

t

eit

zeit

Zeit

Zeit

Zeit

Ze

Ze

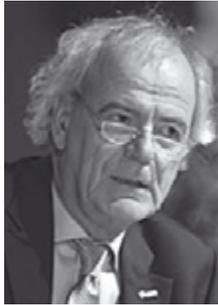
Z

Bildung und

die

Zeitschrift
für Erwachsenenbildung
15. Jahrgang € 11,90

74084
I/2008



Ekkehard Nuisl (Hrsg.)

LANGE WEILE

Die Existenz der Zeit, so Plato vor zweieinhalbtausend Jahren, ist nur an die Gegenwart gebunden, Vergangenheit existiert nicht mehr, das Zukünftige gibt es noch nicht. In den Upanishaden haben Vergangenheit und Zukunft das gleiche Wort: Die Gedanken des Jetzt strukturieren das Vergangene und antizipieren die Zukunft. Erfahrungen wachsen in der Vergangenheit, benötigen Zeit, aber sie schaffen und konstruieren auch Zeit.

Wissen und Bildung kann uns nur die Zeit nehmen (sieht man einmal von Eingriffen in den biologischen Ablauf ab). Einmal Gelerntes bleibt erhalten, bis es die Zeit vergessen macht oder es durch neu Gelerntes ersetzt wird. Das Haltbarkeitsdatum des Gelernten, die »Halbwertszeit« des Wissens, wird dabei nicht notwendigerweise immer kürzer (vgl. Rosa in diesem Heft), eine kürzere Halbwertszeit betrifft nur immer mehr Lebensbereiche. Die Wissensproduktion hat sich beschleunigt, der Zugriff auf Wissen immer weiter erleichtert. Wenn Wissen so wenig »zeitlos« ist, so schnell veraltet, warum soll man es sich dann noch aneignen? Unsere Lebenswelt wird gegenwärtig zwar als »Wissensgesellschaft« bezeichnet, das Wissen selbst scheint aber immer weniger wert zu sein.

Mit der Metapher des lebenslangen Lernens tauchte auch eine neue Zeitkategorie auf, die der »Bildungszeit«, die neben Arbeits- und Freizeit tritt (vgl. Faulstich in diesem Heft). Es ist eine steuerungspolitische Kategorie, eigentlich keine der Zeit; Bildung und Lernen erfolgen auch bei der Arbeit und in der Freizeit. Bildungszeit beschreibt die unbezahlte Mühe, die nicht wirklich dem eigenen Interesse entspricht. Nur als intentionaler Vorgang lässt sich Bildung in der Lebenszeit abgrenzen, lässt sich Lernen zeitlich lokalisieren. Und dann ist immer das unbekannte Zukünftige im Spiel, das *panta rhei* (»alles fließt«), das im Strom der Zeit den Wert von Bildung belegt oder widerlegt; – das Zukünftige, das auch das eigentlich Interessante bei Jubiläen ist: Beim fünfzigjährigen Jubiläum der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) wurden Fragen an die Zukunft formuliert, keine Antworten aus der Vergangenheit.

In der Literatur unterscheidet man zwischen Erzählzeit und erzählter Zeit. Wie ein Zeitraffer oder eine Zeitlupe werden Dinge hervorgehoben oder vernachlässigt. »Eins, zwei, drei im Sauseschritt, eilt die Zeit, wir eilen mit« heißt es bei Busch im erzählten und gezeichneten Ablauf einer Biografie. So ist es auch mit Bildung und Lernen: Sie verdichten sich zu Zeiten, zu anderen rasen sie dahin. Erst im Jetzt können wir beurteilen, ob die Zeit des Lernens eine gewonnene oder eine verlorene Zeit war. Das lebenslange Lernen fällt zusammen mit der Biografie, und entsprechend gibt es auch dort den »Sauseschritt« und das Innehalten.

Immer dann, wenn über beschleunigte oder entschleunigte Zeit gesprochen wird, spielt das subjektive und das soziale Empfinden eine Rolle. Beides ist für Lernen und Bildung wichtiger als die »objektive« Zeit. Mir ist keine empirische Untersuchung bekannt, die der Rolle der Langeweile in Lernprozessen nachgeht; es wäre interessant zu sehen, ob und wie sich gerade in entleerten Zeitabschnitten die Grundlage für Bildung aufbaut. In der (subjektiven) Langeweile liegen vermutlich die wesentlichen Elemente für Bildung, die im Zeitalter des »Tempo-Virus« (Burscheid) die Voraussetzung dafür schafft, sich in einer wachsenden Optionenflut zurechtzufinden und zu bewegen. Wenn es überhaupt etwas gibt, das steuernd auf die Raum vernichtende Zeitdimension Einfluss nehmen kann, dann ist es die Bildung. Und sie sollte dies auch tun.

Milieumarketing in der Praxis

Was es bedeutet, die milieuspezifische Perspektive in das Angebot der Weiterbildung zu integrieren, dokumentiert dieser Band. Er basiert auf den Erfahrungen aus 26 Pilotprojekten, die Erwachsenenpädagogen der Universitäten Düsseldorf und München bei der Entwicklung, Einführung und Etablierung milieuspezifischer Angebote begleiteten.

Folgende Fragen aus der Weiterbildungspraxis stehen im Fokus:

- Wie kann die Sozialstruktur vor Ort ins Milieumodell übersetzt werden? (Milieusegmentzuordnung)
- Wie können geeignete Marketingziele definiert werden? (Innovationsfokus)
- Wie können Programmplanende eine milieutypische (An-)Sprache der Zielgruppe erlernen? (Textwerkstatt)
- Wie kann man testen, ob ein Angebot bei einer anvisierten Zielgruppe auch tatsächlich ankommt? (Produktklinik)

Mit dieser Studie kann unsere VHS Teilnehmerprofile über Weiterbildungsverhalten und -interessen erstellen, an denen sich Bildungsangebote und entsprechende Marketingmaßnahmen gezielt ausrichten können.

HEIKE-MARIA PILK, LEITERIN DER VHS LEER



Rudolf Tippelt, Jutta Reich,
Aiga von Hippel, Heiner Barz,
Dajana Baum

**Weiterbildung und soziale
Milieus in Deutschland,
Band 3: Milieumarketing
implementieren**

DIE spezial

2007, geb., 164 S.,

39,90 € (D)/67,- SFr

ISBN 978-3-7639-1943-7

Best.-Nr. 85/0007

www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per Internet www.wbv.de



MAGAZIN

Szene	6
Veranstaltungstipps	16
Neue Medien	17
Neue Bücher	18
DIE	20

**Zum Themenschwerpunkt
»Bildung und Zeit«**

Gesellschaft und Bildung brauchen einen neuen Umgang mit der Zeit: Obwohl in der beschleunigten Gesellschaft allenthalben Zeitgewinne auf Kommunikations- oder Reisewegen zu verzeichnen sind, ist der subjektiv empfundene Zeitdruck nicht gesunken, im Gegenteil. Dass dieser »Zeitkrise«, zumal in der Bildung, nicht dadurch abzuwenden ist, dass Zeit noch effizienter genutzt wird, darin sind sich die Beitragenden dieses Hefts merkwürdig einig. Ihre zeittheoretischen, bildungstheoretischen und didaktischen Perspektiven richten sich eher auf Muße, Pausen und Entschleunigung.

SUMMARIES

3 VORSÄTZE**THEMA**

24	Stichwort: »Weiterbildung und Zeit« Peter Brandt
26	Von der Effizienz zur Effektivität Im Gespräch mit Joachim Hasebrook
28	Immer mehr verpasste Optionen Zeitstrukturen in der Beschleunigungsgesellschaft Hartmut Rosa
32	Temporalstrukturen »lebenslangen« Lernens Lebenslängliche Zumutung und lebensentfaltendes Potenzial Peter Faulstich
35	Übersicht und Distanz gewinnen Zeit als Gegenstand des Lernens und der Bildung Christiana Hribernik
38	Mühsam aufgebracht, hart umkämpft Lernzeiten in individueller Perspektive Sabine Schmidt-Lauff
42	Schonräume der Langsamkeit Grundzüge einer temporalphänomeno- logischen Erwachsenenpädagogik Andreas Dörpinghaus
46	Kürzer und kompakter Veränderungen von Zeitstrukturen bei VHS-Veranstaltungen Ingrid Ambros/Elisabeth Reichart
49	
50	NACHWÖRTER



»Bremen hat für Bewegung gesorgt« – so lautet das Fazit von Christiane Jäger zur Sektionstagung in Bremen (S. 7).



Die »Blickpunkte« (auf dem herausnehmbaren Mittelbogen der Zeitschrift) erzählen von der Utopie des Zeitgewinns und von merkwürdigen Zeitgenossen: Menschen, die noch Zeit haben.

Ab Ausgabe 1/2008 kostet das Abonnement der DIE Zeitschrift 35,00 €, das Abonnement für Studierende 30,00 € und das Einzelheft 11,90 € (jeweils zzgl. Versandkosten). Mit der Erhöhung gibt der Verlag einen Teil der allgemeinen Kostensteigerung weiter. Wir bitten unsere Leserinnen und Leser um Verständnis.

Fragen satt für die nächsten 50 Jahre

KBE feierte Geburtstag

Unter großer Beteiligung von Prominenz aus Kirche und Politik hat am 17./18. September die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) ihr 50-jähriges Bestehen gefeiert. Die Festveranstaltung, bestehend aus einem Pontifikalamt mit Karl Kardinal Lehmann im Bonner Münster, dem anschließenden Festakt im Katholisch-Sozialen Institut in Bad Honnef sowie einem Fachforum am Folgetag wurde von über 200 Teilnehmenden mit großem Interesse verfolgt.

Die KBE blickt als Dachverband von 57 Trägern und 750 Einrichtungen auf erfolgreiche 50 Jahre Arbeit zurück. Während des Festaktes erfuhr sie viel Anerkennung: Der Vorsitzende der Deutschen Bischofskonferenz Lehmann gratulierte zu den Leistungen des Verbandes und nannte die katholische Erwachsenenbildung ein »Fenster, durch das die Kirche in die Welt blickt und die Welt in die Kirche«. Viel Zuspruch kam auch aus der Politik – den Festvortrag hielt die Vizepräsidentin des Bundestages, Gerda Hasselfeldt – und von Schwester-Verbänden in der Allgemeinen Erwachsenenbildung. Rita Süßmuth, Präsidentin des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, nannte Empowerment eine wichtige Funktion konfessioneller Erwachsenenbildung, hier verstanden als ein »Kraftvoll-Machen« der Menschen aus dem Glauben heraus.

Die inhaltliche Arbeit an der Frage »Was hält unsere Gesellschaft zusammen?« war für den zweiten Tag vorbehalten. Der Moderator dieses Tages, Martin Thomé (WGL/BMBF), hatte die Regel ausgegeben, dass keine Antworten gegeben werden dürften, sondern immer neue Fragen zu formulieren seien – andernfalls würde man keine Denkaufgaben mit nach Hause nehmen. So konnte sich nachher immerhin niemand beschweren, einmal wieder zu viele Fragen und zu wenig tragfähige

Handlungsoptionen von einer Tagung mitgenommen zu haben. In jedem Fall war mit der Themenwahl ein Zielkorridor für die katholische Erwachsenenbildung vorgegeben: daran mitzuarbeiten, dass die Gesellschaft zusammenhält. Im Verlaufe des Fachforums entstand ein ganzer »Fragenbaum«, indem zunächst vier Impulsgeber ihre Botschaft in je zwei Fragen zuspitzten, die ihrerseits in Arbeitsgruppen noch einmal in vier bis sechs Fragen der konkreten Erwachsenenbildungsarbeit transformiert wurden.

Zwischen den vielen Fragen waren zuweilen auch *antwortende* Zwischentöne zu vernehmen: Wenn etwas die Gesellschaft zusammenhalte, dann sei es, so die Impulsgeber, u.a. ehrenamtliches Handeln (Angelika Zahrnt, BUND), spezifisch christliches Handeln (Ursula Beykirch-Angel, DBK), privates Stiftungshandeln für öffentliche Aufgaben (Axel Horstmann, VW-Stiftung) sowie Sprachlernhandeln (Ludwig Eichinger, Institut der Deutschen Sprache Mannheim). Ein Schelm, wer hier die katholische Erwachsenenbildung durchschimmern sah: eine mit haupt-, neben- und ehrenamtlichem Personal agierende Organisation, die beruhend auf einem spezifisch christlichen Menschenbild mit (irgendwie auch) privaten Mitteln eine öffentliche Aufgabe bearbeitet, die auf Lernen zielt.

Indes fanden sich unter den etwa vierzig »Fragen für zu Hause« merkwürdigerweise diese hier nicht: »Was ist das

Alleinstellungsmerkmal katholischer Erwachsenenbildung? Wo kann sie sinnvoll Prioritäten setzen?« Genau auf diese Spur aber hatte Kardinal Lehmann die Teilnehmenden in seiner Predigt beim Festgottesdienst gesetzt. Im Blick auf schmerzhaft Kürzungen hatte er die Frage »Was können wir tun, was andere nicht tun?« in den (Kirchen-)Raum gestellt. So blieb es auf dem Fachforum bei der ganzen Bandbreite gesellschaftlicher Problemlagen, die pädagogisch zu bearbeiten katholische Erwachsenenbildung in Deutschland



Karl Kardinal Lehmann, Vorsitzender der Deutschen Bischofskonferenz, würdigte in seiner Predigt zum 50-jährigen KBE-Jubiläum die Arbeit der Katholischen Erwachsenenbildung.

Foto: KBE

antritt. Kein Wunder, dass dabei so manchen ein »Gefühl der Insuffizienz« beschlich, wie es Podiumsteilnehmer Klaus Meisel, Direktor der Münchner Volkshochschule, formulierte. Andererseits wird niemand erwarten, dass die KBE mit den vierzig Fragen irgendetwas übers Knie brechen müsste: »Fragen stellen ist ein weiches Geschäft, aber ein wichtiges«, resümierte Hans Prömper von der KEB Frankfurt, »das Geschäft der Erwachsenenbildung – für die nächsten 50 Jahre.«

DIE/PB

Bildungsgutscheine erfolgreich – wenigstens im europäischen Vergleich

FIBS-Studie vergleicht Modelle, die für Weiterbildung motivieren

InfoNet – Michael Sommer: Gerade erst hat die EU-Kommission festgestellt, dass die Beteiligung an der Weiterbildung nach wie vor europaweit viel zu gering ist. 12,5 Prozent aller erwachsenen Europäer sollen nach der Lissabon-Strategie Weiterbildungskurse besuchen, derzeit sind es allerdings nur 9,6 Prozent, etwas weniger sogar als 2005. 6,4 Prozent von ihnen belegten nicht-abschlussbezogene Kurse. Aufgrund dieser weiterhin zu geringen Werte suchen viele Länder nach speziellen Finanzierungsformen, die gerade diejenigen motivieren sollen, die weniger gut ausgebildet sind. Das Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FIBS) hat jetzt die verschiedenen neuen Finanzierungsinstrumente in Europa untersucht und verglichen. Europaweit werden als Hauptgrund für die Nichtteilnahme vor allem die Kosten genannt, während auf der anderen Seite Studien gezeigt haben, dass Weiterbildung positive individuelle Effekte wie höheres Einkommen, mehr Karrierechancen oder geringeres Arbeitslosigkeitsrisiko hat. In den letzten zehn Jahren, so die Untersuchung, lässt sich länderübergreifend ein zentraler Trend zu nachfrageorientierten Instrumenten wie Bildungsgutscheine oder Lernkonten erkennen. Nach diesem Modell erhalten Lernende unmittelbar Geld, um eine Weiterbildung zu besuchen. In der Regel wird gleichzeitig eine Eigenleistung von den Teilnehmern (bzw. ihrer Firma) erwartet.

So wurde im Jahre 2000 das System des »Individual Learning Account« in Großbritannien eingeführt. Jeder Interessierte konnte ein entsprechendes Konto mit einer Einlage von mindestens 25 Pfund (37 Euro) eröffnen. Der Staat schoss 150 Pfund zu. Mit dem Geld konnten Kurse bei registrierten Bildungsanbietern finanziert werden. Der Erfolg des Systems war überraschend groß: 2,6 Millionen Konten wurden innerhalb eines Jahres eröffnet.

Allerdings wurde das System schnell wieder eingestellt, da es einige wenige Anbieter zum Teil betrügerisch missbrauchten.

Auch in Belgien, den Niederlanden, Österreich und Italien gab und gibt es noch Modellversuche mit diesem Konten-Modell.

Ähnlich funktioniert auch das Prinzip der Gutscheine. Hier werden Schecks ausgegeben, die nur für Weiterbildung genutzt werden können. Dieses System, das es seit mehreren Jahren in Deutschland im Bereich der SGB-III-geförderten Weiterbildung Arbeitsloser gibt, wurde in Nordrhein-Westfalen für die Förderung von Weiterbildung der Mitarbeiter in kleinen und mittleren Unternehmen übernommen. Es wurde gerade nach der erfolgreichen Versuchsphase fest etabliert.

Diese Modelle haben insgesamt, so die Analyse des FIBS, durchaus dazu beigetragen, dass mehr Menschen an einer Weiterbildung teilnehmen. Positiv ist auch, dass durch bestimmte Modalitäten Zielgruppen wie Arbeitslose oder Geringverdiener gezielt gefördert werden können.

Andere Modelle der finanziellen Förderung haben sich dagegen in Europa kaum bewährt. Dazu zählt etwa die Möglichkeit, Bildungsausgaben von der Steuer abzusetzen. Hiervon profitieren untere Einkommensgruppen so gut wie gar nicht, wie Beispiele aus Deutschland und Österreich zeigen. Das Bildungssparen, bei dem man über einen längeren Zeitraum mit staatlicher Unterstützung Geld für Weiterbildung anspart, wurde zwar in Schweden über Jahre diskutiert, aber nicht umgesetzt. Anders in Österreich, wo im Herbst 2005 ein solches Modell eingeführt wurde. Bisher scheint aber das System kaum genutzt zu werden. Auch das Prinzip des Darlehens spielt nur eine unterstützende Rolle. Nur in England können individuell über das sog. »Career Development Loan« vergünstigte Darlehen beantragt werden, 2005 wurden 17.000 solcher Kredite vergeben. Vielleicht können ja in Deutschland, wo das Bildungssparen 2008 eingeführt werden soll, größere Erfolge erzielt werden.

OECD-Studie »Bildung auf einen Blick«

Die im September 2007 erschienene OECD-Studie mit umfassenden statistischen Daten aus dem internationalen Bildungsbereich hat mehrere Schwerpunktthemen: Bildungsergebnisse und Bildungserträge, die in Bildung investierten Finanz- und Humanressourcen, Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf. Für Deutschland sind die Resultate – ähnlich wie in den letzten Jahren – wenig positiv. Zwei Zahlen als Beispiel: Deutschland investiert lediglich 4,3 Prozent seines Bruttoinlandsprodukts (BIP) in

Bildung und liegt damit an 21. Stelle der 28 verglichenen OECD-Staaten; die führenden skandinavischen Länder geben sechs Prozent und mehr für den Bildungsbereich aus. Ungenügend sind auch die Chancen für Personen, die ausschließlich einen Abschluss der Sekundarstufe I haben, ihre Bildungsdefizite durch Weiterbildung zu verringern. Nur drei Prozent von ihnen nahmen in Deutschland an Weiterbildungsmaßnahmen teil, das OECD-Mittel liegt bei sieben Prozent.

DIE/BP

Controlling in der Bildung – mehr als Evaluation?!

Fachkongress für Bildungs-Controlling

»Ist Bildungs-Controlling mehr als nur die Erfolgskontrolle von Bildungsveranstaltungen?« Diese Frage könnte man sich am Ende des »5. deutschen Fachkongresses für Bildungs-Controlling« stellen, der im Rahmen der Messe »Zukunft Personal« am 11./12. September in Köln stattgefunden hat.

Auf die Evaluation von Weiterbildungsmaßnahmen wurde umfassend und aus verschiedensten Perspektiven eingegangen. Der zu Anfang versprochene »intensive Wissensinput« verharrete vielfach in dieser Perspektive und in der Frage, wie man über die erste Stufe der Erfolgskontrolle nach Kirkpatrick, der Messung der Zufriedenheit, hinaus kommen könne. Es reiche nicht, da waren sich die Vortragenden einig, nur über die Verteilung von so genannten »Happyness-Sheets« die Teilnahmezufriedenheit zu ermitteln. Erst die beiden nächsten Stufen seien für Unternehmen – und für Lernende – von tatsächlichem Interesse: der Lern- und der Transfererfolg. Auf die Rolle der Vorgesetzten wurde hier mehrfach verwiesen. Diese müssen mehr zur Verantwortung gezogen werden – vor allem für den Transfer des Gelernten in den Arbeitsalltag. Die vierte Evaluationsstufe schließlich – der *return of investment* – sei für das Unternehmen die interessanteste, wenn auch am schwersten zu ermittelnde.

Der Kongress lieferte mit insgesamt zwölf Vorträgen viele Einblicke in das Bildungs-Controlling verschiedener Unternehmen – teilweise sehr praxisnah, zum Beispiel durch die Vorstellung eingesetzter Tools. Darüber hinaus wurden auch Einblicke in die Theorie des Bildungs-Controllings vermittelt. Auch Kompetenzmanagement war eines der Themen, die sich wiederholten. Der Vortrag von Prof. Mandl (LMU München) und Dr. Bosch (Dr. Thorsten Bosch AG) zum Thema »Performance-Monitoring im Training von Verkaufs-

teams« zeigte, dass Bildungs-Controlling nicht nur die Kontrolle von Lernprozessen meint, sondern auch deren Planung und Steuerung. So wurden auch Bedarfsanalyse und -Controlling sowie Ziel-, Input- und Prozess-Controlling Beachtung geschenkt, anhand derer zusammen mit Output-, Transfer- und Outcome-Controlling der ganze Prozess des Bildungs-Controllings theoretisch und anhand eines Beispiels durchgespielt wurde. Eine Maßnahme müsse nicht präzise geplant sein, wenn man Aussagen über ihren Erfolg treffen und sie daraufhin eventuell optimieren wolle. Wichtig sei hier die Festlegung so genannter Messpunkte. Insgesamt bot der Vortrag eine gelungene Vermittlung zwischen Wissenschaft und Praxis.

Ebenfalls hervorzuheben ist der Vortrag von Prof. Frey (LMU München) über die Bedeutung von Feedback. Aus der Sicht eines kritischen Rationalismus erörterte Frey die Vorzüge hierarchiefreier Kommunikation, auch und gerade für Unternehmen. Es fehle an einer konstruktiven Streit- und Konfliktkultur und dem Willen zur kontinuierlichen Weiterentwicklung. Eine schlechte Feedback-Kultur ziehe viele Probleme nach sich und sei nicht zuletzt auch ein Kostenfaktor. Potenziale werden so nicht ausreichend genutzt. Frey schlägt als Methoden zum Feedback »Teamreflexion« und die »Heißer-Stuhl«-Methode vor. Regelmä-

ßiges *community feedback* wie auch eine externe Reflexion seien überaus hilfreich. Hierbei solle man »tough on the topic« und »soft on the person« vorgehen. Ein anregender Vortrag, wenn auch – wie bei anderen Vorträgen – die Verbindung zum Bildungs-Controlling fraglich blieb.



Foto: spring Messe Management

Mario Gust (fachlicher Leiter des Kongresses und Mitveranstalter von der AB&F Personalberatung GmbH, Berlin) stellt die »Fernbedienung zur Sofort-Evaluation« vor, ein interessantes Tool, das Evaluation in Echtzeit und für alle sichtbar möglich macht. Neben der Demonstration wäre sicher der modellhafte Einsatz zur Bewertung der Kongressbeiträge von großem Interesse gewesen.

Leider wurde auch diese Veranstaltung nur durch »Happyness-Sheets« evaluiert. Bleibt zu hoffen, dass im nächsten Jahr mehr Raum für Diskussionen und Gespräche zu Verfügung steht, um den Teilnehmenden Lernerfolg und Wissenstransfer zu erleichtern.

Christina Müller

Vom »Mobile Learning« zum EQF

Weiterbildungsrelevantes vom BIBB-Fachkongress 2007

»Zukunft berufliche Bildung: Potenziale mobilisieren – Veränderungen gestalten« war das Motto des fünften BIBB-Fachkongresses, der vor ca. 2000 Besuchern vom 12. bis 14. September 2007 in Düsseldorf stattfand. Die Leistungsfähigkeit des dualen Systems in einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft, europäische Bildungsstandards und die Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen waren dabei Schlüsselbegriffe in den Eingangsstatements – sowohl in den Ausführungen des BIBB-Präsidenten Manfred Kremer und des Parlamentarischen Staatssekretärs Andreas Storm als auch in den Statements der Sozialpartner und dem einführenden Referat von Prof. Dieter Euler (St. Gallen). Auf die Bedeutung beruflicher Weiterbildung verwies insbesondere ein Vertreter der Gewerkschaftsseite: Er betonte, dass Deutschland im internationalen Vergleich alles andere als glänzend dastehe und forderte ein Mehr an öffentlicher Verantwortung.

Im Mittelpunkt der acht Foren und 37 Arbeitskreise mit weit über 300 Referenten standen Herausforderungen der beruflichen Aus- und Weiterbildung und innovative Lösungsansätze in Form von einzelnen Projekten, Modellversuchen und Studien.

Im Plenum »Gesellschaftliche und technologische Entwicklungen bis 2020 – Konsequenzen für die berufliche Bildung« ging Dr. Peter Bartelheimer vom Soziologischen Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) auf die Folgen der demographischen Entwicklung ein und bemängelte, dass die derzeitige Demographiedebatte die Gestaltbarkeit von Gesellschaft verschleierte. Demographische Entwicklung sei kein Schicksal, sondern eine zu bewältigende Herausforderung. Zum einen reiche die gesellschaftliche Reaktionszeit noch bis zum Jahr 2015, zum ändern gebe es erhebliche soziale Qualifikationsreserven, insbesondere bei Frauen und Migrant/inn/en. Die vom Institutionensystem

strukturierten Angebote müssten für institutionell ermöglichte Gleichheit sorgen.

Unter der Überschrift »Lernkulturwandel« wurden moderne Lern- und Arbeitsbedingungen der Zukunft und die Entgrenzung formellen und informellen Lernens diskutiert. Inzwischen wird mit dem Einsatz webfähiger Handys experimentiert oder die Nutzung von Podcasts als Lern»häppchen« mit iPods und MP3-Playern erprobt, was als »Mobile Learning« bezeichnet wird.

Thomas Reglin vom Forschungsinstitut betriebliche Bildung (f-bb) misst vor allem didaktischen Neuerungen Bedeutung bei. Für ihn zeichnet sich in E-Learning-Szenarien eine neue Form der Handlungsorientierung ab, die das Lernen im realen Arbeitsprozess unterstützen soll. Wo etwa kreative Anforderungen vorherrschen, benötigen die Mitarbeiter/innen komplexe Support-Angebote, die das Lernen nicht nur neben, sondern innerhalb der Arbeit fördern. Eine Möglichkeit ist hierbei die Vernetzung der Kolleg/inn/en in einer unternehmensinternen Community. Diese Tendenz wurde auch von den anderen Referent/inn/en bestätigt.

»Social software« werden Anwendungen genannt, die auf die Selbstpräsentationslust der Teilnehmenden setzen. Julia Flasdick vom MBB-Institut für Medien- und Kompetenzforschung bestätigte auf Grundlage einer aktuellen Untersuchung, dass das kooperative Lernen der wichtigste E-Learning-Trend für die Zukunft ist. Eine zentrale Rolle haben dabei die web-2.0-Applikationen. Unter dem Stichwort »Lernen 2.0« wurde über den Aufbau von Netzwerken zwischen den Lernenden und die Einbindung von Weblogs, sog. Wikis und »Virtual classrooms« berichtet. Allerdings erinnerte Markus Specht von der Open University of Netherlands daran, dass es sich hierbei nicht um grundlegende Neuerungen, sondern nur um vereinfachte Nutzungs- und Anwendungsmöglichkeiten handelt.

Wer die Qualität der beruflichen Bildung bestimmen soll – die Lernenden oder die Expert/inn/en –, war zentrale Frage einer Podiumsdiskussion, die den Paradigmenwechsel von der Input- zur Outcomeorientierung sowie die Verbraucher- bzw. Lernerorientierung als eine neue Richtung in der Qualitätsdebatte thematisierte. Aufgrund der Differenz der vorgestellten Ansätze wurde deutlich, dass die Einführung von einheitlichen Qualitätsstandards (noch) nicht absehbar ist.

Die Perspektive der Lernenden dominierte auch den Input von Prof. Wolfgang Wittwer, der die »Veränderungskompetenz« als Schlüsselkompetenz und »Kompass für das (Berufs-)Leben« charakterisierte. Zentral für ihre Entwicklung seien die Selbstwirksamkeitserfahrungen der Subjekte, die durch eine zielgerichtete und geschlechtsspezifische Förderung beeinflussbar seien. Ob und ggf. wie der Europäische Qualifikationsrahmen (European Qualifications Framework – EQF) sowie seine nationale Umsetzung eine Rolle bei der Bewältigung der Herausforderungen des Berufsbildungssystems spielen kann, stand im Zentrum der abschließenden Diskussionsrunde unter dem Motto »Europa als Motor der Berufsbildung in Deutschland«. An die Wandlungs-, Leistungs- und Innovationsfähigkeit des dualen Systems glaubt trotz des festgestellten Reformbedarfs Prof. Dr. Reinhold Weiß, stellvertretender BIBB-Präsident und Forschungsdirektor, der mit seiner Abschlussrede eine erste Bilanzierung des Kongresses vornahm. Aus der Sicht vieler Besucher/innen machte die Breite des Angebots die Auseinandersetzung mit vielen Themen möglich, hatte jedoch zur Folge, dass die Zeit für eine Vertiefung und Konkretisierung der angesprochenen Inhalte durch eine Diskussion oft fehlte. Als Ort eines intensiven Meinungs- und Erfahrungsaustausches war die Veranstaltung jedoch für viele eine Quelle neuer Informationen, Impulse und fruchtbarer Begegnungen.

Stephan Dietrich / Ewelina Mania /
Gerhard Reutter (DIE)

Aller guten Dinge sind vier!

Eindrücke zur Jahrestagung der DGfE-Sektion Erwachsenenbildung in Bremen

Vom 27. bis 29. September 2007 fand die diesjährige Sektionstagung zum Thema »Strukturen Lebenslangen Lernens« in Bremen statt. Damit war die Hansestadt (nach 1979, 1980 und 1999) bereits zum vierten Mal Gastgeberin der seit 35 Jahren regelmäßig stattfindenden Veranstaltung. Insofern war es sicher auch kein Zufall, dass die Bremer »Hausherrin« Anke Grotlüschen und ihr Team für die Tagung vier verschiedene Veranstaltungsorte ausgewählt hatten.

1. Station: Der Jahrestagung voran ging ein Workshop zur Forschungslandkarte Erwachsenenbildung (s. S. 21), zu dem sich rund 40 interessierte Wissenschaftler/innen im Institut für Ingenieurwissenschaften eingefunden hatten. Eine erste Auswertung der bislang rd. 165 Eintragungen war Anlass, um Erfahrungen im Umgang mit dem Fragebogen zu diskutieren und das weitere Verfahren abzustimmen.

2. Station: Die Eröffnung der Sektionstagung fand dann im zehn Gehminuten entfernten Hörsaal des Naturwissenschaftlichen Instituts statt. Der Sektionssprecher Joachim Ludwig

begrüßte die Teilnehmenden und lud zu »intensivem Erfahrungsaustausch« und »reflexiver Streitkultur« ein. Eine gute Tradition der Jahrestagungen sei es, so Ludwig, sich zu Beginn ein wenig irritieren zu lassen. Diese Aufgabe übernahm ein ehemaliger Bremer. Peter Alheit, von 1978 bis 1994 Professor für nichtinstitutionelle Erwachsenenbildung in Bremen, unterzog in seinem Eröffnungsvortrag »Diskursive Politiken – Lebenslanges Lernen als Surrogat?« »prominente Verlautbarungen« zum lebenslangen Lernen aus den 1990er Jahren einer kritischen Diskursanalyse. Damit sensibilisierte er für eine mitunter ritualisierte und allzu selbstverständliche Beschwörung des Konzepts Lebenslanges Lernen, das in struktureller Hinsicht nicht nur bildungspolitische, sondern auch finanzielle Folgen zeitigt. Alheit erinnerte an die wissenschaftliche Verpflichtung, den Diskurs mit Inhalten zu füllen. Hierzu bot der nächste Tag reichlich Gelegenheit. Er stand – wie gewohnt – ganz im Zeichen des fachlichen Austausches.

3. Station: Für die fünf parallelen Arbeitsgruppen boten das Haus der Wissenschaft und die Arbeitnehmerkammer mitten im Bremer Stadtzentrum einen angenehmen Rahmen. In 27 Beiträgen präsentierten vor allem auch viele jüngere Kolleg/inn/en ein breites Spektrum an aktuellen Forschungsarbeiten und Theoriediskursen zu unterschiedlichen Teilaspekten des lebenslangen Lernens. Eine peer-reviewte Auswahl der Beiträge wird in der Tagungsdokumentation nachzulesen sein. Für die Tagungsteilnehmer/innen erfolgte eine Bündelung der bearbeiteten Inhalte am Samstag vormittag durch je eine/n Beobachter/in aus den AGs. Sie schilderten mit Bezug auf das Forschungsmemorandum ihre Eindrücke zu theoretischen und empirischen Zugängen und zeigten Forschungsdesiderate auf. Für diese abschließende Zusammenführung, die der Tagung einen runden

Abschluss gab, war jedoch ein erneuter Ortswechsel erforderlich.

4. Station: Mit den Worten »Wir sind angekommen« begrüßte Udo Witthaus die gegenüber dem Vortag deutlich dezimierte Teilnehmergruppe in der gerade eröffneten Bremer Volkshochschule und verwies damit stolz auf die schlussendlich erfolgreichen Bemühungen, nach 50 Jahren mit dem »Bamberger Haus« ein eigenes Veranstaltungszentrum in Bremen präsentieren zu können. Das 1907 von dem jüdischen Kaufmann Julius Bamberger gegründete Warenhaus bietet nun nach wechselvoller Geschichte moderne und geschmackvolle Tagungs- und Veranstaltungsräume und war damit der passende Rahmen für einen gelungenen Ausklang der diesjährigen Sektionstagung.

Als Fazit bleibt festzuhalten: Bremen hat für Bewegung gesorgt – zumindest bei den Teilnehmer/inne/n, die den Stationslauf dank bester Organisation vor Ort gut gemeistert haben und erfahren konnten, dass Weiterbildung in Bremen an vielen Lernorten ihren Platz findet. Bleibt zu hoffen, dass die intensiv geführten Fachdiskussionen auch inhaltlich die Weiterbildung in Theorie und Forschung bewegen und anregen werden. *Christiane Jäger (DIE)*

GESIS mit neuer Struktur

Die GESIS – Gesellschaft Sozialwissenschaftlicher Infrastruktureinrichtungen e.V. hat eine neue Organisationsstruktur. Auf einem Institutstag Ende November in Mannheim wurde einer interessierten Fachöffentlichkeit die »neue« GESIS vorgestellt: Statt einer Dachorganisation mit drei verbundenen Instituten ist nun ein Institut mit drei Abteilungen entstanden: dem Informationszentrum Sozialwissenschaften (IZ) in Bonn, dem Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung an der Universität zu Köln (ZA) sowie dem Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen (ZUMA) in Mannheim. Notwendig geworden war die Reorganisation nach einer Evaluation der GESIS durch den Leibniz-Senat vor zwei Jahren, der die Zusammenlegung von drei Instituten zu einem Verein mit einem Institut, einer Leitung, einem Aufsichtsorgan und einem wissenschaftlichen Beirat zur Auflage gemacht hatte.

DIE/BP



Foto: Christiane Jäger

Typisch Sektionstagung Bremen: Nicht drei, nicht fünf, sondern vier Stadtmusikanten

Das Rad drehen und in Schwung halten

Zukunft (der) Weiterbildung – Fachkongress des BMBF in Ahlen/Westfalen

Am 6. und 7. November fand auf Einladung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung ein Fachkongress zum Thema »Zukunft (der) Weiterbildung. Strategien zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf« statt. Dabei war mit der historischen Zeche Westfalen in Ahlen der Austragungsort nicht zufällig gewählt, demonstrierte dieser doch den Wandel von einem ehemaligen Zechengelände hin zu einem sozial und kulturell genutzten Gewerbe- und Freizeitareal.

Ziel des Kongresses war es, die vorläufigen Empfehlungen des von Bundesbildungsministerin Schavan eingesetzten Innovationskreises – insbesondere mit Blick auf ihre Umsetzbarkeit – mit Fachleuten aus dem In- und Ausland, zu diskutieren. Hierzu wurde ein sehr differenziertes und umfangreiches Tagungsprogramm vorgelegt, welches in sechs Foren unterteilt war, um die verschiedenen Schwerpunkte der Empfehlungen zur Zukunft der Weiterbildung und zum Lernen im Lebenslauf abzubilden: Referent/inn/en aus dem In- und Ausland hielten vor ca. 350 Teilnehmer/innen aus Wissenschaft, Politik und Praxis Vorträge und Statements zu so unterschiedlichen Themenbereichen wie »Transparenz, Qualität und Beratung« (Forum 1), »Hochtechnologie und Weiterbildung« (Forum 2), »Bildung in der Region« (Forum 3), »Durchlässigkeit und Verzahnung der Bildungsbereiche« (Forum 4), »Bildung und demographischer Wandel« (Forum 5) und »Motivation und Anreize für das Lernen im Lebenslauf« (Forum 6).

Dabei wurden drei Aspekte, die eng miteinander verwoben sind, im Tagungsverlauf an unterschiedlichsten Stellen immer wieder hervorgehoben: Dies war zunächst der wiederholte Hinweis, dass in Deutschland der Aufbau einer flächendeckenden, qualitativ anspruchsvollen, trägerunabhängigen und zielgruppenspezifischen Beratungsstruktur notwendig ist. Dieses Beratungsnetz ist

in Deutschland bislang nicht existent und infolgedessen nicht nur wichtig, sondern auch dringlich.

Darüber hinaus wurde immer wieder daran erinnert, dass die Entwicklung und der Ausbau von Weiterbildung in Deutschland ohne einen vermehrten Einsatz von Ressourcen nicht geleistet werden können. Der Aufbau der Beratungsstruktur und die Mobilisierung von sogenannten bildungsfernen Gruppen wird ohne zusätzliche Mittel nicht erreicht werden.

Schließlich wurde auch häufiger die Notwendigkeit einer professionellen Marketingstrategie betont. Diese soll sicherstellen, dass die Bedeutung und der Nutzen des Weiterlernens stärker im Bewusstsein der Bevölkerung verankert werden und so der immer wieder geforderte Mentalitätswandel hin zu einer weiterbildungsoffenen und -intensiven Gesellschaft stimuliert wird.

Sehr konkret berühren diese drei Aspekte das aktuell vorbereitete öffentlich geförderte Weiterbildungssparen, da dieses neue Anreizinstrument insbesondere bildungsferne und ökonomisch weniger leistungsfähige Bevölkerungsgruppen erreichen will: Das Konzept beinhaltet eine obligatorische Beratung, die sicherstellen soll, dass in der Unübersichtlichkeit des existierenden Weiterbildungsmarktes die richtigen Personen auch die richtigen Weiterbildungsmaßnahmen erhalten. Daneben stand und steht die öffentliche Förderung des Weiterbildungssparens unter dem Diktat der im Koalitionsvertrag festgeschriebenen »Haushaltsneutralität«, was ohne Zweifel für die Nachhaltigkeit und Breitenwirksamkeit des Weiterbildungssparens kontraproduktiv ist. Die Erreichung der bildungsfernen und finanziell weniger gut gestellten Personen setzt voraus, dass diese Gruppen genaue Kenntnis von dem neuen Finanzierungsinstrument haben, auch weil sich dieses gegen andere gesellschaftliche Pro-

jekte wie die Alters- und Gesundheitsvorsorge durchsetzen muss, was die Notwendigkeit einer leistungsfähigen und zielgruppengerechten Marketingkampagne für das Weiterbildungssparen offensichtlich werden lässt.

Bemerkenswert war, dass bereits in der Begrüßungsrede von Staatssekretär Thielen diese Aspekte zumindest ansatzweise angesprochen wurden. Interessant war ferner, dass dieser in seinen einführenden Worten auch deutlich den Widerspruch zwischen »Talk« und »Action« herausstellte, indem er darauf hinwies, dass die Äußerungen über die Notwendigkeit von vermehrten Weiterbildungsanstrengungen zu den »unbedingt zustimmungsfähigen Sätzen« (Thielen) in unserer Gesellschaft gehören, aber diese Zustimmungsfähigkeit eben noch nicht die Lösung des Problems darstellt; bei der Problemlösung selbst müsse das Rad zwar nicht neu erfunden werden, aber es seien doch auch neue Wege zu gehen.

Dass aus einer Problemdiagnose nicht unmittelbar dessen Lösung folgt, zeigt auch die Podiumsdiskussion zum Abschluss der Tagung wieder, welche einmal mehr die Vielfalt der akteurspezifischen Handlungslogiken und Interessen deutlich werden ließ, die umfassende und weitreichende Problemlösungswege in der Weiterbildung nach wie vor erschwert. Gleichwohl war die Tagung ein wichtiger Beitrag zur (fach-)öffentlichen Diskussion und Kommentierung der Zwischenergebnisse des Innovationsrates. Schließlich bleibt zu hoffen, dass das Rad nun auch gedreht und danach in Schwung gehalten wird.

Stefan Hummelsheim (DIE)

Ergänzende Tagungsinformationen:

Link zum Innovationskreis
 <http://www.bmbf.de/de/7023.php>

Link zur Tagung
 http://www.innovation-weiterbildung.de/iw_home.html

Das Normalarbeitsverhältnis: Sündenbock oder Rettungsring?

Ein »DIE-Forum« zu Teilhabechancen und der Rolle von Weiterbildung

Weiterbildung wird immer anerkannter, weil sie sich so gut für gesellschaftliche Reparaturprozesse einspannen lässt. Wenn von der Teilhabe an der Gesellschaft ausgeschlossene Menschen durch Erwachsenenbildung wieder mehr »inkludiert« werden, so wird das entsprechend positiv hervorgehoben; mit etwas Glück fließen auch wieder mehr öffentliche Mittel in die Einrichtungen.

Dass Weiterbildung Exklusion nicht nur behebt, sondern auch betreibt, kam beim »10. DIE-Forum Weiterbildung« zum Ausdruck, das am 8. Oktober in Bonn stattgefunden hat. Die Veranstaltung mit dem Titel »Exklusion – Inklusion. Potenziale der Weiterbildung für gesellschaftliche Teilhabe« besuchten rund 60 Fachleute aus Wissenschaft, Praxis und Politik der Weiterbildung. DIE-Direktor Prof. Ekkehard Nuisl skizzierte eingangs die Motive des Instituts, dieses Thema zum Gegenstand eines Forums zu machen. Die Notwendigkeit gesellschaftlicher Inklusion ergebe sich zunächst aus humanitären Gründen, zusätzlich seien aber auch volkswirtschaftliche Argumente (Humankapitalmehrung) und die Sicherung sozialen Friedens ausschlaggebend. Ziel der Veranstaltung sollte es sein, Richtungen anzuzeigen, in die die Weiterbildungs-Diskussion gehen müsse, Probleme zu definieren, die mit Forschungsunterstützung anzugehen seien und Ideen für ein Memorandum zu sammeln, das im Nachgang des Forums an die Politik gerichtet werden solle.

Nuisl stellte die Veranstaltung auch in den Kontext des neuen Arbeitsschwerpunktes »Inklusion« des DIE. Dort werden – bezogen auf vier Personengruppen (Analphabeten, Langzeitarbeitslose, Teilgruppen von Menschen mit Migrationshintergrund, Teilgruppen von Älteren) – Exklusionsmechanismen und Inklusionschancen durch Weiterbildung erforscht.

Am Anfang der Konferenz standen zwei Analysen:

Prof. Martin Kronauer, Soziologe an der Fachhochschule für Wirtschaft Berlin, erklärte gesellschaftliche Exklusion als immer schon angelegt in westeuropäischen Sicherungssystemen: Diese gründeten auf einer »Verbindung von Sozialstaatlichkeit und Vollbeschäftigung« und kämen immer dann ins Wanken, wenn Letztere gefährdet sei. Es gelte, Teilhabe nicht mehr allein über das Beschäftigungsverhältnis zu sichern, es müsse mehrere Standbeine geben.

Die zweite Analyse lieferte Helmut Bremer, Privatdozent für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg. Die Bildungsforschung sehe, dass sich gesellschaftliche Ungleichheit ins Bildungssystem übersetze, aber sie wisse nicht genau, wie. Zwar habe die Weiterbildungsteilnahme insgesamt in den letzten Jahrzehnten zugelegt, jedoch nicht relativ zugunsten Benachteiligter. Einen Erklärungsschlüssel für den beobachteten »Fahrstuhleffekt« sieht Bremer in sozialen Milieus. »Weiche Faktoren der Selektivität« seien unterschätzt; es gelte, Benachteiligte und ihre Lebenswelt seitens der Weiterbildung besser anzusprechen.

In der anschließenden Diskussion brachten Teilnehmende das Exkludierende der Weiterbildung noch deutlicher auf den Punkt: Die Weiterbildung lebe davon, dass von Exklusion Bedrohte eben nicht

teilnehmen; man bliebe eben gerne »unter sich«. Die Weiterbildung wolle aus sich heraus auch nicht zwingend inkludierend sein. Die normative Orientierung sei eine politische Frage, die sich in der öffentlichen Förderung bestimmter Angebote niederschlägt.

In der abschließenden Podiumsrunde sprang die Frankfurter Soziologin und Politologin Prof. Ursula Apitzsch dem Impulsgeber Kronauer bei: Social Citizenship hänge – mit verhängnisvollen Folgen – noch immer an abhängiger Normalarbeit. Ihr Konterpart auf dem Podium, Prof. Gerhard Bosch, Arbeitsmarktforscher und Soziologe aus Duisburg-Essen, wollte sich Utopien, dass sich dies bald ändern ließe, nicht hingeben. Ihn treibt vielmehr die Vision eines modifizierten Normalarbeitsverhältnisses um. Sein Plädoyer lautete deshalb: Stärkt die Menschen so, dass sie eine dauerhafte Beschäftigung finden und ökonomisch selbstständig werden können. Die Weiterbildung sah er hierfür in einer aktivierenden Rolle. Während also die einen in der Fokussierung auf das Normalarbeitsverhältnis ein Grundübel sahen, mahnte der andere, Inklusion gedanklich noch stärker mit Arbeitsmarktintegration in Verbindung zu bringen. An ein gemeinsames Memorandum war da nicht mehr zu denken.

DIE/PB



Wie jedes Jahr ein Ort engagierten Fachaustauschs: das DIE-Forum Weiterbildung. Im Bild links: Prof. Martin Kronauer, Fachhochschule für Wirtschaft Berlin.

Erwachsenenbildungspolitik auf EU-Ebene gewinnt weiter an Kontur

Im Oktober 2006 widmete die EU-Kommission erstmals der Erwachsenenbildung eine eigene Mitteilung (»Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus«, DIE berichtete, H. 3, S. 6), in der die Bedeutung dieses Bereichs für die Umsetzung des lebenslangen Lernens unterstrichen und bildungspolitischer Handlungsbedarf artikuliert wurde.

Ein knappes Jahr später und nach einem umfangreichen Konsultationsprozess hat die Kommission dieser ersten Mitteilung am 27. September 2007 eine zweite folgen lassen. Unter dem nun stärker konstruktiv gefassten Motto »Zum Lernen ist es nie zu spät« wird darin ein Aktionsplan für den Erwachsenenbildungsbereich skizziert.

Handeln scheint indes auch dringend geboten, musste die Kommission doch in ihrem nur drei Tage später veröffentlichten aktuellen Zwischenbericht zu den Fortschritten im Bildungsbereich konstatieren, dass die Beteiligung von Erwachsenen am lebenslangen Lernen nach wie vor unzureichend ist. So lag die Teilnahmequote im Jahr 2006 mit 9,6 Prozent nicht nur deutlich unter der für 2010 angestrebten Zahl von 12,5, sondern war im Vergleich zum Vorjahr (9,7 Prozent) sogar leicht rückläufig.

Es gilt nun, so die Kommission in ihrer neuen Mitteilung, ein leistungsfähiges und zugängliches Erwachsenenbildungssystem in ganz Europa aufzubauen, das den Bedürfnissen der Lernenden ebenso wie dem Bedarf von Arbeitsmarkt und Gesellschaft gerecht wird. Mit Blick auf diese Zielsetzung benennt der Aktionsplan fünf prioritäre Maßnahmenbereiche, an denen sich zu beteiligen die Mitgliedstaaten aufgefordert sind: So sollen die Auswirkungen von Reformen im Bildungsbereich auf den Erwachsenenbildungssektor untersucht werden (1). Verbessert werden sollen ferner die Angebotsqualität (2), z.B. durch die Entwicklung von Standards für Personal und Anbieter, sowie die Höherqualifikationsmöglichkeiten

für Erwachsene (3); hier sind v.a. zielgruppenspezifische Investitionen und Beratungsangebote gefordert. Schließlich soll der Entwicklung von Validierungsverfahren für informelles Lernen (4) ebenso verstärkte Aufmerksamkeit geschenkt werden wie der Überwachung des Sektors (5) durch die Entwicklung von Kerndaten und vergleichbarer Terminologie auf europäischer Ebene.

Im Vergleich zur Vorgängermitteilung fällt auf, dass der Akzent zwar nach wie vor stark auf benachteiligte Gruppen gelegt wird, die Gruppen »ältere Bürger« und »Migranten« aber als eigenständige Zielbereiche weggefallen sind. Damit trägt die Kommission den unterschiedlichen Situationen in den Mitgliedstaaten Rechnung und deren Wunsch, Akzente hinsichtlich prioritärer Zielgruppen selber zu setzen. Neu ist auch die explizite Betonung des Aspekts der Höherqualifizierung (»one step up«), welcher das zunächst rein formale Ziel der Erhöhung von Weiterbildungsbeteiligung um eine ergebnisbezogene Komponente ergänzt. Nach Vorstellungen der Kommission sollen die Mitgliedstaaten genau zu diesem Punkt künftig regelmäßig Bericht erstatten.

Die nächsten Schritte auf EU-Ebene sehen die Einrichtung einer Arbeitsgruppe bis Ende 2007 vor, welche spezifische Aktionen und Projekte ausarbeiten soll. *Susanne Lattke (DIE)*

European Commission: Commission staff working document: *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks.* Brussels, 02.10.2007. SEC(2007) 1284.



http://ec.europa.eu/education/policies/2010/progressreport_en.html

Europäische Kommission (2007): Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: *Aktionsplan Erwachsenenbildung. Zum Lernen ist es nie zu spät.* Brüssel, den 27.09.07. KOM(2007) 558 endgültig.



http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558_de.pdf

IWF Wissen und Medien wird geschlossen

Bund-Länder-Finanzierung läuft zum Jahresende aus

Die IWF Wissen und Medien gGmbH in Göttingen wird abgewickelt. Das hat die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) auf Grund der Vorlage eines Abwicklungsplanes des Landes Niedersachsen im Oktober beschlossen. Der Plan sieht vor, dass die »Mediendienstleisterin für die Wissenschaft« spätestens 2010 geschlossen wird und die vorhandenen, erhaltenswerten Materialien der Technischen Informationsbibliothek (TIB) in Hannover übergeben werden. Die Geschäftstätigkeit der IWF wird sich ab Anfang 2008 bereits auf die Aufrechterhaltung der Online-Verfügbarkeit der Materialien und auf die Materialübergabe beschränken.

Für die Mitarbeiter/innen ist die komplette Schließung besonders niederschmetternd, weil man sich seit Mitte des Jahres Hoffnungen auf eine Weiterfinanzierung gemacht hatte; im Mai hatte der Wissenschaftsrat eine Empfehlung zur Weiterentwicklung der Kommunikations- und Medienwissenschaften in Deutschland veröffentlicht und an die Mitglieder des »Netzwerkes Mediatheken«, zu dem die IWF gehört, appelliert, den gezielten Ausbau einer systematischen Archivierung von audiovisuellen Quellen voranzutreiben. Die IWF betrachtete diese Empfehlung als Appell zur Fortführung ihrer Aufgaben. Dennoch ist das Wissenschaftsministerium Niedersachsens nicht bereit, die IWF zumindest in ihrer Kernfunktionalität zu erhalten, die der Direktor als »die Online-Zugänglichmachung wissenschafts- und bildungsrelevanter audiovisueller Informationen« zusammenfasst. Seit 2001 konnte das Archiv über das IWF-Online-Portal abgerufen werden, dessen Nutzerzahlen beständig gestiegen sind. *DIE/BP*



www.iwf.de

Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit – mehrperspektivisch

GiWA-Verbundprojekt gestartet

Die Anforderungen an *literacy* und *numeracy*, das Verfügen über Grundkompetenzen in Lesen, Schreiben, Sprechen, Rechnen und basalen PC-Kenntnissen stellen sich in unterschiedlichen Wirtschaftszweigen, in denen Arbeitsplätze für Niedrigqualifizierte existieren, unterschiedlich dar. Auch die Struktur der »Grundbildungsbedürftigen« ist heterogen, ebenso sind die Barrieren vielfältig, die den Betroffenen einen Zugang zu entsprechenden Bildungsangeboten verwehren. Wie ein zeitgemäßes Verständnis von Grundbildung aussehen kann, welche spezifischen kulturellen Aspekte zu berücksichtigen sind, welche Grundbildungsbedarfe aus der Perspektive von Arbeitsplatzanforderungen und den Interessen der Individuen entstehen, wie eine betriebsnahe, arbeitsplatzbezogene Grundbildung organisiert und wirksam werden kann, markiert das Anliegen des Verbundprojektes GiWA. Möglich wird dies im Rahmen des neuen Forschungsschwerpunkts des Bundesbildungsministeriums.

Die sechs GiWA-Verbündeten starteten jetzt mit einem dreitägigen Auftaktworkshop das auf drei Jahre projektierte Forschungsvorhaben. Das Bildungswerk der sächsischen Wirtschaft in Dresden, die Kaiserswerther Seminare in Düsseldorf, das Stephanus-

werk Isny, das Institut für angewandte Kulturforschung in Göttingen und die Impulse-Agentur in Dortmund stellen das empirische Feld. Das bbb Büro für berufliche Bildungsplanung Dortmund ist für die wissenschaftliche Begleitung und die Verbundkoordination zuständig.

Mehrperspektivität kennzeichnet den Arbeitsansatz des Forschungsvorhabens. Der Verbund bezieht unterschiedliche Branchen, Milieus und Zielgruppen ein. Die Projektakteure selbst – Ökonomen, Ethnologen, Sozialwissenschaftler, Rehabilitationswissenschaftler und natürlich Erwachsenenbildner und Erwachsenenbildungswissenschaftler – entwickeln qua Profession je eigene Perspektiven und ermöglichen Perspektivverschränkung. Mehrperspektivität bezieht sich auch auf die Sphäre Erwerbsarbeit und Beschäftigung. Einige Projekte zielen auf den Erhalt der Beschäftigung durch Grundbildung. Andere zielen auf die Herstellung von Employability, indem Nicht-Beschäftigten durch Grundbildungsangebote Brücken in Beschäftigungsverhältnisse oder Weiterbildung geschaffen werden sollen. Gleichzeitig sind Beschäftigungserhalt und Beschäftigungsfähigkeit immer auch eine Frage von Gelegenheitsstrukturen, für die nicht allein die Individuen zuständig und verantwort-

lich sind, sondern vornehmlich die Entscheider in Wirtschaft und Arbeit. Deswegen geht GiWA auch der Frage nach, wie Arbeitsplätze geschaffen und eingerichtet werden müssten, damit Geringqualifizierten und Menschen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen eine Teilhabe an Erwerbsarbeit möglich ist. Damit verbunden ist auch die Frage, wie Arbeitsplätze so gestaltet werden können, dass die Individuen ihre Potenziale und Kompetenzen einbringen und weiterentwickeln können. Aus einschlägigen Untersuchungen ist bekannt, dass gerade im Bereich der Einfacharbeitsplätze die Lernpotenziale und Anreize, die sich aus dieser Arbeit ergeben, relativ gering sind. Wie sich die Anforderungen in den Branchen am Beispiel der beteiligten Betriebe verändern, welche zeitgemäßen Grundbildungsinhalte daraus abzuleiten sind, wie Zugänge zu Grundbildung geschaffen werden können, wie an den motivationalen Lagen der Individuen angeknüpft werden und wie Lernen organisiert werden kann und welche Auswirkungen unterschiedliche Zugänge und Lernsettings für die Zielgruppe haben, sind die Kernfragen des Vorhabens.

Rosemarie Klein/Dieter Zisenis

Nähere Informationen:

 www.bbb-dortmund.de

Neuer IW-Bildungsmonitor mit Bundesländer-Ranking

Der IW-Bildungsmonitor des Instituts der Deutschen Wirtschaft Köln untersucht seit 2004 im Auftrag der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft die Bildungssysteme der Bundesländer und stellt ein Ranking auf, das sich aus 100 Indikatoren in 13 Bereichen speist. Am besten abgeschnitten haben in diesem Jahr Sachsen, Baden-Württemberg, Thüringen und Bayern; Schlusslicht ist Mecklenburg-Vorpommern hinter Nordrhein-Westfalen. Der IW-Bildungsmoni-

tor richtet seinen Blick darauf, ob die Bildungspolitik die Weichen für die Ausbildung von Fachkräften – und damit auch für Wirtschaftswachstum – richtig stellt. Bescheinigt wurde allen Bundesländern – auch den Schlusslichtern –, das Bildungsniveau seit der ersten Erhebung des Bildungsmonitors 2004 deutlich verbessert zu haben. Bewertet wurden u.a. die Höhe der Bildungsausgaben, Schüler-Lehrer-Relationen, Förderungsangebote, Internationalisierung,

Bekämpfung der Bildungsarmut, Integration, berufliche Bildung, Akademisierung und die Forschungsorientierung der Hochschulen.

DIE/BP

 www.iw-koeln.de

25 Jahre andere Weiterbildung in NRW

Die in Nordrhein-Westfalen seit den 1970er Jahren entstandenen neuen Erwachsenenbildungseinrichtungen haben sich 1982 – auch unter dem Eindruck staatlicher Mittelkürzungen – zu einem Dachverband zusammengeschlossen: zur »Landesarbeitsgemeinschaft für eine andere Weiterbildung NRW«. Deren heute 44 Mitglieder, Anbieter von Weiterbildung für gesellschaftliche Gruppen und soziale Bewegungen, wie z.B. Frauen- oder Migrant/inn/en-Gruppen, Eine-Welt-Initiativen sowie Bürger- und Menschenrechtsgruppen, begingen das Jubiläum am 22. November mit einer Feier in Düsseldorf und einem Festvortrag von Prof. Ortfried Schäffter (Berlin) unter dem Titel »Ein Vierteljahrhundert lang anders sein? Institutionalisierung eines offenen Strukturwandels in der Weiterbildung«.

Außerdem ist aus diesem Anlass eine Festschrift mit dem Titel »anders – weiter – bilden. 25 Jahre andere Weiterbildung in NRW« erschienen, die Auskunft gibt über Entwicklungen in den Mitgliedseinrichtungen, an wichtige Projekte und bildungspolitische Stationen erinnert und manche Tendenzen selbstkritisch reflektiert. Drei Beiträge schildern und analysieren Geschichte und Gegenwart dieses in NRW besonders entwickelten Teils der Weiterbildungslandschaft. Das Heft lässt außerdem eine Reihe von Wegbegleiter/innen aus Politik, Bildungsadministration und anderen Verbänden zu Wort kommen; ein ausführlicher Anhang bietet Einsicht in Veröffentlichungen und zentrale Stellungnahmen des Verbands, Innenaufnahmen aus Interviews der 1980er und 1990er Jahre, einige statistische

Daten, das Leitbild der LAAW und Thesen zu den Aussichten der anderen Weiterbildung.

LAAW-NRW

Kontakt und Bezug: mail@laaw-nrw.de
 www.laaw-nrw.de

KULTUR
 • **UREN** der
Bild-un 
 CULTURES OF EDUCATION  教育文化

21. KONGRESS DER
 DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR
 ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN (DGFE)
 DRESDEN 16. - 19. MÄRZ 2008

Tagungsort:  TECHNISCHE
 UNIVERSITÄT
 DRESDEN ●●●

Ein Bildungskongress in einer Kulturstadt: Historie und öffentliche Wahrnehmung der Stadt Dresden wecken Assoziationen in Richtung „Hochkultur“, einer Kultur, die sich mit dem barocken Stadtzentrum, in dem die Frauenkirche wieder auferstanden ist, mit Eilflorenz und Museenlandschaft, mit den Malern der Brücke und Hellerau als einem ehemaligem Zentrum der Moderne verbinden. Das Kongresssthema Kulturen der Bildung nimmt dieses Dresden-Image auf, löst sich bewusst von der Auffassung eines einheitlichen Kulturbegriffes und macht unterschiedliche Facetten und Widersprüche von Kultur und Bildung in einer pluralen Gesellschaft sichtbar. Wir reden heute nicht nur von Alltags- und Jugendkulturen, wir reden von Lernkulturen oder der Kultur einer Schule, einer Organisation, eines Unternehmens. Wir reden von den Kulturen verschiedener Fächer und kennzeichnen Bildung dabei immer auch als ästhetische und kulturelle Leistung. Wir denken an Bildung in einer multikulturellen Gesellschaft mit all ihren subkulturellen Lebenswelten. Und wir schauen über den deutschen Tellerand auf europäische und internationale Bildungsprozesse. All dies rechtfertigt das gewählte Thema und es liegt nahe, bei der Verbindung der beiden Begriffe „Bildung“ und „Kultur“ immer im Plural zu denken. In 150 Vorträgen, Arbeitsgruppen, Symposien und Workshops werden sich Räume bieten, solche grundlegenden Fragen zu verhandeln. Bildung heißt Kultur zu leben. Dresden ist sicher ein geeigneter Ort dafür.

KONGRESS-KONTAKT
 Kongressbüro:

Tel.: 049 - 351/463 349 62
 E-Mail: kongressbuero@dgfe2008.de

Internet: www.dgfe2008.de

Personalia

Dr. Martin Dust ist neuer Direktor des Verbandes der Volkshochschulen des Saarlandes e.V. Der promovierte Pädagoge leitete zuletzt die Volkshochschule des Kreises Olpe und ist Lehrbeauftragter am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn. Er folgt auf **Prof. Dr. Detlef Oppermann**, der nach langjährigem Engagement für die Erwachsenenbildung in den Ruhestand getreten ist.

Marta Ferreira-Lourenco ist neue Leiterin des Referates »Berufsbildung und Erwachsenenbildung« in der Direktion »A – Lebenslanges Lernen: Bildungs- und Fortbildungspolitik« der Generaldirektion (GD) für Bildung und Kultur der EU-Kommission in Brüssel.

Prof. Dr. Joachim Hasebrook und **Prof. Dr. Sabine Seufert** gehören seit diesem Sommer zum erweiterten wissenschaftlichen Leitungsteam der LEARNTEC, der

Kongressmesse für Bildungs- und Informationstechnologie. Hasebrook ist Professor für betriebliches Informationsmanagement an der Wissenschaftlichen Hochschule Lehr, Seufert ist Geschäftsführerin des Swiss Centre for Innovations in Learning an der Universität St. Gallen.

Ministerialrat **Dr. Stefan Luther** ist neuer Unterabteilungsleiter für Lebenslanges Lernen, Bildungsforschung und Weiterbildung im Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Prof. Dr. Irmgard Merkt, Professorin für Musikerziehung und Musiktherapie an der Universität Dortmund, ist als Vorsitzende der Akademie Remscheid für musische Bildung und Medienerziehung e.V. für weitere drei Jahre wiedergewählt worden.

Dr. Esther Oliver aus Spanien war die erste Gastprofessorin auf dem DAAD-Lehrstuhl »Adult and Continuing Education and Learning«, der im Wintersemester 2007/08

am Institut für Berufs- und Weiterbildung, Lehrstuhl für Erwachsenenbildung, der Universität Duisburg-Essen angesiedelt ist. Von Januar bis März 2008 folgt **Prof. Dr. Licinio C. Lima** aus Portugal (University Minho), von April bis Juli **Prof. Dr. Paul Belanger** aus Kanada (University of Montreal).

Dr. habil. Sabine Schmidt-Lauff hat zum Wintersemester 2007/08 die Vertretung der Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung am Institut für allgemeine, berufliche und mediale Bildung der Technischen Universität Chemnitz übernommen.

Dr. Gertrud Wolf übernimmt zum 1. Februar 2008 die Leitung des Fernstudiums des Comenius-Instituts (CI), Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V. der Evangelischen Kirche Deutschlands in Münster.

Veranstaltungstipps

Die **didacta** – die Bildungsmesse findet im nächsten Jahr vom **19. bis zum 23. Februar** in Stuttgart in den Hallen der Neuen Messe Stuttgart statt. Mit dem Bildungsangebot für alle Altersgruppen wird die wachsende Bedeutung von Lebenslangem Lernen unterstrichen.

 www.didacta-stuttgart.de

Die **LEARNTEC 2008** findet vom **29. bis 31. Januar** in den Karlsruher Messehallen statt. Das Motto 2008 lautet »Lernen 2.0«, Themen sind das Lernen in virtuellen Umgebungen, die aktuellen Entwicklungen im Web 2.0, Wissensmanagement und Bildungstransfer. Neu auf der Learntec ist in diesem Jahr eine Zukunftswerkstatt, die den E-Learning-Nachwuchs präsentiert und fördert; es werden Ergebnisse des D-ELINA-Wettbewerbs 2008 sowie Produkte und Projekte von Hochschulen und Unternehmen vorgestellt.

 www.learntec.de

Die **CeBIT 2008**, die vom **4. bis 9. März 2008** wie immer in Hannover stattfindet, wird sich mit neuen Inhalten präsentieren. Neu ist u.a. der Ausstellungsbereich »Learning & Knowledge Solutions«, der über Entwicklungen beim E-Learning informiert.

 www.cebit.de

Vom **21. bis zum 23. April 2008** findet in Düsseldorf die **»Sprachen & Beruf 2008«** statt, die 7. Konferenz für Fremdsprachen und Business Kommunikation in der internationalen Wirtschaft.

 www.sprachen-beruf.com

Eine neue Weiterbildungsmesse für das Gebiet des Südwesten Deutschlands und die Nordwestschweiz veranstaltet die MCH Messe Schweiz AG erstmals im nächsten Jahr. Vom **2. bis zum 4. Mai 2008** wird die **»Weiterbildung Basel«** mit einer kleinen Zahl Aussteller starten. Parallel findet im Messezentrum die Buchmesse »BuchBasel« statt.

 www.weiterbildungbasel.ch

Call for Papers

»Werkstatt Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung« am 26./27.2.2008 in Bergisch-Gladbach Die Werkstatt wird von und für Nachwuchswissenschaftler/innen durchgeführt. Methodische/methodologische Fragen aus aktuellen Qualifizierungs- und Forschungsarbeiten können dort diskutiert werden. Sie findet mit Unterstützung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE und in Kooperation mit dem DIE statt.

Beitragseinreichung: Papers sind in Form einer ca. einseitigen Skizze bis zum 17. Dezember 2007 per E-Mail an Bernd Käßlinger (kaepflinger@bibb.de) zu senden. Inhalt der Skizze:

- das forschungsmethodische Vorgehen
- Hinweise auf zu diskutierende Fragen in der Werkstatt.

Die Auswahl der Beiträge erfolgt Anfang Januar 2008 durch das Organisationsteam, das Ergebnis wird den Teilnehmenden dann mitgeteilt.

Anmeldung: Infos zu Veranstaltungszeiten, Teilnahmegebühren und ein Anmeldeformular finden Sie im Veranstaltungskalender auf der DIE-Homepage unter Aktuelles.

Ist der Diskurs über Medien am Ende?

Von der kulturellen Veralltäglichung medialer Innovationen und den Folgen

Wer in den letzten Jahren die Kultur- und Bildungsszene aufmerksam verfolgt hat, kommt zu dem Schluss, dass hier die große Zeit des Diskurses über Medieninnovationen vorbei ist. So wurde Medienkunst noch vor zehn Jahren als die Zukunftsperspektive von Kunst gefeiert und erfuhr mit der Eröffnung des Zentrums für Kunst und Medientechnologie (ZKM) in Karlsruhe auch eine institutionelle Fundierung. Seither ist es immer ruhiger um die Medienkunst geworden. Zwar gibt es neben dem ZKM noch das Ars Electronica Centre in Linz, das auch in diesem Jahr das Medienkunstfestival »Ars Electronica« unter dem Titel »Goodbye Privacy« (www.aec.at/de/festival2007) realisiert hat, doch scheint die Auseinandersetzung mit den neuen Medienwelten eher auf diese »Diskursinseln« verbannt zu sein.

Diese Einschätzung wurde durch die documenta 12, die 2007 in Kassel stattfand, noch verstärkt. Wurden die documenten 10 und 11 noch stark von der Beschäftigung mit der Medienkunst und deren künstlerischen Optionen geprägt, musste man die Medienkunst – mit Ausnahme von Videodokumentationen – auf der documenta 12 schon suchen. Installationen wie »Deep Play« von Harun Farocki, die anhand der medialen Aufbereitung des Endspiels der Fußball-WM 2006 die vielfältige Konstruktion medialer Sportwelten aufzeigt, die inzwischen bis ins Letzte durchgeplant und auch anschließend in Form von Computerspielen vermarktet werden, waren die Ausnahme. Vielmehr bezog die documenta 12 ihren Reiz aus den drei leitmotivischen Fragen: nach der Moderne, nach dem bloßen Leben und nach Bildung. Antworten auf diesen Fragen fanden die Ausstellungsmacher weniger in den Medien, sondern teilweise in traditionellen Arbeiten aus Afrika, Asien und Südamerika.

Die Hinwendung zur »direkten Erfahrung vor dem Kunstwerk« ist als Antwort auf die zunehmende Virtuali-

sierung globalisierter Lebenszusammenhänge zu verstehen, in denen die mediale Vermittlung die direkte Erfahrung zunehmend in den Hintergrund zu drängen scheint.

Die Frage, ob die Medien in Zukunft den Menschen überhaupt noch brauchen, wurde durch die Installation »Black Chords plays Lyrics« von Saadane Afif aufgeworfen. Schon von weitem war Gitarrenspiel zu hören und man stellte sich darauf ein, eine Musikperformance zu hören und zu sehen. Beim Näherkommen zeigte sich, dass die Akkorde von 13 schwarzen computergesteuerten Les-Paul-Studiogitarren erzeugt wurden – von Musikern keine Spur. Der abgedunkelte Raum als Durchgang zwischen zwei Ausstellungsteilen ließ die Assoziation des Übergangs in eine neue Welt, in der der Mensch nicht mehr benötigt wird, zur spürbaren Vision werden.

Mit der Beschleunigung der Integration von (neuen) Medien in unseren Alltag scheint eine zunehmende Desensibilisierung gegenüber den kulturellen und gesellschaftlichen Dimensionen dieser Entwicklung einherzugehen und die diskursive Auseinandersetzung darüber kaum noch als zeitgemäß angesehen zu werden. Diese Vermutung erhielt auch auf der Frankfurter Buchmesse Nahrung. Waren die Buchmessen in den letzten Jahren davon geprägt, dass mediale Innovationen besondere Aufmerksamkeit erhielten, war 2007 davon kaum noch etwas zu spüren. Zwar war der Schwerpunkt »Elektronische Medien« bereits 2004 schon wieder aufgegeben worden, doch waren Entwicklungen wie z.B. Podcast, Web 2.0 oder E-Books in den letzten Jahren Aufhänger, um die Modernität der Buchmesse in den Vordergrund zu stellen. Obwohl nach wie vor die digitalen Medien auf der Buchmesse auf dem Vormarsch sind, war die Reflexion über diese Entwicklung fast ausgeblendet. Bezieht man den Bildungsbereich in diese Betrachtungen mit ein, erhält

das Bild vom Ende des Diskurses über Medien noch mehr Kontur. Über E-Learning wurde in den letzten Jahren viel diskutiert. Inzwischen ist eine gewisse Ernüchterung eingetreten, obwohl sich die medialen Lernformen immer stärker im Berufsalltag und auch in der Freizeit verankern. Gleichwohl bleibt festzustellen, dass der Trend zu medienunabhängigen Lernangeboten vor allem auch in der Erwachsenenbildung nach wie vor ungebrochen ist. Mit der medienbezogenen Selbstlernkompetenz und -disziplin scheint es nicht so weit her zu sein, wie sich das Bildungstechnokraten noch vor zehn Jahren gewünscht hatten. Doch scheint auch in der Erwachsenenbildung das Interesse an einem Diskurs über diese Entwicklungen nur noch bei wenigen Expert/inn/en vorhanden zu sein.



Foto: Richard Stang

Brockhaus-Stellwand, Rückseite, Buchmesse 2008

Betrachtet man die derzeitige Medienentwicklung, die gekennzeichnet ist von einer immer stärkeren Durchdringung des Alltags bis hin zum Eingriff in die Privatsphäre (Stichworte: Online-Durchsuchung, Phishing usw.) und von der Veränderung von Kultur und Kommunikation (Stichworte: Web 2.0, Second Life usw.), erscheint das Fehlen des kulturellen und gesellschaftlichen Diskurses über Medien fatal. Diesen Diskurs zu initiieren ist auch eine Aufgabe und Herausforderung für die Erwachsenenbildung. Es bleibt zu hoffen, dass er in den nächsten Jahren wieder in Gang kommt.

DIE/RS

Neue Bücher zur Erwachsenenbildung

Amlung, Ullrich/Hoffmann, Nicole/
Reimers, Bettina I. (Hrsg.)

Adolf Reichwein und Fritz Klatt. Ein Studien- und Quellenband zu Erwachsenenbildung und Reformpädagogik in der Weimarer Republik
Weinheim u.a.: Juventa, 2007

Der Band enthält neben kurzen biographischen Skizzen einführende Darstellungen ihrer Erwachsenenbildungskonzeptionen sowie eine Auswahl kommentierter Quellentexte, die Einblicke in ihre vielfältigen reformpädagogischen Arbeitsgebiete geben.

Baethge, Martin/Solga, Heike/
Wieck, Markus

Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs
Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, 2007
Das Gutachten betrachtet die Entwicklung des deutschen Berufsbildungssystems unter bildungspolitischen Gesichtspunkten. Im Zentrum steht die Kategorie Bildungsmobilität, die für die individuellen Berufsverläufe wie für die Sicherung der Humanressourcen einer modernen Wirtschaft gleichermaßen von entscheidender Bedeutung ist. Grundlegende Reformanstrengungen unter Nutzung der Vorgaben durch den Europäischen Qualifikationsrahmen werden vorgeschlagen.

Dewe, Bernd/Weber, Peter J.

Wissensgesellschaft und lebenslanges Lernen. Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU
Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2007
Diese Einführung in die Thematik des lebenslangen Lernens in der heutigen Wissensgesellschaft zeigt vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen auf, worin die Bedeutung europäischer und internationaler Diskussionen um permanente Bildung liegt, und führt in Bildungsdiskurse ein.

Dust, Martin

»Unser Ja zum neuen Deutschland«. Katholische Erwachsenenbildung von der Weimarer Republik zur Nazi-Diktatur
Frankfurt a.M. u.a.: Lang, 2007
Die mentalitätsgeschichtliche Studie analysiert das »weltanschauliche Gepäck«

katholischer Erwachsenenbildung aus einer ideologiekritischen Perspektive von der Endphase der Weimarer Republik im Übergang zur Nazi-Diktatur.

Federighi, Paolo/Abrèu, Carina/
Nuisli, Ekkehard

Learning among regional governments. Quality of policy learning and policy transfer in regional lifelong learning policies
Bielefeld: Bertelsmann, 2007
Der Band ist ein Ergebnis des EU-geförderten Projektes »Prevalet«. Die Beiträge dokumentieren die Konzepte der internationalen Zusammenarbeit zwischen regionalen Regierungen im europäischen Raum sowie den daraus resultierenden Aufbau eines Systems zur Unterstützung und Beschleunigung des Lern- und Innovationstransfers zwischen den europäischen Regionen.

Fischer, Monika E.

Raum und Zeit. Die Formen des Lernens Erwachsener aus modernisierungstheoretischer Sicht
Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2007
Die Studie bietet einen ausführlichen Überblick über den bisherigen Stand der Modernisierungstheorie und fasst zentrale Aussagen zu Vormoderne, Erster Moderne und Zweiter Moderne zusammen. Ein Fokus wird dabei auf die Betrachtung der unterschiedlichen theoretischen Konzeption von Raum und Zeit in den drei Phasen gelegt.

Hippel, Aiga von

Medienpädagogische Erwachsenenbildung. Eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem Bedarf und Teilnehmerinteressen
Saarbrücken: Landesmedienanstalt Saarland, 2007
In der Dissertation werden Kursangebote des Medien-Kompetenz-Zentrums der Landesmedienanstalt Saarland mit denen von fünf weiteren Einrichtungen der Erwachsenenbildung verglichen. Analysiert wurden hierfür 676 Kursangebote. Ein weiterer Schwerpunkt sind die sogenannten subjektiven Konzepte von Medienkompetenz: Untersucht wurde, was die Befragten jeweils unter dem Begriff »Medienkompe-

tenz« verstehen und für wie kompetent sie sich selbst im Umgang mit Medien halten

Höbarth, Ulrike

Konstruktivistisches Lernen mit Moodle. Praktische Einsatzmöglichkeiten in Bildungsinstitutionen
Boizenburg: Hülsbusch, 2007
Beleuchtet werden die verschiedenen Lernparadigmen, wobei der Fokus auf den Konstruktivismus gerichtet ist. Ergänzend werden die Gestaltungsanforderungen und -möglichkeiten des Lehr-/Lernprozesses in Lernplattformen thematisiert. Im Zentrum stehen die Fragestellungen: Wie sehen sinnvolle Einsatzszenarien aus? Welche Funktion können Moodle-Online-Kurse in Blended-Learning-Szenarien einnehmen? Wo liegen Vorteile gegenüber konventionellen Präsenzveranstaltungen?

Hubner, Markus

Coaching als Aufgabe der Erwachsenenbildung
Berlin u.a.: Lit, 2007
Aus dem Blickwinkel der Erwachsenenbildung als Leitdisziplin für die wissenschaftliche Aufarbeitung des Coaching werden mögliche Aufgabenfelder einer dialogischen Erwachsenenbildung in Abgrenzung zur Betriebswirtschaft und Psychologie vorgestellt.

Kaiser, Mechthild

Studium im Alter – Eine Investition in die Zukunft?!
Münster u.a.: Waxmann, 2007
Die dokumentierten Kongressbeiträge reflektieren die Perspektiven des Studiums im Alter für die Gesellschaft und den Einzelnen. Die konstatierbaren positiven Erfahrungen mit dem Studium, das machen die Beiträge deutlich, stehen dabei im Gegensatz zu den ernüchternden Situationsbeschreibungen und Prognosen angesichts der derzeitigen Herausforderungen an den Hochschulen.

Knoll, Jörg/Lehnert, Marion Annett/
Otto, Volker (Hrsg.)

Gestalt und Ziel. Beiträge zur Leipziger Erwachsenenbildung
Leipzig: Pro Leipzig, 2007
Die Beiträge begeben sich auf »Spurensuche« nach spezifischen Ausprägungen

der Erwachsenenbildung in Leipzig, ausgehend von der Weimarer Republik bis heute. Schwerpunktmäßig wird dabei Bezug auf die Repräsentant/inn/en der »Leipziger Richtung« in der Weimarer Republik, Hermann Heller, Gertrud Hermes und Fritz Borinski, genommen. Für die Nachkriegszeit wird die Bedeutung Herbert Schallers und des Instituts für Erwachsenenbildung herausgestellt.

Knopp, Reinhold/Nell, Karin (Hrsg.)

Keyword. Neue Wege in der Kultur- und Bildungsarbeit mit Älteren
Bielefeld: Transcript, 2007

Dieses Buch informiert über die theoretischen Grundlagen des Keyword-Konzepts und stellt Praxisbeispiele der Projektwerkstatt für innovative Seniorenarbeit im Evangelischen Erwachsenenbildungswerk Nordrhein vor. Die Beispiele bürgerschaftlichen Engagements beziehen sich auf Museumsarbeit, Theaterarbeit, Stadtteilarbeit und Kunstprojekte.

Oberreuter, Heinrich (Hrsg.)

Politische Bildung im Wandel der Zeit.

50 Jahre Akademie für Politische Bildung
München: Olzog, 2007

Aus Anlass des 50-jährigen Bestehens der Akademie für Politische Bildung in Tutzing reflektieren ehemalige und aktive Mitarbeiter über die Aufbauphase der Akademie, ihre Arbeit, über Themen politischer Bildung im Wandel der Zeit sowie über Zukunftsperspektiven der Akademiearbeit.

Röckelein, Christoph

Konstruktivistische Personalentwicklung.

Erwachsene sind unbelehrbar – aber lernfähig; methodische Umsetzung einer konstruktivistischen Didaktik als Basistheorie für die Personal- und Organisationsentwicklung durch das Werkstatt-Konzept
Aachen: Shaker, 2007

Die praktische Studie nutzt die konstruktivistische Didaktik als Bezugspunkt, um ein »Werkstatt-Konzept« zu entwickeln. Außer zahlreichen Beispielen aus der Arbeit mit dem Konzept wird eine Reihe weiterer methodischer Perspektiven für eine konstruktivistische Personalentwicklung vorgestellt.

Rossiter, Marsha/ Clark, Carolyn M.

Narrative and the Practice of Adult Education

Malabar: Krieger, 2007

Ausgehend von einer theoretischen Begründung des Erzählens als Modus der Orientierung und des Wissens im Lebensverlauf wird ein Konzept narrativen Erwachsenenlernens entwickelt und Wege der Umsetzung diskutiert. In weiteren Kapiteln werden Anwendungsformen in der Praxis vorgestellt und weitere Perspektiven skizziert.

Schreiber-Barsch, Silke

Learning Communities als Infrastruktur

Lebenslangen Lernens. Vergleichende Fallstudien europäischer Praxis

Bielefeld: Bertelsmann, 2007

Im Mittelpunkt der Dissertation steht das theoretische wie praktische Spannungsfeld des »Lebenslanges Lernens«. Schwerpunkt bilden Learning Communities als regionale Lernnetzwerke im europäischen Raum. Drei Einzelfallanalysen aus Norwegen, England und Deutschland präsentieren die Facettenbreite der Learning Communities.

Schweizer, Gerd/Iberer, Ulrich/
Keller, Helmut (Hrsg.)

Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben
Bielefeld: Bertelsmann, 2007

Das 1. Ludwigsburger Symposium Bildungsmanagement 2006 hat diesen methodischen Ansatz aufgegriffen, um unterschiedliche Herangehensweisen des Bildungsmanagements für Wissenschaft und Managementpraxis zu erschließen und Wissenschaftler und Praktiker aus Schule, Wirtschaft und Erwachsenenbildung an einen Tisch zu bringen.

Tett, Lyn

Community Education, Lifelong Learning and Social Inclusion

Edinburgh: Dunedin, 2006

In dieser überarbeiteten und erweiterten Ausgabe wird die Entwicklung der Gemeinwesenarbeit in Schottland seit 1975 dargestellt. Berücksichtigt werden dabei politische Debatten über Rolle, Absicht und Praxis der Gemeinwesenarbeit. Anhand verschiedener Gemeinwesenprojekte werden auch gegenläufige Beispiele für eine demokratische Erneuerung skizziert.

Wiesner, Gisela/Zeuner, Christine/
Forneck, Hermann J. (Hrsg.)

Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Dokumenta-

tion der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE, 21. bis 23. September 2006

Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2007

In dem Tagungsband werden die Vorträge unter den Überschriften: »Vier Zugänge zur Konstitution des Faches – Einführungsstatements«, »Lehr- und Lernforschung in der Erwachsenenbildung«, »System und Institutionen in der Erwachsenenbildung: Organisationsforschung, Teilnahmeforschung, Angebotsforschung« und »Anthropogene und soziokulturelle Voraussetzungen in der Erwachsenenbildung« zusammengeführt.

Klaus Heuer (DIE)

Neu im Medienbereich

Bernius, Volker u.a. (Hrsg.)

Erlebnis Zuhören. Eine Schlüsselkompetenz wiederentdecken

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2007, 298 S. plus CD, 29,90 €

Die Beschäftigung mit dem Hören hat Konjunktur. Nicht nur der Hörbuchmarkt boomt, sondern in den verschiedenen Bildungskontexten rückt das Hören als wichtiger Bestandteil des Lernens wieder stärker in den Fokus des Interesses. Das Neue Funkkolleg »Erlebnis Zuhören« des Hessischen Rundfunks hatte sich 2006/2007 in 30 Sendungen mit dem Themenschwerpunkt beschäftigt. Mit dem vorliegenden Band werden diese Sendungen dokumentiert. Nicht alle in gedruckter Form, sondern einige auch als akustische Beiträge. Das breite Spektrum der Beiträge vermittelt einen ausgezeichneten Überblick und liefert vielfältige Anregungen, das Hören zum Thema von Bildungsangeboten zu machen.

DIE/RS

Arbeitssprache Deutsch: Welche Sprachkenntnisse braucht es im Betrieb ?

DIE leitet neue Studiengruppe der VolkswagenStiftung zur Zweitsprachförderung und Integration

Kommunikation im Betrieb – das ist der Untersuchungsschwerpunkt einer von der VolkswagenStiftung geförderten Studiengruppe, die Anfang September erstmals im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn zusammentraf. Ziel der Gruppe ist es, Konzepte und Instrumente zur Untersuchung kommunikativer Bedarfe und Bedürfnisse in betrieblichen Zusammenhängen zu entwickeln, um bedarfsgerechte Zweitsprachförderangebote für Migrant/inn/en zu schaffen.

Die international besetzte Studiengruppe »Deutsch am Arbeitsplatz« entwickelt Kriterien zur Evaluation und Weiterentwicklung berufs- und arbeitsplatzbezogener Zweitsprachförderangebote und formuliert Empfehlungen für die Gestaltung entsprechender Programme für beschäftigte und arbeitssuchende Migrant/inn/en. Damit sollen Beschäftigungsfähigkeit und Weiterqualifikation speziell dieser Personengruppen verbessert werden. Gleichzeitig leistet das Projekt einen Beitrag, um die Qualität der Kommunikation im gesamten Betrieb zu erhöhen. Ein Schwerpunkt des Forschungsvorhabens liegt in der Entwicklung eines Instrumentariums zur organisationsbezogenen Kommunikationsanalyse (OKA), welches Bildungsanbieter bzw. Betriebe einsetzen können, um vor Ort kommunikative Anforderungen und Bedarfe ermitteln und beschreiben zu können.

In Übereinstimmung mit der Förderinitiative der VolkswagenStiftung

»Zukunftsfragen der Gesellschaft« initiiert und koordiniert das DIE die Zusammenarbeit von Forschung und Praxis. Weitere Mitglieder der Studiengruppe sind das Institut für Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Friedrich-Schiller-Universität Jena unter Prof. Dr. Hermann Funk, die Henkel KGaA Düsseldorf, die Volkshochschule Arbeit und Beruf



Dr. Martin Hartung, Barbara Haider (VHS Ottakring), Wilhelmine Berg (VHS Arbeit und Beruf, Braunschweig), Anne Sass (Henkel KGaA), Matilde Grünhage-Monetti (DIE), Andreas Klepp.

Braunschweig und die Volkshochschule Ottakring aus Wien. Darüber hinaus unterstützen der Gesprächsforscher Dr. Martin Hartung sowie Expert/inn/en auf dem Gebiet der Zweitsprachförderung im betrieblichen Kontext, Andreas Klepp und Petra Szablewski-Cavus, die Studiengruppe.

Hintergrund des Vorhabens ist der Widerspruch zwischen der allseits angeforderten kommunikativen Kompetenz von Migrant/inn/en als berufliche Schlüsselqualifikation und dem Mangel an empirisch fundierten Daten zur Beschreibung betrieblicher und arbeits-

platzbezogener Kommunikation. Um diese Grundlage zu schaffen, dokumentiert und analysiert die Studiengruppe empirisch ermittelte Gespräche am Arbeitsplatz und die dazugehörigen schriftlichen Texte an beispielhaft ausgewählten Branchen.

Trotz heterogener Erfahrungen der Arbeitsgruppenmitglieder mit konkreten Ausgestaltungsformen von Integrationsprozessen zeigte sich große Übereinstimmung in den Ansätzen und Erkenntnissen. Einig waren sich die Teilnehmer beispielsweise darin, dass eine an die Bedarfe und Bedürfnisse der Beschäftigten und der Arbeitgeber angepasste Veränderung der Kommunikation am Arbeitsplatz häufig auch eine Umgestaltung der organisatorischen Rahmenbedingungen nach sich ziehen würde – ein Aspekt, dem sich womöglich viele Organisationen verwehren könnten. Überhaupt, so die Studiengruppe, scheinen oft die betrieblichen Rahmenbedingungen nicht den kommunikativen Bedürfnissen zu entsprechen.

Bernadette Proske (DIE)

Weitere Informationen:
Matilde Grünhage-Monetti, DIE
Tel: 0228 3294-256
Mail: gruenhage-monetti@die-bonn.de



www.die-bonn.de/projekte/laufend/projekte.asp?projekteid=171

DIE Neuerscheinungen

Andreas Kruse (Hrsg.)

Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Multidisziplinäre Antworten auf Herausforderungen des demografischen Wandels

Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Best.-Nr. 14/1101

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2008
248 S., 26,90 €

Der Band stellt für die Weiterbildungsdiskussion relevante empirische Forschungsergebnisse aus Gerontologie, Psychologie, Soziologie und Bildungswissenschaften zusammen. Er vermittelt den internationalen Forschungsstand zu Themen wie Bildungsbeteiligung, Lerninteressen, Lernfähigkeit, Identitätsbildung von Menschen in der zweiten Lebenshälfte, im und nach dem Beruf.

André Schläfli/Irena Sgier

Porträt Weiterbildung Schweiz

Reihe: Länderporträts Weiterbildung

Best.-Nr. 37/0573

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2008
88 S., 12,90 €

Das Buch stellt mit der Schweiz eine Weiterbildungslandschaft vor, die für ein vorbildliches Zertifikatswesen und grenzüberschreitende Zusammenarbeit bekannt ist. Der Band macht mit den Strukturen und politischen Entwicklungszielen der Weiterbildung bekannt.

REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

Heft 4/2007. Thema: **Bildung und Beruf**

Heftherausgeberin: Elke Gruber

Best.-Nr. 23/3004

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2007
96 S., 12,90 €

Ekkehard Nuisl (Hrsg.)

50 Jahre für die Erwachsenenbildung

Das DIE – Werden und Wirken eines wissenschaftlichen Service-Instituts

Einzelveröffentlichung

Best.-Nr. 81/0100

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2008
144 S., 19,90 €

Im Herbst 2007 blickt das DIE auf ein halbes Jahrhundert Institutsgeschichte zurück. Die Festschrift arbeitet mit Beiträgen von W. Gieseke, D. Kuhlenkamp,

E. Schlutz und H. Siebert die fruchtbare Wechselbeziehung zwischen PAS/DIE und ihrem Feld heraus. Mit Zeitzeugeninterviews und Bildtafeln.

Neu und online

Christina Müller

Fachzeitschriften und Scientific Community. Eine Untersuchung über die Nutzung von Fachzeitschriften

Diplomarbeit; 124 S.

 <http://www.die-bonn.de/doks/mueller0602.pdf>

Thomas Philipp

Identität und Bildung – Zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenen im Zeichen gesellschaftlicher Umbrüche; 37 S.

 <http://www.die-bonn.de/doks/philipp0701.pdf>

Martin Kronauer

Inklusion – Exklusion: Ein Klärungsversuch

Vortrag auf dem 10. DIE-Forum Weiterbildung des DIE, 8. Oktober 2007; 10 S.

 <http://www.die-bonn.de/doks/kronauer0701.pdf>

Forschungslandkarte Erwachsenenbildung

Kooperation von DIE und DGfE-Sektion

Die Vielfalt von Forschungsaktivitäten zur Weiterbildung zu bündeln und sichtbar zu machen, ist das Anliegen eines gemeinsamen Vorhabens der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, das im Jahr 2007 gestartet wurde. Die datenbankgestützte Forschungslandkarte soll Wissenschaftler/innen der Erwachsenen- und Weiterbildung die Möglichkeit bieten, nicht nur über die eigenen Forschungstätigkeiten zu informieren, sondern auch sich selbst einen Überblick über aktuell behandelte Themen und Fragestellungen in Wissenschaft und Forschung zu verschaffen. Mittels eines teilstandardisierten Fragebogens sollen alle Wissenschaftler/innen Eckdaten zu ihren Vorhaben in die Datenbank einpflegen. Neben einer inhaltlichen Kurzbeschreibung, Angaben zu zentralen Fragestellungen und dem methodischen Vorgehen soll die Landkarte auch Informationen dazu enthalten, ob und ggf. welche Art Daten vorliegen und für weitere Sekundäranalysen verwendet werden können.

Ganz in der Tradition des Forschungsmemorandums macht die Forschungslandkarte somit nicht nur nach außen ein Profil der wissenschaftlichen Weiterbildungslandschaft sichtbar, sondern wirkt auch in die Disziplin hinein im

Sinne einer Vernetzung und Förderung von Kooperationen und Verständigung untereinander.

Bislang liegen Rückmeldungen zu rund 165 Forschungsprojekten von ca. 31 Lehrstühlen vor. Eine erste interne Auswertung der Daten und eine Diskussion der Ergebnisse ergaben Hinweise, die Datenabfrage an einzelnen Stellen noch zu verfeinern, was aktuell umgesetzt wird. Auf dieser Grundlage sollen dann all jene, die bislang noch keine Projekte gemeldet haben, in einer zweiten Welle aufgefordert werden, dies zu tun.

Die Forschungslandkarte wird im zweiten Quartal 2008 auf der Website des DIE zugänglich sein und kann dort künftig weiter gepflegt werden. Damit ist eine Plattform geschaffen, die einerseits die Profilbildung und andererseits die Vernetzung in der Weiterbildungswissenschaft positiv beeinflussen wird.

Christiane Jäger (DIE)

Ansprechpartner für inhaltliche Fragen:
Prof. Dr. Joachim Ludwig (ludwig@uni-potsdam.de) sowie am DIE für den technischen Internetservice Karin Frößinger (froessinger@die-bonn.de).

Das Forschungsmemorandum unter
 www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/arnold00_01.pdf

Wieviel Anbieter gibt es wirklich?

BIBB und DIE bringen Licht ins Dunkel des Weiterbildungsmarktes

Der Weiterbildungsmarkt in Deutschland ist unübersichtlich. Die Frage, wie viele Anbieter hier tätig sind, kann augenblicklich niemand beantworten. Vorliegende Schätzungen reichen von »einigen tausend« bis zu 85.000 Anbietern. Während die öffentlich geförderten Weiterbildungsträger relativ gut dokumentiert sind, liegen vor allem zur breiten Vielfalt privater Träger kaum verlässliche Informationen vor. Eine aktuelle Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) will nun Licht ins Dunkel des wenig transparenten Weiterbildungsmarktes bringen. Finanziert wird die Studie vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Denn genaue Informationen über das Anbietergefüge sind sowohl für die Weiterbildungspolitik als auch für die Weiterbildungspraxis und -forschung von großem Interesse. BIBB und DIE werden ab sofort im Rahmen ihres gemeinsamen Forschungsprojekts Weiterbildungsanbieter kontaktieren, um die Aktualität der

bislang vorliegenden Daten zum Weiterbildungsmarkt zu prüfen. Die Anbieter werden zudem gebeten, sich im Internet unter der Adresse www.anbieterforschung.de anzumelden. So werden »blinde« Flecken identifiziert, Felder, die von den momentanen Anbieterstatistiken und anderen vorliegenden Datenquellen nicht erfasst werden.

Was fehlt, ist eine bundesweite, anbieterübergreifende Weiterbildungsstatistik. Die wenigen existierenden Erhebungen beziehen sich fast ausschließlich auf einzelne Regionen oder Angebotssegmente. Verlässliche Aussagen zu den künftigen Entwicklungen auf dem Anbietermarkt sind auf dieser Grundlage nicht möglich. Dabei wäre es momentan besonders wichtig, über konkrete Informationen zu verfügen. Aufgrund der rückläufigen Konjunktur in den letzten Jahren, der Kürzungen öffentlicher Mittel und einer allgemein gesunkenen Nachfrage im Weiterbildungsbereich wird häufig von starken Veränderungen im Anbietergefüge gesprochen, ohne dies durch

repräsentative Daten belegen zu können.

Hier wird das neue Kooperationsprojekt von BIBB und DIE Abhilfe schaffen. Ziel ist es, einen vollständigen Überblick über die aktuell existierenden Weiterbildungsanbieter in Deutschland zu erhalten. In Zusammenarbeit mit dem Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung werden daher alle Anbieteradressen aus vorliegenden Verzeichnissen und Datenbanken erhoben und auf Richtigkeit und Vollständigkeit überprüft.

Auf Grundlage dieser Ergebnisse wird zudem an der Entwicklung eines Systems gearbeitet, wie künftig mit möglichst geringem Aufwand die Veränderungen auf dem Weiterbildungsmarkt aktuell erfasst und untersucht werden können.

Weitere Informationen:



www.anbieterforschung.de

Inhaltliche Auskunft im DIE:
Stephan Dietrich
Tel: 0228 3294-327
Mail: dietrich@die-bonn.de

Personalia intern

PD Dr. Karin Dollhausen und **PD Dr. Dieter Gnahn** haben gemeinsam zu je fünfzig Prozent die Vertretung der vakanten Professur für Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover übernommen. Im November hat Karin Dollhausen an der Universität Duisburg-Essen ihre Antrittsvorlesung als Privatdozentin im Fachbereich Bildungswissenschaften gehalten. Thema: »Bildungseinrichtungen zwischen Wirtschaftlichkeit und pädagogischem Anspruch«.

Christiane Jäger, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Lektorat und Redakteurin des REPORT, hat das DIE zum 30. November verlassen. Sie wechselt ins Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und übernimmt dort die Redaktion der Zeitschrift BWP und die stellvertretende Leitung der Öffentlichkeitsarbeit.

Mehr Leistung, weniger Zuschüsse

VHS-Statistik Arbeitsjahr 2006 erschienen

Die 45. Folge der Volkshochschul-Statistik mit den neuen Zahlen für 2006 liegt vor. Die 974 Volkshochschulen der Republik (-4 gegenüber 2006) haben über 647.000 Veranstaltungen durchgeführt (+1,9 %) mit über 15.150.000 Unterrichtsstunden (+3,7 %). Die Zahl der Belegungen stieg um einen halben Prozentpunkt.

2006 mussten die Volkshochschulen mit weniger öffentlichen Zuschüssen auskommen: Während die Landeszuschüsse um gut eine halbe Million Euro zurückgingen (-0,4 %), sanken die kommunalen Zuschüsse um 3,9 Prozent oder gut zehn Millionen Euro. Entsprechend weniger Personal weist die Statistik aus, 2,7 Prozent Rückgang bei den hauptberuflichen und 0,9 bei den

neben- und freiberuflichen Mitarbeitenden. Wie sich die Daten auf einzelne Fachbereiche verteilen, kann in den beiden online zugänglichen Fassungen der Statistik (Kurz- und Langfassung) nachgelesen werden.

Ebenfalls neu im Netz sind die Zahlen der Verbundstatistik für 2005. *DIE/PB*

Elisabeth Reichart/Hella Huntemann
Volkshochschul-Statistik 2006



www.die-bonn.de/doks/reichart0702.pdf
(Langfassung, 76 S.)



www.die-bonn.de/doks/reichart0701.pdf
(Kurzfassung, 4 S.)

Meike Weiland/Ingrid Ambos
Weiterbildungsstatistik im Verbund 2005
- **Kompakt**, 69 S.



www.die-bonn.de/doks/weiland0701.pdf



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Fabian Virchow, Christian Dornbusch (Hrsg.)

88 Fragen und Antworten zur NPD

**Weltanschauung, Strategie und Auftreten einer Rechtspartei
– und was Demokraten dagegen tun können**

Bürgernah und verbindlich tritt die NPD den Bürgern in Wahlkämpfen und an Infoständen gegenüber, doch hinter der Selbstdarstellung als seriöse politische Kraft verbergen sich Rassismus, Antisemitismus und die Verharmlosung der NS-Verbrechen. Nach dem Einzug in die Landtage von Sachsen und Mecklenburg-Vorpommern will die NPD dies nun auch im Westen.

Da das Verbotverfahren gegen die NPD einstweilig gescheitert ist, ist die Zivilgesellschaft gefordert, die NPD und ihre Ideologie zurückzudrängen. In diesem Sinne bietet der Sammelband eine rasche Orientierung zu wichtigen Aspekten der organisatorischen Entwicklung und des politischen Auftretens, zu Programmatik und Personal der NPD. Er versammelt Beiträge zahlreicher ausgewiesener Experten und Expertinnen und gibt den aktuellen Forschungsstand allgemeinverständlich wieder. Das Buch schließt mit zahlreichen Anregungen, wie der NPD in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen begegnet werden kann.

Autorinnen und Autoren: Robert Andreasch, Reiner Becker, David Begrich, Gideon Botsch, Friedemann Bringt, Roland Brust, Friedrich C. Burschel, Henning Buse, Christian Dornbusch, Uta Döring, Martin Dulig, Gabi Elverich, Michael Fichter, Hajo Funke, Wolfgang Gesenharter, Claudia Globisch, Benno Hafener, Alexander Häusler, Cordelia Heß, Alexander Hoffmann, Hans-Gerd Jaschke, Ulli Jentsch, Helmut Kellershohn, Rena Kenzo, Hans-Peter Killguss, Andreas Klärner, Bianca Klose, Christoph Kopke, Felix Krebs, Ralf Ptak, Jan Raabe, Peter Reif-Spirek, Katrin Reimer, Birgit Rommelspacher, Andrea Röpkke, Albert Scherr, Christoph Schulze, Andreas Speit, Michael Sturm, Fabian Virchow, Thomas Weber, Michael Weiss, Volker Weiß, Paul Wellsow, Volkmar Wölk.

ISBN 978-3-89974365-4, 336 S., € 24,80

www.wochenschau-verlag.de

Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Tel.: 06196/86065, Fax: 06196/86060, info@wochenschau-verlag.de

Thema: Rechtsextremismus





STICHWORT: »WEITERBILDUNG UND ZEIT«

Peter Brandt



Dr. Peter Brandt ist verantwortlicher Redakteur der DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung.

Kontakt: brandt@die-bonn.de

In den Begriffen »Lernen« und »Bildung« schwingen Zeitdimensionen mit: Sie heben, je nach Begriffsverwendung, mehr auf die **Gegenwart** des Lehr- und Lernhandelns im Hier und Jetzt ab oder auf dessen Woraufhin in einer näheren oder fernerer **Zukunft**. Implizit schwingt auch die **Vergangenheit** mit, in der Lernvoraussetzungen grundgelegt und anschlussfähiges Vorwissen erworben worden ist. In der Rede vom »lebenslangen« Lernen gerät die **Temporalstruktur** sogar zum essentiell Bezeichnenden des Begriffs.

So verwundert es, dass nur selten eine eigentlich pädagogische Befassung mit Zeit erfolgt und die Ausarbeitung eines **pädagogischen Zeitbegriffs** merkwürdig gering entwickelt ist. Darauf machen von Mollenhauer (1981) bis Schmidt-Lauff (2007) diejenigen Autor/inn/en aufmerksam, die dem Thema in jüngerer Vergangenheit Beachtung geschenkt haben. Möglicherweise wird die Kategorie Zeit als grundlegend, aber eher zu banal erachtet, vielleicht ist aber auch die disziplinäre Zuständigkeit für »Zeit« im wissenschaftstheoretischen Kontext zu unübersichtlich.

Für die **physikalische Zeit**, die auf den Menschen eine zwingende Kraft auszuüben scheint, scheinen primär die Naturwissenschaften zuständig, hier ist die **lineare Zeit** ebenso beheimatet (ablesbar etwa am Alter des Alls) wie die **zyklische Zeit** (als Interpretation der Wiederkehr der Tages-, Mond- und Jahreszeiten). Die Philosophie arbeitet sich an dem Problem ab, dass Zeit zugleich Existenzbedingung als auch Erkenntnisgegenstand ist. Sie fragt, ob Zeit dem Menschen objektiv vorgegeben oder seine subjektive Konstruktion ist. Die Theologie bringt **nichtlineare Zeitformen** der »Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen« ins Spiel, wie sie etwa im katholischen Eucharistieverständnis, in Vorstellungen »ewigen Lebens« oder auch im jüdischen Messianismus ausgeprägt sind (vgl. hierzu die Geschichtsthesen Walter Benjamins mit seinem Entwurf

»messianischer Zeit«). Soziologisch betrachtet hat Zeit eine koordinierende und integrierende Funktion für Gesellschaften. Zeit **synchronisiert** als **kollektiver Maßstab** soziale Prozesse vom Treffen zweier Liebender bis zur Bundestagswahl. Für kontinuierliche und zyklische Zeit sind hier so nützliche Instrumente wie **Kalender** und **Uhr** erfunden worden. Auf die historischen und regionalen Unterschiede der Zeitbestimmung und des Zeiterlebens hat Elias (1984) aufmerksam gemacht. Er definiert Zeit als die beeindruckende **Syntheseleistung** des Menschen, Dinge zueinander in Beziehung zu setzen, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten passieren. Die Differenz zwischen kollektiver Zeit und **Eigenzeit** kennzeichnet einige pädagogische Bearbeitungen des Themas (vgl. Hribernik in diesem Heft). Den Graben zwischen (objektiv) **gemessener** und (subjektiv) **gefühlter Zeit** praktisch zu überwinden ist eine pädagogische Herausforderung – überall da, wo Menschen in vorgegebenen **Zeitfenstern** definierte Inhaltseinheiten mit je unterschiedlichem **individuellen Zeiterleben** lernen sollen oder wo ohne vorgegebene Zeitinstitutionen Lernen zu gestalten ist. Zudem sind didaktisch die Eigenarten des Lernens *in der Zeit* zu berücksichtigen (vgl. hierzu Dörpinghaus in diesem Heft oder zahlreiche Veröffentlichungen Karlheinz Geißlers, der z.B. darauf abhebt, dass die Annahme einer auf Gleichmäßigkeit bedachten »Zeitverfüllung« dem Lernen nicht entspreche).

Die Spannung zwischen Individuum und Kollektiv setzt sich fort, wenn **Lernzeiten** – in Konkurrenz zu Arbeits- und Freizeiten – zwischen ökonomischen Interessen, gesellschaftlichen Mustern (reguläre Schulzeit, Ausbildungszeiten, Studiendauer) und individuellen Möglichkeiten und Präferenzen auszuhandeln sind (vgl. Schmidt-Lauff in diesem Heft). Hier hat in den vergangenen Jahren vermehrt eine Diskussion um Rahmenbedingungen auf staatlicher und betrieblicher Ebene stattgefunden, die weiterbildungsrelevant ist (vgl. exemplarisch Dobischat u.a. 2003). Schließlich kann **Zeit »Gegenstand« des Lernens** sein: zunächst als einer der entscheidenden frühkindlichen Lerngegenstände, der Erfahrung von Raum zeitlich nachgeordnet (vgl. Rosa in diesem Heft). Im Erwachsenenalter ist Zeit – oder konkreter: der Umgang mit Zeit – ein Anlass, Bildungsveranstaltungen aufzusuchen (eine Exploration der Angebote haben Bachmayer/Faulstich 2002 publiziert, vgl. auch Faulstich 2003). Die Mehrzahl der Angebote ist auf den Erwerb instrumenteller Techniken gerichtet, Zeitknappheit oder Stress zu bewältigen oder Ruhephasen zu sichern (»**Zeitmanagement**«). Erwachsenenbildung kann hier Gefahr laufen, sich instrumentalisieren zu lassen. Nur wenige Veranstaltungen zielen auf **Zeitreflexivität**. Die Anbieterlandschaft ist breit, ein Schwerpunkt liegt im kommerziellen Bereich. **Zeitsouveränität** als selbstbestimmter Umgang mit einer knappen Ressource dürfte angesichts gesellschaftlicher Beschleunigungstendenzen (vgl. Rosa in diesem Heft) nicht das unwichtigste Bildungsziel sein.

Literatur zum Thema

- Adam, B./Geissler, K.A./Held, M. (Hrsg.) (1998): **Die Nonstop-Gesellschaft und ihr Preis**. Vom Zeitmissbrauch zur Zeitkultur. Stuttgart
- Bachmayer, B./Faulstich, P. (2002): **Zeit als Thema in der Erwachsenenbildung**. Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung, H. 1. Hamburg (Universität)
- Blaxter, L./Tight, M. (1994): **Juggling with Time: How Adults Manage their Time for Lifelong Education**. In: Studies in the education of adults, H. 2, S. 162–179
- Dobischat, R./Seifert, H. (Hrsg.) (2001): **Lernzeiten neu organisieren**. Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit. Berlin
- Dobischat, R./Seifert, H./Ahlene, E. (Hrsg.) (2003): **Integration von Arbeit und Lernen**. Erfahrung aus der Praxis lebenslangen Lernens. Berlin
- Dörpinghaus, A. (2003): **Zu einer Didaktik der Verzögerung**. In: Schlüter, A. (Hrsg.): Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung. Festschrift für Werner Habel. Bielefeld, S. 24–33
- ders. (2005): **Bildung als Verzögerung**. Über Zeitstrukturen von Bildungs- und Professionalisierungsprozessen. In: Pädagogische Rundschau, H. 5, S. 563–574
- Elias, N. (1984): **Über die Zeit**. Arbeiten zur Wissenssoziologie II. Hrsg. v. M. Schröter. Frankfurt a.M.
- Faulstich, P. (Hrsg.) (2002): **Lernzeiten**. Für ein Recht auf Weiterbildung. Eine Initiative von GEW, IG Metall und ver.di. Hamburg
- ders. (2003): **Zwischen Ruhe und Beschleunigung**. Wie Erwachsenenbildung das Thema »Zeit« behandelt. In: Erwachsenenbildung, H. 4, S. 185–190
- Gaedemann, C. (1993): **Ich habe immer Zeit**. Zeitökologie: Zeit nutzen, Zeit sparen, Zeit haben. Genf u.a.

► Fortsetzung auf S. 48

Joachim Hasebrook über Lernen, Geschwindigkeit und die richtigen Prioritäten bei betrieblichem E-Learning-Einsatz

VON DER EFFIZIENZ ZUR EFFEKTIVITÄT

DIE: Herr Hasebrook, wenn ich heute erführe, dass ich in drei Monaten nach China versetzt würde – wie könnte ich am schnellsten die Sprache erlernen?

Hasebrook: Zunächst einmal wäre diese Konstellation eine gute Erfolgsvoraussetzung. Sie bietet eine tiefgreifende Verunsicherung als Basis einer hohen intrinsischen Motivation, und die ist gut für das Verankern von Lerninhalten im Langzeitgedächtnis. Die Psychologen nennen das »Konfliktinduzierung«. Nehmen wir an, Sie würden nach China »nur« in Urlaub fahren, dann würden sie weit weniger konzentriert bei diesem Lernerfordernis bleiben und sich vielfältig ablenken, z.B. lieber mit den Kindern spielen.

DIE: Aber die Drei-Monats-Frist könnte auch Stress hervorrufen.

Hasebrook: Ja, klar, es muss die optimale Balance von Konfliktinduzierung und Stressvermeidung gefunden werden, das optimale Erregungsniveau. Und dann müssen Sie einen Rahmen schaffen, der günstig ist für die Verankerung von Gedächtnisinhalten. Wichtig ist, dass Sie sich exklusiv mit dem

Balance von Konfliktinduzierung und Stressvermeidung

Lernen beschäftigen und wenige Ablenkungen zulassen, dass der Lerninhalt hohe persönliche Bedeutung hat und dass Sie hinreichend Ruhepausen einlegen. Wenn Sie nach dem Lernen schlafen, dann organisieren sich die Inhalte im Gedächtnis von selbst. Wenn Sie aber neben dem Lernen zu viele andere emotional bedeutsame Dinge tun, dann nützt Ihnen die nächtliche Aufräumfunktion des Hirns wenig. Die Rolle des Schlafs für das Lernen darf aber nicht überschätzt werden. »Super



Joachim Hasebrook ist Professor für betriebliches Informationsmanagement an der Wissenschaftlichen Hochschule Lahr (www.whl-lahr.de) und Senior Manager für Personalentwicklung, Bildungscontrolling und betriebliche Lern- und Informationssysteme bei der zeb/rolfes.schierenbeck.associates GmbH in Münster. Mit ihm sprach DIE-Redakteur Dr. Peter Brandt.

Learning« oder vergleichbare Ansätze präsentieren sich viel zu pauschal als die Schnell-Lern-Methoden schlechthin.

DIE: Wo ist Lernen effizienter, in der Gruppe, in der Eins-zu-eins-Situation mit einem Privatlehrer oder am Rechner?

Hasebrook: Das hängt zunächst mal davon ab, ob es sich um ein Problemlösetraining, ein Verhaltenstraining oder z.B. Ihr Sprachlernvorhaben handelt. Generell kann man sagen, dass Einzelleistungen in der Gruppe abnehmen: Beim Tauziehen etwa kann man nach-

weisen, dass die Zugleistung pro Person am höchsten ist, wenn an jedem Ende nur einer zieht. Gruppen müssen koordiniert werden und lernen vielfach im Einheitstempo. Trotzdem können wir nicht nur in der Gruppe erfolgreich und effizient lernen, wir müssen es sogar: Lernen ist vor allem ein sozialer Prozess. Hannah Arendt hat gesagt, dass wir nur in der Vielfalt der Anderen unsere Einzigartigkeit erkennen können. Denken ist, wenn man Aebli folgt, die Voraussetzung sozialen Handelns.

DIE: Es muss aber auch die Phasen der individuellen Aufarbeitung geben, Einüben, Wiederholen.

Hasebrook: Ja, aber wenn lernen bedeutet, Neues aufzunehmen und zu verstehen, dann muss ich erst einmal entdecken, dass etwas neu und anders ist – und das geht nur in der Gruppe. Selbst ein Student, der vor einer Klausur Lehrbücher büffelt, sucht den sozialen Vergleich: Wo stehen die anderen? Haben sie alles verstanden? Diese sozialen Bezüge beim Einzellernen sind unter anderem motivationale Faktoren, sie dienen der Fehlerkorrektur und Effizienzsteigerung.

DIE: Ist schnell Erlerntes auch schnell wieder vergessen?

Hasebrook: Die Dauer des Lernens und seine Nachhaltigkeit haben nicht direkt etwas miteinander zu tun. In bestimmten Belastungssituationen können weit mehr Informationen verarbeitet werden, als wir gemeinhin denken. Und die können für immer abrufbar bleiben, auch wenn es sich nur um Momentaufnahmen gehandelt hat. Ich hatte vor langer Zeit einen Autounfall. Und ich erinnere mich noch heute mit größter Detailgenauigkeit an die Sekunden vor dem Aufprall. Da könnte ich Ihnen sagen, wie die Blätter

am Straßenrand aussahen. Lebensgefahr bietet also beste Bedingungen für die nachhaltige Enkodierung im Langzeitgedächtnis – ist aber für problemlösendes und entdeckendes Lernen völlig ungeeignet. Auch eine zeitlich ausgedehnte Beschäftigung mit einem Gegenstand kann die Behaltensleistung steigern, nämlich dann, wenn Sie über die Dauer mehr Zugänge zu dem Gegenstand finden und verschiedene Verarbeitungsmodi im Hirn ansprechen. Weidemann hat das mit dem Lernen an Bildern anschaulich gemacht. Eine tiefere Bildbetrachtung, etwa unter Anleitung eines Kunsthistorikers, steigert die Gedächtnisleistungen. Je mehr Zugänge Sie zu einer Sache gewählt haben, desto mehr Schlüssel haben Sie zum Abrufen. Je mehr Schlüssel auf das Schloss passen, mit dem ein Gedächtnisinhalt verankert ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass Sie den Inhalt wiederfinden.

DIE: Sie haben gute Einblicke in die Szene der E-Learning-Anbieter. Gibt es einen Wettbewerb um diejenige Technologie, die den schnellsten Lernerfolg sichert?

Hasebrook: Den gab es. Aber er ist abgelöst worden durch den Wettbewerb um die beste Anwendung von Technologie. Eine Zeitlang war Effizienz wirklich ein heiß diskutiertes Thema. Am Anfang war allen klar, dass die Vermittlungskette in traditionellen Bildungsveranstaltungen nicht optimal ist: Aufmerksamkeit, erstes Verstehen, Einverständnis, Beibehalten, Einüben: Den einen wird noch erklärt, was die anderen längst verstanden haben. Bei anderen rauschen Inhalte vorbei, weil es viel zu schnell gegangen ist und sie sich nicht trauen nachzufragen, weil die anderen alle so aussehen, als wüssten sie es schon. Solche Situationen nehmen ihnen die Geschwindigkeit beim Lernen raus.

DIE: Das war der Anfang vom selbstgesteuerten Lernen.

Hasebrook: Genau. Es kam die große Zeit der Medienvergleiche: Wer hat

die bessere Technologie, was schafft noch mehr Effizienz. Unterm Strich hat sich gezeigt: E-Learning-Tools erreichen gegenüber klassischen Lernarrangements eine Zeitersparnis von 30 bis 40 Prozent bei einfacher Wissensvermittlung. E-Learning stößt an Grenzen, wenn es um Zusammenhänge und Problemlösen kommt, wie Richard Mayer oder das Ehepaar Kulik in ihren Studien gezeigt haben. Heute reden wir über technisch unterstützte Lernszenarien oder »Blended Learning«. Dabei ist die mediale Unterstützung eine Selbstverständlichkeit geworden; Technologie allein ist kein Wettbewerbsvorteil mehr.

Harvard Business Review: »IT doesn't matter«

Die Investitionen, die Unternehmen in den letzten zehn Jahren in IT getätigt haben, haben null Prozent Steigerung der Produktivität nach sich gezogen. Oder wie die Harvard Business Review jüngst titelte: »IT doesn't matter«. IT ist überall da stark, wo Arbeit in Routinen und Routinen in Algorithmen überführt werden können. Aber Innovation als nachhaltiger Wettbewerbsvorteil ist nicht technologie-basiert: Komplexe Problemlösungen brauchen Erfahrung, Übung, Redundanz, Freiraum, direkte Beteiligung, eine geeignete Lern- und Fehlerkultur. Diese Diskussion hat E-Learning voll erwischt.

DIE: Mit welchen Folgen?

Hasebrook: »E-Learning« ist fast schon zu einem Unwort in der betrieblichen Weiterbildung geworden, weil die Effizienzsteigerungen zwar alle gut und schön sind, es aber heute mehr um Effektivität gehen muss. Um es aus der Perspektive der Unternehmen zu formulieren: Die Performanz der Investition Bildung ist verglichen mit organisatorischen Maßnahmen in der Personalentwicklung sehr niedrig: Die Änderung von Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten, Arbeitsabläufen bedeutet etwa fünf bis fünfzehn Prozent Performanzsteigerung über ein, zwei Jahre.

Weiterbildungen erreichen dagegen nur ein bis drei Prozent. Die Effektstärke vom Medieneinsatz in der Bildung ist auch ziemlich gering.

DIE: In welchen Situationen wird sie effektiv?

Hasebrook: Weiterbildung ist dann effektiv, wenn sie in Änderungsprozessen wirksam eingesetzt wird – etwa bei der Einführung neuer Systeme – und wenn sie andere organisatorische Maßnahmen von der Mitarbeitergewinnung bis zur Mitarbeiterbindung unterstützt. Es geht darum, Weiterbildung mit hoher Passung zu den Unternehmenszielen zu konzipieren. Das können harte, aber durchaus auch weiche Ziele sein. Das wird dann etwas hochtrabend »strategisches Trainingsmanagement« genannt. Ich will Ihnen ein Beispiel nennen: Bei einer großen Fondsgesellschaft wurde für rund 5.000 Vertriebler ihre Arbeit komplett umgestaltet, sie sollten nicht direkt mit den Kunden reden, sondern anderen Vertrieblern als Experten dienen. Sie in Seminare zu rufen, war aus mehreren Gründen unsinnig: Erstens kostete es zu viel und zweitens stünde währenddessen der Betrieb still. Auch eine gestaffelte Schulungsteilnahme erwies sich als zu teuer. Schließlich hat man Coachings vor Ort durchgeführt mit kleinen Gruppen und den Kern des nötigen Wissens per E-Learning vermittelt. Die Inhalte stammten dabei aus dem Vertrieb selbst und wurden in einer Art »Hitliste« von den Mitarbeitern selbst ausgewählt. Das ganze war so gestaffelt, dass alle Einheiten ihren Normalbetrieb fortsetzen konnten. Das Unternehmen hat begleitend Gruppen gebildet, in denen Kollegen voneinander lernten. Drittens hat man im Rahmen eines »Transfer Controlling« den Effekt untersucht, den die Teilnahme an dem Programm gegenüber der Nicht-Teilnahme hatte. Das war eines der erfolgreichsten E-Learning-Programme überhaupt in Deutschland, effektiv und effizient.

DIE: Danke für das Gespräch.

Zeitstrukturen in der Beschleunigungsgesellschaft

IMMER MEHR VERPASSTE OPTIONEN

Hartmut Rosa

Das Verhältnis zwischen Bejahung des Wandels und Festhalten am Gewohnten fällt von Kultur zu Kultur sehr unterschiedlich aus, und unsere westlich-abendländische Kultur verschiebt spätestens seit Beginn der Neuzeit in stets steigendem Maße die Balance zugunsten des Wandels und der Veränderung. Die Bevorzugung der Bewegung vor der Beharrung scheint geradezu ein fundamentales Grundprinzip der Neuzeit zu sein. »Alles ist beweglich geworden ... Die Liebe zur Bewegung an sich, auch ohne Zweck und ohne ein bestimmtes Ziel, hat sich aus den Bewegungen der Zeit ergeben und entwickelt. In ihr, und in ihr allein, sucht man das wahre Leben.« Diese Klage eines eher konservativen Autors, Friedrich Ancillon (zit. nach Koselleck 1989, S. 328), scheint den Nerv unserer Zeit zu treffen, obwohl sie vor nahezu 200 Jahren formuliert wurde.

Während wir »in der Bewegung, und in ihr allein« das ‚wahre Leben suchen‘, beschleicht viele von uns zugleich der Verdacht, dass wir dabei ‚das wahre Leben (und uns selbst) verfehlen‘ könnten. Vor lauter Bewegung, vor lauter Wandel in dem, was wir tun und anstreben, und infolge der sich immer schneller ändernden Welt um uns herum, haben wir trotz der Tatsache, dass wir dreimal soviel arbeitsfreie Zeit haben wie unsere Vorfahren im 19. Jahrhundert, kaum mehr Zeit für die Dinge, die viel Zeitaufwand erfordern. Aktuelle Studien (z.B. Levine 1999, S. 80; Eriksen 2001) haben gezeigt, dass Menschen, und insbesondere auch Schüler, in unseren Gesellschaften immer weniger fähig und bereit sind für Aktivitäten, die länger als zwei Stunden dauern, und Fernseh-Zapper als die heutige Avantgarde der Beschleuniger wechseln im Durchschnitt alle 2,7 Sekunden das Fernsehprogramm.

Eine Kultur wie die unsrige, die dergestalt der Bewegung den Vorzug vor der

Beharrung einräumt, lässt sich treffend als Beschleunigungsgesellschaft definieren. Sie bringt ununterbrochene Temposteigerungen hervor, die sich in drei ganz verschiedenen Bereichen beobachten lassen. Am deutlichsten wahrnehmbar sind sie im Bereich der *technischen Beschleunigung*. Zum zweiten können wir eine davon unabhängige *Beschleunigung des sozialen Wandels* feststellen, die bewirkt, dass verlässliche Traditionen und Gemeinschaften, Werte, Orientierungen und Handlungsmuster sich immer schneller verändern. Zusammen führt das zu einer Beschleunigung auch in der subjektiven Zeitwahrnehmung: Für uns Heutige scheint niemals genug Zeit da zu sein; was immer wir beginnen, wir haben stets das Gefühl, schon fertig sein zu müssen, unter Zeitdruck, in Stress und Hektik zu sein.

»Raumvernichtung«

Die *technische Beschleunigung* hat, durch die ungeheure Beschleunigung

des Transports, aber auch der Kommunikation, die Art und Weise, wie wir als Menschen in die Welt gestellt sind und die Dinge um uns herum wahrnehmen, auf fundamentale Weise verändert. Sie hat, verkürzt gesagt, unser Verhältnis zu Raum und Zeit umgedreht.

Es gibt eindeutige Belege dafür, dass für den Menschen von Natur aus (d.h. sowohl für Kinder als auch für einfache Gesellschaften) der Raum und die Raumwahrnehmung wichtiger sind als die Zeiterfahrung und sich vor jener entwickeln (vgl. z.B. Elias 1988). Die Wahrnehmung des Raumes ist uns unmittelbar körperlich vorgegeben: Durch die Schwerkraft gibt es für jeden von uns ein *Unten* und *Oben*, durch die Anordnung unserer Sinnes- und Bewegungsorgane ein *Vorne* und *Hinten*, und etwas abstrakter schon, ein Links und Rechts. *Zeitwahrnehmungen*, d.h. die Fähigkeit, zeitliche Abstände oder die Dauer von Ereignissen abzuschätzen, sind dagegen wesentlich komplizierter und entwickeln sich kulturell, aber auch bei Kindern, erst viel später.

Erste Zeiterfahrungen sind immer an den konkreten Ort gebunden und abhängig von ihm: Wir spüren und erfahren Zeit, weil es an dem Ort, an dem wir sind, Tag und Nacht und Sommer und Winter wird; zeitliche Veränderungen und Rhythmen in diesem Sinne werden als Veränderungen der Raumqualitäten erfahren – deshalb hatte ja früher, das ist noch gar nicht so lange her, jedes Dorf eine eigene Zeit: Mittag war, wenn die Sonne im Zenit stand, und Abend, wenn sie unterging. Mit der Erfindung der mechanischen Uhr und später der abstrakten Weltzeit hat man die Zeit dann vom Raum gelöst, man konnte die Zeit nun unabhängig vom Ort angeben, an dem man sich befand. Damit war der Weg frei zur buchstäblichen ‚Schrumpfung des Raumes‘ durch die moderne Technik. Von London nach New York brauchte man früher im Dampfschiff acht Tage, heute sind es sechs Stunden, damit schrumpft die Welt gegenüber 1940

auf 1/50! Der moderne Reisende kämpft mit Zeitknappheit, Verspätung und verpassten Anschlüssen, nicht mehr mit der Widrigkeit des Raumes. Der Raum ist heute in Umkehrung des ursprünglichen Verhältnisses beinahe zu einer Funktion der Zeit geworden. Er wird untertunnelt oder aber im Flugzeug übersprungen; in beiden Fällen ist er für uns verschwunden. Dabei wird die Beachtung und Berechnung der Zeit immer wichtiger, weil entfernte Prozesse koordiniert und synchronisiert werden müssen.

Direkt nachfühlen können wir diesen Prozess der ‚Raumvernichtung‘, wenn wir einen Blick auf die bevorzugten Fortbewegungsweisen werfen. Solange wir uns zu Fuß fortbeweg(t)en, nehmen wir den Raum in allen seinen Qualitäten unmittelbar wahr; wir fühlen, riechen, hören und sehen ihn. Mit dem Straßenbau beginnt die Einebnung des Geländes, die Beseitigung von Hindernissen, die Manipulation der Raumqualität; er wird jetzt nicht mehr durchstreift, sondern zielstrebig durchquert. Und mit der Erfindung von Autobahnen wird der Raum bereits verkürzt, zusammengedrängt, ausgeblendet. Wer schließlich gar fliegt, löst sich völlig vom topographischen Raum des Lebens und der Erdoberfläche; für ihn stellt sich Raum nur noch als abstrakte, leere Distanz, gemessen an der Zeitdauer des Fluges, dar.

Durch die Entwicklung des Internet haben wir die totale U-Topie, die buchstäbliche Ortlosigkeit, schon zur Wirklichkeit werden lassen: Im Internet passiert alles überall gleichzeitig; man kann nicht mehr feststellen, woher Bilder und Informationen kommen, und es spielt keine Rolle mehr, wo sie jemand aufnimmt; das *Wann* dagegen, das Früher oder Später, wird von überragender Wichtigkeit.

Vielleicht können wir uns mit Hilfe von cybersensorischen Anzügen schon bald so realitätsecht an jeden Ort der Welt versetzen lassen, dass wir dessen Raumqualitäten nicht nur sehen, sondern auch hören, riechen, schmecken,

fühlen können, so dass es schon bald nicht mehr möglich sein wird, zu sagen, wo wir uns wirklich befinden.

Wer aber dergestalt den Raum verliert, seinen festen Horizont einbüßt und seine Position nicht mehr angeben kann, ist in der Gefahr, die Orientierung zu verlieren. Angesichts der Überfülle an Informationen, Ereignissen und Möglichkeiten, mit denen die globalisierte Welt die Menschen konfrontiert, wird es zur ganz hervorragenden Aufgabe, neue Orientierungsinstrumente zu finden und zu vermitteln. Wie wähle ich aus, wie bestimme ich, was für mich wichtig ist, wo ich stehe und wo ich hin will, wie schaffe ich es, Prioritäten zu setzen und sie im Feld der Möglichkeiten auch über längere Zeiträume hinweg zu verfolgen? – Das sind erste, abstraktere Fragen zu den Aufgaben der Bildung in diesem Kontext.

»Gegenwartsschrumpfung«

Unsere Vorliebe für Bewegung und Beschleunigung hat nicht nur den Raum zum Verschwinden gebracht, sondern paradoxerweise auch eine Schrumpfung jener Zeitqualität zur Folge, die wir als Gegenwart bezeichnen können. Das mag auf den ersten Blick seltsam anmuten, ist aber einfach zu begründen. Damit bin ich beim sozialen Wandel.

Die Raumschrumpfung ist vor allem eine Folge unserer wachsenden Mobilität; aber mobil geworden sind wir nicht nur in geographischer, sondern auch in vielen anderen Hinsichten: etwa sozial (wir können unseren Stand und unsere Traditionen verlassen), beruflich (wir können den Beruf wechseln), religiös, politisch, familiär; wir können unsere Hobbys und unsere Nationalität wechseln, wir können unsere sexuelle Orientierung und, als extremen Grenzfall, sogar unser Geschlecht wechseln. Wir sind also in unserer Identität in immer weniger Hinsichten festgelegt und stehen in immer mehr Bereichen vor einer immer größeren Optionenflut.

Die Folge hiervon ist, dass sich für viele die Lebensform immer wieder und immer rascher ändert, und dies wird durch den technischen Fortschritt und den sozialen Wandel oft sogar aufgenötigt. Man denke nur daran, wie sich unsere Alltagspraktiken durch die Einführung des Handys, des Anrufbeantworters, des Computers, der Mikrowelle usw. verändert haben, gar nicht daran zu denken, was die Zukunft etwa durch Bio- und Gentechnologie noch alles bereithalten wird. Gleichermaßen verändert sich unsere Berufswelt, indem stetig neue Berufe entstehen und alte verschwinden. Beschleunigter sozialer Wandel findet aber nicht nur im technischen Bereich statt: Die Altersvorsorge, die Krankenversicherung, das Banken- und Finanzsystem, das Bildungssystem usw., von denen wir eigentlich dachten, dass sie stabil seien, befinden sich alle ebenso im Wandel bzw. unter wachsendem Veränderungsdruck.

Unsere Lebenswelt ändert sich also auch ungewollt immer schneller, und damit nehmen Gewissheiten ab und Unsicherheiten zu; und die *Halbwertszeit unseres Wissens*, definiert als die Zeitdauer, in der die Hälfte dessen, was wir zu einem bestimmten Zeitpunkt wissen, irrelevant oder ungültig geworden ist, nimmt rasant ab (Halbbarkeitsdatum): Was früher (in technischer, politischer, lebenspraktischer Hinsicht) galt, gilt heute nicht mehr, und was heute gilt, kann schon morgen nicht mehr gelten. Genau dies wird in der Sozialphilosophie (z.B. bei Lübke 1998) als »Gegenwartsschrumpfung« beschrieben: Wenn die Vergangenheit durch das definiert wird, was überholt ist bzw. *nicht mehr* gilt (»Diese Technik ist von gestern«), und die Zukunft das bezeichnet, was ganz *anders sein* wird (»das ist Zukunftsmusik«), dann dehnen sich beide auf Kosten der tendenziell zur Grenzlinie schrumpfenden Gegenwart immer weiter aus.

Anders formuliert: Als Gegenwart nehmen wir den Zeitraum wahr, für den

davon ausgegangen werden kann, dass sich die Verhältnisse als einigermaßen stabil erweisen. Nur in diesem Zeitraum kann man aus Erfahrungen lernen und aus Vergangenen Schlüsse für die Zukunft ziehen; nur in ihm haben Erfahrungen einen Wert, hat Wissen Bestand; und dieser Zeitraum wird immer kürzer.

Das hat auch das Verhältnis der Generationen verändert: Das *Alter* gilt nicht mehr als Signum für Erfahrung und Wissen, sondern als Zeichen für Überholt-Sein und Nicht-mehr-Mitkommen. Während in nahezu allen vorhergehenden Kulturen sog. weise Alte, ehrwürdige alte Menschen, existierten, die alles gesehen hatten, alles mitgemacht hatten und deshalb von keinem Sturm des Lebens mehr überrascht werden konnten, drängt sich den heutigen Jungen eher der Eindruck auf, dass die Alten ‚gar nichts mehr schnallen‘: Sie wissen nicht, was ein Gameboy oder eine SMS ist, haben nie auf einem Snow- oder Skateboard gestanden oder waren noch nie im Internet.

Die Konsequenzen hieraus sind zweifach: Erstens lernen junge Menschen heute immer weniger von Älteren oder Alten und immer mehr von peer-groups, also von Gleichaltrigen oder Fast-Gleichaltrigen, weil schon ihre Lehrer nicht mehr auf dem Laufenden sind. Zweitens kommt es zu einer Art von Generationsbruch, d.h., die Generationen leben in verschiedenen Welten und sprechen unterschiedliche Sprachen.

»Folgen für die subjektive Zeitwahrnehmung«

Dass wir uns unter Zeitdruck fühlen, dass wir das Gefühl haben, schon zu spät dran zu sein, bevor wir angefangen haben, ist hinlänglich bekannt. Unklar ist, woher es kommt. Es kommt nicht, jedenfalls nicht unmittelbar, von der technischen Beschleunigung: Dass alles, nämlich Autos, Computer, Maschinen, immer schneller wird,

müsste eigentlich bewirken, dass das Tempo des sozialen Lebens abnimmt – wir können uns Zeit lassen, weil wir für die Dinge, die wir wirklich tun müssen, nur noch ganz wenig Zeit brauchen. Dass das Gegenteil der Fall ist, hängt nun aber auch unmittelbar mit dem beschriebenen Phänomen der Gegenwartsschrumpfung zusammen. Wenn sich nahezu alle Lebensbereiche ständig ändern, so erzeugt dies zwangsläufig ein Gefühl, als würden wir überall auf abschüssigem Terrain oder sozusagen auf Rolltreppen nach unten stehen: Wenn wir nicht rennen, uns nicht dauernd mitverändern, werden wir abgehängt, verpassen wir den Anschluss, sind unsere Ansichten überholt, unsere Freunde weggezogen, dann ist das Leben an uns vorbeigelaufen, hat uns die Rolltreppe in die Abstellkammer befördert. Das ist der Preis der Bewegungsgesellschaft, die sich eben auch dort bewegt und beschleunigt, wo wir als Individuen *das Ausruhen und Stillstehen* brauchen könnten.

Allerdings sind die Veränderungen der gesellschaftlichen Welt selbst noch keine hinreichende Erklärung für unsere Zeitkrise. Denn abgesehen vielleicht von den beruflichen Anforderungen *müssten* wir ja trotz allem nicht unbedingt mitrennen. Offenbar gibt es noch einen weiteren Grund für die Beschleunigungsdynamik unserer Gesellschaft, und der liegt im dominierenden Zeit- und Lebensideal der Neuzeit, d.h. in unserer unterschwelligen Vorstellung davon, was ein gutes Leben sei.

Nachdem nämlich die Vorstellung einer Heilszeit, die nach dem Tod oder nach dem Weltende erst die wahre Erfüllung aller Zeit und allen Lebens garantiert, allmählich an Kraft verlor, gelangte eine andere Vorstellung zu kultureller Vormacht, nach der das Leben gleichsam die letzte Gelegenheit darstellt, weshalb unsere irdische Zeitspanne so intensiv und umfassend wie möglich zu nutzen sei. Daraus ergibt sich als neuzeitliches Lebens- und Zeitideal,

dass das *gute Leben* das *erfüllte* Leben sei, das darin besteht, möglichst viel von dem, was die Welt zu bieten hat, auszukosten.

Das Problem aber besteht darin, dass die Welt ein viel größeres Angebot bereithält, als wir in einem Leben erfahren können. Daraus entwickelt sich der Gedanke der Beschleunigung von selbst: Wenn wir schneller machen, können wir mehr Welt mitnehmen, erfahrbar machen. Wir können in einem Leben das Pensum von zwei oder drei Leben auskosten; ja, wenn wir unendlich schnell werden, können wir unendlich viele Leben in einem unterbringen. Beschleunigung wird so geradezu zum Ewigkeitersatz, zur modernen Antwort auf den Tod.

»Beschleunigung als Ewigkeitersatz«

Die programmatische Umsetzung dieser Konzeption guten Lebens in der Moderne zeitigt jedoch eine paradoxe Nebenfolge, welche unsere titanischen Anstrengungen zur stetigen Beschleunigung permanent frustriert und uns zugleich zu immer weiterer Steigerung treibt. Dieselben Erfindungen und Methoden nämlich, welche die beschleunigte Auskostung von Weltmöglichkeiten erlauben und damit die Gesamtsumme der in einem Leben *verwirklichten* Optionen ansteigen lassen, vermehren auch die Zahl und Vielfalt der *verwirklichbaren* Optionen oder Weltmöglichkeiten, und zwar auf exponentielle Weise. Die Folge hiervon wiederum ist, dass das Verhältnis von realisierten zu unrealisierten Weltoptionen für uns immer ungünstiger wird, wie sehr wir uns auch abhetzen mögen. Der *Ausschöpfungsgrad* nimmt beständig ab.

Wir haben uns so viele Möglichkeiten geschaffen, dass, was auch immer wir tun und wie schnell wir auch sind, wir immer mehr Dinge, die wir alternativ tun könnten, verpassen. Wenn ich nur

das erste Fernsehprogramm sehe, verpasse ich heute 30 andere Programme, und die Möglichkeit des Aufzeichnens mit dem Videogerät verbessert dieses Problem nicht, sondern verschlimmert es noch.

Die Angst, Dinge zu verpassen, erzeugt das quälende Gefühl, dass alles zu langsam geht – während wir das eine tun, verpassen wir zuviel anderes, womöglich Wichtigeres. Schneller werden ist keine praktikable Antwort auf das Verpassensproblem. Wir müssen vielmehr bewusst die Erfahrung machen, dass der Verzicht auf die Optionsausschöpfung eine Steigerung der Lebens- und Erlebnisqualität bewirken kann; man hat mehr davon, eine Sache richtig zu machen, als mehrere nur flüchtig. Dabei muss man aber das, was man gleichzeitig verpasst, bewusst ausblenden, loslassen können – das gilt übrigens auch für Lernprozesse: Ich kann keine Vokabeln lernen, wenn ich gleichzeitig an die Dinge denke, die ich währenddessen nicht lerne oder mache.

Zugleich ist es eine ebenso wichtige, aber immer weniger selbstverständliche Erfahrung, dass sich Erlebnisse nicht nur durch Beschleunigung, sondern gerade auch durch Entschleunigung, Verlangsamung intensivieren lassen. Wenn meditieren wertvoll ist, dann erfordert es eine lange Übung, um Erfahrungen zu ermöglichen, die von außen nicht nachvollziehbar sind. Solche Erfahrungs- und Praxisbereiche sind in der temporeichen Supermarktgesellschaft oft einer vordergründig attraktiveren Konkurrenz ausgesetzt. Klarzumachen, dass es sich lohnt, Zeit für solche Dinge aufzuwenden, ist auch eine pädagogische Aufgabe. Nach Auffassung von Soziologen wie Robert Bellah kommt es entscheidend darauf an, dass Eltern und Lehrer in der Lage sind, die Begeisterung ihrer Schüler für eben das zu wecken, was sie selbst als lebens- oder bewundernswert erfahren haben, und zwar ohne sie zu bevormunden oder ihr Vertrauen zu missbrau-

chen. Der Pädagogik verbleibt hier eine wichtige Aufgabe, die durchaus ein verändertes Haushalten mit Zeit und die Wiederentdeckung der »Kreativität der Langsamkeit« (Reheis 1996) erfordert.

Literatur

- Elias, N. (1988): Über die Zeit (Arbeiten zur Wissenssoziologie II). Frankfurt a.M.
- Eriksen, Th. H. (2001): Tyranny of the Moment. Fast and Slow Time in the Information Age. London/Sterling
- Koselleck, R. (1989): Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt a.M.
- Levine, R. (1999): Eine Landkarte der Zeit. Wie Kulturen mit Zeit umgehen. München
- Lübbe, H. (1998): Gegenwartsschrumpfung. In: Backhaus, K./Bonus, H. (Hrsg.): Die Beschleunigungsfalle oder der Triumph der Schildkröte. 3. erw. Aufl. Stuttgart, S. 129–164
- Reheis, F. (1996): Die Kreativität der Langsamkeit: Neuer Wohlstand durch Entschleunigung. Darmstadt

Abstract

Der Autor diagnostiziert eine dreifache Beschleunigungsdynamik unserer Gesellschaft: eine technische Beschleunigung mit der Folge einer »Raumvernichtung«, einen beschleunigten sozialen Wandel, der in eine »Gegenwartsschrumpfung« mündet, sowie – als Resultat aus beidem – eine Beschleunigung in der subjektiven Zeitwahrnehmung. Die Bewegungsgesellschaft erzeuge so einen Druck, möglichst viele Optionen des Lebens zu realisieren. Der Autor zeigt auf, dass nur der Verzicht auf die Optionsausschöpfung eine Steigerung der Lebens- und Erlebnisqualität bewirken kann. Denn prinzipiell werde das Verhältnis von verwirklichten zu verwirklichbaren Optionen immer ungünstiger. Erlebnisse ließen sich aber gerade auch durch Entschleunigung und Verlangsamung intensivieren.



Dr. Hartmut Rosa ist Professor für Soziologie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Kontakt: Hartmut.Rosa@uni-jena.de

Lebenslängliche Zumutung und
lebensentfaltendes Potenzial

TEMPORALSTRUKTUREN »LEBENSLANGEN« LERNENS

Peter Faulstich

Der Begriff »Lebenslanges Lernen« verweist mehr als seine Alternativen auf die Zeitstruktur von Lernen und Bildung. Aber wie sind Lernzeiten in zeitgenössischen Bildungslaufbahnen konkret zu denken? Welches sind die Voraussetzungen für eine Teilnahme an Lernen über die Lebenszeit? Welche Macht- und Verteilungsfragen rücken ins Zentrum? Wie kann unter den Bedingungen eines permanenten Zugriffs ökonomischer Rationalität das Konzept LLL »lebensentfaltend« gewendet werden?

Seit mehr als vierzig Jahren irrlichtert das Postulat »Lebenslanges Lernens« durch die bildungspolitische und -theoretische Arena; die Realität wird bisher davon noch wenig erleuchtet. Das könnte sich ändern. »Lebenslanges Lernen« – LLL – ist als Anforderung in den Programmen fast aller Parteien oder Verbände und in vielen offiziellen Dokumenten von der EU bis zu den »Lernenden Regionen« verankert: Parteien, Unternehmerverbände und Gewerkschaften sind sich – bei durchaus divergierenden Interessenpositionen – einig über seinen hohen Stellenwert. Es wird die Vorstellung gestützt, Lernen sei eine permanente Aufgabe über den gesamten Zyklus der Lebensspanne.

Dabei geht es nicht um die Banalität, dass der Mensch lernt, solange er lebt, sondern um ein Strukturprinzip der Organisation des Lernens in den Zeitstrukturen der Gesellschaft, der Aneignung und Vermittlung intentionaler Lernprozesse, verteilt über die Lebensphasen. Dabei scheint das Bild eines neuen Lernsystems auf, das lange schulische Verweilzeiten flexibilisiert, verteilt in kürzere Abschnitte von geordneten Bausteinen über die gesamte Lebenszeit, und Übergänge zwischen Arbeiten und Lernen ermöglicht.

Vorraussetzung dafür ist, dass sich die Strukturen des Beschäftigungs- und des Bildungssystems so ändern, dass sie eine Teilnahme an lebenslangem Lernen überhaupt ermöglichen. Eine Neubestimmung der individuellen und der gesellschaftlichen Zeitverwendung ist dafür die wichtigste Voraussetzung.

LLL – »lebenslängliches Lernen« oder »lebensentfaltende Bildung«? Die Karriere des Konzepts LLL ist Resultat eines Zeitbruchs. Eine Wandelmetaphorik, dass sich nämlich die Anforderungen an Lernen und Wissen mit progressiver Dynamik ändern, ist zu einem zentralen Legitimationsmuster bildungspolitischer Aktivitäten geworden. Der Weg zur »Wissensgesellschaft«, in der Lernen allgegenwärtig, permanent und total geworden sei, wird als das »zukunftsfähige« und »nachhaltige« Entwicklungsmodell ausgemalt.

Die traditionelle lebenslaufbezogene Abgrenzung zwischen Lernzeiten und Erwerbszeiten wird so zunehmend fraglich: Das Dreiphasenschema der Erwerbsbiographie von Ausbildung, Einsatz und Ruhestand wird flexibilisiert. Hier steht die traditionelle Struktur des deutschen Bildungswesens mit ihrem

Beharrungsvermögen im Widerspruch zu den dynamischen Umbrüchen der Arbeitsprozesse. Im herkömmlichen Modell werden weite Ausbildungswege durchwandert, bevor man Meisterschaft erwirbt und sich in Berufstätigkeiten niederlässt. Die langen vorgeschalteten Lernzeiten im Ausbildungs-, aber auch im Hochschulwesen stellen ab auf Kontinuität einer Beruflichkeit im Lebenslauf. »Laufbahn« galt als eine Brücke von der Kindheit ins Alter. Berufswechsel fand nach diesem Modell kaum statt, bekannt ist das Beispiel: »Wer bei Daimler lernt, arbeitet bei Daimler und geht bei Daimler in Rente«.

»Laufbahn« und ihr Gegenmodell

Das Gegenmodell der »Patchwork-Biographie« betont die Offenheit der Berufswege, die Unabschließbarkeit des Aufbaus der Persönlichkeit und die Zerbrechlichkeit und Bruchstückhaftigkeit von Identität. Zeitverwendung über die Lebenszeit ist gekennzeichnet durch eine oft erwungene Mobilität. Wer bei IBM anfängt, kann morgen schon bei Debit lande und übermorgen bei der Telekom. Wer in abhängiger Beschäftigung arbeitet, kann morgen erwerbslos und übermorgen als Selbstständiger beschäftigt sein, oder er geht in Frührente. Zwar ist fraglich, ob dies eine neue Wirklichkeit widerspiegelt, die sich für alle Gruppen der Gesellschaft gleich darstellt. Auf alle Fälle haben sich aber die Wandelmetaphorik und die resultierende Diskontinuität der Lebensläufe als Zeitinterpretation durchgesetzt. Es findet jedenfalls eine Akzeleration in den Köpfen statt.

Dabei entstehen neue Formen der Verschränkung von Arbeiten und Lernen. »Lifelong learning« erhält biographische Kontinuität über alle Phasen des Lebens und entgrenzt sich aus den traditionellen Institutionen. Lernen wird im LLL-Konzept verteilt über die Lebensspanne, gegliedert in kürzere Abschnitte, findet sich an verschie-

denen Lernorten und erhält insgesamt wachsenden Umfang.

LLL ist also gekennzeichnet durch große Spielräume für Ausgestaltung und Umsetzung in einer Ambivalenz von Zwang und Freiheit: Wenn auf notwendige ökonomische Anpassung hingewiesen wird, droht permanente Umstellungsnotwendigkeit. Dies hat die Kritik provoziert, es gehe um »lebenslängliche« Zumutung. »Lifelong learning« hat in der deutschen Fassung als »lebenslanges Lernen« einen negativen Mitklang – von »lebenslänglich« in der Lerntretmühle einer Zwangsanstalt. »Lebensbegleitend« als mögliche Alternative klingt zu nebensächlich und könnte »sterbebegleitend« werden; »lebensumspannend« oder »lebensumfassend«, die ebenfalls als Stichwörter der Debatte auftauchen, haben fast totalitäre Konnotationen.

Das ist aber nur die halbe Wahrheit. Zweifellos ist Individualisierung aller Lebenswahlen eine Last. Gleichzeitig ermöglicht sie Gestaltungsoffenheit gegenüber der eigenen Lebenszeit, gelungenen Kompetenzerwerb, biographische Neuorientierung und individuelle Arbeitsplatzsicherung. Demgemäß ist »lebensentfaltende Bildung« verbunden mit aktiver Gestaltung und Erweiterung der eigenen Horizonte und Handlungsmöglichkeiten. Gleichzeitig bleibt Bildung ein Entwurf, der nach wie vor Lernen auf individuelle und gesellschaftliche Perspektiven hin orientieren kann. Also: »lebensentfaltende Bildung« (Faulstich 2003). Besonderen Stellenwert erhält dabei die Weiterbildung.

Doppelte Selektivität des LLL

Für die Weiterbildung lässt sich der Befund der doppelten Selektivität konstatieren. Denn erstens erreicht sie immer noch nur einen Teil der erwachsenen Bevölkerung und zweitens sind diejenigen, die teilnehmen, ohnehin schon die mit den höheren Schulab-

schlüssen und einer besser Stellung im Beruf. In einer Untersuchung über Lernwiderstände haben wir Hemmnisse, Schranken und fehlende Lerngründe systematisiert. Lernhemmnisse entstehen aus sozialen Strukturen unterschiedlicher Herkunft, der Stellung in der Erwerbstätigkeit, Alter, Familie, aber auch aus regionalen Disparitäten. Lernschranken werden durch die Institutionen selbst errichtet: Erreichbarkeit, Thematiken der Angebote, Organisation des Lernens, Personal sowie Information, Transparenz und Beratung.

Hemmnisse und Schranken werden aber erst wirksam, indem Gründe für Teilnahme und Nicht-Teilnahme von den Individuen selbst geprüft werden. Dies wird zur Frage, inwieweit die Thematiken des Lernens für die Lernenden selbst mit Bedeutsamkeit versehen sind. Es spitzt sich zu: Macht es Sinn weiterzulernen? Lohnt es sich, Zeit, Geld und Fleiß in LLL zu stecken? Es gibt durchaus gute Gründe sich am lebenslangen Lernen nicht zu beteiligen – wenn z.B. eine Entwertung von Abschlüssen droht.

»Vorsicht mit dem Selbststeuerungsparadigma«

Beim LLL wird die Fähigkeit zur Gestaltung der eigenen Lebensführung zur wichtigsten Kompetenz stilisiert. Man muss aber vorsichtig sein mit dem Selbststeuerungsparadigma: In der Figur des »enterprising self« verdichten sich Sozialtechnologien, deren gemeinsamen Fluchtpunkt die Ausrichtung der Lebensführung am Modell des Unternehmertums bildet. Ein hochgradig umkämpftes Feld im Rahmen des Selbst-Paradigmas ist der »Arbeitskraftunternehmer«, der als neuer Typ des Arbeitskräfteeinsatzes in die Diskussion geworfen worden ist. Kompetenzentwicklung wird zur Selbstfunktionalisierung.

Nicht zufällig ist dann von Bringschuld die Rede. Jeder soll sich um seine Wei-

terbildung selbst kümmern und seine Zeit dafür zu opfern. Den Einzelnen wird Verantwortlichkeit aufgebürdet unter Bedingungen, welche sie nicht beherrschen.

Tatsächlich entstehen vielfältige Übergänge der *Zeitverwendung* in verschiedenen Tätigkeitsformen:

- zwischen vollzeitiger und verkürzter Beschäftigung
- zwischen abhängiger und selbstständiger Erwerbsarbeit
- zwischen Erwerbslosigkeit und Beschäftigung
- zwischen Bildung und Beschäftigung
- zwischen unbezahlter und bezahlter Tätigkeit
- zwischen Erwerbstätigkeit und Eigen- oder Gemeinschaftstätigkeit.

Zahlreiche Zeitreglements von Tätigkeitsprofilen, die als unveränderlich erscheinen, sind so selbstverständlich gar nicht. Dies gilt u.a. für Kindergartenanfang, Schulbeginn, Schulzeitdauer, Abschlussalter, Ausbildungszeiten, Studienzeiten, Volljährigkeit, Rentenalter. Alle diese Festlegungen sind entscheidbar. Zeitordnungen sind kollektiv gestaltete, machtbesezte Resultate menschlicher Koordination und Strukturen von Arbeitsteilung. Die vorhandenen temporalen Strukturen sind in einem Umbruch.

Das Spektrum von Vielfalt der Verlaufsformen von Tätigkeitsübergängen ermöglicht Gestaltbarkeit. Sie kann genutzt werden für eine umfassende Zeitpolitik zur Erhöhung von Lernchancen: Wenn beim LLL nicht unaufhörliche Hetze angesagt sein soll, braucht es gleichzeitig individuelle Beteiligungsbereitschaft, gemeinsame Verantwortung und gesicherte Ordnung. Strategien von Weiterbildungsentwicklung erfordern betriebliche, tarifliche und gesetzliche Sicherung von »Lernzeiten«; sie verweisen auf die Notwendigkeit von Beratung und Information, benennen die Verwertungsmöglichkeiten durch Zertifikate und zielen auf erweiterte Teilhabe.

Ein lebenslang angelegter »Kompetenzentwicklungspfad« muss abgesichert werden durch wirtschaftspolitische, auch finanz- und steuerpolitische Rahmenbedingungen, ohne die alle leuchtenden Perspektiven zu reinen Postulaten verkommen. Die Resultate des Konzepts LLL werden also davon abhängen, in welcher Weise es umgesetzt wird, d.h. vor allem, inwieweit Lernzeiten gesichert werden.

Es sind je nach Anspruch alternative Szenarien denkbar und offen: Wenn LLL lediglich Individualisierungs- und Flexibilisierungsstrategien unterworfen wird, wird es für die Lernenden eher negative Effekte haben und als Zwang erlebt. Wenn in einem System »lebensentfaltender Bildung« Identitätsentwicklung ermöglicht wird, kann dies die Gestaltungschancen der Lernenden erhöhen und ihre Zeitsouveränität vergrößern.

Doppelte Paradoxie gegenwärtiger Zeitpolitik

Frappierend ist, dass gegenwärtig die Weichen in die Gegenrichtung gestellt werden: Diejenigen, die in Erwerbstätigkeit stehen, arbeiten immer länger; wer herausgefallen ist, bleibt langfristig auf Erwerbszeit null – als langzeitarbeitslos. Hintergrund dafür ist, dass kurzfristige staatliche Finanzkalküle, um Rente einzusparen und Haushalte zu konsolidieren, Priorität gegenüber der langfristig notwendigen Neuverteilung der vorhandenen Erwerbszeit erhalten.

Das individuelle Erwerbszeitniveau der Beschäftigten dominiert über das Verteilungsproblem, das eigentlich eine radikale Neuordnung der Erwerbszeitstruktur notwendig machen würde.

Dazu kommen – als zweite Paradoxie – aktuelle Argumentationsspitzen, welche bisherige Debatten über Freistellung zum Lernen umdrehen. Hatten in den 1960er Jahren die Gewerkschaften

gefordert, Urlaub für Bildung zu erhalten, postulieren in den 2000er Jahren die Unternehmerverbände, Urlaub für Bildung zu verwenden. Statt also die gesellschaftlich notwendige Erwerbszeitverkürzung und -umverteilung voranzutreiben, wird eine -verlängerung in die Freizeit der Beschäftigten vorgeschlagen. Lernzeiten als »dritte Zeitform« geraten noch stärker unter Druck (vgl. Faulstich 2005).

Wenn das LLL-Postulat wirklich ernst genommen wird, betont es die gesellschaftlichen Zeitkämpfe. Neben Geld wird Zeit zum zentralen Distributionsproblem. Die Chance der Teilhabe an lebensentfaltender Bildung ist – wie alle Statistiken belegen – nach wie vor hochgradig sozial selektiv. Zeit zum Lernen ist Teil des gesellschaftlichen Wohlstands und deshalb einbezogen in Verteilungsfragen.

Literatur

Faulstich, P. (2001): Zeitstrukturen und Weiterbildungsprobleme. In: Dobischat, R. u.a. (Hrsg.): Lernzeiten neu organisieren. Berlin, S. 33–59

Faulstich, P. (2003): Weiterbildung – Begründungen lebensentfaltender Bildung. München

Faulstich, P. (2005): Lernzeiten – Zeit zum Lernen öffnen. In: Wiesner, G./Wolter, A. (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Weinheim, S. 213–224

Abstract

Das Konzept »Lebenslanges Lernen« (lifelong learning) prägt das Strukturprinzip neu aus, nach dem Lernen in den Zeitstrukturen der Gesellschaft organisiert ist. Dabei werden lange schulische Verweilzeiten flexibilisiert, kürzere Abschnitte von geordneten Lernzeiten über die gesamte Lebenszeit verteilt und fließendere Übergänge zwischen Arbeiten und Lernen ermöglicht. Das Dreiphasenschema der Erwerbsbiographie von Ausbildung, Einsatz und Ruhestand wird flexibilisiert. Das Konzept LLL kann gelesen werden als Ausdruck permanenter Anpassung an ökonomische Notwendigkeiten. Es eröffnet aber auch neue Gestaltungsmöglichkeiten der eigenen Lebenszeit, Lern- und Berufsbiographie. Um diesen Aspekt auch begrifflich stärker zu machen, plädiert der Autor für die Verwendung des Begriffs »lebensentfaltende Bildung«.



Prof. Dr. Peter Faulstich lehrt Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.

Kontakt: Faulstich@erzwiss.uni-hamburg.de

Zeit als Gegenstand des Lernens und der Bildung

ÜBERSICHT UND DISTANZ GEWINNEN

Christiana Hribernik

Wenn Menschen beginnen, »Zeit« zu thematisieren, entspringt dies meist der Erfahrung des Ungenügens. Zeit wird als knapp erfahren, die eigene Zeiteinteilung scheitert an der alltäglichen Umsetzung. Die allgemeine Beschleunigung der Lebensvollzüge und die von außen aufgenötigte Verdichtung von Handlungsabfolgen lassen das Gefühl aufkommen, für die eigentlich wichtigen Dinge im Leben keine Zeit mehr oder nicht genug Zeit zu haben. Auch Erfahrungen des Alterns werden als Verunsicherungen und als krisenhaft erlebt. Der Wunsch entsteht, durch Veränderungen die Anforderungen zu bewältigen, wieder mehr Lebensqualität und Lebenszufriedenheit zu erreichen oder über die Lebensumstände wieder selbstbestimmt verfügen zu können. Zeit wird somit zum Lerngegenstand. In welcher Weise kann »Zeit« zum Lerngegenstand werden? Wie können Menschen ihr Verhältnis zur Zeit klären?

Der Begriff Lerngegenstand wird hier im Sinne Klaus Holzkamps verstanden, der ihn in seiner subjektwissenschaftlichen Grundlegung von Lernen als einen »Aspekt der widerständigen Welt, wie sie dem Subjekt von seinem Standpunkt aus gegeben ist« (Holzkamp 1995, S. 206) beschreibt. Mit dem Hinweis auf den Standpunkt des Lernsubjekts wird die lebensweltliche Eingebettetheit von Lernen hervorgehoben, die aktuellen raumzeitlichen Bestimmungen, die eigene Zeitlichkeit und Geschichtlichkeit und die sich daraus ergebenden Zugangsmöglichkeiten werden zum Lerngegenstand. Holzkamps Konzept soll in der Folge auch als Grundlage dienen, Zeit als Lerngegenstand zu verstehen und zu skizzieren.

»Diskrepanzerfahrung«

Die oben beschriebene Behinderung der Handlungsrealisierung im Umgang mit Zeit, die als Beeinträchtigung der Lebensqualität erlebt wird, die

Erfahrungen des Ungenügens oder Leerlaufs beruhen auf der Erfahrung einer Diskrepanz zwischen dem Vorgelernten und dem Lerngegenstand. Diese Diskrepanzerfahrung (vgl. ebd., S. 212f.) stellt im Hinblick auf den genannten Lerngegenstand den Anlass dar, das eigene Verhältnis zur Zeit in den Blick zu nehmen, zu reflektieren und zu verändern.

Der Autor, der eine Differenzierung zwischen Handlungsproblematiken und Lernproblematiken vornimmt, legt dazu dar, dass das Vorgelernte zur Bewältigung einer Handlungsproblematik nicht mehr ausreicht und das Subjekt aus dieser eine spezifische intentionale Lernproblematik ausgliedern muss. Das geschieht in einer Weise, dass der eigene lernende Zugang zum aktuellen Lerngegenstand problematisch wird. Holzkamp versucht auch verständlich zu machen, welche Gründe das Subjekt von seinem Standpunkt aus haben kann, sachlich-soziale Bedeutungszusammenhänge durch Lernen in seinen Handlungen zu realisieren. Er verweist

auf die Lebensinteressen des Subjekts. Die motivationale Begründung, Anstrengungen und Risiken des Lernens auf sich zu nehmen, liegt in der Aussicht, Aufschluss über reale Bedeutungszusammenhänge und damit Handlungsmöglichkeiten zu bekommen, womit eine Entfaltung der subjektiven Lebensqualität zu erwarten ist. Der innere Zusammenhang zwischen lernendem Weltaufschluss, Verfügungserweiterung und erhöhter Lebensqualität wird unmittelbar erfahren bzw. antizipiert: Lernhandlungen sind hier expansiver Natur.

»Zweckrationaler Umgang mit Zeit«

Lernen bedeutet, in den Handlungsvorgang eine Lernschleife einzulegen, aus dem Handeln auszusteigen, »Übersicht und Distanz zu gewinnen, um herausfinden zu können, wodurch die Schwierigkeiten entstanden sind und auf welche Weise ich sie lernend überwinden kann« (ebd., S. 184). Eine Handlungsproblematik wird in eine Lernproblematik übergeführt, wenn die eigene Festgefahrenheit durch Dezentrierung, Standpunktwechsel, gedankliche Variation überwunden und neue Aspekte gewonnen werden. Dieses Gewinnen neuer Aspekte und Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf den Gebrauch der eigenen Zeit und der Erwerb von Wissen über Zeit können in selbstgesteuerten Lernprozessen oder im Rahmen organisierter Weiterbildung erfolgen.

In der Erwachsenenbildung, in beruflicher und betrieblicher Weiterbildung ist Zeit nach wie vor Lerngegenstand in Zeitmanagement-Seminaren. Kernthema ist jeweils Zeitmanagement als Selbstmanagement. Der Umgang mit Zeit wird (zweck-)rational gesehen. Es geht um das Treffen von Entscheidungen, das Setzen von Prioritäten, um die Definition von Zielen und deren schriftliche Planung, um das richtige Einteilen von Zeit, um die Beachtung der Leistungskurve und um die Her-

stellung der Balance von privater und beruflicher Zeit. Volkshochschulen in Österreich etwa bieten nach wie vor diese Form der Zeitmanagement-Seminare an.

Um Überblick und Distanz zu gewinnen und um herauszufinden, wodurch der eigene Umgang mit Zeit problematisch geworden ist, eignen sich die Beschäftigung mit der (Fülle von) Literatur, die zum Thema Zeit erschienen ist, und die Teilnahme an Vortragsreihen und Symposien.

Nähert man sich der Zeitthematik in dieser Weise, zeigt sich die Schwierigkeit, dass es kaum eine wissenschaftliche Disziplin gibt, in der nicht zeittheoretisch gearbeitet würde. Eine integrierte Sicht auf das Thema ist erschwert. Selbst da, wo eine interdisziplinäre Streuung der Zugänge angezielt ist, bleibt Integration aus: »Man organisiert um das Zeit-Thema Kolloquien oder auch Konferenzen mit Referenten aus allen erdenklichen Disziplinen, die, zentral oder marginal, mit zeittheoretischen Untersuchungen beschäftigt sind. Hernach werden dann die gehaltenen Vorträge oder vorgelegten Papiere gesammelt und gedruckt. Ein beträchtlicher Anteil zeittheoretischer Literatur hat diesen Sammelbandcharakter von Dokumentationen interdisziplinär besetzter Symposien« (Lübbe 1994, S. 27). Der Versuch der Integration in den entsprechenden Werken bleibe jedoch bescheiden, zumal oftmals Herausgeber-Einleitungen fehlen und Nachworte nur gelegentlich enthalten seien.

Zur zurückliegenden Jahrtausendwende schien das Interesse an Zeitfragen zugenommen zu haben. In interdisziplinär ausgerichteten Ausstellungen, Vortrags-, Seminar- und Sendereihen wurden die Allgegenwart, das Rätselhafte und der Mythos der Zeit hervorgehoben. Während an der Wende zum 20. Jahrhundert die Geschwindigkeit und die Beschleunigung als Errungenschaften der Moderne gefeiert wurden,

waren es knapp ein Jahrhundert später die Langsamkeit, die Verzögerung, das Innehalten und die Entschleunigung, die als Reaktionsweisen zur Vermeidung der negativen Folgen der Beschleunigung propagiert wurden und werden. Kultstatus erreichte Sten Nadolnys Roman »Die Entdeckung der Langsamkeit«, Fritz Reheis beschäftigt sich mit der Kreativität der Langsamkeit, der Klagenfurter Philosoph und ehemalige Vorsitzende des Vereins zur Verzögerung der Zeit, Peter Heintel, plädiert für ein Innehalten, Michel Baeriswyl für ein Chillout, der Sozialpsychologe Robert Levine entwickelt in seinem Buch »Eine Landkarte der Zeit« Lektionen, wie das Zeitverständnis einer anderen Kultur, die als eine Art stumme Sprache bezeichnet wird, zu erlernen sei.

Lothar Seiwert zeigt in seinem Zeitmanagement-Handbuch »Wenn du es eilig hast, gehe langsam« sieben Schritte zur Zeitsouveränität und Effektivität auf, indem er auch das Langsamkeits- und Entschleunigungs-Paradigma aufnimmt.

Ratgeberliteratur erhebt die Forderung »simplify your life« und erklärt, wie

»Wenig Veränderung auf der Handlungsebene«

mehr Zeit für das Wesentliche zu gewinnen sei und wie auch eine unliebsame Art der Zeitverbringung, das Warten, sinnvoll genutzt werden könne, indem sie verspricht: Wer warten kann, hat mehr vom Leben. Ilma Rakusas Essay »Langsamer!« ist als Gegenprogramm zu Zeitmanagement, Zapping, Eventtausch und Trendhektik zu verstehen.

Harald Weinrich lädt mit seiner Kulturgeschichte des befristeten Daseins »Knappe Zeit« Leser/innen ein, über den sinnvollen Umgang mit der eigenen Lebenszeit nachzudenken. Peter Borscheid legt mit »Das Tempo-Virus«

eine Kulturgeschichte der Beschleunigung vor, der Soziologe Hartmut Rosa beschreibt in »Beschleunigung« die Veränderung der Zeitstruktur in der Moderne. Der Erziehungswissenschaftler Erich Ribolits verweist in »Die Arbeit hoch?« auf den Zusammenhang zwischen Bildung und Muße. Warten, Nichtstun, Pausen, Trödeln, Langeweile, Umwege erfahren eine Umwertung in den Arbeiten von Karlheinz A. Geißler. Sein Name und auch die von Martin Held und Barbara Adam sind untrennbar mit der Tutzingener Zeitakademie verbunden.

Der Verein zur Verzögerung der Zeit, 2003 von Peter Heintel gegründet, erklärt in seinen Vereinsstatuten, dass sich seine Mitglieder zum Innehalten, zur Aufforderung zum Nachdenken dort verpflichten, wo blinder Aktivismus und partikulares Interesse Scheinlösungen produzieren. Der Verein versteht sich als ein Netzwerk jener Menschen, die am Thema Zeit interessiert sind. Die Kommunikation und Vernetzung unter den Mitgliedern erfolgt über ein Forumsblatt und über die Homepage und die Serviceleistungen eines Zeitbüros. Der Verein versteht sich als eine Zentrale von Zeit-Sachverständigen. Jedes Jahr wird ein internationales Symposium veranstaltet, auf regionaler Ebene bieten so genannte Zeitsalons die Möglichkeit zum Austausch und Information.

Die im Geist der Verlangsamungsbewegung erschienenen Bücher und der oben genannte Verein werden von Hartmut Rosa (2005) als Formen intentionaler Entschleunigung beschrieben, doch hätten die in diesem Umfeld verbreiteten Vorstellungen radikaler Verlangsamung lediglich starken Zulauf auf der Ebene der Ideen. Es würden Vorträge, Seminare und Tagungen zu diesem Thema veranstaltet, doch selten würde die relevante Ebene des Handelns erreicht. Der Preis individueller Verlangsamung sei in einer postindustriellen Gesellschaft zu hoch. Sich dem Tempodruck – auch

nur temporär – zu entziehen, berge die Gefahr in sich, alle Anschlüsse und Wiedereintrittschancen zu verpassen. Selektive Entschleunigung hält der Autor in komplexen und vernetzten Gesellschaften nur in beschränktem Maß für möglich.

Wie aus den skizzierten Zugängen zum Thema Zeit deutlich wird, besteht kein Mangel an Möglichkeiten, Übersicht über den Lerngegenstand Zeit zu gewinnen. Das Wort lernen geht auf das mittelhochdeutsche *lirnen* zurück, das etwas zurücklassen oder eine Spur verfolgen bedeutet. Wer also etwas (Neues) lernen möchte, muss bereit sein, etwas (Altes) zu verlassen oder aufzugeben. Die weiter oben dargestellte Diskrepanzerfahrung, die als Isolation oder Ausschluss von der Teilhabe an verallgemeinerten gesellschaftlichen Lebenszusammenhängen spürbar wird, beschreibt Holzkamp als überwindbar: »In dem Maße, wie ich im lernenden Eindringen in den Gegenstand die Diskrepanz aufheben kann, tritt die Dimension der ‚Verfügung‘ in meinem Erleben zurück, wird schließlich verschwindendes Moment meiner durch die Teilhabe an den im Lerngegenstand sich mir eröffnenden gesellschaftlichen Erfahrungsmöglichkeiten der erhöhten subjektiven Lebensqualität« (Holzkamp 1995, S. 217).

Problematisch erscheint derzeit, dass durch die Beschleunigung aller Lebensbereiche nicht nur das Handeln, sondern auch die Identitäten oder die Selbstverhältnisse der Subjekte verändert werden. Die Veränderung der Temporalstrukturen der Gesellschaft findet ihre Entsprechung in den modernen und postmodernen Identitätsformen. Die Frage ist, ob die Menschen mit der Erfahrung der Entzeitlichung, des rasenden Stillstandes und der zeitlosen Zeit leben lernen (vgl. Rosa 2005; Castells 2001; Sennett 1998). Die Auseinandersetzung mit dem Thema Zeit erweist sich hiermit als eine Dimension lebensbegleitenden Lernens, zu dem die erwach-

senenpädagogischen Einrichtungen als Vermittlerinnen gefordert sind, die Menschen in ihren Suchbewegungen zu begleiten. Dabei erscheint es aber wesentlich, im Auge zu behalten, was Karlheinz A. Geißler meint: »Nur wer sich von der Realität unseres Umgangs mit der Zeit mehr verspricht als von der Reflexion oder der Klage über diese Realität, wird zur Veränderung wirklich fähig sein« (Geißler 2002, S. 13).

Literatur

Bollnow, O.F. (1972): Das Verhältnis zur Zeit. Ein Beitrag zur pädagogischen Anthropologie. Heidelberg

Castells, M. (2001): Zeitlose Zeit. In: ders.: Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Opladen, S. 485–525

Geißler, K.A. (2002): Wart' mal schnell. *Minima temporalia*. Stuttgart/Leipzig

Holzkamp, K. (1995): Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung. Studienausgabe. Frankfurt a.M./New York

Levine, R. (1999): Eine Landkarte der Zeit. Wie Kulturen mit Zeit umgehen. München/Zürich

Lübbe, H. (1994): Im Zug der Zeit: verkürzter Aufenthalt in der Gegenwart. Berlin u.a.

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

Sennett, R. (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin

Abstract

Der Beitrag klärt darüber auf, welche Wege Erwachsene einschlagen können, um ein reflexives Verhältnis zur Zeit zu erlernen und es dabei nicht bei einer zweckrationalen Verbesserung ihres Zeitmanagements zu belassen. Zunächst beschreibt die Autorin in Anlehnung an Holzkamp, welcher Art ein solches »Lernen der Zeit« sein müsste, bevor sie aus österreichischer Perspektive geeignete Lernmöglichkeiten benennt, die sie v.a. in Büchern, Vortragsveranstaltungen und Aktivitäten einschlägiger Vereine sieht. Schließlich benennt sie auch die Grenzen individueller Befassung mit dem Thema Zeit: Eine echte Veränderung von Handeln und Leben bleibe meistens aus; es überwiege die Sorge, Anschlüsse und Wahlmöglichkeiten im Leben zu verpassen.



Dr. Christiana Hribnik arbeitet als Lehrerin für Deutsch, Biologie und Bildnerische Erziehung in Österreich und hat an der Karl-Franzens-Universität Graz mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung promoviert.

Kontakt: christiana.hribnik@schule.at

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 Langsameren 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 Zeitinvestitionen z.B. für Lernen aufgebracht werden in Form des Aufarbeitens liegengeliebener 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 Zeitanteile 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 Zeitanteile 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 (Grünewald 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.

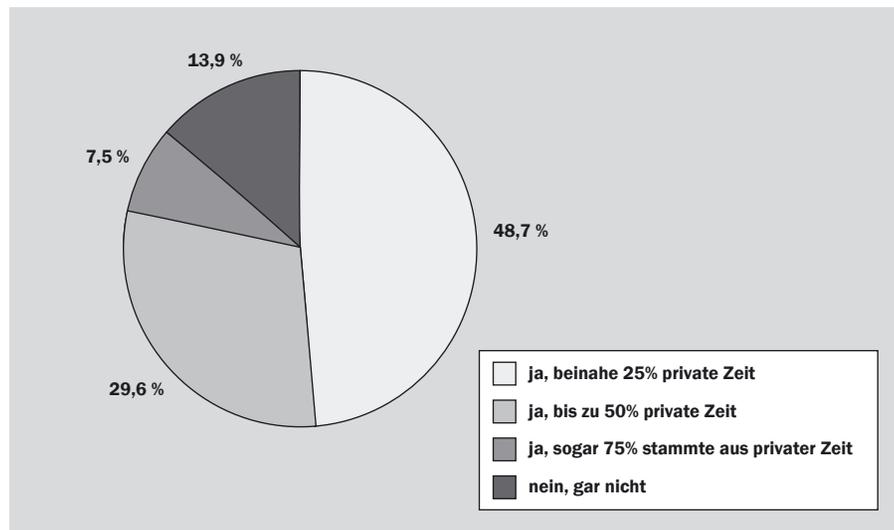
Weitere Ergebnisse der Studien zeigen, dass Lernen einen ganz neuen Charakter erhält: Das Gegenwartserlebnis im Lernprozess selbst verliert an Bedeutung oder wird sogar negativ erlebt aufgrund des zusätzlich entstehenden Drucks, alles wird »on top geleistet«. Die Kurzfristigkeit des Wissenserwerbs (»Wissen 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 Zeitanteilen für Lernen rahmende Elemente eine wichtige Rolle

Abbildung 1: Private Zeitanteile 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 erahnenswerte 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 Zeitsoveränität. 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 Zukunftsausrichtung (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 Zeitautonomie), durch Verdichtung (erhöhte Effizienz, Überstunden und Mehrarbeit) oder durch Beschleunigung und Vergleichzeitigung (Zeitmanagement oder Multitasking)

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 Organisationsicht 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 überwinden – 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

Grundzüge einer temporalphänomenologischen
Erwachsenenpädagogik

SCHONRÄUME DER LANGSAMKEIT

Andreas Dörpinghaus

Wenn Zeit in erwachsenenpädagogischen Kontexten thematisiert wird, stehen zumeist ihre formale Bereitstellung und die Frage ihrer bestmöglichen Ausnutzung im Vordergrund. Wie selbstverständlich wird allzu oft eine Zeitvorstellung unterlegt, die einer unternehmerischen Ordnung entspringt und in der Metapher »Ressource« ihren Ausdruck findet. Dagegen wäre daran zu erinnern, dass die Bildungszeit Erwachsener am wenigsten eine quantitative, vielmehr eine qualitative Größe ist, die inhaltlich gestaltet werden muss. Darin besitzt die »Bildungszeit« eine eigene Struktur, die als Moment der Verzögerung gefasst werden kann.

Hans Blumenberg hat das Problem der Zeit trefflich benannt: Sie sei das am meisten Unsrige und doch das am wenigsten Verfügbare. Bildungs- und Lernprozesse sind oft erst auf den zweiten Blick in Temporalstrukturen verwickelt. Zeitstrukturen werden Bildungs- und Lernprozessen stillschweigend unterlegt, ohne in den Blick zu nehmen, dass diese Strukturen zugleich Schemata dieser Prozesse sind. Es ist sicherlich ein großes Verdienst Immanuel Kants (1724–1804), die Zeit als ein Phänomen beschrieben zu haben, das das Problem des menschlichen Zur-Welt-Seins markiert. Zeit ist weder subjektiv noch objektiv, sondern ist als Schema beteiligt an der Sicht von Welt. Die Praktiken der Zeit – also die Weisen des Umgangs mit ihr – bilden einen Schematismus, der sich nicht gleichgültig verhält gegenüber der in der Zeit vorfindlichen »Bewegung«. Sie sind als Umgangsweisen mit Zeit Einübungen in Erfahrungskonstitutionen. Das heißt mit anderen Worten, das, was Menschen tun, ist beteiligt an ihrer Sicht von Welt.

Vor diesem Hintergrund kommt der Reflexion auf das Verhältnis der

Erwachsenenbildung zum Begriff der Zeit große Bedeutung zu. Mit der Möglichkeit der Verzögerung ausgestattet, behandeln Menschen sich als Wesen, die für ihr Handeln Gründe haben und nicht bloße Reize, die in der Lage sind, zu antworten und nicht nur zu reagieren, und nicht der unbefragten Verbindung von Gesolltem und Handeln erliegen. Der Mensch ist als endliches Wesen kein »unbewegter«, sondern ein »bewegter Beweger«, der verzögernd bewegt, jemand, der im Wege steht, der mitunter durch Nach-Fragen unbequem ist, den reibungslosen Ablauf stört und nachdenkt (vgl. Dörpinghaus 2003a). Verzögert wird eine Bewegung in der Zeit, die ihr Maß in der Unnachgiebigkeit und Kontinuität eines Verlaufes hat, der die kürzeste Verbindung zwischen zwei Punkten sucht und sich innerhalb einer Ordnung bewegt, in der die Frage und die Antwort immer schon feststehen, in der Verzögerung per se ein Ärgernis ist.

Aufschlussreich für den Zusammenhang von Bildung und Verzögerung ist eine Bemerkung Theodor W. Adornos (1903–1969) aus seinem Nachlass: Für Adorno ist Bildung ein »Wartenkönnen«

(Notizheft, 1943, Ts51905). Warten, in einer reichen Bedeutung, ist keine Zeitverschwendung, sondern eine Form der Aufmerksamkeit, und zwar verwoben mit einer verzögernden Zeitgestaltung. Damit wird zugleich deutlich, dass die Verzögerung kein passives Untätigsein ist, sondern im Gegenteil, ein angestregtes Tätigsein gegen den Druck der Zeit. Das Resultat der Verzögerung sind bildende Erfahrungen (vgl. Blumenberg 1980, S. 57).

Bildung: ein »Wartenkönnen«

Fragt man nach der Struktur der Verzögerung, so zeigt sie sich als eine Art der Wiederholung oder Anapher (vgl. Dörpinghaus 2005). Sie rückt in der zurückweisenden – anaphorischen – Bewegung der Wiederholung das Wiederholte selbst in ein anderes Licht. Dieser Prozess bewegt sich nicht zwischen gänzlich Unterschiedenem, auch nicht zwischen Identischem, ansonsten wäre er weder Wiederholung noch Bewegung (vgl. Waldenfels 2001). Für die Verzögerung ist kennzeichnend, dass sie einen pathischen Charakter besitzt, das heißt, nicht selbstaffektiv ist, und auf ein Fremdes antwortet, das nicht der eigenen Konstruktion entspringt. Somit wird ein Bildungsprozess erst in der Verschränkung von Attentionalität und Intentionalität möglich. Eine temporalphänomenologische Erwachsenenpädagogik hätte vor diesem Hintergrund Verzögerungsprozesse als Bildungserfahrungen zu ermöglichen. Das heißt, Bedingungen zu schaffen, die erlauben, dass Einzelne Möglichkeiten verwirklichen, die sich nur im Modus und unter der Form ihrer Verwirklichung als Bildungsprozess in der Zeit zeigen. Kurzum: Die Ermöglichung von bildender Erfahrung ist die transzendente Grundlage einer erwachsenenpädagogischen Lehr- und Lernvorstellung. Bildung – will sie nicht auf die Anbindung ihrer Prozesse an die Erfahrung verzichten – ist der Versuch, menschliche Erfahrung in der Totalität eines leiblich-kognitiven Wesens als Bil-

dungsprozess zu denken. Folgt man der neuzeitlichen Vorstellung von Didaktik als Disziplin, so wird man feststellen, dass ihr das Moment der Beschleunigung innewohnt. Nicht nur alles sollte nach Wolfgang Ratke (1571–1635) gelehrt werden können, sondern vor allem in kürzester Zeit. In einer solchen Anbindung und Entwicklung müssen Erfahrungen zu unnötigen Umwegen werden. Menschliche Erfahrungen »kosten« schlichtweg Zeit, weil sie die Attentionalität involvieren und zu Veränderungen der Horizonte im Denken und Wahrnehmen führen. In Nadolnys Roman »Die Entdeckung der Langsamkeit« fragt sich der per se nach äußeren Vorgaben zu langsame Franklin, wie er schneller werden könne. Er beschließt dies an einem Baum zu üben, er will trainieren, schneller zu werden, um auf der Höhe der Zeit bleiben zu können: »Er stieg wieder hinunter und wieder hinauf. Es ging wirklich zu langsam: die Hand griff nach dem Ast und fand Halt. Jetzt hätte er aber schon längst den nächsten Ast im Blick haben müssen. Was tat das Auge? Es blieb bei der Hand. Es lag also am Schauen. Den Baum kannte er schon sehr gut, aber schneller ging es trotzdem nicht. Seine Augen ließen sich nicht hetzen« (Nadolny 2001, S. 17).

Didaktik für »freiwillige Attentionalität«

Erfahrungs- und Wahrnehmungsbe-
wegungen nehmen die Verschränkung
von Intentionalität und Attentionalität
auf. Bildungs- und Lernprozesse sind
im Ausgang dem Attentionalen ver-
pflichtet. Das Selbstverständliche wird
plötzlich fraglich, wird widerständig und
lässt sich nicht unmittelbar einfügen in
eine Ordnung des bereits Gedachten.
Bildungs- und Lernprozesse haben
etwas mit Fragen zu tun, und zwar mit
Fragen, deren Antworten nicht schon
bereit liegen. Erwachsenenbildung
kann sich nicht auf das Einfügen eines
Gegenstandes in eine Frage-Antwort-
Relation begnügen, sondern muss sich

gerade um die Möglichkeit mühen,
im Spielraum von Frage und Antwort
aufzuzeigen, was nicht in ihrer funk-
tionalen Bezogenheit aufgeht. Es scheint
zunehmend – vor allem in der Gestal-
tung der Zeit und mit Blick auf eine
pädagogische Planungsperspektive
– wichtiger, Trainings von Bildungspro-
zessen unterscheidbar zu halten. Dabei
besteht die Kunst der Didaktik darin,
diese Aufmerksamkeit freiwillig werden
zu lassen.

Eine didaktisch begründete Bildungs-
zeit hat die Struktur der Verzögerung
und dient der Ermöglichung von Erfah-
rung. Sowohl die Lehr- und Lerninhalte
als auch der Vermittlungsprozess
haben das Verzögernde an ihnen zu
bedenken.

»Praktiken der Verzögerung«

Erwachsenenpädagogische Arrange-
ments sind stets ein Grenzgang zwi-
schen Vertrautem und Unvertrautem,
Bekanntem und Unbekanntem, und
Verzögerungspraktiken haben an die-
ser Stelle anzusetzen. Fragt man nach
Praktiken der Verzögerung, so lassen
sich – gleichwohl nicht systematisch
gegliedert – Hinweise formulieren.

Planungsperspektiven/Zeitorganisa-
tion: Zeit ist letztlich nur mit Blick auf
ihre inhaltliche Gestaltung plan- und
organisierbar. Bildungszeiten, sofern
sie nicht gleichgültig sind gegenüber
der mit ihr verwobenen »Bewegung«
des Lernens, erschöpfen sich nicht in
einem quantifizierbaren Zugriff, der
darauf abzielt, sie ohne Rücksicht auf
die inhaltlichen Aufgaben zu planen,
vielmehr gilt es, sie überhaupt erst zu
ermöglichen. In analytischer Hinsicht
ergibt sich daher die Notwendigkeit
einer Differenzierung von »linearer« und
verzögerter Zeit. Die Unterscheidung
von Zeitgestalten und -praktiken ist für
eine Reflexion auf die erwachsenen-
pädagogische Planungsperspektive
unerlässlich. Bildungszeiten werden
durch Praktiken der Linearität verhin-
dert und erscheinen zumeist in der

teleologischen Bestimmtheit einer
Zweck-Mittel-Relation (»Bildungszeit«
etwa für eine zu erbringende Leistung
oder einen Abschluss), der unterstell-
ten Kontinuität von Lernzeit (u.a. in
der Voraussetzung der Verfügbarkeit
von Anfang und Ende des Lernens)
sowie in der Bezogenheit vorgegebener
Ordnungsschemata im Frage-Antwort-
Gefüge (vgl. Dörpinghaus 2003b). Darin
vernichtet sich Bildungszeit selbst:
Es stellt sich die Frage, welche Rolle
Linearität, Zweckbestimmtheit und
Ordnungsgefüge im Rahmen der Frage
nach Ermöglichung von Bildungszeit
spielen, und zwar in eben dieser Priori-
tät der Rahmung.

Wiederholungen sind aus vielen Grün-
den in pädagogischen Kontexten
nicht nur nicht vermeidbar, sondern
sind im erwachsenenpädagogischen
Grenzgang unverzichtbar. »Das aus
wiederholter Erfahrung Wohlbekannte
ist doch unweigerlich in allem von ihm
Bekanntem nur relativ bekannt und hat
also in allem einen eigenartigen Hori-
zont offener Unbekanntheit« (Husserl
1962, S. 357). Wiederholungen sollten
stets das Prozessuale von Bildung
und Lernen erschließen, so dass der
je zurückgelegte und vergangene
»Lernweg« reflexiv begleitet wird. Die
Wiederholung ist aber auch eine Form
der nach vorne gerichteten gegenwarts-
erhellenden und sinnstiftenden Erinne-
rung (vgl. Kierkegaard 2000, S. 3). Zu
verstehen, wer man ist und wie man zu
dem geworden ist, der man ist, ist der
Kern einer kritischen Erwachsenenbil-
dung. Sich auf sich zu verstehen und
das eigene Ethos als veränderbar und
gestaltbar zu erfahren ist das Ziel ver-
zögernder Lebenskunstpraktiken seit
der Antike.

Gespräche sind der Einbruch einer
fremden Perspektive in das eigene
Deutungsmuster. Goethe hat in seiner
kleinen Erzählung »Unterhaltungen
deutscher Ausgewanderter« auf die
fruchtbare Bedeutung auf den ersten
Blick unnützer Unterhaltungen hinge-
wiesen. Doch gerade sie sind per se

eine Praktik der Verzögerung, sie sind ein Abschweifen und »Umhergehen«. Vor diesem Hintergrund sind Pausen keine leeren Zeiträume, denen mit einem *horror vacui* zu begegnen wäre, sondern oft der fruchtbringendste Teil von Bildungsveranstaltungen. Es sind die Schonräume der Langsamkeit. Aber auch das Erzählen, das Lesen und vor allem das Schreiben haben verzögernde Dimension. Das Zurückverweisende des Erzählens und jeden Gesprächs, das Eingehen auf den Gesprächsbeitrag und die Argumentation eines anderen, der Widerstreit um strittige Deutungen, aber auch das ausgehaltene Schweigen sind gleichfalls Kennzeichen verzögernder Bildungspraktiken.

Ästhetik/Kunst: Kunst ist eine Praktik der Wahrnehmungsverzögerung und darin reflexiv-anaphorisch angelegt. Kunst ist die Darstellung des Unvertrauten im scheinbar Vertrauten. Insgesamt wäre statt der Steigerung von Reizen, wie es methodische Repertoires nahelegen, gerade die Verfeinerung der Aufmerksamkeit das Ziel (vgl. Blumenberg 2002, S. 184). Auch das (szenische) Spiel ist eine Weise, Handlung und das Verhältnis zur leiblichen Existenz verzögernd zu gestalten. Es geht um eine »Schulung« der Aufmerksamkeit, sich selbst, anderen und der Welt gegenüber. Der Möglichkeitssinn des Ästhetischen (Robert Musil) gibt dem Wirklichen und scheinbar Unveränderbaren die Veränderbarkeit in der Vielfalt der Möglichkeiten zurück.

Fragen/Antworten: Freie Formen des Lernens, die nicht auf eine Frage-Antwort-Relation angewiesen sind, erhalten in der Erwachsenenbildung neue Chancen. Dabei ist die oft geforderte Selbsttätigkeit im Lernen eine Tätigkeit, die das vorschnelle Tätigwerden verzögert und nicht in der Alternative von Aktivität und Passivität aufgeht. Mit anderen Worten: Diese Tätigkeit ist eine Antwort auf Fragen, die sich stellen, und besteht in einem gleichsam fragenden Denken, das nicht verzögert

um der Verzögerung willen. Sie ist vielmehr eine Stellungnahme zur Welt und zu den Mitmenschen, die lehrt, dass es anderes gibt, das sich nicht einfügen lässt in die bekannte Perspektive. Bildungsprozesse haben etwas mit Fragen zu tun, und zwar mit Fragen, deren Antwort nicht schon bereit liegt und die zu finden (*inventio*) den fruchtbaren Augenblick (*kairos*) erwachsenpädagogischer Prozesse ausmacht (vgl. Meyer-Drawe 2007). Etwas wird fraglich, die selbstverständlichen und domestizierenden Deutungsmuster geraten ins Wanken, die eigene Sicht ist kein ruhender Pol am gesicherten Ufer, sondern gerät in die Wogen des Nachdenkens. Im Grunde geht es darum, die unbefragte Ordnung, in der sich oft Weiterbildungen und Trainings bewegen, zu thematisieren, um ein tieferes Verständnis seiner selbst als Akteur und des sachlichen Gehaltes zu erlangen.

Kulturalität/Interkulturalität: Der Beschäftigung mit Kultur und Kulturgütern könnte eine veränderte Bedeutung in der Erwachsenenbildung zukommen. Kultur ist der Inbegriff der Verzögerung, und Kulturgüter begründen sich darin, gerade keinen unmittelbaren Nutzen zu haben (vgl. Helmer 2004). Sie stehen der Beschleunigungstendenz moderner Gesellschaften entgegen, die sich derzeit mühen, kompetenzorientierte Lernprozesse Erwachsener effektiver zu gestalten und zu beschleunigen. Die Arbeit an Kultur wäre als Arbeit an der eigenen Genealogie gegenwärtig eine überlebensnotwendige kompensatorische Selbsthistorisierung mit der Möglichkeit, eine Distanz zur Gegenwart zu erlangen, die möglicherweise Voraussetzung ist, um in ihr zu klugem Urteilen zu gelangen. Und vielleicht sind sogenannte Kulturgüter, wie Hans Blumenberg bemerkt, Umständlichkeiten, die verzögern: »Wer tradierte Bildungsgüter verteidigt, soll beweisen, was sie noch wert sind. Nehmen wir an, dass sie als solche überhaupt nichts wert sind, so wird ihr ‚rhetorischer‘ Charakter deutlich: sie sind Figuren,

Pflichtübungen, obligatorische Umwege und Umständlichkeiten, Rituale, die die unmittelbare Nutzbarmachung des Menschen erschweren, die Heraufkunft einer Welt der kürzesten Verbindungen zwischen jeweils zwei Punkten blockieren, vielleicht auch nur verlangsamten« (Blumenberg 1986, S. 124). Auch eine interkulturelle Bildung wäre eine Auseinandersetzung mit Fremdem und Unvertrautem, die den Bildungsspielraum durch die Verzögerung eröffnet.

»Bildung über die Lebenszeit:
unzeitgemäß«

Der Gedanke der Lebenszeitgestaltung war von Beginn an mit dem Bildungsgedanken verwoben. Bildungszeit wird zumeist unter dem Gesichtspunkt ihrer Ausnutzung, nicht ihrer Ermöglichung thematisiert. Die Verunmöglichung dieser Zeit für Bildung greift tief: Wie soll es Bildung geben, wenn Erfahrungen verhindert werden, auf die Bildung allererst die Antwort ist! Erfahrungen brauchen Zeit. Einer »schnellen Welt« und eines »beschleunigten Wandels« kann der Mensch nur durch den Verzicht auf Erfahrungen Herr werden. Zeitgewinn wird so zum Lebenszeitregime. Durch den Gedanken der Verzögerung wird die konstitutive Bedingung von Bildung und Erfahrung in der Zeit selbst thematisch. Der oft beklagte Zeitdruck Erwachsener ist ein soziales und kein zeitphysikalisches Problem. Durch Zeitdruck und Beschleunigungsprozesse werden Möglichkeiten des Denkens und Handelns eingeschränkt, wenn nicht gar verhindert. Somit wird Zeit zu einer Form der Steuerung und Regierung von Menschen. Während eine Disziplinar-gesellschaft ihre Regierungspraktiken über den Raum ausübt, übt eine Kontrollgesellschaft ihre Führung und Entmündigung über die Zeit aus. Die gleichsam verzögernd anachronistische, eben unzeitgemäße Bildung über die Lebenszeit steht der Vorstellung eines lebenslangen Lernens entgegen, das nicht zu einem Ende kommt und

darin Kontrollfunktion ausübt (vgl. Deleuze 1993). Sie sucht im Sinne eines kritischen Ethos zu verstehen, wer man ist, und nicht – als learning on demand – zu antizipieren, wer man sein soll. Lebenslanges Lernen und permanente Weiterbildung als Mentalitäten suggerieren ein erfülltes Leben, sie führen aber in ihrer letztlich ökonomischen Programmatik der Effizienzzeit zu einem Erfahrungsdefizit, das sich als Unbehagen an der Beschleunigung zeigt.

Insbesondere für die Erwachsenenbildung dürfte von hier aus die Orientierung an einer Weiterbildung im Kontext des lebenslangen Lernens problematisch sein (vgl. Dörpinghaus 2007). Bildung über die Lebenszeit ist als unzeitgemäßes Ethos die Sorge um eine kritisch-reflexive Bildung von Erwachsenen, die, daran erinnert Theodor Ballauff, Entscheidungen zu fällen und Welt im Rahmen ihrer Möglichkeiten mitzugestalten haben (vgl. Ballauff 1973, S. 90).

In der Antike galt die Verzögerung als Kennzeichen klugen Handelns. Zu dieser Klugheit – phronesis – gehörten das angemessene Urteilen, dass man Zukünftiges aus Gegenwärtigem und Vergangenen erkennt, in der Lage ist, sich auf Unsicheres einzulassen und nur das, was als Vorfindliches gestaltbar ist, zu gestalten sucht.

Im Rahmen einer »unzeitgemäßen« temporalphänomenologischen Erwachsenenpädagogik bleibt nur die Sorge um Bildung und Zeit. In diesem Sinne verweist Seneca auf die Sorge um sich in der Gestaltung der Lebenszeit als Verhältnis zur Zeit durch Zeitpraktiken (Seneca 1995, S. 2-7): »Mache es so, mein Lucilius: rette dich dir selbst; sammle und erhalte dir die Zeit, die dir bisher entweder geraubt oder entwendet wurde oder entschlüpfte. Überzeuge dich selber, es ist so, wie Dir schreibe: hier wird uns eine Stunde entrissen, dort eine heimlich entzogen, eine andere entschlüpft unvermerkt. Der schimpflichste Verlust jedoch ist der durch Nachlässigkeit ...«

Literatur

Ballauff, T. (1973): Methodologische Voraussetzungen in der Theoriekonstitution der Erwachsenenbildung. In: Ruprecht, H./Sitzmann, G. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung als Wissenschaft*. Hannover/Augsburg, S. 88–100

Blumenberg, H. (1980): Nachdenklichkeit. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung: *Jahrbuch*. Heidelberg, S. 57–61

ders. (1986): Anthropologische Annäherung an die Aktualität der Rhetorik. In: Ders.: *Wirklichkeiten, in denen wir leben. Aufsätze und eine Rede*. Stuttgart, S. 104–136

ders. (2002): Zu den Sachen und zurück. Aus dem Nachlass hrsg. v. M. Sommer. Frankfurt a.M.

Deleuze, G. (1993): Postskriptum über die Kontrollgesellschaft. In: Ders.: *Unterhandlungen*. Frankfurt a.M., S. 1072–1990

Dörpinghaus, A. (2003a): Von unbewegten und bewegten Bewegern. Bildungstheoretische Vermerke zur Frage nach dem Anfang. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, H. 4, S. 449–461

ders. (2003b): Zu einer Didaktik der Verzögerung. In: Schlüter, A. (Hrsg.): *Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung*. Bielefeld, S. 24–33

ders. (2005): Bildung als Verzögerung. Über Zeitstrukturen von Bildungs- und Professionalisierungsprozessen. In: *Pädagogische Rundschau*, S. 563–574

ders. (2007): Bildungszeiten. Über Bildungs- und Zeitpraktiken in der Wissensgesellschaft. In: Müller, H.-R./Stravoravdis, W. (Hrsg.): *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden, S. 35–47

Helmer, K. (2004): Kultur. Eine Skizze. In: Herchert, G./Witsch, M. (Hrsg.): *Spektrum Freizeit*. Bielefeld, S. 32–36

Husserl, E. (1962): *Werke*, Bd. VI. Tübingen

Kierkegaard, S. (2000): *Die Wiederholung*. Hamburg

Meyer-Drawe, K. (2007): Kairos. Über die Kunst des rechten Augenblicks. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, H. 2, S. 241–252

Nadolny, S. (2001): *Die Entdeckung der Langsamkeit*. München

Seneca, L. A. (1995): *Philosophische Schriften*. Bd. 3. Frankfurt a.M.

Waldenfels, B. (2001): Die verändernde Kraft der Wiederholung. In: *Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft*, H. 46/1, S. 5–17

Abstract

Erfahrungen brauchen Zeit. Dieser Aspekt rückt ins Zentrum der Betrachtung, wenn Bildungszeit nicht unter dem Gesichtspunkt ihrer Ausnutzung, sondern ihrer Ermöglichung thematisiert wird. Der Beitrag fasst die Bildungszeit Erwachsener als eine qualitative Größe, die inhaltlich gestaltet werden muss. Die Struktur von Bildungszeit wird dabei als Moment der Verzögerung gefasst. Verzögerung wird nicht verstanden als passives Untätigsein, sondern als angestregtes Tätigsein gegen den Druck der Zeit. Eine temporalphänomenologische Erwachsenenpädagogik hat vor diesem Hintergrund Verzögerungsprozesse zu ermöglichen. Der Autor stellt Praktiken der Verzögerung vor, die er anhand der Punkte Zeitorganisation, Wiederholungen, Gespräche und Pausen, Kunst, Frage-Antwort-Gefüge und Kultur durchspielt.



Prof. Dr. Andreas Dörpinghaus lehrt Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Würzburg.

Kontakt: andreas.doerpinghaus@mail.uni-wuerzburg.de

Veränderungen von Zeitstrukturen bei VHS-Veranstaltungen

KÜRZER UND KOMPAKTER

Ingrid Ambos/Elisabeth Reichart

Durch die zeitliche Strukturierung von Lehrveranstaltungen in der Erwachsenenbildung wird ein Rahmen vorgegeben, in welchen Rhythmen und »Portionen« das Lernen Erwachsener stattfindet. Für die zeitliche Strukturierung des Lehrangebots sind Bedürfnisse der Nutzer/innen und externe Faktoren (z.B. Förderbedingungen, gesetzliche Vorgaben) maßgebend. Am Beispiel der Volkshochschulen wird im Folgenden nachvollzogen, welche Veränderungen sich in den letzten 20 Jahren bei der Zeitstruktur von Lehrveranstaltungen ergeben haben. Die Berechnungen stützen sich auf die elektronische Datenbasis der Volkshochschul-Statistik des DIE, die seit 1962 geführt wird.

In der VHS-Statistik werden verschiedene zeitbezogene Merkmale erhoben. Dazu gehören die Summe der Unterrichtsstunden (Ustd.) der durchgeführten Kurse, die durchgeführten Veranstaltungen, differenziert nach Kursen und Einzelveranstaltungen (das sind Veranstaltungen mit höchstens drei Ustd.)¹ sowie die Zeitstruktur von Kursveranstaltungen. Aus diesen Informationen lassen sich als Kennzahlen die Verhältnisgröße Unterrichtsstunden pro Kurs (zu verstehen als »durchschnittliche Dauer«) sowie die Relation der Anzahl von Einzelveranstaltungen zu Kursen bilden. Des Weiteren können Aussagen darüber gemacht werden, welchen Anteil einmalige Veranstaltungen (Tagesveranstaltungen, Wochenendkurse und Wochenkurse) im Verhältnis zu über einen bestimmten Zeitraum (z.B. Semester) im Gesamtangebot regelmäßig wiederkehrend durchgeführten Veranstaltungen (z.B. als Abendkurs) haben.

Zumindest für den Zeitraum bis Anfang dieses Jahrtausends ist zunächst festzustellen, dass das Weiterbildungsangebot im VHS-Bereich deutlich aus-

geweitet werden konnte. Dies schlägt sich im Zuwachs an Veranstaltungen ebenso nieder wie im Anstieg von durchgeführten Unterrichtsstunden und in der Zunahme der Belegungen/Teilnahmefälle.

Beim Vergleich unterschiedlicher Veranstaltungstypen zeigt sich für die letzten beiden Jahrzehnte, dass dieser Aufwuchs vornehmlich dem kursförmigen Angebot, also dem »Kerngeschäft« der VHS zugute kam. In der langfristigen Betrachtung hat die Zahl der Kursveranstaltungen von knapp 378.000 (1987) stark zugenommen auf rund 560.000 (2004), was einem Anstieg von 48 Prozent entspricht. 2006 erreichte die Zahl der Kurse mit fast 558.000 nicht ganz diesen Wert, lag aber gut 10.000 über dem Vorjahresniveau. Im Unterschied dazu blieb in diesem Zeitraum die Gesamtzahl der Einzelveranstaltungen relativ stabil. Sie bewegte sich zumeist zwischen 76.000 bis unter 80.000 und betrug im Durchschnitt der letzten 20 Jahre rund 78.500. Im Verhältnis dieser beiden Veranstaltungstypen zueinander ergibt sich daraus, dass Kurse kontinuierlich an Gewicht gewinnen konnten, während Einzelveranstaltungen relativ an Stellenwert verloren haben. Betrug

bis Anfang der 1990er Jahre das Verhältnis von Kursen zu Einzelveranstaltungen noch etwa 5:1, so veränderte sich diese Relation stetig zugunsten der Kurse und liegt seit 2000 jährlich über 7:1.

Dass hinter diesen Zahlen aber recht unterschiedliche Entwicklungen stecken, zeigt der Blick auf einzelne Programmbereiche. Im Zeitverlauf relativ stabil blieb das jeweilige Verhältnis von Kursen und Einzelveranstaltungen – bei tendenziell leicht sinkenden Veranstaltungszahlen – im Bereich Kultur/Gestalten. Gleiches gilt – allerdings bei insgesamt wachsenden Veranstaltungszahlen – für die Programmbereiche Gesundheit sowie Sprachen. Bei Letzteren sind Einzelveranstaltungen nur von geringer Bedeutung und machen lediglich 2,5 Prozent der Lehrveranstaltungen aus.

Im Unterschied dazu zeichnet sich der Programmbereich Gesellschaft/Politik/Umwelt von jeher durch einen vergleichsweise hohen Anteil von Einzelveranstaltungen aus. Hier hat sich das Verhältnis – wenn auch nicht besonders stark – zugunsten von Kursveranstaltungen verschoben: Betrug das Verhältnis von Kursen zu Einzelveranstaltungen Anfang der 1990er Jahre noch 1:1, so lag es im Jahr 2006 bei 1,3:1.

»Um 20 Prozent kürzere Kurse«

Zwar haben Kursveranstaltungen im Verhältnis zu kurzen Einzelveranstaltungen in den letzten 20 Jahren an Bedeutung gewonnen, parallel dazu hat im Zeitverlauf allerdings auch die durchschnittliche Kursdauer tendenziell abgenommen (s. Tabelle 1): Lag dieser Wert Anfang der 1990er Jahre noch bei knapp 33 Ustd., so erreichte die Dauer 2004 mit 26 Ustd. ihren bisherigen Tiefststand, was ein Minus von rund 20 Prozent bedeutet. Aktuell beträgt die Kursdauer im Durchschnitt wieder 26,7 Ustd. (2006). Die rückläufige Entwicklung betraf Veranstaltungen in allen Programmbereichen, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß.

¹ Weitere Veranstaltungstypen sind Studienfahrten und Studienreisen, die hier nicht betrachtet werden.

Tabelle 1: Unterrichtsstunden/Kurs bei VHS-Veranstaltungen nach Programmbereichen

Jahr	Politik/ Gesellschaft/ Umwelt	Kultur/ Gestalten	Gesundheit	Sprachen	Arbeit/ Beruf	Grund- bildung/ Schulab- schlüsse	Insgesamt
1987	24,4	23,8	19,1	33,7	49,5	165,3	32,0
1990	22,8	22,0	18,6	41,1	45,7	171,0	32,8
1994	19,8	20,8	17,5	38,5	37,8	153,8	29,5
1998	17,1	19,3	16,6	35,4	35,9	138,4	27,7
2002	15,5	18,3	16,2	36,1	35,5	138,7	27,3
2006	14,1	18,3	16,1	35,8	31,9	137,4	26,7

Quelle: VHS-Statistik 2006

Bei den weniger stundenintensiven Programmbereichen (Gesellschaft/Politik/Umwelt, Kultur/Gestalten, Gesundheit) fiel der Rückgang bei den Kursen im Bereich Gesellschaft/Politik/Umwelt besonders hoch aus: Betrug hier die durchschnittliche Zahl an Unterrichtsstunden pro Kurs 1987 noch 24,4, liegt der entsprechende Wert aktuell bei 14,1 (2006). Dies entspricht einer Abnahme von 42 Prozent.

Bei den stundenintensiven Programmbereichen (Sprachen, Arbeit/Beruf und Grundbildung) reduzierte sich die Kursdauer am deutlichsten im Bereich Arbeit/Beruf, und zwar um rund 36 Prozent (von durchschnittlich 49,5 Ustd. im Jahr 1987 auf 31,9 im Jahr 2006; Tiefststand 2005: 31,3). Unterdurchschnittlich abgenommen hat dagegen die Kursdauer im Programmbereich

Sprachen (um 15 Prozent vom bisherigen Maximum von durchschnittlich 41,1 Ustd. im Jahr 1990 auf das aktuelle Minimum 2005 von 34,8 Ustd.).

Gemeinhin verbindet man mit einer Weiterbildung an der Volkshochschule den über ein Semester einmal wöchentlich stattfindenden Abendkurs. Diese Form dominiert zwar immer noch im VHS-Angebot, hat aber in den letzten beiden Jahrzehnten deutlich an Gewicht verloren (s. Abbildung): Fanden Ende der 1980er Jahre noch rund 70 Prozent der Kurse einmal pro Woche abends statt, so liegt dieser Anteil seit einigen Jahren bei etwas über 40 Prozent. Überdurchschnittlich rückläufig war dabei der entsprechende Anteil im Programmbereich Arbeit/Beruf. Hier stellten derartige Abendkurse im Jahr

2006 nur noch rund ein Viertel des Kursangebots.

Im Gegenzug waren programmereichsübergreifend bei einmalig stattfindenden Tagesveranstaltungen (mit mehr als drei Ustd.), Wochenend- und Wochenkursen – zumindest bis 2003 – deutliche Zuwächse zu beobachten. Seither stagnieren die Anteile dieser Kursformen. Parallel dazu haben neuerdings mehrmals wöchentlich stattfindende Tageskurse an Bedeutung gewonnen. Dies gilt in besonderem Maße für die Bereiche Sprachen und Arbeit/Beruf. Hier erreichte diese Angebotsform im Jahr 2006 einen Anteil von fast 14 Prozent bzw. knapp einem Fünftel, bezogen auf die Kursveranstaltungen.

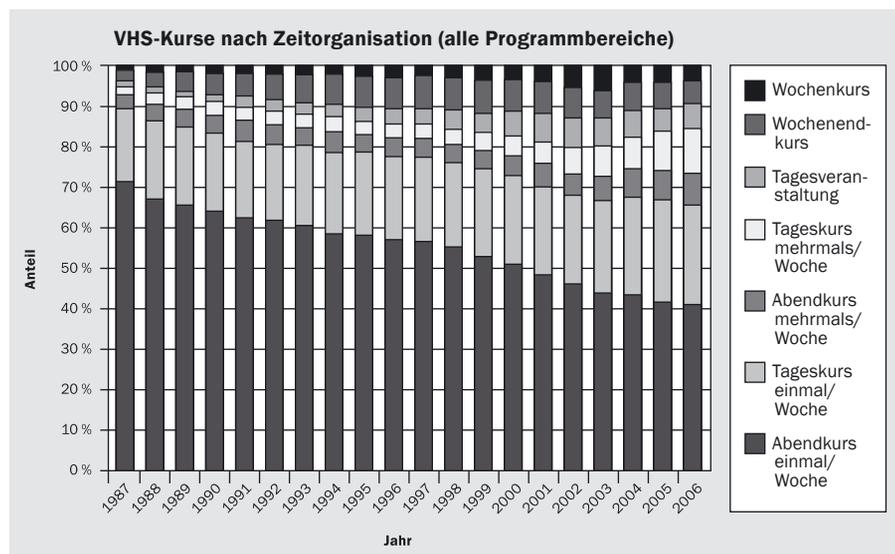
Abstract

Die Daten der seit 1962 geführten Volkshochschulstatistik zeigen – im historischen Längsschnitt – interessante Ergebnisse zu Zeitformen von Veranstaltungen der von Volkshochschulen vorgehaltenen Erwachsenenbildung: (1) Die insgesamt beobachtbare Zunahme von Weiterbildungsaktivitäten schlägt sich nur bei kursförmigen Angeboten nieder, nicht bei Einzelveranstaltungen. (2) Die durchschnittliche Kursdauer hat in den letzten 20 Jahren um 20 Prozent abgenommen. (3) Bei den Zeitorganisationsformen verliert der einmal wöchentlich stattfindende Abendkurs an Bedeutung. Im Gegenzug sind Zuwächse bei Tagesveranstaltungen und mehrmals wöchentlich stattfindenden Tageskursen zu beobachten. Die Ergebnisse werden nach Themenbereichen differenziert vorgestellt.



Ingrid Ambos und Dr. Elisabeth Reichart sind Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE)

Kontakt: ambos@die-bonn.de
reichart@die-bonn.de



Quelle: VHS-Statistik 2006

Zeit als Bildungsthema

Angebote in der Erwachsenenbildung – eine Stichprobe der Redaktion

Wie thematisiert die Erwachsenenbildung Zeitfragen? Welche inhaltlichen Schwerpunktsetzungen überwiegen, welche tauchen nur in geringer Zahl oder gar nicht auf? Dieser Frage ging im Jahr 2002 eine explorative Recherche nach, die am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung der Universität Hamburg durchgeführt und in den Hamburger Heften der Erwachsenenbildung veröffentlicht wurde (vgl. Bachmayer/Faulstich 2002). Das Themenspektrum – so das Ergebnis der damaligen Recherche – reichte von Zeitmanagement über Selbstmanagement, Arbeitstechniken, Effizienzsteigerung, Lösung von Zeitproblemen bis hin zu vereinzelt kritischen Darstellungen wie »Tüchtig oder süchtig? Wenn wir uns zu viel vornehmen« (ebd., S. 37). Es überwog der Bereich Zeitmanagement/Selbstmanagement, wobei in Seminaren überwiegend Methoden und Strategien zur Effizienzsteigerung, Selbstorganisation und Strukturierung von Tagesabläufen angeboten wurden. Auffallend schien den Autoren der Studie die »Selbstverständlichkeit, mit der Zeitprobleme als gegeben festgestellt werden und Umgangsstrategien auf rein individueller Ebene in eher rezeptartiger Weise vorgeschlagen werden« (ebd., S. 42).

Zeit als Thema in der Erwachsenenbildung ist auch 2007 durchaus präsent. Und das Ergebnis einer exemplarischen Stichprobe in verschiedenen Weiterbildungsdatenbanken bestätigte das bereits fünf Jahre zuvor erkennbare Bild: Seminare als praktische Berufs- und Lebensratgeber zum Erlernen von Techniken für Zeitmanagement und Stressbewältigung überwiegen. Als Tendenz ist jedoch erkennbar, dass dies mehr und mehr auch unter dem populär gewordenen Begriff »Work-life-balance« vermarktet wird, bei dem der Fokus auf der Erreichung höherer Lebensqualität, der Gewinnung von Freiräumen und mehr Gelassenheit liegt. Deshalb ist dieser Aspekt auch eher in Rubriken

wie Familie/Gesundheit/Psychologie zu finden und umfasst häufig auch Stichworte wie »einen neuen Anfang wagen«, »zu sich selbst finden«, »Muße und Besinnung finden«. Speziell an Frauen richtet sich dies unter dem Aspekt Familienorganisation und Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

»Zeit« kann aber auch als Problemfaktor im Arbeitsleben thematisiert werden. So bietet beispielsweise Arbeit und Leben in Hamburg mit der Veranstaltung »Moderne Zeiten – raue Zeiten« ein »Seminar zum Innehalten« an oder betrachtet die Bedingungen der Arbeitswelt unter dem Motto »Arbeit und Beschäftigung im Wandel der Zeit«.

Bleibe die zeitreflexive Betrachtung des Themas. Ein Angebot wie das der VHS Solingen mit dem Titel: »Die Zeit – ein unheimliches Werk oder eine einfache Erfindung des Menschen«, in dem über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft reflektiert wird, hat jedoch Seltenheitswert.

Zeit in der Erwachsenenbildung bleibt, wie Bachmayer/Faulstich bereits in ihrer Studie konstatierten, »aber nach wir vor ein vom Zweck-Mittel-Denken beherrschtes Unterfangen. Es bezieht sich hauptsächlich auf eine Form der Zeitverwendung, in deren Zentrum Erwerbsarbeit ... steht ... So beherrscht die Zeitökonomie die Zeitkultur.« *DIE/BP*

Bachmayer, B./Faulstich, P. (2002): Zeit als Thema in der Erwachsenenbildung (Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung, H. 1). Hamburg

Literatur zum Thema (Fortsetzung)

Geißler, K.A. (1985): **Zeit leben.** Vom Hasten und Rasten, Arbeiten und Lernen, Leben und Sterben. Weinheim

ders. (1993): **Über die Illusion, die Zeit managen zu können.** »Heissa Kathreinerle, schnür dir die Schuh, schürz dir dein Röckele, gönne dir kein Ruh!« In: PÄD extra, H. 5, S. 31–33

ders. (2001): **Es muss in diesem Leben mehr als Eile geben.** Freiburg

ders. (2004): **Alles. Gleichzeitig. Und zwar sofort.** Unsere Suche nach dem pausenlosen Glück. Freiburg

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

Holm, U. (2004): **Lebenslanges Lernen und zeitliche Verantwortlichkeiten.** Die Koordination von Weiterbildungszeit und anderen Zeitbereichen in mittelständischen Betrieben in Thüringen. Abschlussbericht des Forschungsprojekts am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung der Friedrich-Schiller-Universität Jena: Weiterbildung und Zeitkompetenz

dies. (2007): **Lifelong Learning and »Time Competence«.** In: International Journal of Lifelong Education, H. 1, S. 25–43

Mollenhauer, K. (1981): **Die Zeit in Erziehungs- und Bildungsprozessen.** Annäherung an eine bildungstheoretische Fragestellung. In: Die Deutsche Schule, H. 2, S. 68–78

O'Donovan, L.J./Geißler, K.A./Nipkow, K.E. (2004): **Bildung im Zeitalter der Beschleunigung.** In: Forum EB, H. 4, S. 7–19

Reheis, F. (1998): **Die Kreativität der Langsamkeit.** Neuer Wohlstand durch Entschleunigung. Darmstadt

ders. (2005): **Nachhaltigkeit, Bildung und Zeit:** zur Bedeutung der Zeit im Kontext der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Schule. Baltmannsweiler

Schmidt-Lauff, S. (2007): **Zeit für Bildung im Erwachsenenalter.** Interdisziplinäre und empirische Zugänge (2 Bde.). Berlin (Habil. Humboldt-Universität)

Themenschwerpunkt Lernzeiten. In: GdWZ, 2003, H. 6

English Summaries

Hartmut Rosa: More and more missed options. Time structures in the acceleration society (pp. 28–31)

The author diagnoses the dynamics of acceleration in our society in three parts: technological acceleration, which results in a “destruction of space”, accelerated social change, which leads to a “shrinkage of the present”, and – as a result of both of these trends – an acceleration in the subjective perception of time. The “society on the move” creates a pressure to make use of as many options in life as possible. The author shows that only deciding not to exploit all these options can help enhance the quality of life and its experience, as in principle the ratio of options taken to options which could be taken is becoming increasingly negative. But experience can also be intensified, especially by slowing things down and deceleration.

Peter Faulstich: Lifelong challenge and life-developing potential. Temporal fluctuations in ‘lifelong’ learning (pp. 32–34)

The notion of lifelong learning is reshaping the structural principle according to which learning is organised in the time structures of society. Long periods of time spent in schools are becoming more flexible, with shorter sections of ordered learning times being distributed throughout people’s lives and more flexible transitions taking place between work and learning. The three-phase scheme for working life – training, work and retirement – is becoming more flexible. The LLL concept can be seen to be a reflection of the economic need for permanent adjustment and accommodation. It also creates new possibilities for structuring peoples personal lives over time as well as their learning and vocational biographies. In order to define this aspect more adequately, the author makes a case for coining the term “life-developing education”.

Christiana Hribernik: Gaining an Overview and Detachment. Time as a subject of learning and education (pp. 35–37)

This article explains what paths adults can opt for in order to acquire a reflexive understanding of time while not being content with a purely goal-oriented, “maximising” improvement in time management. Ms. Hribernik adopts Holzkamp’s approach to first of all describe what such “learning to understand time” needs to involve before then identifying learning possibilities from an Austrian perspective – possibilities which she sees above all in books, but also in lecture events and the activities of associations working in this field. Finally, she also identifies the constraints associated with an individual analysis of this topic: usually there is no real change in behaviour or life. Fear of being left behind and losing options in life tend to hold sway.

Sabine Schmidt-Lauff: Fostered, cultivated and dissected. Learning times from an individual perspective (pp. 38–41)

This article presents the results of an empirical research project in which participants in continuing education and employees were surveyed about their learning times. The survey indicated that (1) continuing education is co-financed on a large scale through the devotion of private time. (2) Individuals show flexibility and commitment in creating their own learning and continuing education times. (3) Times can no longer be clearly assigned to “learning” and “working” even from a subjective point of view. (4) Frameworks and new forms of formalisation are viewed as helpful. (5) Learning is perceived as having a lower status when it is seen in terms of its economic results. This is a reflection of the fact that working and learning relate to different time categories. This makes it all the more important to develop time as a basic notice in the area of adult education.

Andreas Dörpinghaus: Privileged domains of slowness. Basic elements of a temporal-phenomenological adult education (pp. 42–45)

Experience cannot be synthesised – it needs time. This aspect moves to the centre of attention when educational training time is not examined from the perspective of its exploitation, but rather in terms of its enablement. This article conceives of adults’ educational time as a qualitative factor whose content requires structuring. The structure of educational training time is at the same time viewed as a deceleration factor. Deceleration is not understood here to mean passive non-activity, but rather a sought-after “activeness” to oppose the pressure of time. Against this backdrop, a temporal-phenomenological adult education must make deceleration processes possible. Applied didactically, the article presents various practices in deceleration using the examples of time organisation, repetition, discussions and breaks, art, question and answer structures and culture.

Ingrid Ambos/Elisabeth Reichart: Shorter and more compact: changes in time structures at adult education centre events (pp. 46–47)

Data on adult education centres kept since 1962 show interesting longitudinal historical results regarding time structures for adult education classes offered at adult education centres: (1) The increase in continuing education activities which can be observed on the whole is only accounted for by course-type classes, not by individual classes. (2) The average course time has decreased by about 20 percent over the last 20 years. (3) With respect to forms of time organisation, the evening course taking place once a week has lost importance. In contrast, classes during the day and courses taking place several times a week have become more prevalent. The results are presented broken down according to topical areas.

sprachspielweise:

»Mund-zu-Mund-Propaganda«

Welche Bedeutung direkte persönliche Empfehlungen für das Marketing von Dienstleistungen haben, wurde bereits oft herausgestellt. In Bezug auf Weiterbildungsanstaltungen hat zuletzt die neue Implementierungsstudie zum Milieumarketing verschiedene Informationskanäle auf ihr Anregungspotenzial zur Teilnahme verglichen [Tippelt u.a. (2007). Milieumarketing implementieren. Weiterbildung und soziale Milieus Bd. 3. Bielefeld, S. 82f.]. Dass dabei der Begriff »Mundpropaganda« verwendet wird, ist eine positive Überraschung – wird aus

dem beschriebenen Phänomen doch landläufig gerne und dudenfremd »Mund-zu-Mund-Propaganda« gemacht. Es sei noch einmal ausdrücklich daran erinnert, dass es zwar »Mund-zu-Mund-Beatmung« gibt, nicht jedoch eine entsprechende »-Propaganda«. Diese hätte, wenn überhaupt, nur als »Mund-zu-Ohr-Propaganda« nennenswertes semantisches Potenzial. Wörter bleiben, allein in den Mund gehaucht, eher ungehört. Selbst wenn wir sie jemandem »in den Mund gelegt« haben, werden sie durch das Ohr dort hingelangt sein (► »Eustachische Röhre«). DIE/PB

In den nächsten Heften:

Heft 2/2008 (erscheint April 2008):

SCHWERPUNKTTHEMA: **Ehrenamt**

Wer wird ehrenamtlich tätig in der Bildung (»Rekrutierungsmilieus«)? Wo engagieren sich Ehrenamtliche? In welchen Feldern der Erwachsenenbildung ist Ehrenamtlichkeit besonders verbreitet? Wie wünschenswert sind Ehrenämter unter Professionalitätsgesichtspunkten? Diesen und weiteren Fragen widmet sich dieses Heft, das so aktuelle Entwicklungen beleuchtet wie bürgerschaftliches Engagement und »ehrenamtliche« Wissensgenerierung im Web 2.0.

Heft 3/2008 (erscheint Juli 2008):

SCHWERPUNKTTHEMA: **Demografischer Wandel und Alter**

Die Alterung der Gesellschaft stellt große Herausforderungen an die Gestaltung von Bildung. So gilt es, die Potenziale Älterer zu kennen und gesellschaftlich nachzufragen. Zudem müssen sich Programmplanung und Bildungsmarketing auf eine altersmäßig veränderte Nachfragerstruktur einstellen und schon jetzt die Interessen der Jüngeren fokussieren – sie werden die Älteren der Zukunft sein. Im Blick auf die Bildungsplanung ist der demografische Wandel auch ein Thema der Regionen: In Teilen Ostdeutschlands betreibt man bereits »regressive Bildungsplanung«.

Heft 4/2008 (erscheint Oktober 2008)

SCHWERPUNKTTHEMA: **EQF/NQF**

Mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen und seiner Übersetzung in nationale Politiken ergeben sich neue Perspektiven für den Diskurs um Professionalität in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Das Heft arbeitet den Entwicklungsstand auf und stellt Kompetenzprofile von Weiterbildnern in einer europäisch vergleichenden Sicht vor.

Einsendungen zu den Themenschwerpunkten sind erwünscht. Bitte nehmen Sie hierzu frühzeitig Kontakt mit der Redaktion auf.

Änderungen der Planung vorbehalten.

Impressum

Die DIE Zeitschrift ist die Zeitschrift des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Sie informiert viermal jährlich unter einem thematischen Schwerpunkt über Trends der Erwachsenenbildung. Ihre Zielgruppen sind hauptamtliche Mitarbeitende und disponierendes Personal in der Weiterbildung, Wissenschaftler und Studierende der Erwachsenenbildung sowie Verantwortungsträger in Bildungspolitik und -verwaltung. Sie ist wissenschaftlich fundiert, aber praxisbezogen – Magazin und Reflexionsorgan zugleich.

Herausgeber:

Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuisss von Rein (DIE/EN)

Redaktion:

Redaktionsleitung: Dr. Peter Brandt (DIE/PB); Redaktionsassistent: Beate Beyer-Paulick (DIE/BP). Mitarbeit: Dr. Heidi Behrens (Bildungswerk der Humanistischen Union, Essen; DIE/HB), Dr. Elisabeth M. Krekel (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn), Steffi Rohling (Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz, Mainz; DIE/SR); PD Dr. Michael Schemmann (Justus-Liebig-Universität Gießen); Prof. Dr. Richard Stang (Hochschule der Medien Stuttgart; DIE/RS).

Mitarbeit an diesem Heft: Dr. habil. Sabine Schmidt-Lauff (TU Chemnitz)

Titelgestaltung/Titellayout: Gerhard Lienemeyer

Titelsignet/Satz/Grafik: Horst Engels

Layoutvorlage: Gerhard Lienemeyer

Bezugsbedingungen für Jahresabonnement der »DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung«: € 35,- (zzgl. Versandkosten); ermäßigtes Abonnement für Studierende € 30,- (zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Bestell-Nr. DIE. Das Abonnement verlängert sich automatisch um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis zum 15. November des Jahres gekündigt wird.

Einzelheft: € 11,90 (zzgl. Versandkosten)

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos,

Siegburger Str. 123, 53229 Bonn

Tel. 0228 97898-10, Fax 0228 97898-20,

E-Mail roos@sales-friendly.de

Anschrift von Herausgeber und Redaktion:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn

Tel. 0228 3294-208, Fax 0228 3294-4208

E-Mail: beyer-paulick@die-bonn.de

www.diezeitschrift.de

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld

Tel. 0521 91101-12, Fax 0521 91101-19

E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Best.-Nr.: 15/1057, ISSN 0945-3164

© 2008 DIE

Nachdruck nur mit Genehmigung durch die Redaktion. Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als Serviceinstitut vermittelt es zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. Das DIE

- liefert Grundlagen für die Forschung und Lehre der Erwachsenenbildung
 - verbreitet Forschungsergebnisse und führt anwendungsbezogene Forschung durch
 - entwickelt innovative didaktische Konzepte und qualitative Standards
 - begleitet die Entwicklung der Profession und berät zu Prozessen der Organisationsentwicklung
 - analysiert den Strukturwandel in der Erwachsenenbildung
 - berät Forschung, Politik und Praxis
 - vertritt die deutsche Erwachsenenbildung international und verstärkt den Wissenstransfer.
- Das Institut ist ein eingetragener Verein, dem 18 Verbände und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung angehören.

die

Zeitschrift
für Erwachsenenbildung

t

eit

zeit

Zeit

Zeit

Zeit

Ze

Ze

z

und
Bildung