

Lernzeiten in individueller Perspektive

MÜHSAM AUFGEBRACHT, HART UMKÄMPFT

Sabine Schmidt-Lauff

Was wissen wir über das individuelle Erleben von Zeit im Zusammenhang mit Bildung und Lernen im Erwachsenenalter? Wie wirken sich aktuelle gesellschaftliche Zeittendenzen wie Flexibilisierung, Beschleunigung, Verdichtung, Entgrenzung auf das Umgehen mit Lernzeiten aus? Und warum haben sich die Bildungswissenschaften und ganz besonders die Erwachsenenbildung bislang so wenig um zeittheoretische und -empirische Forschungen bemüht, wo ‚Zeitprobleme‘ in den letzten Jahren zunehmend zum ersten Kriterium werden, wenn es um eine Nicht-Teilnahme und um Lernwiderstände geht? Die Autorin führt Ergebnisse aus ihrer Habilitationsschrift an, die die Diskussion über Lernzeiten um die oft vernachlässigte Perspektive des Individuums ergänzen.

Wo andere Disziplinen – allen voran Soziologie, Philosophie und Ökonomie – längst auf traditionell begründete Zeittheorien und kontinuierliche zeittheoretische Auseinandersetzungen zurückgreifen können, verfügt die Pädagogik nur sehr teildisziplinspezifisch über Zeitforschungen. Meist fließt Zeit eher implizit mit ein. Das ist speziell für die Erwachsenenbildung umso verwunderlicher, als sie mit ihrem übergreifenden Anspruch des lebenslangen Lernens bereits mit einer temporalen Kategorie arbeitet und dabei vielfältige zeitliche Postulate verbindet: Ausdehnung (über die gesamte Lebensspanne), Flexibilisierung z.B. im E-Learning, Beschleunigung (vgl. Rosa und Dörpinghaus in diesem Heft), ‚just-in-time‘-Initiierung oder Vergleichzeitigung z.B. im den Arbeitsprozess begleitenden Lernen.

Im Folgenden möchte ich Ergebnisse aus einer mehrjährigen Studie¹ (*„Zeit für Bildung im Erwachsenenalter – Interdisziplinäre und empirische Zugänge“*) herausgreifen, die einige Aspekte des Erlebens von Zeit im Zusammenhang

mit Bildung fokussieren. Das subjektive Erleben von Zeit stellt nur eine (empirisch) mögliche Blickrichtung auf die Komplexität dieses anthropogenen und soziokulturellen Phänomens dar (vgl. Schmidt-Lauff 2007).

Für die Soziologie hat Helga Nowotny auf die Wechselwirkung und Überformung der individuellen Eigenzeit durch die Sozialzeit hingewiesen (1995). Zeitgefühle markieren soziale Unterschiede und sind vielfach über Diskriminierungen durch Zeitzuschreibungen vermittelt: „... die Langsamen sind die sozial Zurückgelassenen“ (ebd., S. 34). Elias (1988) verweist auf den darin enthaltenen »Symbolcharakter« von Zeit. Zeit erweist sich innerhalb sozialer, gesellschaftlicher und ökonomischer Räume als in besonderer Weise segregierend. Im Zusammenhang mit Lernen stellt sie im Erwachsenenalter eine besondere Herausforderung dar, weil dort die Institutionen der Bildung fehlen, die unsere Gesellschaft für bestimmte Phasen des Lebens anbietet und damit (bildungspolitisch) beto-

nend als exklusive Lern-Zeitfenster kennzeichnet und freihält (Schulen, Berufsschulen, Hochschulen u.a.). Dort, wo Lernen keine festen Zeitinstitutionen und Angebotsstrukturen wie auch kollektive Unterstützungsregelungen besitzt, werden temporale Aspekte zu relevanten und gleichzeitig machtvollen Einflussgrößen.

»Aus privaten Zeitanteilen co-finanziert«

In Interviews mit Teilnehmenden von Weiterbildungsveranstaltungen und in Fragebögen für Beschäftigte aus 15 Betrieben wurde abgefragt, welche privaten Zeitanteile für Weiterbildung aufgewendet werden.² Die Antworten auf die – exemplifizierend aus der Gesamtstudie ausgewählte – Frage zeigen, dass ein Großteil der beruflich wahrgenommenen Weiterbildung bereits aus privaten Zeitanteilen der Lernenden co-finanziert wird (vgl. Abbildung 1).

Knapp jede/r Zweite gibt an, die Lernzeit bereits bis zu einem Viertel durch private Zeit mit zu tragen; bei einem weiteren Drittel der Befragten kann es sogar die Hälfte der Zeit sein. Diese Ergebnisse scheinen auf den ersten Blick klare Verteilungen und Aufwendungen widerzuspiegeln. Aber erst unter Zuhilfenahme weitergehender Ergebnisse der Studien zeigt sich, dass sie zu simplifizierenden Interpretationen verführen und die ‚Fluchtkategorie‘ Zeit eher verschleiern als erklären.

An dieser Stelle können noch keine Unterschiede bzgl. der beruflichen Stellung, bestimmter Beschäftigtengruppen oder hinsichtlich des Geschlechts gemacht werden. Besonders für die letzte Kategorie zeigt sich erst im Vergleich der zeitlichen Lage, dass für Frauen Lernzeiten ‚im Block‘ oder ‚später am Abend‘ in bestimmten Lebensphasen (z.B. Kinder im Haushalt) wenig attraktiv sind. Auch lässt sich nicht erkennen, dass über die reine Lernzeit hinaus (wenn sie denn überhaupt

noch so expliziert werden kann, s.u.) vielfältigste sekundäre, nachträgliche Zeiteinvestitionen z.B. für Lernen aufgebracht werden in Form des Aufarbeitens liegengebliebener Arbeit.

Besonders in solchen Betrieben, in denen Lernzeitstrategien nur einen »niedrigen Regelungsgrad« (Schmidt-Lauff 2004) besitzen,³ ergeben sich hohe Anforderungen an zeitliche Eigenleistungen. Die Ergebnisse zeigen, dass auf der individuellen Ebene von einer ausgesprochenen ‚Zeitkompetenz‘ in der Sorge um die eigene Lern- und Weiterbildungszeit und deren Inanspruchnahme ausgegangen werden kann. Sie drückt sich in der individuellen Auslotung betrieblicher Zeitinteressen und privater Zeitverantwortung, in der stillen Aufwendung primärer wie auch sekundär-nachträglicher Zeiteinheiten für Lernen, in der Rücksichtnahme auf sozial spürbare Zeiten in der Interaktion mit der Umgebung (z.B. mit Kolleg/inn/en; Lebenspartner/in; Kindern) und in der Suche nach rahmenden Möglichkeiten aus, um den vielfältigen subjektiven Lerninteressen eine flexible Kontinuität zu verleihen.

Obige Zeiteinheiten weisen zwar auf eine deutliche Verantwortungsbereitschaft zur Organisation des eigenen Lernens hin, sie überdecken dabei aber, dass diese Zuordnungen im Zusammenhang zunehmender informeller und selbstgesteuerter Lernformen – selbst aus subjektiver Sicht – längst nicht mehr eindeutig vorzunehmen sind, »weil letztlich bildet man sich ja während der Arbeit ständig weiter« und: »man kann das auch nicht so abgrenzen«.

»Zeit-Zuordnungen selbst subjektiv nicht mehr eindeutig«

Zeit im Zusammenhang mit Bildung verliert zunehmend an Objektivität. Aussagen der Gruppenbefragungen zeigen so starke Diffusionen (Zeiteinheiten) und Entgrenzungen (Tätigkeiten), dass klassische Einteilungen z.B. zwischen Arbeitszeit und Lernzeit kaum mehr möglich sind. Mittlerweile greifen deshalb auch andere Studien (BSW, CVTS) auf subjektive Zuordnungskategorien zurück, wie »ist eher dem Lernen« bzw. »ist eher dem Arbeiten« zuzurechnen (Grünwald u.a. 2003). Zukünftig sind

zeitliche Überschneidungsfelder zwischen Arbeiten, Lernen, Freizeit ganz unbedingt in ihrer Auswirkung auf die Wahrnehmung von Lernen und veränderte Zeitqualitäten im Lernen in Forschungen zu integrieren und über temporale Diffusions- und Entgrenzungstendenzen rückzubinden.

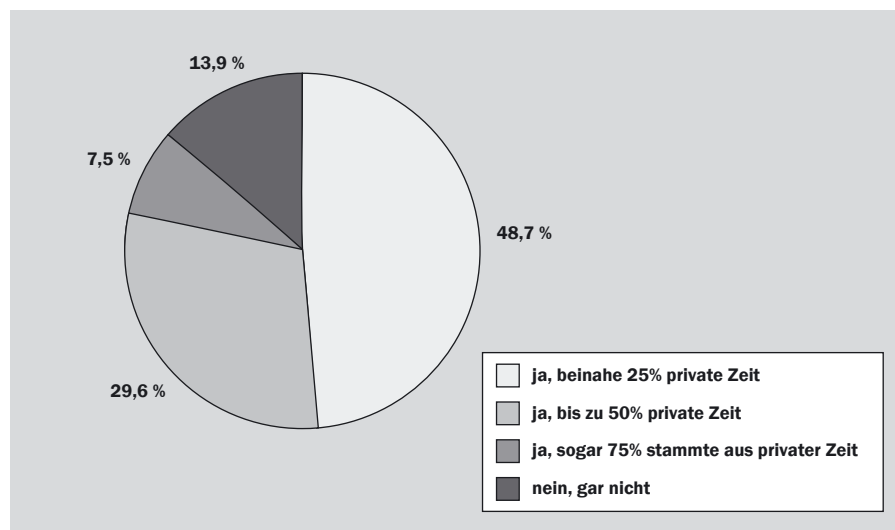
Weitere Ergebnisse der Studien zeigen, dass Lernen einen ganz neuen Charakter erhält: Das Gegenwartserlebnis im Lernprozess selbst verliert an Bedeutung oder wird sogar negativ erlebt aufgrund des zusätzlich entstehenden Drucks, alles wird »on top geleistet«. Die Kurzfristigkeit des Wissenserwerbs (»Wissen abgreifen«) dient allein der schnellen Umsetzung in Handeln. Einordnungen, Hintergründe, Verstehen haben bei dieser Form der beschleunigten Informationsbeschaffung keine Wertigkeit. Die Überbetonung zukünftiger Resultate und Verwertungsaspekte bei gleichzeitiger Ignoranz des »temporalen Grundbezugs des Zeitverbrauchs«, d.h. der Missachtung des gegenwärtigen Lernmoments, befördert diese Problematik noch.

»Prekäre Veränderungen der emotionalen Zeitbezüge«

Das Resultat sind prekäre Veränderungen der emotionalen Zeitbezüge im Lernen Erwachsener: »zu wenig«, »kaum planbar«, »drückend«. In Reaktion darauf verändert sich die stofflich-inhaltliche Ausrichtung von Bildung und Wissen in kurzfristiges Anpassen und Abgreifen knapper Informationen. Folge davon ist eine prozessbezogene Abwertung von Bildungsvorgängen und Lernen, und auch die marginalisierende, alltägliche Zuschreibung von Lernen (»eigentlich ist doch das ganze Leben ein Lernen«) kann als Signal dafür gewertet werden.

Weitere Forschungsergebnisse zeigen, dass in der Suche nach explizit wahrnehmbaren Zeiteinheiten für Lernen rahmende Elemente eine wichtige Rolle

Abbildung 1: Private Zeiteinheiten für Weiterbildung



n=117; Antworten auf die Frage: »Haben Sie private Zeit für Weiterbildung aufgewendet und wenn ja, in welchem Umfang?«; Quelle: eigene Erhebung

spielen. Diese sollen einerseits der *Orientierung* dienen (z.B. festgelegte Bildungsplanungsgespräche in Lernzeitvereinbarungen) und zum anderen

»Rahmung und Formalisierung«

eine gewisse *Flexibilität* aufweisen, um in Bezug zur Dynamik anderer Tätigkeiten und Anforderungen entstehende strukturelle Zeitkonkurrenzen zu vermeiden und Gültigkeit zu bewahren. Deutlich wird es mit Sennetts (1998) Unterscheidung zweier Varianten von Flexibilität: eine ‚verbundene Flexibilität‘, die gekennzeichnet ist durch einen Wandel innerhalb einer konsistenten Entwicklung, der zumindest noch eine erahmenswerte Kontinuität aufweist, und eine im Gegensatz dazu stehende ‚radikale Flexibilität‘, die nur noch absolute Veränderungen kennt, so dass jegliche Verbindungen zwischen Gegenwart und Vergangenheit verloren gehen bzw. unterbrochen werden.

Lernen erscheint zugleich als Instrumentarium zur Bewältigung des Wandels bzw. als Ausdruck der geforderten Flexibilität *und* als Teil des Flexibilisierungsgeschehens selbst. Diese ‚flexiblen Kontinuitäten‘ bilden im Lernen eine Gegentendenz zum abstrakt beschleunigten Wandel unserer Wissensgesellschaft aus. Die individuelle Bereitschaft zu einer zeitlichen Flexibilität ist jedoch weder von einer vollständigen Autonomie bestimmt, noch bedeutet sie aus Sicht der Befragten die vielfach propagierte absolute Zeitsouveränität. Über die Hälfte aller Befragten (59,8 %) befindet aus subjektiver Sicht, die Initiative zum Lernen sei »von mir selbst« ausgegangen; ein knappes Drittel (30,8 %) antwortet, sie sei »gemeinsam« im Betrieb mit den anderen verantwortlichen Bildungsakteuren (Vorgesetzte, Betriebsleitung, Betriebsräte) besprochen worden.

Das »Selbst als Strukturgeber« (Friebel u.a. 2000) drückt eine Entscheidungsperspektive aus, die im beruflichen

Bezugsrahmen zwischen individueller Eigenverantwortung und betrieblicher Direktionslogik balancieren muss. Das aus Sicht der Befragten dialektische Verhältnis zwischen Flexibilität und Rahmung führt zu einem wichtigen Punkt im Lernen Erwachsener, an dem für Lernzeiten im Erwachsenenalter neue *Formalisierungsbedarfe* evident werden. Andere *Varianten einer Formalisierung* als die bislang vorrangig institutionellen, abschlussbezogenen

»Zwei gegensätzliche Temporalstrukturen«

und didaktischen Strukturgeber für Lernen und Bildung im Erwachsenenalter können in zeitlichen Kategorien gefunden werden. Zeitliche Maßstäbe wie Seriation, Häufigkeit, Dauer, Synchronisation stellen temporale Strukturgeber innerhalb der Verteilungskämpfe um die ‚Ressourcen‘ für Lernen dar – hier setzen die erwähnten Lernzeitvereinbarungen als Instrumentarien an.

Und noch etwas wird in den Studien aus den Aussagen über Zeiterleben im Lernen deutlich: Im beruflichen bzw. betrieblichen Lernen treffen zwei gegensätzliche Temporalstrukturen aufeinander, die zwischen der *ökonomischen* und der *pädagogischen Ebene* Widersprüche und Paradoxien entfalten. Der Umgang in Betrieben und Organisationen mit Zeit folgt immer noch überwiegend einer linearen Grundlegung (vgl. Weik 1998) und steigerungsbezogenen Zukunftsaussicht (vgl. Rosa 2005). In ihnen wird die Bedeutung von Strukturierung und Koordination (Management und produktive Aufgabenerfüllung) sowie von Kontrolle durch sequenzierbare und unterteilbare Zeitmaße deutlich. Auftretende zeitliche Anforderungen und Konflikte werden durch Entgrenzung (Zielvereinbarung und Zeitaufonomie), durch Verdichtung (erhöhte Effizienz, Überstunden und Mehrarbeit) oder durch Beschleunigung und Vergleichzeitigung (Zeitmanagement oder Multitasking)

king) zu lösen versucht. Auf der anderen Seite erscheint Bildung resistent, wenn nicht gar widerständig gegenüber solchen ökonomischen Zeitmustern und -rationalisierungen (*»also für mich ist die wertvolle Zeit oder die wertvolle Lernzeit, wenn Ruhe da ist. Das heißt, wenn ich wirklich abtauchen kann«*).

Optimierende Prinzipien wie temporale Maximierung, Effizienzsteigerung, Beschleunigung und Vergleichzeitigung erleben in gedanklichen Verarbeitungsprozessen (vgl. Pöppel 2000) und in Lern- und Bildungsprozessen ihre Grenzen (vgl. de Haan 1996). Wo auf der Organisationsebene Zeitvorgaben die Leistungserbringung und die Zielerreichung der Beschäftigten sichern, bieten sie im Bildungszusammenhang nur mehr einen orientierenden Rahmen für ein soziales und individuelles Lerngeschehen.

Bildung als soziale Praxis ist gleichzeitig durch individuelle Zeitpraktiken (Lerntempo, Lage und Dauer zwischen anderen Tätigkeiten) geprägt. Die pädagogische Gliederungsordnung muss »nicht kompatibel mit den Ordnungsmustern (der ‚Logik‘) des ökonomischen Zeitregimes« sein (Ruhloff 2006, S. 3). Die Forschungsarbeit zeigt, dass temporale Effektivitätskriterien und Kriterien zur Bewertung der Güte produktiver Arbeitsprozesse nicht gleich denen eines gelungenen pädagogischen Bildungsgeschehens oder nachhaltigen Lernens sind. Darüber hinaus sind Lernen und Kompetenzentwicklung aus Organisationssicht primär ökonomisch motiviert, so dass sie in abstruser Weise selbst zu einem Teil von Rationalisierungsmaßnahmen und Effizienzsteigerungen werden (vgl. Zimmermann 2006).

»Zeitordnung des Lernens«

Die pädagogische Zeitordnung hingegen ist vielfach gekennzeichnet durch Verzögerung, durch Innehalten in Verläufen oder Störung von Abläufen

(»Dann muss aber auch mal wieder Pause dazwischen sein – das Gelernte muss auch verarbeitet und umgesetzt werden«). Was Lernen ausmacht, ist der »Zwischenraum« (Benner 2005), in dem es sich quasi in einer »Gleichzeitigkeit« von Wissen und Nicht-Wissen bewegt. Bildung kann nicht als eine fortschreitende oder gar lineare Bewegung angenommen werden; vielmehr ist der Zwischenraum gekennzeichnet durch eine sich gegenseitig begrenzende und zugleich transformierende Schnittmenge, die in Bewegung ist und »im Lernen ausgehalten« werden muss (ebd., S. 11).

Dafür Zeit zur Verfügung zu stellen, ist Wunsch der Lernenden und Herausforderung für die Weiterbildung. In der Kontextualisierung von Lernen als Teil des Arbeitsprozesses oder der Einbindung in den Arbeits- und Produktionsprozess selbst erscheinen die verschiedenen Zeitordnungen des Arbeitens und Lernens zwar äußerlich überwunden – unter zeittheoretischer Perspektive verweisen sie aber auf das innere Erleben eines »Selbstverhältnisses temporal divergenter Strukturen« (Schmidt-Lauff 2007, S. 233), was über individuelle Verantwortung nicht zu lösen ist.

Aus all diesen Überlegungen heraus bereichert *Zeit als erwachsenepädagogische(r) Grundbegriff und -kategorie* zukünftige Auseinandersetzungen um das lebensbegleitende Lernen. Und auch andere temporale Grundbezüge, die hier noch nicht angesprochen worden sind (Geschichtlichkeit, zeitpolitische Tendenzen, biographische Verläufe etc.), bieten vielfältige Optionen für zukünftige weitergehende, zeitbezogene Bearbeitungen in der Erwachsenenbildung.

Anmerkungen

- 1 Eingereicht wurde die Forschungsarbeit, die insgesamt eine systematische Einordnung, theoretische und empirische Fundierung sowie grundbegriffliche Klärung der komplexen Bedeutung von Zeit für

(Erwachsenen-)Bildung vornimmt, 2006 als Habilitationsschrift an der Humboldt-Universität zu Berlin. Sie wird demnächst im Waxmann-Verlag publiziert.

- 2 Die dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf eine erste Studie mit teilstandardisierten Gruppenbefragungen (qualitativ) mit 76 Teilnehmenden innerhalb acht verschiedener Weiterbildungsveranstaltungen (2002 bis 2003) und eine zweite Phase (2004 bis 2005) mit Hilfe von standardisierten Fragebögen mit 117 Beschäftigten aus 15 Betrieben verschiedener Branchen (quantitativ). Die in Anführungszeichen kursiv gedruckten Sätze kennzeichnen Zitate aus den Befragungen.
- 3 Hier fehlen dann die von knapp 60 Prozent der Befragten als sinnvoll benannten betrieblich-kollektiven Vereinbarungen über Lage und Dauer des Lernens, und es ist zusätzlich kaum von einer tragfähigen Lern(zeit)kultur auszugehen.

Literatur

Benner, D. (2005): Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung (Einleitung). In: Ders. (Hrsg.): Erziehung – Bildung – Negativität. 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, S. 7–23

de Haan, G. (1996): Die Zeit in der Pädagogik. Vermittlungen zwischen der Fülle der Welt und der Kürze des Lebens. Weinheim/Basel

Elias, N. (1988): Über die Zeit. Frankfurt a.M.

Friebel, H. u.a. (2000): Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Opladen

Grünewald, U. u.a. (Hrsg.) (2003): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa. Bonn (BIBB)

Nowotny, H. (1995): Eigenzeit. Frankfurt a.M.

Pöppel, E. (2000): Grenzen des Bewusstseins. Wie kommen wir zur Zeit, und wie entsteht Wirklichkeit? Frankfurt a.M./Leipzig

Rosa H. (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt a.M.

Ruhloff, J. (2005): Ökonomisierung von Unterricht – Unveröff. Thesen zum Prager Treffen der »Internationalen Forschungsgruppe Unterricht«, 25.–27.5.2005

Schmidt-Lauff, S. (2004): Lernzeitstrategien – betriebliche Realitäten und individuelle Wünsche. In: REPORT, H. 1, S. 124–131

Schmidt-Lauff, S. (2007): Zeit in der Erwachsenenbildung – Erwachsenenbildung in der Zeit. In: Wiesner, G./ Zeuner, Ch./Forneck, H. J. (Hrsg.): Empirische Forschung und Theoriebil-

dung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, S. 222–235

Sennett, R (1998): Der flexible Mensch. Berlin

Weik, E. (1998): Zeit, Wandel und Transformation – Elemente einer postmodernen Theorie der Transformation. München/Mering

Zimmermann, D.A. (2006): Selbstorganisation des Lernens im Prozess der Arbeit – Lernarrangements und betriebliche Lernkulturen. In: QUEM-Bulletin, H. 3, S. 1–6

Abstract

Der Beitrag stellt Ergebnisse eines empirischen Forschungsvorhabens dar, bei dem Weiterbildungsteilnehmende und Beschäftigte nach ihren Lernzeiten befragt wurden. Dabei zeigt sich: (1) Weiterbildung ist in großem Umfang aus privaten Zeitanteilen co-finanziert. (2) Die Individuen zeigen Flexibilität und Engagement in der Realisierung eigener Lern- und Weiterbildungszeiten. (3) Zuordnungen von Zeiten zu »Lernen« und »Arbeiten« sind selbst aus subjektiver Sicht nicht mehr eindeutig vorzunehmen. (4) Rahmungen und neue Formen der Formalisierung werden als hilfreich betrachtet. (5) Lernen wird als abgewertet empfunden, wenn es einer ökonomischen Resultatslogik unterzogen wird. Dies ist Ausdruck davon, dass Arbeiten und Lernen verschiedene Zeitordnungen haben. Umso wichtiger wird es, Zeit als erwachsenepädagogischen Grundbegriff zu entwickeln.



Dr. habil. Sabine Schmidt-Lauff vertritt im WS 2007/08 die Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der TU Chemnitz.

Kontakt: s.schmidt-lauff@gmx.de