

## Lernzeiten: Zeit für Bildung

Sarah Präßler

### Zusammenfassung

*Eine Prämisse, lebensentfaltende Bildung in der Erwachsenenbildung zu gewährleisten, war aus Sicht Peter Faulstichs, Lernzeiten und damit verbunden Zeit für Bildung im Konzept des Lebenslangen Lernens abzusichern. Peter Faulstich forderte daher auf politischer Ebene die Einführung gesetzlich, tariflich sowie betrieblich abgesicherter Lernzeiten. In diesem Beitrag werden ausgehend von Faulstichs Ansatz weiterführende Überlegungen zur Etablierung von Lernzeiten auf individueller Ebene sowie organisationaler Ebene näher betrachtet. Darüber hinaus wird die Problematik erörtert, welchen Zwecken – ökonomisch-rationale Bildungsverwertung oder individuelle Identitätsentwicklung – die geschaffenen Zeiträume dienen sollen.*

### 1. Einleitung

Ein zentrales Thema, dem sich Peter Faulstich gewidmet hat, ist das Konzept des Lebenslangen Lernens – einen alle Lebensspannen umfassenden Lernprozess – und dessen Auswirkungen auf das Beschäftigungs- und Bildungssystem, und hierbei insbesondere auf den Weiterbildungsbereich. Eine Prämisse, dass sich Lebenslanges Lernen nicht zu lebenslänglicher Lernobligation mit „bloß funktionalistische(r) Verwendbarkeit und ökonomische(r) Verwertbarkeit“ (Faulstich 2003, S. 246) entwickelt, sondern als Grundlage für eine kontinuierliche Persönlichkeitsentfaltung und Identitätsentwicklung dient, ist – aus Sicht Faulstichs – die Neuverteilung von Lernzeiten über die gesamte Lebensspanne hinweg und die Modifizierung der Lernwege. Hierfür ist es notwendig, Lernzeiten (insbesondere in der Erwachsenenbildung) langfristig in die gesellschaftlichen Zeitstrukturen zu integrieren und in ein neues Verhältnis zur (Erwerbs-)Arbeitswelt und Privatleben<sup>1</sup> sowie dem Bildungssystem zu setzen. Jedoch fehlen nach Faulstich bisher konkrete Strategien und Maßnahmen, die die Umsetzung des Konzepts des Lebenslangen Lernens vor allem in der Weiterbildung verfolgen. Als ein mögliches „tragfähiges Konzept“ (Faulstich 2003, S. 270) zur Etablierung von Bildungszeiten im Erwachsenenalter erachtete Faulstich hierbei die Einrichtung kollektiver Lernzeiten (vgl. ebd., S. 246 ff.).

Im Folgenden wird der Fragestellung nachgegangen, wie Lernzeiten in die gesamte Lebensspanne integriert werden können. Dabei werden die politische, individuelle und organisationale Ebene beleuchtet, indem Konzepte und empirische Studien unterschiedlicher Autorinnen und Autoren fokussiert betrachtet werden. Während die Überlegungen von Peter Faulstich primär von der Fragestellung ausgehen, wie Lernzeiten auf politischer Ebene, also auf Grundlage von gesetzlichen, tariflichen und betrieblichen Rahmenregelungen, institutionalisiert und damit abgesichert werden können (2), konkretisiert Sabine Schmidt-Lauff (vgl. u. a. Schmidt-Lauff 2008), wie Lernzeitstrategien auf betrieblicher Ebene aus Perspektive der Lernenden ausgestaltet werden können (3). Auf der organisationalen Ebene hingegen untersuchen Wolfgang Nahrstedt et al. (vgl. Nahrstedt et al. 1998) die Auswirkungen auf die Lernzeitgestaltung von Weiterbildungsinstitutionen im allgemeinen Weiterbildungsbereich (4). Abschließend werden Überlegungen angestellt, wie Lernzeiten und Zeitformate jenseits zeitökonomischer Effizienzperspektiven für einen lebensentfaltenden Eigensinn ausgestaltet werden können (5).

## 2. Politische Ebene: Schaffung von Lernzeitkonten

Als Hintergründe für den Umbruch temporaler Strukturen im Bildungsbereich benennt Peter Faulstich einerseits einen Wandel der Erwerbsarbeit hin zu mehr Flexibilität, Diversität und Mobilität, welcher im Kontrast zu den langen und häufig starren Zeiten im Ausbildungs- und Hochschulbereich steht, die auf eine kontinuierliche Beruflichkeit im Lebenslauf zielen. Denn Lern- und Erwerbsphasen folgen nicht mehr nacheinander, sondern greifen fortwährend ineinander. Andererseits führen Individualisierungstendenzen (vgl. Beck 2015) zu mehr Eigenverantwortung und einem erweiterten Optionsspektrum. Das Konzept des lebenslangen Lernens erscheint somit als ein Resultat dieser Umbrüche, indem Lern- und Arbeitszeiten bzw. -formen zunehmend verschränkt sowie Lernprozesse verstärkt individuell gestaltet werden sollen. Daraus ergibt sich die Chance, die Bedeutung des Lernens und somit die der Lernzeiten zu erhöhen (vgl. Faulstich 2003, S. 263 ff.).

Hierfür müssen nach Faulstich notwendige Zeitressourcen geschaffen, Zeitkonstrukte hinterfragt, Zeitreglements offenbart und mögliche Zeitpolitiken und Lernzeitstrategien aufgezeigt werden.

### *Zeitressourcen*

Bisher besteht ein Ressourcenproblem für Lernmöglichkeiten vor allem in der Weiterbildung, da ungeklärt ist, woher die temporalen Ressourcen gespeist werden sollen. Diese müssen durch „individuelle Anstrengungen, organisatorische Aufwendungen (...) (und) öffentliche Förderung“ (Faulstich 2005, S. 214) kontinuierlich aktiviert werden. Lernzeiten beanspruchen demnach individuelle wie gesellschaftliche Zeitbudgets. Dabei ist das Verhältnis von Erwerbs- und Nichterwerbszeit sowie Lernzeit zentral.

*Zeitkonstrukte und Zeitflexibilität*

Zeit ist sozial konstruiert. Dies macht Zeitkonstrukte veränderbar. So ist das Konstrukt Ausbildung, Berufstätigkeit und Ruhestand keine starre Gegebenheit, sondern anpassungsfähig. Zugleich sind Zeitkonstrukte „kollektiv erzeugte, machtbesezte Resultate sozialer Koordinationen“ (Faulstich 2003, S. 263), die nicht beliebig verhandelbar sind und verschiedene Interessen vertreten. Das Konzept des Lebenslangen Lernens verdeutlicht einen Umbruch der gesellschaftlichen Zeitkonstruktionen, denn es basiert auf flexibleren Modellen der Erwerbsbiographie als dem oben genannten. Folglich ist Lernen nicht mit der Ausbildungsphase abgeschlossen, sondern als kontinuierlicher Prozess zu betrachten, um auf Veränderungen in der Arbeitswelt reagieren zu können (vgl. Faulstich/Zeuner 2008, S. 165). Die daraus resultierende Vielfalt an Erwerbsformen und Arbeitszeitmodellen eröffnet sowohl neue Verteilungs- und Aushandlungsprobleme, die zum sozialen Ausschluss führen können, als auch neue Konsensmöglichkeiten, aus welchen die Zunahme an Lernchancen erwachsen kann (vgl. Faulstich 2002b, S. 7).

*Zeitpolitik*

Folglich werden Lernzeiten zum Gegenstand von betrieblichen und gesellschaftlichen Verhandlungen. Faulstich erachtete hierbei eine Regulation auf politischer Ebene als notwendig, um Lebenslanges Lernen und damit die Verfügung über die eigene (Lern-) Zeit zu realisieren. So können Bildungsphasen als „Zeitbrücken“ (Faulstich 2005, S. 222) zwischen verschiedenen Arbeitsformen<sup>2</sup> genutzt werden. Sogenannte „Erwerbs-Lernzeit-Kontingente“ (ebd.) basieren auf Jahresarbeitszeitkonten, welche Ansprüche durch die Verknüpfung von Erwerbsarbeits- und Lernzeiten vorsehen. Die Einrichtung von Lernzeitkonten dient dann nicht nur der individuellen Flexibilität und Zeitsouveränität, sondern auch der kollektiven Absicherung von Ansprüchen (vgl. ebd., S. 217 ff.).

Dies hat weiterhin zur Folge, dass sich das bisherige Bildungssystem wandelt und auf veränderte Zeitstrukturen der individuellen Biographien reagieren sowie verstärkt individuelle Lernchancen bieten kann. Faulstich sah jedoch vorerst Grundzüge eines sich neu formierenden Bildungssystems. In diesem Zusammenhang verwendete er den Begriff der „mittleren Systematisierung“ (Faulstich 2003, S. 289 f.), der den Weiterbildungsbereich im Vergleich zum Schul- und Hochschulsystem als wesentlich offener beschreibt. Dieser kann auf gesellschaftliche Entwicklungen flexibler reagieren, jedoch u. a. durch seine Fragmentierung wie Intransparenz Bildungsteilnahme auch behindern. Faulstich identifizierte daher in verschiedenen politischen Bereichen Handlungsbedarf. So plädierte er für die Schaffung von gesetzlichen Lernzeitanprüchen im Weiterbildungsbereich auf Länder- und Bundesebene, für ein Minimum an staatlicher finanzieller Förderung sowie für infrastrukturelle Unterstützung, um Weiterbildungsinformation und -beratung sowie Qualitätssicherung zu erhöhen (vgl. ebd., S. 289 ff.).

Erst in Ansätzen werden jedoch Lernzeiten auf gesetzlicher, tariflicher und betrieblicher Ebene umverteilt und in spätere Lebensphasen verlagert (vgl. ebd., S. 222 ff.). Ein Beispiel für die Anrechnung von Lernzeiten auf Erwerbsarbeitszeiten ist der

Bildungsurlaub. Darin werden Beschäftigte für berufliche, gesellschaftliche oder persönliche Lernziele von ihrer Erwerbsarbeit freigestellt. Jedoch existieren keine bundeseinheitlichen Regelungen. Zudem sind die Beteiligungsquoten hinsichtlich soziodemographischer Daten (z. B. Geschlecht, berufliche Stellung) ungleich verteilt (vgl. Faulstich/Zeuner 2008, S. 177). Ein anderes Beispiel sind tarifliche und betriebliche (Weiterbildungs-)Vereinbarungen. Tarifverträge gelten für eine größere Gruppe von Beschäftigten. Dahingegen sind meist zusätzlich getroffene Betriebsvereinbarungen flexibler in ihrer Gestaltung und können individuellere Weiterbildungsabsprachen bieten (vgl. Faulstich 2001a, S. 130 f.). Gleichwohl ist deren Umsetzung vom jeweiligen Unternehmen und den darin bestehenden Machtverhältnissen, aber auch den individuellen Interessen und Durchsetzungsmöglichkeiten abhängig (vgl. Faulstich 2002a, S. 157).

Insgesamt ist – wenn das Prinzip des Lebenslangen Lernens umgesetzt werden soll – der Anteil der Lernzeiten am gesamten Zeitbudget – und im Vergleich zur Erwerbszeit, aber auch zur Nichterwerbszeit – zu erhöhen. Folglich müssen Lernzeiten auf spätere Lebensabschnitte verlagert und sowohl in der (betrieblichen) Arbeitszeit als auch außerhalb davon angesiedelt werden. Daher sprach sich Faulstich zusätzlich für eine sogenannte „profilorientierte Modularisierungsstrategie“ (Faulstich 2005, S. 224) aus. Statt einem geschlossenen, vorgelagerten Bildungsweg sieht dieser flexiblere Ansatz fortlaufende, kürzere Lernbausteine mit Zertifikatsabschlüssen vor, welche sich an den jeweiligen Tätigkeitsprofilen orientieren. Dies verändert zum einen das Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung, zum anderen das Verhältnis gesellschaftlicher Arbeitstätigkeiten (z. B. Erwerbs-, Eigen- und Gemeinschaftszeiten). Die Umverteilung der Lernzeiten kann insbesondere durch bundeseinheitliche Arbeitnehmerfreistellungsgesetze sowie einer Ausweitung tariflicher und betrieblicher Vereinbarungen (vgl. Faulstich 2001a, S. 124 ff.) umgesetzt werden, denn je höher der Grad der getroffenen Vereinbarungen und je konkreter die Ansprüche auf Weiterbildung sind, desto leichter können sie eingefordert werden. Gleichwohl betonte Faulstich, dass diese Ansprüche nur eine Grundlage bieten, deren Ausgestaltung in Abhängigkeit des einzelnen Unternehmens liegen (vgl. Faulstich 2001b, S. 53 ff.).

### 3. Individuelle Ebene: Etablierung von Lernzeitstrategien

Im Vergleich zu Peter Faulstich bezieht Sabine Schmidt-Lauff ihre Positionen zum Lebenslangen Lernen primär aus der individuellen Perspektive der Lernenden. Vornehmlich auf die betriebliche Weiterbildung gerichtet, erforscht sie in diesem Zusammenhang den Einfluss und die Konfliktträchtigkeit rationaler Arbeitsprozesse auf den pädagogisch geprägten Lernprozess. Demnach suggeriert der Begriff des Lebenslangen Lernens, dass Lernen durch Strategien des Zeitmanagements jederzeit möglich ist; individuelle, interessenbezogene, kontextuale, temporale und lebensphasenspezifische Einflüsse sowie Zeitkonkurrenzen oder auch Zeitpräferenzen bleiben jedoch unberücksichtigt (vgl. Schmidt-Lauff 2008).

Der Weiterbildungssektor ist gekennzeichnet durch einen Mangel an festen Zeitinstitutionen „in Angebotsstrukturen, rechtlichen Regelungen und begleitender Un-

terstützung“ (Schmidt-Lauff 2011, S. 213). Diese können die Weiterbildungsteilnahme jedoch erheblich beeinflussen. So vertritt Schmidt-Lauff ebenso wie Faulstich die Position, dass je konkreter die kollektiven, institutionellen Rahmenbedingungen ausgestaltet und auch anerkannt sind, desto eher Lernzeiträume entstehen und in Anspruch genommen werden können (vgl. Schmidt-Lauff 2004, S. 129).

In der beruflichen Weiterbildung können solche Rahmenregelungen in Form von betrieblichen Lernzeitstrategien ausgestaltet sein. Diese sollen Lernzeiten strategisch in die Erwerbszeit einbinden und dabei in einem Abstimmungsprozess betriebliche wie auch individuelle Faktoren einbeziehen. Darüber hinaus versuchen Lernzeitstrategien „sowohl überbetriebliche Einflüsse wie auch betriebliche Rahmenbedingungen auf temporale Faktoren des Lernens hin zu kalkulieren“ (Schmidt-Lauff 2004, S. 125).

Lernen steht in Konkurrenz zu Erwerbstätigkeit und anderen Tätigkeiten außerhalb davon (z. B. Freizeit, Familienarbeit, Partnerschaft). Zugleich sind Erwerbsarbeits- und Lernzeiten aufgrund von flexibilisierten und individualisierten Regelungen nicht mehr strikt voneinander abgrenzbar, was zu einer Entgrenzung der Tätigkeitsbereiche und einer Diffusion der zeitlichen Ressourcen führt (vgl. ebd., S. 125 ff.). Zunehmend werden Freizeit, Überstunden oder Urlaub als „sekundär-nachträgliche“ (Schmidt-Lauff 2008, S. 446) Zeitinvestitionen für die betriebliche Weiterbildung aufgewendet. Die damit verbundene Zeitflexibilität kann jedoch dazu führen, dass Lernen als zusätzliche Obligation erlebt wird. Denn in einem Abwägungsprozess über die Relevanz der jeweiligen Tätigkeitsbereiche müssen aufkommende Zeitkonkurrenzen individuell gelöst werden (vgl. Schmidt-Lauff 2004, S. 126 f.) und sind zunehmend weniger betrieblich abgesichert. Dennoch verhalten sich Lernende meist kompetent zu der ihnen zur Verfügung stehenden Zeit und schaffen im „Time-Sharing“ sowohl primäre (berufliche Zeiten) als auch sekundäre Zeitanteile (aus dem Privatbereich) für Weiterbildung. Fördernd wirken hierbei die partnerschaftliche und familiäre Unterstützung aus dem privaten Umfeld sowie gesetzliche und betriebliche Rahmenregelungen, die explizite Lernzeiträume schaffen (vgl. Schmidt-Lauff 2008, S. 360 ff.). So wirken sich hohe Regelungsgrade in Betrieben, z. B. in Form von Arbeitszeitanrechnung, festgelegten Bildungsplanungsgesprächen sowie transparenten Informationswegen, positiv auf die Lernzeiten der Beschäftigten aus. Besteht hingegen nur ein niedriger Regelungsgrad ohne oder mit wenigen formalen Ansprüchen auf Weiterbildung kann der Aushandlungsprozess konfliktbeladen sein. Darin wird individuell zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitendem über die jeweilige Ausgestaltung der Weiterbildung verhandelt. Weiterbildungsentscheidungen sind dann stark von der Bildungseinstellung und der Führungskompetenz des Vorgesetzten abhängig und können nicht institutionell gewährleistet werden (vgl. Schmidt-Lauff 2004, S. 127 f.).

Die Einführung betrieblich gewährleisteter Lernzeitstrategien kann wichtige Maßstäbe setzen, um der/dem Einzelnen eine gewisse Entscheidungsfreiheit über Lernzeiten zu gewährleisten. Dabei ist nicht nur das Vorhandensein von Lernzeitstrategien notwendig, sondern auch die Existenz einer Lernkultur im Unternehmen, welche die notwendigen Freiräume für Lernzeiten am Arbeitsplatz garantiert (vgl. ebd.,

S. 128 ff.). Zugleich tritt jedoch ein ambivalentes Spannungsverhältnis zwischen der individuellen Zeitkompetenz und den kollektiv vereinbarten Lernzeiten zu Tage. Aufgrund der zunehmenden Entgrenzungs- und Diffusionstendenzen der einzelnen Lebensbereiche treten vermehrt Zeitkonkurrenzen zwischen Erwerbstätigkeit, Lernen und anderer Tätigkeitsformen auf. Der auf individueller Ebene erhöhte zeitliche Organisations- und Abwägungsaufwand, Lernzeiten zu schaffen, kann zu physischer und psychischer Überlastung führen (vgl. Schmidt-Lauff 2008, S. 387 ff.). Ebenso ist mit der Einführung kollektiv abgesicherter Lernzeitfenster nicht geklärt, ob diese tatsächlich eine entsprechend hohe (Lern-)Zeitqualität gewährleisten können oder ob sie der Prämisse zugrunde liegen, dass Lernen jederzeit möglich und eine Frage von Priorisierung und Management ist (vgl. ebd., S. 14).

#### **4. Organisationale Ebene: Schaffung neuer Zeitfenster**

Einen anderen Blickwinkel auf Lernzeiten werfen Nahrstedt et al. (1998). In einer Studie zu Zeitfenstern in der Weiterbildung stellen sie ausgehend von einer Angebotsanalyse von Programmen an Volkshochschulen sowie einer Befragung von Teilnehmenden sowie Bürgerinnen und Bürgern neue Anforderungen an die Zeitgestaltung auf der organisationalen Ebene heraus. Zugleich werden neue Modelle für ein Lebenslanges Lernen dargelegt (vgl. Brinkmann 2000, S. 275). Diese symbolisieren – ebenso wie auf der politischen und individuellen Ebene – den Umbruch der gesellschaftlichen Zeitstrukturen hin zu mehr Flexibilität, Beschleunigung und zeitlicher Verdichtung, der sich auch auf die Angebotsorganisation von Weiterbildungsinstitutionen auswirkt. Die Zeitfenster für Erwerbstätigkeit, Weiterbildung und anderen gesellschaftlichen Tätigkeiten verändern sich grundlegend. In der Untersuchung der Wechselbeziehung zwischen institutionellen und individuellen temporalen Mustern stellt sich dabei die Frage, wie Weiterbildungsinstitutionen ihre Angebote (z. B. hinsichtlich ihrer Zeitstrukturen, Serviceleistungen) optimieren können. Dabei können zeitliche Aspekte einen wichtigen Faktor in der Modernisierung der Weiterbildungslandschaft bilden.

Eine Voraussetzung ist ein „Zeitfenster“ zu öffnen, d. h. die temporalen Muster der Zielgruppe einerseits mit dem der Institution andererseits abzugleichen. Hierbei stehen die Bildungsinstitutionen vor der Herausforderung, die individuellen Lebensstile und deren vielfältigen (zeitlichen) Möglichkeiten der Weiterbildungspartizipation mit den organisationalen Lernzeiten in Einklang zu bringen (vgl. Nahrstedt et al. 1998, S. 1 ff.). Um Lebenslanges Lernen nachhaltig in den Lebensalltag zu integrieren, ist eine verstärkte Orientierung an den temporalen Mustern der Zielgruppen notwendig (vgl. Brinkmann 2000, S. 277). So verändern sich die institutionellen Zeitstrukturen insbesondere bei der berufsbezogenen Bildung an Volkshochschulen hin zu kompakten Blockeinheiten, einer flexiblen Zeitgestaltung, die tendenziell alle „Zeit am Tage, in der Woche, im Jahr, im Leben“ (Nahrstedt 1998, S. 32) einbezieht sowie einer schnelleren Verfügbarkeit von Weiterbildungsdienstleistungen „just in time“, während freizeitorientierte Weiterbildungen (z. B. Sprachkurse) weiterhin zu den bisherigen Zeitstrukturen tendieren. Demnach spielt nicht nur die Lage der Bildungszei-

ten, sondern auch die Funktion der Bildungsveranstaltung eine Rolle. Die sinkende Halbwertszeit des (v. a. beruflichen) Wissens und die damit verbundene steigende Nachfrage nach kompakten, flexiblen und just in time Weiterbildungen (vgl. Nahrstedt et al., S. 69 ff.) insbesondere in der berufsbezogenen Weiterbildung stellt somit zwar einen zunehmend wichtigen Pfeiler in der Profitabilität von Weiterbildungsinstitutionen dar, zugleich besteht jedoch die Gefahr, Weiterbildungsangebote auf ihre Effizienz und Verwertbarkeit zu reduzieren und zu instrumentalisieren (vgl. Nahrstedt 1998, S. 33).<sup>3</sup> Diese Tendenz bestätigt sich auch aus (potentieller) Teilnehmendensicht. Aufgrund der zunehmend individualisierten und pluralisierten Gestaltung der Erwerbs-, aber auch Nichterwerbsarbeitszeit verschieben sich die subjektiven Zeitpräferenzen der (potentiellen) Teilnehmenden. Die damit einhergehende Beschleunigung, Flexibilisierung und zeitliche Verdichtung erfordern auf individueller Ebene ein zunehmend zeitkompetentes Verhalten (vgl. Punkt 3), um (zeitliche) Abstimmungsprobleme in den verschiedenen Lebensbereichen zu vermeiden (vgl. Brinkmann 2000, S. 275). Dies hat auf organisationaler Ebene zur Folge, dass eine zielgruppenspezifische Gestaltung der (Angebots-)Zeitfenster erforderlich ist (vgl. Nahrstedt 1998, S. 45 f.). Die Schaffung von geeigneten Lernzeitfenstern befindet sich in einem wechselseitigen Spannungsverhältnis von organisationalen und individuellen Strategien. So müssen Individuen zunehmend eigenverantwortlich und in Abhängigkeit zu anderen Tätigkeiten über für sie geeignete Lernzeiten entscheiden. Wohingegen Weiterbildungsanbieter vor der Herausforderung stehen, diese flexiblen und zum Teil ständigen Veränderungen unterworfenen Entscheidungsprozesse mit den organisationalen Gegebenheiten und Möglichkeiten in Einklang zu bringen.

Hierbei kann ein zeitflexibles Weiterbildungsangebot der Vermarktung einer Weiterbildungsinstitution dienen, denn der Faktor Zeit kann ein zentrales Entscheidungskriterium für die Weiterbildungsteilnahme sein. In einem „flexiblen Netzwerk von Variablen“ (ebd., S. 41) können jedoch auch andere Variablen in den Vordergrund rücken, welche eine Weiterbildungsteilnahme verhindern oder begünstigen. Zeit sollte daher keinesfalls als Alleinstellungsmerkmal vermarktet werden, sondern an andere wichtige Faktoren anschließen. Überdies können Zeitfenster durch „Bildungsereignisse“ (ebd., S. 45) selbst geschaffen werden. Dieses steht jedoch in einem Spannungsverhältnis zwischen den individuellen Zeitfenstern und einer Fülle an gesellschaftlich angebotenen Zeitfenstern für verschiedene Angebote. Sowohl Individuen als auch Bildungsinstitutionen müssen sich zeitkompetent verhalten, um Lernzeiten zu schaffen (vgl. ebd.). Dies erfordert, auf organisationaler Ebene eine zeitflexible und vielfältige Lernumgebung zu schaffen, welche sich aufgrund der Variationsmöglichkeiten ungemein komplexer ausgestalten dürfte (vgl. Brinkmann 2000, S. 281).

## 5. Abschließende Bemerkungen: Lernzeiten und Zeit für Bildung in der Reflexion

Die drei betrachteten Ebenen – politische, individuelle und organisationale – haben zum Vorschein gebracht, dass sich der (berufliche und allgemeine) Weiterbildungssektor in einem Umbruch befindet. Gründe hierfür sind u. a. in der Individualisierung, Flexibilisierung oder Deregulierung gesellschaftlicher sowie wirtschaftlicher

Strukturen zu finden. Diese Tendenzen sind auch im Konzept des lebenslangen Lernens verankert. So erscheint es einerseits notwendig, sich konstant weiterzubilden, um erwerbsfähig zu bleiben. Andererseits ergibt sich daraus die Chance, Bildungsprozesse zu entzerren und auszudehnen. In diesem Spannungsverhältnis zwischen Bildungsobligation und lebensentfaltender Bildung bewegen sich die betrachteten Ansätze. Sie untersuchen, wie ein neues Verhältnis von Erwerbsarbeits-, Bildungs- und Freizeit (bzw. anderen Formen der gesellschaftlichen Zeitverwendung) aussehen könnte. Auf den verschiedenen Ebenen spielt nicht nur die Etablierung von institutionell abgesicherten Lernzeiten und die Abstimmung unterschiedlicher Zeitfenster aufeinander eine Rolle, sondern auch die Frage, welchen Zweck geschaffene Bildungszeiträume erfüllen sollten. Dabei steht einer zeitrationalen, effizienten (z.T. kurzweiligen) Bildungsverwertung ein Bildungsverständnis gegenüber, das Raum gewährt für Muße, subjektivem Eigensinn und individueller Entfaltung. Nach einer kurzen Zusammenfassung der verschiedenen Ebenen wird dieser Differenz von Lernen und Bildung abschließend nachgegangen.

Die Gewährleistung von Lernzeitkonten auf politischer Ebene führt nach Fauststich zu einer umfassenden Veränderung der gesellschaftlichen Tätigkeitsbereiche, wonach Lernzeiten sowohl in der Erwerbsarbeit als auch im Privatleben über den gesamten Lebensverlauf verteilt angesiedelt sind. Diese sollten jedoch gesetzlich, tariflich oder betrieblich abgesichert sein und nicht in alleiniger Verantwortung der Individuen liegen. Schmidt-Lauff konstatiert daran anschließend bereits eine Diffusion der Lern-, Erwerbsarbeits- und Freizeit. Darin verhalten sich die Individuen kompetent zu den ihnen zur Verfügung stehenden Zeiten, d. h. in einem individuellen Abwägungsprozess der verschiedenen (z. T. konfligierenden) Zeitverantwortungen wenden sie bereits private und berufliche Zeitanteile für Weiterbildung auf. Fördernd wirken hierbei nicht nur private Unterstützungsstrukturen, sondern auch betrieblich abgesicherte Lernzeitstrategien. Als einen weiteren wichtigen Einflussfaktor benennt sie die Lernzeit- und Arbeitskultur im Unternehmen, die – über die formalen (Zeit-) Vereinbarungen hinaus – auch Lernzeiten am Arbeitsplatz tatsächlich garantieren.

Auch auf der organisationalen Ebene ergeben sich aufgrund der individuelleren Erwerbsarbeits- und Lebensgestaltung Konsequenzen für die Angebotsgestaltung. Ebenso wie auf der individuellen Ebene müssen sich die Weiterbildungsinstitutionen zeitkompetent verhalten, um im Wettbewerb mit anderen Bildungsinstitutionen bestehen zu können. Dies bedeutet, dass sie – wie auf individueller und politischer Ebene – eine Lernumgebung schaffen müssen, die flexibel auf mögliche Lernzeitfenster ihrer Zielgruppen eingeht. Letztlich können durch eine bessere Abstimmung der (zeitlichen) Angebotsorganisation mit den temporalen Mustern der Teilnehmenden Lernzeitfenster sowohl für die persönliche als auch die berufliche Weiterbildung ermöglicht werden.

Die Betrachtung der einzelnen Ebenen lassen darüber hinaus ambivalente Spannungsverhältnisse zwischen kollektiv abgesicherten und individuellen Lernzeiten einerseits sowie individueller und organisationaler Strategien des Lernzeitmanagements andererseits erkennen.



Über die Schaffung von Lernzeiten hinaus wird auf allen drei Ebenen eine weitere Problematik erörtert. Nicht nur die Gewährleistung von Lernzeitfenstern ist erforderlich, sondern auch eine Auseinandersetzung mit dem Gegensatz von ökonomischer Bildungsverwertung und lebensentfaltender Identitätsentwicklung. Die dahinterstehende Frage beschäftigt sich damit, welchen Zweck die gewonnenen Zeiträume erfüllen sollen. Sind diese einem permanenten „beschleunigte[n] Lebenszeitregime“ (Dörpinghaus 2009, S. 9) unterworfen oder bieten sie im Gegensatz dazu Raum für „die Unterbrechung und Verzögerung eines linearen Zeitmusters, die Reflexivität ermöglichen“ (ebd.)? Letztendlich geht es in der Debatte darum, ob ein permanentes (anpassendes) Lernen stattfinden oder ob auch Zeit für die subjektive Bildung(sentfaltung) ermöglicht werden soll.

Auf allen Ebenen wird die Gefahr einer Ökonomisierung und Rationalisierung von vor allem beruflicher Bildung postuliert, die keine (individuelle) Entscheidungsfreiheit mehr gewährleistet und zu einer Überforderung führen kann. Peter Faulstich betrachtete das Konzept des lebenslangen Lernen daher sowohl mit Chancen als auch mit Risiken behaftet. Wird es vordergründig ökonomischen Flexibilitäts- und Mobilitätswängen unterworfen, reduzieren sich die Chancen auf eine solidarische lebensentfaltende Bildung.

*„Wenn lebensentfaltende Bildung nicht zum lebenslänglichen Hinterherhetzen degenerieren, sondern Muße zur Entfaltung öffnen soll, braucht es ein Rückbesinnen auf Eigenzeiten und auf den Eigensinn des Lernens für eine Persönlichkeit, die sich nicht auflöst in Funktionalität für Ökonomie und Politik: also auf die Möglichkeit von Bildung“ (Faulstich 2005, S. 224).*

Lebenslanges Lernen soll daher nicht nur als permanente Anpassungsnotwendigkeit verstanden werden, sondern berufliche und persönliche Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten bieten (vgl. Faulstich 2003, S. 278).

Die Gefahr der Ökonomisierung von Bildungszeiten kritisieren auch Schmidt-Lauff und Nahrstedt et al. So sind speziell in der betrieblichen Weiterbildung Lernprozesse einer rational-linearen Logik der Effektivitäts- und Effizienzsteigerung unterworfen. Darin werden die „Verwertungsfunktion von Lernen“ und die „Effizienzsteigerung des (...) Lernprozesses“ (Schmidt-Lauff 2010, S. 362) betont. Lernen ist jedoch nicht immer durch Linearität, sondern eben auch durch Verzögerung und dem „Herstellen und Aushalten von Zwischenräumen“ (ebd.) gekennzeichnet. Folglich scheinen die Zeitordnungen des (ökonomischen) Arbeitens und die des (pädagogischen) Lernens nach außen hin überwunden, jedoch sind diese auf individueller Ebene kaum zu bewältigen (vgl. ebd.). Darin liegt nach Schmidt-Lauff die Gefahr des Postulats des lebenslangen Lernens. Statt der Entzerrung und Ausdehnung von Bildungsphasen über den gesamten Lebenslauf kann es aufgrund bestehender Zeitkonkurrenzen zu permanenten physischen und psychischen Überforderungen kommen (vgl. Schmidt-Lauff 2008, S. 389).

Auch von der organisationalen Ebene betrachtet, scheinen die Weiterbildungsinstitutionen zunächst von der Wissensbeschleunigung (z. B. durch kompaktere, flexib-

lere und schnellere Zeit- und Lernformen) zu profitieren, zugleich besteht mit zunehmender ökonomischer Zeitrationalität aber auch die Gefahr, Effizienz- und Verwertungsaspekte auf alle Bildungsbereiche auszuweiten. Von dieser Warte aus betrachtet, drohen Bereiche wie die allgemeine, politische oder ökologische Bildung, die sich nicht primär einer (beruflichen oder ökonomischen) Verwertbarkeit unterziehen lassen, an Bedeutung in der Programmplanung zu verlieren. Hierfür müssen jedoch nach Nahrstedt et al. weiterhin (neue) Zeitfenster offen gehalten werden, um das Konzept des Lebenslangen Lernens nicht als Lernobligation, sondern im Sinne Faulstichs als freie Bildungsentfaltung zu gestalten. Dabei ist nicht nur von institutionellen Lernformen auszugehen, sondern auch auf andere Lernformen (z. B. selbstgesteuertes oder -organisiertes Lernen) zuzugreifen, welche sich womöglich flexibler in bestimmte Lebensabschnitte integrieren lassen (vgl. Nahrstedt et al. 1998, S. 33 f.).

Die Auseinandersetzung um Lernzeiten und Zeit für Bildung(senfaltung) zeigt auf, dass alle in diesem Beitrag betrachteten Ebenen auch auf andere Bereiche in der Weiterbildung angewendet und unter den Gesichtspunkten von Lernzeiten und lebensentfaltenden Bildung näher analysiert werden können. Sie erweist sich somit auch im Kontext gegenwärtiger Debatten als hochaktuell.<sup>4</sup>

Resümierend kann festgehalten werden, dass Peter Faulstich durch seine intensive Beschäftigung über die Etablierung von Lernzeiten und der darin existierenden Auseinandersetzung um eine lebensentfaltende Bildung wichtige Anregungen für die Auseinandersetzung mit dem Konzept des Lebenslangen Lernens geliefert hat, die wie in diesem Artikel expliziert, in vielerlei Hinsicht weiterentwickelt und gedacht wurden bzw. werden können und damit einen wichtigen Beitrag zur (Zeit-)Forschung in der Erwachsenenbildung leisten.

## Anmerkungen

- 1 Peter Faulstich unterschied zwischen Arbeit, Erwerbstätigkeit und Beruf(-lichkeit). Diese Differenzierung findet in dem Beitrag Berücksichtigung. In diesem Sinne greift die geläufige Zweiteilung von Arbeits- und Freizeit zu kurz. Arbeit ist nach Faulstich ein übergreifender Begriff für eine Vielzahl gesellschaftlich organisierter Arbeiten und Tätigkeitsformen, der sowohl die einkommenssichernde Erwerbstätigkeit als auch identitätsstiftende Tätigkeiten außerhalb der Erwerbsarbeit, wie ehrenamtliche Arbeit, Eigenarbeit oder Öffentlichkeitsarbeit, aber auch Tätigkeiten wie Zwangsarbeit oder Hausarbeit umfasst. Beruf(-lichkeit) wiederum ist eine besondere Tätigkeitsform der generellen Arbeit, welche aufgrund zusammenfassbarer (Erwerbs-)Arbeitstätigkeiten und Muster sowohl zu bestimmten Gehalts- und Lohnansprüchen führt als auch Chancen gesellschaftlicher Anerkennung bzw. individueller Identität bietet (vgl. Faulstich 2015, S. 1 ff.; vgl. Faulstich 2003, S. 171 ff.).
- 2 Arbeitsformen beziehen sich im Sinne der in Endnote 1 getroffenen Unterscheidung auf Erwerbsarbeit, Gemeinschaftsarbeit, Eigenarbeit, Hausarbeit und Erholen.
- 3 Weitere Ausführungen hierzu sind im Punkt 5 zu finden.
- 4 Beispielsweise ist die Betrachtung aktueller Entwicklungstendenzen und Diskussionen um Lernzeit, Lernzeitverausgabung und zeit-sensible Formen der Angebotsgestaltung im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung interessant. Mit dem Ausbau wissenschaftlicher Weiterbildung verbunden sind sowohl Risiken als auch Chancen, Lebenslanges Lernen im Hochschulkontext umzusetzen. Eine Chance bietet z. B. die Möglichkeit, einen Hoch-

schulabschluss durch Angebotsformate, die eine (zeitliche) Vereinbarkeit mit dem Berufs- und Privatleben gewährleisten, auch zu einem späteren Zeitpunkt im Leben zu erreichen und damit Bildungschancen zu eröffnen. Dahingegen besteht ebenso das Risiko der Ökonomisierung und Rationalisierung von akademischer Bildung, wenn Weiterbildungsangebote überwiegend in ein Kosten-Nutzen-Verhältnis gesetzt werden und damit einer individuellen Bildungsentfaltung entgegenstehen.

## Literatur

- Beck, Ulrich (2015): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. 22. Aufl. Frankfurt am Main. Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 3326).
- Brinkmann, Dieter (2000): Zeitfenster für Weiterbildung. In: Dollase, Rainer/Hammerich, Kurt/Tokarski, Walter (Hrsg.): Temporale Muster. Die ideale Reihenfolge der Tätigkeiten. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 275–281.
- Dörpinghaus, Andreas (2009): Bildung. Ein Plädoyer wider die Verdrummung (Forschung & Lehre. Supplement, 9). [www.uni-marburg.de/fb21/aktuelles/news/studiumgenerale/11.04.12.pdf](http://www.uni-marburg.de/fb21/aktuelles/news/studiumgenerale/11.04.12.pdf), zuletzt geprüft am 18.01.2017.
- Faulstich, Peter (2001a): Lernzeiten für lebenslanges Lernen. In: Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Lernen – ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn, S. 122–135.
- Faulstich, Peter (2001b): Zeitstrukturen und Weiterbildungsprobleme. In: Dobischat, Rolf/Seifert, Hartmut (Hrsg.): Lernzeiten neu organisieren. Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit. Berlin. Edition Sigma. (Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung, 32), S. 33–59.
- Faulstich, Peter (2002a): Lernen ohne Ende? Lernzeiten absichern und sichtbar machen. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Lernzeiten. Für ein Recht auf Weiterbildung; eine Initiative von GEW, IG Metall und ver.di. Hamburg. VSA-Verlag, S. 150–163.
- Faulstich, Peter (2002b): Zeit zum Lernen sichern – Lernmöglichkeiten eröffnen. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Lernzeiten. Für ein Recht auf Weiterbildung; eine Initiative von GEW, IG Metall und ver.di. Hamburg. VSA-Verlag, S. 7–17.
- Faulstich, Peter (2003): Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung. München. Oldenbourg (Hand- und Lehrbücher der Pädagogik).
- Faulstich, Peter (2005): Lernzeiten – Zeit zum Lernen öffnen. In: Wiesner, Gisela/Wolter, André (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim. Juventa Verlag. (Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung), S. 213–224.
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2008): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. 3., aktual. Aufl. Weinheim, München. Juventa-Verlag (Basistexte Erziehungswissenschaft).
- Faulstich, Peter (2015): Arbeit, Erwerbstätigkeit und Beruf als Perspektiven in Weiterbildungsprogrammen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (29), S. 1–13. Online verfügbar unter: [www.bwpat.de/ausgabe29/faulstich\\_bwpat29.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe29/faulstich_bwpat29.pdf), zuletzt geprüft am 19.02.2017.
- Nährstedt, Wolfgang (1998): Kampf um Bildungszeit – Zum Wandel des Verhältnisses von Zeit und Bildung. In: Nährstedt u. a., S. 29–47.
- Nährstedt, Wolfgang/Brinkmann, Dieter/Kadel, Vera/Kuper, Kerstin/Schmidt, Melanie (Hrsg.) (1998): Neue Zeitfenster für Weiterbildung. Temporale Muster der Angebotsgestaltung und Zeitpräferenzen der Teilnehmer im Wandel. Abschlussbericht des Forschungsprojektes: Entwicklung und begleitende Untersuchung von neuen Konzepten der Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung des Aspekts des lebenslan-

- gen Lernens und des institutionellen Umgangs mit veränderten temporalen Mustern der Angebotsnutzung; mit Beiträgen der Fachtagung \“Zeit für Weiterbildung\“ am 10.9.1998 in der VHS Rheine. Bielefeld. IFKA (Dokumentation/IFKA, Bd. 20).
- Schmidt-Lauff, Sabine (2004): Lernzeitstrategien – betriebliche Realitäten und individuelle Wünsche. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 27 (1), S. 124–131. Online verfügbar unter: [www.die-bonn.de/doks/schmidt-lauff0401.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/schmidt-lauff0401.pdf), zuletzt geprüft am 08.01.2017.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2008): Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge. Münster, New York, München, Berlin. Waxmann (Internationale Hochschulschriften, Bd. 509).
- Schmidt-Lauff, Sabine (2010): Ökonomisierung von Lernzeit. Zeit in der betrieblichen Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (3), S. 355–365. Online verfügbar unter: [www.pedocs.de/volltexte/2013/7151/pdf/ZfPaed\\_3\\_2010\\_SchmidtLauff\\_Oekonomisierung\\_von\\_Lernzeit.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7151/pdf/ZfPaed_3_2010_SchmidtLauff_Oekonomisierung_von_Lernzeit.pdf), zuletzt geprüft am 08.01.2017.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2011): Zeitfragen und Temporalität in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5. Aufl. Wiesbaden. VS, Verl. für Sozialwiss., S. 213–228.