

# Education N° 3 2020 Permanente

ZEITSCHRIFT FÜR WEITERBILDUNG / REVUE DE FORMATION CONTINUE



## DER MEHRWERT / LA PLUS-VALUE

### **Kurze Geschichte einer wirkungsmächtigen Konsensformel**

Der aktuelle Diskurs über Weiterbildung in der Schweiz wird dominiert von einer «Konsensformel berufliche Weiterbildung». Dabei haben wir es mit einem Konstrukt zu tun. → S. 3

### **Bref historique d'une puissante formule de consensus**

Le discours actuel sur la formation continue en Suisse est caractérisé par une «formule de consensus de la formation continue professionnelle». Il s'agit là d'une construction. → p. 8

### **Wohin mit dem neuen Potenzial?**

Warum der Return on Investment nach einer Weiterbildung oftmals ausbleibt. → S. 27

S V E B ■  
F S E A ■

## Der Mehrwert

Sprechen wir heute von Weiterbildung, ist oft ausschliesslich die berufliche gemeint, und wie selbstverständlich verstehen wir Weiterbildung primär als Instrument, uns beruflich weiterzuentwickeln. Das tut sie zweifelsohne in vielen Fällen. Doch vergessen geht dabei, dass jede Weiterbildung – auch eine berufliche – eben mehr vermittelt als zweckgebundenes Wissen auf einem bestimmten beruflichen Gebiet. Doch worin besteht dieser «Mehrwert», den man in der Regel kaum anstrebt, wenn man sich für eine bestimmte Weiterbildung entscheidet? Und wie bedeutend ist er?

Eine Antwort auf diese Fragen ergibt sich zum Beispiel, wenn untersucht wird, was in einer Weiterbildung tatsächlich geschieht – wie sie auf die Teilnehmenden einwirkt. So werden, einhergehend mit der Ausbildung, nicht selten soziale Ordnungsmuster hinterfragt und auch die persönlichen Lebensentwürfe reflektiert. Und in einer Weiterbildung tickt auch die Zeit anders: Sie entschleunigt und kann zu einem Gegenentwurf zu dem uns im Alltag beherrschenden Steigerungs- und Optimierungsparadigma werden. Unser Magazin geht diesem Mehrwert in seinen verschiedenen Facetten nach. Es richtet seinen Blick dabei auch auf die Praxis der beruflichen Weiterbildung und die Frage des «Return on Investment», das so viele Unternehmen erwarten, wenn sie ihre Mitarbeitenden in die Weiterbildung schicken.

RONALD SCHENKEL,  
medien@alice.ch

## La plus-value

Lorsque nous parlons de formation continue, nous pensons souvent uniquement à la formation professionnelle continue et nous entendons comme une évidence la formation continue en tant qu'instrument servant à notre développement professionnel. C'est sans aucun doute ce qu'elle fait dans bien des cas. Mais on oublie ainsi que toute formation continue – même professionnelle – transmet davantage qu'un savoir spécifique dans un domaine professionnel donné.

Quelle est donc cette «plus-value» que l'on ne vise guère, en règle générale, lorsqu'on opte pour une formation continue donnée? Et quelle est son importance?

On trouve notamment des réponses à ces questions si l'on examine ce qui se passe effectivement dans une formation continue – de quelle façon elle agit sur les participants. Ainsi, au fil de la formation continue, il n'est pas rare que l'on remette en question des schémas d'ordre social et que l'on réfléchisse à son propre projet de vie. De plus, pendant une formation continue, le temps aussi s'écoule différemment: il décélère, et peut devenir un contre-modèle au paradigme d'augmentation et d'optimisation qui nous domine au quotidien.

Notre magazine étudie cette plus-value sous ses diverses facettes. Il porte également son regard sur la pratique de la formation continue et la question du «retour sur investissement» qu'attendent de nombreuses entreprises lorsqu'elles envoient leurs employés en formation continue.

INHALTSVERZEICHNIS /  
TABLE DES MATIÈRES

---

SCHWERPUNKT / DOSSIER

DER MEHRWERT / LA VALEUR AJOUTÉE

3 → **Kurze Geschichte  
einer wirkungsmäch-  
tigen Konsensformel**

CLAUDIA ZIMMERLI-RÜETSCHI

8 → **Bref historique d'une  
puissante formule de  
consensus**

CLAUDIA ZIMMERLI-RÜETSCHI

13 → **Der nicht intendierte  
und vergessene  
«Mehrwert» berufli-  
cher Weiterbildung**

HELMUT BREMER

19 → **Weiterbildung anders  
begreifen – Lernen  
jenseits von berufli-  
cher Optimierung**

SABINE SCHMIDT-LAUFF

27 → **Wohin mit dem  
neuen Potenzial?**

PETRA SCHADE UND  
VERONICA INEICHEN

34 → **Comment  
exploiter le nouveau  
potentiel?**

PETRA SCHADE ET  
VERONICA INEICHEN

40 → **Mehr als nur  
Ziele erreichen**

JÖRG KRISLER

45 → **Carte blanche**

EKKEHARD NUISSL

---

46 → FORSCHUNG / RECHERCHE

49 → LESENSWERT

50 → EVENTS

52 → VORSCHAU / À VENIR & IMPRESSUM

# Weiterbildung anders begreifen – Lernen jenseits von beruflicher Optimierung

SABINE SCHMIDT-LAUFF

Welche gesellschaftlichen, sozialen und individuellen Potenziale, Möglichkeitsräume und Gegentendenzen zum allgemein grassierenden Steigerungs- und Optimierungsparadigma können Angebote der allgemeinen Erwachsenenbildung eröffnen? Diesen Fragen geht der Beitrag nach.

Die Moderne entfaltet vielfältige Zeitregime (Assmann 2013), die insbesondere als radikale Transformation und Beschleunigung dem Topos von Optimierung mit einer starken Normativität für das Individuum folgen. Optimierung ist dabei nicht wertneutral,<sup>1</sup> sondern setzt auf vorrangig ökonomisch verwertbare Innovation, Steigerung und Zukunftsorientierung. Dass diese akzelerative Transformationsdynamik Auswirkungen bis in unsere individuellen «Wirklichkeitsauffassungen und Erkenntnisnormen» haben, findet sich schon bei Ulrich Beck (Beck 1986, S. 38). Mit dem Ausbruch der weltweiten Pandemie (Covid-19) bot sich nun ein vollkommen konträres Bild: das Abschalten, der Lockdown und eine Stillstellung fast des kompletten öffentlichen, sozialen, wirtschaftlichen Lebens. Vormalig undenkbar Prozesse des Abbremsens,

Einfrierens, Aussetzens als normal und selbstverständlich empfundener Bewegungen fanden fast zeitgleich und weltweit statt. Dies hat uns Erfahrungen beschert, deren zeitbezogene Wirkungen noch nicht einmal im Ansatz durchdrungen sind. Nichtsdestotrotz haben wir eine Ahnung davon wachgerufen, dass unser allseits beschleunigtes Sein auch ganz anders sein könnte. Und wir haben erfahren, wie sich dies individuell-subjektiv unterschiedlich, verwirrend, irritierend, aber auch erfüllt, beglückend, bereichernd, gar befreiend anfühlen kann.

Solche Erfahrungen haben Seltenheitswert, sind aber tatsächlich auch Teil von Weiterbildungsprozessen, insbesondere, wenn es um ein Lernen jenseits von Verwertbarkeit oder beruflicher Optimierung geht. Studien über das Lernerleben von an kultureller Weiterbildung (Hösel/Schmidt-Lauff 2014) und Bildungsurlaubsveranstaltungen (Schmidt-Lauff/Hassinger/Schwarz i.E.) Teilnehmenden zeigen genau solche andersartigen Zeiterlebnisse auf. Was Erwachsenen- und Weiterbildung als andersge-

<sup>1</sup> Julian Nida-Rümelin (2011), Philosoph und Wirtschaftskritiker, beschreibt das Optimierungsprinzip der Gegenwart – in unserer vom Kapitalismus bestimmten Weltgesellschaft – als vorrangig ökonomische Rationalität, wobei der Markt moralfrei sei.

artete Zeitpraktik in diesen Spannungsfeldern zu leisten vermag, dem geht der Beitrag nach. Welche gesellschaftlichen, sozialen und individuellen Potenziale, Möglichkeitsräume und Gegentendenzen zum allgemein grassierenden Steigerungs- und Optimierungsparadigma können Angebote der allgemeinen Erwachsenenbildung (hier: kulturelle und politische Weiterbildung) eröffnen? Wie werden diese zeitlich kontrastiven Gestaltungsräume von den Lernenden erlebt und erfahren?

### Ausgangslage

Der Erwachsenenbildung werden «im Labyrinth der Selbstverunsicherung, Selbstbefragung und Selbstvergewisserung» (Beck 1986, S. 156) von jeher vermittelnde Aufgaben zugeschrieben, gesellschaftliche Modernisierungsanforderungen aktiv mitzugestalten, intermediäre Unterstützung zur Verfügung zu stellen und Handlungsspielräume bereitzustellen. Eines der zentralsten Stichworte gesellschaftlichen Wandels, unter dem die Verantwortungsverlagerung in die (lernenden) Individuen hineindiskutiert wird, ist das der «Individualisierung» (vgl. Beck 1986; Schimank 2012). Sie kann als Veränderung biographischer Muster in der Herauslösung aus und Umgestaltung von Normen und Traditionen charakterisiert werden (von Felden 2020). Die gewonnene Freiheit (Bieri 2006) fordert zugleich eine erhöhte Verantwortungsübernahme für die Gestaltung der eigenen Biographie. «Die Auflösung vorgegebener sozialer Lebensformen» (Beck/Beck-Gernsheim 1994, S. 11) auf der einen Seite bedingt für den Einzelnen neue «Vorgaben mit dem besonderen Anforderungscharakter, ein eigenes Leben zu führen» (ebd., S. 12). Dies kann als Hypostasierung des Individuums verstanden werden, wie das Konstrukt des unternehmerischen Selbst mit seiner «Marke Ich» suggeriert (Bröckling 2007). Es kann aber auch – und das haben die zahlreichen solidarischen Handlungen der letzten Monate der Pandemie gezeigt – neue Beziehungsbildung anregen.

Beziehungsarbeit findet in der kulturellen Bildung z.B. beim Betrachten von Gemälden oder Musikhören über das In-Kontakt-Treten von Körperlichkeit und Empfinden im sinnlichen Erleben statt. In der politischen Bildung spielt Beziehungsarbeit dort eine wichtige Rolle, wo z.B. die Konfrontation mit anderen Ansichten, das Ringen um gegenseitiges Verstehen, im Verteidigen eigener Ideen und Abwägen anderer Positionen, Verstehens- und Kommunikationsfähigkeit erfordert. Die verschiedenen Themenbereiche durchweben sich und haben ihre oft unbemerkten Orte auch in der beruflichen Weiterbildung. Letztlich geht es um Beziehung durch Begegnung (mit dem Thema, den anderen, mit mir), d.h. um die Erweiterung bisheriger Perspektiven durch intersubjektive und emotional-leibliche Kontaktprozesse.

Auf der anderen Seite wachsen Differenzenerfahrungen mit zunehmenden Komplexitäten und den Kontingenzen der Moderne. Die Menschen stehen vermeintlichen Zukunftsoptionen längst nicht (mehr nur) optimistisch gegenüber. Häufig werden Optimierungen für die auf sich selbst verwiesenen Subjekte als «Entzauberung und Kälteerfahrung» (Zech 1997) spürbar. Das darin anklingende zweite zentrale Moment der Moderne ist die real existierende wie empfundene «Beschleunigung» beinahe aller Lebenslagen (vgl. Rosa 2005). Diese äussern sich mannigfaltig in einem Leiden an unserer Zeit. Burnout und Stress als Konsequenzen permanenten Zeitnotstands erhalten heute den Status der Massenerscheinungen.

In der Erwachsenenbildung wird unter dem Aspekt von «Übergang» und «Transformation» die potenzierte Annahme eines «life-as-transition» (Colley 2007) im Übergangsmanagement als lebenslanges Lernregime, in dem das «Nichts-Abschliessen-Können» zu einem effizienten Mittel von Machtausübung und (Selbst-)Kontrolle wird, vielfältig und durchaus kritisch diskutiert. Die seit der Neuzeit in pädagogischen Kontexten zu findende Überbetonung der Zukunft und der darin angelegte Gegenwartsverlust sind höchst problematisch und der utilitaristisch op-

timierende Anspruch an die lernende Gestaltung der eigenen Lebenszeit als Credo der Beschleunigungs- bzw. Wissensgesellschaft führt dazu, dass Bildung mehr und mehr vom «Zu-sich-selbst-Kommen [...] zur Brauchbarkeit» degeneriert (Göhlich/Zirfas 2007, S. 108). Lernen als gegenwärtiges Moment wird darin in einer empirisch bislang nicht ausreichend erforschten Art und Weise marginalisiert und entwertet.

### Weiterbildung vielfältig und anders denken

Die geschilderten Entwicklungen haben für die Erwachsenen- und Weiterbildung ambivalente Folgen: Sie ist sowohl Schlüssel zur Aufrechterhaltung individueller Orientierungsfähigkeit als zugleich selbst treibende Kraft innerhalb der Wandlungsdynamik wie auch Opfer von Schnellebigkeit und Ökonomisierung. Für die Weiterbildung insgesamt werden viel zu häufig arbeitsmarktbezogene und berufliche Funktionsbezüge sowie eine individuelle (möglichst selbstoptimierende) Verantwortung betont. Der Wert lebensbegleitenden Lernens entfaltet sich aber sehr viel weitreichender auch in «nicht arbeitsmarktbezogene[n] Erträgen», so im Nationalen Bildungsbericht 2019 für Deutschland, die zudem «nicht auf die Lernenden beschränkt bleiben: Teilnehmende sind häufiger ehrenamtlich aktiv sowie politisch oder kulturell engagiert» (ebd. S.14). Obwohl am Ende doch vorrangig die berufliche Weiterbildung proklamiert wird, setzt die bildungspolitische Strategie auf kreative, innovative, kommunikative und soziale Potenziale der Menschen für eine Gesellschaft der Zukunft.<sup>2</sup> Auch aus subjektiver Sicht liegt für Teilnehmende die wichtigste Nutzen-dimension von Weiterbildung darin «in der Arbeit mehr leisten zu können» (40%; Adult Education Survey Deutschland 2019). Der tatsächlich realisierte Nutzen aber ist im persönlichen Be-

**Für die Weiterbildung insgesamt werden viel zu häufig arbeitsmarktbezogene und berufliche Funktionsbezüge sowie eine individuelle (möglichst selbstoptimierende) Verantwortung betont.**

reich deutlich grösser: «persönlich zufriedener sein durch mehr Wissen und Können» 67%; «gesünder leben und ausgeglichener sein» 64%; «mehr soziale Kontakte haben» 53% (ebd. 2019, S. 49ff.).

### Ausgewählte Ergebnisse

Die Studie «Zeit in der kulturellen Erwachsenenbildung. Durch Bildung zu einem neuen Zeiterleben» (2014) hat gezeigt, dass der kulturellen Bildung besondere (temporale) Eigenheiten inhärent sind, die im subjektiven Empfinden der Teilnehmenden Gegenteilstendenzen zu typisch modernen Verwertungshorizonten und eine Andersartigkeit der Welterschliessung entfalten (Hösel/Schmidt-Lauff 2014; Schmidt-Lauff 2014). Geleitet von der Annahme, dass dem «Jetzt» im Lernen, einer entschleunigten Gegenwart und einer Bildung in Musse (Gieseke et al. 2005, S. 258) besondere Aufmerksamkeit zukommen sollte, wurden im Frühjahr/Sommer

<sup>2</sup> «Das Wichtigste in unserem Land sind die Menschen mit ihrem Können, ihrer Kreativität und ihrem Engagement.» (Nationale Weiterbildungsstrategie 2019).

2013 sieben Gruppen zu je 5 bis 10 Teilnehmenden in unterschiedlichsten Angeboten der kulturellen Erwachsenenbildung<sup>3</sup> bezüglich ihrer subjektiven wie kollektiven Interpretationen und Deutungsmuster zu Zeit und Lernen befragt. Die Ergebnisse bestätigen Lernen als eine besondere «zeitenthobene Form der identitätsbezogenen Transformation» (kursiv i.O. Schmidt-Lauff/Hösel 2015, S. 66).

In der Studie «Subjektives Lernzeiterleben und kollektive Zeitpraktiken» (2020) lag unser Forschungsinteresse auf der Analyse kollektiver Zeitpraktiken in Bildungsurlaubsveranstaltungen. Diese wurden mit der Perspektive auf das subjektive Lernzeiterleben ihrer Teilnehmenden verbunden, um so dem wechselseitigen Konstitutionsverhältnis von Zeit und Bildung (Schmidt-Lauff, 2018) auf die Spur zu kommen. Die folgenden Aspekte geben einige kleinere Einblicke in beide Studien:

#### Wiederverzauberung und Suchbewegungen

Folgt man den eingangs beschriebenen, modernisierungstheoretischen Grundannahmen von Unsicherheit und Ungewissheit, die auch in ebensolche Handlungs- wie Lebensweisen münden, so bewirkt dies verstärkte «Suchbewegun-

<sup>3</sup> Befragt wurden Teilnehmende einer Schreibwerkstatt, eines Nähkurses, eines Standardtanzkurses, eines Improvisationstheaters, eines Ehrenamtskurses der evangelischen Akademie Meissen und eines Tanztheaters «55+».

gen und Subjektivierung, d. h. eine Suche nach Geborgenheit und Nähe, Sehnsüchte nach expressivem Selbstaussdruck und den Drang zu reflexivem Selbstbezug» (Ziehe 1991, S. 126f.). Dies beschreibt auch Thomas<sup>4</sup>, Teilnehmender in einem Bildungsurlaubskurs zur geschichtlichen und politischen Bildung: «Ja das fängt schon vor (...) langer Zeit an. Also bin jetzt 55 Jahre. In der Schule hab ich mich schon für den Geschichtsunterricht interessiert» und «Ich hab irgendwann angefangen, (...) da war ich so vielleicht um die dreissig Jahre alt, mit Ahnenforschung. Und zwar wollt ich wissen, wo komm ich her oder wo kommen meine Eltern her, wo kommen deren Eltern her und was waren das für Leute» (EI-C1, Z. 2–13).

Eine derartige, die individuelle Biographie begleitende Suche entwickelt sich über die Zeit. Aus Sicht der Befragten in der kulturellen Bildung dominieren zunächst themenspezifische oder sozial-interaktive Interessen. Die Gründe des Besuches der untersuchten Veranstaltungen verändern sich von einer «zielbestimmten Transformation» über eine eher «diffuse Zielgerichtetheit» hin zu einer «zielgenerierenden Transformation» (vgl. Schäffter, 2014). So scheinen reflexive Selbstbezüglichkeiten am Anfang des Lernprozesses bei Teilnehmenden der kulturellen Weiterbildung noch keine Rolle zu spielen: «Ich bin da zufällig dazu gekommen und bin dann also auch dabeigeblichen» (T1, Z. 88). Erst im

<sup>4</sup> Die Zitate mit geänderten Namen sind den Einzelinterviews zum Bildungsurlaub entnommen (Schwarz/Hassinger/Schmidt-Lauff 2020; Schmidt-Lauff/Hassinger/Schwarz i.E.).

## lernwerkstatt

Durchführung  
garantiert

# Ausbildungsleiter/in mit eidg. Diplom Olten ab 6. Mai 2021

Anschlussprogramm «Master of Advanced Studies  
in Erwachsenenbildung und Bildungsmanagement»

Jetzt informieren: [www.lernwerkstatt.ch/ausbildungsleiter](http://www.lernwerkstatt.ch/ausbildungsleiter), Telefon 062 291 10 10

Laufe der Zeit entstehen ganz eigene, subjektive Legitimationsmuster. Mit zunehmender Teilnahmedauer rückt das eigene Selbst mit je individuellen Sehnsüchten, Wünschen, Zielen und Bedürfnissen in den Mittelpunkt: *«Und das ist eigentlich das Spannendste dann. Für sich selber was zu tun»* (T5, Z. 161f.). Über die Dauer der Teilnahme stellt sich eine *«Wiederverzauberung und Ästhetisierung»* ein.

### Von der Pflichterfüllung zur Bereicherung

Die besondere Bedeutung des Lernprozesses zeigt sich auch in der veränderten Wahrnehmung der in Anspruch genommenen Zeit: Zu Beginn wird die Veranstaltung *«als Konkurrenz, und zwar als ziemlich starke»* (TA, Z.203) gegenüber anderen Aktivitäten wahrgenommen und muss eingetaktet werden, *«ja, es war für mich sehr anstrengend, weil eben gar keine Zeit für gar nichts mehr war»*, so Lea (EI-A3 [32]) Teilnehmende im Bildungsurlaub). Man muss *«erstmal das Drumherum planen»* (T4, Z. 208f.). Dann wandelt sich die Pflichterfüllung zu einer im Alltag zeitlich feststehenden Bereicherung, auf die man nicht mehr verzichten möchte: *«(...) hab ich damals nicht für möglich gehalten, dass das dann so eine feststehende Grösse in meinem Leben wird»* (T3, Z. 46f.).

Mit zunehmender Dauer kristallisiert sich ein Bewusstsein für die emotional und kognitiv bedeutsamen Prozesse im Lernen selbst heraus: *«Es ist etwas sehr, ich sag jetzt mal, ein angenehmes Gefühl ist das. Es macht Spass. Es macht richtig grossen Spass»* (T1, Z. 630f.) und im Bildungsurlaub *«(...) warn das auch zwei Wochen, wo ich sach, da ist die Lebensqualität auch nochmal gewachsen»* (EI-A2, Z. 651–652).

### Wissen, Können – Erschaffen, Erleben – Sinn finden, Expertise entwickeln

Ein zeitenthobenes Lernen, das raumgreifend ist, wo Weiterbildungsthemen und -formate es zulassen, führt zu einem Empfinden des Sich-

## Die besondere Bedeutung des Lernprozesses zeigt sich auch in der veränderten Wahrnehmung der in An- spruch genommenen Zeit.

*Entwickeln-Lassens: «Hier hab ich ja nicht den Zwang, hier darf ich mich ausprobieren»* (T2, Z. 332ff.).

Auch die kulturelle Erwachsenenbildung fördert eine Andersartigkeit der Selbst- und Welterschliessung, die neben einem benennbaren Nutzen (*«Merken von Bewegungsfolgen»* (T1, Z. 718); *«hab ... gemerkt, dass mir unheimlich viel Wissen fehlt»* (T7, Z. 48)) vor allem Freiheiten (*«Raum»* für mich (T2), emotionale (*«Spas»*, *«Genuss»* T1) und andere subjektive Bedeutungen annimmt. Es liegt ein besonderes Gewicht auf der Art und Weise der Aneignung, die von Teilnehmenden der kulturellen Bildung z.B. als *«Balance zwischen Leiblichkeit und Kognition»* beschrieben wird: *«Und da merkt man auch wie wichtig das ist, dass man halt jetzt wirklich Geist und Körper zusammen in Einklang bringt»* (T1, Z. 721f.). Gieseke spricht von einem *«Zusammenfliessen der Sinne, zu den sich auftuenden Gefühlen, zum leiblichen Erspüren der eigenen Individualität in selbsttätig-kreativen Prozessen, die sich entsprechend ihren Ausdruck suchen»* (Gieseke et al. 2005, S. 365).

Trotzdem verliert ein zunächst vorhandenes Interesse, die Dinge *«auf eine ordentliche Grundlage zu stellen»* (T5, Z. 19f.), nicht an Wert. Im Gegenteil führen die eher informellen und zwanglosen Rahmenbedingungen zu einem Eifer der

Teilnehmenden, die im Schwerpunkt des Kurses behandelten Themen auf eine neue Expertisestufe zu heben. Auch greift eine «*neu erlebte Sinnhaftigkeit*» nach (oft negativen) Vorerfahrungen in Bezug auf Lernen. So empfinden manche befragten Teilnehmenden der Bildungsurlaubskurse die Schulzeit rückblickend als «*total unsinnig*» (EI-A3) und als Zeitverschwendung. Auch traten Teilnehmende den Kurs mit einer skeptischen Erwartungshaltung an, die jedoch gebrochen wird. So stellt Timo für sich eine grundlegend andere «*Atmosphäre*» des Lernens und Sinnhaftigkeit im Lernziel fest.

#### Gemeinsam individuell – Miteinander

In besonderem Masse zeigt sich in den Studien die hohe Bedeutung der Gemeinschaftlichkeit. So nutzt Thomas den Bildungsurlaub zwar durchaus, um sich in dieser Zeit selbstbestimmt seiner «*Gierde nach Wissen*» (EI-A1, Z. 79) zu widmen, wobei er auch den informellen Austausch mit anderen Teilnehmenden am Abend einschliesst. Dem individualisierungstypischen Modus, vorwiegend auf sich selbst zurückgeworfen zu sein, steht in Bildungsurlaubskursen die Erfahrung «*erlebter Gemeinschaft*» – unter gleichzeitiger Akzeptanz des Individuellen – gegenüber: ein Gefüge des Miteinanders als «*Grundeinheit des Sozialen [...] im Flugsand der Individualisierung*» (Beck/Beck-Gernsheim 1994, S. 33).

#### Zeitliche Gegentendenzen – Lernoasen

Der Bewertung subjektiven Zeiterlebens und -gestaltens im Lernen wurde in den Studien besondere Beachtung beigemessen. Es zeigte sich, dass die Teilnahme an der kulturellen Bildung selbstbestimmt, eigen- und partnerschaftlich initiiert und freiwillig geschieht. Es lassen sich auch Muster bewusster «*Selbstgewährung von Lernzeit*» finden, die aufgrund der emotionalen Verstärkung durch erlebte Freude auch in Wün-

schen münden, noch mehr Zeit für Lernen zu haben und z.B. auch nach der Veranstaltung noch Ressourcen für die Weiterbearbeitung des Gelernten einzubringen. Dies deutet auf positive und nachhaltige *Entgrenzung institutionalisierter Lernzeiten hin*: «*Es ist nichts, wo man dann hinterher sagt: Was war denn das jetzt?, sondern im Gegenteil, man hat noch ganz lange Zeit darüber nachzudenken*» (T7, Z. 119f.). Weiterbildung wird dann auch als «*Entschleunigungs-oase*» (Koller 2012) empfunden: «*Und deshalb ist das für mich eine Art geschenkte Zeit!*» (T7, Z. 121).

#### Zeitsensibles, ästhetisches, partizipatives Lernen

Lebensbegleitendes Lernen kann ein Bildungspotenzial jenseits von beruflicher Optimierung entfalten. Weiterbildung, die sich nicht zuvorderst der beruflichen Verwertbarkeit verpflichtet fühlt, greift Identitätsbrüche und Suchbewegungen auf, öffnet Begegnungs- und Möglichkeitsräume und schätzt die menschliche Freiheit. So liegen z.B. die Besonderheit der Aneignungsformen im Kontext kultureller Erwachsenenbildung im Wesen von Kunst und Kultur selbst. Es geht nicht um unmittelbare Lösungen, nicht um vorgefertigte Regeln und Interpretationen oder Perspektivvorgaben. «*Distanzgewinnung*», «*Sich-in-der-Welt-Platzieren*» ebenso wie «*sich ausdrücken mit Leib und Werk, Können, Ermüden und neue Kraft schöpfen*» (vgl. Fleige/Gieseke/Robak 2015, S. 111) sind beabsichtigt. Ein veränderter Blick auf scheinbare Selbstverständlichkeiten («*verbinden und transformieren*»; ebd. 2015, S. 131) wird möglich.

Angesichts der grossen weltpolitischen Problemlagen – durch die Corona-Pandemie wie unter einem Brennglas sichtbar geworden –, schockiert die Ohnmacht unseres einseitig auf ökonomische Optimierung ausgerichteten Weltsystems. Gerade deshalb ist es von Bedeutung, Weiterbildung als wichtigen Schlüsselbegriff moderner Bewältigungsdynamiken anders zu (be)greifen und aus den nicht selten bildungspolitisch motivierten (normativen) Zu-

schreibungen einer lebenslangen Selbstfunktionalisierung hinauszuführen.

Bildungsarbeit, wie sie hier beschrieben wurde, «ist» dabei nicht einfach, sondern ergibt sich aus Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen. Daraus entstehende Lernräume entfalten beziehungsreiche, kommunikative, ästhetisch-kreative Erfahrungen wie auch partizipativ-reflexive Lernmomente für jedes Individuum. «Weiterbildung wird zum Raum für Suchbewegungen besonders gegen die Auswirkungen von Beschleunigung und die Schattenseiten der Individualisierung.» Solche Suchbewegungen bilden eine veränderte (emanzipatorische, einmischende, gestaltende) Orientierung im Denken und Urteilen wie im Gestalten und Handeln. Aber auch heilsame Distanznahme zu gesellschaftlichen Entwicklungen wird ermöglicht und kann den Belastungen unserer modernen Zeiten im Lernen etwas Neues, Andersartiges entgegensetzen.

#### LITERATUR

- Adult Education Survey (2019). Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Bonn: bmbf.
- Assmann, A. (2013). Ist die Zeit aus den Fugen? Aufstieg und Fall des Zeitregimes der Moderne. München: Hanser.
- Beck, U. (1986). Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Berlin.
- Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (1994). Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: Dies. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt a.M., S.10–42.
- Bieri, P. (2006). Das Handwerk der Freiheit. 6. Aufl. München/Wien: Carl Hanser Verlag.
- Bröckling, U. (2007). Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Berlin: Suhrkamp.
- Colley, H. (2007). Understanding time in learning transitions through the lifecourse. In: International Studies in Sociology of Education. London, S.427–443.
- Felden, H. von (2020). Grundannahmen der Biographieforschung, das Erzählen von Lebensgeschichten und die Konstruktion von narrativer Identität. In: Deppe, U. (Hrsg.). Die Arbeit am Selbst Theorie und Empirie zu Bildungsaufstiegen und exklusiven Karrieren. Wiesbaden: Springer VS, S.23–40.
- Fleige, M./Gieseke, W./Robak St. (2015). Kulturelle Erwachsenenbildung. Strukturen – Partizipationsformen – Domänen. Bielefeld.
- Gieseke, W. et al. (2005). Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg/Münster.
- Göhlich, M./Zirfas, J. (2007). Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart.
- Hösel, F./Schmidt-Lauff, S. (2014). Zeit in der kulturellen Erwachsenenbildung. Durch Bildung zu einem neuen Zeiterleben. Unveröffentl. Forschungsbericht, Chemnitz.
- Köller, H.-C. (2012). Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rosa, H. (2005). Beschleunigung – Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt a.M.
- Schäffter, O. (2014). Bildungsformate im gesellschaftlichen Strukturwandel. In: Felden, H. von/Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.). Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer VS, S.111–136.
- Schimank, U. (2012). Individualisierung der Lebensführung. [URL: <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/137995/individualisierung-der-lebensfuehrung?p=all>]
- Schmidt-Lauff, S. (2014). Für eine Andersartigkeit der Selbst- und Welterschließung. In: M. Ebner von Eschenbach et al. (Hrsg.): Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven auf subjektwissenschaftliche Forschung. Hohengehren, S.124–133.
- Schmidt-Lauff, S. (2018). Zeittheoretische Implikationen in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S.319–338.
- Schmidt-Lauff, S./Hösel, F. (2015). Kulturelle Erwachsenenbildung. Ästhetisches, zeitsensibles und partizipatives Lernen. In: erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 25/2015. [URL: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/meb15-25.pdf>].
- Schmidt-Lauff, S./Schwarz, J./Hassinger, H. (i.E.). Zeitlichkeit und Zeitmodalitäten – Ein multiperspektivischer empirischer Zugang zu Zeit im Bildungsurlaub. In: Zeuner, Ch./Pabst, A. (Hrsg.). Bildungszeit und Bildungsfreistellung in der Diskussion. Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.
- Schwarz, J./Hassinger, H./Schmidt-Lauff, S. (2020). Subjektives Lernzeiterleben und kollektive Zeitpraktiken in der Erwachsenenbildung: Zur empirischen Rekonstruktion von Zeitmodalitäten in Lern- und Bildungsprozessen. In: Forum Qualitative Sozialforschung 26, H 2, Art. 3. [URL: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.2.3489>].
- Zech, R. (1997). Gesellschaftliche Modernisierung als Bedingung und Aufgabe für die Erwachsenenbildung. In: Ders. (Hrsg.). Pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Modernisierungsanforderungen. Bad Heilbrunn, S.12–21.
- Ziehe, T. (1991). Zeitvergleiche. Jugend in der kulturellen Modernisierung. Weinheim/München.

SABINE SCHMIDT-LAUFF ist Professorin für Weiterbildung und lebenslanges Lernen an der Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Ein besonderer Fokus ihrer Forschungen und Publikationen beschäftigt sich mit Fragen temporaler und zeitbezogener Herausforderungen für ein Lernen im Erwachsenenalter und über die Lebensspanne in der Moderne.