieren, zeigen: Es überwiegen Fertigkeiten und Kenntnisse, die für den jeweils aktuellen betrieblichen Einsatz dringend benötigt werden[3]. Sie umfassen einen bis maximal fünf Unterrichtstage pro Jahr (vgl. Bolder 2007, S. 100ff.; Seidel/Münchhausen 2007, S. 152ff.).

Zugleich sind aber auch die Chancen des informellen Erwerbs von Fähigkeiten und Fertigkeiten skeptisch zu bewerten. Die Anforderungsstrukturen der Arbeitsplätze für Zeitarbeitskräfte führen überwiegend dazu, dass für Zeitarbeitskräfte vielmehr die Not, vorhandenes Wissen und Können aktuell zu halten, im Vordergrund steht, während StammmitarbeiterInnen eher einer Erweiterung ihres beruflichen Wissens und Könnens nachgehen können (siehe Pietrzyk 2003; vgl. auch Bolder/Naevecke/Schulte 2005, S. 162ff.). Werden die spezifischen Strukturen unterschiedlicher Branchen und Berufsfelder berücksichtigt, ist eine starke Polarisierung erkennbar: So kann Zeitarbeit für Ingenieure erfahrungs- und kompetenzerweiternd wirken. In der Produktion führt sie eher zu einem Verlust beruflicher Kompetenzen, da Zeitarbeitskräfte selbst in Betrieben mit innovativer Technik die einfachen Routinetätigkeiten am Rande ausführen (vgl. Syben 2009, S. 112ff.; auch Galais/Moser/Münchhausen 2007, S. 173ff.). Auch die in jüngster Zeit entwickelten Zertifizierungsprogramme für informell erworbene Kompetenzen in der Zeitarbeit[4] führen kaum zu verbesserten Entwicklungsperspektiven (siehe Dobischat/Düsseldorff/Wolf 2013).

3 Kursbeispiele: Sicherheitsunterweisungen; Schulungen zur Qualitätssicherung; Produkt- und Verkaufsschulungen; Schulungen zu spezifischen Produktionsverfahren; Kurse für Gabelstaplerführerscheine, für spezifische Schweißverfahren, Softwareschulungen und Fremdsprachen (vgl. Bolder 2007, S. 102f.; Seidel/Münchhausen 2007, S. 171ff.).

4 Solche Zertifizierungen existieren bspw. für: Lagerassistenz, Produktionsassistenz, Büroassistenz und Assistenz Dialogmarketing (siehe Dobischat/Düsseldorff/Wolf 2013).

Abb. 2: Handlungsräume der Zeitarbeitskräfte

Quelle: Eigene Darstellung

Zeit in der Zeitarbeit

Ausgewählte Befunde einer qualitativen Studie

Im Folgenden werden ausgewählte Befunde einer qualitativen Studie zur Zeitarbeit dargestellt, die in Bezug auf zeitbezogene Aspekte weitere Einblicke ermöglicht. Die zentrale Forschungsfrage der Studie lautet: Inwiefern wirken veränderte Beschäftigungsverhältnisse wie die Zeitarbeit auf das berufliche Handeln der Arbeitenden und damit auf ihre individuelle Beruflichkeit?

Die Studie basiert auf einer subjektwissenschaftlichen Perspektive, die das Handeln der Einzelnen in den Mittelpunkt stellt und zugleich das Wechselspiel mit dem gesellschaftlichen Kontext bzw. mit spezifischen Handlungsanforderungen berücksichtigt. Insgesamt nahmen 17 Personen[5] an der Studie teil, mit ihnen wurden von Januar bis Juli 2008 leitfadengestützte Interviews durchgeführt, durch die das berufliche Handlungsfeld von Zeitarbeitskräften analysiert wird. Auch wenn der Zeitpunkt der Interviewdurchführung in den 2010er Jahren liegt, zeigt ein Vergleich mit aktuellen Strukturdaten, dass sich die wesentlichen Beschäftigungsbedingungen nicht verändert haben (siehe Pabst 2021 i.E.).

Die Befunde der Studie ermöglichen die Rekonstruktion der Handlungsbedingungen, die eine flexibilisierte Beschäftigung im Dreiecksverhältnis – mit Verleihunternehmen und wechselnden Einsatzbetrieben – für Arbeitende mit sich bringt.

Für die Darstellung dieser Handlungsbedingungen wurde das Beschäftigungsverhältnis in der Zeitarbeit in vier verschiedene Handlungsräume geordnet. Diese strukturieren das Beschäftigungsverhältnis in zeitliche Phasen, wobei mit jedem Handlungsraum unterschiedliche Handlungsbedingungen und -anforderungen, InteraktionspartnerInnen und organisatorische Strukturen verbunden sind (siehe Abb. 2). Sie werden von Zeitarbeitskräften im Rahmen ihrer Beschäftigung nacheinander durchlaufen, teilweise ergeben sich aber auch fließende Übergänge und Überschneidungen, wenn bspw. am Ende eines betrieblichen Einsatzes der Entscheidungsprozess für den nächsten Einsatz in einem anderen Betrieb ansteht. Die Übergänge zwischen den Handlungsräumen sind zudem mit Unsicherheit verbunden. Sicher ist lediglich, dass Einsätze – entsprechend der rechtlichen Bestimmungen – spätestens nach 18 Monaten beendet werden.

5 Neben 7 Zeitarbeitskräften wurden auch 3 DisponentInnen, 3 Betriebsräte und 2 Stammmitarbeiter interviewt. Die Zeitarbeitskräfte waren zum Zeitpunkt der Interviews überwiegend 2 bis 4 Jahre – inklusive kurzfristigen Unterbrechungen – in der Zeitarbeit beschäftigt, insgesamt waren sie in 29 betrieblichen Einsätzen.

Der Handlungsraum 1 „Schneller, unsicherer und nachrangiger Zugang zur Erwerbsarbeit“ zeigt, dass Zeitarbeit eine nachrangige Alternative darstellt, die erst in den Fokus rückt, wenn Arbeitende für sich feststellen, dass sie auf anderen Wegen keine Beschäftigung finden. Der Zugang zur Erwerbsarbeit über Zeitarbeit kann dabei eine besondere Dynamik besitzen, wenn ein akuter Personalbedarf in einem Einsatzbetrieb vorliegt. Diese Dynamik kann paradox wirken, wenn sich Personen über Monate hinweg erfolglos bewerben, sie aber über Zeitarbeit in wenigen Tagen in einem betrieblichen Einsatz sind. Ebenso kann es sein, dass auf eine Bewerbung in der Zeitarbeit zwei bis drei Monate lang kein Einsatz zustande kommt. Der Zugang zur Erwerbsarbeit über Zeitarbeit ist dynamisch und unsicher zugleich.

Handlungsraum 2 „Einsatzvermittlung: Auswahl versus Zuweisung – »Dreiklang« oder »Spagat«?“ bezieht sich auf den Prozess der Einsatzvermittlung, der als transparenter Auswahlprozess oder aber in Form einer Zuweisung gestaltet sein kann. Auch die Einsatzvermittlung kann dynamisch sein, wenn Zeitarbeitskräfte für den Folgetag oder von Freitag auf Montag vermittelt werden. Hinzu kommt, dass Zeitarbeitskräfte diesen Prozess nicht in jedem Fall als offen und transparent wahrnehmen. Inwiefern ein qualifikationsadäquater Einsatz erfolgt, bleibt u.U. zunächst offen. Dagegen treffen DisponentInnen bei der Vermittlung von hochqualifizierten Zeitarbeitskräften oft nur eine Vorauswahl von KandidatInnen. Es folgen oft weitere Bewerbungs- und Auswahlgespräche zwischen Einsatzbetrieb und Zeitarbeitskraft, die die DisponentInnen teilweise beratend begleiten. Der Vermittlungsprozess ist in diesen Fällen zeitlich entzerrt und deutlich transparenter.

Der Handlungsraum 3 „Betrieblicher Einsatz: Vorläufige Arbeitstätigkeit mit externem Status“ zeichnet sich überwiegend dadurch aus, dass er den Charakter der Vorläufigkeit nicht verliert. Zu den kurzen Beschäftigungsdauern der Zeitarbeit kommt eine grundsätzliche Ungewissheit über die Länge eines Einsatzes hinzu, da Abmeldungen seitens der Einsatzbetriebe zu jeder Zeit möglich sind und auch praktiziert werden. Zudem werden Einsätze oft nur für überschaubare Zeiträume vereinbart, i.d.R. für zwei bis sechs Monate. Die Länge eines Einsatzes ist deshalb nicht sicher vorhersehbar. Einsätze sind mit kurzen und schnellen Einarbeitungsphasen verbunden, die dem akuten Arbeitsbedarf und temporären Charakter der Einsätze entsprechen. Der zumeist kurze und stets vorläufige Charakter der Einsätze und der Status als externe/r MitarbeiterIn erschwert häufig die soziale Integration und den tieferen Einblick in betriebliche Abläufe.
Handlungsraum 4 „Ungewisses Einsatzende: Übernahme – Einsatzwechsel – Arbeitslosigkeit?“ betont, dass Abmeldungen aus Einsätzen zu jeder Zeit erfolgen können und häufig kurzfristig angekündigt werden, womit das Einsatzende für Zeitarbeitskräfte nahezu allgegenwärtig ist. Ergibt sich nicht zeitnah ein Folgeeinsatz, droht zugleich die Arbeitslosigkeit. Der Vermittlungsprozess in den nächsten Einsatz unterliegt insbesondere bei kurzfristigen Abmeldungen der Zufälligkeit des Marktes bzw. der Zufälligkeit der vorhandenen Einsatzangebote eines Verleihunternehmens. Um Ausfallzeiten zwischen zwei Einsätzen zu überbrücken, arbeiten die meisten Verleihunternehmen mit Zeitkonten, sind diese Kontingente aufgebraucht, kann die Zeitarbeitskraft entscheiden, ob sie Urlaubstage einsetzt.

Zusammenfassung: Handlungsstrategien und spezifische zeitliche Dynamiken

Mit Blick auf Zeit wird deutlich, Zeitarbeit besitzt vielfältige Momente einer spezifischen Dynamik, die sich nicht nur in kurzen Beschäftigungsdauern und einem hohen Arbeitslosigkeitsrisiko spiegelt, sondern die Zeitsouveränität der Arbeitenden im Rahmen der einzelnen Einsätze und der Einsatzvermittlung begrenzt. Werden Einsätze innerhalb weniger Tage oder auch innerhalb eines Tages besetzt, bedeutet dies für Zeitarbeitskräfte, sich stets bereithalten zu müssen. Dies betrifft auch den Übergang zwischen betrieblichen Einsätzen, dem das allgegenwärtige Risiko einer Abmeldung inhärent ist. Hinzu kommt die Ungewissheit, ob überhaupt ein Einsatz oder doch wieder Arbeitslosigkeit folgt. Da die Tätigkeiten oft ein niedriges Anforderungsniveau besitzen und die Einsatzvermittlung zudem marktbezogenen Dynamiken unterworfen ist, entsteht der bekannte Mismatch zwischen vorhandenen fachlichen Qualifikationen und Einsatzanforderungen.

Insgesamt kann Zeitarbeit als fragmentiertes Beschäftigungsverhältnis charakterisiert werden,

deren strukturellen Brüche sich auch im Gefüge von zeitlichen Strukturen und Zeitressourcen widerspiegeln, die wenig Sicherheit, Kontinuität und Planbarkeit ermöglichen. Es wird von Zeitarbeitskräften erwartet, dass sie schnell und flexibel interagieren sowie sich zügig einarbeiten und integrieren. Zugleich sehen sich Zeitarbeitskräfte mit Dequalifizierungsprozessen und verkürzten beruflichen Handlungsmöglichkeiten konfrontiert. Die Befunde zu den subjektiven Handlungsstrategien der Arbeitenden im Umgang mit diesen Handlungsbedingungen der Zeitarbeit zeigen hinsichtlich der Aspekte Zeit, Bildung/Qualifizierung und persönliche Entwicklungsperspektiven folgendes Bild. Mit jedem betrieblichen Einsatz sind seitens der Zeitarbeitskräfte Such- und Orientierungsprozesse bezüglich des eigenen beruflichen Selbstkonzeptes, (individuelle Beruflichkeit) verbunden. Diese können losgelöst sein von einer fachlichen Identifikation, wie bei einem Befragten, der sich als flexibler Helfer betrachtet. Sie können sich als fragile berufliche Identitätssuche zeigen, wenn Einsätze regelmäßig nicht mit individuellen beruflichen Konzepten vereinbar sind. Auch zeigen sich Formen relativ stabiler beruflicher Identität, wenn es Zeitarbeitskräften gelingt, sich eine gute Verhandlungsposition gegenüber dem Verleihunternehmen zu erarbeiten. Insbesondere wenn eine Beschäftigung in Zeitarbeit bereits länger besteht oder immer wieder in Kauf genommen wird, kommt es zur Revision der ursprünglichen beruflichen Pläne. Der Wunsch nach einer Festanstellung wird zunehmend über berufliche Inhalte gestellt.

Bezüglich der Wahrnehmung von Qualifizierungsangeboten bestätigen die Daten der Interviews die Befunde bisheriger Studien und Erhebungen zu den geringen Teilnahmemöglichkeiten. Die Dynamik der Zeitarbeit wirkt sich dabei auch auf das Weiterbildungsengagement der Einsatzbetriebe und Verleihunternehmen aus. Weiterbildung stellt für diese eine Investition in die Qualifikationen der Zeitarbeitskraft dar, deren Nutzen nicht kalkulierbar ist, aufgrund von kurzen Beschäftigungsdauern einerseits und der Unsicherheiten bezüglich der zeitlichen Länge und inhaltlichen Ausrichtungen der (tatsächlich realisierten) Einsätze andererseits.

Darüber hinaus nahmen die befragten Zeitarbeitskräfte von sich aus berufliche Weiterbildungsangebote wahr, um ihre beruflichen Ziele weiter verfolgen zu können. So studierten bspw. zwei der befragten Zeitarbeitskräfte berufsbegleitend Betriebswirtschaft. Beide sahen sich aber auch damit konfrontiert, dass langfristige Bildungsmaßnahmen, die zu zeitlichen Einschränkungen im Rahmen der Einsätze führen – im berichteten Fall ging es um wöchentlich vier Stunden verkürzte Arbeitszeit – nur schwer mit der Einsatzlogik und Dynamik der Zeitarbeit zu vereinbaren sind.

> Zeitarbeitskraft: *„Doch das führte regelmäßig zu Problemen. Und andere Leute als Zeitarbeiter sagen dann: ‚Klar, kein Problem, wir arbeiten auch bis 18:00 Uhr oder 19:00 Uhr.‘ Nur wenn ich halt zur Schule gehe, dann kann ich nicht, dann muss ich halt 17:45 Uhr in der Schule sein und da lege ich sehr große Priorität drauf. Und nach so einem langen Zeitraum breche ich das doch auch nicht ab.“* (Interview 9, S. 6)

Zeitarbeitskräfte sehen sich nicht nur mit spezifischen Arbeitszeiterwartungen seitens verschiedener Einsatzbetriebe konfrontiert, sie stehen zugleich in Konkurrenz mit anderen Zeitarbeitskräften, die (möglicherweise) eine höhere Flexibilität und Mobilität mitbringen.

Ausblick: Zeitaspekte in der Zeitarbeit und Bildungszeit

Atypische Erwerbs- und Beschäftigungsformen verzeichnen seit ca. drei Jahrzehnten einen deutlichen Bedeutungszuwachs. Sie sind mit heterogenen Beschäftigungsbedingungen, Chancen und Risiken in Bezug auf Einkommen, Beschäftigungssicherheit, qualifikationsadäquate Tätigkeitszuschnitte und Weiterbildungsmöglichkeiten verbunden. Da sie unterschiedliche Funktionen für bestimmte Teilarbeitsmärkte besitzen, stellen sie insgesamt ein inhomogenes Feld dar.

Insbesondere Zeitarbeit ist durch hohe Unsicherheit und Diskontinuität gekennzeichnet. Ihre spezifische Dynamik bleibt auch im Rahmen der wechselnden betrieblichen Einsätze bestehen, da Abmeldungen aus Einsätzen und damit auch die Vorläufigkeit der Tätigkeiten sowie die Unsicherheit der Beschäftigung omnipräsent bleiben. Zu den spezifischen

zeitbezogenen Merkmalen gehört, dass Zeitarbeit weniger durch erhöhte Arbeitsdichte und -intensität geprägt ist als vielmehr durch restriktive Handlungs- und Entscheidungsspielräume, die auch die zeitlichen Strukturen und Dispositionsspielräume betreffen. Zeitarbeitskräfte arbeiten zwar zumeist in Vollzeit – anders als ein Großteil der Erwerbstätigen in anderen atypischen Beschäftigungsverhältnissen –, häufig jedoch zu untypischen Arbeitszeiten (Lage, Verteilung, Dynamik) und sie leisten häufig Überstunden. Diese zeitbezogenen Anforderungen der Zeitarbeit wirken sich – neben anderen Beschäftigungsbedingungen – negativ auf die Work-Life-Balance der Arbeitenden aus. Insgesamt beschränkt Zeitarbeit die Zeitsouveränität der Arbeitenden und schränkt ihre Planungsmöglichkeiten ein.

In der Zeitarbeit überwiegen niedrige Anforderungsniveaus und sie birgt die Gefahr der Dequalifizierung. Wie die Befunde der hier vorgestellten qualitativen Studie zeigen, sind auch individuelle Weiterbildungsambitionen der Zeitarbeitskräfte nur schwer umsetzbar. Die Erwartungen der wechselnden Einsatzbetriebe in Bezug auf die zeitliche Verfügbarkeit der Zeitarbeitskräfte können mit deren zeitlichen Weiterbildungsverpflichtungen kollidieren.

Die ungewisse Zukunft sowie die Fragmentierung der Arbeitserfahrungen und -tätigkeiten der Zeitarbeit können sich grundsätzlich auf die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten und die Möglichkeiten der Weiterbildungsteilhabe negativ auswirken. Lern- und Bildungsprozesse zielen auf eine Erweiterung zukünftiger Handlungs- und Denkmöglichkeiten ab. Es fehlen aber in der Zeitarbeit dauerhafte und kalkulierbare Perspektiven in die Zukunft hinein. Zudem entsprechen die Arbeitserfahrungen und -tätigkeiten überwiegend nicht dem Qualifikationsniveau der Zeitarbeitskräfte. Dynamik und Beschäftigungsunsicherheit bedeuten aber zugleich, dass Zeitarbeitskräfte häufiger ihre Beschäftigungsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt unter Beweis stellen müssen. Grundsätzlich stehen die gesellschaftlichen Erwartungen an eine Anpassung der individuellen Qualifikationen an die Anforderungen der Arbeitswelt im deutlichen Widerspruch zu den Möglichkeiten und Chancen der Zeitarbeitskräfte.

Sollen die Möglichkeiten und Chancen der Zeitarbeitskräfte verbessert werden, ist es zunächst erforderlich, der Prekarisierung entgegenzuwirken, bspw. indem die rechtlichen Regelungen zu equal pay und equal treatment grundsätzlich ab Beschäftigungsbeginn Geltung erhalten und Zeitarbeitskräften mindestens der gesetzliche Mindestlohn zugestanden wird. Denkbar wäre auch eine zusätzlich zum Entgelt zu zahlende Flexibilitätszulage für Zeitarbeitskräfte, um das Beschäftigungsrisiko der Zeitarbeit abzufedern. Ein Blick über den nationalen Tellerrand zeigt, verbesserte Zugangschancen zur beruflich-betrieblichen Weiterbildung ermöglichen Weiterbildungsfonds, wie sie in Frankreich, den Niederlanden und in Österreich existieren (siehe Bosch 2010; Bellmann et al. 2013, S. 55). Hinweise dafür, dass diese auch für die Zeitarbeit in Deutschland geeignet sind, liefert die Weiterbildungsumlage des Verleihunternehmens Technicum (vgl. Bosch 2019, S. 36). Entscheidend ist hier, dass finanzielle und zeitliche Ressourcen verbindlich zur Verfügung gestellt werden und dass Zeitarbeitskräfte eigenständig Weiterbildungsangebote wählen können.

Mehr Planungssicherheit und kalkulierbare Perspektiven in Bezug auf qualifikationsadäquate Einsätze würden neben der Zeitarbeit sog. Arbeitskräftepools bieten, wie sie sich bspw. am Übergang zum 20. Jahrhundert in den großen Häfen entwickelten (siehe Weinkopf 1996). Auf ähnliche Weise funktionieren regionale Arbeitgeberzusammenschlüsse, die eine kooperative Personalwirtschaft verfolgen. Dieses durchaus anspruchsvolle Modell der unternehmensübergreifenden Kooperation ermöglicht, aktuelle Marktdynamiken für alle Beteiligten abzufedern, und bietet Arbeitenden – im besten Falle – eine qualifikationserweiternde und beschäftigungssichere Zukunft (siehe Hertwig/Kirsch 2015).

Literatur

Bartelheimer, Peter (2011): Unsichere Erwerbsbeteiligung und Prekarität. In: WSI Mitteilungen, 8/2011, S. 386-393. Online im Internet: https://www.wsi.de/data/wsimit_2011_08_bartelheimer.pdf [Stand: 2020-11-26].

Becker, Karina/Engel, Thomas (2015): Reduziertes Schutzniveau jenseits der Normalarbeit. In: WSI Mitteilungen, 3/2015, S. 178-186. Online im Internet: https://www.boeckler.de/data/wsimit_2015_03_becker.pdf [Stand: 2020-11-26].

Bellmann, Lutz/Grunau, Philipp/Leber, Ute/Noack, Martin (2013): Weiterbildung atypisch Beschäftigter. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Online im Internet: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Weiterbildung_atypisch_Beschaeftigter.pdf [Stand: 2020-11-26].

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht. Bonn, Juli 2019. Online im Internet: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2018.pdf [Stand: 2020-11-26].

Bolder, Axel (2007): Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit: Die Aktivitäten von Zeitarbeit- und Entleihunternehmen. In: Münchhausen, Gesa (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit: Potenziale und Grenzen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 97-106.

Bolder, Axel/Naevecke, Stefan/Schulte, Sylvia (2005): Türöffner Zeitarbeit. Kompetenz und Erwerbsverlauf in der Praxis der Leiharbeit. Wiesbaden: Springer VS.

Bosch, Gerhard (2010): In Qualifizierung investieren – ein Weiterbildungsfonds für Deutschland. Expertise im Auftrag des Gesprächskreises Arbeit und Qualifizierung der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn. Online im Internet: http://library.fes.de/pdf-files/wiso/07668.pdf [Stand: 2020-11-26].

Bosch, Gerhard (2019): Öffentliche Finanzierung von Weiterbildung im Strukturwandel – Vorschläge zu einem stimmigen Gesamtsystem. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Online im Internet: https://www.boeckler.de/pdf/p_fofoe_WP_158_2019.pdf [Stand: 2020-11-26].

Brose, Hanns-Georg/Schulze-Böing, Matthias/Wohlrab-Sahr, Monika (1987): Zeitarbeit. Konturen eines neuen Beschäftigungsverhältnisses. In: Soziale Welt, Jg. 38, H. 3, S. 282-308. Online im Internet: https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/5281 [Stand: 2020-11-26].

Bundesagentur für Arbeit (2019): Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt – Aktuelle Entwicklungen der Zeitarbeit. Nürnberg, Januar 2019.

Bundesagentur für Arbeit (2020): Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt – Aktuelle Entwicklungen der Zeitarbeit. Nürnberg, Januar 2020.

Butterwegge, Christoph (2015): Hartz IV und die Folgen. Auf dem Weg in eine andere Republik. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.

Dobischat, Rolf/Düsseldorff, Christina/Wolf, Bernd (Hrsg.) (2013): Kompetenzmanagement und Qualifizierung in der Zeitarbeit. Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Verbundprojekt „BildungsZeit – Wachstumsbranche Zeitarbeit: Handlungsfelder, Kompetenzentwicklung, Bildungsprofile" 2008 – 2011. Gotha: Eichenbaum.

Dörre, Klaus (2005): Prekarität – Eine arbeitspolitische Herausforderung. In: WSI Mitteilungen, 5/2005, S. 250-258. Online im Internet: https://www.wsi.de/data/wsimit_2005_05_dorre.pdf [Stand: 2020-11-26].

Galais, Nathalie/Moser, Klaus/Münchhausen, Gesa (2007): Arbeiten, Lernen und Weiterbildung in der Zeitarbeit – Eine Befragung von Zeitarbeitnehmer/-innen in Deutschland. In: Münchhausen, Gesa (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit – Potentiale und Grenzen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 161-178.

Hertwig, Markus/Kirsch, Johannes (2015): Kooperative Personalwirtschaft: Modelle, Funktionsweisen und Probleme eines betriebsübergreifenden Arbeitskräfteeinsatzes. Baden-Baden: edition sigma in der Nomos-Verlagsgesellschaft.

Hünefeld, Lene/Gerstenberg, Susanne (2018): Arbeitsbedingungen von Leiharbeitnehmern im Fokus – Ergebnisse aus der BAuA-Arbeitszeitbefragung. Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA), Dortmund. Januar 2018. Online im Internet: https://www.baua.de/DE/Angebote/Publikationen/Fokus/Leiharbeit.pdf [Stand: 2020-11-26].

Jansen, Andreas (2020): Wachsende Graubereiche in der Beschäftigung. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick über die Entstehung und Entwicklung neuer Arbeits- und Beschäftigungsformen in Deutschland. Working Paper Forschungsförderung Nr. 167, Hans-Böckler-Stiftung. Berlin. Online im Internet: https://www.econstor.eu/bitstream/10419/217242/1/hbs-fofoe-wp-167-2020.pdf [Stand: 2020-11-26].

Keller, Berndt/Seifert, Hartmut (2013): Atypische Beschäftigung zwischen Prekarität und Normalität. Entwicklung, Strukturen und Bestimmungsgründe im Überblick. Hans-Böckler-Stiftung. Berlin: Ed. Sigma.

Mückenberger, Ulrich (2010): Krise des Normalarbeitsverhältnisses – ein Umbauprogramm. In: Zeitschrift für Sozialreform, 56 (4), S. 403-420.

Pabst, Antje (2021 i.E.): Beruflichkeit im Wandel von Arbeit, Beschäftigung und Arbeitsmarkt. Perspektiven individuellen beruflichen Handelns am Beispiel der Leiharbeit. Bielefeld: Bertelsmann.

Pietrzyk, Ulrike (2003): Flexible Beschäftigungsform ‚Zeitarbeit' auf dem Prüfstand. In: Arbeit, H. 2, Jg. 12, S. 112-130.

Seidel, Sabine/Münchhausen, Gesa (2007): Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit – Repräsentativerhebung bei Zeitarbeitsunternehmen. In: Münchhausen, Gesa (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der Zeitarbeit – Potentiale und Grenzen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 137-160.

Seifert, Hartmut (2017): Wie lassen sich Entwicklung und Strukturen atypischer Beschäftigungsverhältnisse erklären? In: WSI Mitteilungen, 1/2017, S. 5-15. Online im Internet: https://www.wsi.de/de/wsi-mitteilungen-wie-lassen-sich-entwicklung-und-strukturen-atypischer-beschaeftigungsverhaeltnisse-13371.htm [Stand: 2020-11-26].

Statistisches Bundesamt (2020): Kernerwerbstätige in unterschiedlichen Erwerbsformen – Atypische Beschäftigung. Online im Internet: https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Erwerbstaetigkeit/Tabellen/atyp-kernerwerb-erwerbsform-zr.html [Stand: 2020-11-26].

Syben, Gerhard (2009): Lernen in der Leiharbeit. In: Strüßmann, Bernd/Duhnenkamp, Joachim/Syben, Gerhard/Holtrup, André (Hrsg.): Zeitarbeit in Bremen. Arbeitnehmerkammer Bremen, S. 101-139.

Weinkopf, Claudia (1996): Arbeitskräftepools – Überbetriebliche Beschäftigung im Spannungsfeld von Flexibilität, Mobilität und sozialer Sicherheit. München: Hampp Verlag.

Foto: Petra Becker (Glückstadt)

Dr.in Antje Pabst

antje.pabst@hsu-hh.de
http://www.hsu-hh.de/eb
+49 (0)40 6541-3908

Antje Pabst studierte Erziehungs- und Bildungswissenschaften in Erfurt. Sie ist als wiss. Mitarbeiterin an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg in den Bereichen Berufs- und Betriebspädagogik und Erwachsenenbildung tätig. In ihrer Dissertation beschäftigte sie sich mit individuellen beruflichen Vorstellungen von LeiharbeiterInnen. Sie forscht aktuell zu Lern- und Bildungsprozessen im Rahmen von Bildungsfreistellungen/ Bildungsurlaub sowie im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Arbeitsschwerpunkte: subjektwissenschaftliche Lehr-Lern-Forschung, Wirkungsforschung, Grundbildung-Literalität-Numeralität Erwachsener, Berufliche Bildung/individuelle Beruflichkeit.

Flexibilized Employment and Time for Education – Opportunity or Risk?

Findings of a qualitative study on temporary work

Abstract

What is the situation for temporary workers in Germany in terms of their perception of time, time resources and control over their own time? What opportunities are available as part of an atypical employment relationship with fragmented working hours so they can develop personal and professional prospects and also pursue them through training and continuing education? This article illuminates „temporary work," a precarious form of employment that demands great flexibility and mobility of its workers as well as their being constantly on call, which is accompanied by permanent unpredictability in terms of time. Temporary work much too often leads to processes of dequalification and limited professional opportunities for action. Based on selected findings from a qualitative study on temporary work in Germany, it is explained how changing time structures and time resources as a result of social and economic requirements impact processes of learning and education of adult temporary workers. One of the author's conclusions: At the moment, there is a lack of permanent and calculable prospects for the future that favor processes of learning and education that expand future opportunities for action and reflection for temporary workers. The increasing precarity of forms of employment must therefore be counteracted. (Ed.)

Endlichkeit als Horizont für Bildung? Biografisches Lernen gegen den Stillstand und für ein gutes Leben im Alter

Claudia Kulmus

Zitation

Kulmus, Claudia (2020): Endlichkeit als Horizont für Bildung? Biografisches Lernen gegen den Stillstand und für ein gutes Leben im Alter.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 41, 2020. Wien.
Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/20-41/meb20-41.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Ältere, Altern, Lebensverletzlichkeit, Endlichkeit, Lernen, Lebenszeit

Kurzzusammenfassung

Tod und Sterben als Horizonte von Lernen und Bildung sind bisher wenig Thema in der Erwachsenenbildung. Der vorliegende Beitrag befasst sich auf Grundlage einer empirischen Untersuchung über „Lernen im Alter“ mit Strategien des Umgangs mit der Endlichkeit des eigenen Lebens im höheren Alter. Wie erleben ältere Menschen ihr Altern und damit auch die Begrenzung ihrer Lebenszeit? Inwieweit kann die Entwicklung von Umgangsweisen mit diesem Thema als Lernen oder Möglichkeit für Bildung verstanden werden? Die Autorin argumentiert, dass der Umgang mit der eigenen Sterblichkeit biografisches Lernen umfasst, weil Menschen im hohen Lebensalter im Zuge ihrer Lebensführung Strategien entwickeln oder entwickeln müssen, um mit dem Spannungsfeld zwischen „Widerfahrnis-Momenten“ und dem Wunsch nach Kontinuität umzugehen. Systematisiert man diese Strategien, so lassen sich abwehrend-bekämpfende, eher akzeptierend-integrierende oder expansiv-überschreitende Strategien beschreiben. Den Abschluss des Beitrages bildet eine Reflexion der Lebensverletzlichkeit aller Menschen ungeachtet deren Alter angesichts der pandemischen Covid-19-Entwicklung. (Red.)

Endlichkeit als Horizont für Bildung? Biografisches Lernen gegen den Stillstand und für ein gutes Leben im Alter

Claudia Kulmus

Lernen setzt, wenn es nicht nur der Erfüllung fremdgesetzter Anforderungen dient, die Antizipation von Zukünftigem, von gelungener Entwicklung voraus (siehe von Felden 2018). Eine solche Antizipation gelungener Entwicklung durch Lernen ist allerdings riskant, weil sie auch scheitern kann – erst recht, wenn biografisches Lernen in einer späten Lebensphase in den Blick kommt und die Verringerung von Zukunftsperspektiven angesichts der Begrenzung menschlicher Lebenszeit auch durch Lernen nicht mehr aufzulösen ist.

In dieser Differenz wird eine doppelte Bedeutung von Zeit sichtbar: Leben und auch Lernen finden einerseits immer in der Zeit statt. Das heißt, Zeit ist eine unhintergehbare Grundkonstante menschlichen Lebens, der wir uns nicht entziehen können (siehe u.a. Böhme 2000) und die sich im Alter als Begrenzung der Lebenszeit radikal verschärft (siehe Rentsch 2013). Andererseits können wir uns aber von der Zeit distanzieren, uns zu ihr verhalten und sie bzw. ihre Verwendung gestalten (siehe Böhme 2000). Diese Gestaltungsmöglichkeit ist Gegenstand von empirischen Untersuchungen: In den Blick genommen wird die Gestaltung von Alltagszeit (siehe z.B. Burzan 2002), die organisierte Lernzeit (siehe Schwarz/Hassinger/Schmidt-Lauff 2020), aber auch die Gestaltung der Lebenszeit und darin eingelagerte Lernprozesse in biografietheoretischer Perspektive (siehe z.B. Mikula/Lechner 2014). Gerade weil aber der Gestaltung anthropologische Grenzen gesetzt sind, stellt sich umso mehr die Frage, welche Bedeutung Lernen in einer späten Lebensphase überhaupt noch haben kann.

Umgang mit Endlichkeit als Forschungsgegenstand

Tatsächlich bleibt Endlichkeit als Perspektive für Lernen in der Regel ausgeblendet. Die Frage, wie Menschen die Begrenztheit ihrer Lebenszeit erleben und wie sie damit umgehen, welche Rolle Lernen dabei spielen kann oder welche Perspektiven für Lernen es überhaupt noch geben kann, wird nur selten bearbeitet: Neben einer theoretischen Vergewisserung von Rolf Arnold (2006) haben etwa Dieter Nittel und Astrid Seltrecht (2013) Lernen als Umgang mit lebensbedrohlichen Krankheiten in den Blick genommen. Ihr Ansatz „Lernen im Angesicht

des Todes“ impliziert Endlichkeit als Perspektive des Lernens; das Leben mit der Krankheit und mit dem Wissen um ihre Lebensbedrohlichkeit wird dabei als vertiefter Aneignungsprozess beschrieben, der zugleich Identitätsarbeit darstellt und zu einer biografischen Neubestimmung führt.

Eine schon länger zurückliegende gerontologische Untersuchung von Andreas Kruse (1990) widmet sich der Frage von „Grenzerfahrungen“. Sie zeigt, wie im Verhältnis von Kontinuität der Lebensführung und (krisenhaften) Momenten und im je individuellen Umgang damit sowohl Resignation als auch die Verwirklichung von Möglichkeiten entstehen können. In einer jüngsten Veröffentlichung zeigt Kruse (2014) in einer Bachbiografie, wie auch im höchsten Alter und unter höchsten Leidensbedingungen Kreativität und Schöpfung entstehen können.

Kruses Auseinandersetzung mit Bach aktualisiert nicht zuletzt die Ergebnisse einer schon lange zurückliegenden Untersuchung von Hans Thomae (1989), die explizit nach dem Zeiterleben im höheren Alter fragte und belegen konnte, dass Veränderungen im Lebenslauf eher kontinuierlich und keineswegs unbedingt krisenhaft verlaufen. Veränderungen der Zeitperspektive im Alter entstehen, so Thomaes Ergebnisse, eher durch soziale Veränderungen, nicht durch die Verkürzung der lebenszeitlichen Perspektive generell. Es zeige sich im Gegenteil, dass in spontan geäußerten Gedanken, Hoffnungen und Befürchtungen Endlichkeit und Vergänglichkeit (zumindest auf den ersten Blick) keine Rolle spielen.

Dies könnte man allerdings durchaus hinterfragen bzw. weiter diskutieren. Bei Thomae werden nämlich Themen wie der „Glaube an die Endgültigkeit der Situation“ zwar erfasst, aber nicht unter das Thema Endlichkeit subsumiert, und das methodische Design seiner Untersuchung erlaubt keine vertiefte Interpretation bspw. einer Gesprächssituation, die möglicherweise komplexere Erklärungen bieten könnte, warum Endlichkeit nicht relevant erscheint. Die Hinweise darauf, dass die Verkürzung der Lebensperspektive nicht als krisenhaft erlebt wird, gilt es aber dennoch ernst zu nehmen. Sie können möglicherweise als Zeichen für einen bereits bewältigten Umgang mit dem Wissen um die Endlichkeit interpretiert werden.

Umgang mit kritischen Momenten in der Kontinuität des alternden Lebens

An diese Studien kann die Untersuchung angeschlossen werden, der die hier vorgelegten Ergebnisse entstammen (siehe Kulmus 2018). Darin wurde nach altersspezifischem Lernen gefragt und eine inhaltliche, nicht kalendarische Dreifachbestimmung von Altern vorgenommen und empirisch verfolgt: das Ende der Erwerbsarbeit als soziale Zäsur im Lebensverlauf, leibliche Veränderungen und Endlichkeit als unhintergehbare anthropologische Bedingung menschlicher Existenz (vgl. dazu ausführlicher Kulmus 2018, Kap. 3).

Theoretischer Hintergrund ist eine Verbindung von zeit-, lern-, und biografietheoretischen Zugängen: Zumindest in anspruchsvollen Lerntheorien wird davon ausgegangen, dass Anlässe des Lernens in der Auseinandersetzung mit Momenten der Widerfahrnis, der Irritation oder der Nichterfüllung von Erwartungen in der Kontinuität der Lebensführung liegen (siehe z.B. Meyer-Drawe 2012; zeittheoretisch im Anschluss an Perice siehe Faulstich 2012). Gefragt wurde daher, wie ältere Menschen kritische Momente in ihrem eigenen Altern und die Begrenzung ihrer Lebenszeit subjektiv erleben, welche Umgangsweisen sie entwickeln und inwieweit dieser Umgang als Lernen verstanden werden kann (vgl. Kulmus 2018, Kap. 4).
Für die Beantwortung dieser Frage wurden in einem qualitativen Untersuchungsdesign von März 2013 bis November 2013 Gruppendiskussionen mit älteren Menschen in vier Seniorenbegegnungsstätten in Deutschland geführt (vgl. ebd., Kap. 5). Solche Begegnungsstätten bieten einen niedrigschwelligen Zugang zu Bildung und Begegnung, v.a. über regelmäßige, fortlaufende Veranstaltungen ohne verbindliche Teilnahme. Dennoch haben diese offenen Gruppen in der Regel einen relativ festen Kern an Teilnehmenden und erfüllen damit für Gruppendiskussionen alle Kriterien einer Realgruppe (siehe Lamnek 2005). Die offene Struktur der Begegnungsstätten als Begegnungsorte ermöglichte relativ offene Gespräche über das Altern, ohne gleich ein enges (schulisches) Lernverständnis bei den Teilnehmenden zu aktivieren; und sie ermöglichte eine größtmögliche Offenheit und Eigendynamik im Gespräch der Älteren miteinander über ihre subjektiven Alternserfahrungen.

Die hier vorgelegten Ergebnisse resultieren aus vier Gruppendiskussionen mit insgesamt 31 Teilnehmenden. Die Gruppen waren bezüglich Alter, Lebenssituation und Bildungshintergrund heterogen.

Tab. 1: Überblick empirische Erhebung

Erhebungsort Seniorenbegegnungsstätten	
Niedrigschwellige Begegnungs- und Lernorte mit verschiedenen Veranstaltungsangeboten	
Methode Gruppendiskussion (GD)	
Möglichkeit des Austauschs Älterer *miteinander* über alternsspezifische Themen	
Sample	
Veranstaltung	**Teilnehmende**
Kreatives Gestalten (GDK)	9 Frauen, 61 – 86 J.
QiGong (GDQ)	4 Personen (3 Frauen, 1 Mann), 68 – 72 J.
Philosophisches Café (GDP)	6 Personen (4 Frauen, 2 Männer), 68 – 82 J.
Acrylmalen (GDA)	8 Frauen, 58 – 73 J.

Quelle: Kulmus 2018

Strategien des Umgangs mit dem Wissen um begrenzte Lebenszeit

Endlichkeit ist abstrakt, letztlich ist sie erst im Sterben selbst erfahrbar. Als Wissen um die prinzipiell begrenzte Lebenszeit ist sie aber der Reflexion zugänglich; sie kann durch krisenhafte Momente wie lebensbedrohliche Krankheiten oder durch nicht mehr heilbare körperliche Einschränkungen praktische Bedeutung für die alltägliche Lebensgestaltung bekommen, aber auch durch die Erfahrung von Freiheit in der Gestaltung einer Lebenszeit, die nicht mehr durch berufliche Notwendigkeiten und Hierarchien geprägt ist.

Aus den Gruppendiskussionen ließen sich drei übergreifende Strategien des Umgangs mit dem Altern und der begrenzten Lebenszeit herausarbeiten (vgl. dazu Kulmus 2018, Kap. 7). Sie zeigen eine beträchtliche Bandbreite und Komplexität im Umgang mit dem eigenen Altern und dem Wissen um die begrenzte Lebenszeit. Mit Blick auf das Verhältnis von Widerfahrnis-Momenten und dem Wunsch nach Kontinuität der Lebensführung können sie als eine Form biografischen Lernens verstanden werden, das auf den Erhalt oder die Wiedergewinnung eines guten Lebens ausgerichtet ist. Sie bewegen sich dabei in verschiedenen Spannungsfeldern: zwischen eher widerständigem und eher akzeptierendem Umgang, zwischen eher defensiver Bewältigung und aktiver Gestaltung, zwischen eher nach innen gerichteter, eigene und gesellschaftliche Handlungs- und Deutungsmuster hinterfragender Haltung und konkreten, auch für andere sichtbaren Verhaltensweisen und Aktivitäten.

Systematisierend lassen sie sich als eher abwehrend-bekämpfende (Abwehrstrategien), eher akzeptierend-integrierende (Akzeptanzstrategien) und eher expansiv-überschreitende Strategien (Expansionsstrategien) beschreiben. Die beiden letzteren können als alltagszeitlich strukturierende, zugleich auch emotional stabilisierende Strategien charakterisiert werden, um die Kontrolle und Struktur der Lebensführung aufrechtzuerhalten oder wieder neu zu gewinnen. Sie beinhalten zugleich die Orientierung an anderen und v.a. neuen Themen (als nur am eigenen Altern) und können so auch neue Perspektiven für das Alter eröffnen.

Abwehrstrategien

Tabuisieren und Verleugnen: Die Frage nach der Endlichkeit wurde häufig zunächst als irrelevant für das eigene Leben abgewehrt. „Das ist für uns kein Thema“, war meist die erste Reaktion in den Gruppendiskussionen. Im weiteren Gesprächsverlauf entwickelten sich aber durchaus immer Themen, die als „endlichkeitsbezogen“ kategorisiert werden konnten. Das ist z.B. der Blick „der anderen“, der sorgenvoll antizipiert wird, und hier v.a. die Zuschreibung „typisch alt“, jammernd und gesellschaftlich unbrauchbar, die zurückgewiesen wird. Auch zeigt sich das Bemühen, die schwierigen und endgültigen Themen Tod und Sterben auch vor sich selbst nicht zu dominant und damit nicht zu bedrohlich werden zu lassen, sich nicht überrollen zu lassen von nicht kontrollierbaren Erfahrungen und Gefährdungen des Alterns („Es darf nicht so dominant werden“; GDA 867[1]). In dieser Tabuisierung zeigte sich auch

eine gewisse „Sprachlosigkeit“: Passagen in den Gruppendiskussionen, in denen das Thema Endlichkeit im Gespräch explizit vorkam, waren geprägt von unvollständigen Sätzen, von Überlegungen, von der Suche nach den richtigen Worten.

Kämpfen und Dagegenarbeiten: Waren die TeilnehmerInnen der Gruppendiskussionen mit altersspezifischen Einbrüchen konfrontiert, etwa durch Schlaganfälle oder lebensbedrohliche Krebsdiagnosen, sprachen sie davon, Alternserfahrungen nicht von vornherein hinzunehmen, sondern sie „zu bekämpfen“, so lange es geht („Dann hab‘ ich ja mit meinem inneren Schweinehund zu arbeiten“; GDQ 284). Statt also diesen Erfahrungen mit Resignation und Rückzug zu begegnen, arbeiten sich die Älteren immer wieder aus den schwierigen Situationen heraus. So bewahren sie eine positive Lebensperspektive trotz Einschränkungen („Ich hab’ mich dann wieder hochgearbeitet“; GDK 160).

Akzeptanzstrategien

Selbstsorge und Abwehr von Fremderwartungen: Wurden Einschränkungen, Ängste, die „Lebensgefahr“ sichtbar und dominant und konnten sie auch nicht mehr „weggearbeitet“ werden, wurden in den Gruppendiskussionen andere Strategien thematisiert, nämlich, den Blick auf diese Widerfahrnisse und Ungewissheiten des Alters zu richten, ihnen Raum zu geben und sich selbst mit Rücksichtnahme zu begegnen („Die Gefahr besteht, dass ich nach der Narkose nicht mehr aufwache“; GDK 204). Dabei gilt es, dies nicht nur rhetorisch zu akzeptieren, sondern auch emotional für sich anzunehmen („Sich damit befreunden, dass man sein Leben gelebt hat“; GDK 213).

Stabilität und Kontrolle aufrechterhalten: Um die Kontrolle und Struktur der Lebensführung aufrechtzuerhalten oder wieder neu zu gewinnen, wurden Tage und Wochen durch Termine explizit und verbindlich organisiert („Freitag erscheinen wir hier alle um zehne, da ist nichts zu wollen, ja?“; GDH 77). Dazu gehörten aber auch und besonders Planungen in Bezug auf das Sterben und den Tod: Über PatientInnenverfügungen und Testamentsregelungen, die in den Gruppendiskussionen beim Thema Endlichkeit von den Teilnehmenden eingebracht wurden, wurde versucht, der Ungewissheit des Lebens und v.a. des Sterbens eine größtmögliche Kontrolle und damit auch Stabilität und Sicherheit entgegenzusetzen („Ich *habe* begrenzt“; GDH 190).

Expansionsstrategien

Aufgaben und Verantwortung schaffen: Im Umgang mit der begrenzten Lebenszeit wurde in den Gruppendiskussionen auch geäußert, die noch verbleibende Lebenszeit sinnvoll und lustvoll verbringen zu wollen und bei aller nötigen Selbstsorge und kämpferischen Beschäftigung mit dem Alter auch tragfähige Perspektiven für die, wenn auch begrenzte, Zukunft zu entwickeln. Es geht dabei um den Kontakt mit „der Welt“ und um soziale Verantwortung, darum, weiter Teil dieser Welt zu sein und diese auch mitzugestalten. Darüber wird dann auch möglich, sich der eigenen Bedeutung in einem sozialen Gefüge zu vergewissern: dass man auch im Alter noch etwas „abzugeben“ hat (GDQ 291), noch etwas beitragen kann.

Weiterbildung und Lernen: Die Teilnahme an Bildungsangeboten bspw. in Seniorenbegegnungsstätten, Volkshochschulen oder Seniorenuniversitäten, aber auch informelle Lernaktivitäten wie Museumsbesuche, Zeitungslektüre etc. wurden explizit als Weiterbildung verstanden und damit als Möglichkeit, etwas Neues zu lernen, was man „noch nie gemacht“ hat (GDQ 40). Mit Blick auf die alltagszeitlichen Freiheiten der Lebensphase Alter wurden auch explizit biografische Lernprozesse genannt. Ziel von Weiterbildung ist nicht nur, Neues zu lernen, sondern auch die Möglichkeit, sich aus dem bisherigen „Geworden-Sein“ zu befreien, sich zu hinterfragen und sich „ganz anders kennenzulernen“ (GDQ 56).

Verlust und Gewinnerfahrungen gleichermaßen

Die vorliegend kurz skizzierten Strategien (siehe dazu ausführlicher Kulmus 2018) sind charakterisiert durch eine produktive Verarbeitung von

1 Die Kürzel stehen für „Gruppendiskussion“ und das jeweilige Thema, z.B. „Acrylmalen“ (daher: „GDA“). Die Zahl gibt den jeweiligen Abschnitt im Transkript an.

Alternserfahrungen, die einem drohenden Stillstand entgegengesetzt und zudem mit Leichtigkeit und Humor gelebt werden. In ihnen werden (kritische) Momente mit der Kontinuität der Lebensführung jeweils unterschiedlich in Relation gesetzt und bearbeitet. In eindrücklicher Weise konkretisieren sich Verlust- und Gewinnerfahrungen als Erfahrungen einer großen Lebensverletzlichkeit, als Erfahrungen von Ausgrenzung, von Struktur- und Kontrollverlust und des Verlusts von Fähigkeiten und Quellen der Lust und Freude, aber zugleich auch als Erfahrungen von Selbstbestimmung, von körperlichem Wohlbefinden in einer „goldenen Zeit", von Freiheit und Lebensfreude. Gerade die Emotionalität mancher Darstellungen zeigte dabei die Offenheit und Authentizität, mit der die Teilnehmenden sich dem zunächst ungeliebten Gesprächsthema Altern näherten, und erzeugte damit auch deren Eindrücklichkeit. So wurden sowohl „Traurigkeit" und „Schock" über Alternserfahrungen genannt als auch Frust und Wut darüber, dass Fähigkeiten verloren gehen. Auf erschreckende Weise wurde auch die Scham formuliert, nicht mehr mithalten zu können und Anforderungen nicht mehr genügen zu können („das ist peinlich"; GDA 917). Darin werden fundamentale soziale Gefährdungen des Selbst sichtbar, die die anthropologische Bedingung begrenzter Lebenszeit zusätzlich erschweren und die bewältigt werden müssen. Darin, wie auch in der gesamten Auseinandersetzung mit Alternserfahrungen auf individueller und sozialer Ebene, zeigen sich die Ambivalenzen des Alternsprozesses.

> Karl: *Also es gibt doch immer mehrere Ebenen. Ich bin frei, ich fühl' mich auch wohl. Es gibt doch aber Augenblicke, die muss man doch einfach auf sich zukommen lassen. Die sind beängstigend (GDP 363).*

Hier wird das Verhältnis von Kontinuität und „Widerfahrnis"-Moment als emotionale Hausforderung benannt: Es geht um unkontrollierbare Augenblicke im Fluss und in der Kontinuität des alternden Lebens und darum, wie in dieser Situation ein lebenswertes Leben dennoch möglich ist. Als entsprechend komplex erweisen sich auch die Strategien des Umgangs mit dem Altern bei der produktiven Bewältigung dieses Alternsprozesses. Gerade darin zeigt sich die enorme Leistung der Älteren: In einer Gesellschaft, die durch höchst normative Anforderungen an den/die Einzelne/n generell und an ältere Menschen im Besonderen geprägt ist, in der Fortschritt und Beschleunigung, (ökonomische) Leistungsfähigkeit und Eigenverantwortung zu den prägenden normativen Erwartungen gehören, werden die notwendige Verlangsamung des Lebens bis hin zum endgültigen Stillstand, das Wissen um Endlichkeit und um die drohende Exklusion zu einer individualisierten Herausforderung.

Die befragten Älteren scheinen diese erstaunlich gut zu meistern. Ihre Strategien zielen darauf, entgegen aller strukturellen Widerstände sich die Kontrolle über die letzten Dinge des Lebens, über die Lebens- und Zeitgestaltung im Alter, über Entwicklungschancen auch im Alter nicht nehmen zu lassen, sondern ihre Ansprüche auf Teilhabe und Entfaltung aufrechtzuerhalten. Sie setzen damit die Vision eines gelingenden Lebens (auch im Alter) voraus, realisieren zugleich diese Vision durch konkrete Aktivitäten. So gelingt es ihnen, nicht nur eine Zukunftsperspektive trotz des endlichen Lebens aufrechtzuerhalten, sondern auch über tätige Zeitgestaltung, Verantwortungsübernahme und Lernen Teilhabe und Selbstbestimmung zu sichern.

Ältere als Vorbild im Umgang mit Lebensverletzlichkeit

In den letzten Wochen und Monaten der Pandemieerfahrung zeigte sich, dass die Themen Endlichkeit und die „Lebensgefahr" des Lebens plötzlich für alle Menschen relevant werden können. Sich damit zu befassen, ist keine individuelle Aufgabe, sondern eine gesellschaftlich-kulturelle, die von älteren und jüngeren Menschen geleistet werden muss. Die Integration von Tod und Sterben in das Leben muss sich in Bereichen des Gesundheitssystems wie Pflege und Hospiz, in gesellschaftlichen Praktiken wie bspw. Beerdigungen, aber auch in dem gesellschaftlichen Diskurs und entsprechend auch in den Programmen von Weiterbildungseinrichtungen institutionalisieren. Hier ist schon viel geschehen, der Tod ist dank Hospizbewegungen, der Möglichkeit von PatientInnenverfügungen etc. schon ein Stück weit in das Leben zurückgekehrt (siehe Schüle 2012).

Allerdings wurde gerade in den letzten Monaten auch deutlich, wie ambivalent der Blick auf ältere

Menschen und das Sterben nach wie vor ist. Die Diskussion bewegte und bewegt sich zwischen einer paternalistisch-übergriffigen Haltung und Handlungsvorschlägen einerseits und der Offenbarung erheblicher Diskriminierungs- und Entwertungsbereitschaft andererseits. Sie reicht von Vorschlägen und Vorgaben (nicht nur in Deutschland), dass nur Ältere sich zum eigenen, aber auch zum Schutze aller anderen zuhause oder in ihren Heimen gewissermaßen einschließen mögen, bis hin zu den vermeintlich beruhigenden Hinweisen zumindest im Anfang der Pandemie, dass die Krankheit „nur" für alte Menschen und daher nicht gesamtgesellschaftlich besorgniserregend sei.

Bei allem Verständnis für die vielen Unsicherheiten und Ambivalenzen, die mit der derzeitigen Extremsituation einhergehen, tritt doch auf erschreckende Weise ein Phänomen hervor, das einer Gesellschaft des langen Lebens nicht angemessen ist. Es zeigt sich, wie sehr wir noch immer über „die Alten" sprechen und sie damit als „andere" konstituieren; und es zeigt auch, wie wenig Vertrauen wir haben, dass diese Menschen, die über so viel mehr an Lebenserfahrung verfügen, verantwortungsvoll handeln.

Die Ergebnisse der oben angeführten Studie verdeutlichen eindrücklich, wie produktiv die Älteren in den untersuchten Gruppendiskussionen mit Krisenerfahrungen umgehen, wie lebensklug und lebensfreundlich sie sind, wie würdevoll sie mit dem Wissen um die eigene Vergänglichkeit, um Tod und Sterben leben. Ältere Menschen können ein wunderbares Vorbild sein im Umgang mit der im Alter zwar radikaleren, aber prinzipiell immer vorhandenen Lebensverletzlichkeit, die jetzt allen Altersgruppen mit großer Wucht vor Augen geführt wird.

Literatur

Arnold, Rolf (2006): Abschiedliche Bildung. Anmerkungen zum erwachsenenpädagogischen Verschweigen des Todes. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 29 (3), S. 19-28.

Böhme, Günther (2000): Zeit, Zeiten und Lebenszeit. In: Hessische Blätter für Volksbildung 50 (2), S. 106-116.

Burzan, Nicole (2002): Zeitgestaltung im Alltag älterer Menschen. Eine Untersuchung im Zusammenhang mit Biographie und sozialer Ungleichheit. Opladen: Leske + Budrich.

Faulstich, Peter (2012): Lernen in der Kontinuität der Momente. In: Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung. Münster: Waxmann, S. 71-90.

Felden, Heide von (2018): Zur Erforschung von Lern- und Bildungsprozessen über die Lebenszeit aus biographieanalytischer Perspektive. In: Hof, Christiane/Rosenberg, Hannah (Hrsg.): Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge. Wiesbaden: Springer VS, S. 45-61.

Kruse, Andreas (1990): Die Endlichkeit der menschlichen Existenz als Thema einer Bildung im Alter. In: Geißler, Erich E. (Hrsg.): Bildung für das Alter – Bildung im Alter. Expertisensammlung. Bonn: Bouvier, S. 197-214.

Kruse, Andreas (2014): Die Grenzgänge des Johann Sebastian Bach. Psychologische Einblicke. 2. Aufl. Berlin/Heidelberg: Springer Spektrum.

Kulmus, Claudia (2018): Altern und Lernen. Bielefeld: wbv.

Lamnek, Siegfried (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz.

Meyer-Drawe, Käte (2012): Diskurse des Lernens. 2. Aufl. München: Wilhelm Fink.

Mikula, Regina/Lechner, Reinhard (2014): Figurationen biographischer Lernprozesse. Wiesbaden: Springer VS.

Nittel, Dieter/Seltrecht, Astrid (Hrsg.) (2013): Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive. Berlin/Heidelberg: Springer.

Rentsch, Thomas (2013): Alt werden, alt sein – Philosophische Ethik der späten Lebenszeit. In: Rentsch, Thomas/Zimmerman, Harm-Peer/Kruse, Andreas (Hrsg.): Altern in unserer Zeit. Späte Lebensphasen zwischen Vitalität und Endlichkeit. Frankfurt am Main: Campus, S. 163-187.

Schmidt-Lauff, Sabine (2012): Einführung Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung. In: Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung. Münster: Waxmann, S. 7-9.

Schüle, Christian (2012): Der Tod kehrt in das Leben zurück. Ein Essay. In: Die Zeit Nr. 46/2012.

Schwarz, Jörg/Hassinger, Hannah/Schmidt-Lauff, Sabine (2020): Subjektives Lernzeiterleben und kollektive Zeitpraktiken in der Erwachsenenbildung: zur empirischen Rekonstruktion von Zeitmodalitäten in Lern- und Bildungsprozessen. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Vol. 21, No 2 (2020). DOI: 10.17169/fqs-21.2.3489.

Seltrecht, Astrid (2013): Lernen im Angesicht des Todes? In: Nittel, Dieter/Seltrecht, Astrid (Hrsg.): Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 327-339.

Thomae, Hans (1989): Veränderungen der Zeitperspektive im höheren Alter. In: Zeitschrift für Gerontologie (2), S. 58-66.

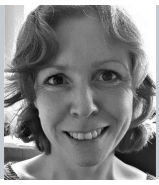


Foto: Mediendienst.com, Foto Wilke

Dr.in Claudia Kulmus

claudia.kulmus@hu-berlin.de

Claudia Kulmus studierte Pädagogik und Lateinamerikanistik an den Universitäten Bamberg und Hamburg. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung und hat dort zum Thema „Altern und Lernen" promoviert. Zu ihren aktuellen Arbeits- und Forschungsschwerpunkten gehören neben Bildung im Alter auch Didaktik, Weiterbildungsbeteiligung und erwachsenenpädagogische Lerntheorien.

Mortality as the Horizon for Education?

Biographical learning to avoid a standstill and promote a good life at an advanced age

Abstract

Death and dying as the horizons for learning and education have rarely been a topic in adult education. This article is concerned with the basis of an empirical investigation of „learning later in life“ with strategies for how to deal with the finite nature of one‘s life at an advanced age. How do older people experience aging and thus the restriction of their lifetime? To what extent can the development of ways to handle this topic be understood as learning or an educational opportunity? The author argues that dealing with one‘s own mortality includes biographical learning because over the course of their lives, people at an advanced age have developed or must develop strategies for dealing with the tension between „Widerfahrnis-Momenten“ (experiences) and the wish for continuity. If these strategies are ordered systematically, they can be described as defensive-fighting, accepting-integrative or expansive-overcoming strategies. The article concludes with a reflection on the vulnerability of all people regardless of their age in the face of the COVID-19 pandemic. (Ed.)

Zwischen Beschleunigung und Entschleunigung – selbstbestimmte Zeit und selbstbestimmtes Lernen im Alter

Julia Müllegger und Franz Kolland

Zitation

Müllegger, Julia/Kolland, Franz (2020): Zwischen Beschleunigung und Entschleunigung – selbstbestimmte Zeit und selbstbestimmtes Lernen im Alter.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 41, 2020. Wien.
Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/20-41/meb20-41.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Zeitbudget, Lebenslanges Lernen, Ältere, Lebenszeit, Freizeit, Nutzenerwartung, Beschleunigung

Kurzzusammenfassung

Im Alter verändern sich Rollenverpflichtungen und Tätigkeitsfelder und damit die zeitliche Organisation und Strukturierung des Lebensalltags. Zudem haben Ältere im Allgemeinen einen veränderten Bezug zu Zukunft und Vergangenheit – vor allem das Bewusstsein der Endlichkeit des eigenen Daseins gewinnt an Bedeutung. Die Gesellschaft trägt – teils widersprüchliche – Erwartungen an die Zeitgestaltung der Älteren heran: Sie sollen sowohl aktiv altern als auch sich ausruhen von jahrzehntelanger Erwerbsarbeit – endlich Zeit zum Leben haben, während doch die Zeit davonzulaufen beginnt. Bildung in dieser Lebensphase darf, wie die AutorInnen des vorliegenden Beitrags ausführen, nicht als „Anti-Aging-Kur“ missverstanden werden, denn wenn bildungsaktive Ältere Zeit in Lernen und Bildung investieren, dann möchten sie diese Prozesse mitbestimmen und mitgestalten. Sie bevorzugen zeitgemäße, aktuelle und selbstbestimmte Inhalte, die einen persönlichen Nutzen aufweisen. Dabei wollen sie ihre eigene Expertise einbringen und interessieren sich für die Lebenserfahrung anderer. Ein wesentliches Ziel von Bildung für Ältere sollte daher die Unterstützung bei der Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung individueller Kompetenzen sein, damit der/die Einzelne an der temporeichen Weiterentwicklung aller Bereiche der Gesellschaft teilhaben kann. (Red.)

Zwischen Beschleunigung und Entschleunigung – selbstbestimmte Zeit und selbstbestimmtes Lernen im Alter

Julia Müllegger und Franz Kolland

Endlich herrscht ein bisschen Ruhe. Und wir finden es schrecklich.

Alexander Grau (2020)[1]

In öffentlichen und wissenschaftlichen Diskursen zum Alter scheint die Auseinandersetzung mit Zeit eng mit dem chronologischen Alter verknüpft zu sein. Oft findet sich die Aufforderung, „die Zeit zurückzudrehen". Das gilt in etwas abgewandelter Form auch für bestimmte Lernangebote: „Wenn Sie Ihr Gedächtnis trainieren, dann steigern Sie nicht nur Ihre kognitive Leistungsfähigkeit, sondern Sie werden als 70- oder 80-Jähriger die Leistungsfähigkeit eines 65-Jährigen oder 75-Jährigen erreichen!" Lebenslanges Lernen wird mit dem Versprechen verbunden, in einen Jungbrunnen zu tauchen, aus dem angeregt und stimuliert über Lernen eine Verjüngung erreicht wird.

Es ist kritisch zu hinterfragen, ob Lebenslanges Lernen und Bildung für Ältere Wünsche nach dem ewigen „Jungbrunnen" erfüllen sollen, um unausweichliche Alterungsprozesse hinauszuzögern. Bildung für Ältere ist sicherlich keine „Anti-Aging-Kur"! Anti-Aging ist aus der Perspektive der zeitlichen Dimension des Alterns stets negativ konnotiert und richtet sich immer gegen natürlich vorgegebene Alterungsprozesse. Bildung hingegen richtet ihren Fokus auf das Ermöglichen von Weiterentwicklung und auf reflexive Momente. Momente, die es dem Individuum erlauben, Lebens- und Lernzeit selbstbestimmt für subjektive, individuelle Bedürfnisse zu verwenden. Ein wesentliches Ziel von Bildung für Ältere ist die Unterstützung bei der Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung individueller Kompetenzen, damit der/die Einzelne an der temporeichen Weiterentwicklung aller Bereiche der Gesellschaft teilhaben kann. Bildung soll Ältere dazu ermächtigen, sagen zu können: „Ich war und bin ein aktiver Teil der Gesellschaft." Es gilt Lebensqualität und Lebenswürde aufrechtzuerhalten und nachhaltig sicherzustellen.

Wie aber verändern sich die Zeitdimensionen und das Zeiterleben nach dem Ausscheiden aus dem Erwerbsleben? Wie kann eine Balance zwischen

1 Alexander Grau beschreibt in der Neuen Zürcher Zeitung am 03.05.2020 verschiedene Facetten des Erlebens des ersten Covid-19 Lockdowns. Die hier zitierte Passage steht keinesfalls für das Zeiterleben aller Bevölkerungsgruppen während des Lockdowns, das für viele von Existenzängsten, Überforderung und Einsamkeit geprägt war.

erhoffter Ruhe und fremdbestimmter Aktivität gefunden werden? Der vorliegende Beitrag zeigt, wie heterogen der Lebensalltag Älterer im Zeitverlauf gestaltet ist und welch unterschiedliche Rollen dabei lebenslange Lern- und Bildungsprozesse spielen können.

Die Zeit läuft uns davon

Der Soziologe und Zeitforscher Hartmut Rosa (2013) lieferte eine eindrückliche Erklärung für die Beschleunigung des Lebenstempos. In Rückgriff auf Hermann Lübbe diagnostizierte er eine anhaltende *„Schrumpfung der Gegenwart“* (Rosa 2013, S. 23) als Folge beschleunigter kultureller und gesellschaftlicher Innovationsraten.

Auch Bildung und Lernen unterliegen im Lebenslauf einer erheblichen Beschleunigung. Gerade erworbene Kompetenzen oder erworbenes Wissen werden sehr rasch durch Veränderungen entwertet und damit obsolet. Gleichzeitig besteht für all jene, die nicht an der unaufhaltsamen technischen und ökonomischen Beschleunigung teilnehmen, die Gefahr des Verlusts der gesellschaftlichen Teilhabe. Besonders betroffen sind Menschen, die nicht mehr durch berufliche Strukturen automatisch an gesellschaftlichen Entwicklungen teilnehmen. Sie sind zunehmend gefordert, aus eigener Motivation, Lebenszeit in Lebenslanges Lernen zu investieren, um nicht permanent exklusionsgefährdet zu sein.

Nicht nur die Älteren, sie aber besonders, haben das Gefühl, dass ihnen die Zeit davonläuft, und es darum geht, diese Zeit zu nutzen. Der Altersforscher Martin Kohli (1985) spricht von der „verzeitlichten Identität“ im Rahmen eines institutionalisierten Lebenslaufregimes, welche auch im Alter das Individuum voranbringt. Zeitgestaltung im Altern wird zu einem Balanceakt zwischen Wahrung der eigenen Identität und Identitätsverlust.

Zwischen Nutzens- und Freiheitsorientierung

Gleichsam widersprüchlich erscheinen die gesellschaftlichen Erwartungen an die Zeitgestaltung der Älteren. Sie sollen sowohl aktiv sein als auch den Ruhestand genießen: aktiv sein, um den gängigen – aus der Erwerbsarbeit abgeleiteten – gesellschaftlichen Leistungsstandards zu entsprechen; den Ruhestand genießen und frei über die eigene Zeit bestimmen, um sich – so das Hoffen der Jungen – den Leistungsstandards der Produktion und damit der Fremdbestimmtheit, der Abhängigkeit und dem Zwang zu entziehen (siehe Kolland 2007).

Dahinter stehen die ab Mitte des 20. Jahrhunderts einsetzende deutliche Kompression der Erwerbsarbeit und die damit einhergehende Orientierung an einer möglichst frühzeitigen Entberuflichung bzw. die Hoffnung auf eine lange nachberufliche Lebensphase. Diese Verkürzung der Erwerbsarbeitszeit wurde gesellschaftspolitisch durch z.T. großzügige Pensionierungsprogramme gefördert und von den Erwerbstätigen selbst akzeptiert, um früher in den Ruhestand gehen zu können. Mit Blick auf die späte Freiheit – Zeitfreiheit – wurde die Beschleunigung in der Erwerbsarbeit hingenommen (siehe Rosenmayr 1983). Damit wurde das Bild des „wohlverdienten Ruhestands“ kreiert, das sich aus der Vorstellung ableitet, genug im Leben geleistet zu haben. Er ist gewissermaßen die Umkehrung des Leistungsprinzips, eine Art langer Urlaub. Zeitgleich sind in den 1980er Jahren gesellschaftspolitische Programme für das Dritte Lebensalter entwickelt und postuliert worden, die zu einer Art Geschäftigkeitsethik geführt haben. Der Ruhestand als Zeit des Ausruhens, als Zeit des Genießens wurde durch das Konzept des „aktiven Alterns“ abgelöst. Merkmale und Ausdruck für diese „Busy Ethic“ wurden volle Terminkalender, ein geplanter Alltag, eine geplante Freizeit und die Erwartung, an Bildungsprozessen teilzunehmen (siehe Ekerdt 1986). Dieser neuerliche Zeitzwang wurde unter anderem dort sichtbar, wo Hyperaktivität die Älteren in Zeitbedrängnis führte. Ältere sollten mit ihrer Zeit „haushalten“, weil der Umgang mit der immer mehr als begrenzt gesehenen Lebenszeit sorgfältiger geplant und überlegt gehöre; volle Terminkalender wurden zur Bestätigung von Vitalität.

Zwischen horizontalem Ausgleich und vertikaler Selbstvergewisserung

Generell verändern sich im Alter Rollenverpflichtungen und Tätigkeitsfelder, d.h., manche verlieren

an Bedeutung, andere werden hinzugefügt oder zeitlich ausgedehnt. Es geht dabei um einen neuen horizontalen Ausgleich der Tätigkeitsbereiche. Zeitverwendungsstudien zeigen, dass nach dem Wegfall der Erwerbsarbeit feste Zeit- und Tagesstrukturierungen beibehalten werden. Die Wochenstruktur von Werktagen und Wochenenden bleibt weitgehend aufrecht, die Tagesprofile im höheren Erwachsenenalter weisen lediglich einen Unterschied hinlänglich des Zeitumfanges auf, der für spezifische Aktivitätsbereiche aufgewendet wird (siehe Engstler et al. 2004; Statistik Austria 2009). Ein wesentlicher Unterschied zu jüngeren Altersgruppen zeigt sich dort, wo ältere Menschen ihre Zeit verbringen. Mit zunehmendem Alter verringert sich die Zeit, die Menschen außerhalb der eigenen Wohnung verbringen. Während 20- bis 39-Jährige durchschnittlich zwischen acht und fast zehn Stunden am Tag außer Haus verbringen, sind 60- bis 69-Jährige nur mehr zwischen fünf und sechs Stunden und über 70-Jährige nur noch zwischen vier bis fünf Stunden außer Haus anzutreffen. Einfluss haben zudem regionale Faktoren: Ältere in Städten verbringen mehr Zeit außer Haus als jene, die in kleineren Gemeinden leben (siehe Engstler et al. 2004).[2]

In vertikaler Hinsicht ändert sich der Zukunftsbezug. Die Perspektive geht von einem imaginierten Ende aus. Die Gerontologin Bernice Neugarten (1968) entwickelte in den späten 1960er Jahren auf Basis empirischer Studien die These, dass sich Individuen zwischen 40 und 60 Jahren zunehmend ihrer Endlichkeit bewusst werden und beginnen, ihr eigenes Leben nicht mehr vom bisher gelebten Leben aus zu denken, sondern darüber nachdenken, wie viel Zeit ihnen noch in ihrem Leben bleibt. Das Zeiterleben wird vom Ende her bestimmt (vgl. Beck 1983, S. 216). Dabei geht es einerseits darum, die verbleibende Lebenszeit zu gestalten, andererseits wird über das eigene Leben hinausgedacht. Damit ist nicht nur eine religiös-spirituelle Dimension angesprochen, sondern es geht um jene Zeit, die über die eigene Generation hinausreicht bzw. der eigenen Generation vorausgeht. Es kann von einer generativen Zeit gesprochen werden. Diese imaginierte generative Zeit setzt eigene Lernprozesse in Gang, die weit über berufliche Qualifizierung oder instrumentell orientierte Weiterbildung hinaus in Richtung vertikaler Selbstvergewisserung gehen. Individualisierung bedeutet in diesem Sinne, dass die Biographien selbstreflexiv betrachtet werden und ein aktives Handlungsmodell des Alltags entwickelt wird, welches unter Zeitdruck verfolgt wird.

Ältere und Freiwilligenengagement

Als neue sinnstiftende Tätigkeitsfelder sind für viele Ältere Freiwilligenengagement und informelle Unterstützungsleistungen von Interesse. Freiwilligenengagement bietet ein Lernfeld, das zu einer Entfaltung von Identität und zur Auseinandersetzung mit altersspezifischen Entwicklungsaufgaben führen kann (siehe Kolland 2016; Kricheldorff 2010). In der Altersgruppe der 60- bis 69-Jährigen hat die Bereitschaft, sich freiwillig zu engagieren, zwischen 2012 und 2019 deutlicher zugenommen als in der Bevölkerung ab 15 Jahren und liegt aktuell bei 57%. Zudem zeigt sich, dass bei älteren Freiwilligen ab 60 Jahren die Intensität ihres Engagements zwischen 2012 und 2019 um 1,1 Stunden auf 5 Stunden pro Woche zugenommen hat. 32% der Älteren engagieren sich in Organisationen, 40% für informelle Hilfeleistungen im Rahmen von Nachbarschaftshilfe. Hinzu kommen Unterstützungsleistungen innerhalb der Familie, die in diesem Rahmen aber nicht erhoben wurden (siehe Feistritzer 2019). Mehrere Befragungen weisen darauf hin, dass sich Ältere auf regionaler Ebene geeignete Rahmenangebote wünschen, damit sie Unterstützung für andere anbieten können. Ältere sind aber weniger an einem stark strukturierten und mit ständigen Verpflichtungen verbundenen Freiwilligenengagement interessiert. Sie bevorzugen Opportunitätsstrukturen, die es ihnen ermöglichen, sich selbstbestimmt mit ihren Interessen zu engagieren (siehe Engstler et al. 2004; Müllegger 2018).

Zeit- und Lebensgestaltung – abhängig von der (Lern-)Biographie

Wie die freie Zeit nach der Pensionierung genützt wird, ist abhängig von sozialen Normen und biographischen Entwicklungen. Nicole Burzan (2007) versuchte mit der Einteilung in drei Typen (starke, mittlere und schwache Strukturierung)

2 Für BildungsplanerInnen ist hier von Interesse, dass Ältere für außerhäusliche Aktivitäten vorwiegend die Zeiten zwischen 8:30 und 12.00 Uhr und von 14.00 bis 17.00 Uhr bevorzugen.

Zeitgestaltungsmuster bei Älteren zu finden. Anhand der Daten mehrerer Untersuchungen kam sie zu dem Ergebnis, dass ältere Menschen ihren Alltag in einer großen Vielfalt gestalten. Biographische Aspekte spielen dabei eine zentrale Rolle: Haben Menschen bereits in früheren Lebensphasen gelernt, sich flexibel auf verschiedene Situationen einzustellen, übertragen sie dies auch aktiv und positiv in die zeitliche und inhaltliche Gestaltung ihrer Altersphase. Weisen Menschen ein biographisches Muster der „Passivität" auf, haben sie im Alter eher eine schwache und teils problematische Zeitstrukturierung. Zudem sind Letztere eher von Einsamkeit betroffen, eher unzufrieden und neigen dazu, altersbedingte körperliche und geistige Beeinträchtigungen lange Zeit zu negieren (vgl. ebd., S. 135ff.).

Ältere Menschen, die in ihrem biographischen Bezug kontinuierlich selbstbestimmt gelernt haben, werden zudem auch im Ruhestand eher Lernbedürfnisse entwickeln können und ihre Zeit dafür nutzen, um ihre gesellschaftliche Teilhabe zu sichern. Weitgehend selbstbestimmt ist es ihnen möglich, im formellen und/oder informellen Kontext ihre Kompetenzen (weiter) zu entwickeln. Schwieriger wird es für jene, deren Lernbiographie eher von Passivität geprägt wurde. Menschen mit lebenslang geringen Bildungsaktivitäten sind im Lebensverlauf von einer Kumulation von Benachteiligungen betroffen, die sich im Alter besonders verschärfen. Beispielsweise sind sie eher von einem vorzeitigen geistigen und körperlichen Abbau betroffen, von chronischen Erkrankungen und sind eher dem Risiko ausgesetzt, dass sich ihre Partizipation am gesellschaftlichen Leben frühzeitig massiv einschränkt (siehe BMASK 2012; Müllegger 2015, 2018). Es fällt ihnen vergleichsweise schwerer, klare Lernvorstellungen zu entwickeln. Diese soziale Konstruktion des Zeitbudgets wird durch die Tatsache belegt, dass Personen mit höheren Schulbildungsabschlüssen, mit höherem Einkommen und guter Gesundheit über wenig Freizeit verfügen. Wer sich jedoch gesundheitlich belastet fühlt, gibt ein großes Freizeitbudget an (siehe Kolland 2007).

Kaffee und Kuchen reichen nicht mehr!

Gesellschaftspolitisch werden hinsichtlich der Zeitverwendung Älterer zwei divergente Bilder transportiert: zum einen der konsumierende ältere Freizeitmensch, zum anderen der/die zunehmend Hilfsbedürftige, die/der als Risikogruppe und (potentiell) pflegebedürftig gilt. Diese gesellschaftliche Perspektive transportiert ein sehr einseitiges defizitäres Altersbild. In der Realität sind Ältere sicherlich die heterogenste und vielleicht eigenwilligste und unkonventionellste Altersgruppe. Sie bringen ein hohes Maß an Selbsterkenntnis und Lebensexpertise mit, das einen reichen „Fundus" an Wissen, Erfahrungen und Lebensweisheit darstellt. Sie gestalten ihren Lebensalltag aktiv und selbstbestimmt und sind wenig erfreut über zu viel „Fremdbestimmtheit", schon gar nicht, wenn es um Lern- und Bildungsprozesse geht (siehe Müllegger 2018).

Speziell die jüngeren Älteren, die aktuell und in den kommenden Jahren in den „Ruhestand" eintreten – die 68er Generation –, entsprechen nicht mehr den stereotypen Vorstellungen von „ruheständischen" SeniorInnen. Sie haben seit ihrer Jugend ihre Lebensentwürfe gesellschaftlich neu gedacht und haben sich nicht bestehenden Konventionen, gesellschaftlichen Normen und/oder Glaubensvorstellungen unterworfen. Möglicherweise werden sie ihre neu gewonnene freie Zeit nutzen, um selbstbestimmt die Altersphase zu revolutionieren. Im Vergleich zu anderen Generationen interessieren sie sich vermehrt für aktuelle Themen. Sie sind hinsichtlich Lebenslangen Lernens und bei der Auswahl von Bildungsangeboten, trotz bekannter Bildungsaffinität, stark nutzungs- und zielorientiert (siehe Gebrande/Pfrang/Frericks 2019).

Wenn Ältere Zeit in Lebenslanges Lernen und in Bildungsprozesse investieren, dann möchten sie diese mitbestimmen und mitgestalten. Obwohl Ältere soziale Lernformen bevorzugen, lassen sie sich nicht (mehr nur) bei Kaffee und Kuchen zu vorgegebenen Themen unterhalten. Sie bevorzugen zeitgemäße, aktuelle und selbstbestimmte Inhalte (gerne auch anspruchsvolle), die einen persönlichen Nutzen aufweisen. Dabei wollen sie ihre eigene Expertise einbringen und interessieren sich für die Lebenserfahrung anderer. Bezüglich bestimmter Themen suchen sie den Austausch mit anderen, gerne auch jüngeren Generationen. Sie wissen sehr genau, was sie (nicht) wollen, und sehen sich als ExpertInnen ihrer eigenen Zielgruppe. Es besteht bei

einem Teil von ihnen sogar eine hohe Bereitschaft, bei der Programmkonzeption und evtl. auch in der Bildungsarbeit mitzuarbeiten.

Ältere sind demnach eine zunehmend anspruchsvolle heterogene Zielgruppe mit differenzierten Bildungsbedürfnissen geworden. ExpertInnen empfehlen BildungsanbieterInnen deshalb eine genaue Analyse vorab, damit Themenwahl und didaktisch-methodische Planung gelingen können (siehe Tippelt et al. 2009; Müllegger 2018).

Schlussbemerkung

Wie wir die Zeit des Alterns leben und gestalten, ist einerseits von individuellen Handlungen und gesellschaftlichen Bedingungen bestimmt, andererseits davon geprägt, ob diese Zeit als Ruhestand, als aktives Altern oder als späte Freiheit gelebt wird. Wir haben es also mit Doing Time (siehe Gerding 2009) zu tun. Wird die Zeit als Ruhestand gesehen, kommt es eher zu einer restriktiven Zeitnutzung. Geht es um späte Freiheit oder aktives Altern, öffnen sich Spielräume und steht stärker die Zeitgestaltung im Vordergrund des eigenen Handelns.

Zeit im Alter ist und bleibt ein ambivalentes Geschehen – eine zuhöchst ambivalente Kategorie zwischen Kompression und Entgrenzung. Über die Sequenzierung des Lebenslaufs wird Ordnung gesucht und Ordnung hergestellt. Zeit ist dann eine Strecke, auf der Erfahrungen aufgeschichtet, verdrängt, verdichtet oder nostalgisch verklärt werden. Über diese Prozesse gewinnt Zeit ihren identitätsstiftenden Charakter. Lebenslanges Lernen kann einen Beitrag leisten, um das zuvor beschleunigte Lebenstempo im Alter bewusst zu entschleunigen, um die verbleibende Lebenszeit anstatt mit Geschwindigkeit mit Lebensqualität anzureichern.

Literatur

Baars, Jan (2012): Aging and the Art of Living. Baltimore: John Hopkins University Press.

Beck, Ulrich (1983): Risikogesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

BMASK – Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2012): Altern und Zukunft. Bundesplan für Seniorinnen und Senioren. Wien. Online im Internet: https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=198 [Stand: 2020-11-04].

Burzan, Nicole (2007): Zeitgestaltung und gesellschaftliche Teilhabe älterer Menschen. In: Reichert, Monika/Gösken, Eva/Ehlers, Anja: Was bedeutet der demografische Wandel für die Gesellschaft. Berlin: LIT Verlag, S. 133-154.

Ekerdt, David J. (1986): The busy ethic: Moral continuity between work and retirement. In: The Gerontologist 26/3, S. 239-244.

Engstler, Heribert/Menning, Sonja/Hoffmann, Elke/Tesch-Römer, Clemens (2004): Die Zeitverwendung älterer Menschen. In: Statistisches Bundesamt: Alltag in Deutschland. Analysen zur Zeitverwendung. Online im Internet: https://www.academia.edu/22324218/Die_Zeitverwendung_%C3%A4lterer_Menschen [Stand: 2020-11-04].

Feistritzer, Gert (2019): Quantitative und qualitative Entwicklung des freiwilligen Engagements in Österreich. In: Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (Hrsg.): 3. Bericht zum freiwilligen Engagement in Österreich. Wien: BMASGK, S. 13-36. Online im Internet: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/III/III_00085/imfname_776563.pdf [Stand: 2020-11-04].

Gebrande, Johanna/Pfrang, Claudia/Frericks, Georg (2019): Zielgruppenspezifische Bildungsplanung für Menschen ab 50 Jahren. Bielefeld: wbv.

Gerding, Masha (2009): Doing Time. Eine ethnomethodologische Analyse der Zeit. Wiesbaden: VS Verlag.

Grau, Alexander (2020): Endlich herrscht ein bisschen Ruhe. Und wir finden es schrecklich. Gastkommentar. In: Neue Züricher Zeitung, vom 03.05.2020.

Kricheldorff, Cornelia (2010): Bildungsarbeit mit älteren und alten Menschen. In: Aner, Kirsten/Karl, Ute (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Alter. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 99-109.

Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 3, S. 1-29.

Kolland, Franz (2007): The New Leisure World of Modern Old Age: New Aging on the Bright Side of the Street. In: Wahl, Hans-Werner/Tesch-Römer, Clemens/Hoff, Andreas (Hrsg.): New Dynamics in Old Age. Individual, Environmental, and Societal Perspectives. Amityville, N.W.: Baywood Publ, S. 213-237.

Kolland, Franz (2016): Bildungsmotivation im Alter. Modelle und Forschungserkenntnisse. Wien: BMASK.

Müllegger, Julia (2015): Bildung als Faktor für Gesundheit im Alter. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 24, Wien. Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-24/7962-bildung-als-faktor-fuer-gesundheit-im-alter.php [Stand: 2020-11-04].

Müllegger, Julia (2018): Ältere als Zielgruppe der Erwachsenenbildung. Wien: BMASGK.

Neugarten, Bernice (1968): The awareness of middle age. In: Dies. (Hrsg.): Middle age and Ageing: A reader in social psychology. Chicago: University Press, S. 93-98.

Rosa, Hartmut (2013): Beschleunigung und Entfremdung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Rosenmayr, Leopold (1983): Die späte Freiheit. Berlin: Severin & Siedler.

Statistik Austria (2009): Zeitverwendung 2008/09. Wien: Statistik Austria. Online im Internet: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/soziales/zeitverwendung/zeitverwendungserhebung/index.html [Stand: 2020-11-04].

Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard/Schnurr, Simone/Sinner, Simone/Theisen, Catherina (2009): Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld: wbv.

Foto: Sabine Holzner

Dr.in Julia Müllegger

julia.muellegger@aon.at
+43 (0)664 5192367

Julia Müllegger ist Bildungsforscherin, Erwachsenenbildnerin und Lektorin im Bereich allgemeine Erwachsenenbildung und Altern und Bildung. In Kooperation mit dem Sozialministerium und dem bifeb war sie von 2015 bis 2020 für die Entwicklung, Planung und Durchführung der Weiterbildungsreihe und des Weiterbildungszertifikats „Bildung im Alter" zuständig.

Foto: K.K.

Univ.-Prof. Dr. Franz Kolland

franz.kolland@univie.ac.at
http://www.soz.univie.ac.at
+43 (0)1 4277-48123

Franz Kolland ist Außerordentlicher Universitätsprofessor am Institut für Soziologie der Universität Wien, Leiter der Forschungsgruppe Sozialgerontologie der Fakultät für Sozialwissenschaften und Co-Editor des International Journal of Education and Ageing.

Between Acceleration and Slowing Down

Self-determined time and self-regulated learning and senior citizens

Abstract

In later stages of life, obligations and fields of activity change along with the organization and structuring of time in everyday life. In addition, the relationship of older people to the future and the past generally changes – above all, they become more aware of their own mortality. Society has – in part contradictory – expectations of how older people organize their time: They should not only remain active as they age but also relax after decades of work – and finally have time to live just as time starts to slip away. As the authors of this article explain, education in this stage of life should not be misunderstood as an „anti-aging cure," for if educationally active senior citizens invest time in learning and education, then they want to have a voice in shaping these processes. They prefer up-to-date, current and self-directed content that has personal value to them. They want to bring in their own expertise and are interested in the life experiences of other people. A central goal of education for older people should be to support them in maintaining and advancing their individual competencies so that each individual can participate in the fast-paced development of all areas of society. (Ed.)

Die Zeit im Online-Lernen

Über kurze Einheiten, Moments of Needs und Selbstorganisation

Jochen Robes

Zitation

Robes, Jochen (2020): Die Zeit im Online-Lernen. Über kurze Einheiten, Moments of Needs und Selbstorganisation.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 41, 2020. Wien.
Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/20-41/meb20-41.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Lernen, Zeit, Online-Lernen, Lernformate, Lernprozesse, Microlearning, selbstorganisiertes Lernen

Kurzzusammenfassung

Im vorliegenden Essay reflektiert der Autor entlang seiner langjährigen beruflichen Erfahrungen den Aspekt der „Zeit“ in Verbindung mit digitalen Bildungsangeboten. Er stellt sich dabei kritisch die Frage, welche Auswirkungen die Digitalisierung im Bildungsbereich auf den Begriff, die Bedeutung und Bewertung der „Lernzeit“ hat. Wo etwa gewinnen oder verlieren Lernende im selbstgesteuerten Lernprozess Zeit? Ist der zeit- und ortsunabhängige Zugriff auf Lernressourcen im Netz ein Indikator für Zeiteffizienz beim Lernen? Der Autor verbindet seine Überlegungen mit Gedanken zu digitalen Formaten sowie deren Zeitdimension und beleuchtet u.a., wie digitale Trends im Bildungsbereich, beispielsweise das Microlearning, vor dem Hintergrund verdichteter Zeitstrukturen der Gegenwart zu bewerten sind und ob sie tatsächlich das Problem des Mangels an Zeit zum Lernen lösen. Schließlich plädiert der Autor für Zeiträume zur Reflexion, damit Lernende Lernziele und Lernzeit selbstbestimmt miteinander in Einklang bringen können. (Red.)

Die Zeit im Online-Lernen

Über kurze Einheiten, Moments of Needs und Selbstorganisation

Jochen Robes

Lernen erfordert natürlich Zeit, Lernzeit. Doch wie verändert sich diese Lernzeit, wenn wir an das Internet denken, an einen vernetzten Alltag, an den sekundenschnellen Zugriff auf Informationen und Kontakte? Wie verändert sich Lernzeit, wenn ich selbst, als Lernende/r, auf einmal den Lernprozess organisieren oder gar steuern kann? Wo bieten mir neue Technologien bequeme Abkürzungen oder informelle Schleichwege, um an Wissen zu gelangen oder, korrekter formuliert, um neue Kompetenzen zu entwickeln? Wo verliere ich Zeit, auf der Suche nach Orientierung, im Informationsüberfluss? Wie verträgt sich unser subjektives Zeitgefühl mit der formalen Maßeinheit Zeit, wenn wir über Lernprozesse sprechen?

Zeit im Online-Lernen: Was ist anders?

„Learning anytime, anywhere". Ein mächtiges Versprechen, mit dem digitale Bildungs- und Lernangebote seit dem ersten Tag werben. Und doch wurde in den frühen Jahren des Online-Lernens viel gerechnet, verglichen und abgewogen. Denn die hohen Investitionen in die neuen Lernmedien, in Infrastrukturen, Lernstationen und schließlich die Lernprogramme selbst sollten sich ja lohnen. Als ich in den frühen 1990er Jahren an der Entwicklung erster Lernprogramme, den sogenannten Computer-based Trainings, beteiligt war, bestand ein zwar nur vage belegter, aber breiter Konsens darüber, dass das Lernen am Computer effektiver als das Lernen vor Ort sei. Der flexible, zeit- und ortsunabhängige Zugriff auf Lernressourcen, ein modularer Aufbau von Programmen, eine stärkere Orientierung an einzelnen Zielgruppen: Das versprach in Summe eine höhere Effektivität bzw. eine kürzere effektive Lernzeit.

In einem weit verbreiteten Handbuch zum multimedialen Lernen im Netz heißt es entsprechend: *„Die Werte der Studien bewegen sich hinsichtlich der Reduktion der effektiven Lernzeit durch den Einsatz technologiebasierter Lernmittel zwischen 70 und 30%. In der vorliegenden Kalkulation wird ein Wert von 40% Reduktion der Lernzeit im Vergleich zur Präsenzveranstaltung angenommen"* (Bruns/Gajewski 2000, S. 142). Welche Studien diesen Annahmen zugrunde liegen, erfährt man an dieser Stelle nicht. Auch ist keine Rede von Zweifeln, ob sich so etwas wie eine effektive Lernzeit überhaupt als Untersuchungsgegenstand eingrenzen, erfassen und vergleichen lässt. Auch nichts darüber, wie aussagekräftig Studien mit einer solchen Schwankungsbreite letztendlich überhaupt sind.

Und doch war es nur ein Teil der Bemühungen, die Lernzeit am und vor dem Rechner messbar und kalkulierbar zu machen. Denn Lernprogramme für den Computer und später auch für das Netz mussten ja entwickelt werden, brauchten ExpertInnen, MedienpädagogInnen, ProgrammiererInnen, AutorInnen, GrafikerInnen, TesterInnen und manchmal noch weitere MedienspezialistInnen. Hier war dann nicht die effektive Lernzeit, sondern eine „durchschnittliche Bearbeitungszeit“ gefragt. Konkret: Welche Zeit braucht ein/e Lernende/r, um sich mit dem einzelnen Programm am Rechner auseinanderzusetzen – in linearer Bearbeitung aller Bausteine, in der Summe aller Lernwege. Also las man Texte, hörte sich Vertonungen an, löste Multiple Choice-Aufgaben und addierte die dafür benötigten Zeiten. Diese flossen dann ein in Angebotskalkulationen und Vertragsdokumente. Diese Bearbeitungszeit, auch das eine der Beschränkungen dieser Anfangsjahre, darf natürlich nicht mit wirklichem Lernen und Lernprozessen verwechselt werden. Darum ging es nicht. Das blieb einem Bildungscontrolling vorbehalten, einer Disziplin, die bis heute auf der Suche nach Anerkennung und plausiblen Konzepten ist.

Aus bildungspolitischer Perspektive kommt noch ein weiterer Zeit-Aspekt hinzu. Auch das Diktum „Lernzeit = Arbeitszeit“ begleitet bis heute jede Einführung des computer- und netzgestützten Lernens in vielen Unternehmen und Organisationen und hat in unzähligen Betriebsvereinbarungen seine Form gefunden. Denn E-Learning-Angebote, deren Nutzung nicht an Arbeitsplätze und Arbeitszeiten gebunden ist, benötigen, so das allgemeine Verständnis, einen klaren Steuerungsrahmen für alle Beteiligten, für Führungskräfte wie Mitarbeitende und Auszubildende.

Kurz: Das Versprechen eines „learning anytime, anywhere“ war und ist bis heute auch eine Suche nach Maßeinheiten, Standards und Routinen.

Zeit im Online-Lernen: Kurze Lernformate

Ich glaube, es war 2005, als ich in Innsbruck auf der ersten oder zweiten Microlearning-Konferenz war, um mich über neueste Entwicklungen des Online-Lernens auszutauschen. Das Web war noch (relativ) jung, Blogs, Wikis und Bookmarks gerade am Horizont erschienen, und David Weinberger versuchte noch, uns das Internet zu erklären. „Small pieces loosely joined“ war seine Losung (siehe Weinberger 2002). Die statischen Webseiten der ersten Jahre hatten sich, so Weinberger, in kleine, flüchtige und lose Informationsbausteine aufgelöst. Mit dem Web veränderte sich unser Verständnis von Raum, Zeit und Wissen radikal: neue Maßstäbe, neue Regeln und neue Möglichkeiten. Weinberger schrieb: „Web time is threaded“ und hatte dabei die für viele konfuse Darstellung eines Chat-Verlaufs vor Augen. Vor allem die nicht-lineare Form von Unterhaltungen und Diskussionen in Foren und Messaging-Diensten war eine neue Qualität, für die es noch keine Beispiele oder Vorbilder gab. Vor diesem Hintergrund war damals, 2005, auch Microlearning eine neue, spannende Formel für das Lernen im Netz.

Heute gehört Microlearning zum festen Repertoire des Online-Lernens. Im mmb Learning Delphi, einer jährlichen Befragung von ExpertInnen zur Entwicklung des digitalen Lernens, steht Microlearning seit zehn Jahren ganz oben auf der Liste zukunftsträchtiger Lernformen (siehe mmb Institut 2020). Für ein Format, das sich eigentlich jeder Definition entzieht, ist das eine erstaunliche Einschätzung! Microlearning, so ist häufig nachzulesen, meint die Auseinandersetzung mit kurzen Lerneinheiten, die zwischen drei und 15 Minuten lang sind. Denn das entspricht aktuellen Gewohnheiten des Medienkonsums, spricht damit jüngere Zielgruppen an und fügt sich flexibel in die kleinen Freiräume verdichteter Arbeitsprozesse.

Doch was zählt eigentlich als Microlearning? Natürlich kurze Lernvideos und Erklärfilme, Podcasts, Infografiken, Karteikarten, Quizzes. Nur Texte fehlen häufig in entsprechenden Aufzählungen. Dementsprechend steht die Medienpädagogik oft etwas hilflos vor diesem Lernformat: Einerseits wird konstatiert, dass kurze Lerneinheiten dem Bedürfnis nach mobilem Lernen, dem Lernen unterwegs, entsprechen. Andererseits „*bleibt das Problem, dass in einer solchen Zeiteinheit eher eng umfasste Lerninhalte – zumeist Faktenwissen – bearbeitet werden*“ (Kerres 2013, S. 137). Aber alles geht noch kürzer. Bereits im Dezember 2005 überraschte uns der amerikanische E-Learning-Experte Elliott Masie mit folgendem Geständnis:

„I am a nano-learner. What does that mean? Each day, I learn several things in small chunks. Really small chunks. A 90-second conversation with an expert triggers a huge ‚a-ha.' A few moments concentrating onlearning how something works leads to a new micro-skill. What's more, I am not that unusual. Most people acquire most of their knowledge in smaller pieces." (Masie 2005, o.S.)

Zeit im Online-Lernen: Wenn man es braucht ...

Im Angelsächsischen hat es eine lange Tradition, von Performance Support zu sprechen. Performance Support meint die Unterstützung von Mitarbeitenden im Arbeitsprozess und genau dann, wenn sie Hilfe oder Unterstützung benötigen. Um Performance Support mit unserem Bild von Bildung und Lernen zu verbinden, wird gerne auf ein Rahmenwerk verwiesen, das Bob Mosher und Conrad Gottfredson unter dem Titel „Moments of Need" veröffentlicht haben (siehe Mosher/Gottfredson, 2011). Dabei unterscheiden sie fünf Situationen des Lernens: 1. etwas Neues lernen (new); 2. tiefere Kenntnisse aufbauen (more); 3. etwas anwenden (apply); 4. etwas klappt nicht wie geplant (solve) und 5. etwas hat sich geändert (change).

Wenn es darum geht, etwas Neues zu lernen oder tiefere Kenntnisse aufzubauen, sind weiterhin formale Lernangebote wie Trainings, Seminare oder Online-Kurse gefragt. Wenn es aber darum geht, Wissen anzuwenden, Aufgaben oder Probleme zu lösen oder auf Veränderungen zu reagieren, greift Performance Support. Dabei denken die Verfechter von Performance Support hier vor allem an die Arbeit am Bildschirm und an die Unterstützung durch entsprechende elektronische Hilfssysteme und Informationsbausteine. Vielleicht erinnert sich der eine oder die andere noch an Karl Klammer, die animierte Cartoon-Büroklammer, die Ende der 1990er Jahre bei der Nutzung von MS Office assistierte? Das war Performance Support. Genau genommen Electronic Performance Support (EPS).

Natürlich beschreibt Performance Support mehr eine Herangehensweise oder eine Perspektive, weniger ein Bildungskonzept oder gar einen systematischen Lernprozess. Aber es will, so die Idee, NutzerInnen genau zu dem Zeitpunkt unterstützen, an dem sich ihr Wissen in der Praxis bewähren muss. Und natürlich geht Performance Support heute über Karl Klammer hinaus: Der QR-Code, über den ich eine Reparaturanleitung an einer Maschine aufrufe, bietet mir unmittelbare Hilfe. Hier fließen dann Performance Support und Augmented Reality zusammen, um auch diesen Trend nicht unerwähnt zu lassen. Und die Hilfe kommt morgen möglicherweise von einem Chatbot, der meine Frage aufnimmt und beantwortet (womit auch die Künstliche Intelligenz hier noch zu ihrem Recht gekommen ist).

Zeit im Online-Lernen: Von Theorien und Visionen

Wenn ich über die Bedeutung von Zeit und Lernzeiten nachdenke, fällt mir immer „The Matrix" ein, jener kultige Science-Fiction aus dem Jahr 1999. Hier lernt Neo, der Held, gespielt von Keanu Reeves, neue Fähigkeiten innerhalb weniger Sekunden, zum Beispiel verschiedene Kampfsportarten. Angeschlossen an die Matrix werden sie einfach vom System überspielt. In einem anderen Filmausschnitt erleben wir die Hackerin Trinity, wie sie die Steuerung eines Helikopters „lernt": „Can you fly that thing?" „Not yet." Im nächsten Moment sehen wir die ProtagonistInnen des Films in das Cockpit der Maschine einsteigen und davonfliegen.
Aber natürlich ist diese Utopie des Lernens auch ein Kind seiner Zeit. Es erinnert an den Kognitivismus und das Bild vom Lernen als kognitive Informationsverarbeitung. Das menschliche Gehirn wird als technisches System, als Computer, betrachtet. Lernen bedeutet hier Aufnahme (oder, wie in „Matrix", einen Download), Verarbeitung und Speicherung von Informationen. Und auch die Zeit kommt wieder ins Spiel, nämlich in der Verbindung von Kurzzeit- und Langzeitgedächtnis. Zur Erinnerung: Das Kurzzeit- oder Arbeitsgedächtnis bildet das Nadelöhr, durch das Informationen auf ihrem Weg von den sensorischen Speichern in das Langzeitgedächtnis müssen. Man sagt, dass nur etwa fünf Elemente zeitgleich im Arbeitsgedächtnis gehalten werden können (vgl. Kerres 2013, S. 154ff.).

In „The Matrix" nehmen die ProtagonistInnen Informationen nicht mehr über ihre Sinneskanäle

auf. Das System wählt die Abkürzung und greift direkt auf das Arbeitsgedächtnis der Lernenden zu. Wer glaubt, dass solche Vorstellungen der Vergangenheit angehören und längst von konstruktivistischen und konnektivistischen Konzepten abgelöst wurden, wird nach einem Blick in einschlägige Technikmagazine schnell eines Besseren belehrt: „Würden Sie sich einen Computer-Chip ins Gehirn einpflanzen lassen?“ (siehe Deutschbein 2019)

Zeit im Online-Lernen: Selbstorganisiertes Lernen

Wie gesagt, Lernen ist von Zeit nicht zu trennen. Und so begegnet uns Zeit an vielen Stellen, in vielen Konzepten und Begrifflichkeiten, die mit digitaler Bildung zu tun haben. Blended Learning-Konzepte wie der Flipped Classroom sortieren einzelne Lernaktivitäten auf einem zeitlichen Kontinuum. Mit den Attributen „synchron“ und „asynchron“ zeigen wir an, ob wir uns live und im Hier und Jetzt austauschen oder ob wir zeitlich versetzt kommunizieren und interagieren. Doch ich möchte die Aufzählung und Aufschlüsselung einzelner Formate und Konzepte hier stoppen und noch auf einen anderen Aspekt eingehen, der heute immer mehr Platz in der Diskussion einnimmt.

Im April/Mai 2020 fand das MOOCamp 2020 der Corporate Learning Community statt, zu deren Kernteam ich gehöre (siehe Robes 2020a). Es handelte sich dabei um einen MOOC, einen Massive Open Online Course, den wir um das Element „BarCamp“ erweitert haben. Das MOOCamp 2020 ist ein offenes Lernangebot, das ganz auf die Freiwilligkeit der TeilnehmerInnen setzt, sich selbst zu organisieren, eigene Lernziele zu setzen, sich mit verschiedenen Impulsen auseinanderzusetzen und mit anderen auszutauschen. Zwar wird den TeilnehmerInnen empfohlen, sich vier Stunden in der Woche zu reservieren, um dem Online-Kurs zu folgen. Aber letztlich entscheiden alle selbst, wie viel sie an Zeit investieren wollen und können. Es gibt keine Prüfung, die sie bestehen müssen, und kein Zertifikat, das sie erwerben können.

Es ist jetzt sicher nicht überraschend, dass die Zeit, vor allem die fehlende Zeit, immer wieder genannt wird, wenn die TeilnehmerInnen ihre ursprünglichen Pläne und die gelebte Wirklichkeit vergleichen. Eine typische Rückmeldung auf die Frage: „Was bildeten die größten Herausforderungen oder Schwierigkeiten, um in den letzten vier Wochen euren Lernzielen zu folgen?“, lautete: „Selbstgesteuert mir die Zeit zu nehmen bei grundsätzlich gleichem Arbeitspensum“ (Teilnehmerin 1); „Meine größte Herausforderung? Zeitmanagement und das Gefühl, Spannendes zu verpassen, wenn ich nicht überall dabei bin“ (Teilnehmerin 2). (Siehe Robes 2020b)

Die zentralen Merkmale des selbstorganisierten Lernens – das Setzen eigener Lernziele und das Management des eigenen Lernprozesses – bilden wiederkehrende Herausforderungen beim Lernen im Web. Sie gehören zur Emanzipation der Lernenden wie des Lernens und gehen einher mit den Möglichkeiten, die uns das Netz bietet. Vor allem NeueinsteigerInnen verzweifeln oft, wenn sie auf einmal mit einer Fülle an Plattformen, Tools, Ressourcen und Kontakten konfrontiert sind. In unseren MOOCs hat es sich deshalb bewährt, Zeitfenster zu reservieren, um über die eigenen Erfahrungen und Fragen sowie über die aktuellen Aufgaben und Lernziele zu reflektieren. Wir nennen sie Einführungs- und Abschlusswochen. Im Kurs selbst, das ist eine zweite Erfahrung, auf die wir setzen, können sich selbst organisierende Lerngruppen oder Working Out Loud-Circles[1] dabei zentrale Hilfestellungen geben.

Zeit im Online-Lernen: Meine Erkenntnisse und die Corona-Krise

Meine losen Beobachtungen über Lernen und Zeit führen mich zu zwei Erkenntnissen: Zum einen bildet Zeit eine zentrale Kategorie unserer Arbeitsgesellschaft. Deshalb werden Lernzeiten berechnet und gemessen sowie Bildungsprozesse optimiert und flexibilisiert. Das geschieht von außen, durch

1 Bei Working Out Loud (WOL) handelt es sich um eine Methode, um an das offene Zusammenarbeiten in Netzwerken heranzuführen. Herzstück der Methode nach John Stepper bilden die WOL-Circles, in denen sich vier oder fünf TeilnehmerInnen zwölf Wochen lang über ihre Ziele und Erfahrungen austauschen.

die Unternehmen und Bildungseinrichtungen. Zum anderen sind Lernzeiten in der Biografie und dem Alltag der Lernenden verankert und müssen von diesen täglich erkämpft, gelebt und wertgeschätzt werden. Hier ist Selbstorganisation das Ziel. Und hier kommen dann das Erleben von Kompetenz, sozialer Eingebundenheit und Autonomie ins Spiel (siehe Deci/Ryan 1985). Beide Perspektiven gehen nicht widerspruchsfrei ineinander auf. Daran hat auch die Einführung des Online-Lernens, der Schwerpunkt meiner Überlegungen, nichts geändert.

Die Corona-Krise hat nun über Nacht viele weitere Bildungsangebote ins Netz wandern lassen. Noch ist es zu früh, um über bleibende Veränderungen nachzudenken. Vieles, oft mehr als man denkt, geht auch online. Aber noch arrangieren wir uns auf Sicht. Noch fehlen uns Rückmeldungen, um über Erfolg oder Misserfolg zu urteilen. Strategische Entscheidungen werden aufgeschoben. Aber die gewonnenen Erfahrungen führen hoffentlich zu einer Überprüfung oder Neubewertung bestehender Konzepte. „Die Zeit vor Ort ist viel zu kostbar, um sie mit Dingen zu füllen, die man auch online erledigen kann“, meinte jüngst ein Bildungsexperte. Das scheint mir eine gute Richtschnur, um über Zeit in der Bildung weiter nachzudenken.

Literatur

Bruns, Beate/Gajewski, Petra (2000): Multimediales Lernen im Netz. Leitfaden für Entscheider und Planer. 2. Aufl. Berlin [u.a.]: Springer Berlin.

Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Springer US.

Deutschbein, Rita (2019): Würden Sie sich einen Computer-Chip ins Gehirn einpflanzen lassen? In: Techbook, vom 18. Juli 2019. Online im Internet: https://www.techbook.de/easylife/forschung-elon-musk-computerchip-gehirn [Stand: 2020-08-19].

Kerres, Michael (2013): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote. 4. Aufl. München: Oldenbourg Verlag.

Masie, Elliott (2005): Nano-Learning - Miniaturization of Design. In: Chief Learning Officer Magazine, December 28, 2005. Online im Internet: https://www.chieflearningofficer.com/2005/12/28/nano-learning-miniaturization-of-design [Stand: 2020-10-24].

mmb Institut (2020): mmb Learning Delphi: KI@Ed noch nicht in der Fläche angekommen. Essen. Online im Internet: https://www.mmb-institut.de/aktuelles/mmb-learning-delphi-kied-noch-nicht-in-der-flaeche-angekommen/ [Stand: 2020-10-24].

Mosher, Bob/Gottfredson, Conrad (2011): Innovative Performance Support: Strategies and Practices for Learning in the Workflow. New York.

Robes, Jochen (2020a): Am 20. April startet das MOOCamp 2020! Corporate Learning Community. Online im Internet: https://colearn.de/am-20-april-startet-das-moocamp-2020/ [Stand: 2020-08-19].

Robes, Jochen (2020b): Mein Lernziel im Corporate Learning MOOCamp 2020: Was habt Ihr erreicht? Corporate Learning Community. Online im Internet: https://colearn.de/mein-lernziel-im-corporate-learning-moocamp-2020-was-habt-ihr-erreicht/ [Stand: 2020-08-19].

Stepper, John (2020): Working Out Loud. Wie Sie Ihre Selbstwirksamkeit stärken und Ihre Karriere und Ihr Leben nach eigenen Vorstellungen gestalten. München: Vahlen.

Weinberger, David (2002): Small Pieces Loosely Joined. A unified theory of the web. Cambridge (USA): Perseus.

Foto: K. K.

Dr. Jochen Robes

info@robes-consulting.de
http://www.robes-consulting.de
+49 (0)151 28901125

Jochen Robes ist selbstständiger Berater (Robes Consulting) und unterstützt Unternehmen und Organisationen auf den Feldern der Personalentwicklung und Weiterbildung. Daneben lehrt er an der Hochschule Darmstadt im Studiengang Online-Kommunikation. Seine Schwerpunkte bilden Fragen der digitalen Bildung, des Lebenslangen Lernens, MOOCs und Wissensmanagement. Er ist Gründungsmitglied der Corporate Learning Community (www.colearn.de). Er bloggt seit 2003 unter www.weiterbildungsblog.de.

Time in Online Learning

On short units, moments of need and self-organization

Abstract

In this essay, the author draws on many years of professional experience as he reflects on the aspect of „time“ in connection with digital educational offerings. He questions what impacts the digital transformation in the field of education has had on the concept, meaning and evaluation of „time for learning.“ For example, where do learners gain or lose time in the self-directed learning process? Is access to learning resources on the Internet that is independent of time or place an indicator of efficient use of time during learning? The author combines his reflections with thoughts on digital formats as well as their temporal dimension and illuminates how digital trends in the field of education, for example microlearning, should be evaluated against the backdrop of the compressed time structures of the present and whether they solve the problem of a lack of time for learning. Finally, the author argues for periods of time for reflection so that learners can determine how to bring their learning goals and time for learning into harmony. (Ed.)

Zwischen Zeitknappheit und Profilierungserwartungen

Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen

Ramona Kahl

Zitation

Kahl, Ramona (2020): Zwischen Zeitknappheit und Profilierungserwartungen. Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 41, 2020. Wien.
Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/20-41/meb20-41.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Weiterbildungsangebote, Hochschule, Vereinbarkeit, Organisation, Zeit, Lernen, Nutzenerwartung, Profilierung

Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Zeit, die Berufstätige (als Nachfragende), aber auch die Hochschulen selbst (als Anbieterinnen) für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen aufbringen (müssen). Betrachtet werden hierfür die „Organisationszeit“, d.h. die organisationale Zeitverausgabung der Hochschule für die Implementierung von Weiterbildungsangeboten, die „Entwicklungszeit“ der Angebote als Zeitinvestition des wissenschaftlichen Personals und die „Lernzeit“, die die Berufstätigen oft vor die Herausforderung stellt, ihre Teilnahme an einem hochschulischen Weiterbildungsangebot mit ihrem beruflichen und privaten Lebensbereich vereinbaren zu müssen. Wie kommt es auf Organisations-, Entwicklungs- und Teilnahmeebene zu einer zeitlichen Präferenz für wissenschaftliche Weiterbildung angesichts der vielen Zeitkonkurrenzen, denen das wissenschaftliche Personal als auch die berufstätigen Teilnehmenden an hochschulischen Weiterbildungsangeboten ausgesetzt sind? Flexibilität scheint für beide Seiten in diesem Prozess ein wichtiges Gelingensmoment zu sein. (Red.)

Zwischen Zeitknappheit und Profilierungserwartungen

Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen

Ramona Kahl

Zeit gilt als Ressource und wird häufig erst wahrgenommen, wenn sie fehlt. Bei diesem „Zeitmangel“ handelt es sich sowohl um ein Gegenwartsphänomen der modernen „Beschleunigungsgesellschaft“ (siehe Rosa 2000) als auch um ein „pädagogisches Grundproblem“ (Lüders 1995, S. 161). Im Erwachsenenalter bildet Zeitmangel eine „(individuelle) Weiterbildungsbarriere“ (Schmidt-Lauff 2008, S. 237), da bislang gesellschaftlich keine eigenen Zeitfenster für Erwachsenenbildung zur Verfügung stehen.

Dies gilt auch für die wissenschaftliche Weiterbildung von Berufstätigen durch wissenschaftliches Personal an Hochschulen. Weder für die Teilnahme noch für die Entwicklung dieser Angebote werden (bislang) eigene Zeitkontingente bereitgestellt. Insofern bedarf es seitens der Nachfragenden (Berufstätige) als auch der Anbietenden (Hochschulen, wissenschaftliches Personal) einer gesonderten Zeitinvestition.

Wissenschaftliche Weiterbildung für Berufstätige ist in Österreich *„als dritte Säule der Lehre“* (Gornik et al. 2017, S. 142), in Deutschland *„als Kernaufgabe neben Forschung und Lehre“* (KMK 2001, S. 3) ausgewiesen. Für Deutschland definiert als *„Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht“* (ebd., S. 2), gibt es in Österreich *„keine von allen Beteiligten geteilte Definition von wissenschaftlicher bzw. universitärer Weiterbildung“* (Gornik 2018, S. 74). Laut der internationalen Vergleichsstudie von Anke Hanft und Michaela Knust (2007) sind Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland und Österreich charakterisiert durch: eine Wissenschafts- und AnbieterInnenorientierung, eine Trennung von grundständigem und weiterbildendem Studium, primär kurzfristige Angebote, kaum privatwirtschaftliche Kooperationen und ein ausbaubedürftiges Konzept Lebenslangen Lernens (vgl. Hanft/Knust 2007, S. Iff.).

Keine Zeit für wissenschaftliche Weiterbildung?

Obschon in den letzten zehn Jahren ein Ausbau wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote in Österreich und Deutschland zu verzeichnen ist, hat sie nach wie vor eine *„Randrolle“* (ebd., S. 387) inne. Dies hängt neben gegenstands-, personen- und organisationsbezogenen Dimensionen (siehe Franz/Feld 2014) auch mit zeitbezogenen Aspekten zusammen. Das Argument des Zeitmangels kann dabei als nicht weiter zu begründende *„Schutzbehauptung“*

(Grotlüschen 2010, S. 85) von Teilnehmenden wie Anbietenden angesehen werden, hinter der eine *„strukturelle Interdependenz von Zeitordnung, Sachordnung und Sozialordnung“* (Luhmann 2018, S. 357) steht. Auf individueller Ebene gehören dazu *„bestimmte Motivkonstellationen bzw. Prioritätensetzungen“* (Barz/Tippelt 2004, S. 97) wie z.B. berufliche und familiäre Verpflichtungen.

These ist, dass von der Angebotsentwicklung über die organisationale Implementierung bis zur Teilnahme Zeitknappheit ein Nadelöhr wissenschaftlicher Weiterbildung ist, hinter dem unterschiedliche Zeitpräferenzen auf Nachfrage- wie Angebotsseite stehen.[1] Wie kommt es auf Organisations-, Entwicklungs- und Teilnahmeebene nun aber zu einer zeitlichen Präferenz für wissenschaftliche Weiterbildung angesichts vielfältiger Zeitkonkurrenzen?

Ausgangslage

Um dieser Frage nachzugehen, werden für den vorliegenden Beitrag empirische Befunde zweier Studien zur wissenschaftlichen Weiterbildung re-analysiert[2], die im Rahmen des Verbundprojekts „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“ (2011-2017) durchgeführt wurden.[3]

Verbundprojekt „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“

Die Justus-Liebig-Universität Gießen, die Philipps-Universität Marburg und die Technische Hochschule Mittelhessen haben sich im Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zum Verbundprojekt „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“ (2011-2017) zusammengeschlossen, um wissenschaftliche Weiterbildungsangebote an ihren Hochschulen zu fördern und zu erforschen.

Weitere Informationen: www.wmhoch3.de.

Die 2011 bis 2015 durchgeführte Akzeptanzanalyse untersuchte mittels 51 Leitfadeninterviews und neun Gruppendiskussionen mit der zentralen Hochschulverwaltung und dem wissenschaftlichen Personal förderliche und hinderliche Beteiligungsbedingungen von WissenschaftlerInnen an der Entwicklung und Durchführung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote an den WM³-Verbundhochschulen und wertete diese inhaltsanalytisch aus (vgl. dazu näher Kahl/Lengler/Präßler 2015, S. 295ff.).

Die 2015 bis 2017 durchgeführte Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie umfasste zwei Teilstudien zur Zeitinvestition von Teilnehmenden in wissenschaftliche Weiterbildung: Die Zeitvereinbarkeitsstudie untersuchte mittels der inhaltsanalytischen Auswertung von 26 Leitfadeninterviews förderliche und hinderliche Aspekte der Weiterbildungsteilnahme; die Lernzeitbudgetstudie erhob mit der deskriptiv-statistischen Analyse von 17 Zeitprotokollen, die täglich über 30 Tage geführt wurden (vgl. Denninger/Kahl/Präßler 2020, S. 18ff.), die Zeitverausgabung für wissenschaftliche Weiterbildung mit Schwerpunkt auf dem Selbststudium (vgl. dazu näher ebd., S. 9ff.).

In der nun vorliegenden Neubetrachtung der Daten und Befunde werden drei Zeitperspektiven untersucht: die Organisationszeit mit Blick auf die zeitliche Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen; die Entwicklungszeit wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote hinsichtlich der temporalen Herausforderungen für das wissenschaftliche Hochschulpersonal und die individuelle Lernzeit der Teilnehmenden hinsichtlich der Vereinbarkeit mit dem Arbeits- und Privatleben.

Organisationszeit: abwartende Haltung dominiert

> *„Und wie weit wir dieses Feld sozusagen so ausbauen, dass es jetzt wirklich eine, sagen wir mal eine größere Bedeutung für die Universität*

1 Weitere Dimensionen wie „Lehrzeit“ oder „Angebotszeit“ können hier leider nicht mit behandelt werden (vgl. hierzu Wagner et al. 2020; Seitter 2017).

2 Im Abschnitt Organisationzeit werden weitere Befunde zur organisationalen Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung herangezogen.

3 Förderung in der ersten Phase (2011-2015) aus Mitteln des BMBF und aus dem Europäischen Sozialfonds (ESF) der EU (Förderkennzeichen 16OH11008, 16OH11009, 16OH11010), in der zweiten Phase (2015-2017) aus Mitteln des BMBF (Förderkennzeichen 16OH12008, 16OH12009, 16OH12010).

bekommt, das ist unklar aus meiner Sicht. Das wird man abwarten müssen" (A30, Abs. 9).[4]

„Es gibt aus pragmatischer Sicht auch einen vernünftigen Grund, Dinge dann zu diskutieren und zu durchdringen, wenn sie wirklich virulent werden" (A26, Abs. 20).

Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen steht *„in Zeitkonkurrenz zu Forschung und Lehre"* (Seitter 2017, S. 12), den als traditionell definierten Handlungsfeldern. Bei Hochschulen, die Weiterbildung noch nicht dezidiert ausgebaut haben, können diese „Basisaufgaben absoluten Vorrang" (A01, Abs. 47) innehaben. Denn „wie so vieles an der Universität ist es nicht einmal in erster Linie ein Geldproblem, sondern ein Zeitproblem (...). Das ist die allerknappste Ressource" (A01, Abs. 39). Es bedürfte ausreichender Zeitressourcen bei der Etablierung von spezifizierten Verwaltungsprozessen, Studienstrukturen, Anrechnungsverfahren wie auch bei der Einführung von Angeboten nach hochschulrechtlichen Vorgaben und Bedingungen (vgl. ebd.). Dies ist angesichts hoher Auslastungszahlen im Regelbetrieb und verhältnismäßig geringer Teilnahmezahlen und Angebote im Weiterbildungsbereich für viele Hochschulen nachrangig. Dass dennoch organisationale Zeitressourcen in Weiterbildung investiert werden, kann mit einer zugeschriebenen, zukünftigen *„Profilierungs- und Positionierungschance"* (Feld/Franz 2016, S. 525) zusammenhängen.

Die strategische Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung wird gerne in die Zukunft verlagert (vgl. Franz 2017, S. 161). Wie die Akzeptanzstudie ergab, nehmen manche Hochschulleitungen eine *„abwartende(n) Haltung"* (Kahl/Lengler/Präßler 2015, S. 362) ein. Bildungsförderprogramme und Angebotsinitiativen des wissenschaftlichen Personals werden eher genutzt, um die *„Erprobung des Weiterbildungssegments"* (ebd.) voranzubringen. Dazu werden Prozesse, Strukturen und Instrumente des Bildungsprozessmanagements – im Sinne einer *„operative(n) Implementierung im Steuerungs- und Gestaltungshandeln"* (Franz/Feld 2016, S. 518) – (weiter-)entwickelt (siehe Seitter/Friese/Robinson 2018).

Insgesamt weisen Hochschulen eine gewisse *„Schwerfälligkeit"* aufgrund von *„zeitlichen Synchronisations- und Passungsprobleme[n] bei der universitären Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung"* (Franz 2017, S. 162) auf. Die Langsamkeit lässt sich Melanie Franz (2017, S. 162) zufolge mit der *„systemspezifischen Eigenzeit"* der Organisation erfassen, womit *„Verarbeitungskapazität"*, *„Operationstempo"* und *„Bearbeitungsrelevanz interner und externer Umwelterwartungen"* gemeint sind.

Wie die Akzeptanzanalyse und die Befunde von Franz (2017) zeigen, ist die Organisationszeit oftmals asynchron zu Zeittaktungen und Anforderungen der Umwelt (bildungspolitischen Anforderungen, gesellschaftlichen Weiterbildungsbedarfen etc.). Um die temporalen Passungsschwierigkeiten zwischen der Organisation Hochschule und der gesellschaftlich-politischen Umwelt zu bearbeiten, werden strategische Entscheidungs- und Implementierungsprozesse in die Zukunft verschoben. Damit gibt die Hochschule dem Weiterbildungssegment Zeit, sich innerorganisational zu bewähren und als Organisation Raum, Prozesse und Strukturen auzubauen und langfristig eine Strategie für die wissenschaftliche Weiterbildung zu entfalten.

Entwicklungszeit: Mehrbelastung, aber auch Zukunftsfeld

„Da ist natürlich schon eine ganze Menge zusätzlicher Zeit notwendig und wenn Sie das neben einem ganz normalen Vorlesungsprogramm [...] und ohne irgendwelche Deputatsermäßigungen [...] betreiben, dann sind Sie schon ordentlich eingespannt" (A14, Abs. 82).

„Man kann da ganz gut Reputationskapital aufbauen und für mich ist das eigentlich so eine Sogwirkung. Also wenn ich das mache und da irgendwie einen Namen habe, dann kann ich vielleicht auch schon für die grundständigen Studiengänge was reißen" (A18, Abs. 70).

Will sich Hochschulpersonal in der wissenschaftlichen Weiterbildung engagieren, ist es oft mit

4 Die hier und folgend mit A+Nummer ausgewiesenen und zitierten Interviewpassagen sind Teil des Datensatzes der Akzeptanzstudie (A) (siehe Kahl/Lengler/Präßler 2015).

vielfältigen Zeitkonkurrenzen konfrontiert: Lehrverpflichtung, Forschungs- und Publikationsaktivitäten, akademische Selbstverwaltung, Nachwuchsförderung u.a.m. Insbesondere die Lehr- bzw. Unterrichtsverpflichtung (Lehrdeputat) ist ein einschränkender Zeitfaktor, da sie meist nur für die grundständige Lehre und nicht für die wissenschaftliche Weiterbildung kapazitätswirksam ist. Zudem bedeutet ein Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine langfristige zeitliche Verpflichtung und Festlegung.

Die Befragung der Hochschulangehörigen (Akzeptanzanalyse) ergab, dass das wissenschaftliche Personal seine *„Bereitschaft für die Entwicklung und nachhaltige Verankerung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote und die damit verbundene Inanspruchnahme möglicher persönlicher Ressourcen [...] durchgehend [...] aus der Zeitperspektive betrachtet und beurteilt.* Langfristigkeit *und* Zusätzlichkeit *bilden zentrale Parameter, die die Bereitschaft für und das Engagement in wissenschaftlicher Weiterbildung an der Hochschule maßgeblich bedingen"* (Kahl/Lengler/Präßler 2015, S. 332; Hervorh. i. Orig.).

Zeitkonkurrenz vs. Zeitsynergie

Zwei Argumentationslinien lassen sich identifizieren: wissenschaftliche Weiterbildung als *„unerfüllbare Mehrbelastung oder neuartiges Feld zur Umsetzung von Interessen"* (Kahl/Schmitt 2014, S. 157). Sie verweisen auf zwei temporale Sichtweisen: eine Konkurrenz- und eine Synergieperspektive. In der Konkurrenzperspektive wird wissenschaftliche Weiterbildung als nachrangige „Ablenkung von unseren eigentlichen Hauptaufgaben" (A01, Abs. 15), z.B. „Studenten auszubilden, junge Leute auszubilden" (A13, Abs. 52), eingeordnet.

Aus der Synergieperspektive geraten „(identische) Denkmuster" (A09, Abs. 47) und Überschneidungen mit anderen Aufgaben als vorteilhafte Wechselwirkungen in den Blick. Dabei kann es sich um thematische Schnittmengen, administrativ-strukturelle Ähnlichkeiten oder Kooperationsbezüge zwischen grundständiger Lehre, Forschung und wissenschaftlicher Weiterbildung handeln. Angesichts vielfältiger Zeitkonkurrenzen hängt das Engagement des wissenschaftlichen Personals in der Weiterbildung hier mit der Möglichkeit temporaler Synergieeffekte zusammen.

Wissenschaftliche Weiterbildungsaktivität erhält zeitliche Priorität, wenn sie einen *„subjektiv lohnenden Mehrwert"* (Kahl/Schmitt 2014, S. 158) für andere Aufgabenfelder und Ziele erwarten lässt. Hier besteht eine Parallele zur organisationalen Perspektive: Weiterbildung wird von wissenschaftlichem Personal als eine individuelle Profilierungs- und Positionierungsmöglichkeit zumindest für die Zukunft eingeschätzt, was trotz vielfältiger anderer Verpflichtungen zu einer Zeitverausgabung in der Gegenwart führt.

Kooperation

Die Akzeptanzanalyse macht weiter deutlich, dass neben dem Motiv des *„persönlichen Nutzen"* (Kahl/Schmitt 2014, S. 157) – der mit dem individuellen Berufsprofil der Person zusammenhängt – im *„komplexen Bedingungsgefüge des Engagements"* (ebd.) auch das *„soziale Netzwerk"* (ebd.) wichtig ist. Um Angebotsplanung, -entwicklung und -management umzusetzen, braucht es geeignete „Mitstreiter" (A14, Abs. 198) sowohl im Kollegium, im Fachbereich und wissenschaftlichen Umfeld als auch aus der Praxis seitens individueller und institutioneller AbnehmerInnen (siehe Seitter/Schemmann/Vossebein 2015).

Die *„Relevanz interner und externer Arbeits- und Kooperationsbeziehungen"* (Kahl/Schmitt 2014, S. 158) in den Befunden verweist auf die Notwendigkeit administrativ-struktureller und fachlich-personeller Unterstützung (Strukturen, Prozessabläufe, Zuständigkeiten), um die Zusätzlichkeit und Langfristigkeit der wissenschaftlichen Weiterbildungsaktivität mit einem überschaubaren Zeitaufwand zu bewältigen.

Lernzeit: Zeitressourcen aus anderen Lebensbereichen freisetzen

> *„Also, die Teilnahme an den Seminaren kollidiert ja eigentlich nicht mit meinen Arbeitszeiten, weil unser Arbeitgeber da ja ganz toll ist und uns zum einen Stunden erlässt, damit wir das machen können [...]. Das heißt, die Univeranstaltungen*

an sich sind ganz gut zu koordinieren von der Arbeit her“ (Z03, Abs. 5)[5].

„Also, unterstützt in dem Sinne natürlich die alltäglichen Hausarbeiten, dass das abgenommen wird, wenn man dann sagt: okay, ich habe jetzt nur noch eine Woche und muss mich jeden Abend da dransetzen und kochen, weiß ich nicht, also die alltäglichen Dinge wurden schon abgenommen“ (Z10, Abs. 13).

Die Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie basierte unter anderem auf der temporalen Prämisse, dass *„verschiedene Lebensbereiche (beruflich, sozial, familiär) [existieren], die zeitlich miteinander kollidieren können und vermehrt ausbalanciert werden müssen, wenn die wissenschaftliche Weiterbildung (zeitweilig) als weiterer Lebensbereich hinzutritt*“ (Kahl 2020 i.E.). Erwerbstätigkeit und Privatleben bilden die zentralen Zeitkonkurrenten der Weiterbildungslernzeit. Teilnehmende sind gefordert, ihre Präsenz- und Selbstlernphasen in den beruflichen und privaten Alltag zu integrieren und dafür Zeitressourcen aus anderen Lebensbereichen freizusetzen.

Motivation

Anlässe zur Weiterbildung umfassen, wie die Zeitbudgetstudie zeigen konnte, die persönliche Entwicklung, die berufliche Weiterqualifizierung „für ein größeres Einsatzgebiet“ (Z05, Abs. 43) oder die Förderung von Karrierechancen. Auch hier kommt es demnach zu einer Zeitinvestition in der Gegenwart für die (berufliche) Zukunft. Die Motivlage wirkt sich auf die Lernzeitverausgabung aus: Eine persönlich-wissensbezogene Orientierung wie auch *„ein hoher Qualitäts- und Leistungsanspruch an die wissenschaftliche Weiterbildungsaktivität [gehen] mit einer höheren Lernzeitinvestition und folglich vermehrten Zeitkonflikten mit anderen Lebensbereichen einher*“ (Kahl 2020 i.E.), während eine abschluss-karrierebezogene Orientierung bzw. eine pragmatische Einstellung zur Weiterbildung geringere Lernzeiten und Zeitkonflikte bedingt. Die Zeitbudgetstudie kommt zu dem Ergebnis, dass die Lernqualität in der Weiterbildung auch von Selbstanspruch und Zeitpräferenzen abhängt (vgl. Denninger/Döring/Kahl 2019, S. 120ff.; Kahl 2020 i.E.).

Soziale Unterstützung

Weiterbildungslernzeiten zu schaffen, erfordert zum einen persönliche Fähigkeiten (Lernstrategien, Disziplin etc.) und Prioritätensetzungen, zum anderen berufliche wie private Vereinbarungen. Im beruflichen Bereich unterstützen flexible Arbeitszeitmodelle, Freistellungs- und Vertretungsmaßnahmen die Teilnahme. Im privaten Bereich sind temporale Umverteilungen von alltäglichen Verpflichtungen, Betreuungsaufgaben oder „Quality-Time“ (Z01, Abs. 19) zugunsten der Lernzeit notwendig.

Die Studienergebnisse zeigen zudem, dass die soziale Akzeptanz der Weiterbildungsaktivität Art, Umfang und temporale Freiräume des Lernens beeinflusst. Kommunikative Aushandlungen sind gleichermaßen Voraussetzung wie Aufrechterhaltungsmoment der Weiterbildungsteilnahme, da sich während der Teilnahme verschiedene, zeitintensive Phasen in den Lebensbereichen ergeben können (Konjunkturphasen, Krankheitsvertretungen, Prüfungsphasen etc.).

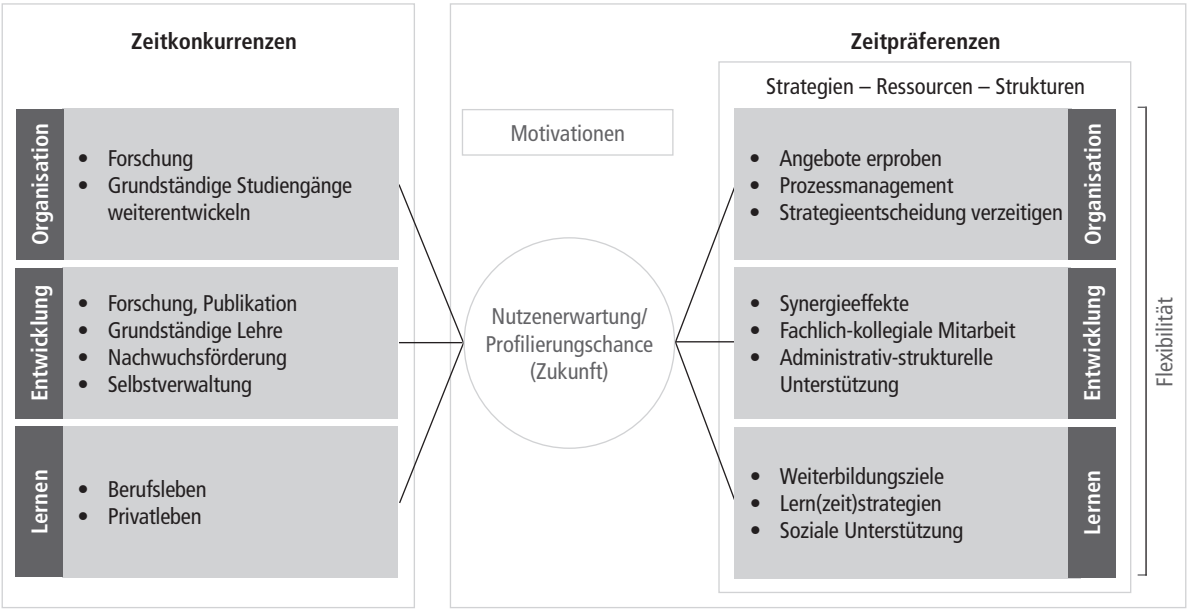
Verpflichtungen, Selbststudium

Unvorhersehbare berufliche Verpflichtungen wie „eine Patientenbehandlung“ (Z06, Abs. 41) oder „Stoßzeiten“ (Z19, Abs. 9) im Berufsleben können vorhandene Zeitpräferenzen kurzfristig ebenso verändern wie unerwartete private Anforderungen zum Beispiel aufgrund von Krankheit – „eine kranke Frau und zwei schreiende Kinder, da war nicht eine Minute für die Hausarbeit“ (Z02, Abs. 9). In solchen Situationen kommt es zu *„flexibel-situativen Priorisierungen*“ (Denninger/Kahl/Präßler 2020, S. 60) meist auf Kosten der Lernzeit(-präferenz).

Die Zeitbudgetstudie konnte zeigen, dass Selbstlernphasen am schwierigsten zeitlich zu priorisieren sind. Berufliche Freistellungspraktiken berücksichtigen vor allem die Präsenzzeiten der Weiterbildung. Selbstgesteuertes Lernen findet primär in der privaten Zeit statt, wodurch es temporalen Erwartungen und Anforderungen des sozialen Umfelds ausgesetzt

5 Die hier und folgend mit „Z+Nummer“ ausgewiesenen und zitierten Interviewpassagen sind Teil des Datensatzes der Individuumsbezogenen Zeitbudgetstudie (vgl. Denninger et al. 2020).

Abb. 1: Zusammenschau der Zeitkonkurrenzen und Zeitpräferenzen



Quelle: Eigene Darstellung

ist und *„höherer Organisationskompetenzen in sozialer, zeitlicher und räumlicher Hinsicht"* (Kahl 2019, S. 195) bedarf.

Strategien zum Umgang mit der Zeitkonkurrenz und zur Eröffnung von Zeitfenstern

Wissenschaftliche Weiterbildung erhält seitens der Hochschulleitung, des wissenschaftlichen Personals als auch seitens der Berufstätigen, die ein dergestaltiges Angebot annehmen wollen, zeitliche Priorität, wenn bestimmte individuelle, thematische, strukturelle und soziale Bedingungen gegeben sind (siehe Abb. 1).

Eine wichtige Voraussetzung für die Zeitinvestition in wissenschaftliche Weiterbildung scheint die Profilierungszuschreibung zu sein. Sie fungiert als Motivation, um Zuständigkeiten umzuverteilen und soziale Unterstützung für die Weiterbildungsaktivität zu erlangen. Zeittheoretisch verweist sie auf den *„temporalen Grundbezug der Zeitdimensionalität"* (Schmidt-Lauff 2018, S. 330) mit seinem *„Ineinander von Gegenwärtigem und Zukünftigem"* (de Haan 1996, S. 160 zit.n. ebd.).
Aus den hier re-analysierten empirischen Befunden zweier Studien zur wissenschaftlichen Weiterbildung im Rahmen des Verbundprojekts „WM³ Weiterbildung Mittelhessen" (2011-2017) lassen sich folgende Lösungsansätze zum Umgang mit der Zeitkonkurrenz und der Eröffnung von Zeitfenstern ableiten:

1. Die Organisation sollte auf die Profilierungschance mit einer Erprobungs- und Bewährungsphase wissenschaftlicher Weiterbildung reagieren. In diesem Nacheinander der operativen und der strategischen Implementierung zeigt sich die temporale Systemkompetenz, risikobehaftete Weiterbildungszeitinvestitionen mittels einer Verzeitlichungsstrategie – einer *„Distanz zum Entscheidungsprozeß: [...] entscheiden können [...], ob und wann welche Entscheidungen getroffen werden"* (Luhmann 2018, S. 382) – organisational gering zu halten.
2. Auf der Entwicklungsebene sind angesichts eines erwarteten Weiterbildungsmehrwerts temporale Synergieeffekte mit vorhandenen Tätigkeitsfeldern bedeutungsvoll. Darüber kann sich die Zeitkonkurrenz mit ihrer inhärenten Zeitkonzeption eines „Nacheinander der Dinge" (De Asha 2005, S. 350 zit.n. Schmidt-Lauff et al. 2019, S. 159) zugunsten eines Miteinander der Aufgaben verschieben – im Sinne einer Gleichzeitigkeitsstrategie.

3. Beim Lernen wirkt sich die Nutzenerwartung der Teilnahme auf Umfang und Qualität der individuellen Zeitinvestition aus. Damit es nicht *„aufgrund bestehender Zeitkonkurrenzen zu permanenten physischen und psychischen Überforderungen“* (Präßler 2017, S. 160) der Lernenden kommt, bedarf es sozial akzeptierter *„Eigenzeiten“* (Faulstich 2005, S. 224) und individueller *„Konstitutionsleistungen“* (Kade/Seitter 1996, S. 157), um weiterbildungsbegleitend das temporale Nebeneinander der Lebensbereiche mittels Zeitbalancierungsstrategien zu organisieren (vgl. dazu die „Lernzeitstrategien“ in Präßler 2017, S. 155; „Work-Learn-Life-Balance“ in Antoni et al. 2014, S. 109ff.; das „Balancierungslernen“ in Brinkmann 2014, S. 301ff.).

Ausblick: Profilierungs- und Nutzenerwartung ein zentrales Nadelöhr?

Ob die zukünftige Profilierungs- und Nutzenerwartung ein zentrales Nadelöhr für die Zeitpräferenz wissenschaftlicher Weiterbildungsaktivitäten darstellt, bildet ein Forschungsdesiderat. Bisherige Befunde für Weiterbildungsdozierende und Studierende zeigen, dass intrinsische Motivationen zumindest bedeutsamer für die Beteiligung sind als extrinsische Anreize (vgl. Wilkesmann 2010, S. 36ff.; Galushko-Jäckel/Hiemann 2020, S. 26; Vorberg et al. 2020, S. 36).

Solange gesellschaftlich keine dezidierten Zeitressourcen für Hochschulorganisation, Angebotsentwicklung und Lernfenster wissenschaftlicher Weiterbildung zur Verfügung stehen, *„(bleibt) Zeitdruck […] eine Verhaltenslast“* (Luhmann 2018, S. 380), die mittels individueller *„Zeitkompetenz“* (Schmidt-Lauff 2008, S. 446) und einer *„Zeit-Vereinbarkeitskultur“* (Orthey 2010, S. 70ff. zit.n. Franz 2017, S. 170) der Hochschulen zu bewältigen sind. Damit die temporale Umstrukturierung und Integration der Weiterbildungsaktivität unter den gegebenen Rahmenbedingungen gelingen kann, ist die zeitliche Flexibilität aller AkteurInnengruppen – im Sinne von Verzeitlichungsstrategien, Gleichzeitigkeitsstrategien und Zeitbalancierungsstrategien – und ihrer Kontexte zentral.

Angesichts der eingangs dargelegten Ähnlichkeiten der österreichischen und deutschen Situation wissenschaftlicher Weiterbildung können die vorliegenden Befunde auf österreichische Hochschulen übertragen werden. Etwaige Differenzen aufgrund unterschiedlicher (bildungspolitisch-hochschulrechtlicher) Rahmenbedingungen gilt es in weiteren Studien zu bearbeiten.

Literatur

Antoni, Conny H./Friedrich, Peter/Haunschild, Axel/Josten, Martina/Meyer, Rita (Hrsg.) (2014): Work-Learn-Life-Balance in der Wissensarbeit. Herausforderungen, Erfolgsfaktoren und Gestaltungshilfen für die betriebliche Praxis. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2004): Praxishandbuch Milieumarketing. Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Bd. 1. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Brinkmann, Tanja (2014): Seiltanz zwischen Privat- und Erwerbsleben. Anspruchsdiskrepanzen und Selbstsorgedilemmata Kinderloser im Gesundheitsdienstleistungsbereich. Baden-Baden: Nomos.

Denninger Anika/Döring, Anja/Kahl, Ramona (2019): Räumliche Lernzeitverausgabung des Selbststudiums in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Räume in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 99-125.

Denninger, Anika/Kahl, Ramona/Präßler, Sarah (2020): Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie. Zeitvereinbarkeit und Lernzeitbudget in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Faulstich, Peter (2005): Lernzeiten – Zeit zum Lernen öffnen. In: Wiesner, Giesela/Wolter, Andrä (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim: Juventa, S. 213-224.

Feld, Timm C./Franz, Melanie (2016): Wissenschaftliche Weiterbildung als Gestaltungsfeld universitären Bildungsmanagements. Ergebnisse einer explorativen Fallstudie. In: Zeitschrift für Pädagogik 4, 2016, S. 513-530.

Franz, Melanie (2017): Organisationszeit der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 159-175.

Franz, Melanie/Feld, Timm C. (2014): Steuerungsproblematiken im Prozess der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 4, 2014, S. 28-40.

Galushko-Jäckel, Ninal/Hiemann, Katharina (2020): Herausforderung Gewinnung von Lehrenden – Erfahrungen und Lösungsideen aus dem Projekt Diversität. Impuls für lebenslanges Lernen der Hochschule für angewandte Wissenschaften Landshut. In: Wagner, Olga/Vorberg, Ronj/Schmitz, Ernestine/Wilkesmann, Uwe (Hrsg.): Strategien der Motivierung und Rekrutierung von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen", S. 23-28. Online im Internet: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-183189 [Stand: 2020-11-13].

Gornik, Elke (2018): Wissenschaftliche Weiterbildung – ein unterschätztes Element zur Profilbildung österreichischer Universitäten?! In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung Jg. 13/Nr. 3, S. 71-87. Online im Internet: https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1160 [Stand: 2020-11-13].

Gornik, Elke/Kil, Monika/Mallich-Pötz, Katharina/Steiger, Anna/Stöckler-Penz, Christine/Fischer, Andreas/Viron, Françoise de (2017): Zusammenarbeit über die Grenzen hinweg. In: Hörr, Beate/Jütte, Wolfgang (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Bielefeld: wbv Publikation, S. 137-168. DOI: 10.3278/6004479w137

Grotlüschen, Anke (2010): Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hanft, Anke/Knust, Michaela (Hrsg.) (2007): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Oldenburg: Carl von Ossietzky-Universität. Online im Internet: https://edocs.tib.eu/files/e01fb07/540307149.pdf [Stand: 2020-11-13].

Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (1996): Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen: Leske + Budrich.

Kahl, Ramona/Schmitt, Thomas (2014): Die Institutionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen organisations- und professionsbezogenen Herausforderungen. In: Weber, Susanne M./Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Schwarz, Jörg (Hrsg.): Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 151-161.

Kahl, Ramona/Lengler, Asja/Präßler, Sarah (2015): Akzeptanzanalyse. Forschungsbericht zur Akzeptanz innerhochschulischer Zielgruppen. In: Seitter, Wolfgang/Schemmann, Michael/Vossebein, Ulrich (Hrsg.): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 291-409.

Kahl, Ramona (2019): Lernzeiten und Lernräume etablieren. Gelingensbedingungen zur Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 2, 2019, S. 183-199. Online im Internet: https://doi.org/10.1007/s40955-019-0139-7 [Stand: 2020-11-13].

Kahl, Ramona (2020 i.E.): Individueller Lernanspruch als temporaler Einflussfaktor. Konzeptionell-methodische Reflexionen zur Erfassung wissenschaftlicher Weiterbildungslernzeit mittels Leitfadeninterviews. In: Schilling, Elisabeth/O'Neill, Maggie (Hrsg.): Einführung in die interdisziplinäre Zeitforschung – Frontiers in Time Research. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

KMK – Kultusministerkonferenz (2001): Sachstands- und Problembericht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen" (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001). Online im Internet: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembericht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf [Stand: 2020-11-13].

Luhmann, Niklas (2018): Die Knappheit der Zeit und die Vordringlichkeit des Befristeten. In: Ders.: Schriften zur Organisation 1. Hrsg. von Ernst Lukas und Veronika Tacke. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 355-384. Online im Internet: https://doi.org/10.1007/978-3-658-22503-2_19 [Stand: 2020-11-13].

Lüders, Manfred (1995): Zeit, Subjektivität und Bildung: die Bedeutung des Zeitbegriffs für die Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Orthey, Frank M. (2010): Zeit und Organisation: Organisationszeiten? In: Geißler, Karlheinz A./Orthey, Frank M./Fuchs, Peter (Hrsg.): Zeit und Qualität – Zeit und Organisation – Zeit und Lernen. Hannover: Expressum, S. 48-76.

Präßler, Sarah (2017): Lernzeiten: Zeit für Bildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2, 2017, S. 152-163.

Rosa, Hartmut (2000): Gegenwartsschrumpfung, Raumvernichtung, Selbstauflösung? Vom Leben in der Beschleunigungsgesellschaft. In: Urban, Claus/Engelhardt, Joachim (Hrsg.): Wirklichkeit im Zeitalter ihres Verschwindens. Münster: LIT Verlag, S. 183-199.

Schmidt-Lauff, Sabine (2008): Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge. Münster [u.a.]: Waxmann.

Schmidt-Lauff, Sabine (2018): Zeittheoretische Implikationen in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 319-338.

Schmidt-Lauff, Sabine/Schreiber-Barsch, Silke/Nuissl, Ekkehard (2019): Editorial. Zur Verschränkung von Zeit und Raum in der Theorie und Empirie der Erwachsenenbildung: Raum-Zeit in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 2, 2019, S. 157-163. DOI: 10.1007/s40955-019-0142-z

Seitter, Wolfgang (2017): Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine Einleitung. In: Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-18.

Seitter, Wolfgang/Friese, Marianne/Robinson, Pia (Hrsg.) (2018): Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung. WM³ Weiterbildung Mittelhessen. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Seitter, Wolfgang/Schemmann, Michael/Vossebein, Ulrich (Hrsg.) (2015): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studie zu Bedarf, Potential und Akzeptanz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Vorberg, Ronja/Wilkesmann, Uwe/Wagner, Olga/Schmitz, Ernestine (2020): Herausforderungen und Lösungsstrategien – Zusammenschau und Ergebnisanalyse. In: Wagner, Olga/Vorberg, Ronj/Schmitz, Ernestine/Wilkesmann, Uwe (Hrsg.): Strategien der Motivierung und Rekrutierung von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen", S. 23-28. Online im Internet: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-183189 [Stand: 2020-11-13].

Wagner, Olga/Vorberg, Ronj/Schmitz, Ernestine/Wilkesmann, Uwe (Hrsg.) (2020): Strategien der Motivierung und Rekrutierung von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". Online im Internet: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-183189 [Stand: 2020-11-13].

Wilkesmann, Uwe (2010): Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 1, 2010, S. 28-42.

Foto: K. K.

Dr.in Ramona Kahl

kahl@uni-marburg.de
https://www.uni-marburg.de
+49 (0)6421-2822822

Ramona Kahl studierte Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie und promovierte 2016 an der Philipps-Universität Marburg. Seit 2011 ist sie wissenschaftliche Projektmitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg – im Verbundprojekt „WM³ Weiterbildung Mittelhessen" (2011-2017), am Demokratiezentrum Hessen im Bundesprogramm „Demokratie leben! Aktiv gegen Rechtsextremismus, Gewalt und Menschenfeindlichkeit" (2015-2018) und seit 2018 als Projektkoordinatorin der Studie „Qualifizierung für eine inklusive, allgemeine Erwachsenenbildung am Beispiel von Blindheit und Sehbeeinträchtigung – iQ_EB" (2018-2021), gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Wissenschaftliche Weiterbildung, Teilnehmer- und Personalforschung, hermeneutische Medienanalyse und geschlechtssensible Medienrezeptionsforschung.

Between a Shortage of Time and Profile Expectations

Academic Continuing Education at Universities

Abstract

This article deals with the time that working people (who demand education) as well as the universities (which provide it) (must) find for academic continuing education. The „organizational time“ is considered, i.e. the organizational time required by the university to implement continuing education courses, the „development time“ of the courses as a time investment by academic staff and the „learning time“ that is often a challenge for working people to find so they can fit a university continuing education program into their professional and private lives. At the level of organization, development and participation, why do academic staff as well as working participants in university continuing education programs prefer to devote their time to academic continuing education given the number of daily tasks competing for their time? For both sides, flexibility seems to be important to the success of this process. (Ed.)

Der Faktor „Zeit“ in der Sozialen Schuldnerberatung

Zeit für Lernprozesse unter Zeitdruck

Harald Ansen und Katharina Angermeier

Zitation

Ansen, Harald/Angermeier, Katharina (2020): Der Faktor „Zeit“ in der Sozialen Schuldnerberatung. Zeit für Lernprozesse unter Zeitdruck.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 41, 2020. Wien.
Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/20-41/meb20-41.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Schuldenberatung, SchuldnerInnenberatung, Deutschland, Zeitfaktor, Beratung, Lernprozess, Erwachsenenbildung

Kurzzusammenfassung

Zeit zu haben oder ausreichend zur Verfügung stellen zu können, ist ein wesentlicher Gelingensfaktor von Beratung. Der vorliegende Beitrag erörtert ausgewählte zeitliche Faktoren, die Lernprozesse von Erwachsenen in der „Sozialen Schuldnerberatung“ in Deutschland beeinflussen. Dazu werden empirische Studien sowie eine an der HAW (Hochschule für Angewandte Wissenschaften) Hamburg durchgeführte qualitative Erhebung über alltagsmathematische Praktiken im Kontext von Überschuldung diskutiert. Wenn Ratsuchende in der Schuldnerberatung dabei unterstützt werden sollen, die Kompetenzen zu entwickeln, um den eigenen Alltag trotz widriger Umstände möglichst selbstständig zu bewältigen, dann braucht es nicht nur die bloße Bereitstellung von ökonomischem und rechtlichem Wissen, sondern auch eine erwachsenenpädagogische Vorgehensweise, die Lernprozesse initiiert und Selbstwirksamkeit stärkt. Und diese wiederum braucht: Zeit. Um den Zeitdruck aus der Beratung herauszunehmen, kommt es nach Ansicht der AutorInnen darauf an, Beratung als einen Möglichkeitsraum zu verstehen, in dem Ratsuchenden ihr eigenes Lerntempo zugestanden wird, ihnen Zeit gegeben wird, sich zu entwickeln und zu entdecken, was für sie bedeutsam ist. Dies setzt eine angemessene Ausstattung, fachlich-pädagogische Schwerpunkte und Finanzierungsbedingungen voraus, die in der Sozialen Schuldnerberatung derzeit als prekär anzusehen sind. (Red.)

Der Faktor „Zeit“ in der Sozialen Schuldnerberatung

Zeit für Lernprozesse unter Zeitdruck

Harald Ansen und Katharina Angermeier

Soziale Schuldnerberatung ist aus pädagogischer Sicht ein Ort für Lernimpulse, die über die akute Problemlösung hinausgehen. Damit diese Impulse wirksam werden können, ist ergänzend zu einer reflexiv orientierten Gesprächsführung Zeit erforderlich. Angesichts der Konzentration der Beratung auf akute, kurzfristig zu bearbeitende Probleme ist diese jedoch nur begrenzt vorhanden. Lernen findet in der Beratung insoweit unter einem permanenten Zeitdruck statt, der allen Beteiligten viel abverlangt.

Einleitung

In der Sozialen Schuldnerberatung wie in der Beratung insgesamt besteht das zentrale Ziel darin, Ratsuchende durch eine problembezogene Unterstützung in ihrer eigenständigen Lebensführung zu fördern. Die Gestaltung von Lernprozessen ist insoweit ein integraler Bestandteil von Beratung, auch dann, wenn strukturell bedingte Probleme wie Überschuldung nicht auf Lernprobleme reduziert werden können. Lernprozesse wiederum erfordern Zeit – ein Faktor, der in der Sozialen Schuldnerberatung bislang unterschätzt wurde.

Auf die Relevanz des Faktors „Zeit“ in der Sozialen Schuldnerberatung weisen auch die Ergebnisse einer an der HAW Hamburg (Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg) durchgeführten Studie zu alltagsmathematischen Praktiken von Überschuldung betroffener Personen hin, die für den vorliegenden Beitrag zur Illustrierung herangezogen werden. Im Rahmen eines Verbundprojekts[1] wurden dazu im Zeitraum 2018/2019 zwei Gruppeninterviews mit Fachkräften der Sozialen Schuldnerberatung sowie darauf aufbauend fokussierte Interviews mit 30 Ratsuchenden im Großraum München und Hamburg geführt. Das Ziel der Erhebung war es, die alltagsmathematischen Herausforderungen im Kontext der Überschuldung sowie die Umgangsweisen der Betroffenen herauszuarbeiten.

Der vorliegende Beitrag orientiert sich an der Frage, welche Rolle der Faktor Zeit für Lernprozesse in der Sozialen Schuldnerberatung spielt. Dazu wird

1 Der Forschungsverbund „Alltagsmathematik als Teil der Grundbildung Erwachsener“ (15.07.2017 – 31.12.2020) wird durch die Landesforschungsförderung Hamburg gefördert. Kooperationspartner sind: Universität Hamburg, Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.

nach einer Erläuterung des Grundverständnisses der Sozialen Schuldnerberatung deren pädagogischer Charakter herausgearbeitet und im Anschluss der Zusammenhang von Zeit und Lernen im Kontext der Sozialen Schuldnerberatung unter besonderer Beachtung alltagsmathematischer Praktiken reflektiert. Abgerundet werden die Ausführungen von einer Diskussion ausgewählter Impulse für die Soziale Schuldnerberatung.

Grundverständnis der Sozialen Schuldnerberatung

Die Soziale Schuldnerberatung ist in Deutschland ein junges Arbeitsgebiet, obwohl die Schuldnerhilfe in der Sozialen Arbeit bereits seit ihren systematischen Anfängen im 19. Jahrhundert eine wichtige Rolle spielt. Eine Gründungswelle spezialisierter Beratungsstellen setzte nach ersten Einführungen Mitte der 1970er Jahre nicht zufällig mit dem rapiden Anstieg der Arbeitslosigkeit Anfang der 1980er Jahre ein (vgl. Ebli/Groth 2007, S. 1161f.). In einem allmählichen Prozess gewann die Soziale Schuldnerberatung, die aus der Praxis heraus zunächst ohne theoretischen oder wissenschaftlichen Anspruch entstanden war, ihre Konturen. Heute ist sie von einem breiten Überschuldungsverständnis geprägt, das zu einem Nebeneinander finanziell-rechtlicher, lebenspraktischer, psychosozialer und pädagogisch-präventiver Arbeitsansätze geführt hat (vgl. Schwarze 2017, S. 731). Die vorrangige Ausrichtung der Sozialen Schuldnerberatung am persönlichen Handeln wie dem Umgang mit Geld, Konsum und Budgetgestaltung sowie die Fokussierung auf die psychosozialen Folgen der Überschuldung sicherten der Sozialen Arbeit einen professionell dominierenden Status in diesem Arbeitsfeld (vgl. Ebli/Herzog 2016, S. 726).

Die Soziale Schuldnerberatung (in Österreich sind hierfür auch die Begriffe „Schuldenberatung", „SchuldnerInnenberatung" gebräuchlich) richtet ihr Angebot an erwachsene Ratsuchende in einer von Überschuldung geprägten Lebenslage. Eine Überschuldung liegt vor, wenn die Einkünfte und das vorhandene Vermögen langfristig nicht mehr ausreichen, um die laufenden Lebenshaltungskosten zu bestreiten sowie die eingegangenen Zahlungsverpflichtungen zu erfüllen. Laut Schuldneratlas 2019 waren in Deutschland im Jahr 2018 rund 6,9 Mio. Erwachsene überschuldet – für Österreich liegen für das Jahr 2019 aktuelle Daten aus dem Schuldenreport der ASB Schuldnerberatungen GmbH 2020 vor. Die Unterstützung Ratsuchender in der Schuldensanierung erfordert ökonomische, rechtliche und beraterisch-kommunikative Kompetenzen, die einzelfallbezogen in unterschiedlicher Gewichtung eingebracht werden. Die Soziale Schuldnerberatung ist dabei von wirtschaftlichen, sozialen und juristischen Einflüssen geprägt. Doch liegt in den Entschuldungsprozessen noch immer ein Schwergewicht auf juristischen Arbeitsansätzen (vgl. Ansen 2018, S. 72f.).

Ursachen einer Überschuldung, die vorwiegend auf Arbeitslosigkeit, Armut oder kritische Lebensereignisse (z.B. Trennung, Krankheit) und nur zum Teil auf individuell riskante finanzielle Verhaltensweisen zurückzuführen sind, können mit den begrenzten Mitteln der Sozialen Schuldnerberatung bloß eingeschränkt bearbeitet werden. Dieses Dilemma betrifft die Soziale Arbeit mit ihrem Gegenstandsverständnis, das um soziale Probleme kreist, insgesamt. Gleichwohl kommt es darauf an, Ratsuchende nicht nur durch die Bereitstellung ökonomischen und rechtlichen Wissens zu unterstützen, sondern sie auch zu befähigen, in ihrem Alltag trotz widriger Umstände möglichst selbstständig über die Runden zu kommen. Gerade die Unterstützung in der alltäglichen Lebensführung erfordert pädagogische Vorgehensweisen, um Lernprozesse zu initiieren und Selbstwirksamkeit zu stärken. Diese Seite der Sozialen Schuldnerberatung ist in der Fachdiskussion zum Selbstverständnis jedoch noch unterentwickelt (vgl. Ansen 2018, S. 11f.).

Die pädagogische Dimension der Sozialen Schuldnerberatung

Beraten wird neben Informieren, Arrangieren, Unterrichten und Animieren bzw. Motivieren als eine Grundform pädagogischen Handelns verstanden (vgl. Giesecke 2015, S. 15). In der Sozialen Schuldnerberatung als einer Variante von Beratung geht es deshalb aus einer pädagogischen Perspektive darum, Lernen zu ermöglichen und zu unterstützen. Abweichend von einer curricularen Unterrichtsplanung setzt das Lernziel in der Beratung an den unmittelbar

bedrängenden Problemen der Ratsuchenden an, bei deren Bewältigung sie auf Unterstützung angewiesen sind. Aus einem pädagogischen Verständnis heraus erfolgt hier eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Themen, in denen Beratungsfachkräfte allerdings über einen Wissensvorsprung verfügen (vgl. ebd., S. 85f.). Damit ist ein Machtgefälle verbunden, das permanent zu reflektieren ist, um Ratsuchenden nicht Inhalte oder Themen zu oktroyieren. In der Sozialen Schuldnerberatung vermitteln BeraterInnen handlungsbefähigendes Wissen an Ratsuchende. Das betrifft rechtliche Informationen über z.B. den Pfändungsschutz, Sanierungsalternativen oder Verjährungsfristen. Aber auch alltagsmathematische Praktiken im Umgang mit dem knappen Budget, wie das Führen eines Haushaltsbuchs oder die Berechnung von Energiekosten, spielen eine Rolle. In den Befragungen der Fachkräfte zeigt sich hier die Bedeutung von Zeit als entscheidender Faktor, um vorausschauend handeln zu können:

> *„Also darüber kommt das Rechnen etwas mit in das Spiel und mit dem Ziel, für die Zukunft Handeln zu können. Zu wissen, das kommt nicht irgendwie, da kommt die Jahresschlussrechnung, die kann ich eigentlich schon im Voraus berechnen, wenn ich diese Maßnahmen durchführe."* (Gruppeninterview I, Abs. 54)

Was Ratsuchende mit den vermittelten und erworbenen Inhalten in ihrem Alltag machen, entzieht sich der Beratung, denn die Wirkung ist immer kontingent. Die Wahrscheinlichkeit der Wissensanwendung durch Ratsuchende wird allerdings erhöht, wenn die Inhalte situativ aufbereitet und für Ratsuchende lebenspraktisch bedeutsam und nutzbar sind (vgl. Nittel 2016, S. 23f.). Der Hinweis auf die unmittelbare Bedeutsamkeit des in der Beratung vermittelten Wissens trägt dazu bei, die Verantwortung für die Anwendung im Alltag nicht alleine bei den Ratsuchenden abzuladen, sondern die BeraterInnen zumindest durch die Art und den Inhalt der erörterten Themen in die Pflicht zu nehmen.

Ergänzend zur inhaltlichen Relevanz der Beratungsthemen, die mit den Ratsuchenden gemeinsam festgelegt werden, ist in der Sozialen Schuldnerberatung eine didaktische Vorgehensweise unverzichtbar. Zu berücksichtigen sind folgende drei Bausteine:

1. die Lehrenden oder im Fall der Beratung die Fachkräfte mit ihren Ressourcen und Wissensbeständen u.a. in Bezug auf Zeit, Ausstattung, Fachwissen und Methodenkompetenz,
2. die Lernenden oder Ratsuchenden mit ihren individuellen und soziokulturellen Voraussetzungen wie Einkommen, soziale Einbindungen, Sprache oder Bildung
3. und die Lehr-Lern-Situation in Gestalt der konkreten Interaktion und des Settings einschließlich der Ausstattung mit Personal (vgl. Schilling 2016, S. 63f.).

Derart unterliegen die gewählten Methoden nicht nur der Sichtweise/dem Blickwinkel der BeraterInnen, sondern es kann das didaktische Gefüge in seiner ganzen Komplexität berücksichtigt werden, was für den Lernerfolg mitentscheidend ist. Fließen diese drei Bausteine in die Didaktik ein, trägt das dazu bei, dass Beratungsprozesse systematisch reflektiert werden und bei auftauchenden Störungen eine mehrdimensionale Analyse vorgenommen werden kann.

Über diese formale didaktische Annäherung hinausgehend ist für die Soziale Schuldnerberatung bedeutsam, dass gemeinsam mit den Ratsuchenden solche Inhalte in den Mittelpunkt gestellt werden, die an Erfahrungen, Hoffnungen und Bedürfnisse angesichts zu bewältigender Aufgaben anknüpfen (vgl. Gängler/Liebig 2017, S. 254). In Erweiterung dieses Arguments führt eine subjekttheoretische Perspektive dazu, aus Problemen, die in die Beratung führen, gemeinsam Lerninteressen abzuleiten: Probleme sind also mittels Deutungsangebote durch BeraterInnen in Lernthemen zu übersetzen. Ratsuchende sind hier zu einer Stellungnahme aufzufordern, die auch darin bestehen kann, Interpretationen der Beratungsfachkräfte zurückzuweisen (vgl. Ludwig 2015, S. 309f.). Erst wenn Themen entdeckt werden, die mit den Lebensverhältnissen der Ratsuchenden zusammenhängen und deren Bearbeitung für sie sinnvoll erscheint, werden so genannte expansive Lerngründe freigelegt und interessiert verfolgt. Dieses Vorgehen in der Themensuche ist subjekttheoretisch elementar, um Lernwiderstände abzubauen (vgl. Holzkamp 1990, S. 8). Ein beratungsdidaktisches Handeln erfordert mithin einen empathischen Umgang mit Ratsuchenden, der es erst erlaubt, das Vorgehen

situativ auf ihre je aktuellen Belange auszurichten. Letztlich geht es in der Sozialen Schuldnerberatung aus didaktischer Sicht um einen subjekt- und anwendungsorientierten Lernprozess. Dieser basiert auf differenzierten Lernangeboten, in die bereits anderenorts erworbenes Wissen einbezogen wird (vgl. Terhart 2019, S. 64f.).

Auch wenn in der Sozialen Schuldnerberatung Fachthemen naturgemäß dominieren, wäre es mit Blick auf ein kritisches Bildungsverständnis verkürzt, die pädagogische Dimension auf die Vermittlung von unmittelbar relevanten Kompetenzen im Umgang mit Geld und Schulden zu reduzieren. In pädagogisch fundierten Beratungsgesprächen geht es darüber hinaus um den gesellschaftlichen und ökonomischen Hintergrund, der zu Ver- und Überschuldung führt, um zu entfaltende Potenziale der Ratsuchenden oder um die eigene Identität und damit verbundene Konsummuster. Die Ermöglichung einer kritischen Selbstreflexion setzt voraus, den situativen, biographischen, sozialen, politischen und kulturellen Kontext der Lebensführung Ratsuchender ausdrücklich einzubeziehen (vgl. Thole 2020, S. 119). So verstanden ist die Soziale Schuldnerberatung aus pädagogischer Sicht ein Ort für Lernimpulse, die über die akute Problemlösung hinausgehen. Damit diese Impulse wirksam werden können, ist ergänzend zu einer reflexiv orientierten Gesprächsführung Zeit erforderlich.

Zeit und Lernen in der Sozialen Schuldnerberatung

Die Umsetzung des pädagogischen Anspruchs der Sozialen Schuldnerberatung erfordert Zeit für Lernprozesse. Angesichts der Konzentration der Beratung auf akute, kurzfristig zu bearbeitende Probleme ist diese jedoch nur begrenzt vorhanden. Lernen findet in der Beratung insoweit unter einem permanenten Zeitdruck statt, der allen Beteiligten viel abverlangt. Insbesondere sind unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten zu berücksichtigen, will man nicht einen Teil der Lernenden schon aus Zeitgründen abhängen (vgl. Huber 2018, S. 952). Dazu berichtet eine Fachkraft im Gruppeninterview:

> *„Und das, glaube ich, ist uns in der Beratung gut möglich, dass wir diese Ordner anbieten, […] so ein System schaffen. Das habe ich jetzt schon öfters mit KlientInnen gemacht, dass sie am Ende mit was nach Hause gegangen sind und es auch immer wieder mitgebracht haben hm, wo sie dann gemerkt haben: Jetzt wissen sie, wer von ihnen was will und wo sie drauf achten müssen. Und auch, wenn es dann ein halbes, dreiviertel Jahr gebraucht hat, bis sie dann zu Hause in der Lage waren Briefe zu öffnen und auch abzuheften.“* (Gruppeninterview II, Abs. 81)

Um den Zeitdruck herauszunehmen, kommt es darauf an, Beratung als einen Möglichkeitsraum zu verstehen, in dem Ratsuchenden ihr eigenes Lerntempo zugestanden wird, ihnen Zeit gegeben wird, sich zu entwickeln und zu entdecken, was für sie bedeutsam ist (vgl. Gröning 2016, S. 115). Dies setzt eine angemessene Ausstattung, fachlich-pädagogische Schwerpunkte und Finanzierungsbedingungen voraus, die in der Sozialen Schuldnerberatung derzeit als prekär anzusehen sind. Hinzu kommt, dass Ratsuchende vielfach mit multiplen Belastungen konfrontiert sind und die Überschuldung oftmals als psychisch belastend empfunden wird, wie eine Ratsuchende eindrücklich beschreibt:

> *„Und das ist äh, (…) eine richtige Belastung. Auch dann zu schauen: Wie mach ich das jeden Tag. Wie gehe ich einkaufen? Wie tanke ich? Äh. Ja. Bis man das mal wieder, also, bis man das alles verarbeitet und schaut: Welchen Weg gehe ich jetzt? Das ist schon schwierig und den muss man ja alleine gehen. Und hab da keine Unterstützung.“* (Interview 16, Abs. 12)

Trotz der Fokussierung auf die Gegenwart kommt es in der Initiierung von Lernprozessen darauf an, in der Vergangenheit erworbene Kenntnisse und Erfahrungen zu berücksichtigen, die für aktuelle Lernherausforderungen reaktiviert werden können (vgl. Gröning 2016, S. 115). Für die Soziale Schuldnerberatung folgt daraus hinsichtlich der Förderung alltagsmathematischer Lernprozesse, dass in die Fallanalyse Lern- und Bildungserfahrungen mit Alltagsmathematik einzubeziehen sind. Gerade im Umgang mit negativen Erfahrungen ist ein sensibler Umgang gefragt, um mit Ratsuchenden Brücken zu bauen für gegenwärtige alltagsmathematische Lernherausforderungen. Belastende Erfahrungen können abschrecken und die Lernmotivation blockieren,

wenn z.B. Ratsuchende auf eine problematische Bildungskarriere zurückblicken. Daraus entstehende Überforderungen können zu Verweigerungshaltungen führen, die nicht moralisiert werden dürfen. Zudem sorgt die knappe Einkommenssituation immer wieder für Frustration und Resignation, wie eine Ratsuchende im Interview beschreibt:

> *„Weil manchmal kommt man dann auch durcheinander und dann sagt man: Oach, jetzt schon wieder alles von vorne! Man steht da und der Kopf qualmt dann vor lauter Rechnungen."* (Interview 6 Abs. 26)

Umgekehrt stellen Unterforderungen ebenfalls Barrieren dar, Ratsuchende können den Eindruck gewinnen, dass man sie unterschätzt, gar für unbegabt hält. Der Beratungsprozess darf nicht simplifiziert werden und BeraterInnen stehen an dieser Stelle vor einer ständigen Gratwanderung. Ausschlaggebend ist es, vor dem Hintergrund sehr heterogener Ratsuchender ein breites Beratungsrepertoire auch in Bezug auf Lernangebote vorzuhalten und einen ressourcenorientierten Blick beizubehalten.

Mit der Einbeziehung zurückliegender Lernerfahrungen und ausgehend von gegenwärtig bedrängenden Problemen verfolgt die Beratung eine prospektive Ausrichtung: Es geht um die Verbesserung der Handlungsmöglichkeiten Ratsuchender auch in Bezug auf den zukünftigen Umgang mit Anforderungen der Lebensführung (vgl. Dewe/Winterling 2016, S. 65). Damit steht die Soziale Schuldnerberatung in der Tradition des auf die Zukunft ausgerichteten pädagogischen Handelns (vgl. Giesecke 2015, S. 41). In diesem Zusammenhang ist es wichtig, Ratsuchenden neue Wege in ihrem Alltag zuzutrauen, erst dann trauen sie sich auch wieder mehr zu. Man sollte nicht vergessen, dass der Weg in die Beratung für viele Ratsuchende mit der Scham verbunden ist, es nicht alleine geschafft zu haben. Darin liegt ein zentraler Grund dafür, dass Beratungsangebote vielfach erst sehr spät in einer Problemkarriere in Anspruch genommen werden, wie sich auch in den Interviews mit den Ratsuchenden zeigt:

> *„Ich kannte so keine Schulden und dann hatte ich auf einmal Schulden. Und dann, also für mich war das so: Das ist peinlich, das ist unangenehm und das ist ein Zeichen von Versagen. Und: Man braucht keine Schulden machen, wenn man ordentlich lebt. Also, dann lebt man ja über seine Verhältnisse. (...) Und dann keine Hilfe annehmen. So wie ich."* (Interview 2, Abs. 118)

Im Beratungsprozess ist es geboten, Ratsuchenden die Bedeutung alltagsmathematischer Praktiken für ihre künftigen Herausforderungen im Umgang mit finanziellen Mitteln zu verdeutlichen, um präventiv einer erneuten Überschuldung vorzubeugen und die alltägliche Lebensführung zu entlasten. Denn in vielen Fällen ist diese Lebenssituation langfristig von knappen Mitteln geprägt, etwa in einer so genannten Obliegenheitsperiode von bis zu sechs Jahren im Rahmen der Restschuldbefreiung in einem Privatinsolvenzverfahren. Die Verdeutlichung dieser Perspektive kann lernmotivierend wirken und Beratungsergebnisse stabilisieren.

In Bezug auf Lernprozesse in der Sozialen Schuldnerberatung ist auch die Dauer des Beratungsprozesses als Zeitdimension relevant. Sie zielt darauf, Ratsuchenden (Zeit-)Räume für Aneignungsprozesse zur Verfügung zu stellen. Aneignung als ein aktives transformierendes Handeln des Subjekts steht dafür, dass die Inhalte in der Auseinandersetzung so angeeignet werden, wie sie für die Lebensführung dienlich sind. Aus angeeigneten Inhalten im Sinne einer Disposition werden günstigenfalls praktische Fertigkeiten, die im Alltag zur Geltung kommen. Finden Subjekte keine (ausreichenden) Aneignungsräume, werden sie in ihren Möglichkeiten behindert (vgl. Winkler 2018, S. 182f.). Insofern stellt sich für die Soziale Schuldnerberatung die Frage, inwieweit es gelingt, Ratsuchenden Aneignungsräume für finanziell vorteilhafte, alltagsmathematische Praktiken (z.B. Einnahmen und Ausgaben auflisten) zu öffnen. Die zeitlich knapp bemessenen Beratungsgespräche reichen dafür von vornherein nicht aus, hier können lediglich erste Anregungen vermittelt werden. Entscheidend ist, Ratsuchende an allen Schritten in der Beratung zu beteiligen und ihnen darauf aufbauend Aufgaben zu stellen, die zwischen einzelnen Beratungsterminen die Aneignung alltagsmathematischer Praktiken unterstützen. Solche Aufgaben fördern informelle Lernprozesse, deren Umsetzung im Alltag Zeit beansprucht. So erzählt ein Ratsuchender:

„Aber ich habe bis dahin kein Buch geführt und mir wurde mitgeteilt, dass es wichtig ist eines zu führen. Anfänglich habe ich den Sinn darin überhaupt gar nicht entdeckt. Ich habe einfach nur gedacht: Ja gut, wenn Sie es will, dann mach ich es. […] Das hat zwei, drei Wochen gedauert, dann habe ich mich nochmal zu Hause hingesetzt und habe mir dieses (...) da habe ich mir auch selbst dieses Konzept hier entwickelt. Ähm (...) dann war mir doch klar, dass es einen näheren Sinn haben muss, ja? Und, der nähere Sinn ist mir plastisch vor Augen zu führen: Was habe ich ausgegeben? Was habe ich bezahlt?“ (Interview 1, Abs. 116-118)

Diese Zeit wird eher aufgebracht, wenn die bisher genannten Dimensionen berücksichtigt werden und zusätzlich die Aufmerksamkeit auf Lerngelegenheiten im Alltag gelenkt wird (vgl. Terhart 2019, S. 71f.). In der Sozialen Schuldnerberatung ist dafür pädagogische Phantasie gefordert und ein würdigender Umgang mit alltagsmathematischen Fortschritten, die Ratsuchende erzielen und in den weiteren Beratungsprozess einbringen.

Ausblick

Die systematische und auf empirischen Daten basierende Erkundung des Einflusses des Faktors Zeit auf die Lernprozesse der von Überschuldung betroffenen Erwachsenen legt Konsequenzen für die weitere bildungsorientierte Entfaltung der Sozialen Schuldnerberatung nahe. So kommt es darauf an, die Partizipationsmöglichkeiten Ratsuchender im Verhältnis zu stellvertretenden Handlungen zu erweitern, denn Lernen setzt Selbsttätigkeit voraus. Dazu sind in der Beratung entsprechende Zeiträume vorzuhalten, die *„Lernzeit als besondere Form der Eigenzeit“* (Schmidt-Lauff 2018, S. 333) der Ratsuchenden ermöglichen. Zu berücksichtigende Zeitkonkurrenzen entstehen dabei nicht nur durch strukturelle Faktoren (z.B. durch institutionell vorgegebene Beratungszeiten), sondern auch durch die biografisch schwierige Lebensphase der Überschuldung. Die damit einhergehenden Belastungen im Alltag erschweren es vielfach, Zeit für Lernen aufzuwenden (vgl. ebd., S. 328f.).

Dazu müssen Fachkräfte neben den bereits gut entwickelten juristischen und ökonomischen Inhalten den pädagogischen Implikationen in den Fallreflexionen und der methodischen Gestaltung des Beratungsprozesses mehr Aufmerksamkeit widmen, als dies in der einschlägigen Fachliteratur bislang zum Ausdruck kommt. Eine an Lernprozessen orientierte Soziale Schuldnerberatung liefert günstige Voraussetzungen für eine nachhaltige Wirkung, um Drehtüreffekte in diesem Arbeitsfeld zu verringern. Für die Umsetzung eines pädagogischen Anspruchs ist Zeit erforderlich, was von den Leistungsträgern der Sozialen Schuldnerberatung wie der kommunalen Sozialverwaltung noch zu wenig berücksichtigt wird. Doch dazu braucht es noch mehr empirische Gewissheit zur Wirksamkeit einer pädagogischen Ausrichtung der Sozialen Schuldnerberatung über alltagsmathematische Praktiken hinaus.

Literatur

Ansen, Harald (2018): Soziale Schuldnerberatung. Stuttgart: Kohlhammer-Verlag.

Dewe, Bernd/Winterling, Jens (2016): Beratung zwischen Bildung, Therapie und Hilfe – Abgrenzung der Übergänge. In: Giesecke, Wiltrud/Nittel, Dieter (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 60-72.

Ebli, Hans/Groth, Ulf (2007): Schuldnerberatung. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendiek, Ursel (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 1161-1171.

Ebli, Hans/Herzog, Kerstin (2016): Schuldnerberatung. In: Giesecke, Wiltrud/Nittel, Dieter (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 724-732.

Gängler, Hans/Liebig, Manuela (2017): Lehren und Lernen in der Sozialpädagogik. In: Kessl, Fabian/Kruse, Elke/Stövesand, Sabine/Thole, Werner (Hrsg.): Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 253-259.

Giesecke, Hermann (2015): Pädagogik als Beruf. Weinheim und München: Beltz Juventa.

Gröning, Katharina (2016): Sozialwissenschaftlich fundierte Beratung in Pädagogik, Supervision und Sozialer Arbeit. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Holzkamp, Klaus (1990): Lernen als Lernbehinderung. In: Forum Kritische Psychologie 27, 1990, S. 5-22.

Huber, Günter L. (2018): Lernen. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 943-955.

Ludwig, Joachim (2015): Beratung vom Subjektstandpunkt. In: Allespach, Martin/Held, Josef (Hrsg.): Handbuch Subjektwissenschaft. Frankfurt: Bund Verlag, S. 293-313.

Nittel, Dieter (2016): Der erziehungs- und bildungswissenschaftliche Zugang zur Handlungsform „Beratung". In: Giesecke, Wiltrud/Nittel, Dieter (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 20-30.

Schilling, Johannes (2016): Didaktik/Methodik Sozialer Arbeit. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Schmidt-Lauff, Sabine (2018): Zeittheoretische Implikationen in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 319-338.

Schwarze, Uwe (2017): Schuldnerberatung. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.): Fachlexikon der Sozialen Arbeit. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 730-731.

Terhart, Ewald (2019): Didaktik. Eine Einführung. Ditzingen: Reclam.

Thole, Werner (2020): Soziale Arbeit und Gesellschaftskritik. Soziale Arbeit und ihre Möglichkeit, über Bildung gesellschaftskritische Praxis zu gestalten. In: Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Soziale Arbeit im Kapitalismus. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 109-122.

Winkler, Michael (2018): Kleine Phänomenologie der Aneignung. In: Deinet, Ulrich/Reis, Claus/Reutlinger, Christian/Winkler, Michael (Hrsg.): Potentiale des Aneignungskonzepts. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 176-210.

Weiterführende Links

Österreichischer Schuldenreport:
https://www.schuldenberatung.at/downloads/infodatenbank/schuldenreport/asb_Schuldenreport2020.pdf

Foto: Q CYQUEST GmbH

Prof. Dr. phil. Harald Ansen

Harald.Ansen@haw-hamburg.de
https://www.haw-hamburg.de/
+49 (0)40-42875-7052

Harald Ansen ist Hochschullehrer für Theorien und Methoden der Sozialen Arbeit an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg mit den Arbeitsschwerpunkten Armut und soziale Ungleichheit sowie Beratung in der Sozialen Arbeit.

Foto: studioline GmbH und Co.KG.

Katharina Angermeier, M.A.

Katharina.Angermeier@haw-hamburg.de
https://www.haw-hamburg.de/
+49 (0)40-42875-7046

Katharina Angermeier ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Alltagsmathematische Praktiken von Überschuldeten" an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg. Das Projekt ist gefördert durch die Landesforschungsförderung Hamburg (Förderkennzeichen LFF-FV 52, Laufzeit: Juli 2017 – Dez. 2020).

The „Time" Factor in Social Debt Counselling

Time for learning processes under time pressure

Abstract

For counselling to succeed, all people involved must have time or be able to make sufficient time available. This article examines a selection of time factors that influence the learning processes of adults in „social debt counselling" in Germany. It discusses empirical studies as well as a qualitative assessment of everyday math practices in the context of excessive debt that was conducted at the Hamburg University of Applied Sciences (Hochschule für Angewandte Wissenschaften, or HAW). If people who seek debt counselling are to be supported in developing competencies so that they can independently manage their own day-to-day life despite adverse circumstances, they require not only the mere provision of economic and legal knowledge but also an approach to adult education that initiates learning processes and strengthens self-efficacy. And this in turn requires: time. To remove the pressure from counselling, the authors believe that counselling should be understood as a space in which those who seek it are entitled to learn at their own pace and are given time to develop and discover what is meaningful for them. The prerequisites for this are appropriate equipment, a professional and educational focus and funding. These are currently precarious in social debt counselling. (Ed.)

Die Unterbrechung des Zeitregimes als Möglichkeit auf Bildung

Fridays for Future – mehr als ein (Schul-)Streik

Martin Haselwanter

Zitation

Haselwanter, Martin (2020): Die Unterbrechung des Zeitregimes als Möglichkeit auf Bildung. Fridays for Future – mehr als ein (Schul-)Streik.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 41, 2020. Wien.
Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/20-41/meb20-41.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Bildung, Streik, Fridays for Future, Verzögerung, Klimaschutzbewegung, Protest, Politische Bildung

Kurzzusammenfassung

Die Schulstreiks der Klimaschutzbewegung „Fridays for Future“ (FFF) werden oft vornehmlich als Bildungsverweigerung von Kindern und Jugendlichen wahrgenommen. Der Autor zeigt entgegen dieser Annahme, dass der Streik als Unterbrechung des formal-schulischen „Zeitregimes“ die Möglichkeit auf (Politische) Bildung durch das widerständige Handeln im Hier und Jetzt mit dem Ziel der gemeinsamen Gestaltung der Zukunft birgt. Aus erwachsenenbildnerischer Sicht lenkt FFF den Blick auf Lernen und Bildung in Sozialen Bewegungen sowie auf die Frage nach dem Generationenverhältnis. So kann der Schulstreik für Erwachsene als Anstoß für soziales Engagement wirken, wenn sie sich, inspiriert vom Schulstreik, für das Klima einsetzen und wenn dabei sogar von SchülerInnen gelernt wird. Gleichsam finden, mitunter auch durch die mediale Präsenz von FFF, Klimafragen wieder vermehrt Eingang in die verschiedenen Bereiche der Erwachsenenbildung. Ein aktuell verstärktes gesellschaftliches Problembewusstsein in puncto Klima könnte, so ein Fazit des Autors, darauf hindeuten, dass kollektive Bildungsprozesse – ausgehend von Sozialen Bewegungen wie FFF – stattgefunden haben. Damit werden (politische) Änderungen zumindest wahrscheinlicher. (Red)

Die Unterbrechung des Zeitregimes als Möglichkeit auf Bildung

Fridays for Future – mehr als ein (Schul-)Streik

Martin Haselwanter

Nach dem Vorbild des am 20.8.2018 beginnenden, ursprünglich dreiwöchigen „Schulstreiks für das Klima“ der damals 15-jährigen Greta Thunberg begannen weltweit SchülerInnen an Freitagen, den Unterricht zu verweigern und für Klimaschutz zu demonstrieren. Die Idee des Schul- bzw. Klimastreiks stieß auf große Resonanz und es entwickelte sich die Klimaschutzbewegung „Fridays For Future“ (FFF). Kernforderung der Bewegung ist die Einhaltung des auf dem Pariser Klimagipfel 2015 vereinbarten Ziels einer globalen Reduktion der CO2-Emissionen, wodurch die Erderwärmung auf 1,5 Grad begrenzt werden soll (vgl. Sommer et al. 2019, S. 2).

Besonders das Moment des Streiks – in Form der Unterbrechung des formal-schulischen Zeitregimes (der Stundenpläne, der Anwesenheitspflicht etc.) – ist für die vorliegende Darstellung relevant und Part einer These: Basierend auf einem Verständnis von Bildung als bewusstseinserhellender Aufklärung, dem die Möglichkeit auf Veränderung innewohnt (vgl. Heydorn 2004 [1969], S. 181f.), wird davon ausgegangen, dass im Rahmen der FFF-Bewegung und von dieser ausgehend, sich verschiedenartige Möglichkeiten auf Bildung konstituier(t)en. Der Streik wird diesbezüglich als zentraler Referenzpunkt betrachtet.[1]

Gedanklichen Anstoß für diese These liefern Überlegungen, die Andreas Dörpinghaus in Rekurs auf Bildungsstreiks, die sich gegen die ökonomische Instrumentalisierung von Bildung Ende der 2000er-Jahre wandten, formulierte.[2] In seinem „Plädoyer wider die Verdummung“ reiht er die von ihm als zeitgemäß beschriebene Bildung in ihrer Orientierung an anpassender Dienstbarmachung von Menschen als Humankapital in den Kontext von Verdummung ein. *„Der Bildungsbegriff verliert so seine politisch kritisch-widerständige Dimension und wird zum polizeilichen Kontrollinstrument“* (Dörpinghaus 2009, S. 136). Bildung fasst Dörpinghaus demgegenüber vielmehr als Einspruch gegen diese Anpassung und die Streiks als notwendige Unterbrechung, die Kritik verdeutlichen (vgl. ebd., S. 145f.).

1 Methodisch basiert der vorliegende Beitrag auf einer Verbindung aus theoretischer Reflexion, der Analyse von Dokumenten und Feldbeobachtungen. Darüber hinaus werden Arbeiten und Studien zum Thema sowie Medienberichte berücksichtigt.

2 Die Bildungsstreiks, auf die sich Dörpinghaus bezieht, fanden Mitte 2009 in Deutschland statt. Sie sind ein relevanter Vorläufer der in Wien im Herbst 2009 ihren Ausgang nehmenden unibrennt-Bewegung (vgl. Haselwanter 2014, S. 124).

Um zu zeigen, welche Rolle die Kategorie Zeit im Rahmen der Klimaschutzbewegung Fridays for Future innehat, will der vorliegende Beitrag mit Fokus auf Österreich folgenden vier Aspekten nachspüren: dem Streik als Unterbrechung; den mit dem Streik einhergehenden Möglichkeiten auf Bildung in der und durch die Bewegung; dem Verhältnis der Generationen innerhalb der Bewegung und viertens dem gegenwärtigen Handeln der Bewegung, das eine veränderte Zukunft intendiert.

Der Streik als Unterbrechung – eine Diskussion um Angemessenheit

Der Streik von FFF unterscheidet sich von einem gewerkschaftlich organisierten Streik besonders hinsichtlich der nicht möglichen Unterbindung eines betrieblichen Produktionsprozesses. Trotzdem sind durch das Fernbleiben vom Unterricht in Verbindung mit der Forderung einer Änderung der Klimapolitik Ähnlichkeiten zu einem gewerkschaftlichen Streikverständnis feststellbar. Dies versinnbildlicht u.a. der Slogan „Wir streiken bis ihr handelt" (siehe Hackl/Hagmair 2019), wobei mit „ihr" vornehmlich die Politik gemeint ist, und ein Kurswechsel in der Klima- und Umweltpolitik (siehe FFF Austria o.J.d) angestrebt wird.

Im Gegensatz zu anderen Bildungsstreiks bezieht sich jener von Fridays for Future nicht primär auf das Bildungswesen selbst. Der Bewegungsforscher Dieter Rucht (2019, S. 7) hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass die *„routineförmigen Freitagsproteste"* zwar konventionell sind, *„durch die Deklaration als ‚Schulstreik' [allerdings] eine besondere Note"* erhalten, was u.a. in der Anfangsphase (und in Verbindung mit zeitlicher Unbefristetheit) für Kontroversen sorgte. Teilweise überschattete die Debatte über die Angemessenheit des Streiks sogar jene über den Klimaschutz (vgl. ebd.).

Und genau in der Debatte über die Angemessenheit, die in Österreich mit der erstmaligen, massenhaften Mobilisierung in Schulen[3] für den globalen Klimastreik am 15.3.2019 einen Referenzpunkt hat (vgl. Narodoslawsky 2020, S. 91ff.), ist jenes Moment zu finden, das die Besonderheit erkennen lässt: Junge Menschen unterbrechen, wie die Politikdidaktikerin Sibylle Reinhardt (2019) ausführt, den eigenen formal-schulischen Bildungsgang. Sie widersetzen sich, begehen einen Regelbruch, sagen Stopp und nehmen sich Zeit für Protest. Das Allgemeinwohl wird über die individuellen Interessen gestellt und Unannehmlichkeiten werden in Kauf genommen. Der Streik der SchülerInnen richtet sich damit – zumindest vordergründig – gegen sie selbst, die eigene Ausbildung (vgl. Reinhardt 2019, S. 160), die eigenen Interessen, sofern diese lediglich temporär-verkürzt betrachtet werden.[4] Damit generiert sich Aufmerksamkeit in doppeltem Sinne: einerseits, da Protest artikuliert wird, andererseits, da zumindest temporär das Privileg des Schulbesuchs ausgeschlagen wird. Und besonders das Letztere stößt auf Unverständnis und provoziert – beabsichtigt.

Besonders anlässlich der weltweit akkordierten und zusätzlich zu den wöchentlichen Streiks organisierten, globalen Klimastreiks kulminierten Diskussionen über die Angemessenheit. Im Jahr 2019 fanden diese – abgesehen vom Besuch Greta Thunbergs am 31.5.2019 in Wien – öffentlichkeitswirksamsten Aktionen am 15.3., 24.5., 27.9. und 29.11. statt. Vor dem mit ca. 150.000 Beteiligten am besten besuchten Streik am 27.9.2019 (vgl. Daniel/Deutschman 2020, S. 52) veröffentlichte das zuständige Bildungsministerium einen Erlass. Das Engagement der SchülerInnen wurde dort begrüßt und im Rahmen von Schul- oder schulbezogenen Veranstaltungen erlaubt. Der Streikcharakter, als unentschuldigtes Fernbleiben, blieb zwar aufrecht, sofern keine Veranstaltung durch die Schule organisiert wurde, aber in vielen Fällen war der Streik damit kein Verstoß mehr, sondern, zumindest an diesem Tag: Unterricht auf der Straße (vgl. Der Standard 2019b, S. 8; siehe auch BMBWF 2019). Schon im Frühjahr 2019 hatte FFF das Format des „streikenden Klassenzimmers" entwickelt, in dessen Rahmen Unterricht auf der Straße durch ExpertInnenvorträge (und damit eine legale Beteiligung am Streik) möglich gemacht werden sollte (siehe Die

3 Für die Konstitution der Klimaschutzbewegung in Österreich waren besonders Studierende relevant (vgl. Narodoslawsky 2020, S. 73ff.).

4 Die Klimakrise betrifft auch SchülerInnen, deshalb ist der Hinweis auf das „eigene Interesse" notwendigerweise zu relativieren.

Presse 2019; FFF Graz 2019; vgl. auch Spiekermann/Unterberger 2020, S. 12).

Der Großstreik am 29.11.2019, für den der Erlass ebenso Gültigkeit besaß, war laut VeranstalterInnen mit 20.000 Menschen gut besucht (siehe Der Standard 2019a). Die Beteiligung an den regelmäßigen Freitagsstreiks ging jedoch im Winter 2019/2020 zurück (siehe Der Standard 2020c; eigene Beobachtungen). Dieter Rucht spricht vergleichbar von *„Begeisterung und damit verbundener Opferbereitschaft“*, die *„nur für einen relativ kleinen Kreis auf Dauer zu stellen“* (Rucht 2019, S. 9) sind. Die Corona-Pandemie führte dazu, dass die wöchentlichen Streiks im Frühjahr 2020 ausgesetzt wurden. Und auch der geplante fünfte Großstreik am 24.4. konnte nicht in Form einer Massendemonstration stattfinden (siehe FFF Austria o.J.a). Aber auch während des ersten Corona-Lockdowns war die Bewegung aktiv und rief u.a. im Rahmen einer „Nachbarschaftschallenge“ zur Unterstützung von Risikogruppen auf (siehe FFF Austria o.J.c). Ab Anfang Mai 2020 folgten wieder Aktionen im öffentlichen Raum. Für den 25.9.2020 wurde unter Bedachtnahme auf die sich wieder verschärfende Corona-Situation ein sechster globaler Klimastreik organisiert.[5]

Möglichkeiten auf Bildung

Formale Bildung findet im Rahmen des allgemeinen und beruflichen Bildungssystems statt (u.a. Schulen oder Universitäten). Sie führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen. Nicht-formale Bildung ist außerhalb des formalen Bildungssystems angesiedelt und resultiert nicht unbedingt im Erwerb eines Abschlusses (u.a. Volkshochschulkurse oder Veranstaltungen Politischer Erwachsenenbildung). Sie ist institutionell organisiert und vielfach durch Freiwilligkeit gekennzeichnet. Gemeinsames Charakteristikum formaler und nicht-formaler Bildung ist die Intention, Bildung zu vermitteln. Informelle Bildung ist hingegen nicht zwangsläufig beabsichtigt und findet statt in ganz unterschiedlichen Lebenssituationen (bspw. in der Familie, im Freundeskreis, am Arbeitsplatz, in der Freizeit oder in sozialen Bewegungen) (zur Diskussion vgl. Rohlfs 2011, S. 35ff.).

Im Rahmen des Streiks entstanden und entstehen vielfache formale, nicht-formale und informelle Bildungsmöglichkeiten.

In Bezug auf Protestbewegungen ist es m.E. besonders der informelle Bereich, der in den Blickwinkel rückt. So entstanden und entstehen im Rahmen der Protestbewegung – als temporäres Fenster – umfassende Möglichkeiten des Erkenntnisgewinns und der Auseinandersetzung. Nicht das formalschulische, rigide Zeitregime und die Vermittlung durch Lehrpersonen sind zentral. Vielmehr rückt ein Charakter von Bildung in den Mittelpunkt, für den weder Vorkenntnisse noch das Alter wesentlich sind, sondern ein integrativer Umgang zwischen allen Beteiligten. Bernd Overwien (2016, S. 403) hat vergleichbare Vorgänge als „Lernen in politischer Aktion“ zusammengefasst; Jana Trumann (2013) als „Lernen in Bewegung(en)“. Ingrid Miethe und Silke Roth (2016, S. 23f.) sprechen von individueller und kollektiver Bildung, die in und durch soziale Bewegungen stattfindet.

Bildung im Kontext der Klimaschutzbewegung Fridays for Future beginnt mit einer Bewusstwerdung der Klimakrise. In den sich lokal organisierenden Aktionsgruppen (in Österreich sind das mit Stand Oktober 2020 einunddreißig; siehe FFF Austria o.J.b) werden zum einen die Klimakrise sowie auf Veränderung abzielende Handlungsweisen thematisiert, zum anderen die für politischen Aktionismus notwendigen organisatorischen, medialen oder auch argumentativen Fähigkeiten ausgebildet, etwa um eine Demonstration behördlich anzumelden, Social-Media-Kanäle zu bedienen, mit JournalistInnen in Kontakt zu treten oder mit PassantInnen ins Gespräch zu kommen (siehe FFF Austria o.J.g; vgl. auch Spiekermann/Unterberger 2020, S. 12).

Selbst SchülerInnen, die sich nur an einzelnen Freitagsstreiks beteiligen, setzen sich notwendigerweise nicht nur mit Inhalten der Klimaschutzbewegung auseinander, sondern auch mit den gesetzlichen Regelungen, um ihr Fehlen im Unterricht begründen zu können. Seitens FFF werden eigens kostenlose Workshops für Schulen angeboten (siehe FFF Wien 2019), hier finden (in begrenzter Form) Elemente

5 Während des zweiten Corona-Lockdowns kündigte Fridays for Future Innsbruck am 4.11.2020 auf Facebook an, keine wöchentlichen Streiks mehr durchzuführen und sich stattdessen auf andere, unregelmäßige Aktionsformen zu konzentrieren.

informeller Bildung direkt Eingang in das formale Bildungswesen. Für das Regierungsprogramm 2020-2024 wurde angekündigt, wie u.a. auch von FFF-VertreterInnen gefordert (siehe Vienna online 2019), Klimawandel und ökologisch verantwortungsbewusstes Handeln vermehrt zu berücksichtigen (siehe Republik Österreich 2020).[6]

Ähnlichkeiten zur (formalen und nicht-formalen) Politischen Bildung verdeutlichen sich m.E. vor allem dort, wo es um das Erkennen und die Beurteilung politisch-gesellschaftlicher Wirklichkeit geht, um diese im Sinne politischer Handlungsfähigkeit zu beeinflussen (vgl. Mickel 1994, S. 343; Widmaier 2011, S. 475).[7] Erwähnenswert scheint hier u.a. die als „langfristiges Fort- und Weiterbildungsprogramm" der Bewegung konzipierte und am 23.2.2020 erstmals durchgeführte „Schule des politischen Muts" (siehe FFF Austria 2020).

Weiters nahm die „Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung" (ÖGPB), die Fachorganisation für Politische Erwachsenenbildung in Österreich, im Rahmen ihrer für viele Initiativen relevanten Projektförderausschreibungen 2019 und 2020 auf das Thema Klima besonders Bezug. Und auch die virtuelle EPALE Konferenz[8] am 17./18.6.2020 stand unter dem Titel „Der Beitrag der Erwachsenenbildung zur Förderung von Umweltbewusstsein". Als Organisationen, die sich schon seit Jahrzehnten dem Themenfeld widmen, sind das „Klimabündnis Österreich", die entwicklungspolitischen Organisationen „Südwind" sowie das „Welthaus" oder diverse Angebote in Volkshochschulen, Bildungshäusern und Bibliotheken zu nennen. In Bezug auf die Hochschulen ist eine Initiative an der „Universität für angewandte Kunst" erwähnenswert. Dort wurde schon 2019 mit dem „Fridays Forum" ein Lehrveranstaltungskonzept entwickelt, das sich an SchülerInnen richtet, die die wöchentlichen Demonstrationen von Fridays for Future besuchen möchten, ohne die Schulpflicht zu verletzen (siehe DieAngewandte 2019). Gleichermaßen ist auf an Hochschulen organisierte Veranstaltungen hinzuweisen, wie etwa die für alle Interessierten zugängliche Online-Vortragsreihe „Klimabildung for Future – Interdisziplinäre Perspektiven auf die Klimakrise" am 10. und 17.11.2020 (siehe Möller/Pürstinger/Winter 2020).

Das Verhältnis der Generationen

Bezüglich des Generationenverhältnisses in der Bewegung zeichnet sich Fridays for Future zwar durch ein niederes Durchschnittsalter (vgl. De Moor et al. 2020, S. 4) aus, was sich gleichermaßen in der Jugendlichkeit zentraler ProtagonistInnen widerspiegelt (vgl. Der Standard 2020a, S. 16). Im Sinne einer ganzheitlichen Darstellung von FFF sind das Engagement und das Agieren Erwachsener sowie das Verhältnis zwischen den Generationen hinsichtlich (intergenerationaler) Bildungsvorgänge nicht zu vernachlässigen.

So war bspw. im Rahmen der globalen Klimastreiks im September 2019 der Altersdurchschnitt der Anwesenden höher als bei jenen im März 2019. Dies wird in einer internationalen Studie mit Aufrufen in Verbindung gebracht, die vermehrt auch Erwachsene zur Beteiligung ermutigten (vgl. De Moor et al. 2020, S. 4 u. S. 54). Die Bewegung selbst trat damit als *„lernender Akteur"* (Miethe/Roth 2016, S. 24) in Erscheinung.

Die Entstehungs- und Bewegungsgeschichte von FFF beruht auf Organisationen und Mobilisierungen, die sich schon in der Vergangenheit dem Umweltschutz und der Klimafrage widmeten. Deutlich wird dies durch die Bezugnahme auf die Beschlüsse der Pariser Klimakonferenz 2015, die auf breites Engagement, auch der Klimaforschung, zurückzuführen sind (vgl. Rucht 2019, S. 7). Mit Blick auf Österreich kann auf NGOs (u.a. „Global 2000", „Greenpeace"), Zusammenschlüsse im kirchlichen Spektrum oder Aktionsgruppen, wie „System Change, not Climate Change!", die sich schon seit Jahren mit der Thematik auseinandersetzen, hingewiesen werden (vgl. Krams/Brand 2019, S. 12f.). Aus eigener Erfahrung

6 Die Didaktikerin Judith Breitfuß konstatierte 2019, dass die politische und gesellschaftliche Dimension des Klimawandels bislang wenig Berücksichtigung in den Lehrplänen und damit in der formalen Bildung fand (vgl. Breitfuß 2019, S. 16f.).

7 Der schleswig-holsteinische Landtag erkannte im Februar 2019 FFF als „gelebte politische Bildung" an (siehe Kieler Nachrichten 2019).

8 EPALE steht für „E-Plattform für Erwachsenenbildung in Europa" und ist ein von der EU lanciertes Projekt zur europaweiten Vernetzung von AkteurInnen der Erwachsenenbildung.

in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit kann ergänzt werden, dass kaum eine von mir (mit)organisierte Bildungsveranstaltung der letzten Jahre ohne eine Thematisierung der Klimakrise ausgekommen ist.

Beachtenswert erscheint, dass es Fridays for Future nicht nur gelingt, generationenübergreifend zu mobilisieren, sondern auch Erwachsene unter dem Slogan des Streiks zu längerfristigem Engagement motiviert. Beispiele hierfür sind die „Parents for Future“, die „Teachers for Future“ oder auch die „Scientists for Future“ mit 26.800 beteiligten WissenschafterInnen alleine im deutschsprachigen Raum (siehe FFF Austria o.J.e). In Innsbruck war es bspw. ein 51-jähriger, langjähriger Polit-Aktivist, der die erste Demonstration am 18.1.2019 anmeldete (vgl. Narodoslawsky 2020, S. 78f.).

In Anbetracht der großen Beteiligung vor allem junger Frauen an Fridays for Future (vgl. De Moor et al. 2020, S. 12) sind Ergebnisse einer am 6.5.2019 publizierten Studie aus den USA erwähnenswert. In dieser wird besonders Töchtern erheblicher Einfluss auf ihre Eltern (besonders auf konservative Väter) hinsichtlich Fragen des Klimaschutzes attestiert (siehe Lawson et al. 2019).

Gegenwärtiges Handeln für eine veränderte Zukunft

Der Name der Bewegung „Fridays for Future“ steht programmatisch dafür, in der Gegenwart politische Schritte zu erwirken, um eine Zukunft zu ermöglichen, in der der Klimawandel nicht in dem Maße voranschreitet, wie prognostiziert. „Wir müssen damit aufhören, das Problem noch schlimmer zu machen“, wird in einem Factsheet von FFF Austria (o.J.f) angeführt, das mit den Worten endet: „Wir haben die Wahl: Wählen wir die Welt, die unsere Enkelkinder gerne sehen würden“. Damit versucht die Bewegung eine Zäsur zu setzen, gewissermaßen eine Notbremse (vgl. Lucke 2019, S. 99) zu ziehen und zu erwartende Katastrophen aufzuhalten. „Our house is on fire“, formulierte Greta Thunberg im Rahmen einer Rede bei ihrem ersten Besuch am World Economic Forum im Jänner 2019 in Davos. Ein Jahr später wiederholte sie dies und ergänzte „Our house is still on fire“ (siehe World Economic Forum 2020). Vielfach wird FFF dafür kritisiert, Metaphern des Untergangs und des „Endes der Zeit“ zu gebrauchen. Einer solchen Kritik ist jedoch zu entgegnen, dass Bewegungs-ProtagonistInnen lediglich das ausdrücken, was die Klimaforschung en gros belegt. Keineswegs bedeutet dies, dass Wissenschaft oder auch FFF bar jeder Kritik sind, sondern nur, dass diesbezüglich die Evidenz offensichtlich ist.[9]

Zwischenbilanz

Die Corona-Krise ab dem Frühjahr 2020 ist als Zäsur für die FFF-Massenproteste zu sehen und führte zu einem abrupten Ende vieler Aktivitäten. Auf der Homepage von FFF Austria (o.J.a) hieß es dazu: „Wir reagieren auf diese Krise so, wie wir es von Entscheidungsträger*innen auch in der Klimakrise verlangen und hören auf den Rat von Expert*innen.“

Inwieweit dieser Appell sowie die Proteste und Streiks im Handeln von EntscheidungsträgerInnen Wirkung zeigen, wird die Zukunft erweisen. Gewissermaßen als Zwischenbilanz im Herbst 2020 kann aber geschlussfolgert werden, dass die Klimaschutzbewegung Fridays for Future einen immensen Beitrag zur allgemeinen Bewusstwerdung der Klimakrise geleistet hat. Damit sind (politische) Änderungen zumindest wahrscheinlicher. Und selbst, wenn aktuell nur bedingt politische Maßnahmen zur Durchsetzung der Klimaziele eingeleitet werden, bleibt die Möglichkeit, dass aus den Bildungsprozessen in, durch und rund um FFF eine Generation hervorgeht, die Entsprechendes umzusetzen gewillt ist. Der Diktion von Fridays for Future folgend, könnte es dann aber zu spät sein.

9 Eine fundierte Kritik an wissenschaftlichen Erkenntnissen oder auch FFF ist zwangsläufig notwendig, aber nicht Part dieser Abhandlung.

Literatur

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019): Erlass: BMBWF-12.696/0005-II/4/2019: ‚Earth Strike' am 27.09.2019 Information des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Online im Internet: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/erlaesse/erlass_klima.html [Stand: 2020-11-13].

Breitfuß, Judith (2019): Die Klimakrise als Thema und Anlass für die Politische Bildung. In: Informationen zur Politischen Bildung, Umwelt – Klima – Politik, Nr. 45, 2019, S. 15-22.

Daniel, Antje/Deutschman, Anna (2020): Austria. In: De Moor, Jost/Uba, Katrin/Wahlström, Matthias/Wennerhag, Magnus/De Vydt, Michiel (Hrsg.): Protest for a future II: Composition, mobilization and motives oft he participants in Friday For Future climate protests on 20-27 September, 2019, in 19 cities around the world, S. 52-68. Online im Internet: https://ie.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_ie/FORSCHUNG/FoWe_Protest/Protest_for_a_Future_II_-_2020-02-24.pdf [Stand: 2020-11-25].

De Moor, Joost/Uba, Katrin/Wahlström, Matthias/Wennerhag, Magnus/De Vydt, Michiel/Almeida, Paul/Gardner, Beth Gharrity/Kocyba, Piotr/Neuber, Michael/Gubernat, Ruxandra/Kolczyńska, Marta/Rammlet, Henry P/Davies, Stephen (2020): Introduction: Fridays For Future – an expanding climate movement. In: De Moor, Jost/Uba, Katrin/Wahlström, Matthias/Wennerhag, Magnus/De Vydt, Michiel (Hrsg.): Protest for a future II: Composition, mobilization and motives oft he participants in Friday For Future climate protests on 20-27 September, 2019, in 19 cities around the world, S. 6-33. Online im Internet: https://ie.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_ie/FORSCHUNG/FoWe_Protest/Protest_for_a_Future_II_-_2020-02-24.pdf [Stand: 2020-11-13].

DieAngewandte – Universität für angewandte Kunst Wien (2019): Fridays Forum. Online im Internet: https://www.dieangewandte.at/fridaysforum [Stand: 2020-11-13].

Die Presse (2019): Klimademo: „Streikendes Klassenzimmer" am Heldenplatz. In: Die Presse, vom 22.03.2019. Online im Internet: https://www.diepresse.com/5600142/klimademo-streikendes-klassenzimmer-am-heldenplatz [Stand: 2020-11-13].

Der Standard (2019a): Fridays for Future: Erneut Tausende bei Klimastreiks in Österreich. In: Der Standard, vom 29. 09. 2019. Online im Internet: https://www.derstandard.at/story/2000111660150/fridaysforfuture-streikt-am-black-friday [Stand: 2020-11-13].

Der Standard (2019b): Klimastreik als Rebellion oder als Pflicht. In: Der Standard, vom 19.11.2019, S. 8.

Der Standard (2020a): Greta ist nicht allein. In: Der Standard, vom 22./23.02.2020, S. 16.

Der Standard (2020b): Greta nimmt Merkel ins Gebet. In: Der Standard, vom 21.08.2020, S. 5.

Der Standard (2020c): Klimastreik vor dem Finanzministerium: „Oida, heast, warum machts ihr nix?". In: Der Standard, vom 21.02.2020. Online im Internet: https://www.derstandard.at/story/2000114861169/klimastreik-vor-dem-finanzministerium-oida-heast-warum-machts-ihr-nix [Stand: 2020-11-13].

Dörpinghaus, Andreas (2009): Bildung. Plädoyer wider die Verdummung. In: Topologik, 6, 2009, S. 136-146.

FFF Austria (2020): Schule des politischen Muts. Online im Internet: https://fridaysforfuture.at/events/2020-02-23-schule-des-politischen-muts [Stand: 2020-11-13].

FFF Austria (o.J.a): Corona-Infos. Online im Internet: https://fridaysforfuture.at/corona [Stand: 2020-04-20].

FFF Austria (o.J.b): Gruppen. Online im Internet: https://fridaysforfuture.at/gruppen [Stand: 2020-10-03].

FFF Austria (o.J.c): Nachbarschaftschallenge. Online im Internet: https://fridaysforfuture.at/nachbarschaftschallenge [Stand: 2020-05-13].

FFF Austria (o.J.d): Unsere Forderungen an die Politik#fridaysforfuture. Online im Internet: https://fridaysforfuture.at/uploads/Nat_Forderungen2.0.pdf [Stand: 2020-11-13].

FFF Austria (o.J.e): Über uns. Online im Internet: https://fridaysforfuture.at/about [Stand: 2020-05-06].

FFF Austria (o.J.f): Warum wir 2030 fordern. Factsheet. Online im Internet: https://fridaysforfuture.at/uploads/factsheet_forderungen_v1.pdf [Stand: 2020-04-30].

FFF Austria (o.J.g): Werde aktiv. Online im Internet: https://fridaysforfuture.at/mitmachen [Stand: 2020-10-03].

FFF Graz (2019): Streikendes Klassenzimmer. Online im Internet: https://fridaysforfuture.at/en/events/2019-05-03-streikendes-klassenzimmer [Stand: 2020-08-24].

FFF Wien (2019): Fridays For Future Wien: Kostenlose Workshops und Vorträge. Mail an Lehrerinnen und Lehrer an Wiener Schulen von Constanze Fetting und Pedram Dersch für Fridays For Future Wien. Online im Internet: https://fridaysforfuture.at/uploads/Workshop-Angebot_Mail_an_Lehrer_innen_201908.pdf [Stand: 2020-11-13].

Hackl, Thomas/Hagmair, Felix (2019): „Wir streiken bis ihr handelt" – im Gespräch mit Fridays for Future. In: Kontrast.at, vom 6. Juni 2019. Online im Internet: https://kontrast.at/fridays-for-future-interview/ [Stand: 2020-11-13].

Haselwanter, Martin (2014): Gesellschaft – Bildung – Protest. Studentischer Aktionismus in Zeiten der Instrumentalisierung von Bildung: unibrennt! Bremen: Wiener Verlag für Sozialforschung.

Heydorn, Heinz-Joachim (2004 [1969]): Zum Verhältnis von Bildung und Politik (1969). In: Heydorn, Irmgard/Kappner, Hartmut/Koneffke, Gernot/Weick, Edgar (Hrsg.) (2004): Heinz-Joachim Heydorn. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1967-1970. Wetzlar: Büchse der Pandora, S. 180-237.

Kieler Nachrichten (2019): „Demo ist gelebte politische Bildung". Online im Internet: https://www.kn-online.de/Nachrichten/Politik/Landtag-in-Kiel-FridaysForFuture-ist-gelebte-politische-Bildung [Stand: 2020-11-13].

Krams, Mathias/Brand, Ulrich (2019): Die Klimakrise: Ursachen, Handlungsansätze und Kritik. In: Informationen zur Politischen Bildung, Umwelt – Klima – Politik, Nr. 45, 2019, S. 5-14.

Lawson, Danielle F./Stevenson, Kathryn T./Peterson, Nils M./Carrier, Sarah J./Strnad, Renee L./Seekamp, Erin (2019): Children can foster climate change concern among their parents. In: Nature Climate, Vol. 9, June 2019, S. 458-462.

Lucke, Albrecht von (2019): „Fridays for Future": Der Kampf um die Empörungshoheit. Wie die junge Generation um ihre Stimme gebracht werden soll. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 3/2019, S. 91-100.

Mickel, Wolfgang W. (1994): Politische Bildung. In: Kriz, Jürgen/Nohlen, Dieter/Schultze, Rainer-Olaf (Hrsg.): Lexikon der Politik. Band 2 Politikwissenschaftliche Methoden. München: Beck, S. 341-344.

Miethe, Ingrid/Roth, Silke (2016): Bildung und soziale Bewegungen – eine konzeptionelle Einführung. In: Forschungsjournal Soziale Bewegungen, 4, 2016, S. 20-29.

Möller, Andrea/Pürstinger, Agnes/Winter, Veronika (2020): Flyer zur Online-Vortragsreihe, Klimabildung For Future – Interdisziplinäre Perspektiven auf die Klimakrise. Online im Internet: https://aeccbio.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_biodidaktik/AECC_Bio/Ueber_uns/Neuigkeiten/Flyer_Klimabildung_For_Future.pdf [Stand: 2020-11-10].

Narodoslawsky, Benedikt (2020): Inside Fridays for Future. Die faszinierende Geschichte der Klimabewegung in Österreich. Wien: Falter.

Overwien, Bernd (2016): Informelles Lernen und politische Bildung. In: Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch informelles Lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 399-412.

Reinhardt, Sibylle (2019): Fridays For Future – Moral und Politik gehören zusammen. In: GWP, Heft 1/2019, S. 159-162.

Republik Österreich (2020): Aus Verantwortung für Österreich. Regierungsprogramm 2020–2024. Online im Internet: https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/die-bundesregierung/regierungsdokumente.html [Stand: 2020-11-13].

Rohlfs, Carsten (2011): Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden: Springer VS.

Rucht, Dieter (2019): Faszinosum Fridays for Future. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 47-48/2019, S. 4-9.

Sommer, Moritz/Rucht, Dieter/Haunss, Sebastian/Zajak, Sabrina (2019): Fridays for Future. Profil, Entstehung und Perspektiven der Protestbewegung in Deutschland. Berlin: ipb (= ipb working paper series. 2/2019). Online im Internet: https://protestinstitut.eu/wp-content/uploads/2019/08/ipb-working-paper_FFF_final_online.pdf [Stand: 2020-11-13].

Spiekermann, Monika/Unterberger, Lorenz (2020): Eine Bewegung breitet sich aus. Wie Fridays for Future zuerst nach Österreich und von dort nach Litauen kam. In: Schulheft, 178/2020, S. 11-19.

Trumann, Jana (2013): Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen. Bielefeld: transcript.

Vienna online (2019): Forderung von Faßmann und Schülern: Mehr Umweltschutz am Lehrplan. Online im Internet: https://www.vienna.at/forderung-von-fassmann-und-schuelern-mehr-klimaschutz-am-lehrplan/6137188 [Stand: 2020-11-13].

Widmaier, Benedikt (2011): Non-formale politische Bildung in Deutschland. In Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas: Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 471-482.

World Economic Forum (2020): Greta Thunberg: Our house is still on fire and you're fuelling the flames. Online im Internet: https://www.weforum.org/agenda/2020/01/greta-speech-our-house-is-still-on-fire-davos-2020/ [Stand: 2020-11-13].

Foto: Mediendienst.com, Foto Wilke

Dr. Martin Haselwanter

Martin.Haselwanter@uibk.ac.at
https://www.uibk.ac.at/iezw/
+43 (0)512 50740021

Martin Haselwanter ist Assistenzprofessor am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind außerschulische politische Bildung und soziale Bewegungen.

The Interruption of the Time Regime as an Educational Opportunity

Fridays for Future – more than a (school) strike

Abstract

The school strikes of the climate protection movement „Fridays for Future" (FFF) are often perceived to be a refusal of education by children and young people. Contrary to this assumption, the author shows how by interrupting the „time regime" of formal schooling, the strike provides an opportunity for (political) education through oppositional action in the here and now with the goal of jointly creating the future. From the perspective of adult education, FFF shifts the focus to learning and education in social movements as well as the relationship between the generations. The school strike can serve as an impetus for adults to become socially involved if—inspired by the school strike—they become active for the climate and if they even learn from the schoolchildren. At the same time, climate questions are again finding their way into the different areas of adult education, sometimes through the presence of FFF in the media. One of the author's conclusions is that a currently stronger societal awareness of problems related to the climate could indicate that collective educational processes—based on social movements like FFF—have taken place. Thus (political) changes are becoming at least more probable. (Ed.)

Warten. Eine verlernte Kunst

Timo Reuter

Melanie Niedermayr

Zitation

Niedermayr, Melanie [Rez.] (2020): Reuter, Timo (2019): Warten. Eine verlernte Kunst. Frankfurt: Westend.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 41, 2020. Wien.
Online im Internet: https://erwachsenenbildung.at/magazin/20-41/meb20-41.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.
Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Schlagworte: Zeit, Kultur des Wartens, Entschleunigung, Verlangsamung

„Ständig müssen wir warten, auf den nächsten Bus und die große Liebe, auf eine Nachricht oder einen Neuanfang. Jedes Mal ist der Stillstand eine Bewährungsprobe, denn als moderne Menschen haben wir eines natürlich nie: Zeit. Als privilegiert gelten diejenigen, die alles ohne Verzögerung bekommen. Doch um welchen Preis? Liegt nicht gerade im Warten das Glück? ‚Wer die Kunst des Wartens nicht beherrscht, dem geht auch die Gelassenheit verloren – und die Vorfreude', sagt Timo Reuter. Er betrachtet das Warten als Sandkorn im Getriebe der pausenlosen Verwertungsmaschine. Und als Möglichkeit, uns neue Freiräume zu öffnen. In seinem Buch voller unterhaltsamer Geschichten und erstaunlicher Erkenntnisse untersucht er den politischen Gehalt des Wartens, dessen subversives Potenzial sowie die beglückende Kraft des Nichtstuns, der Muße und des Verweilens. Just in time, alles sofort und immer in Bewegung – es ist höchste Zeit für eine neue Kultur des Wartens, die sich dem Rausch der Beschleunigung widersetzt!" (Verlagsinformation)

Timo Reuter
Warten.
Eine verlernte Kunst
Frankfurt: Westend 2019
240 Seiten

Warten. Eine verlernte Kunst

Timo Reuter

Melanie Niedermayr

Der Philosoph und Journalist Timo Reuter skizziert in seinem Buch „Warten. Eine verlernte Kunst“ das Bild einer Wartegesellschaft, die ihren kostbarsten Besitz: die Zeit totzuschlagen versucht. Wie konnte es dazu kommen und was lässt sich dagegen tun?

Ständig müssen wir warten: auf den Bus, den Feierabend, den Urlaub, Dienstleistungen, die große Liebe oder ein besseres Leben. Deutsche stehen im Jahr durchschnittlich 70 Stunden im Stau (siehe Gräff 2015) und warten darauf, weiterfahren zu können. Diese Wartezeiten lassen ein Gefühl der Ohnmacht und des Kontrollverlustes entstehen, da wir abhängig sind von dem Bus, auf den wir warten, und nichts tun können, damit dieser schneller kommt. Dabei steckt in diesen meist unerwünschten Wartezeiten die Chance zur Entschleunigung; bieten sich Möglichkeiten, die im stressigen Alltag oft zu kurz kommen (vgl. Reuter 2019, S. 13ff.).

Überblick

Einleitend setzt sich **Timo Reuter** mit dem Begriff des Wartens auseinander. Zu diesem Zweck wirft er einen Blick in den Duden. Als Wesensmerkmale des Wartens benennt er: die Orientierung auf ein Ereignis hin, die Zeit bis dahin sowie die Abhängigkeit, die sich in einem Gefühl der Ungewissheit und Fremdbestimmung äußert (vgl. ebd., S. 14f.).

In Kapitel II beschreibt er historische Entwicklungen der Zeit. Im Zuge der Industrialisierung und der Erfindung der Uhr haben sich das Warten und das Zeitgefühl verändert. Pünktlichkeit wurde wichtiger und es wurde fortan viel kleinteiliger gedacht, d.h., es wurde in Minuten und Stunden anstatt in Tagen, Wochen und Monaten gedacht – kurzweiliges Warten wurde fühlbar. *„Erst seit die Zeit in die Uhr gepresst wird, kann Wartezeit überhaupt zu ‚verlorener Zeit‘ werden“*, so Reuter (2019, S. 38) in diesem Zusammenhang wörtlich.

Die nächsten beiden Kapitel behandeln die Themen Geschwindigkeit sowie Verdichtung der Zeit, beschrieben wird, was dadurch verloren gehen kann. Besonders paradox scheint das Versprechen der Moderne zu sein, durch die Zeitersparnis, welche die technischen Entwicklungen bringen sollen, mehr Zeit zur Verfügung zu haben. In den Tag, welcher immer noch 24 Stunden lang ist, packen wir vielmehr immer mehr Inhalt und müssen somit das eigene Zeitmanagement noch stärker optimieren (vgl. ebd., S. 44ff.). Bücher werden nicht mehr gelesen, sondern überflogen oder durch Zusammenfassungen ersetzt. Es wird gelernt statt gebildet. Schlussendlich leiden durch die hohe Geschwindigkeit soziale Beziehungen, kritisiert Reuter (2019, S. 77ff.) weiter.

In Kapitel V beleuchtet Reuter das Stehen in der Warteschlange. Hintergrund des Schlange-Stehens ist das Prinzip, dass die Zeit jedes/jeder Wartenden

gleich viel wert ist, also der Wunsch nach Gerechtigkeit und Chancengleichheit. Aber hat wirklich jede/r dieselbe Chance, fragt Reuter (2019, S. 99)? Er beschreibt hierfür u.a. die unterschiedlichen Kulturen des Schlange-Stehens von Bogotá über Nigeria bis hin zur ehemaligen DDR, in welcher Warteschlangen als Symbol planwirtschaftlichen Versagens galten (vgl. ebd., S. 104ff.).

Die Macht von Zeit und die Kraft des Wartens, wie etwa das kollektive Warten im Falle eines Streiks, sind Themen der Kapitel VI und VII. Wer über seine/ihre eigene Zeit verfügen kann, ist mächtig. Noch mächtiger ist, wer über die Zeit anderer verfügen kann. In diesem Zusammenhang werden von Reuter auch bestehende Ungleichheiten in der Gesellschaft etwa in Bezug auf Geschlecht, Hautfarbe oder Einkommen aufgegriffen, welche sich in der ungleichen Verteilung von Wartezeiten wiederfinden (vgl. ebd., S. 117ff.).

Die letzten beiden Kapitel zeigen Möglichkeiten für ein Entkommen aus der „Beschleunigungsmaschinerie“ auf. Sie beinhalten Ratschläge zur Entschleunigung und bewussten Langsamkeit, denn das Verweilen im Moment (anstatt bloß zu warten) öffne den Blick für das Besondere. Reuter (2019, S. 175) nennt es *„Das kleine Glück des Wartens“*. Ziel der Entschleunigung ist es, selbstbestimmt über die eigene Zeit zu entscheiden, doch das ist ein Privileg, das sich nicht jeder und vor allem nicht jede leisten kann.

Resümee

Das Buch ist in kurze Abschnitte gegliedert und durch viele Geschichten wie auch Anekdoten alltagsnah und leicht zu lesen. Was das Buch interessant macht, ist die humorvolle und teilweise auch ironische Art und Weise, mit welcher Timo Reuter die teils widersprüchlichen Entwicklungen beschreibt und dabei kulturelle Unterschiede hervorhebt.

Obwohl der Autor das Thema der Erwachsenenbildung nicht ausdrücklich aufgreift, bietet das Buch einige Anknüpfungspunkte – schließlich steht auch diese nicht selten unter dem Diktat der Zeit und der Beschleunigung. Entsprechend Reuters Forderung nach einer neuen Kultur, welche sich dem „Rausch der Beschleunigung“ widersetzt, wäre eine entschleunigte Erwachsenenbildung eine Erwachsenenbildung, die sich dem hohen Tempo entgegenstellt. Denn wie Reuter deutlich macht, benötigt Bildung Zeit. Es braucht Zeit, um Wissen nicht nur zu speichern, sondern wirklich zu verstehen.

Literatur

Gräff, Friederike (2015): Warten. Erkundungen eines ungeliebten Zustandes. Berlin: Ch. Links.

Foto: Hartlauer

Melanie Niedermayr, BA

melanie.niedermayr@gmail.com

Melanie Niedermayr befindet sich derzeit im Masterstudium Erwachsenen- und Weiterbildung. In ihrer Masterarbeit untersucht sie die Möglichkeit von Lernprozessen im und durch das Spiel im Arbeitskontext, wobei konkret das Lernpotenzial von ernsten Spielen am Beispiel der Methode LEGO Serious Play im Fokus steht. Neben der Tätigkeit als freie Mitarbeiterin für erwachsenenbildung.at ist sie Studienassistentin an der Karl-Franzens-Universität Graz im Arbeitsbereich Erwachsenen- und Weiterbildung.

Impressum/Offenlegung

Meb
Magazin
erwachsenenbildung.at

Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
Gefördert aus Mitteln des BMBWF
erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck
Online: https://erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783752602586

Projektträger

CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Keplerstraße 105/3/5
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Medieninhaber

Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Forschung
Minoritenplatz 5
A-1010 Wien

Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

Herausgeberinnen der Ausgabe 41, 2020

Univ.-Prof.in Dr.in Elke Gruber (Universität Graz)
Prof.in Dr.in Christine Zeuner (Helmut Schmidt Universität)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

MinR Robert Kramreither (Bundesmin. für Bildung, Wissenschaft u. Forschung)
Dr.in Gerhild Schutti (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Fachbeirat

Univ.-Prof.in Dr.in Elke Gruber (Universität Graz)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Mag.a Julia Schindler (Universität Innsbruck)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Mag. Lukas Wieselberg (ORF science.ORF.at und Ö1)

Redaktion

Simone Müller, M.A. (Verein CONEDU)
Mag. Wilfried Frei (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.a Andrea Kraus

Satz

Mag.a Sabine Schnepfleitner (Verein CONEDU)

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

„Magazin erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs" (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von AutorInnen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik u. Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von AutorInnen eingesendeten Beiträge werden dem Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten solcher Quellen.
Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter https://erwachsenenbildung.at/magazin kostenlos verfügbar. Das Online-Magazin erscheint parallel auch in Druck (Print-on-Demand) sowie als E-Book.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheint die Online-Version des „Magazin erwachsenenbildung.at" ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de).

BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an magazin@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Keplerstraße 105/3/5, A-8020 Graz
magazin@erwachsenenbildung.at