

Subjektives Lernzeiterleben und kollektive Zeitpraktiken in der Erwachsenenbildung: zur empirischen Rekonstruktion von Zeitmodalitäten in Lern- und Bildungsprozessen

Jörg Schwarz, Hannah Hassinger & Sabine Schmidt-Lauff

Keywords:

teilnehmende
Beobachtung;
narratives
Interview;
dokumentarische
Methode; Zeit;
Bildungsfrei-
stellung; Unter-
richtsforschung;
Biografieforschung

Zusammenfassung: Lern- und Bildungsprozesse sind unlösbar mit Zeitlichkeit verbunden. In der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Forschung wird dies erkannt, es bleiben aber Desiderata insbesondere in der Verbindung bildungstheoretischer Überlegungen mit qualitativer empirischer Forschung. Deshalb untersuchen wir in einem aktuellen Forschungsprojekt mittels qualitativ-rekonstruktiver Verfahren den Zusammenhang zwischen institutionalisierten Zeitstrukturen, kollektiven Zeitpraktiken und subjektivem Lernzeiterleben in Bildungsurlaubsveranstaltungen. Im Beitrag besprechen wir zunächst grundlegend das Verhältnis von Zeit und Erwachsenenbildung und betten unseren Untersuchungsgegenstand in den Kontext der Programmatik lebenslangen Lernens ein. Auf dieser Grundlage stellen wir das methodische Design unseres Forschungsprojekts vor, bei dem wir auf eine Verbindung von qualitativer Kursforschung einerseits und erwachsenenbildungswissenschaftlicher Biografieforschung andererseits setzen und in diesem Rahmen teilnehmende Beobachtungen von Kursen und narrative Interviews mit Teilnehmenden auf Grundlage der dokumentarischen Methode analytisch verschränken. Anhand eines ausgewählten Falles zeigen wir auf, wie es durch diesen multimethodischen und multiperspektivischen Zugang möglich wird, die komplexen Verhältnisse zwischen kollektiven Zeitpraktiken und subjektivem Lernzeiterleben herauszuarbeiten. Dabei fokussieren wir die praktische Strukturierung der Kurszeit im Unterschied zur Lernzeit jenseits des Kurses und zeigen für letztere auf, wie unterschiedlich die Teilnehmenden diese wahrnehmen und ausgestalten. In einer abschließenden Reflexion verweisen wir auf methodische Anschlussfragen, die sich aus der bisherigen Forschungspraxis ableiten lassen.

Inhaltsverzeichnis

- [1. Einleitung](#)
 - [2. Zeit und Erwachsenenbildung](#)
 - [3. Methodologische Überlegungen und methodisches Vorgehen](#)
 - [4. Zeitstrukturen, Zeitpraktiken und Lernzeiterleben](#)
 - [4.1 Zum Beobachtungsfall: Institutionalisierte Zeitstrukturen eines AdA-Kurses](#)
 - [4.2 Zur praktischen Herstellung kollektiver Zeitpraktiken](#)
 - [4.3 Zum subjektiven Erleben von Lernzeit: Kontrastive Perspektivierungen](#)
 - [4.3.1 Lea: "Aber ohne Hilfe würd' man das glaub ich auch gar nich schaffen sonst"](#)
 - [4.3.2 Timo: "Auch mit über vierzig kannst Du noch mal lernen. Und wenn die Möglichkeit da ist, dann mach das einfach"](#)
 - [5. Fazit und Diskussion: Leistung und Probleme des gewählten Zugangs](#)
- [Anhang: Übersicht der in den Interviewpassagen genutzten Auszeichnungen](#)
- [Literatur](#)
- [Zum Autor und zu den Autorinnen](#)

1. Einleitung

Unter den Publikationen im Kontext der (einer interdisziplinären Erforschung von Zeit verpflichteten) [International Society for the Study of Time](#) (ISST) spielen die Erziehungs- und Bildungswissenschaften de facto keine Rolle. Ausgerechnet in der Bildungsforschung lässt sich noch immer eine "verbreitete 'Zeitvergessenheit'" konstatieren, "obwohl sich doch alles Lernen in der Zeit bewegt: in der Kontinuität des Lebenslaufs, in Lehrstunden, in exponierten Momenten" (FAULSTICH 2012, S.71). Wenngleich Zeit innerhalb der Erziehungs- und Bildungswissenschaft keineswegs grundsätzlich ignoriert wird, verwundert doch die häufig nur implizite Mitführung oder auf die Rolle einer Rahmenbedingung marginalisierte Behandlung zeitlicher Aspekte, während zugleich ihre bildungstheoretische Bedeutsamkeit nahelegt, dass Zeit nicht bearbeitet werden sollte "als etwas, das irgendwie in pädagogischen Zusammenhängen vorkommt, sondern als etwas, das der Pädagogik wesentlich immanent ist, als etwas, ohne das es überhaupt keine Pädagogik gäbe" (MEYER-WOLTERS 1999, S.199). [1]

Die Notwendigkeit einer bildungswissenschaftlichen Forschung, die Zeit konsequent in den Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses rückt, zeigt sich vielleicht besonders deutlich innerhalb der Erwachsenenbildung, weil hier – anders als in anderen Phasen des Lebens (z.B. Schule, Ausbildung, Studium) – keine expliziten, institutionalisierten Lernzeiten zur Verfügung stehen. Für die Frage nach der Weiterbildungsbeteiligung ist die zentrale Rolle zeitlicher Aspekte als Hindernis für die Teilnahme (sowohl in Deutschland als auch international und zudem mit hoher Persistenz im Zeitverlauf) belegt (BILGER, BEHRINGER, KUPER & SCHRADER 2017; OECD 2017). Die vorliegenden empirischen Ergebnisse aus quantitativen internationalen Vergleichsstudien verleihen der Bedeutung von Zeit für die Erwachsenenbildung Nachdruck und tragen zu ihrer zunehmend stärkeren Berücksichtigung in der bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Forschung bei. Sie können aber nur in äußerst beschränktem Maße Aufschluss darüber geben, wie Zeit in der Erwachsenenbildung praktisch ins Spiel kommt, wie sich etwa im konkreten Kursgeschehen spezifische Zeitlichkeiten herstellen, wie diese different empfunden werden und in welchem Zusammenhang dies mit biografischen Bildungsprozessen der beteiligten Erwachsenen steht. Das Desiderat einer Verbindung der empirischen Erforschung von Zeit mit lern- und bildungstheoretischen Überlegungen lässt sich jedoch nur mit qualitativ-rekonstruktiven Verfahren angemessen bearbeiten. [2]

Im vorliegenden Beitrag setzen wir uns deshalb vor dem Hintergrund des Forschungsprojekts "Subjektives Lernzeiterleben und kollektive Zeitpraktiken"¹ mit der Frage auseinander, wie sich die Relationen zwischen Zeitpraktiken in der Erwachsenenbildung, dem Zeiterleben von Teilnehmer*innen und der Zeitlichkeit von Bildungsprozessen Erwachsener empirisch rekonstruieren lassen. Dies

1 Das Forschungsprojekt wurde im Rahmen der Internen Forschungsförderung (IFF) der Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg von Juli 2018 bis Juli 2019 gefördert.

geschieht im spezifischen Kontext von Bildungsfreistellungsregelungen bzw. Kursen des Bildungsurlaubs (SCHMIDT-LAUFF 2017a). Über die Reflexion empirischer Ergebnisse werden methodisch-methodologische Herausforderungen einer qualitativen Zeitforschung in der Erwachsenenbildung diskutiert. Dazu werden wir in Abschnitt 2 zunächst knapp auf den Zusammenhang von Zeit und Erwachsenenbildung eingehen und in Abschnitt 3 die hieraus abgeleiteten methodologischen Überlegungen sowie das im Projekt realisierte methodische Vorgehen skizzieren. Die Darstellung zentraler Ergebnisse der multiperspektivischen Rekonstruktion eines ausgewählten Falles bildet in Abschnitt 4 die Grundlage für eine abschließende Reflexion und Diskussion dieses Zugangs erwachsenenpädagogischer Zeitforschung (Abschnitt 5). [3]

2. Zeit und Erwachsenenbildung

Bildung ist sowohl ein "Ereignis in der Zeit als auch zugleich spezifische Gestaltgeberin von Zeit" (SCHMIDT-LAUFF 2016, S.90). Anknüpfend an ein traditionelles humanistisches Bildungsverständnis bei HUMBOLDT (2017 [1793]) oder später an einen kritischen Bildungsbegriff bei ADORNO (1959) lässt sich Bildung über ein dialektisches Verhältnis von Ich und Welt verstehen. In neueren Bildungstheorien wird insbesondere der transformatorische Vorgang betont, dessen *Leitgedanke* darin besteht, dass Bildung als ein Prozess zu verstehen ist, in dem sich "die Welt- und Selbstverhältnisse von Menschen grundlegend verändern" (KOLLER 2009, S.185). Im Begriff der Bildung als einer kategorial höherstufigen (MAROTZKI 1990) Form von Lernen wird daher niemals nur die jeweils aktuelle Ausformung von Welt-, Fremd- und Selbstverhältnissen gefasst, sondern es wird zugleich immer auch auf transformatorische Bildungsprozesse als relational "verknüpfende Aneignung in einem zeitlichen Zueinander" (SCHMIDT-LAUFF 2012a, S.12) verwiesen. Zeit ist dann nicht nur grundlegende Bedingung für Bildung, sondern wir verhalten uns im Lernen, durch Erziehung und über Bildung zu ihr in ganz besonderer Art und Weise: Lern- und Bildungsprozesse vermitteln (je spezifische) soziokulturelle Konzepte von Zeit und strukturieren damit nicht nur die Form unseres *Erlebens von Zeit* und *Zeitlichkeit*, sondern auch die uns zugänglichen kollektiven Formen des *Umgangs mit Zeit*. [4]

Auch die Erwachsenenbildung steht in vielfachen und bisweilen widersprüchlichen Bezügen zu Zeit: Gesellschaftliche, institutionalisierte Zeitstrukturen und konkret die darin eingelagerten Prinzipien der Zeitverwendung für Bildung äußern sich als politisch proklamierte, rechtlich abgesicherte oder auch kulturell verankerte Zeiten des lebensbegleitenden Lernens. Im Unterschied zu den Lebensphasen Kindheit und Jugend unterliegt das Lernen im Erwachsenenalter aber besonderen Restriktionen und Zeitkonkurrenzen (Arbeit, Familie, Freizeit, Ehrenamt etc.). Es existiert kein allgemeines Recht auf Weiterbildung, und es gibt kaum kollektive Zeitstrukturen des Lernens im Erwachsenenalter. Explizite Lernzeitfenster bietet derzeit einzig der *Bildungsurlaub*² (der zugleich den Hintergrund unserer empirischen

2 In derzeit 14 von 16 Bundesländern existieren gesetzliche Regelungen zur Bildungsfreistellung bzw. zum Bildungsurlaub. Arbeitnehmer*innen (z.T. auch Auszubildende, Studierende,

Untersuchung darstellt) über institutionalisierte, individuell nutzbare temporale Freiräume für Weiterbildung (i.d.R. fünf Tage pro Kalenderjahr). Dies steht in einem Spannungsverhältnis zur Programmatik des lebenslangen Lernens, in welcher die "zeitliche (Um-)Ordnung von Bildung und Lernen im Lebenslauf" (ALHEIT & DAUSIEN 2009, S.724) als Chance zur freien Entfaltung einer individuell-eigensinnigen Temporalstruktur biografischer Bildungsprozesse begriffen wird. Wenn in bildungspolitischen Diskursen bisweilen jedoch weniger die biografische Entwicklungslogik als vielmehr die stetige Anpassungsfähigkeit des Individuums an kontingente gesellschaftliche Dynamiken (insbesondere in Wirtschaft und Arbeitsmarkt) im Vordergrund steht, zeigt sich zugleich der Zumutungscharakter dieser Programmatik. [5]

Die Intensivierung und Dynamisierung von Lernen im Lebensverlauf ist zudem im Kontext einer sozialen Beschleunigung (ROSA 2005) zu sehen, in der sich Zeitverwendungskonflikte vervielfältigen. Erwachsene sehen sich der Anrufung eines lebenslangen, bedarfsabhängigen Anpassungslernens im Dienste ihrer *Zukunftsfähigkeit* ausgesetzt, der sie aber aufgrund fehlender institutionalisierter Zeitfenster nur eingeschränkt und im stetigen Konflikt mit einer wachsenden Zahl von Imperativen der Zeitverwendung begegnen können. Damit gewinnt die Frage, wie "Lernzeiten im Verhältnis zu anderen Tätigkeitsbereichen in die gesellschaftlichen Formen der Zeitverwendung eingefügt werden" (PRUSCHANSKY 2001, S.VII), neue Brisanz. Für die Praxis der Erwachsenenbildung stellt sich dies wiederum als Frage nach ihren temporalen Organisationsformen. Die Konzeption von Weiterbildungsprogrammen und von konkreten Bildungsangeboten erschöpft sich nicht in rationalem Planungshandeln unter dem Leitmotiv der Didaktisierbarkeit. Vielmehr ist die Planung von Bildungsprogrammen, die Suche nach geeigneten Kurszeiten und schließlich auch die zeitliche Organisation von Kursen das Ergebnis prozessualer, überwiegend impliziter Aushandlungsprozesse zwischen Organisationen, Professionellen, Adressat*innen und Teilnehmenden. Erst durch die "permanente Synchronisation differenter Temporalstrukturen" (SCHÄFFTER 1993, S.445) erfährt die Erwachsenenbildung ihre zeitliche Strukturierung. [6]

Deshalb ist eine zentrale Herausforderung für eine erwachsenenpädagogische Zeitforschung, die Relationen zwischen übergreifenden, institutionalisierten Zeitstrukturen, den sich in konkreten Kursen herausbildenden kollektiven Zeitpraktiken der Erwachsenenbildung und dem je individuellen Erleben von Lernzeit durch die Teilnehmenden systematisch empirisch in den Blick zu nehmen und in ihren biografischen Zusammenhängen für Erwachsene zu untersuchen. Im Folgenden möchten wir die hieran anschließenden methodologischen Überlegungen und unseren methodischen Zugang vorstellen. [7]

Beamt*innen u.a.) haben das Recht, in der Regel für fünf Tage pro Kalenderjahr unter Entgeltfortzahlung freigestellt zu werden, um an beruflicher oder politischer, bisweilen auch an allgemeiner oder ehrenamtsbezogener Weiterbildung teilzunehmen (SCHMIDT-LAUFF 2017a, 2018).

3. Methodologische Überlegungen und methodisches Vorgehen

Fokussierend auf Weiterbildungsveranstaltungen (*Kurse*) im Rahmen von Bildungsurlaub als weiterbildungsspezifischer Zeitinstitution erfolgten Feldzuschnitt und Fallauswahl (BREIDENSTEIN, HIRSCHAUER, KALTHOFF & NIESWAND 2013, S.46ff.), indem das zu untersuchende Feld zunächst auf ein Bundesland begrenzt und dort eine Angebotssondierung durchgeführt wurde. Ausgehend von unserem Forschungsinteresse wurden Kurse mit mindestens fünftägiger Dauer ausgewählt, die explizit als Bildungsurlaub angeboten wurden und die (auch aufgrund forschungspraktischer Herausforderungen) nicht als Bildungsreise angelegt waren. Bei der Fallauswahl wurde zudem berücksichtigt, Untersuchungen für Kurse aus beiden für das Feld des Bildungsurlaubs konstitutiven Angebotsbereichen der beruflichen und der politischen Bildung (SCHMIDT-LAUFF 2018) zu ermöglichen. Der konkrete Feldzugang erfolgte über die Bildungseinrichtungen, die unser Forschungsanliegen an die jeweiligen Kursleitenden und – soweit im Vorfeld möglich – an Teilnehmende des Kurses kommunizierten: Um einerseits die Herstellung spezifischer Zeitlichkeiten in der erwachsenenpädagogischen Praxis und andererseits das subjektive Lernzeiterleben der Teilnehmenden in den Blick nehmen zu können, wurden im Sinne einer "Zeitforschung in triangulativer Perspektivverschränkung" (SCHMIDT-LAUFF 2012b, S.566) zwei Erhebungszugänge kombiniert, nämlich teilnehmende Beobachtungen (SPRADLEY 1980) und narrative Interviews (SCHÜTZE 1983). [8]

"Kurse, also Veranstaltungen, in denen Erwachsene bewusst und unter Anleitung lernen (wollen oder sollen), sind das performative Zentrum der Erwachsenenbildung" (HERRLE, DINKELAKER, NOLDA & KADE 2014, S.13). Dieser zentralen Bedeutung steht erstaunlicherweise gegenüber, dass Kurse innerhalb der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Forschung (im Gegensatz etwa zum *Unterricht* in der Schulforschung) über lange Zeit eine eher untergeordnete Rolle spielten. Es finden sich allerdings diversifizierte Zugänge zum Kursgeschehen z.B. über institutionelle oder organisationale Strukturen (vgl. zur Übersicht ZEUNER & FAULSTICH 2009) sowie in vereinzelt Studien als explizite Thematisierung (so z.B. bei GRELL 2006; NOLDA 1996; SIEBERT 1977) und in Begleitstudien zum Bildungsurlaub (BRÖDEL 1982; KEJCZ 1979). Erst seit den 2000er Jahren wandelt sich dies vor dem Hintergrund veränderter theoretischer Perspektiven (z.B. Räumlichkeit) und methodischer Weiterentwicklungen: Als 2007 die Kursforschung als "neues Paradigma der Erforschung des Lernens im Erwachsenenalter" (KADE & NOLDA 2007, S.103) ausgerufen wurde, geschah dies v.a. mit Bezug auf die Verbreitung videografischer Verfahren: "Im gewissen Sinne hält das Mikroskop Einzug in die Erforschung der Erwachsenenbildung" (S.105). Damit gerät auch Prozessualität und Zeitlichkeit des Unterrichts verstärkt in den Blick (z.B. HERRLE & NOLDA 2010), häufig allerdings tatsächlich *mikroskopisch*, auf einzelne Interaktionen fokussiert, die sich in kurzen Zeithorizonten *abspielen*. Dagegen betrachten wir die Videografie von *Schlüsselmomenten* als einen fraglos erkenntnisträchtigen, aber eben nur *einen* möglichen Baustein zeitbezogener Kursforschung. Gerade wenn weniger die Analyse bestimmter Mikrozeiträume innerhalb des Kurses, sondern stärker die in der Kurspraxis insgesamt sich herstellende Zeitlichkeit

untersucht werden soll, bietet die teilnehmende Beobachtung (für die Pädagogik: FRIEBERTSHÄUSER & PANAGIOTOPOULOU 2013, für die Erwachsenenbildung auch NOLDA 2013) einen prädestinierten Zugang. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund einer praxistheoretischen Forschungsperspektive, weil mittels der teilnehmenden Beobachtung Prozessualität, Materialität und praktisches Wissen in den Blick genommen werden (BREIDENSTEIN 2006, S.18f.) und so eine Rekonstruktion der praktischen Logik der Herstellung spezifischer Zeitlichkeiten in Kursen erfolgen kann. Im Projekt führten wir daher Kursbeobachtungen jeweils am ersten Tag durch, da hier vermutlich am deutlichsten zeitbezogene Aushandlungs- und Konstituierungsprozesse hervortreten, sowie am letzten Tag der Veranstaltung, um auch Veränderungen im Kursverlauf beobachten zu können. Als Grundlage hierfür wurde ein offener Beobachtungsleitfaden erstellt, der die Aufmerksamkeit in Bezug auf die Forschungsfrage lenken sollte, ohne dabei starre Beobachtungskategorien vorzugeben (SCHÖNE 2003). [9]

Innerhalb der Kurse wurden je fünf Teilnehmende für narrative Einzelinterviews (SCHÜTZE 1983, siehe im Kontext der dokumentarischen Methode auch NOHL 2012) angefragt, die in kurzem zeitlichen Abstand zur Veranstaltung durchgeführt wurden. Dieser Zugang knüpft an die (erwachsenenbildungswissenschaftliche) Biografieforschung an (ALHEIT & DAUSIEN 2006). Für die vorliegende Fragestellung schien Biografie als "der zeitbezogene Zusammenhang von individuell gedeuteter, bedeutsamer Lebensereignisse und Lebenserfahrungen" (BENEDETTI & KADE 2012, S.250) ein wesentlicher Ankerpunkt zu sein, da damit sowohl der Gegenstand der Zeitlichkeit zu verhandeln als auch eine Anschlussfähigkeit in Richtung bildungstheoretischer Perspektiven herzustellen war. Trotz der generischen und konzeptionellen Verwiesenheit von Biografie und Zeitlichkeit (FISCHER 2018) existieren in der erwachsenenbildungswissenschaftlichen Biografieforschung bislang nur wenige zufriedenstellend zeittheoretisch gesättigte Bezugnahmen (SCHMIDT-LAUFF & HASSINGER i.E.). Zumeist wird "dem Aspekt der Zeitlichkeit biographiegebundenen Lernens höchstens implizit Rechnung getragen" (KADE & HOF 2010, S.157). [10]

Das (biografisch-)narrative Interview (SCHÜTZE 1983) ist dabei eine prädestinierte Erhebungsmethode für Fragestellungen, die auf die Gesamtgestalt von Lern- und Bildungsprozessen im Lebensverlauf zielen. Wenn aber – wie im hier verhandelten Forschungsprojekt – gleichzeitig auch ein konkreter Lernprozess, also die Teilnahme an einem Kurs in seinem Verhältnis zur je individuellen Bildungsbiografie in den Blick kommen soll, so tritt neben die Bedeutsamkeit freier Narration zugleich die Notwendigkeit, auch diesen spezifischen Erfahrungskontexten eine hinreichende Chance auf Artikulation einzuräumen. Mit dem Ziel einer Balance zwischen biografisch-narrativer Offenheit und Problemzentrierung (WITZEL 2000) setzten wir deshalb eine Erzählaufforderung ein, mit der wir die Interviewpartner*innen bitten, ihre Lebensgeschichte vor dem Hintergrund des Kursbesuchs zu entfalten. Ein Gesprächsleitfaden bot darüber hinaus v.a. eine gegenstandsbezogene

Orientierung für immanente und einige exmanente Nachfragen (insbesondere zu früheren Bildungserfahrungen) am Ende des Gesprächs. [11]

Um die Logiken der sozialen und subjektiven Konstruktion von Zeit und Zeitlichkeit in beiden Materialarten herauszuarbeiten, kommen rekonstruktive Auswertungsverfahren in Betracht. Die dokumentarische Methode bietet sich dabei nicht zuletzt auch deshalb an, weil sie zwar ursprünglich zur Analyse von Gruppendiskussionen entwickelt, inzwischen aber für viele unterschiedliche Erhebungs- bzw. Datenformate ausgearbeitet wurde, so auch für narrative und leitfadengestützte Interviews, Bilder und Videoaufzeichnungen sowie Beobachtungsprotokolle (vgl. zur Übersicht BOHNSACK, NENTWIG-GESEMANN & NOHL 2013). Vor allem aber ist es ihr Ursprung in den wissenssoziologischen Arbeiten Karl MANNHEIMs und im Streben nach einer "Lösung der methodologischen Aporie von Subjektivismus und Objektivismus" (BOHNSACK 2014, S.19), welche die dokumentarische Methode für die genuine Erforschung von Zeit und Zeitlichkeit in der Erwachsenenbildung fruchtbar macht. Um das subjektive Lernzeiterleben der Teilnehmer*innen und ihre Rolle als Mitproduzent*innen zeitlicher Ordnungen ernst zu nehmen, ohne auf der anderen Seite ihre Einbettung in gesellschaftliche, institutionalisierte Zeitregime und kollektive Zeitpraktiken zu vernachlässigen, ist eine der dokumentarischen Methode eigene Analyseeinstellung von zentraler Bedeutung,

"welche zwar in der Lage ist, die Sinnstruktur des beobachteten Handelns vom subjektiv gemeinten Sinn der Akteure abzuheben und in ihrer Eigenstrukturiertheit zu erkennen, gleichwohl aber das Wissen bzw. die Erfahrung oder das Erleben der Akteure selbst als die empirische Basis der Analyse belässt" (S.18). [12]

Dass mit der dokumentarischen Methode dem atheoretischen Wissen eine hervorgehobene Rolle als "fundamentale primordiale Wissenssebene des 'Seins'" (BOHNSACK 2011, S.137) eingeräumt wird, ist dabei von besonderer Relevanz. Auch ohne den vielzitierten augustinischen Aphorismus über die Zeit³ zu bemühen: Gerade in Bezug auf ebenso grundlegende wie abstrakte Gegenstände (z.B. Raum oder Zeit) ist das kommunikative Wissen der Akteur*innen eng umgrenzt. "Selbstverhältnisse zu Zeit [...] verweisen auf inkorporierte Eigenheiten oder Eigenlogiken von Zeit [...] und sind dabei in ihrer Widersprüchlichkeit und Komplexität zwar erfahrbar, aber schwer fassbar oder verbalisierbar" (SCHMIDT-LAUFF 2012a, S.12). Es ist dieses vorreflexive Erfahrungswissen, auf das die dokumentarische Interpretation fokussiert: Indem es in der Form von Orientierungsrahmen empirisch herauspräpariert wird, kann auch Zeit in ihrer die Praktiken und Erfahrungen der Akteur*innen strukturierenden Qualität empirisch erfasst werden. Indem die dokumentarische Methode die individuellen Orientierungsrahmen zugleich systematisch an ihre Herstellung "in der gemeinsam gelebten Praxis" (BOHNSACK 2011, S.137) und mithin in konjunktiven Erfahrungsräumen rückbindet, kommen zeitbezogene Orientierungsmuster nicht nur als strukturierende, sondern auch als strukturierte Strukturen in den Blick, die sich in ganz bestimmten sozialen Zusammenhängen

3 "Was ist also Zeit? Wenn mich niemand fragt, so weiß ich es; will ich es aber jemandem auf seine Frage hin erklären, so weiß ich es nicht" (AUGUSTINUS 2007 [1989], S.303).

herausbilden. Aus diesem Grund bietet die dokumentarische Methode schließlich auch eine hohe Anschlussfähigkeit an bildungstheoretische Überlegungen (NOHL 2006; SCHMIDT-LAUFF 2017b). [13]

Im Zentrum unserer Analyse standen eben jene Relationen zwischen kollektiven und individuellen zeitbezogenen Orientierungen und Praktiken, die durch die beiden gewählten methodischen Zugänge und das daraus entstandene Datenmaterial je unterschiedlich fokussiert wurden und die es mittels eines Mehrebenenvergleichs (ELVEN, SCHWARZ, WEBER & WIENERS 2018; NOHL 2013) zu rekonstruieren galt. Dazu wurden zunächst beide Materialsorten getrennt bearbeitet: Die narrativen Teilnehmendeninterviews wurden im ersten Analyseschritt einer formulierenden Interpretation unterzogen, entlang des thematischen Verlaufs wurden narrativ dichte, für die Forschungsfrage relevante und für den Vergleich mit anderen Fällen aufschlussreiche Passagen ausgewählt. Diese wurden transkribiert⁴ und dann zunächst einer feinformulierenden und schließlich einer reflektierenden Interpretation unterzogen (NOHL 2012)⁵. Die Protokolle der teilnehmenden Kursbeobachtungen stellten hingegen bereits das Ergebnis eines ersten Analyseschritts dar, da sie als formulierende Interpretationen der beobachteten Praxis begriffen werden können (BOHNSACK, LOOS, SCHÄFFER, STÄDTLER & WILD 1995, S.433ff.; VOGD 2004, S.67f.). Für die reflektierende Interpretation wurden auch hier Passagen bzw. beobachtete Situationen ausgewählt, die für die Analyse der Zeitlichkeit im Kurs besondere Relevanz und eine hohe interaktive Dichte aufwiesen und zudem systematische Fallvergleiche ermöglichten (z.B. Auftaktsituation, erste Gruppenarbeit etc.). Die Mehrebenenanalyse beruhte dann auf der systematischen Variation von Vergleichshorizonten, wobei zunächst die Teilnehmendeninterviews und die Kursbeobachtungen jeweils gesondert analysiert wurden, bevor schließlich eine komparative Analyse von Beobachtungsprotokollen und Interviewmaterial pro Kurs erfolgte – diese integrierende Analysedimension soll im Folgenden fokussiert werden. [14]

4. Zeitstrukturen, Zeitpraktiken und Lernzeiterleben

Den Ertrag des beschriebenen methodischen Zugangs für die empirische Untersuchung zeitbezogener Zusammenhänge möchten wir im Folgenden anhand ausgewählter Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt darstellen. Dazu fokussieren wir die Darstellung auf einen Fall, anhand dessen die multiperspektivisch-integrierende Analyse von Beobachtungsdaten aus dem Kurs (Abschnitt 4.2) und von Interviews mit den Teilnehmenden (Abschnitt 4.3) aufgezeigt werden kann. [15]

4 Die Transkription folgte den Richtlinien "Talk in Qualitative Research" (BOHNSACK et al. 2013, S.399); eine Übersicht der dabei verwendeten Auszeichnungen findet sich im [Anhang](#).

5 Im Zuge der Verschriftlichung wurde für beide Materialsorten eine Anonymisierung vorgenommen, indem für alle Teilnehmenden sowie für von ihnen namentlich genannte und fallspezifisch bedeutsame Personen, Organisationen etc. Pseudonyme vergeben wurden.

4.1 Zum Beobachtungsfall: Institutionalisierte Zeitstrukturen eines AdA-Kurses

Weiterbildungsangebote zur "Ausbildung der Ausbilder" (AdA-Kurse) sind ein etabliertes Angebotsformat im Bereich beruflicher Weiterbildung. Sie dienen generell der Aneignung von berufs- und arbeitspädagogischen Kompetenzen, die laut Berufsbildungsgesetz (BBiG) bzw. Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) nötig sind, um in Betrieben als Ausbilder*in tätig zu werden. Diese "fachliche Eignung" (§30 BBiG) wird von einer zuständigen Stelle (z.B. der Industrie- und Handelskammer) auf Grundlage einer schriftlichen und praktischen Prüfung der Kompetenzen in der durch die AEVO definierten vier Handlungsfelder zertifiziert. Die Teilnahme an einem vorbereitenden AdA-Kurs ist für die Prüfungsteilnahme nicht verpflichtend; die Aneignung der entsprechenden Inhalte kann prinzipiell also auch im Selbststudium stattfinden, wofür zahlreiche Lehrbücher und -materialien sowie Online-Ressourcen existieren. Dennoch sind AdA-(Präsenz-) Kurse sehr verbreitet und kommen in unterschiedlichen Formaten vor. [16]

Im vorliegenden Fall handelt es sich explizit um einen Intensivkurs, der zwei Wochen (d.h. zehn Werktage) dauerte und 80 Unterrichtsstunden umfasste. Die Unterrichtszeiten wurden mit Montag bis Freitag von jeweils 8.00 bis 15.00 Uhr angegeben. Diese zeitliche Struktur muss im Schnittfeld zweier gesetzlicher Regulationen betrachtet werden: Auf der einen Seite stehen die durch die AEVO relativ klar definierten Anforderungen an die Kursinhalte, die zugleich einen dreifachen Zukunftshorizont für die Adressat*innen eröffnen: Die im Programm der Bildungseinrichtung fokussierte Zukunft ist zunächst die des Kursgeschehens, das hier als inhaltlich und zeitlich klar strukturierte und umgrenzte unmittelbare Zukunft den Ausgangspunkt bildet. Diese definiert sich zweitens über den Bezug auf eine ebenfalls konkretisierte und nahe Zukunft, nämlich als Vorbereitung auf die Ausbildereignungsprüfung. Sie konstituiert sich drittens aber auch mit dem Bezug auf den unbestimmten und prinzipiell offenen langfristigen Zukunftshorizont einer (möglichen) zukünftigen beruflichen Tätigkeit der Adressat*innen. [17]

Auf der anderen Seite steht die temporale Regulation im Kontext der Anerkennung als Bildungsurlaub: Hierbei gilt der fünf- bzw. zehntägige Bildungsurlaub als klassisches Format, das in den meisten der entsprechenden vierzehn Gesetze auf Länderebene nahegelegt wird. Die übliche Freistellungsdauer von maximal zehn Arbeitstagen alle zwei Jahre ist auch im vorliegenden Fall durch die gesetzlichen Regelungen im untersuchten Bundesland⁶ vorgesehen. Diese machen auch die (für die Anerkennung als Bildungsurlaub notwendige) Sicherstellung der pädagogischen Qualität des Bildungsangebots nicht zuletzt an zeitlichen Aspekten fest: So wird zunächst allgemein eingefordert, dass die Dauer des Kurses nicht nur den anvisierten Lernzielen entsprechen, sondern auch der Dauer der Freistellung angemessen sein soll. Dies konkretisiert sich in der Vorgabe einer mindestens sechsständigen täglichen Unterrichtszeit. [18]

⁶ Auf eine genauere Benennung bzw. Zitation der entsprechenden Rechtsquellen verzichten wir im Folgenden, um größtmögliche Anonymität des Falles zu gewährleisten.

Die Zeitstruktur des untersuchten Kurses war doppelt institutionalisiert, indem sie exakt orientiert war an der Mindestvorgabe von sechs Zeit- bzw. acht Unterrichtsstunden täglich sowie der maximalen Freistellungsdauer von zehn Arbeitstagen im entsprechenden Bildungsurlaubsgesetz. Neben den aus der formalen Entsprechung der zeitlichen Struktur mit den gesetzlichen Vorgaben erwachsenden Legitimität in Bezug auf die formale Anerkennung als Bildungsurlaub kann vermutet werden, dass die Zeitstrukturen auch an anderer Stelle *anerkenntnisrelevant* waren: Wenn die Adressat*innen die Genehmigung des Bildungsurlaubs bei ihren Arbeitgeber*innen beantragen, kann diese Form der zeitlichen Strukturierung – etwa in ihrer Orientierung an etablierten Konzepten von Arbeitszeit oder durch den relativ frühen Unterrichtsbeginn – dazu beitragen, symbolisch den Nicht-Urlaubscharakter des Bildungsurlaubs herauszustellen und damit die Legitimität des Ansinnens als berufliche Weiterbildung zu unterstreichen. Doch wie steht die programmatisch-organisatorisch definierte zeitliche Strukturierung nun im Verhältnis zu der praktischen Hervorbringung einer spezifischen Zeitlichkeit im Kursgeschehen selbst? [19]

4.2 Zur praktischen Herstellung kollektiver Zeitpraktiken

Die folgende Sequenz stellte den Kursauftakt dar, war aber eingebettet in ein mehrstufiges *Starten auf Raten*: Nachdem die Kursleiterin (KL) um Punkt acht Uhr – zum offiziellen Beginn des Kurses – angekündigt hatte, "nochmal kurz raus"⁷ zu müssen und dann "gemeinsam zu starten", bestand dieser gemeinsame Ausgangspunkt zunächst in der Arbeitsaufgabe an die Teilnehmenden (TN), Namensschilder zu beschriften. Erst nachdem alle ihre beschrifteten Namensschilder vor sich hatten, stellte sich die KL – ihr eigenes Namensschild hochhaltend – namentlich vor und griff den ersten Punkt des an der Tafel angeschriebenen Tagesplans auf ("Begrüßung, Organisatorisches, Seminarablauf"):

"Heute solle es zunächst um das Ziel und die Perspektive im Kurs gehen, das Material werde durchgesehen, es gehe also insgesamt darum, zu schauen 'was kommt auf Sie zu'. Die KL geht auch auf die Zeitstruktur des heutigen Tages ein: Es würde 'wie aus Bildungsveranstaltungen gewohnt' 'immer diese eineinhalb Stunden' geben und dazwischen jeweils 15-minütige Pausen sowie eine längere Mittagspause 'gegen 13 Uhr'. Gleichzeitig betont die KL, dass es aber immer auch mal Abweichungen von dieser Struktur geben könne, zum Beispiel, wenn man gerade in einer Gruppenarbeit sei oder wenn ein Thema eher durch sei, dann ginge es auch eher in die Pause." [20]

An diesem ersten Tag des Kurses sollte es also zunächst darum gehen, das Ziel zu klären, also in den Blick zu nehmen, was auf die TN zukommt. Damit wird – wie bereits in der Kursankündigung – eine zukunftsgerichtete Perspektive angelegt, wobei zunächst unbestimmt bleibt, auf welche zukünftigen Ereignisse genau Bezug genommen wird und was genau auf die TN zukommt (erst einige

⁷ Alle folgenden Zitate im Fließtext entstammen dem Beobachtungsprotokoll als wörtlich getätigte Äußerungen.

Minuten später konkretisierte sie: "zwei Wochen mit 8 Stunden Unterricht täglich"). Bedeutsam ist an dieser Rahmung der folgenden Ankündigungen dreierlei: Was auf einen zukommt, ist erstens meist nicht positiv konnotiert. Zweitens wird eine gewisse Unausweichlichkeit bzw. Alternativlosigkeit impliziert. Und drittens ist im Motiv des Auf-Einen-Zukommens eine gewisse Passivität der TN angelegt. [21]

Das Erste, was dann auf die TN zukam, war die Präsentation der Zeitplanung für den ersten Kurstag, die aber offenbar auch für die weiteren Kurstage generalisierbar war: Die Basis bildeten dabei "wie aus Bildungsveranstaltungen gewohnt" "immer diese eineinhalb Stunden". Damit band die KL die Zeitstruktur ihrer Veranstaltung an den spezifischen sozialen Kontext des Feldes der (Weiter-)Bildung. Ob für die TN dieser soziale Kontext tatsächlich bereits "gewohnt" war, wurde nicht hinterfragt, die Zeitstruktur wurde damit aber gegenüber den TN legitimiert als offenbar etabliert und einem Kurs der Erwachsenenbildung angemessen. Dass die Frage, inwiefern die TN mit den kulturellen Eigenheiten der Weiterbildung bereits vertraut waren, nicht thematisiert, sondern als entschieden unterstellt wurde, entlastete zugleich davon, individuelle Erfahrungsunterschiede in Bezug auf Weiterbildung (auch zwischen KL und TN) thematisieren zu müssen und damit schließlich auch die Zeitstruktur als Gegenstand individueller Erfahrungen (und als potenziell verhandelbar, d.h. kollektiven Zeitpraktiken ausgesetzt) diskursiv zugänglich zu machen. Dieser Eindruck wird verstärkt durch die in der Aussage "immer diese eineinhalb Stunden" zutage tretende Distanzierung der KL: Sie führte die Zeitstruktur nicht als eine von ihr (vielleicht vor dem Hintergrund didaktischer Erwägungen) bewusst gewählte, sondern als etwas extern bereits Gegebenes ein. Die Wirkung institutionalisierter Zeitstrukturen ist dabei unübersehbar. Insgesamt erscheint die Rhythmisierung in 90-Minuten-Blöcke als wohletablierte, gewohnheitsmäßig übernommene und für alle gut nachvollziehbare temporale Ordnung, der man aber gerne auch distanziert gegenüberstehen kann – gerade, weil sie hier nicht als inhaltlich oder didaktisch sinnvolle, bewusst durch die KL gewählte, sondern schlicht als konventionelle Form eingeführt wurde. Dies umfasst ebenso unhinterfragt die 15-minütigen Pausen sowie die längere Mittagspause um 13.00 Uhr. [22]

Der Darstellung dieser klar definierten und standardisierten Zeitordnung schloss sich aber die Aussage an, dass mit ihr im Laufe des Seminars immer wieder gebrochen werden würde. Damit wurde eine gelebte Praxis von Zeit eingeführt, die sich zudem maßgeblich an pädagogischen Kriterien orientiert: Mit dem Beispiel einer Gruppenarbeit, die nicht unterbrochen werden solle oder einer thematischen Auseinandersetzung, die früher als erwartet ihr Ende finde, führte die KL die Möglichkeit der Verlängerung oder Verkürzung der geplanten Einheiten ein. Entscheidend für die zeitliche Praxis wurde damit die Performanz der Gruppe hinsichtlich Lernaktivität (anhand der gezeigten Interaktionsdichte in einer Gruppenarbeit) oder Lernerfolg (anhand des hinreichend erschlossenen Unterrichtsstoffes). Den TN wurde so ein implizites, praktisches Mitspracherecht zuerkannt, wobei ebenso deutlich wird, dass die Beurteilung von Lernaktivität bzw. Lernerfolg von einer spezifischen, nicht explizierten Erwartungshaltung der

KL abhing und auch die konkrete Entscheidung über zeitliche Anpassungen bei der KL lag. [23]

Einerseits lässt sich also durchaus von einer teilnehmer*innenorientierten Flexibilisierung des rigiden Zeitplans sprechen. Andererseits verblieben die durch die KL zugestandenen zeitlichen Abweichungen stets im Status des Besonderen, sie wurden als Verlängerung oder Verkürzung gegebener Zeiteinheiten und damit als Abweichungen von der eingeführten Zeitnorm markiert. Entsprechend zeigten sich im weiteren Verlauf v.a. in Gruppenarbeitssituationen und Diskussionen auch innerhalb des Teilnehmendenkreises praktische Aushandlungsprozesse, mit denen zwischen dem Einhalten vorgegebener Zeiten und dem Zugestehen von Abweichungen vermittelt wurde, die sich dabei aber stets in einem implizit abgesteckten Rahmen bewegten – eine Infragestellung oder gar eine Auflösung der zeitlichen Grundstruktur wurde nicht vollzogen. Vielmehr wurde eine solche Auflösung gleichsam unter der Hand durch die KL selbst eingeführt, indem neben der klar strukturierten Unterrichtszeit innerhalb des Kurses die Notwendigkeit einer individuell zu gestaltenden (und zusätzlich zu investierenden) Lernzeit eröffnet wurde:

"Die KL betont, dass die Unterrichtsmaterialien, insbesondere der Ordner, wichtig seien, deshalb gehöre auch die eigenständige Arbeit mit diesen Unterrichtsmaterialien dazu – in diesem Zusammenhang artikuliert die KL auch die Bedeutung der aktiven Mitarbeit: 'Mitmachen, dann werden Sie's schaffen'. Sie empfiehlt den TN, sich hierfür Bearbeitungszeit einzuplanen, z.B. nachmittags nach oder morgens vor dem Kurs, wobei die TN letzteres mit allgemeinem Gelächter kommentieren. Die KL nimmt dies auf, indem sie entgegnet: 'Ja, ich stehe halt ne Stunde früher auf.'" [24]

In dieser Sequenz standen zunächst die Lehr-Lern-Materialien im Vordergrund. Diese lagen in Form einer knapp 400 Seiten starken Loseblattsammlung vor den meisten TN auf den Tischen. Die KL betonte die Wichtigkeit dieser Unterlagen und der eigenständigen Erarbeitung der Inhalte und verwies dabei nochmals auf die Bedeutung der aktiven Mitarbeit (im Kurs, aber eben auch in der Auseinandersetzung mit den Materialien jenseits der Unterrichtszeit): "Mitmachen, dann werden Sie's schaffen!" Auf diese Weise wurde die aktive Beteiligung im Unterricht ebenso wie die eigenständige Erarbeitung des Materialordners nicht nur als Voraussetzung, sondern sogar als Garantie für das erfolgreiche Bewältigen der angestrebten Prüfung eingeführt, die nun als zentraler Bezugspunkt für den Kurs und das Lernen der TN referenziert wurde. Die KL empfahl den TN, systematisch Zeitfenster für eigenständige Arbeit einzuplanen, wobei sie konkret die beiden Modelle "nachmittags nach oder morgens vor dem Kurs" anführte. Damit verdeutlichte sie einerseits, dass die Wahl des jeweiligen Zeitfensters nach individuellen Präferenzen bzw. Lebensumständen der TN erfolgen konnte, ohne diesen Aspekt jedoch zu explizieren. Zugleich schlug sie vor, dass vorzugsweise ein tägliches Zeitfenster reserviert werden sollte, was mit dem von ihr immer wieder angeführten Motiv des "peu à peu" korrespondiert. Nicht nur innerhalb des Kurses, sondern auch in der individuellen Lernzeit sollte sich das Lernen in überschaubaren, aufeinander

aufbauenden Einheiten vollziehen. Ihrer Ankündigung "Schritt für Schritt werden Sie da hingebacht" stand damit das Motiv *Schritt für Schritt müssen Sie selbst da hingehen* gegenüber. [25]

Indem die Seminargruppe mit deutlich vernehmlichem Lachen auf die Option morgendlicher Lernzeit reagierte, brachte sie zum Ausdruck, dass diese Forderung nicht ernst genommen oder als nicht realisierbar erlebt wurde. Im nicht individuell zurechenbaren, sondern allgemeinen Gelächter deutet sich dabei eine kollektiv geteilte Orientierung an, der die KL in nüchtern-ernsthaftem Ton begegnete: "Ja, ich steh halt ne Stunde früher auf". Damit unterstrich sie zunächst den Forderungscharakter und verdeutlichte, dass sie diese Forderung für durchaus realistisch und keineswegs so abwegig hielt wie die Reaktion der TN impliziert hat. Gleichzeitig führte sie damit ein, dass auch sie Zeit (zur Vor- oder Nachbereitung) jenseits der eigentlichen Unterrichtszeit benötigte, sich also mit einer homologen Anforderung konfrontiert sah. Diese Fraternisierung enthält nach dem Prinzip *Ich krieg das ja auch hin* eine Ermutigung, die aber zugleich Appell-Charakter hat. Indem sie ihre Entscheidung für die zweite Option, nämlich ein früheres Aufstehen artikulierte, wird dies einerseits als subjektive Entscheidung charakterisiert und prinzipiell die Möglichkeit, für sich eine alternative Organisation zu finden, betont. Gleichwohl transportierte sich hierin auch ein Ideal von Diszipliniertheit: Das "halt" zeigt an, dass auch sie durchaus länger schlafen würde, wenn nicht die Sachlage ein früheres Aufstehen erforderte. Latent wurde in dieser Äußerung auch der Zeitumfang konkretisiert, den die KL für sich täglich einplante und der damit eine Orientierung für die TN bot. [26]

In dieser Sequenz wurde ein für die Erwachsenenbildung zentrales Thema bei der Herstellung kollektiver Zeitpraktiken zwischen formalen Lernzeiten (Kursgeschehen) und informellen Lernzeiten (z.B. Prüfungsvorbereitung) deutlich. Es wurde im weiteren Kursverlauf immer wieder auf unterschiedliche Weise verhandelt, z.B. im Verhältnis (organisierter) Unterrichtszeit und (individueller) Lernzeit jenseits des Kurses im Umgang mit den Lehr-Lern-Materialien:

"Dann spricht KL allgemein zum Kurs: 'Nehmen Sie sich die Aufgaben übers Wochenende, wenn sie können ...' – TN: 'Nee, kann ich nicht' – '... nochmal vor und schauen Sie, wo eventuell etwas nicht ganz klar ist. Gehen sie nicht den ganzen Ordner durch, machen Sie das nicht, da werden Sie ja ganz gaga.'" [27]

Mit dem Fokus auf der Prüfungsvorbereitung ging es hier weniger um eine tägliche Vor- und Nachbereitung als darum, sich in der verbleibenden privaten Freizeit am Wochenende – zwischen Kursende und Prüfungstermin – die Zeit im Sinne eines gezielten selektiven Lernens möglichst effizient einzuteilen. In welchem Verhältnis aber solche, innerhalb des Kurses verhandelten lernzeitbezogenen Strategien zur Gestaltung und dem Erleben von Lernzeit durch die Teilnehmenden standen, kommt erst durch den Einbezug der Teilnehmendeninterviews analytisch in den Blick. [28]

4.3 Zum subjektiven Erleben von Lernzeit: Kontrastive Perspektivierungen

4.3.1 Lea: "Aber ohne Hilfe würd' man das glaub ich auch gar nich schaffen sonst"

Lea war zum Zeitpunkt des Interviews Anfang 40, Mutter eines dreijährigen Kindes und mit dem Vater des Kindes liiert. Seit kurzer Zeit war sie arbeitslos. Den AdA-Kurs besuchte sie, weil er eine Voraussetzung für eine neue, schon zugesagte Arbeitsstelle war. Die Kosten für den Kurs trug ihr zukünftiger Arbeitgeber. [29]

Obwohl Lea zur Zeit des Kursbesuches erwerbslos war, stellte die Teilnahme eine enorme zeitliche Belastung für sie dar. Der Kurs verbrauchte Zeitressourcen, die Lea an anderer Stelle fehlten. Es scheint so, als sei der Kurs *on top* zu all ihren täglichen Verpflichtungen hinzugekommen. Der Kurs war damit für Lea keine freigewordene Zeit zum Lernen, sondern eine Situation, die ihre Alltagsstrukturen völlig auf den Kopf stellte. Daher trat eine Orientierung des Zeitverlustes auch an anderen Stellen des Interviews immer wieder auf, u.a. in Bezug auf die Lernzeit außerhalb des Kurses, die an anderer Stelle noch genauer betrachtet wird.

"äh a- abends war ich dann echt um acht schon im Bett und hab gepennt; und sonst ja meine also der Hund musste auch kürzer treten weil ich hab nur noch ganz kurze Spaziergänge gemacht, u- pf man kriegt halt einfach nich Tag hat halt nur 24 Stunden; (.) aber es warn ja auch nur zwei Wochen; wie ich war aber echt froh als die zwei Wochen dann auch rum warn weil (.) die Wohnung sah aus unmöglich; ich komm halt nach Hause um 16 Uhr dann, dann wird gekocht gegessen, und is es so 17 18 Uhr dann muss ich mit=m Hund raus, dann bring ich das Kind ins Bett, und dann is fertig; und das halt jeden Tag".⁸ [30]

Lea musste im Zuge der Kursteilnahme ihre vorhandenen Zeitressourcen umverteilen, da der Tag "nur 24 Stunden" hat. Diese Umverteilung schien sie zu überfordern und man kann den Eindruck einer gewissen Unstrukturiertheit gewinnen. In der Tat zeigte sich im Interviewverlauf, dass Lea Dinge sehr spontan und ohne große Planung bzw. Vorbereitung anging. Ihre Berufsbiografie war gezeichnet von Brüchen und Wechseln: "weil [ich] früher andere Sachen gemacht hab, dacht ich so vielleicht wechsel ich die Branche wieder, und zack hab ich eben neues Angebot bekommen". Diese *Wechselhaftigkeit* dokumentiert sich auch in Leas Erzählungen, die durch viele Satzabbrüche und Themenwechsel gekennzeichnet sind. In der Vergangenheit war dies auch kein Problem für Lea. Sie war die Dinge angegangen, wenn sie anstanden. Nun verfügte Lea aber z.B. als Mutter nicht mehr über die Möglichkeit einer gänzlich freien (Eigen-)Zeitgestaltung, und die Mehrfachbelastung im Haushalt, als Partnerin, Mutter, Kursteilnehmerin u.v.m. führte zu einer zeitlichen Belastung. [31]

⁸ Dieses und alle folgenden wörtlichen Zitate entstammen dem Einzelinterview mit Lea. Eine Übersicht der in den Interviewpassagen verwendeten Auszeichnungen findet sich im [Anhang](#).

Zieht man ein weiteres Zitat aus dem Interview hinzu, wird die oben genannte *Störung der Alltagsroutine* noch einmal deutlicher. Lea war mit den täglichen *Care*-Verpflichtungen scheinbar völlig ausgelastet und erfuhr von ihrem Partner nur minimale Entlastung, in dem er das gemeinsame Kind morgens in die Kita brachte. Der frühe Kursbeginn kollidierte hier mit den Öffnungszeiten der Kita und stellte damit zunächst eine Teilnehmehürde für Lea dar. Nur diese Situation konnte mithilfe ihres Freundes gelöst werden. Somit wirkte der Kurs nicht nur belastend auf ihren Alltag, sondern die von ihr scheinbar gänzlich allein übernommene Versorgung des Kindes, die Erledigung des Haushaltes und die Sorge für ihren Hund machten ihr einen zeitlich unbelasteten Kursbesuch schwer, "weil ich halt ständig müde war [im Kurs]":

"äh mein Freund, war ja nich so hingerissen weil er eben (.) dann seine Arbeitszeit verschieben musste und meine Tochter dann in die Kita bringen morgens, aber ich aber ich hab sie dann mittags immer abgeholt, aber wi- da er so flexibel is gings dann; also sonst wärs wenn er mich nich unterstützt hätt hätte ich nich gewusst wie ichs machen soll weil (.) um ja ich muss ja um acht Uhr schon da sein ne, und das heißt ((pff)) muss ja schon um (.) meistens (mit) um sieben schon los, und da hat die Kita noch gar nicht auf; also aber ich hatte das Glück, da das zum ein=n, (.) ja es war für mich sehr anstrengend, weil eben gar keine Zeit für gar nichts mehr war." [32]

Der Konflikt zwischen Alltagsroutine und Lernzeit(en) zeigt sich insbesondere auch in der Situation des eigenständigen Lernens zu Hause. Wie oben herausgearbeitet, gehörte es zur Erwartungsstruktur im Kurs, dass die Teilnehmenden auch Lernzeit außerhalb des Kurses einplanen mussten, um die abschließende Prüfung zu bestehen. Während Lea aber im Kurs selbst noch die Möglichkeit hatte, die Zeit relativ aktiv nach ihren Bedürfnissen zu gestalten, konnte sie außerhalb des Kurses nur noch mit mechanisch wirkender Passivität auf die an sie gestellten Ansprüche reagieren. Um diesen Konflikt von Lernzeit und Alltag zu lösen, plante sie eine Unterbrechung der Alltagsroutine durch einen Besuch bei ihrer Familie. Von dieser erhoffte sie sich Lernzeitfenster, indem die Verwandten ihr z.B. die Kinderbetreuung abnähmen:

"dann komm ich nachhause zu- also es war einfach nur ratter ratter ratter ratter, abends acht Uhr, eigentlich sollt ich jetzt noch was lernen und tun, weil man muss was tun, ne, da- um dann äh aber, habs dann nicht geschafft; auch am Wochenende is halt auch wieder Termine und so, (.)

[...]

ja also beim weil ich jetzt in Urlaub beziehungsweise ich geh zu meinen Eltern runter, in=n Süden, (.) u- besuch meine Schwester meine Familie (.) und da hoff ich das jemand n bisschen auf die Kleine aufpasst, und ich äh in meine Zeit zum Lernen is morgens; so von neun bis zwölf dreizehn Uhr, wenn ich da Ruhe hab kann ich wunderbar lern; so abends früher konnt ich abends nochma ab zehn Uhr lern aber jetzt mit Kind gehts einfach nicht mehr; da is man einfach ausgelaugt; aber meine is eben morgens." [33]

Ebenfalls zeitlich getrieben, aber qualitativ anders als im Alltag zeigte sich Lea während des Kurses als *aktive Zeitgestalterin*, indem sie z.B. das schnellere Vorankommen der Gruppenarbeit aktiv in die Hand nahm. Dieser *Aktivität* stand in anderen Situationen eine gewisse *Passivität* gegenüber. So erlaubte sie sich auch immer wieder geistige Pausen während des Kursgeschehens. Hier zog Lea eine direkte Verbindung zu ihrer Schulzeit. Im AdA-Kurs gab es für sie keinen "Druck wie in der Schule". Das Wissen, nicht zu jeder Zeit von einer Lehrerin angesprochen werden zu können, genauer gesagt: nicht allzeit erreichbar sein zu müssen, war für Lea eine Entlastung.

"also es war auch immer bei mir wenn ich irgendwo in der Gruppe war ich hab immer versucht die Arbeiten aufzuteiln das mer dann bissel schneller vorankommen; weil wenn alle also grad auch wenn wir so zu dritt diese ganzen Übungsaufgaben machen mussten hab ich gesagt 'ich fang von hinten an und ihr fangt von vorne an' und dann sin- warn wir natürlich viel schneller durch als die anderen, @(.).@ und konnten dann schon in die Pause gehn;

[...]

weils dann auch irgendwann anstrengend [war]; aber des is auch des Schöne man kann sich ja da auch einfach zurück nehm; die (geben) ja kein Druck oder so wie in der Schule [...] ne das gibts ja nich; also wenn man a müde is dann am sich auch einfach zurück nehm; das s auch des Gute da dran; dann macht man halt wann anders wieder mehr mit." [34]

Dieses Changieren im Grad der Beteiligung zwischen Aktivität und Passivität nahm Lea nicht nur für sich allein in Anspruch, sondern attestierte es auch den anderen Kursteilnehmenden. Das deckt sich mit den Beobachtungen während der beiden Kurstage. [35]

Leas Lernorientierung war pragmatisch, wie sich im Folgenden zeigt:

"also ich lern sehr gerne und sehr viel auch viel aus Büchern, wenns mich interessiert; ich wa:r äh auf der Schule ne N- ne Niete; weils: einfach total unsinnig war; für mich (.) ((pff)) ich war aufm Gymnasium, aber Durchschnitt war 3,0 weil ich hab halt des so gemacht das ich grad einfach so durch kam; aber mehr war da nich drin weil's einfach total unsinnig is, wenn's für mich nicht praktisch anwendbar is." [36]

Diese Fokussierung auf die praktische Anwendbarkeit von Wissen dokumentierte sich auch in Leas Erzählungen über die unterschiedlichen Lerneinheiten während des Kurses. Während die praktischen Einheiten für sie nachvollziehbar waren und ihr Spaß machten, waren die Theorieteile, in denen es um Recht und Gesetze ging, ein notwendiges Übel, welches "man einfach durchbüffeln muss". Themen und Diskussionen, die für sie nicht relevant bzw. interessant waren, schlugen sich auch in ihrem Zeitempfinden während des Kurses nieder. Die Diskussionen, die sie im untenstehenden Zitat anspricht, verlangsamten für sie das Fortschreiten des Kurses. Durch die festgelegten Start- und Endzeiten des Kurses war ein "nicht fertig werden" eigentlich ausgeschlossen, daher kann diese

Aussage auch dahingehend interpretiert werden, dass in Leas subjektivem Lernzeiterleben (aus ihrer Sicht unnötige) Diskussionen die Zeit verlangsamen.

"und dann wird halt über das diskutiert über das diskutiert und die Hälfte interessiert mich gar nicht, weil ich will ja mit meinem AdA-Kurs fertig werden und es ist teilweise sehr interessant gewesen, aber teilweise wars für mich auch so ((pfff)) ich hätte auch schneller mit dem Kurs durchgehen können; aber ich wollte auch diesen länger- es gab ja auch noch=n kürzeren Kurs, aber ich wollte also mir wurde auch dieser lange Kurs empfohlen, und im Nachhinein finde ich schon auch sinnvoll den zu machen und nicht dieses Wochenendding. Also da muss man ja wirklich alles in Heimarbeit lernen; un man will ja nicht einfach mit Mühe und Not durch die Prüfung, sondern sondern schon auch ähm gut dastehen." [37]

Schlussendlich kann die Wahl eines Kurses mit zweiwöchiger Dauer statt eines Wochenendintensivkurses in Verbindung mit Leas Bildungsbiografie interpretiert werden. Im Gegensatz zu ihrer Schulzeit erkannte sie hier einen Sinn im Lernen und war deshalb, anders als bei ihrem Abitur, bestrebt, die Prüfung "gut" zu bestehen und eben nicht "mit Mühe und Not". Für dieses Ziel spielte die Zeit dann auch eine zentrale Rolle, da die zweiwöchige Kurszeit eine Entlastung in Bezug auf das Lernen außerhalb des Kurses bieten sollte. So musste sie nicht alles in Heimarbeit leisten, da der Kurs in der zweiwöchigen Variante so angelegt war, dass das vermittelte Wissen mit praktischen Übungen während des Kurses schon verfestigt werden konnte. [38]

4.3.2 Timo: *"Auch mit über vierzig kannst Du noch mal lernen. Und wenn die Möglichkeit da ist, dann mach das einfach"*

Timo war zum Zeitpunkt des Interviews 41 Jahre alt, arbeitete als Angestellter in Vollzeit im kaufmännischen Bereich, war verheiratet und hatte Kinder. Den AdA-Kurs besuchte er als Bildungsurlaub auf eigenen, seit langem gehegten Wunsch. Er hatte zuvor bereits mehrfach und regelmäßig an Weiterbildungen teilgenommen, wobei es sich um eher kurze und direkt auf seine berufliche Arbeit bezogene Angebote (etwa Produktschulungen) gehandelt hatte. Sein Arbeitgeber unterstützte die Teilnahme und übernahm auch die Teilnahmegebühren. In maximalem Kontrast zu Lea rekonstruierte Timo die Zeit des Kurses als eine Phase, in der er einen *Zeitzugewinn* erlebte, der sich für ihn letztendlich sogar mit dem Eindruck einer gesteigerten "Lebensqualität"⁹ verband. Grundlage bildete für ihn dabei der Vergleich zwischen der Zeit in der "Schule" und seinem gewöhnlichen Arbeitsalltag.

"Mehr Zeit hab ich definitiv gehabt, weil die Schule ja relativ pünktlich immer auch (.) ich sach mal AUS war und äh in Form von Bildungsurlaub (.) äh war man nicht gezwungen, nochmal ins Büro zu fahren und dann seine Arbeit zu verrichten, sondern ich war (.) deutlich zeitiger zu Hause wie es normal der Fall war, meine Hausaufgaben, die ich zu tun hatte oder meine:: meine Nachbereitung, die konnte ich ganz gemütlich äh vom Sofa aus oder auch am Küchentisch machen, ähm (2)

9 Dieses und alle folgenden wörtlichen Zitate entstammen dem Einzelinterview mit Timo.

Flasche Wein aufgemacht, Glas Wein eingeschenkt und gemütlich die Hausaufgaben gemacht und wenn ich der Meinung war: Gut, ich brauch jetzt mal fünf Minuten Pause, dann hab ich mir die Pause auch genommen, ähm von daher (.) warn das auch zwei Wochen, wo ich sach da ist die Lebensqualität auch nochmal gewachsen, das war dann sehr angenehm. Ja." [39]

Der Eindruck eines Mehr an Zeit wird in dieser Passage zunächst rückgebunden an die Zeitstruktur des Kurses, insbesondere an ein relativ frühes Unterrichtsende: Damit eröffnete sich für Timo eine Zeit am Nachmittag, die er einerseits, wie an anderer Stelle deutlich wird, für die Vor- und Nachbereitung der Kursinhalte, aber andererseits auch für verschiedenste Tätigkeiten nutzbar machte, was gerade seine Familie positiv aufnahm: "Zu Hause kam das auch gut an, wenn man dann mal früher zu Hause war, (.) äh (.) man hat dann halt noch viel mehr geschafft, ne". Insgesamt dokumentiert sich im Interview mit Timo eine ausgeprägte Orientierung an Strukturiertheit, Rationalität und Planung im Umgang mit Anforderungen seiner sozialen Umwelt, was sich auch in obiger Passage andeutet: In Form einer systematischen Argumentation leitete er das "Mehr" an Zeit aus dem "pünktlichen" Unterrichtsende bei gleichzeitigem Wegfall des Zwanges, "seine Arbeit zu verrichten", ab. Auch die "Hausaufgaben" werden hier zwar zunächst als externe Anforderung eingeführt, die man "zu tun hatte", doch eröffnete der zugleich gegebene zeitliche Freiraum die Möglichkeit einer selbstbestimmten Ausgestaltung. In seiner Erzählung dokumentiert sich eine bestimmte Form des Zelebrierens von Lernzeit: Mit einem Glas Wein, gemütlich auf der Couch und mit an den eigenen Bedürfnissen orientierten Pausen. Dafür wählte Timo bewusst eine Zeit, zu der alle familien- und haushaltsbezogenen Pflichten "erledigt" waren und sich ein zeitlicher Freiraum ergab:

"Also wenn die (.) die Mädels äh sich langsam Richtung Bett fertig gemacht haben, sprich deren Hausaufgaben erledigt sind äh:: die Thematik mit= Essen erledigt ist, wenn ich weiß: Okay, Trubel ist vorbei, jetzt kannst Du Dich echt zurückziehen, dann hab ich abends in Ruhe meine Hausaufgaben erledigt." [40]

Innerhalb der "Schule" erlebte er nicht nur das klar definierte, frühzeitige Ende des Unterrichts, sondern ebenso die geregelten und häufigen Pausen als "angenehm". Generell trafen sich die klaren zeitlichen Vorgaben im Kurs mit seiner Orientierung an Strukturiertheit und Planbarkeit, einzig den Kursbeginn erlebte er "unter Stress" vor dem Hintergrund der Herausforderung, "durch=n Stadtverkehr irgendwie durchzukommen, n vernünftigen Parkplatz zu finden". Timos Zeiterleben im Unterricht koppelte sich nicht zuletzt an seine eigene Lernaktivität: Zunächst ging es ihm darum, dem Unterricht stets zu "folgen", er beschreibt sich als "bemüht, (.) recht aufmerksam zu sein". Dabei beließ es Timo jedoch nicht, vielmehr übernahm er schließlich eine aktivere Rolle und versuchte "aus eigenem Antrieb wie sacht man so schön den Unterricht mit voran zu treiben". Die eigene aktive Beteiligung beschleunigte also den gesamten Kursverlauf, aus *Folgen* wurde *Vorantreiben*. Daher sei "die Zeit echt verflogen, (.) *geföhlt* [...], dadurch, dass der Unterricht doch (..) recht lebhaft, recht entspannt und und äh (3) ja und eigentlich nicht so nicht so zwanghaft durchgeführt wurde". [41]

In Timos grundlegender Orientierung an externen Anforderungen hob er sowohl in Bezug auf die Unterrichtszeit im Kurs als auch auf die daran anknüpfende selbstgestaltete Lernzeit die Abwesenheit von Zwang hervor. Damit verband sich für Timo nicht nur eine entscheidende Differenz zwischen der Zeit des Arbeitsalltags und der Zeit des Bildungsurlaubs, sondern auch zwischen Schule und Erwachsenenbildung. Seine Bildungserfahrung in der Schule beschrieb Timo rückblickend als schwierig, kurz vor dem Abitur sei er schließlich so "lernmüde" gewesen, dass er die Schule verlassen hatte. Deshalb sah er auch dem Kurs, den er im Vorfeld als "Vollzeitschule" imaginiert hatte, zunächst mit "gemischten Gefühlen" entgegen: "Schule? Hatte ich eigentlich keine Lust zu. Weil äh ich hab ja schon erzählt, dass ich doch die letzten (.) Schulja:hre, und das waren einige, echt müde von der Schule war und da hab ich mir gedacht: "Na, mh (.) eigentlich haste keine Lust auf Vollzeitschule". Tatsächlich wurde Timo vom Kurs dann aber "positiv überrascht":

"also das Klima, die Atmosphäre war halt äh (.) war halt sehr sehr angenehm und letztendlich hamm wir ich sach mal knapp zwanzig Leute da gesessen nicht weil uns jemand gesagt hat, Du bist schulpflichtig und Du musst da hin; und äh zu ich sach mal 85 oder 90 Prozent hamm die Leute wirklich freiwillig gesessen und nicht weil die Firma gesagt hat, es muss dort jetzt jemand hingehen, ich war ja auch freiwillig da und äh (3) von daher (.) ich wollte ja was lernen. Ich wollte die Prüfung bestehen, ich wollte mich also darauf vorbereiten und wollte das nicht alles zu Hause in Eigenarbeit machen und irgendwelche Bücher lesen, sondern ich wollte die Möglichkeit haben, auch mal Fragen zu stellen und äh mir auch mal vielleicht andere Meinungen einzuholen und äh (.) das hat mich äh dann doch sehr positiv (.) überrascht, dass das dann echt in der Form möglich war, und äh ich hab mich überhaupt nicht gequält. Also es war sehr sehr- es war sehr angenehm." [42]

Wenn wir in unserem Projekt also danach fragten, wie sich an die kollektiven Zeitpraktiken und das subjektive Lernzeiterleben auch spezifische Bildungsmomente knüpften, so ist bei Timo vor allem eindrücklich, wie sich seine grundlegende Orientierung gegenüber (schulischem) Lernen verändert hat – und zwar in Abhängigkeit von der im Kurs gemachten Erfahrung, dass sich das Lernen in der Erwachsenenbildung (im Unterricht wie in der abendlichen Lernzeit) gerade hinsichtlich seiner Zeitlichkeit konstitutiv vom schulischen Lernen unterscheidet. Dies führte schließlich dazu, dass sich Timo im Falle eines inhaltlich attraktiven Angebots "wo man sacht okay, da hätt ich Lust zu, das gefällt mir" einen weiteren Bildungsurlaub oder sogar ein berufsbegleitendes Studium vorstellen konnte. Entscheidend war dabei aber nicht zuletzt auch die biografische Einbettung der Lernerfahrung als Bildungsurlaub innerhalb der Erwerbstätigkeit.

"Also (.) grundlegend (.) ähm (2) ist ja so dieses Thema (.) ganz im allgemeinen, dieses Thema Bildung oder Fortbildung oder Weiterbildung ähm (2) in der Schulzeit, irgendwann war ich froh, als ich alt genug war und mich von der Schule abgemeldet habe, zwei Wochen vor dem Abitur von der Schule abzumelden macht auch nicht jeder, (2) ähm (.) und äh da war ich dann wie gesacht irgendwann froh, dass das Thema erledigt war, dass ich im Berufsleben angekommen war und äh:: (3)

irgendwann ist dann der Gedanke so n bisschen gewachsen: ah, willst Du nochmal irgendwie was machen, nebenbei was lernen oder was? Und letztendlich, das war jetzt so n bisschen der Startschuss, ähm jetzt hab ich gemerkt: okay, Schule funktioniert, als Erwachsener gehste anders in die Schule, du wirst äh ja, ich will nicht sagen anders behandelt, aber der Unterricht findet halt einfach (.) der findet einfach anders statt, weil man da jetzt hingehst (.) weil man irgendwas erreichen möchte, äh (3) die Atmosphäre ist ne ganz andere." [43]

5. Fazit und Diskussion: Leistung und Probleme des gewählten Zugangs

Diese Einblicke in einen ausgewählten Kurs und die Sichtweisen zweier Teilnehmenden daraus vermitteln immerhin einen ersten Eindruck der Komplexität der Relationen zwischen institutionalisierten Zeitstrukturen, kollektiven Zeitpraktiken und subjektivem Lernzeiterleben in der Erwachsenenbildung. Dabei zeigen sich spezifische Zeitmodalitäten insbesondere im Verhältnis zwischen organisierten Zeitstrukturen und praktisch produzierter Zeitlichkeit, im Verhältnis zwischen Unterrichtszeit innerhalb des Kurses und individueller Lernzeit außerhalb des Kurses sowie im Verhältnis einer beruflichen Weiterbildung zur je individuellen Bildungsbiografie. [44]

Anhand der Interviews mit Lea und Timo wird ersichtlich, in welchem unterschiedlichen Orientierungsrahmen das Thema Lernzeit außerhalb des Kurses bearbeitet wurde und wie sich dies auch im differenzierten Zeiterleben der beiden Teilnehmenden dokumentierte. Während Timo den zweiwöchigen AdA-Kurs im Vergleich zum Arbeitsalltag als zeitliche *Entlastung* verhandelte, trat bei Lea die zeitliche *Belastung* deutlich hervor. Diese Orientierungen können auf eine soziogenetische Geschlechtstypik hinweisen, jedoch reichen die im Projekt erhobenen Daten nicht aus, um diese generalisieren zu können. Gemeinsam ist beiden Fällen die Bedeutung biografischer Vorerfahrung in Bezug auf Lernen. Lea und Timo empfanden die Schulzeit als problematisch bzw. als Zeitverschwendung, was sich bei Lea in ihrer "Nur das nötigste tun, um zu bestehen"-Haltung, bei Timo im tatsächlichen Abbruch des Abiturs dokumentierte. So traten auch beide den Kurs mit einer skeptischen Erwartungshaltung an (Lea: "Schulbank drücken"; Timo: "eigentlich haste keine Lust auf Vollzeitschule"). Diese Erwartungshaltung wurde jedoch gebrochen. Lea stellte fest, dass es, im Gegensatz zu ihrer Schulzeit, keinen "Druck" der permanenten Aufmerksamkeit gab und sie sich so Auszeiten innerhalb des Kursgeschehens nehmen konnte. Timo konstatierte für sich eine grundlegend andere "Atmosphäre" des Lernens und eine Sinnhaftigkeit des Lernziels. [45]

In der verschränkten Analyse von Kursbeobachtungen und Teilnehmendeninterviews zeigt sich schließlich auch, wie sich das Ineinandergreifen kollektiver Zeitpraktiken und subjektiven Lernzeiterlebens rekonstruieren lässt. So wirkte sich die bedarfsorientierte Anpassung der zunächst klar strukturierten Unterrichtszeiten bei beiden Teilnehmenden in positiver Weise auf das eigene Lernzeiterleben innerhalb des Kurses aus. Für Timo verging z.B. durch das aktive Lernsetting die Zeit schneller, wie es auch von

der Kursleiterin angekündigt worden war. Lea konnte die Gruppenarbeit nutzen, um die tatsächlich im Kurs verbrachte Zeit zu verkürzen, was eine Entlastung für sie bedeutete. So trug die zeitliche Flexibilisierung in Abhängigkeit von der Lernaktivität der Teilnehmenden auch dazu bei, dass sich ein proaktives Vorantreiben des Kurses einstellte. Umgekehrt zeigte sich für die eigenverantwortlich auszugestaltende Lernzeit jenseits der Unterrichtszeiten, dass hier eine Reflexion und ggf. stärkere Unterstützung (durch die professionellen Kursleitenden) für selbstbestimmte Lernzeiten bereits im Kursgeschehen positive Effekte auf die Lernzeitgestaltung insgesamt entfalten könnten. [46]

Die für die Erwachsenenbildung typische Heterogenität der Teilnehmenden barg bezogen auf die kollektiven Zeitpraktiken sowie das subjektive Lernerleben ein gewisses Konfliktpotenzial. Die Offenheit in der Diskussionskultur, durch die es möglich war, auch Themen von partikularem Interesse sehr ausführlich zu diskutieren und dabei bisweilen auch weit vom ursprünglichen Thema abzuweichen, konnte auch Widerständigkeiten erzeugen. In der Beobachtung zeigte sich in solchen Situationen, wie einige Teilnehmende sich durch körperliche Signale (Gähnen, Strecken oder weites Zurücklehnen) oder das Nutzen ihres Smartphones aus dem eigentlichen Kursgeschehen zurückzogen. Durch die Interviews konnte der Eindruck bestätigt werden, dass sich immer wieder Langeweile einstellte und dies zugleich ganz unterschiedlich als Ausdruck von Zeitkonflikten rekonstruiert wurde (ich will vorankommen; ich könnte das selbst schneller; muss auf andere warten; das korreliert mit meinen zeitlichen Bedürfnissen). Recht deutlich dokumentierte sich das z.B. in Leas gefühlter Ausdehnung der Kursdauer. Sowohl für die Teilnehmenden als auch für die Professionellen bedeutet es eine zentrale (professionelle) Herausforderung, diese unterschiedlichen Zeitwahrnehmungen zu balancieren. Eine Auflösung bliebe immer nur eine scheinbare Synchronität. [47]

Insgesamt zeigten sich die gewählten Untersuchungsmethoden und deren analytische Verschränkung als äußerst fruchtbar, um ein differenzierteres Bild von Zeitmodalitäten in der Erwachsenenbildung zu zeichnen. Zugleich rückt der gewählte Zugang immer auch das Potenzial alternativer methodischer Arrangements in den Blick und eröffnet damit weiterführende methodische Fragen zur Zeitforschung in der Erwachsenenbildung. Gerade für die Mikroebene der praktischen Aushandlung von Zeitstrukturen wird deutlich, dass dabei die Praktiken noch detaillierter untersucht werden könnten, indem videografische Elemente in die Beobachtung integriert werden. Wenngleich diese Analyseebene für uns nicht im Vordergrund stand, so gilt es doch, zukünftig das Potenzial einer integrierten Videografie systematisch zu prüfen. Die bisherigen Erfahrungen deuten zugleich darauf hin, dass dies die (ohnehin nicht unproblematische) Zugänglichkeit des Feldes in jedem Falle weiter einschränken würde. Demgegenüber steht aber andererseits der Vorteil, auch auf das Nicht-Beobachtete zurückkommen zu können und die zusätzliche Möglichkeit, Schlüsselmomente noch detaillierter zu analysieren. [48]

Für die Interviews stellt sich aus unserer Sicht derzeit vor allem die Frage, wie dort Lern- und Bildungsprozesse in den Blick kommen: Wenn eine Perspektive angelegt wird, die den Bildungsprozess empirisch an der Veränderung von Orientierungsrahmen festmacht (im Sinne transformativer Bildungsprozesse; vgl. KOLLER 2012), so stellt sich die Frage, ob nicht auch ein Vorinterview oder ein zeitlich längerfristig nachfolgendes Nachinterview mit den Teilnehmenden weitere Kontrastierungsmöglichkeiten bieten könnte. Demgegenüber steht die Tradition erziehungswissenschaftlicher Biografieforschung, innerhalb derer wir die situative biografische Relevanz des aktuellen Bildungsurlaubs untersucht haben. Eine zukünftig stärkere Öffnung erwachsenenpädagogischer Biografieforschung für den temporalen Grundbezug der drei Zeitdimensionen (Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft) erscheint uns wünschenswert und ist im Kontext rekonstruktiver Bildungsforschung hoch anschlussfähig. [49]

Es bleibt festzuhalten, dass insbesondere unter dem Paradigma des lebenslangen Lernens eine empirisch fundierte Zeitforschung in der Erwachsenenbildung unabdingbar ist. Dafür braucht es eine Reflexion und Diskussion der daran geknüpften methodischen und methodologischen Herausforderungen. Unser Ziel in diesem Beitrag und im zugrundeliegenden Forschungsprojekt war es, einen weiteren Schritt dieses Weges zu gehen. [50]

Anhang: Übersicht der in den Interviewpassagen genutzten Auszeichnungen

Auszeichnung	Bedeutung
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(n)	Pause von n Sekunden
.	Stark sinkende Intonation
;	Schwarz sinkende Intonation
?	Stark steigende Intonation
,	Schwach steigende Intonation
Viellei-	Abbruch eines Wortes
Oh=nee	Wortverschleifung
Nei:::n	Dehnung
(doch)	Schwer verständlich, Unsicherheit bei der Transkription
((stöhnt))	Nicht- / parasprachliche Äußerung
@(.)@	Kurzes Auflachen
@(n)@	Lachen für n Sekunden

Tabelle 1: Übersicht der in den Interviewpassagen genutzten Auszeichnungen, gekürzte Fassung der Richtlinien "Talk in Qualitative Research" (BOHNSACK et al. 2013, S.399)

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1959). Theorie der Halbbildung. In Alexander Busch (Hrsg.), *Soziologie und moderne Gesellschaft: Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages vom 20. bis 24. Mai 1959 in Berlin* (S.169-191). Stuttgart: Enke.
- Alheit, Peter & Dausien, Bettina (2006). Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In Heinz-Hermann Krüger & [Winfried Marotzki](#) (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2., überarb. und akt. Aufl., S.431-457). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Alheit, Peter & Dausien, Bettina (2009). Bildungsprozesse über die Lebensspanne: zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In Rudolf Tippelt & Bernhard Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (2., überarb. und erw. Aufl., S.713-734). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Augustinus (2007 [1989]). Bekenntnisse (11.Buch). In Hans-Georg Gadamer (Hrsg.), *Philosophisches Lesebuch* (2. Aufl., Bd.1, S.293-317). Frankfurt/M.: Fischer.
- Benedetti, Sascha & Kade, Jochen (2012). Biografie-forschung. In Burkhard Schäffer & Olaf Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S.250-262). Opladen: Budrich.
- Bilger, Frauke; Behringer, Friederike; Kuper, Harm & Schrader, Josef (Hrsg.) (2017). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016: Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Bielefeld: wbv.
- [Bohnsack, Ralf](#) (2011). Praxeologische Wissenssoziologie. In Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki & Michael Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl., S.137-138). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014). Die Milieuanalyse in der Praxeologischen Wissenssoziologie. *Zeitschrift für Theoretische Soziologie*, 1. Sonderband, 16-45.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung* (3., akt. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf; Loos, Peter; Schäffer, Burkhard; Städtler, Klaus & Wild, Bodo (1995). *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe: Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen*. Opladen: Leske+Budrich.
- Breidenstein, Georg (2006). *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert & Nieswand, Boris (2013). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UVK.
- Brödel, Rainer (1982). *Bildungsurlaub in Nordrhein-Westfalen: Forschungsbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellprogramm Bildungsurlaub*. Düsseldorf: Landeszentrale für politische Bildung NRW.
- Elven, Julia; Schwarz, Jörg; Weber, Susanne Maria & Wieners, Sarah (2018). Organisation, Sozialisation und Passungsverhältnisse im wissenschaftlichen Feld. Potenziale qualitativer Mehrebenenanalysen für die rekonstruktive Laufbahnforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 19(1+2), 307-322.
- Faulstich, Peter (2012). Lernen in der Kontinuität der Momente. Vorüberlegungen zu einem bildungswissenschaftlichen, kritisch-pragmatischen Begriff der Zeit. In Sabine Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung* (S.71-90). Münster: Waxmann.
- Fischer, Wolfram (2018). Zeit und Biographie. In Helma Lutz, Martina Schiebel & Elisabeth Tuijer (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S.461-472). Wiesbaden: Springer VS.
- Friebertshäuser, Barbara & Panagiotopoulou, Argyro (2013). Ethnographische Feldforschung. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S.301-322). Weinheim: Beltz Juventa.
- Grell, Petra (2006). *Forschende Lernwerkstatt: eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung*. Münster: Waxmann.

- Herrle, Matthias & Nolda, Sigrid (2010). Die Zeit des (Nicht-)Anfangens. Zum Prozessieren von Erreichbarkeit und Vermittlungsbereitschaft in der Etablierungsphase pädagogischer Interaktion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(3), 340-354.
- Herrle, Matthias; Dinkelaker, Jörg; Nolda, Sigrid & Kade, Jochen (2014). Kursforschung und Videographie. In Matthias Herrle, Jörg Dinkelaker, Sigrid Nolda & Jochen Kade (Hrsg.), *Videographische Kursforschung: Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener* (S.13-40). Stuttgart: Kohlhammer.
- Humboldt, Wilhelm von (2017 [1793]). Theorie der Bildung des Menschen. In W. von Humboldt, *Schriften zur Bildung* (S.5-12). Stuttgart: Reclam.
- Kade, Jochen & Hof, Christiane (2010). Die Zeit der (erziehungswissenschaftlichen) Biographieforschung. Theoretische, methodologische und empirische Aspekte ihrer Fortschreibung. In Jutta Ecarius & Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung: Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (S.145-167). Opladen: Budrich.
- Kade, Jochen & Nolda, Sigrid (2007). Kursforschung – ein neues Paradigma der Erforschung des Lernens im Erwachsenenalter. Bericht über ein Kooperationsprojekt. In Gisela Wiesner, Christine Zeuner & Hermann J. Forneck (Hrsg.), *Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung* (S.103-113). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Kejcz, Yvonne (1979). *Lernen an Erfahrungen? Eine Fallstudie über Bildungsarbeit mit Industriearbeiterinnen*. Bonn: DVV.
- Koller, Hans-Christoph (2009). Zur Zeitstruktur biographischer Bildungsprozesse. In Vera King & Benigna Gerisch (Hrsg.), *Zeitgewinn und Selbstverlust: Folgen und Grenzen der Beschleunigung* (S.183-201). Frankfurt/M.: Campus.
- Koller, Hans-Christoph (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Marotzki, Winfried (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Meyer-Wolters, Hartmut (1999). Zeitmündigkeit als Problem. In Johannes Bilstein, Gisela Miller-Kipp & Christoph Wulf (Hrsg.), *Transformationen der Zeit: Erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie* (S.199-217). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Nohl, Arnd-Michael (2006). *Bildung und Spontaneität: Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen*. Opladen: Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2012). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nolda, Sigrid (1996). *Interaktion und Wissen: eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung*. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Nolda, Sigrid (2013). Interaktionsanalysen in der Erwachsenenbildung. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S.745-755). Weinheim: Beltz Juventa.
- OECD (2017). *Education at a glance 2017*. Paris: OECD, <https://doi.org/10.1787/eag-2017-en> [Zugriff: 20.Januar 2020].
- Pruschansky, Stephanie (2001). *LebensLangesLernen: Expertisen zu Lebenslangem Lernen, Lebensarbeitszeiten, Lebensweiterbildungskonten*. Berlin: BBJ.
- Rosa, Hartmut (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schäffter, Ortfried (1993). Die Temporalität von Erwachsenenbildung. Überlegungen zu einer zeittheoretischen Rekonstruktion des Weiterbildungssystems. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(3), 443-462.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2012a). Grundüberlegungen zu Zeit und Bildung. In Sabine Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung* (S.11-60). Münster: Waxmann.

Schmidt-Lauff, Sabine (2012b). Qualitative Zeitforschung in triangulierter Perspektivverschränkung. In Burkhard Schäffer & Olaf Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S.566-580). Opladen: Budrich.

Schmidt-Lauff, Sabine (2016). Alles nur eine Frage der Zeit?! Überlegungen zu einer temporaltheoretischen Charakterisierung von Bildung. In Sigrid Blömeke, Marcelo Caruso, Sabine Reh, Ulrich Salaschek & Jurik Stiller (Hrsg.), *Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S.89-100). Opladen: Budrich.

Schmidt-Lauff, Sabine (2017a). Vergesellschaftete Zeit – Überlegungen zu Bildung heute. *Journal für politische Bildung*, 2, 10-16.

Schmidt-Lauff, Sabine (2017b). Time as a reflective moment of bildung and transformative learning. In Anna Laros, Thomas Fuhr & Edward W. Taylor (Hrsg.), *Transformative learning meets bildung: An international exchange* (S.107-118). Rotterdam: Sense Publishers.

Schmidt-Lauff, Sabine (2018). Betriebliche Weiterbildung: Bildungsurlaub. In Peter Krug & Ekkehard Nuissl (Hrsg.), *Praxishandbuch WeiterbildungsRecht. Fachwissen und Rechtsquellen für das Management von Bildungseinrichtungen* (Loseblattsammlung). Neuwied: Luchterhand.

Schmidt-Lauff, Sabine & Hassinger, Hannah (i.E.). Biographieforschung und Zeit. In Dieter Mittel, Heide von Felden & Meron Mendel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit*. Weinheim: Beltz Juventa.

Schöne, Helmar (2003). Die teilnehmende Beobachtung als Datenerhebungsmethode in der Politikwissenschaft. Methodologische Reflexion und Werkstattbericht. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 4(2), Art. 20, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-4.2.720> [Zugriff: 13. Januar 2020].

Schütze, Fritz (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283-293.

Siebert, Horst (Hrsg.) (1977). *Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Spradley, James P. (1980). *Participant observation*. Belmont, CA: Wadsworth.

Vogd, Werner (2004). *Ärztliche Entscheidungsprozesse des Krankenhauses im Spannungsfeld von System- und Zweckrationalität. Eine qualitativ rekonstruktive Studie unter dem besonderen Blickwinkel von Rahmen ("frames") und Rahmungsprozessen*. Berlin: VWF.

Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum: Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art.22, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132> [Zugriff: 20. Januar 2020].

Zeuner, Christine & Faulstich, Peter (2009). *Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung*. Weinheim: Beltz.

Zum Autor und zu den Autorinnen

Jörg SCHWARZ ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Erwachsenenbildung und der Organisationspädagogik, insbesondere in der Auseinandersetzung mit Zeit, mit professions- und organisationsbezogenen Fragestellungen, mit praxis- und feldtheoretischen Perspektiven sowie mit Forschungsmethoden.

Kontakt:

Jörg Schwarz

Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften
Helmut-Schmidt-Universität / Universität der
Bundeswehr Hamburg
Holstenhofweg 85, H1, Raum 2308
22043 Hamburg

Tel.: +49 (0)40 / 6541-3009

E-Mail: joerg.schwarz@hsu-hh.de

URL: <http://www.hsu-hh.de/wb/>

Hannah HASSINGER ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Erwachsenenbildung unter dem Aspekt sozialer Ungleichheit und Geschlecht.

Kontakt:

Hannah Hassinger

Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften
Helmut-Schmidt-Universität / Universität der
Bundeswehr Hamburg
Holstenhofweg 85, H1, Raum 2216
22043 Hamburg

Tel.: +49 (0)40 / 6541-3817

E-Mail: hassinger@hsu-hh.de

URL: <http://www.hsu-hh.de/wb/>

Sabine SCHMIDT-LAUFF ist Professorin für Weiterbildung und lebenslanges Lernen an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Erwachsenenbildung im Bereich der Professionalisierungs- und Professionalitätsforschung, international-vergleichende Forschung zum lebensbegleitenden Lernen sowie zur beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. Ein besonderer Fokus gilt Fragen temporaler und zeitbezogener Herausforderungen für ein Lernen im Erwachsenenalter und über die Lebensspanne in der Moderne.

Kontakt:

Sabine Schmidt-Lauff

Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften
Helmut-Schmidt-Universität / Universität der
Bundeswehr Hamburg
Holstenhofweg 85, H1, Raum 2309
22043 Hamburg

Telefon: +49 (0)40 / 6541-2582

E-Mail: schmidt-lauff@hsu-hh.de

URL: <http://www.hsu-hh.de/wb/>

Zitation

Schwarz, Jörg; Hassinger, Hannah & Schmidt-Lauff, Sabine (2020). Subjektives Lernzeiterleben und kollektive Zeitpraktiken in der Erwachsenenbildung: zur empirischen Rekonstruktion von Zeitmodalitäten in Lern- und Bildungsprozessen [50 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 21(2), Art. 3, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.2.3489>.