

Ortfried Schöffter

Lernen in Übergangszeiten

Zur Zukunftsorientierung von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft

Zunächst wird der Begriff der Transformation geklärt, um die Differenz zwischen ‚kontextgebundenem Lernen‘ und ‚Lernen im strukturellen Wandel‘ zu verdeutlichen. Hieran anschließend wird das Konzept der Übergangszeit entwickelt und der Kontinuitätsbegriff über lineare Fortschreibung hinaus als "gebrochene Kontinuität" im Sinne von sequenziell rhythmisiertem ‚Abschluss und Anschluss‘ erweitert. Die Kategorie der Anschlussfähigkeit erhält hierbei im Sinne von Synchronisation eine wichtige theoriestrategische Bedeutung. Sie erklärt, dass ein temporaler Übergang erst durch ‚transformatives Lernen‘ der beteiligten Akteure möglich wird und nicht deterministisch aus einer abstrakten Strukturlogik heraus erfolgt. ‚Anschlussfähigkeit‘ stellt somit eine temporale Kompetenz dar, die im Verlauf lebenslangen Lernens erworben wird.

Im ‚relationalen Feld‘ differenter Zeitmodi werden schließlich temporale Figurationen identifizierbar, in denen Gegenwart nicht mehr ihre klassische dominante Rolle besitzt. Die Bezüge zwischen Vergangenheit und Zukunft, aber auch zwischen Zukunft und Vergangenheit, werden als gleichermaßen wichtige Relationen erkennbar, wobei Gegenwart eine vermittelnde Scharnierstelle einnimmt. Diese Sicht führt zur Erweiterung unterschiedlicher Figurationen im ‚temporalen Feld eines relationalen Zeitgefüges‘, in denen nicht nur ‚empiristisch‘ allein von einer ‚allgegenwärtigen Gegenwart‘, sondern auch eschatologisch ‚von der Zukunft her‘ gedacht werden kann. Auf der Grundlage der relational verknüpften Zeitmodi wird das Konzept der Übergangszeit schrittweise zu einer ‚Temporaltheorie lebenslangen Lernens‘ ausdifferenziert: – als permanente situative Ereignisverknüpfung – als strukturimmanente Statuspassage – als zielgenerierender Prozess offener Transition und schließlich – als ein epochaler Strukturbruch im Verlauf einer sozial-evolutionären Entfaltung immer neuer konstitutiver ‚Bedingungen der Möglichkeit‘.

Als Perspektive für eine Theorie ‚strukturvermittelten Lernens in Übergangszeiten‘ wird als Ausblick das Konstrukt des ‚personal trajectory‘ bzw. des ‚formation trajectory‘ zur Diskussion gestellt. In ihm lässt sich das Erschließen historisch neuartiger Möglichkeitshorizonte als ein zielgenerierender Lernprozess auf der Ebene von bislang unerschlossenen ‚Weisen der Welt-

erzeugung‘ modaltheoretisch fassen. Mit der Konstitution eines historisch oder biographisch neuartigen Möglichkeitshorizonts im Verlauf eines trajectories eröffnet sich im Sinne einer „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski, 1964, S. 259) eine vorher noch unverfügbare Zukunftsperspektive, aus der heraus gegenwärtiges Handeln im Sinne einer konkreten Utopie (Bloch, 1970, S. 90; S. 210) von nun ab seine Entwicklungsoptionen zu beziehen vermag. Strukturvermitteltes Lernen wird so eschatologisch ‚von der Zukunft her‘ kontextbezogen steuerbar.

1 Temporale Aspekte einer Theorie der Transformation

Das Verfließen der Zeit wird in „unmittelbarer Zeitauffassung“ (Picht, 1992, S. 149) als Veränderung wahrnehmbar. Dadurch, dass unablässig eine unendliche Menge von Veränderungen eintritt, wird überhaupt erst erfahrbar, dass Zeit verfließt. Nun hängt es jedoch entscheidend davon ab, ob Veränderungen innerhalb eines institutionell geschützten Rahmens verlaufen oder ob der Orientierung bietende Rahmen selber einer Veränderung ausgesetzt ist. Dies hat für Bildung erhebliche Konsequenzen: Befindet sich eine Gesellschaft dauerhaft in einer Umbruchsituation, so schlägt der bisherige Leistungsvorteil kontextgebundener und standardisierter Formen institutionalisierten Lernens zu einer Strukturschwäche um. Im Zusammenhang mit dem Wirkungsverlust tradierter Institutionenformen in epochalen ‚Übergangszeiten‘ wird daher ‚Lernen in Transformationsprozessen‘ klärungsbedürftig. Angesprochen ist die *Differenz zwischen Veränderung und Transformation*:

‚*Veränderungen*‘ erfolgen innerhalb eines trotz des Wandels gleichbleibenden Kontextes. Sie beschränken sich auf ein „*Mehr-Desselben*“ (Watzlawick, 1985, S. 366). Als Einzelveränderungen verbleiben sie innerhalb eines weiterhin übereinstimmenden Sinn- und Bedeutungshorizonts. Dies wird hier als „*Veränderung 1.Ordnung*“ bezeichnet.

‚*Transformation*‘ hingegen bezieht sich darauf, dass sich nun auch die Form einer Veränderung wandelt. ‚*Trans-Formation*‘ bezeichnet daher die Verschiedenheit, in der Veränderungen auftreten können, und meint ‚Veränderungen von Veränderungen‘. Dies wird hier als ‚*Veränderungen 2.Ordnung*‘ begrifflich gefasst, weil nun auch der Kontext einem strukturellen Wandel unterworfen ist, in dem Veränderung neue Bedeutung erlangt.

Übergänge zwischen differenten Sinnkontexten, in denen sich einerseits Veränderungen erster Ordnung vollziehen, die aber gleichermaßen auch einem zeitlichen Strukturwandel unterworfen sein können, bleiben selten nur auf einen Entwicklungsstrang beschränkt. In der Transformationsgesellschaft geht es

meist um eine Überlagerung von individueller Humanontogenese, biographischer Entwicklung, verschiedener ‚Generationslagerung‘, sozialstruktureller Milieus und ihren Lebensstilen, gesellschaftlicher Funktionssysteme und ihren Institutionalformen, und dies oft genug im Kontext eines historischen Epochenbruchs. Diese Interferenz sich überlagernder ‚Übergangszeiten‘ verändert unser heutiges Verständnis von Bildung (Schäffter, 2001; Schmidt-Lauff, 2008; Schäffter & Schmidt-Lauff, 2010). Für das Konzept lebensbegleitenden Lernens stellt sich in diesem Zusammenhang die grundsätzliche Frage, ob und in welcher Weise die Kette ineinander verschränkter Kontextwechsel in ihrer Irritation als ‚Lernanlass‘ gedeutet werden kann (Schäffter, 1997). Vor dem Hintergrund der Unterscheidung zwischen Veränderungen erster und zweiter Ordnung lässt sich zwischen zwei Ebenen von *Lernen in der Transformationsgesellschaft* differenzieren:

- Einerseits ‚*Lernen im strukturellen Kontext*‘ eines implizit vorausgesetzten Sinnhorizonts und Bedeutungszusammenhangs, bei dem der zugrunde liegende Kontext des Lernens unverändert bleibt.
- Andererseits ‚*Lernen in Prozessen des Übergangs*‘ zwischen differenten Sinnhorizonten, das sich auf einen Wandel der Bedeutungskontexte bezieht und hier als ‚*transformatives Lernen*‘ bezeichnet wird.

Auf den besonderen temporaltheoretischen Modus von ‚Übergangszeiten‘ wird daher später noch genauer einzugehen sein. Will man nun Transformation zum Ausgangspunkt einer Temporalanalyse lebensandauernden Lernens machen, so ist zwischen einer Vielzahl unterschiedlicher Einzelveränderungen einerseits und *Prozessen struktureller Transformation* von übergeordneten Kontexten wie z.B. von individuellem Persönlichkeitswachstum, biographischen Entwicklungsphasen, sich verändernden ‚Generationslagerungen‘ (Mannheim, 1970, S. 524) sowie historischem Wandel von gesellschaftlichen Formationen und ihren Institutionalformen zu unterscheiden. Benötigt wird hierzu eine pädagogische Theorie der Struktur-Evolution, der Entwicklung und der Transformation (vgl. Schäffter, 1993). Diese Betrachtungsweise ist auf der Ebene von Alltagserfahrungen keineswegs neu und gehört gewissermaßen zu den historischen Konstitutionsbedingungen einer gesellschaftlichen Institutionalisierung lebensandauernden Lernens. Theoretisch erforderlich wird hierbei jedoch ein erweiterter Lernbegriff, also ein Verständnis von ‚*Lernen im Lebenszusammenhang*‘ (Baldauf-Bergmann, 2009, S. 29), das sich weder allein auf das Lernen von Individuen noch auf unterrichtlich strukturierte Lehr-Lernarrangements beschränken lässt. Im angelsächsischen Fachdiskurs spricht man hier vom ‚*lifelong and lifewide-learning*‘ (Reischmann, 2004, S. 92).

In diesem umfassenden Sinne versteht sich Erwachsenenbildung bereits seit ihren frühen Anfängen als Ausdruck, Bestandteil und Triebkraft gesellschaftlichen Wandels. Die „Universalisierung des Pädagogischen“ und eine dabei erkennbare „Entgrenzung des Lernens“ (Kade, 1996; Kade & Egloff, 2004; Kade, Seitter & Hornstein, 1993; Kade & Seitter, 1996), die zunächst im Erziehungsauftrag gegenüber den nachwachsenden Generationen ihren Ausgang nahm, hat sich schrittweise für alle Lebensphasen und Lebensbereiche als Normalität durchgesetzt. Sie steht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem Fortschrittsgedanken im ‚Projekt der Moderne‘: Es galt dafür zu sorgen, dass der Einzelne im beschleunigten Wandel nicht ‚hinter der Entwicklung‘ zurückblieb, sondern sich möglichst auf ‚der Höhe der Zeit‘ befand, um an ihr partizipieren zu können. Institutionalisierung von Erwachsenenbildung bezog zumindest in der ersten Moderne ihre Motivkraft und Energie aus einer Geschichtsphilosophie, in der ‚Zukunft‘ bildungstheoretisch als ein Steigerungsverhältnis zur Vergangenheit gedeutet wurde. Da die angestrebte Zukunft unabhängig von den Akteuren immer ‚schon begonnen‘ hatte und man ‚an sie‘ den ‚Anschluss nicht verlieren‘ wollte, war der Zeitmodus eines ‚Noch-Nicht‘ für die Pädagogik zumindest normativ im Sinne einer Vorbereitung auf eine bereits antizipierbare Zukunft, im Sinne einer „Zukunftspropädeutik“ (Bokelmann, 1969, S. 181) präsent und somit bestimmbar. „Pädagogisch relevant wird also vorrangig das Zukünftige, das sich aus gegenwärtiger Sicht und mit den Kenntnissen der Gegenwart als zukünftig möglich und mit Gründen erwartbar erkennen lässt“ (Pfeiffer, 2007, S. 44f.). Überraschend neuartige Möglichkeitshorizonte in Folge von Diskontinuitäten wie nicht antizipierbare Ereignisse, unerwartete und nicht intendierte Abweichungen, Misserfolge oder Fehler, sollten und konnten aufgrund einer linearen Kausalität nicht in ihrer innovativen Produktivität in den Blick genommen werden. Die bruchlose Kontinuität einer bereits absehbaren Zukunft ließ sich allein aus der Spannung zu einer offenkundig obsolet gewordenen Vergangenheit im Sinne eines rational kalkulierbaren Ist-Soll-Vergleichs erfahren. In ihm definierte sich die Gegenwart als objektiv begründbarer Lernanlass, dem man sich zu stellen hatte, wenn man weiterhin ‚mitkommen‘ wollte oder an dem man auch scheitern konnte. Dass hierbei gerade das ‚Scheitern‘ eine wesentliche Voraussetzung für späteren Erfolg sein kann, ist in der linearen Temporalordnung aufgrund ihrer kurzschlüssigen Unterkomplexität, die keine Umwege zulässt, nicht wahrnehmbar (zur Fehlerkultur in entwicklungsorientiert rekursiven Temporalordnungen vgl. Oser, Hascher & Spychiger, 1999; Oser & Spychiger, 2005). Nicht nur schulisches Lernen, sondern in immer höherem Maße das Erwachsenenlernen im Lebensverlauf entscheidet im Sinnhorizont einer rigiden Wettlaufmetapher über gesellschaftliche Inklusion und Exklusion von Einzelnen als selbstverantwortliche Subjekte. Im

gesellschaftspolitischen Begründungszusammenhang von Bildung bezieht sich dies vor allem auf die politische Emanzipation sozialer Gruppen und Klassen. Ursula Pfeiffer rekurriert in ihrer Betonung einer linearen Kontinuität auf Hans Bokelmann, der 1969 die pädagogische Bedeutung einer linear steuernden Form von „Zukunftswissen“ zu einer didaktischen Frage reformulierte. Er unterschied dabei drei methodische Formen:

1. „*Präparativ*“ stellt sich die Aufgabe einer Vorbereitung auf eine bekannte Zukunft, in der das gegenwärtig Erforderliche auch weiterhin relevant sein wird: „*das Gegenwärtige wird dem Zukünftigen unterlegt*“ (Bokelmann, 1969, S. 186).
2. „*Prospektiv*“ geht es um einen Vorgriff, in dem durch Pobehandeln eine lernende Auseinandersetzung möglich wird mit Ereignissen und Herausforderungen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit eintreten werden: „*das Zukünftige wird dem Gegenwärtigen (probeweise) unterlegt*“ (Bokelmann, 1969, S. 188).
3. „*Antizipativ*“ werden bestimmte Sachverhalte bereits vorausschauend bearbeitet in der Einschätzung, dass sich diese zukünftig höchstwahrscheinlich als nützlich erweisen werden: „*das Gegenwärtige wird weiterentwickelt*“ (Bokelmann, 1969, S. 189).

Kennzeichnend für die drei Formen pädagogischer Zukunftsorientierung im Rahmen einer linearen Temporalordnung ist die *Unterstellung von bruchloser Kontinuität*. Im Sinnhorizont eines propädeutischen Zugriffs auf eine bereits hier und heute erwartbare ‚gegenwärtige Zukunft‘ bewegte sich somit ganz im historischen Kontext rationalistischer Planungskonzepte der sechziger und siebziger Jahre. Ein pädagogisch reflektierter und lernförmig angelegter Umgang mit einem ambivalenten und entwicklungsoffenen Möglichkeitsraum stand noch nicht zur Verfügung. Noch weniger war in dieser Temporalordnung denkbar, dass die beteiligten Akteure und sozialen Gruppen für ein pro-aktives Erschließen noch unerkannter Alternativen im Sinne eines ‚transformativen Sprungs‘ in vorher nicht antizipierbare ‚Möglichkeitsräume‘ selber mitverantwortlich sein könnten. Alle Zeitmodi befinden sich im Sinne externer Bedingungen ‚außerhalb‘. ‚Offene Zukunft‘ erscheint in dieser kontrollierenden Temporalordnung nicht als ein reflexiv ausdeutbarer und damit gestaltbarer Lernanlass, sondern als eine unüberschreitbare Grenze für pädagogisches Planungshandeln. Ursula Pfeiffer bringt dies folgendermaßen auf den Punkt:

„Offen bleibt bei Bokelmann allerdings eine pädagogische Lösung für die Zeitlage, die von immer größerer Zukunftsungewissheit ausgeht. Oder sollte man von Bokelmann lernen, dass erzieherisches Handeln nur da als solches auftreten und auf Kontingenz reagieren kann, wo Kontinuität in den Lernformen und den Lernzeiten gegeben ist?“ (Pfeiffer, 2007, S. 45f.)

Wäre dies der Fall, so müsste Weiterbildung in der Postmoderne ohne Zukunftsorientierung im Sinne eines ‚utopischen Kerns‘ auskommen. Zukunft im Sinne einer linearen Fortschreibung der Gegenwart ist im heutigen Zeiterleben nicht mehr gesichert. Vielleicht liegt hier eine Ursache für Probleme in pädagogischen Praxisfeldern, die nicht in formalisierten Kontexten einer ‚linearen Transformation‘ (Schöffler, 1999, S. 8) institutionelle Sicherheit finden. ‚Bruchlose Kontinuität‘ erweist sich im Verlauf der historischen Entwicklung jedoch als eine zunehmend unrealistische Annahme. Kontinuität stellt sich nun dar als ein aktiv herzustellender ‚Übergang‘. Die unübersehbare Herausforderung einer ‚offenen Zukunft‘ wird damit zu einem paradigmatischen Problem, an dem die bisherigen linearen Lösungen scheitern (vgl. Schöffler, 1999; 2001, S. 333).

2 Der utopische Kern von Weiterbildung

Im Gegensatz zu den traditionellen geschichtsphilosophischen Begründungen von Erwachsenenlernen verlangt ‚offene Zukunft‘ eine prinzipiell andere Funktionsbestimmung von Weiterbildung (vgl. Schöffler, 1993), als sie für gesellschaftliche Formationen im Sinnhorizont eines linearen Fortschrittsdenkens gültig war, in dem Zukunft noch deterministisch aus vergangenen Zuständen hervorging. Weiterbildung rekurriert nun thematisch, sozial und zeitlich im Sinne eines ‚reflexiven Mechanismus‘ (Schöffler, 2003, S. 48) auf ein Übermaß an Optionen (Gross, 1994) innerhalb einer permanent bestimmungsbedürftigen Zukunftsperspektive. Wird im Historismus der ersten Moderne die Vergangenheit temporalisiert (Wittkau, 1992), so in der Transformationsgesellschaft der zweiten Moderne die Zukunft (Stäheli, 1998). Die temporale Semantik der späten Moderne (Luhmann, 1990) fächert sich auf in ein relationales Spannungsverhältnis zwischen ‚gegenwärtiger Zukunft‘, ‚vergänger Zukunft‘ und ‚zukünftiger Zukunft‘. Darauf wird noch genauer einzugehen sein. In der Spätmoderne kann man aufgrund reflektierter Erfahrungen aus früheren Epochenbrüchen (Horn, 2005) und dem dann erforderlichen ‚Lernen in Übergangssituationen‘ inzwischen wissen, was aus Zukunftserwartungen vergangener Zeiten so alles werden kann. Sensibel registriert man vor diesem Erfahrungshintergrund, gerade in gegenwärtigen Umbruchzeiten, die sich bereits manifestierenden Optionsverschiebungen hinsichtlich einer bereits als ‚Informationsgesellschaft‘ (Sterbling, 1992, S. 5) präsenten Zukunft und fragt sich, wie die ‚zukünftige Zukunft‘ wohl beschaffen sein könnte (Neckel, 1988). Da sich Erwachsenenbildung aufgrund ihrer Reflexionsfunktion mit der historischen Kontingenz (Makropoulos, 2000, S. 77) gesellschaftlicher ‚Zu-

künfte‘ lernbereit auseinanderzusetzen hat, muss sie hierfür geeignete Bildungsformate entwickeln, um der offenen Gestaltbarkeit auch konzeptionell Rechnung tragen zu können. Dies sprengt das tradierte Reproduktions-Paradigma des ‚Qualifizierungsmodells‘ (vgl. Schäffter, 1999). In den Zeitkonzepten des Weiterbildungssystems (Schmidt-Lauff, 2008; Schäffter & Schmidt-Lauff, 2010) müssen daher die gesellschaftlichen Antizipations- und Planungsprobleme in innovativer Auseinandersetzung mit einer unbestimmten Zukunft in der Weise zum Ausdruck gelangen, dass sie sich in biographisch und sozialstrukturell bedeutsame Lernanlässe transformieren lassen. Eine solche Selbstthematizierung des immer wieder aufs Neue erfahrenen Zwangs zur kreativen ‚Zukunftsproduktion‘ beim Übergang in eine lernhaltige ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ soll hier programmatisch als der „utopische Kern“ von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft bezeichnet werden.

3 Die Kontingenz gesellschaftlicher Zeitordnungen in der späten Moderne

Der aktuelle Bedarf an einer theoretischen Gegenstandsbestimmung von Zeit bezieht in diesem Zusammenhang seine Motivkraft aus der Erfahrung eines offenkundigen Scheiterns der tradierten linear-technischen Zeitordnung in Prozessen struktureller Transformation. Rainer Zoll sprach 1988 von einer „Krise der Zeiterfahrung“ (Zoll, 1988, S. 9). Lineare Zeitordnungen scheitern, relational gesehen, an ihrem naiven Anspruch auf eine Prognosefähigkeit, bei der „Zukunft“ wahrscheinlichkeits-theoretisch auf die Fortschreibung von Daten aus einer ‚gegenwärtigen Vergangenheit‘ reduziert wird. Vor diesem temporal-theoretischen Missverständnis bei der prognostischen Interpretation statistischer Daten warnen zunehmend deutlicher Experten einschlägiger Beratungsinstitutionen (vgl. Bosbach & Korff, 2011; Kistler, 2006). Dies gilt es auch in der Bildungsforschung zu berücksichtigen.

Aus philosophischer Sicht kritisierte Martin Heidegger die linear quantifizierende Temporalordnung an dem Paradox des inzwischen zur gesellschaftlichen Normalform verfestigten „vulgären Zeitverständnisses“ (Heidegger, 1986, S. 420). Einem derartigen Verständnis sind insbesondere die populären Konzepte des Zeitmanagements und der Zeitökonomie verpflichtet. Demzufolge leiden gerade die fleißigen Kunden der „grauen Herren von der Zeitsparkasse“ (Ende, 1973, S. 57) unter wachsendem Zeitdruck, „weil dem methodischen Zeitstrategen die Zeit zu einer reinen Jetztfolge von austauschbaren Sekunden, Minuten, Tagen, Wochen, Monaten und Jahren gerinnt. Zu einer gegenständ-

lichen, äußeren Zeitmacht also, die als eine unendlich teilbare, endlose Linie vor ihm liegt, die auszufüllen ihm nie wirklich gelingen kann“ (Sandbothe, 1994, S. 123). Heidegger bringt das praktische Scheitern folgendermaßen auf den Punkt: „Sich fragend nach dem Wann und Wieviel verliert das Dasein seine Zeit. Gerade das Dasein, das mit der Zeit rechnet, mit der Uhr in der Hand lebt, sagt ständig: Ich habe keine Zeit“ (Heidegger, 1995, S. 20). Daraus folgt, dass „jede Zeit, die der vulgäre Zeitökonom durch geschicktes Zeitmanagement spart, [...] sich ihm sogleich als leere, erneut mit Arbeit auszufüllende Zeit auf(drängt)“ (Sandbothe, 1994, S. 123). An diesem, gerade in pädagogischen Zusammenhängen immer wieder kritisch kommentierten Scheitern des linearen Zeitbegriffs (Zoll, 1988), hat die Gegenstandsbestimmung der Temporalität lebensbegleitenden Lernens anzusetzen. Hinzu kommt als weitere Begründung noch eine gesellschaftspolitische Dimension, die über eine handlungstheoretische Problematik im alltäglichen Umgang mit zerstückelter Zeit hinausgeht: Eine kulturwissenschaftliche Kritik an der Auffassung von Temporalität als einer mathematisch formalisierbaren linearen Zeit hat immer wieder hervorgehoben, dass die heutige Naturwissenschaft, die auf einem chronologischen Zeitbegriff beruht, bereits grundagentheoretisch die Geschichtlichkeit ihres Forschungsgegenstands verletzt und deshalb zerstörerische Auswirkungen nach sich zieht (Picht, 1990, S. 395). Diese temporaltheoretische Fehlentwicklung in den Grundlagen der Naturwissenschaft führt in unserer Epoche zu einem sich radikalisiertem Widerstand gegen alle Varianten technisch-administrativen Denkens (Kornwachs, 2001, S. 308). Auf dieses Problemfeld bezieht sich die Formulierung, wenn von differenten „Temporalordnungen“ (Nassehi, 1993, S. 139; Schmied, 1985, S. 115) innerhalb einer sich auch in seinem sozialen Zeiterleben (Nowotny, 1990) wandelnden ‚Transformationsgesellschaft‘ gesprochen wird.

Die ersten Schritte unserer *kategorialen Dekonstruktion* setzen daher grundagentheoretisch an und arbeiten die Historizität und Kontextualität jeglicher zeittheoretischer Varianten heraus. Entscheidend ist hierbei die Einsicht, dass der heutige Stand einer Gegenstandsbestimmung von ‚Zeit‘ bereits weit über die Position von Augustinus und seiner Frage: „Was ist nun Zeit?“ hinausgelangt ist (vgl. Schmidt-Lauff, 2008, S. 29). Jeder Versuch einer Hypostatisierung von Zeitlichkeit als ‚Sein‘ macht sie zu einem universellen Gegenstand und unterschlägt hierdurch ihre Kontingenz. Kann ‚Zeit‘ denn überhaupt zu einem ‚Gegen‘-Stand wissenschaftlicher Erkenntnis gemacht werden, wo Erkennen doch selbst zeitgebunden ist? Es stellt sich hierbei nicht nur das epistemologische Problem einer geeigneten Erkenntnismethode, sondern die jeder Erkenntnis zugrunde liegende Frage nach dem ontologischen Status von Zeit und Zeitlichkeit. Folgt man unter diesem Aspekt Sandbothe (1994; 1996; 1998), so

besteht der heutige Stand einer philosophischen Zeittheorie in dem Überschreiten der substanz-ontologisch gefassten Frage: ‚Was-ist-Zeit?‘ durch ihre relational-ontologische Reformulierung in ‚Was versteht man jeweils unter Zeit?‘ Aufgrund dieses relationalen ‚onto-epistemologischen‘ Ansatzes geht eine sozial- und kulturwissenschaftliche Gegenstandsbestimmung grundlagentheoretisch von gesellschaftlichen Formationen eines jeweils historisch verfügbaren ‚Zeitbewusstseins‘ und ‚Zeiterlebens‘ aus, auf das in kulturellen Praktiken im Sinne eines ‚doppelseitigen Repertoires‘ eines „know how and know that“ (Hörning, 2004, S. 145) zurückgegriffen werden kann (zur soziologischen Zeittheorie vgl. Rammstedt, 1975; Bergmann, 1983; Schmied, 1985; Häder, 1996; Nassehi, 1993; Schilling, 2005).

Sandbothe kennzeichnet in einem historischen Überblick den paradigmatischen Wechsel vom essentialistischen zum relationalen Paradigma als eine in der heutigen Zeitphilosophie beobachtbare „Verzeitlichung der Zeit“ (Sandbothe, 1994, S. 114). Der Wechsel nimmt in Kants kopernikanischer Wende¹ seinen Anfang, radikalisiert sich in Heideggers existential-ontologischem Zugang zu einer zeitlichen Konstitution des Subjekts im ‚Dasein‘, um schließlich in der gegenwärtigen Philosophie bei Derrida und Rorty zu einer „kontingenztheoretischen Verzeitlichung unseres Zeitverständnisses zu gelangen“ (Sandbothe, 1994, S. 126). Da der ‚Zeit‘ aufgrund ihrer entschiedenen Historizität keine menschheitsumfassende Universalität mehr zugeschrieben werden kann, sondern als ‚Zeitlichkeit‘ unter kulturwissenschaftlichen Kategorien wie Zeiterleben, Zeitbewusstsein und Zeitordnung nunmehr selbst kontingent wird, erschließt sie einen jeweils unterschiedlichen, epochenspezifischen „Erfahrungsraum und Erwartungshorizont“ (Koselleck, 1984, S. 349) im Sinne einer ‚Zeitgenossenschaft‘. Angesprochen ist damit der soziale Charakter von Zeit im Sinne einer kohortenspezifisch „intersubjektiven Zeitlichkeit des unmittelbar gesellschaftlichen Handelns“ (Nassehi, 1993, S. 258). Aufgrund einer „Synchronisierung der inneren Zeit unter Zeitgenossen“ (Nassehi, 1993, S. 258) wird jeder somit zum ‚Zeugen seiner Zeit‘, teilt das Erleben kritischer Ereignisse mit den Angehörigen seiner sozialen Kohorte und nimmt somit seine vergangenen Gegenwarten, vor allem aber die vergangenen Zukunftserwartungen aus einer besonderen „Generationslagerung“ (Mannheim, 1970, S. 524) heraus wahr, aus der einerseits eine ‚intersubjektive Zeitlichkeit‘ in bestimmten Altersgruppen entsteht. Andererseits wird in der Kommunikation

1 In ihr wird in paradigmatischer Abkehr von einem ‚essentialistischen‘ Weltverständnis davon abgesehen, dass Raum, Zeit und Kausalität als Elemente a priori aus der Welt abgelesen, sondern vielmehr in sie hineingelegt werden. Sie sind somit transzendente ‚Bedingungen der Möglichkeit‘, um überhaupt gegenständliche Erfahrungen machen zu können.

mit anderen Altersgruppen aber auch eine ‚Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigkeit‘ und damit Synchronisationsbedarf ungleicher Entwicklungsprozesse auf mannigfaltigen ‚temporalen Kontaktflächen‘ manifest. Karl Mannheim betont in diesem Zusammenhang die soziale Produktivität der gesellschaftlich in einander verschränkten diskontinuierlichen Struktur (Mannheim, 1970, S. 517). Diese temporale Diversität lässt sich aus bildungstheoretischer Sicht als eine strukturelle Ressource lebenslangen Lernens quer zu den Generationslagerungen betrachten, die sich nicht allein auf institutionalisierte Bildungsformate biographischen Lernens beschränkt (vgl. Schöffler, Doering, Geffers & Perbandt-Brun, 2005). Sie ermöglicht eine optimistische Bewertung einer alternden Gesellschaft, die aus dieser Sicht über ein wachsendes Potential an ‚sozialer Produktivität‘ verfügt, insoweit allerdings ‚temporale Diversität‘ als struktureller Lernanlass genutzt wird (Knopf, Schöffler & Schmidt, 1989).

Folgt man in diesem Zusammenhang weit grundsätzlicher einer kulturwissenschaftlichen Deutung, so kann man in einem hermeneutischen Verständnis davon ausgehen, dass in unterschiedlichen historischen Epochen und ihren sozio-kulturellen Formationen je besondere Erfahrungsweisen von ‚Gegenwart‘, für sie charakteristische Konzeptionalisierungen von ‚Vergangenheit‘ und je spezifische Erwartungserwartungen an ‚zukünftige Zeiten‘ plausibel erschienen und auf die praktisch im Sinne eines ‚doppelten Repertoires‘ symbolisch und handelnd zurückgegriffen werden konnte (Zoll, 1988). Das theoretische Konstrukt einer ‚Temporalisierung von Zeit‘, mit dem eine substanzontologische Gegenstandsbestimmung von Zeit in ein relationales Paradigma kulturspezifischer Zeitkonzepte transformiert wurde, zieht daher auch eine ‚reflexive Temporalisierung‘ des jeweiligen Zeitbewusstseins im Sinne der Gegenwärtigkeit eines je verfügbaren Möglichkeitshorizonts nach sich: Über die lineare Kausalität objektiv ableitbarer Zeitmodi von Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft hinaus erschließen sich jedem der drei Modi relational je eigene Zeitverhältnisse. Insgesamt bilden sie ein relationales ‚Zeitgefüge‘:

Tabelle 1: Das temporale Feld eines relationalen Zeitgefüges (vgl. Kornwachs, 2001, S. 169; Tabelle 26)

| ...der... | Vergangenheit | Gegenwart | Zukunft |
|---------------|---------------|-----------|-----------|
| Vergangenheit | VV | VG | VZ |
| Gegenwart | GV | GG | GZ |
| Zukunft | ZV | ZG | ZZ |

Zur Verdeutlichung dieses komplexen Zeitgefüges gebe ich die Erläuterungen von Klaus Kornwachs hier ausführlich wieder (vgl. Kornwachs, 2001, S. 169f.):

- *Die Vergangenheit der Vergangenheit **VV***
Sie ist das Faktum des Faktischen. Sie ist die Seinsmodalität der Spur, des Protokolls, des Dokuments, des endgültigen, irreversiblen Ereignisses.
- *Die Gegenwart der Vergangenheit **GV***
Sie ist die aktuelle Verwandlung des Gespeicherten, von Spuren, von Protokollen als eine Festlegung von Freiheitsgraden gegenüber den gegenwärtigen Beeinflussungen.
- *Die Zukunft der Vergangenheit **ZV***
Spuren werden gelöscht, wenn sie nur metastabil repräsentiert sind. Gespeichertes zerfällt, Faktisches wird anders interpretiert oder vergessen werden.
- *Die Vergangenheit der Gegenwart **VG***
Gegenwart heißt im aktuellen Bezug eine Art zeitliche ε -Umgebung. Dieser Modus ist unmittelbarste Vergangenheit, die jederzeit verwendet werden kann, ohne gespeichert werden zu müssen. Sie ist noch reversibel, d.h. ein Messergebnis liegt nur dann vor, wenn die Messung auch abgeschlossen ist.
- *Die Gegenwart der Gegenwart **GG***
Die Aktualität des Aktuellen. Sie ist der Seinsmodus des Bewusstseins, der Prozesse, der Dynamik.
- *Die Zukunft der Gegenwart **ZG***
Sie stellt sozusagen die rechte Seite einer ε -Umgebung“ dar. Sie reicht u.U. weit in die Zukunft, sofern Antizipation von möglichen Geschehnissen aktuelles Geschehen bestimmt. Jeder kognitive Akt, jede Fluchtreaktion beispielsweise hat diese antizipatorischen Anteile.
- *Die Vergangenheit der Zukunft **VZ***
„Jemand hat seine Zukunft schon hinter sich“ demonstriert als Redeweise eine Einschränkung von Möglichkeiten. Die Antizipationsweisen des Zukünftigen ändern sich, werden Protokoll – oder besser – Metaaussagen über ad acta gelegte Entwürfe. Diese Vergangenheit wird von künftigen Ereignissen nicht mehr eingeholt, sondern verbleibt als verstaubter, nicht realisierbarer Plan.
- *Die Gegenwart der Zukunft **GZ***
Hiermit ist nicht die aktuelle Antizipation des zukünftigen Geschehens gemeint, sondern die Zwangsläufigkeit, dass etwas vom Möglichen immer aktuell wird. ‚Dass‘ etwas auf uns zukommt, ist unvermeidlich. Somit ist das

Mögliche, indem es aktuell werden kann, immer gegenwärtig. Das Mögliche ist aber kein defizienter Modus des Wirklichen, sondern hat einen eigenen ontologischen Status.

– *Die Zukunft der Zukunft ZZ*

Das Potentielle des Möglichen, seine prinzipielle Offenheit, die Unmöglichkeit, die Möglichkeit früher als aktuell zu beeinflussen.

Was ist mit dieser relationalen Ausdifferenzierung für eine temporaltheoretische Gegenstandsbestimmung lebenslangen Lernens gewonnen? Entscheidend ist zunächst, dass sich die Richtung der Zeit nicht mehr als lineare Kurve darstellen lässt. Georg Picht fasst die neue Sichtweise in ihrer komplexen Vielschichtigkeit treffend zusammen:

Zeit ist dann ein vieldimensionales, offenes Gefüge mit mobilen Parametern, und jede Zeitbestimmung erfordert innerhalb des Gefüges die Festlegung eines bestimmten Bezugssystems, das einem bestimmten ‚Standort‘ zugeordnet ist und einen bestimmten Schnitt durch die Vieldimensionalität der Zeit fixiert. Von einem anderen ‚Standort‘ aus käme man durch ein anderes Bezugssystem zu einer anderen Zeitbestimmung. Die Relation der möglichen ‚Standorte‘ lässt sich aber selbst nur im Kontext der Modi der Zeit und der Modalitäten bestimmen: sie ist selbst zeitlich. Die Zeit ist deshalb der universale Horizont der Phänomenalität der Phänomene überhaupt im Spielraum ihrer durch die Modi der Zeit begründeten Modalitäten (Picht, 1980, S. 372).

Der Erkenntnisfortschritt des so gewonnenen Zeitgefüges besteht daher darin, dass ‚Zeit‘ nicht allein als Kategorie kontingent gesetzt wird, sondern dass nun auch Verschränkungen je unterschiedlicher Zeitmodi identifizierbar werden, auf die in dem epochenspezifischen Zeiterleben als temporaler Möglichkeitshorizont zurückgegriffen werden kann. Oesterle (1985) spricht in Anlehnung an Niklas Luhmann von einem nun historisch möglich gewordenen „Führungswechsel der Zeithorizonte“ (Oesterle, 1985, S. 12). Er lässt sich in den Figurationen im temporalen Feld relationaler Zeitgefüge beobachten, das nun selber die übergeordnete Dimension einer „evolutionären Zeitstruktur“ (Kornwachs, 2001, S. 310ff.) im Sinne einer „operativen Zeit“ herausbildet, die von den der temporalen Semantik einer epochenspezifischen „Beobachtungszeit“ unterscheidbar wird (Nassehi, 1993, S. 193ff.). Für eine Temporaltheorie lebenslangen Lernens wird es daher von Interesse sein, im Rahmen des relationalen Zeitgefüges historisch differente Zeithorizonte in Hinblick auf ihre jeweiligen *Formen von Zukunftsorientierung* zu identifizieren:

- In einer verbreiteten Tradition in Anschluss an Augustinus dominiert üblicherweise eine Präferenz für Gegenwartigkeit: die Gegenwart des Ver-

gangenen als Erinnern – die Gegenwart des Gegenwärtigen als Anschauen – die Gegenwart des Zukünftigen als Erwarten (Schmidt-Lauff, 2008, S. 32).

- Unzutreffend scheint die vertraute Dominanz von Gegenwärtigkeit hingegen für viele Konzeptionen der Erinnerungsarbeit zu sein, vor allem aber für die Zeitzeugenarbeit (vgl. Schöffter et al., 2005). Hier wird häufig ein relationales Zeitgefüge aus einer dominanten Vergangenheitsperspektive (VV) angestrebt, nämlich aus der Seinsmodalität der Spur, des Protokolls und des Dokuments. Darüber hinaus wird eine „Gegenwart der Vergangenheit“ (GV) (Kornwachs, 2001, S. 169) über besondere Techniken der Erinnerungsarbeit reanimiert und damit historischem oder biographischem Lernen wieder rekonstruktiv als authentische Erfahrung (Kornwachs, 2001, S. 169) verfügbar gemacht. Eine derartige „Vergegenwärtigung von Vergangenheit“ (GV) unterscheidet sich hinsichtlich ihrer temporalen Perspektive grundlegend von Formen ihrer ‚Aktualisierung‘ (VG), bei der vergangene Ereignisse noch Bestandteil des gegenwärtigen Erlebenshorizonts sind (Kornwachs, 2001, S. 169). Illustrative Beispiele für eine konsequente Vergangenheitsperspektive auf historische Ereignisse bieten publizierte Tagebücher, wie die von Thomas Mann, Victor Klemperer oder des Justizbeamten Friedrich Kellner. Die Faszination derartiger Aufzeichnungen für den heutigen Leser erklärt sich daraus, dass in der damals dokumentierten Spur (VV) authentische Hinweise auf eine für den damaligen Schreiber noch kontingente Zukunft (VZ) enthalten sind. Wird diese längst vergangene, gewissermaßen historisch ‚überholte‘ Zukunftsperspektive in einem pädagogischen Setting ‚rückholbar‘ und wieder erlebnisfähig, so bietet Zeitzeugenarbeit und intergenerationelle Bildungsarbeit in ihren relationalen Konfigurationen ein komplexeres Zeitgefüge als nur die historisierende Vergegenwärtigung aus einer besserwisserisch rückblickenden „Vergangenheit der Gegenwart“ (VG). Reflektiert wird hingegen im Modus einer „Gegenwart der Vergangenheit“ (GV) auch auf verloren gegangene Zukunftshoffnungen, erfüllte oder auch glücklicherweise nicht erfüllte Erwartungen oder Befürchtungen.
- Ein Vergleich differenter Zeitgefüge und ihrer Zeithorizonte verweist aber auch auf wissenschaftstheoretische Präferenzen. Hierbei wird erkennbar, dass sich Wissenschaften grundlagentheoretisch in den jeweiligen Formen ihrer Relationierung der Zeitmodi unterscheiden: „Empirische Wissenschaft wäre damit mit dem Akt der Reduktion des vollen Zeitgefüges auf ein der Dauer von Gegenwart unterworfenes Gefüge verbunden. Insofern in diesem Reduktionsschritt die Zeit selbst vergegenständlicht wird, reduziert sich dabei das Gefüge der Zeit auf die Struktur der Zeit, eben auf die

Weizsäcker'sche Zeitstruktur“ (Glöckle, 1989 zit. nach Kornwachs, 2001, S. 316).

- „Eine noch extremere Reduktion stellt die Zeit der klassischen Physik dar, die aus dem Zeitgefüge nur den Augenblick der Gegenwart im Sinne einer ewigen Gegenwart betrachtet“ (Kornwachs, 2001, S. 316). „Aber auch innerhalb der Zeitmodi kommt der Gegenwart eine ausgezeichnete Stellung zu. Sie ist der Ort des Umschlags von Zukunft zu Vergangenheit und in ihr ist begründet, was wir Wirklichkeit nennen. Picht bezeichnet sie als universalen Horizont der Phänomenalität aller Phänomene [...] und die Zeit in der Entfaltung der Zeitmodi als phänomenale Zeit. Von der Zukunft her erscheint die Zeit in einer anderen Gestalt, die Picht als transzendente Zeit bezeichnet“ (Kornwachs, 2001, S. 316).

Mit dem *Konstrukt des relationalen Feldes eines ausdifferenzierten Zeitgefüges* werden klassische Zeitordnungen also in ihrem jeweiligen Reduktionismus beobachtbar.² Geboten wird in diesem *Schritt der Variation* differenter Gegenstandsbestimmungen von Zeit aber auch ein hermeneutischer Erklärungsrahmen, in dem sich, für lineares Denken ungewohnte ‚Formen von Zukunft‘ als besondere Konfigurationen der Verschränkung der Zeitmodi bestimmen lassen. ‚Gegenwart‘ lässt sich somit nicht nur von den verschiedenen Modi der Vergangenheit, sondern auch von der Zukunft her bestimmen, während sich die „Gegenwart der Zukunft“ (Kornwachs, 2001, S. 169) bereits aus der utopischen Modalität eines sich bereits konkret manifestierenden ‚Noch-Nicht‘ offenbaren kann. „Die starren Scheidungen zwischen Zukunft und Vergangenheit stürzen so selber ein, ungewordene Zukunft wird in der Vergangenheit sichtbar, gerächte und beerbte, vermittelte und erfüllte Vergangenheit in der Zukunft“ (Bloch, 1985, S. 7). Im Deutungsrahmen eines relationalen Feldes wird Gegenwart nicht mehr wie in den tradierten Zeitmodi-Verschränkungen reduziert auf ein „punkthaftes Jetzt als Schwelle, zu einer Zukunft, die bloße Offenheit ist. Vergangenheit bleibt nicht bloße in sich abgeschlossene und ruhende Determination. Vielmehr erhalten Vergangenheit wie Gegenwart ihre wahre Wirklichkeit aus der in der konkreten Utopie entworfenen Zukunft. Die Zukunft selbst als konkret vorbewußte wird zum Kriterium dessen, was Vergangenheit und Gegenwart heißen kann. Es ist das Zukunftsträchtige in Vergangenheit und Gegenwart, was ihnen ihre wahre Qualität verleiht“ (Lieber, 1965, S. 169f.)

2 Zeittheoretisch gesehen, definiert das ‚temporale Feld‘ somit auf der Ebene einer Beobachtung dritter Ordnung eine ‚Gleichzeitigkeit differenter Zeitperspektiven‘, also eine Kontinuität möglicher Übergangszeiten (vgl. Luhmann, 1990).

Für Lernen in der Transformationsgesellschaft bedeutet ein relationales Zeitverständnis, dass gerade in Übergangssituationen, im Kontextwechsel zwischen differenten Zeitregimen oder im Mitvollzug eines historischen Epochenbruchs ‚von der Zukunft her‘ gedacht werden kann (vgl. auch Scharmer, 2009), realistischerweise aber auch gehandelt werden muss. Mit dieser Sichtweise ist der ‚utopische Kern‘ lebensbegleitenden Lernens nun auch kategorial erfasst. Hierbei wird zudem die Relevanz der geschichtsphilosophischen Temporaltheorie von Ernst Bloch für ein „Lernen in transitorischen Übergängen“ erkennbar: Im Verlauf eines Übergangs zwischen subkulturellen Kontexten einer Gesellschaft stößt man wiederholt auf lernhaltige ‚Ungleichzeitigkeiten‘ individueller, biographischer, generationaler, sozialstruktureller, funktions-systemischer und historisch epochaler Provenienz. Hierbei werden alle Zeitmodi des relationalen Feldes aus den unterschiedlichsten Perspektiven erfahrbar und praktisch relevant. Die Transformationsgesellschaft der Postmoderne kann daher zeittheoretisch insgesamt als ein relationales Feld differenter Temporalordnungen und sozialer Zeitregime verstanden werden, das in ihrer gesamten Feldstruktur gegenwärtig selbst wiederum einem historisch-epochalen Wandel unterliegt. Dies erklärt, verlangt aber auch, eine wachsende Sensibilität für das Verhältnis von Bildung und Zeiterleben.

4 Die Ungleichzeitigkeit innergesellschaftlicher Zeitregime

Die Einsicht in eine grundsätzliche ‚Historizität von Zeit‘ beschränkt sich nicht auf Veränderungen der subjektiven Zeiterfahrung in verschiedenen historischen Epochen in einem philosophiegeschichtlichen Sinne (Horn, 2005; Zoll, 1988). In der Postmoderne wird eine Pluralität unterschiedlicher Zeitkonzepte beobachtbar, die sich auch innergesellschaftlich herausgebildet und in Formen sozialer Zeitordnungen kontextuell verfestigt bzw. personell habitualisiert haben. In Gestalt differenter ‚Zeitregime‘ geraten sie nun in der späten Moderne aufgrund ihrer heterogenen Ungleichzeitigkeit in wechselseitige Konkurrenz zu einander, ohne dass sie aufgrund ihrer paradigmatischen Inkompatibilität unter eine universelle Ordnung subsumierbar und damit auf harmonische Weise synchronisierbar wären. Hier wird als mögliche Perspektive für einen pädagogischen Umgang mit differenten Zeitregimen die Möglichkeit erkennbar, sich statt larmoyanter Anklagen gegenüber temporalen Unvereinbarkeiten, lieber an pädagogischen ‚Diversity‘-Konzepten (Stuber, 2004; Leiprecht, 2008; 2009) zu orientieren. Die hierbei erkennbare *Analogie zwischen Kulturdifferenz und Temporaldifferenz* kann sicherlich weiterführen. Kontextüberschreitende ‚Passagen‘ zwischen innergesellschaftlich verfestigten Eigenzeiten erzwingen

an ihren Grenzen und Sinnhorizonten relationale Übergangszeiten eines ‚Zwischen‘. Wie mit ihnen unterschiedlich umgegangen werden kann, arbeiten Gerhard/Hörning/Michailow 1990 in ihrer Untersuchung über „Zeitpioniere“ heraus. Die ‚Historizität von Zeit‘ bezieht sich dabei nicht allein auf die Pluralität von Zeitordnungen in der Vergangenheit. Darüber hinaus meint sie, dass Temporalität auch zukünftig strukturellen Veränderungen im Sinne einer weiteren innergesellschaftlichen Differenzierung unterworfen sein wird. Entsprechende gewissermaßen ‚vorwegnehmende‘ Entwicklungen im Sinne von „preadaptive advances“ (Luhmann, 1981; Stäheli, 1998, S. 320) werden als Manifestationen eines temporalen Epochenbruchs bereits in der Medienphilosophie diskutiert. Hierbei finden die ‚medialen Temporalitäten des Internet‘ und die globale ‚Echtzeitmassenkommunikation‘ im Sinne von Veränderungen alltagsnaher Zeitkonzepte intensive Beachtung (vgl. Sandbothe & Zimmerli, 1994; Sandbothe, 1996; Sandbothe, 1998; Wehner, 1997; Wenzel, 2001).

Während in der Ethnologie die Kulturdifferenz bei Formen des Zeiterlebens und der Zeitordnungen (Hofstede, 2003, Hall, 1984) bereits als Gemeinplatz gelten kann, beziehen sich die Theorien sozialer Differenzierung noch überwiegend auf die sachliche oder sozialstrukturelle Sinnreferenz und nehmen die Ausdifferenzierung innergesellschaftlicher Temporalordnungen erst zögerlich in den Blick. Dennoch können Untersuchungen über kulturspezifische Temporalordnungen, die sich auf soziale Milieus und ihre habitualisierten Lebensstile, auf generationsspezifische Lebenslagen bestimmter Alterskohorten oder auf formalisierte Zeitregime in den Funktionssystemen beziehen, nicht davon absehen, in welche besondere Nationalkultur oder in welchen umfassenderen Kulturkreis ihre jeweiligen kontextgebundenen Zeitordnungen eingebettet sind. Edward T. Hall zufolge lassen sich einerseits Kulturen beobachten, in denen es zum habitualisierten Normalverhalten gehört, einzelne getrennte Arbeitsschritte in einer rationellen Abfolge jeweils nacheinander zu tun und in denen es zentrale Bedeutung hat, einen vorgegebenen Zeitplan verlässlich einzuhalten. Diese ‚Temporalordnung‘ mit ihren kontextspezifischen Zeitregimen bezeichnet er als „monochron“. In Kontrast hierzu lassen sich „polychrone“ Kulturen daran charakterisieren, dass ihren Standards zufolge mehrere Handlungen nebeneinander oder ineinander verschränkt erledigt werden (Hall, 1984, S. 2). Man organisiert seine soziale Performance weniger regelgeleitet, sondern widmet sich vorrangig der persönlichen Beziehung, ohne den latent mitlaufenden Zeitplan explizit erkennbar werden zu lassen. Die Erledigung der Aufgabe erscheint so als nachrangig gegenüber der zwischenmenschlichen Begegnung. Im ‚westlichen‘ Genderdiskurs wird dies unter dem Begriff ‚Multi-tasking‘ als eine geschlechtsspezifisch relevante Differenz diskutiert. Die Relevanz solcher Dimensionen des Kulturvergleichs für die Bestimmung innergesellschaftlicher

Temporalordnungen wird allerdings immer dann fraglich, wenn nicht berücksichtigt wird, dass ‚Kulturstandards‘ nur auf hohem Aggregatsniveau empirische Gültigkeit beanspruchen dürfen, weil sie sich in ihrem empirischen Befund nicht auf das konkrete Verhalten in sozialer Interaktion, sondern ausschließlich auf die Meta-Ebene institutionalisierter ‚Erwartungs-Erwartungen‘ beziehen. Sie stellen nur einen übergreifenden normativen Rahmen dar, innerhalb dessen gesellschaftliche Binnendifferenzierungen überhaupt erst möglich werden. In Anschluss an die weltumspannenden Forschungsarbeiten von S. N. Eisenstadt wird darüber hinaus quer zu den Kulturkreisen zudem eine „Vielfalt der Moderne“ (Eisenstadt, 2000, S. 110) beschreibbar, in der sich einerseits differente kulturspezifische Konzepte des Zeiterlebens unterscheiden lassen, die jeweils ‚vor Ort‘ einer hohen kontextuellen Ausdifferenzierung unterworfen sind. Die nachindustriellen, auf wissensbasierten Dienstleistungen beruhenden Transformationsgesellschaften der späten Moderne sind daher in ihrer Binnenstruktur im Rahmen ihrer ‚Kulturstandards‘ von einem Spannungsgeflecht divergierender Temporalstrukturen gekennzeichnet, die sich in ihrer fehlenden Inkommensurabilität wechselseitig kontrastieren und nach Synchronisierung ihrer kontextuellen Zeitregime verlangen. Es lässt sich daher thesenhaft formulieren, dass unabhängig von dem jeweiligen historischen Möglichkeits-horizont einer umfassenden Großkultur in allen Transformationsgesellschaften der Umgang mit einer ‚Gleichzeitigkeit divergierender Ungleichzeitigkeiten‘ die epochale Herausforderung der Postmoderne darstellt. Auch hier wird das Erfordernis von temporaler Diversitätskompetenz erkennbar, die sich auf reflektierten Umgang mit unterschiedlichen Zeitregimen in differenten Lebenslagen und sozialen Situationen bezieht. ‚Temporale Diversitätskompetenz‘ beschreibt eine verstärkte Wahrnehmungsfähigkeit für die innergesellschaftliche Ausdifferenzierung von Temporalordnungen und ihren widerständigen ‚Eigenzeiten‘ u.a. in folgenden Bereichen:

- *sozialstrukturelle Differenz* im Umgang mit Zeit, je nach sozialer Schicht, Milieu, Alter, Generationslage, Geschlecht und Einbettung in ethnische Traditionslagen (Zoll, 1988):

Michael Häder hat die von Bergmann systematisierten ‚Zeitperspektiven oder Zeithorizonte von Individuen in Abhängigkeit von sozialen Gegebenheiten‘ (Bergmann, 1983, S. 465) am Transformationsprozess in Ostdeutschland als Veränderungen im Zeitbewusstsein empirisch untersucht (Häder, 1996). Sein Befund zeigt einerseits eine positive Beziehung zwischen einer offenen Zukunftsperspektive in Verbindung mit der Fähigkeit zum Bedürfnisaufschub als entscheidende temporale Voraussetzung für sozialen Aufstieg. Andererseits zeigte sich, dass das Geschlecht eine (in Ostdeutschland) eher unbedeutende

Größe darstellt. „Primär das Alter und sekundär das Bildungsniveau (sind) entscheidend dafür [...], ob ein linear offenes Zeitbewusstsein vorliegt. So treffen wir Kornwachs, 2001, S. 169f [...] den jungen Menschen als Prototypen an, der in die spätmoderne, offene Gesellschaft zu passen scheint“ (Dringenberg, 2006, S. 30). Die Form des Zeitbewusstseins erweist sich damit als ein wichtiger Indikator für soziale Inklusion oder Exklusion im Verlauf gesellschaftlicher Transformationsprozesse (vgl. auch Schmidt-Lauff, 2008).

- *biologisch konstitutionell begründete Differenzlinien* im Bio-Rhythmus, körperlicher Konstitutionsbedingungen im leibbezogenen Umweltverhältnis (z.B. hinsichtlich der Zeiterfahrung chronisch Kranker (Fischer, 1986) oder Langsamkeit/Schnelligkeit im Reaktionsvermögen) (vgl. Nadolny, 1987)).
- *gesellschaftliche Differenzierung*: Hinsichtlich funktional differenzierter Gesellschaften gilt es, die grundlegende Differenzlinie zwischen 1. den institutionell verfestigten Temporalordnungen und über Sanktionen abgesicherten Zeitregimen innerhalb der verschiedenen Funktionssysteme (wie Wirtschaft, Politik, Recht, Wissenschaft, Krankenversorgung, Religion, Erziehung und soziale Hilfe) (Zoll, 1988) und 2. den ebenfalls in sich heterogenen und weitgehend polychronen Temporalordnungen lebensweltlich strukturierter Handlungskontexte zu beachten (Fürstenberg & Münch, 1986): Für eine Temporaltheorie lebenslangen Lernens verlangt dies, den ständigen Wechsel zwischen unterschiedlichen Kontexten ‚alltagsgebundenen Lernens‘ und den hier gültigen Temporalordnungen einerseits und der Vielfalt von Formaten funktional didaktisierter Lehr-/Lernarrangements bei der Rekonstruktion lernbiographischer ‚trajectories‘, d.h. bei der strukturellen Rekonstruktion des Entwicklungsverlaufs quer zu den gesellschaftlichen Zeitordnungen andererseits zu berücksichtigen (Schöffler, 2001). Der permanente Kontextwechsel hat zur Konsequenz, dass lebenslanges Lernen nur im Rahmen einer „strukturellen Bildungstheorie“ des Kontextwechsels (Marotzki, 1990, S. 41) in Verbindung mit Theorien „transformativen Lernens“ (Koller, Marotzki & Sanders, 2007, S. 69) temporaltheoretisch greifbar wird.
- *Gesellschaftliche Einheit versus Polykontextualität*: Allerdings ist auch die grobe Unterscheidung zwischen Funktionssystem und Lebenswelt noch genauer zu differenzieren: Auch die gesellschaftlichen Funktionssysteme unterliegen in ihrer Ausdifferenzierung notwendigerweise verschiedenen Zeitverhältnissen, an denen sie sich von anderen Funktionssystemen abzugrenzen haben. Ottheim Ramstedt formulierte diese Unterscheidung bereits in den siebziger Jahren treffend: „In unvollständig differenzierten ge-

sellschaftlichen Systemen (mit linearem Zeitbewußtsein und geschlossener Zukunft) wird Welt, Raum-Zeitlichkeit, Wirklichkeit – wie komplex auch immer – als *Einheit* erlebt. Was geschieht, ist sinnhaft mit dem Ganzen verbunden, da deren Teile erst durch das Ganze ihren Zweck erfüllen. In funktional differenzierten Systemen (lineares Zeitbewusstsein mit offener Zukunft) beginnt die Relativierung von Raum und Zeit; es wird jetzt akzeptiert, dass in der Gesellschaft hier und jetzt *mehrere Wirklichkeiten* existieren. Sie generieren sich in Subsystemen. So gehören Widersprüchlichkeiten und Unvereinbarkeiten zum System“ (Rammstedt, 1975, S. 56f.).

- *Logik einer systemischen Eigenzeit*: Soziale Systeme konstituieren, hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Funktionsbestimmung im Zuge einer Grenz- bildung gegenüber ihrer Umwelt, eine für sie spezifische ‚Eigenzeit‘ mit interner Rhythmik. Hierdurch kann eine für sie besondere Entwicklungs- logik zu realistischem ‚Selbstaussdruck‘ gelangen. Zum Beispiel kann eine ‚ökonomischer Logik‘ folgende Entwicklung im gesellschaftlichen Rahmen einer ‚freien Marktwirtschaft‘ unberührt vom Rhythmus der ‚Legislatur- perioden‘ des Politiksystems der wenig plausiblen Eigenlogik von Kon- junkturzyklen folgen, was allerdings gesamtgesellschaftliche Synchroni- sationsprobleme aufwerfen kann.
- *Transformation systemspezifischer Zeitordnungen*: In einer Transfor- mationsgesellschaft erhöht sich die Komplexität ausdifferenzierter Tem- poralordnungen noch dadurch, dass auch die jeweils verfestigte Logik funktionaler Zeitordnungen innerhalb von Politik, Wirtschaft und Erziehung selbst wiederum einem historischen Wandel unterworfen ist. Dies macht Ungleichzeitigkeiten zwischen ihnen besonders unübersichtlich und un- vorhersehbar und lässt neue Formen gesellschaftlicher Synchronisation er- forderlich werden. Aktuelles Beispiel hierfür wäre die Verkürzung der Schulzeit in ihrer Wirkung auf die Hochschulausbildung.
- *Systeminterne Ausdifferenzierungen*: Für die heterogene Pluralität von Zeit- ordnungen in der Transformationsgesellschaft ist darüber hinaus kenn- zeichnend, dass sich in Auseinandersetzung mit strukturellem Wandel in einer ‚turbulenten‘ Umwelt auch innerhalb des selben Funktionssystems differente Zeitordnungen herausbilden, die zwar miteinander in Konflikt stehen, in ihrer Diskrepanz letztlich jedoch für die Funktionserfüllung des übergeordneten Systems erforderlich sind. Dies gilt bspw. in Wirtschafts- unternehmen für das komplementäre Nebeneinander differenter Zeit- ordnungen im Produktionsbereich, bei der Distribution und in den Ent- wicklungs- und Forschungsanteilungen. Strategien des Wissens- und Zeit-

managements haben der Differenz der Zeitregime im Rahmen einer bereichsübergreifenden Organisationsentwicklung Rechnung zu tragen. Ähnliches gilt für konkurrierende, aber sich hierdurch komplementär ergänzende Zeitregime innerhalb des Gesundheitssystems. Heilungsprozesse unterliegen der hochkomplexen Temporalstruktur eines komplementären Zusammenspiels biologisch-organismischer Wachstumsprozesse mit sozial eingebetteten psychosomatischen Entwicklungsverläufen, die bei der medizinischen Behandlung und Pflege mit einem linear quantitativen Zeitregime einer rationalisierten, bürokratisch verfassten Organisation betriebswirtschaftlicher Kalkulation zu synchronisieren sind.

Zusammenfassend lässt sich daher festhalten, dass ein strukturell weitgehend unverbundenes Nebeneinander inkompatibler Zeitordnungen von jeweils eigenem Recht, eigenem Sinnhorizont und besonderer Wissensstrukturen keine krisenhafte Problematik, sondern geradezu die charakteristische Normalform einer spätmodernen Gesellschaftsformation darstellt. Auf der Folie dieses formationstheoretischen Deutungshintergrunds erhält die temporaltheoretische Gegenstandsbestimmung von Lernen im Lebenslauf eine zusätzliche Dimension: Der Prozess lebensandauernden Lernens wird nun auf einer Metaebene als biographische Zeitgestalt eines „personal trajectory“ (Dreier, 1999, S. 12) erkennbar, das ihre Entwicklungslogik in einer für sie besonderen Form eines pfadabhängigen Durchgangs durch differente Temporalstrukturen und Zeitregime herausbildet. Entscheidend für das Konzept des trajectory ist, dass eine gesellschaftliche Synchronisation der Pluralität kontextgebundener Zeitregime erst in ihrem Durchlaufen durch differente soziale Praktiken der Zeitordnung erfolgt, d.h. erst in performativen ‚Praktiken des Übergangs‘ realisiert werden kann. Das Konzept des Übergangs erhält hierdurch im Rahmen des trajectories auf einer individuell biographischen, aber auch auf einer organisationstheoretischen und historischen Ebene eine theoriestrategische Bedeutung, auf die nun genauer eingegangen wird. Für die Ausarbeitung einer Theorie lebenslangen Lernens gerät in diesem Zusammenhang zunächst das Konstrukt der ‚Übergangszeit‘ ins Zentrum des Interesses.

5 ‚Übergangszeit‘ – eine temporaltheoretische Kategorie

‚Übergang‘ beruht begrifflich auf einer räumlichen Metaphorik, die von dem Bild einer zu überwindenden Barriere lebt, die einen bis dahin routinisierten Verlauf unterbricht. Übergangszeiten verweisen somit darauf, dass auch zeitlich kontinuierlich anschließende Verläufe nicht immer ohne Brüche sind. Dies verlangt eine Differenzierung von Kontinuität als ein bruchloses Ineinanderüber-

gehen gegenüber einem Verständnis von Kontinuität als Anschlussfähigkeit. Da nicht alles gleichzeitig geschehen kann, wenn nicht der Sinn des Ganzen verloren gehen soll, werden Unterbrechungen und damit auch Übergänge in allen Verlaufsstrukturen in Formen der „Interpunktion“ (Bateson, 1981, S. 362) relevant. Auch dies ist eine kulturelle Errungenschaft rationalen Ordners, deren temporale Logik des ‚Eins nach dem andern‘ im Sinne einer narrativen Struktur erlernt werden muss. Es gilt dabei, eine hochkomplexe Gleichzeitigkeit lebendiger Komplexität in Form einer „Geschichte“ (Schapp, 2004, S. 127) ‚auf die Reihe zu bringen‘, um dadurch historischen Sinn zu generieren, der über das einzelne Ereignis hinausgeht. Gerade innerhalb eines kontinuierlich fließenden ‚stream of consciousness‘ oder in einem permanent verlaufenden ‚stream of action‘ bilden sich daher sinnkonstituierende Abschnitte heraus, die sich jeweils temporal in einem ‚Vorher und Nachher‘ von anderen Zeitabschnitten erkennbar abgrenzen. „Kontinuität“ kann daher nicht ‚ontisch‘ als Gegebenheit vorausgesetzt werden. Sie ist das langfristige Ergebnis einer neuralen, psychischen und sozialen ‚Herstellungspraxis‘. Barbara Keddi spricht in diesem Zusammenhang sogar von einem permanenten „Doing continuity“ als „biopsychosozialer Praxis“, die als „Lern- und Bildungsprozess“ verstanden und pädagogisch unterstützt werden sollte (Keddi, 2011, S. 268). Derartige Praktiken der Herstellung von Kontinuität sind sachlich oder sozial über ‚Kontextmarkierungen‘ des jeweiligen ‚Zeitgeistes‘ einer biographischen Entwicklungsphase oder historischen Epoche ausgewiesen. Auf eben diese zeitlichen Grenzen zwischen Sinnkontexten, in der die Differenz zwischen Vorher und Nachher manifest zum Ausdruck gelangt und damit als bedeutungsvoll erfahrbar werden, bezieht sich das Konzept der ‚Übergangszeit‘. Es wurde in unterschiedlicher Form wie bspw. mit den Begriffen der „Sattelzeit“ (Koselleck, 1984, S. 325), des Epochenbruchs (Horn, 2005), des „psycho-sozialen Moratoriums“ (Erikson, 1992, S. 98) oder der „Schwellenerfahrung“ im ‚Zwielicht der Ordnung‘ (Waldenfels, 1987, S. 133) geschichtsphilosophisch, entwicklungspsychologisch oder phänomenologisch ausgearbeitet. Mit der Erfahrung eines Übergangs hinein in eine ‚Neue Zeit‘ wird ein Kernproblem von Temporalität berührt, nämlich das komplementäre Spannungsverhältnis zwischen „Kontinuität und Kontingenz“ (vgl. Pfeiffer, 2007). Einerseits bezieht sich Epochenbruch auf irritierende Ereignisse einer abrupten Unterbrechung bislang eingespielter Ablaufsstrukturen und erhält daher seinen Sinn aus der immanenten Diskontinuität auch langfristiger Prozesse, die in langen Intervallen verlaufen. Ab einem bestimmten, epochalen und als ‚einschneidend‘ erfahrenen Ereignis ist dann ‚nichts mehr so, wie es einmal war‘. Andererseits haben Übergänge als ‚Schwellenereignisse‘ (Waldenfels, 1987, S. 133) auch selber eine gewisse Dauer. Sie verfügen damit über eine eigene Zeitstruktur anschlussfähiger Ver-

knüpfung, die sich von einem Ausgangspunkt der ‚Abschlussfähigkeit‘ hin zu einem Ende der ‚Anschlussfähigkeit‘ her definiert (Sydow, Duschek, Möllering & Rometsch, 2003). Dieser lernhaltige Spannungsbogen zwischen Abschlussereignissen und Anschlussereignissen wird hier als ‚Übergangszeit‘ bezeichnet und hinsichtlich seiner pädagogischen Relevanz für transformative Lernprozesse hervorgehoben.

Zur Ausarbeitung einer Temporaltheorie lebenslangen Lernens wird es daher erforderlich sein, das komplementäre Zusammenspiel von Kontinuität und interpunktierenden Kontextgrenzen als Voraussetzung für das Herausbilden lernhaltiger Entwicklungsprozesse hin zu strukturell immer komplexeren Prozessen zu verstehen. Um dies begrifflich genauer fassen zu können, ist zu beachten, dass man zur Rekonstruktion lebenslangen Lernens im Rahmen einer Temporaltheorie nicht mehr allein von der personalen Entwicklung individueller Lerner ausgehen kann. Sozialität wird daher nicht im Sinne eines methodologischen Individualismus als ein Aggregat individueller Lerner auf einer Makroebene verstanden, sondern als relational fassbare Beziehung situativer Ereignisse. ‚Kollektive‘ Strukturen werden damit als mikrosoziale Beziehungsnetze wechselseitiger Anschlussfähigkeit gedeutet und nicht als eine objektiv vorgegebene überindividuelle Ordnung. Das analytische Element lebensandauernden Lernens bezieht sich in einer temporaltheoretischen Rekonstruktion folglich auf die soziale Kategorie des Ereignisses sowie daran anschließend auf temporale Strukturen der Ereignisverknüpfung.

5.1 Ereignis als temporaltheoretisches Element lebenslangen Lernens

Temporaltheoretisch gefasst sind die Systemelemente von Bildung somit als ein permanenter Prozess von ständig auseinander hervorgehenden und aneinander anschließenden *Ereignissen* zu verstehen. Temporalisierte Systeme sind auf ständigen Zerfall angewiesen, weil der fluide *Geschehenscharakter ihrer Elemente* eine konstitutive Voraussetzung für ihre ständige Reproduktion ist. Insofern ist Gegenwart auch immer zugleich Übergangszeit (Picht, 1992, S. 158). Dies ist eine bislang noch ungewohnte Sicht. Wandel und Veränderung werden so zu einer Grundvoraussetzung des Systemerhalts, während hingegen identische Dauer in der spätmodernen Transformationsgesellschaft zunehmend prekär und somit erklärungsbedürftig wird. ‚Kontinuität‘ beruht daher in diesem Verständnis auf dem „temporalen Grundbezug der Flüchtigkeit der Zeit“ (Schmidt-Lauff, 2008, S. 458). Von Martin Heidegger wird Historizität als konstitutives Merkmal einer temporaltheoretischen Gegenstandsbestimmung in folgender Formulierung zusammengefasst:

Die Analyse der Geschichtlichkeit des Daseins versucht zu zeigen, daß dieses Seiende nicht ‚zeitlich‘ ist, weil es ‚in der Geschichte steht‘, sondern weil es umgekehrt geschichtlich nur existiert und existieren kann, weil es im Grunde seines Seins zeitlich ist. (Heidegger, 1986, S. 376).

5.2 Ereignisverknüpfung

Als zentrales Erfordernis von Systembildung erweist sich letztlich die ‚Anschlussfähigkeit‘ differenter Ereignisse. Die Kategorie der ‚Anschlussfähigkeit‘ wird damit zum zentralen Merkmal eines sozialtheoretisch, nicht individualpsychologisch gefassten Kompetenzbegriffs (Sydow et al., 2003, S. 28f.). In welchem Modus ‚Anschluss‘ im Einzelnen konkret möglich wird, kann dabei noch offenbleiben: Neben analog übereinstimmender Fortsetzung oder einem Wiederaufnehmen der vorangegangenen Verlaufsstruktur in variierender Modulation lässt sich an ein vorheriges Ereignis auch durch Differenzbetonung in ‚kontrapunktischen‘ Formen der Kontrastierung, des Widerspruchs und des Gegensatzes anschließen. ‚Negation‘ als Modus von Anschlussfähigkeit ist in westlichen Kulturen besonders im Generationenverhältnis vertraut und gilt als Motor für gesellschaftlichen Fortschritt (Mannheim, 1970). Die Temporalisierung lebenslangen Lernens im Sinne einer permanenten Folge von Ereignisverknüpfungen führt dazu, dass sich die zeittheoretisch informierten Diskurse bemühen, die bisherige Engführung auf formalisierte Lernwege oder als Normallebenslauf standardisierte Karrieremuster zu vermeiden und stattdessen „transformatorische Bildungsprozesse“ (Koller et al., 2007, S. 69) im Rahmen einer „transitorischen Identität“ (Straub & Renn, 2002, S. 10) zu rekonstruieren. ‚Bildung‘ im Sinne eines permanenten Übergangs zwischen informell-alltagsgebundenen, non-formalen und formalisierten Lernkontexten erscheint hierbei als ein individuell „lebensentfaltender“ (Faulstich, 2011, S. 13) zugleich aber auch sozialstrukturell-historischer Transformationsprozess in und von gesellschaftlichen Umwelten, in dem das epochale ‚Welt- und Selbstverhältnis‘ von Menschen, sozialen Gruppen und Organisationen durch die Konfrontation mit aktuellen Problemlagen (‚critical incidents‘) in ihrer entwicklungsgebundenen Ungleichzeitigkeit synchronisiert wird und in dieser relationalen ‚Vergegenwärtigung‘ eine wechselseitige Veränderung durchläuft.

Der Begriff der Übergangszeit kann auf dieser theoretischen Grundlage daher in folgenden drei Bedeutungen verstanden und konzeptionell berücksichtigt werden:

5.3 Situative Ereignisverknüpfung

Auf einer elementaren Ebene permanenter situativer Ereignisverknüpfungen lässt sich lebenslanges Lernen in einer spätmodernen ausdifferenzierten Transformationsgesellschaft als eine kontinuierliche Kette anschlussfähiger aber auch strukturell anschluss erzwingender Übergänge konzipieren. Die alltägliche Erfahrung eines ‚Never Ending Learning‘ bezieht sich hierbei nicht allein auf formalisierte Lehr-/Lernarrangements, sondern auf ihre Einbettung in ein Netzwerk informeller, alltagsgebundener Kontexte, in denen Irritationen den Erwerb von immer neuen Kompetenzen auslösen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die wechselseitige Interferenz zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Strukturveränderungen dazu führt, dass eine vorübergehend erreichte Verstetigung und Stabilisierung in dem einem Lebensbereich durch eine ‚ungleichzeitig‘ verlaufende Entwicklungsphase in anderen Bereichen in eine abermalige Perturbation versetzt wird, auf die daraufhin lernbereit zu antworten ist. Kaum scheinen bspw. eigene berufliche Veränderungen bewältigt und in Routine überführt zu sein, schon führt der Schulwechsel des Kindes in Verbindung mit Lehrplanänderungen zu neuem Kontextwechsel. Gut nur, wenn nicht ‚gleichzeitig‘ der Steuerberater oder ein epochaler Bankenkollaps ante portas stehen. Kurz gesagt: Lebensandauerndes Lernen definiert sich auf einer elementaren Ebene ereignisbasierter Temporalität als eine sequenziell gebrochene *Kontinuität permanenter Übergangszeiten*.

5.4 Zwei Formen gesellschaftlicher Institutionalisierung von Übergangszeiten

Die hohe Komplexität, die durch temporale Ereignisverknüpfung hervorgerufen wird, führt dazu, dass man sich in funktional differenzierten Gesellschaften dazu genötigt sieht, „mehr und mehr von raumlimitierten zu zeitlimitierten Ordnungen überzugehen. Diese Präferenz für zeitlimitierte Ordnung wiederholt sich innerhalb der Funktionssysteme – teils in der Form eines bestimmten Anfangs mit offenem Ende [...], teils in der Form, dass durch Bestimmung von Anfang und Ende Perioden gebildet werden (etwa mit der Schulstunden-Ordnung des Erziehungssystems [...])“ (Luhmann, 1990, S. 336). „Im allgemeinen setzt der Ausbau und die zunehmende Abhängigkeit von zeitlimitierten Ordnungen Organisationssysteme voraus, die Anfang und Ende beobachten, registrieren, ja veranlassen können“ (Luhmann, 1990, S. 337). Niklas Luhmann betont nun, dass in eben dem Maße, in dem eine Gesellschaft ihre Entwicklung von zeitlimitierten Ordnungen abhängig macht, man es mit einem Synchronisierungsproblem zu tun bekommt: Es gilt zu sichern, „wie man von einem Ende zu

einem Anfang kommt und damit das System über die eingebauten Zeitlimitierungen hinaus in Betrieb hält“ (Luhmann, 1990, S. 337).

Wir vertreten mit diesen Überlegungen nun die Position, dass auf dieses Problem mit einer gesellschaftlichen Institutionalisierung von ‚Übergangszeiten‘ geantwortet wird. In ihrer Temporalstruktur lassen sich daher institutionalisierte Übergangszeiten an der Form der Relationierung ihrer Anfangs- und Endpunkte charakterisieren:

Übergänge zwischen einem *bestimmten Anfang* und einem *bestimmten Ende* sind organisationaler Bestandteil einer den Übergang *übergreifenden institutionellen Ordnung*, in der der Abschluss einer vorangegangenen Sequenz hin zum Anschluss an eine darauf folgende Sequenz strukturell gesichert wird. So berechtigt z.B. der Abschluss einer Klassenstufe zum Eintritt in die nächstfolgende oder der Erwerb der Hochschulreife ermöglicht die Immatrikulation. Beide Übergänge setzen eine organisatorisch intakte Infrastruktur voraus. Diese Form institutionalisierter Übergangszeiten folgt somit der linearen Strukturlogik *formalisierbarer Statuspassagen*, wie sie im nächsten Abschnitt diskutiert wird.

Die temporale Struktur von Übergangszeiten bleibt im *Kontext von Statuspassagen* integraler Bestandteil einer institutionell übergreifenden Zeitordnung und damit in ihrer temporalen Dauer weitgehend latent. Sie tritt allenfalls in Form psychosozialer Übergangskrisen, im Rahmen eines symbolischen Akts, vor allem aber im Falle eines Scheiterns als Störung in Erscheinung.

Anders sieht es bei der Synchronisierung von zeitlimitierten Ordnungen aus, wenn in ihnen Anschluss an eine unbestimmte, *kontingente Zukunft* herzustellen ist. Hier geht es um Übergangszeiten, in denen die zukünftig anschlussfähigen Entwicklungen zunächst überhaupt erst einmal in ihren Bedingungen manifest werden müssen. Diese Form institutionalisierter Übergangszeiten folgt einer rekursiven Strukturlogik ‚zielgenerierender Suchbewegungen‘, also einer Übergangszeit, in der die zukünftig anschlussfähige Entwicklung nicht nur geklärt, sondern als kontextuell verfügbarer ‚Möglichkeitshorizont‘ erst durch ein verändertes ‚Selbst- und Weltverhältnis‘ lernend erschlossen wird (vgl. Schäffter, 1999; 2001). Die temporale Struktur von Übergangszeiten, in denen erst die Bedingungen für zukunftsfähige Anschlussmöglichkeiten geschaffen werden müssen, unterliegt einem modalphilosophischen Spannungsverhältnis zwischen ‚Potentialität und Possibilität‘ (Buchheim et al., 2001, S. 9; Picht 1980) das bildungstheoretisch bislang noch unzureichend verstanden und kaum praktisch berücksichtigt wird. Hier sind die gegenwärtigen Bemühungen um Kompetenzentwicklung, um biographische Lernberatung und pädagogische Entwicklungsbegleitung zu verorten. Diese Übergangsstruktur einer an ‚beiden Seiten‘ des Übergangs reflexiv bestimmungsbedürftigen und somit beidseitig ‚freitragenden Relationierung‘ wird hier als offene ‚*Transition*‘ bezeichnet.

Bildungstheoretisch sind Transitionen u.a. für „Übergänge vom Studium in den Beruf“ (von Felden & Schiener 2010) von hoher Relevanz.

5.5 Übergangszeiten im Kontext sozial-evolutionärer Entwicklungsprozesse

Der Begriff der Übergangszeit wurde bis an diesen Punkt aus der gewohnten erwachsenenpädagogischen Perspektive als Bestandteil einer sequenziellen Folge zeitlich abgrenzbarer Intervalle in einem individuell-humanontologischen, biographischen oder auch generationsspezifischen Entwicklungsverlauf verstanden. Damit blieb ‚Übergangszeit‘ noch einer ausgewählten ‚Spur‘ eingeschrieben, in der sich ihre pfadabhängige Eigenlogik innerhalb eines spezifischen Entwicklungsstrangs rekonstruieren lässt. Nicht in den Blick kommen hierbei tiefenstrukturelle Veränderungen einer Transformationsgesellschaft hinsichtlich der sich ständig wandelnden historischen und sozialstrukturellen ‚Bedingungen der Möglichkeit‘, in denen der jeweilige Entwicklungsstrang seine je besonderen Voraussetzungen vorfindet. In der nun angesprochenen Dimension geht es daher um die wechselseitige Interferenz unterschiedlicher Entwicklungsverläufe in einer ausdifferenzierten Transformationsgesellschaft. Lebenslanges Lernen kann so über die pfadabhängige Deutung nur einer ‚Spur‘ hinaus als aktiver Bestandteil und symptomatischer Ausdruck eines mehrere Stränge verknüpfenden sozial-evolutionären Entwicklungsprozesses verstanden werden. In diesem Zusammenhang erhält das Konzept der Übergangszeit die Bedeutung einer lernhaltigen Schnittstelle zwischen dem strukturellen Wandel von Kontextbedingungen einerseits und den sich dadurch verändernden Lernmöglichkeiten innerhalb dieser sich wandelnden Kontexte andererseits. Um diese zusätzliche *sozial-evolutionäre Zeitstruktur* rekonstruieren zu können, ist es hilfreich, auf die eingangs eingeführte Differenz zwischen einem Lernen *innerhalb* eines gegebenen Kontextes zum einen und ‚transformativem Lernen‘ im Verlauf von Kontextveränderungen bzw. bei einem Wechsel *zwischen* verschiedenen Lernkontexten zum anderen zurückzugreifen. Es stellt sich hierbei die Frage, in welcher Weise der strukturelle Wandel bei den Kontextbedingungen mit den unter ihnen ablaufenden Lernprozessen in Beziehung gesetzt werden kann.

- Die einfachste Antwort geht von einer *beidseitigen Indifferenz* eines ‚Container-Modells‘ aus: Lernen verläuft unabhängig von seinen Kontextbedingungen und auch der Kontext lässt sich nicht von den Lernprozessen beeinflussen.
- Eine zweite Variante unterstellt *Strukturdeterminismus* und versteht den historischen Kontext als maßgeblichen Sinnhorizont für die von ihm ermöglichten Lernprozesse. Der strukturelle Kontext bildet dabei jedoch einen vom

Lernen unabhängigen Rahmen, dessen Wandel einer eigenen, dem Lernen übergeordneten struktur-evolutionären Gesetzmäßigkeit folgt.

- Eine *relationale Erklärung* wiederum postuliert eine komplementäre Prozessualität, bei der beide Entwicklungslogiken aufeinander bezogen sind, wechselseitige Veränderungen auslösen und sich gegenseitig als ‚Bedingungen ihrer Möglichkeit‘ konstitutiv voraussetzen.

Die dritte relationale Position erschließt die Übergangszeiten sozial-evolutionärer Entwicklungsprozesse, in denen ‚Potentialität und Possibilität‘ lernförmig verschränkt werden. Sie lässt sich exemplarisch an der entwicklungspsychologischen Frage nach dem temporalen Verhältnis zwischen Reife und Lernen verdeutlichen (Breunig, 1973). ‚Reife‘ wird hier als eine Kontextbedingung von Lernen verstanden, die als Sinnhorizont strukturell die ‚Bedingung der Möglichkeit‘ für das darstellt, was in welcher Weise überhaupt erlernbar ist. Die von Walter Breunig bereits in den siebziger Jahren vertretene Einsicht besteht nun darin, dass Lernen in einem spezifischen Zustand biologischer, kognitiver, sozialer oder spiritueller ‚Reife‘ jeweils besondere ‚Bedingungen der Möglichkeit‘ vorfindet, diese aber auch ‚in the long run‘ zu verändern vermag. Das aktive Ausschöpfen eines zunächst als basale Voraussetzung vorgefundenen ‚Möglichkeitshorizonts‘ schafft schließlich auf einem höheren ‚Lernplateau‘ die Voraussetzungen dafür, dass in der ‚Krisenerfahrung‘ seiner Begrenzung eine kontextübergreifende Positionalität erreicht wird, die nun ein neues Niveau der Reife und damit einen weitergehenden Möglichkeitshorizont zugänglich macht. An diese strukturtheoretische Deutung von Übergangszeit als krisenhafter Umschlagpunkt im bisherigen Welt- und Selbstverhältnis schließen die pädagogischen Konzepte „transformativen Lernens“ an (Kegan, 1986, S. 107; Mezirow, 1997; Gremmler-Fuhr, 2006, S. 19). Den in dem Übergangsereignis zunächst noch als unbestimmt erfahrbaren Möglichkeitshorizont der ‚Possibilität‘ gilt es in weiteren explorierenden Lernprozessen schrittweise in seiner ‚Potentialität‘ lernend zu erschließen. Die Übergangszeit der Überschreitung eines obsolet gewordenen Sinnkontextes und des praktischen Eintritts in einen neuartigen, aber noch unbekanntem Möglichkeitshorizont wird von Wygotski als „*Zone der nächsten Entwicklung*“ (Wygotski, 1964, S. 259) bezeichnet. In ihr bieten sich in Kontrastierung zum vorangehenden Kontext nun andere, wenn auch zunächst nur über Negation bestimmbare ‚Bedingungen der Möglichkeit‘ zum Lernen. Zu beachten ist hierbei: Es handelt sich dabei zunächst nicht um konkret fassbare Lernanforderungen, sondern erst noch um ein verändertes Bedingungsgefüge von Potentialität als ‚Vergegenwärtigung‘ einer sich *in dieser Tätigkeit oder aufgrund dieser Tätigkeit* überhaupt erst ‚offenbarenden‘ Zukunft! Sie zu erschließen, verlangt eine

performative Realisierung der nun potentiell verfügbaren, aber noch nicht praktisch erschlossenen Möglichkeiten. Es geht um eine Frage/Antwort-Relation und keinen Kausalnexus von Ursache und Wirkung! Georg Picht illustriert das aktive ‚Gewinnen von Zukunft‘ im Sinne eines neuartigen Möglichkeitshorizonts am Beispiel der Konstruktion eines ‚Apparats‘ (natur)wissenschaftlicher Forschung, mit dem eine Veränderung bislang gegebener kontextueller ‚Bedingungen der Möglichkeit‘ von Welterkenntnis hervorgerufen wird:

Was ist ein Apparat? Es ist eine Einrichtung, die es erlaubt unter bestimmten Bedingungen bestimmte Beobachtungen zu machen. Der Bau des Apparates *antizipiert* die Beobachtungen, die er machen soll. Ein Apparat ist deshalb nichts anderes als eine Gestalt gewordene *Antizipation der Zukunft*. Die Erkenntnisse, die mit Hilfe eines solchen Apparats gewonnen werden, haben durchgängig die gleiche Struktur: *wenn* die und die Voraussetzungen gegeben sind, tritt das und das ein. Das ist eine hypothetische *Zukunftsaussage*. Nicht nur der Apparat, sondern auch die durch den Apparat gewonnenen Erkenntnisse haben deshalb die Grundstruktur der Antizipation von Zukunft (Picht, 1992, S. 253) (Hervorh. O.S.).

Temporaltheoretisch gefasst, handelt es sich um den Zeitmodus GZ, also um das nun kontextuell Mögliche, das sich in seinem eigensinnigen ‚ontologischen Status‘ erst über praktische Verwirklichung empirisch zu manifestieren vermag. Es geht daher um die sublimale, aber entscheidende, Differenz zwischen den Zeitmodi ZG und GZ, also zwischen einer noch gegenwartsverhafteten Antizipation möglicher Geschehnisse aus aktuell vorgegebenen Bedingungen heraus (ZG) und einem *ontologischen Werden von Potentialität* eines bisherigen ‚Noch Nicht‘ (GZ). ‚Lernen‘ verläuft hier als Entwicklungsprozess auf einer evolutionär-konstitutiven Ebene von bisher nicht verfügbaren ‚Bedingungen der Möglichkeit‘. Dies wird aus unserem Forschungszusammenhang zum Lernen in gesellschaftlicher Transformation als *„strukturvermitteltes Lernen“* (Baldauf-Bergmann, 2005, S. 86) bezeichnet.

Das illustrativ gemeinte Beispiel eines ‚Apparates‘ für eine zukunftsermöglichende, innovative Veränderung bislang latent vorausgesetzter ‚Bedingungen der Möglichkeit‘ bezieht sich auf historische Entwicklungen in naturwissenschaftlichen Sinnhorizonten. Um Georg Pichts temporaltheoretische Überlegungen auf gesellschaftspolitische Transformation zu übertragen, scheint es daher erforderlich, sein epistemologisches Konzept eines ‚zukunftsgenerierenden Erkenntnisapparates‘ in Richtung auf ein vorwegnehmendes Denkwerkzeug oder einen vorwegnehmenden ‚Denkstil‘ (Fleck, 1980, S. 129) hin zu generalisieren und es somit auf einer sozialtheoretischen Ebene zu reformulieren. Begriffsgeschichtlich betrachtet, kann das Auftreten einer neuen

Kategorie im gesellschaftlichen Diskurs ebenfalls zu einer neuartigen ‚Bedingung der Möglichkeit‘ für eine zunächst unvorsehbare Entwicklung werden. Niklas Luhmann greift bei seiner Verhältnisbestimmung von „Gesellschaftsstruktur und Semantik“ hierbei auf das evolutionstheoretische Konzept des „preadaptive advance“ im Sinne einer strukturellen Vorwegnahme zurück (Luhmann, 1981, S. 191; Stäheli, 1998, S. 320). Hiermit ist gemeint, dass eine semantische Erfindung „zwar vorläufig in ein Sozialsystem eingepasst ist und deshalb überlebt, ihr aber zu einem späteren Zeitpunkt eine soziale Funktion zuwächst, die es noch gar nicht gab, als diese (semantische) Erfindung auftrat. Vielleicht hätte diese spätere Funktion auch gar nicht entstehen können, wenn es nicht die Erfindung gegeben hätte, die den Prozeß der Herausbildung dieser Funktion suggestiv begleitete. Semantik wirkt [...] in diesem Modell instruktiv, aber sie wird nicht für diesen Zweck hervorgebracht, sie wird durch die ihr schließlich zufallende Funktion genauso überrascht wie das Sozialsystem, in dem sich diese Funktion realisiert“ (Stichweh, 2006, S. 164). Bei dieser Argumentation besteht eine gewisse Übereinstimmung mit der Trennung des Motivs vom Zweck des Verhaltens in der Institutionstheorie von Arnold Gehlen, wonach das Herausbilden gesellschaftlicher Institutionen nicht auf intentionale Zweckmäßighkeitsüberlegungen handelnder Individuen zurückzuführen sei. In diesem Sinne können sich in Übergangszeiten neuartige, von den Akteuren zunächst noch unbegriffene Institutionen herausbilden, die für neue Zweckorientierungen handlungsermöglichende Rahmenbedingungen im Sinne von bislang unerwartbaren ‚enabling structures‘ verfügbar machen. Es gibt Anlass zur Vermutung, dass in diesem Zusammenhang der Begriff der ‚Kompetenzentwicklung‘ als ein derartiger bildungstheoretisch noch weitgehend unverstandener ‚preadaptive advance‘ im evolutionären Kontext der gesellschaftlichen Institutionalisierung lebensbegleitenden Lernens gedeutet werden könnte.

5.6 Zusammenfassung

Übergangszeit im Rahmen eines sozial-evolutionären Strukturwandels strukturiert sich daher in vier Phasen:

1. Kontingentwerden eines ausgeschöpften Sinnkontextes,
2. Manifestation kontextübergreifender Möglichkeitsbedingungen als ein potentielles ‚Noch-Nicht-Wissen‘
3. Explorierendes Erkunden des nun zugänglichen Möglichkeitshorizonts als ‚Positivierung des Unbestimmten‘
4. Herausbilden gefestigter Routinen im Umgang mit einem sich zunehmend performativ verfestigenden neuartigen Sinnkontext von Zukünftigkei im Sinne einer ‚konkreten Utopie‘.

Am Beispiel Lernprozess und Reifentwicklung wurde die relationale Wechselbeziehung zwischen Kontextveränderung und kontextgebundenem Lernen zunächst am Entwicklungsprozess einer *zweiseitigen Verzwirnung* verdeutlicht. Im Zusammenhang von Lebenslangem Lernen im relationalen Feld einer Transformationsgesellschaft, in der sich eine Vielzahl von Entwicklungssträngen temporal überschneiden, bekommt man es allerdings im Vergleich zur Verzwirnung von nur zwei Horizontlinien mit einer weitaus höheren Komplexität und folglich mit einer Vielzahl von Interferenzen zu tun. Die hierbei rekonstruierbaren Übergangszeiten in lernender Auseinandersetzung mit der Ungleichzeitigkeit sich gesellschaftlich interferierender Entwicklungsverläufe werden nun in den Konzeptionen des „personal trajectory“ und des „formation trajectory“ gefasst. Im weiteren Verlauf wird es daher darum gehen, unterschiedliche Konzeptionalisierungen von Übergangszeiten, nämlich Entwicklungskrise – Status Passage – Transition – Trajectory zu beschreiben und als Theoriebausteine zu einer Temporaltheorie lebensandauernden Lernens herauszustellen.

6 Übergangszeit als Entwicklungskrise, Statuspassage oder Transition

Der Begriff des „*psycho-sozialen Übergangstadiums*“ als einer besonderen temporalen Struktur wurde von Parkes (1978, S. 13) eingeführt und bezieht sich auf die Zeitdauer zwischen einem persönlichen Ereignis, das zu einer existentiell bedeutsamen Unterbrechung der bisherigen Lebensroutine führt und ihrer erfolgten Bewältigung auf einem höheren Niveau rationaler Lebensführung. Krisenverarbeitung erscheint aufgrund dieser Steigerung zugleich als ein Lernprozess. Übergang wird damit zu einer relationalen Kategorie, die gleichermaßen von strukturell vorgegebenen Endpunkten bestimmbar ist, wie andererseits auch der Ausgangs- und der Zielpunkt erst aus dem Verlauf eines Übergangsprozesses selbst heraus konstituiert werden können. Konzepte des Übergangs, die von institutionell präformierten Endpunkten ausgehen, beziehen sich auf besondere, hervorgehobene Ausnahmesituationen innerhalb eines ansonsten normalisierten und gleichförmig strukturierten Lebensverlaufs, der ‚zwischenzeitlich‘ eine Unterbrechung erfahren hat. Sie markieren in der Regel einen grenzbetonten Kontextwechsel, der transformatives Lernen auslöst oder auch erzwingt. Dem entsprechend finden sich in übergangstheoretischen Lösungsansätzen mehrere Verlaufsmodelle, in denen es vor allem um Strategien und Phasen der Bewältigung der irritierenden und verunsichernden Routineunterbrechung geht.

6.1 Das Konzept der Status Passage

Begrifflich bezieht sich Status Passage nicht notwendigerweise nur auf Übergänge zwischen Lebenslagen von normativ unterschiedlichem Sozialstatus, sondern im Kontext der amerikanischen Sprache auf alle Formen des Übergangs von einem ‚sozialen Zustand‘ in einen anderen. Damit lässt er sich für alle strukturell eingespielten Formen innergesellschaftlicher Mobilität anwenden.

In der Logik des universellen Statuspassagenbegriffs von Glaser & Strauss liegt denn auch, dass die Autoren [...] auch nicht standardisierte, d.h. nicht regulierte, nicht schematisierte und nicht-vorstrukturierte Passagen in den Blick nehmen (Welzer, 1993, S. 26).

Nach Glaser & Strauss (1971) werden die Individuen in modernen Gesellschaften in immer geringerem Maße durch traditionale Regulierungen darin unterstützt, eine wachsende Anzahl von Übergängen zu bewältigen. Zudem ist von einem Zusammenhang zwischen veränderten individuellen Übergangsmustern und strukturellen Veränderungen im Sozialgefüge auszugehen. „Die Analyse von individuellen Statuspassagen mag mithin auch Rückschlüsse auf die Sozialstruktur und auf gesamt gesellschaftliche Entwicklungen zulassen“ (Welzer, 1993, S. 25). Ein weiterer wichtiger Aspekt im Status-Passagen Konzept besteht in der Einsicht, dass sich die Individuen in ihren Übergängen jeweils nicht allein mit nur einer Statuspassage allein auseinander zu setzen haben, sondern „sich inmitten eines Flusses von multiplen Statuspassagen bewegen“ (Welzer, 1993, S. 25). In der Transformationsgesellschaft führt dies zu permanenten Veränderungsanforderungen an die Subjekte. Durch eine „Dynamisierung des Selbst“ in der späten Moderne (Rosa, 2005, S. 352ff.) erweisen sich biographische Ruhezustände als temporale Ausnahmen, die sofort wieder zum Ausgang zu immer neuen Übergängen werden können. ‚Status‘ bezeichnet in diesem Verständnis somit nicht mehr wie in traditionellen Übergangskonzepten einen Normalzustand, sondern nur einen punktuellen Ruhemoment, einen „resting place“ „im Fluß der wechselseitigen Beziehungen innerhalb der Pluralität von (individuellen) Statuspassagen“ (Glaser & Strauss, 1971, S. 156; Übersetzung von Welzer, 1993, S. 25). Lebensbegleitendes Lernen in der Transformationsgesellschaft kann daher temporaltheoretisch als ein permanent aneinander anschließender Übergangsprozess konzipiert werden, der gleichzeitig auf unterschiedlichen, ineinander verschränkten Ebenen der Entwicklung verläuft. Dies wird hier als strukturelle ‚Verzwirnung‘ bezeichnet.

Der hier skizzierte universelle Status-Passagenbegriff bietet vor allem dadurch interessante Deutungen von biographischen Übergängen, dass mit ihm eine Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Transitionen beobachtbar wird, die sich nicht allein auf formalisierte und institutionell geregelte Übergänge beziehen,

sondern auch auf die strukturelle Transformation der bisher biographisch sedimentierten ‚sozialen Zustände‘ aller Beteiligten.

In diesem Sinne können einzelne Passagen auf andere ausgreifen, sie überformen, blockieren oder auch fördern. Dabei wird wiederum deutlich, dass Statuspassagen immer multipel sind und schon von daher prinzipiell nur nicht-lineare Effekte zeitigen können – weshalb etwa eigentlich positive Passagen lebensgeschichtlich negative Ergebnisse produzieren können (Welzer, 1993, S. 28).

Harald Welzer bemängelt am Statuspassagen-Konzept grundsätzlich seinen impliziten Struktur determinismus. Er kritisiert, dass sich bei Glaser und Strauss das Subjekt einem weitgehend gesellschaftlich normierten Lebenslauf-Regime im Sinne einer Temporalordnung gegenüber gestellt sieht und damit „also insgesamt eher als ein einsames Objekt von gesellschaftlich normierten Veränderungsanforderungen (erscheint), die es [...] zu bewältigen hat“ (Welzer, 1993, S. 27).

Zudem scheinen „Übergänger“ bei Glaser und Strauss „einsame Wesen zu sein“ (Welzer, 1993, S. 27). „Es wird ein weitgehend normatives Statuspassagenkonzept entworfen, mit dessen Hilfe man lediglich sozial unterstützte und regulierte Adaptierungsprozesse beschreiben kann, aber eben kein dynamisch-relationales Übergangsgeschehen“ (Welzer, 1993, S. 27).

6.2 Das Konzept der entwicklungsorientierten Übergangskrise

Dieter Ulich definiert Krise entwicklungstheoretisch als „belastender, temporärer, in seinem Verlauf und seinen Folgen offener Veränderungsprozess der Person, der gekennzeichnet ist durch eine Unterbrechung der Kontinuität des Erlebens und Handelns, durch eine partielle Desintegration der Handlungsorganisation und eine Destabilisierung im emotionalen Bereich“ (Ulich, 1987, S. 51f.).

Aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive lassen sich Übergänge normativ als spezifische Formen von Krise interpretieren und bewerten und dies unter der Bedingung, dass zunächst „routinemäßiges Verhalten durch soziale oder biologische Veränderungen unterbrochen werden, und zwar im Sinne von Herausforderungen und Zwängen zur Umorientierung. Übergänge können also in Verbindung mit persönlichkeits- und entwicklungspsychologischen Analysen des Bewältigungsprozesses, selbst als Entwicklungsprozess verstanden werden“ (Ulich, 1987, S. 114).

Krise wird somit erst dann über irritierendes Störungserleben hinaus bedeutsam, wenn dem Subjekt hinreichend subjektive und objektive Bewältigungsmöglichkeiten institutionell bereitgestellt werden können. An dieser Form von

„Bedingungsdiskurs“ wird erkennbar, dass Krise bereits definitorisch als Bestandteil eines institutionell gesicherten und kontrollierten linearen Entwicklungszusammenhangs gefasst wird. „Erfolgreiches Scheitern“ oder kreative Umwege (vgl. Oser et al., 1999; Oser & Spychiger, 2005) sind in diesem Deutungszusammenhang nicht vorgesehen, da man aufgrund eines „restriktiven Entwicklungsbegriffs“ nicht in der Lage ist, „fehlerfreundlich“ funktional zwischen entwicklungsrelevanten und nicht entwicklungsrelevanten Krisenverläufen zu unterscheiden. Biographietheoretisch bedeutsam sind vor den Anforderungen einer sich permanent wandelnden Gesellschaftsstruktur nämlich „gerade jene Krisen, die sich nicht ohne weiteres in einen konsistenten Lebensentwurf integrieren lassen – die zu Brüchen, Zerstörungen, Modifikationen oder Abschieden von biographischen Projekten, mithin von Selbstentwürfen führen“ (Welzer, 1993, S. 31).

6.3 Das Konzept der *Transition*

Im Gegensatz zu den bisher skizzierten Übergangskonzepten, in denen von einem klar identifizierbaren Ausgangs- und Ankunftspunkt ausgegangen und von denen als Fixpunkt eines „resting place“ der jeweilige „Übergang“ als ein temporal vorübergehendes Ereignis definiert werden konnte, betont der relationale Begriff der Transition das Bewegungsmoment gegenüber den Stationen. Strukturell handelt sich um eine „freitragende“ relationale Figuration bei der weder der Ausgangspunkt, noch das Endziel vorab verfügbar sind. Beide Seiten der Relationierung konstituieren sich erst aus einem sich zunehmend selbst strukturierenden Spannungsgefüge heraus. Dies erfolgt erst im Verlauf einer „zielgenerierenden Suchbewegung“ (Schäffter, 1999; 2001, S. 23), in der sich Ausgangspunkt und Ziel im Sinne von Reziprozität komplementär konstituieren.

7 „Personal Trajectory“ – ein Konstrukt zur biographietheoretischen Synchronisierung

Die gesellschaftliche Ausdifferenzierung einer Pluralität mehr oder weniger gleichberechtigter Temporalordnungen und ihrer in formalen Kontexten institutionalisierten sowie habituell verfestigter Zeitregime lässt in der Spätmoderne individuelle, biographische und historische Übergangszeiten zur Normalform werden. Längerwährende Zustände erscheinen nun eher als Ausnahmesituation der Stagnation oder okkasionell in Form eines als „Auszeit“ abgesicherten „resting place“. Hieran macht sich auch ein historischer Bedeutungswandel der

Weiterbildung in ihrem Übergang von einer Reproduktions- hin zu einer Reflexionsfunktion fest (Schöffler, 2001; 2003). Für eine temporaltheoretische Gegenstandsbestimmung ist dies eine zwar notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung. So komplex die Strukturanalyse auch ausfallen mag, so bleibt sie in ihrer dialektischen Kontrastierung komplementärer Zeitordnungen doch weitgehend statisch. Sie berücksichtigt nicht hinreichend die konstitutive Dynamik individueller Entwicklung in der Lebensspanne, die quer zu den vielfältigen Kontextgrenzen und Bedeutungshorizonten verlaufen und diese gewissermaßen erst erfahrbar und damit im Sinne einer ‚Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen‘ für soziale Wirklichkeit relevant werden lassen.

Für den nun erforderlichen *rekonstruktiven Schritt* der Gegenstandsbestimmung greifen wir auf das kulturtheoretische Konstrukt des ‚trajectory‘ zurück (Soeffner, 1991; Dreier, 1999; Grathoff, 1990; Riemann & Schütze, 1990). Ein ‚trajectory‘ ist ein sozialer Prozess ohne ausgewiesene Steuerungsinstanz. Weil trajectories einen bestimmten Verlauf aufweisen, erstrecken sie sich in die Zeit. Sie beruhen auf einer pfadabhängigen Kette von Einzelereignissen, die sich abschnittsweise in Phasen ‚interpunktieren‘ und die auf ein noch unbestimmtes Ziel ausgerichtet sind. Dieses Ziel wird im schrittweisen Verlauf eines trajectories jeweils zum Gegenstand einer permanenten reflexiven Selbstvergewisserung. Ein trajectory beruht somit in der temporalen Form seiner Zukunftsorientierung auf einer „zielgenerierenden Suchbewegung“ (Schöffler, 2001, S. 23).

Soeffner (1991) bezieht das Konzept des trajectories auf ‚soziale Handlungsgefüge‘, die sich aus einer Vielzahl autonomer Akteure im Sinne eines Staffellaufs, also eines ‚Kooperationsgefüges‘ organisieren. Im Gegensatz dazu geht es im biographietheoretischen Zusammenhang eines ‚life-trajectories‘ um die synchrone Anschlussfähigkeit differenter Lebensereignisse, die nun in der permanenten Schrittfolge einer zukunftsgenerierenden Selbstvergewisserung gewissermaßen ‚Akteursposition‘ erhalten. Die für ‚individual life-courses‘ relevanten Ereignisse eines personal trajectory sind die Übergangszeiten. Sie verketteten sich zu „personal trajectories of participation across contexts of social practice“ (Dreier, 1999, S. 19). Es entsteht aus einem lebensbegleitenden ‚Staffellauf‘ unterschiedlicher Übergangszeiten und ihrem zielgenerierenden Wahrnehmungsvermögen für den sich jeweils manifestierenden Möglichkeitshorizont. Die sich in diesem Prozess schließlich herausbildende ‚Lebensgestalt‘ ist das anfangs noch nicht antizipierbare Ergebnis einer pfadabhängigen Entscheidungskette immer neuer Übergangssituationen. „Across the life-span the person participates in a changing configuration of particular social contexts, and the person composes these changing contextual participations into a personal life-trajectory. (Dreier, 1999, S. 19). Jede der sozialen Praktiken und ihre Zeit-

ordnungen, die dabei partizipierend angeeignet werden, stellen Zwischenschritte im Gesamtverlauf eines trajectories dar, das sich in seinem Verlauf zunehmend deutlicher zu einer individuell, biographisch, familienspezifisch und historisch gebundenen ‚Lebensgestalt‘ konturiert.

Aus gestalttheoretischer Sicht geht es dabei jedoch nicht um die Summe aller anschlussfähigen Übergangereignisse, sondern um die ‚emergente Ordnung‘ einer immer deutlicher zu sich findenden Struktur. Erst ihre ‚emergente Ordnung‘ macht temporaltheoretisch das ‚utopische Element‘ lebenslangen Lernens aus.

Das Konzept des ‚life-trajectories‘ bietet im Deutungszusammenhang lebensandauernden Lernens einen heuristischen Rahmen, in dem transitorische Übergangszeiten in pfadabhängiger Schrittfolge sich strukturell zunehmend determinierend zu einer in sich konsistenten historischen Lebensgestalt verdichten. Man stößt daher bei temporaltheoretischen Fragen lebenslangen Lernens unversehens auf eine geschichtsphilosophische Problematik:

Historische Kontingenz bedeutet ja nicht, dass alles zur gleichen Zeit mit gleicher Wahrscheinlichkeit möglich sei. Vielmehr ereignet sich Geschichte in einem Möglichkeits- und Wahrscheinlichkeitsraum, in dem langfristige Prozesse [...] ab einem bestimmten Zeitpunkt nicht mehr zu stoppen sind, sondern fast zwangsläufig in eine bestimmte Richtung laufen (Berschin, 2008, S. 272).

Dies verweist auf eine diachron übergreifende ‚evolutionäre‘ Temporalordnung des Kontextwechsels (vgl. Kornwachs, 2001, S. 318ff.), der ein trajectory mit eigener Entwicklungslogik unterworfen ist.

8 Formation Trajectory – die ‚Verzwirnung‘ ungleichzeitiger Entwicklungsstränge

Im Rahmen einer Mehrebenenanalyse strukturellen Lernens in der Transformationsgesellschaft lässt sich das wechselseitige Ineinandergreifen ungleichzeitiger Entwicklungen als ein Prozess der ‚Verzwirnung‘ differenter Entwicklungsstränge zu einem ‚kollektiven trajectory‘ konzeptionalisieren. In einer relationalen Prozesslogik wird dabei individuelles Lernen, biographischer Wandel, Veränderungen generationeller Lebenslagerungen, familiale Entwicklungsdynamiken, Organisationsentwicklung, milieuspezifische Strukturveränderungen mit historischem Epochenwandel in Beziehung gesetzt. Das Konzept einer pluralen ‚Verzwirnung‘ führt schließlich zu einem polyform strukturierten trajectory, das sich nicht mehr auf die subjektiv individuelle oder

auf die sozial- interaktionistische Dimension beschränkt, wie dies bei den bisherigen Konzepten noch der Fall war.

Mit der Metapher der Verzwirnung wird hierbei ein Bild angeboten für das komplementäre anschlussfähige Ineinandergreifen differenter Entwicklungszeiten auf mehreren Ebenen, wie des individuellen kontextgebundenen Lernens, biographischer trajectories quer zu differenten Kontexten und gesellschaftlichen Veränderungen im Sinne strukturellen Wandels.

Verzwirnung meint, dass sich im Prozess des Übergangs von einem Kontext in einen daran anschließenden das Verhältnis zwischen individuellem Lernen und seinem kontextuellen Bedingungsrahmen umkehrt: Bieten zunächst die historischen und biographischen Ausgangsbedingungen den Möglichkeitshorizont für kontextgebundenes Lernen im Sinne seiner Aneignungsmöglichkeiten, so führt das lernende Ausschöpfen seiner Potenzialität schließlich zu der Möglichkeit, diese Bedingungen als gegenwärtige Vergangenheit kontingent zu setzen und auf der so erworbenen Grundlage den nun erst anschlussfähigen Kontext einer ‚gegenwärtigen Zukunft‘ antizipierend zu erschließen. Das Lernen wächst gewissermaßen über seine bislang vorausgesetzten ‚Bedingungen der Möglichkeit‘ hinaus. Es handelt sich dabei um den qualitativen Umschlag in eine ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ (Wygotski, 1964, S. 259), in der ‚Possibilität‘ in die in ihr enthaltene ‚Potentialität‘ übersetzbar wird. Indem zunächst die Kontextbedingungen kontingent werden und damit selber zum Gegenstand von Lernen gemacht werden, konstituiert sich entwicklungslogisch ein sich nun erst manifestierender *Möglichkeitshorizont*, den es im weiteren Schritt des trajectories anzueignen, in seiner neuartigen Potentialität praktisch zu erkunden und auszuschöpfen gilt. Der Umschlag kontextgebundenen Lernens in das antizipierende Erschließen neuer Möglichkeitshorizonte wird hier als transitiver Übergang konzipiert und unterliegt der im vorigen Abschnitt beschriebenen evolutionären Zeitstruktur. Das Konzept der ‚Verzwirnung‘ verdeutlicht hierbei den ständigen Umschlag, in dem Lernen und seine biographischen und sozialstrukturellen Bedingungen, abwechselnd zum gegenseitigen Kontext für einander werden. ‚Entwicklung‘ bezeichnet in diesem Zusammenhang ein sich im Erschließen zukünftiger Kontexte freitragend vorantreibendes ‚formation trajectory‘. Wesentlich ist für die Struktur, dass die sich manifestierende ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ nicht wie im Konzept der Statuspassage bereits sozial determiniert ist, sondern ein zunächst nicht antizipierbares Ergebnis eines zielgenerierenden Entwicklungsverlaufs darstellt. Es handelt sich um eine formative Bahn, in der sich das Wechselspiel aller beteiligten Entwicklungsstränge auf unterschiedlichen Ebenen zu einem kollektiven trajectory ‚verzwirnt‘. Diese Temporalität kann somit als ein Prozessmodell für ‚strukturelles Lernen im Lebenszusammenhang‘ gelten.

9 Von der Zukunft her lernen

Bei der kontinuierlichen Kette von Übergangszeiten im Verlauf eines mehrfach verzweigten ‚formation trajectories‘ handelt es sich somit um ein kollektives Prozessmodell, das nicht mehr linear von dem Sediment einer vergangenen Gegenwart her determiniert wird, aus deren Bedingungen sich eine bestimmte, zukünftig fortzuschreibende Gegenwart ableiten ließe. Stattdessen bekommt man es mit einer rekursiven Temporalstruktur zu tun: Die ‚gegenwärtige Gegenwart‘ wird von einer sich im Sinne eines Leitbilds offenbarenden ‚gegenwärtigen Zukunft‘ gewissermaßen von ‚rückwärts‘ gestaltet. Hier kommt ein säkularisiertes Verständnis ‚eschatologischer Zeitordnung‘ zu tragen. In Betracht gezogen wird aus dieser geschichtstheoretischen Sicht eine sich bereits in der vergangenen, wie auch gegenwärtigen Gegenwart manifestierenden Zukunft, die sich im Rahmen einer ‚antizipierenden Hermeneutik‘ (Schmidt, 1985, S. 286) sensibel in ihrer konkreten Potentialität als entwicklungsmotivierende Ressource wahrnehmen lässt. Diese Form utopischer Zukunftsorientierung führt zu erheblichen Konsequenzen für pädagogisches Handeln (vgl. dazu Scharmer, 2009). Offenkundig kommt in der gegenwärtigen Renaissance der zeitphilosophischen Arbeiten von Ernst Bloch und Walter Benjamin eine verstärkte Aufmerksamkeit für die relationale Gegenwärtigkeit aller Zeitmodi zu tragen, wie man sie kulturgeschichtlich bisher auch während früherer Epochenbrüche beobachten konnte. Für eine aktuelle Temporaltheorie lebenslangen Lernens verlangt dies, sich systematisch mit der transitorischen Übergangsstruktur von ‚Lernen im Feld paradigmatischen Strukturwandels‘ auseinander zu setzen. Hierbei wird man den Aspekt einer antizipierenden Hermeneutik im ‚utopischen Kern‘ von Bildung noch genauer in den Blick zu nehmen und in den pädagogischen Ansätzen zum ‚Lernen in biographischen und historischen Übergangszeiten‘ konzeptionell zu berücksichtigen haben. Daher sollte eine Temporaltheorie lebenslangen Lernens im Deutungsrahmen des oben skizzierten relationalen Feldes differenter Verschränkungen von Zeitmodi Anschluss suchen an den Diskurs zur Geschichtsphilosophie von Ernst Bloch und seiner spezifischen Verschränkung von Vergangenheit und Gegenwart aus einer Perspektive der Zukunft, mit der die Gegenwärtigkeit des Handelns aus dem bereits aktuell erkennbaren ‚Noch-Nicht‘ einer in der Vergangenheit noch unerfüllt gebliebenen Zukunft gestaltet wird (vgl. Bloch, 1985; Lieber, 1965; Holz, 1975; Schmidt, 1985; Dietschy, 1988; Korngiebel, 1999; Behrens, 2003; Becker, 2002).

Literatur

- Baldauf-Bergmann, Kristine (2005). Lernen im Kontext von Strukturveränderungen. Impulse für einen Wandel des Lernbegriffs. In Baldauf-Bergmann, Kristine, von Küchler, Felicitas & Weber, Christel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis* (S. 84–100). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Baldauf-Bergmann, Kristine (2009). Lernen im Lebenszusammenhang. Der Beitrag der subjektwissenschaftlichen Arbeiten Klaus Holzkamps zu einer pädagogischen Theorie des lebensbegleitenden Lernens. ICHS Band 31. Berlin: Lehmanns Media.
- Bateson, Gregory (1981). Die logischen Kategorien von Lernen und von Kommunikation. In Bateson, Gregory. *Ökologie des Geistes* (4. Aufl.) (S. 362–399). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Becker, Ralf (2002). Sinn und Zeitlichkeit. Vergleichende Studien zum Problem der Konstitution von Sinn durch die Zeit bei Husserl, Heidegger und Bloch. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Behrens, Roger (2003). Aktualisierung des Ungleichzeitigen. Anmerkungen zur Prozesslogik einer mehrschichtigen Dialektik. *Utopie kreativ, Heft 153/154*, 707–719.
- Bergmann, Werner (1983). Das Problem der Zeit in der Soziologie. Ein Literaturbericht zum Stand der „zeitsoziologischen“ Theorie und Forschung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 35*, 462–504.
- Berschin, Helmut (2008). Historische Kontingenz. In Rezension zu Hafner/Oesterreicher (Hrsg.), *Mit Clio im Gespräch* (S. 272). Romanistisches Jahrbuch Bd. 59.
- Bloch, Ernst (1970). *Tübinger Einleitung in die Philosophie*. Werkausgabe Band 13. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bloch, Ernst (1985). *Das Prinzip Hoffnung*. Werkausgabe Band 5. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bokelmann, Hans (1969). Zukunft – ein Bestimmungsmerkmal erzieherischen Handelns. Vorüberlegungen zu einer Theorie der Propädeutik. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 45*, 173–206.
- Bosbach, Gerd & Korff, Jens Jürgen (2011). *Lügen mit Zahlen. Wie wir mit Statistiken manipuliert werden* (3. Aufl.). München: Heyne.
- Breunig, Walter (1973). Reifen und Reife. Versuch einer Begriffsklärung. In Breunig, Walter (Hrsg.), *Das Zeitproblem im Lernprozess* (S. 34–71). München: Ehrenwirth.
- Buchheim, Thomas; Kneepkens, Corneille, Henry & Lorenz, Kuno (Hrsg.) (2001). *Potentialität und Possibilität. Modalaussagen in der Geschichte der Metaphysik*. Heidelberg: Frommann-Holzboog.
- Dietschy, Beat (1988). Gebrochene Gegenwart. Ernst Bloch, Ungleichzeitigkeit und das Geschichtsbild der Moderne. Frankfurt/Main: Vervuert Verlag.

- Dreier, Ole (1999). Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. *Outlines. Critical Social Studies*, 1 (1), 5–32.
- Dringenberg, Rainer (2006). Zeit. Zeitbewusstsein und Zeiterleben in der flüchtigen Moderne, Einblicke in die Literatur und Gedanken zu ihrer Verwertung aus sozialwissenschaftlicher Sicht. Bochum: EFH.
- Eisenstadt, Shmuel N. (2000). *Die Vielfalt der Moderne*. Weilerswist: Velbrück.
- Ende, Michael (1973). *Momo*. Stuttgart: Thienemann.
- Erikson, Erik, H. (1992). *Der vollständige Lebenszyklus*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Faulstich, Peter (2011). *Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung*. Geschichte und Gegenwart einer großen Hoffnung der Moderne. Bielfeld: transcript.
- Fischer, Wolfram (1986). Prekäre Leiblichkeit und Alltagszeit. Kontingenz und Rekurrenz in der Zeiterfahrung chronisch Kranker. In Fürstenberg, Friedrich & Münch, Ingo (Hrsg.). *Zeit als Strukturelement von Lebenswelt und Gesellschaft* (S. 237–255). Linz: Trauner.
- Fleck, Ludwik (1980). Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Fürstenberg, Friedrich & Münch, Ingo (Hrsg.). (1986). *Zeit als Strukturelement von Lebenswelt und Gesellschaft*. Linz: Trauner.
- Gerhard, Anette, Hörning, Karl H. & Michailow, Matthias (1990). *Zeitpioniere: Flexible Arbeitszeit – neuer Lebensstil*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1971). *Status Passage*. Chicago: Aldine.
- Grathoff, Richard (1990). Reality of Social Worlds and Trajectories of Working. In Maines, David R. (Ed.), *Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss* (pp. 373–381). New York: Aldine de Gruyter.
- Gremmler-Fuhr, Martina (2006). Transformative Lernprozesse in der Erwachsenenbildung. Entwicklung eines Orientierungskonzepts für die Anleitung und Unterstützung relationaler Lernprozesse. Kassel: kassel university press.
- Gross, Peter (1994). *Die Multioptionsgesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hall, Edward T. (1984). *The Dance of Life: The Other Dimension of Time*. New York: Anchor Books.
- Häder, Michael (1996). Linear, zyklisch oder okkasional? Ein Indikator zu Ermittlung der individuell präferierten Form des Zeitbewußtseins. *ZUMA-Nachrichten*, 39, 17–44.
- Heidegger, Martin (1986). *Sein und Zeit* (16. Aufl.). Tübingen: Niemeyer.
- Heidegger, Martin (1995). Der Begriff der Zeit. Vortrag vor der Marburger Theologenschaft, Juli 1924 (2. unveränd. Aufl.). Tübingen: Niemeyer.
- Hofstede, Geert, H. (2003). *Culture's Consequence: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations*. London etc.: Sage Publ.

- Holz, Hans-Heinz (1975). *Logos spermatikos*. Ernst Blochs Philosophie der unfertigen Welt. Darmstadt und Neuwied: Luchterhand.
- Horn, Christian (2005). Die Herausbildung eines neuen Zeitbewusstseins im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert. Gießen: Grinn.
- Hörning, Karl H. (2004). Kultur als Praxis. In Jaeger, F. & Liebsch, B. (Hrsg.). *Handbuch der Kulturwissenschaften. Grundlagen und Schlüsselbegriffe* (S. 139–181). Band 1. Stuttgart: Metzler.
- Kade, Jochen (1996). Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, Beiheft zum Report, Frankfurt/M. 1997, 13–31.
- Kade, Jochen & Egloff, B. (2004). Entgrenzung und Begrenzung lebenslangen Lernens: Institutionalisierungsformen der Erwachsenenbildung. *GdWZ*, 2, 49–52.
- Kade, Jochen, Seitter, Wolfgang & Hornstein, W. (1993). Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In Oelkers, Jürgen & Tenorth, Elmar (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 39–65). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kade, Jochen & Seitter, Wolfgang (1996). *Lebenslanges Lernen – Mögliche Bildungswelten*. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen: Leske und Budrich.
- Keddi, Barbara (2011). *Wie wir dieselben bleiben*. Doing continuity als biopsychosoziale Praxis. Bielefeld: transcript.
- Kegan, Robert (1986). *Die Entwicklungsstufen des Selbst*. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. München: Kindt.
- Kistler, Ernst (2006). *Die Methusalem Lüge: Wie mit demographischen Mythen Politik gemacht wird*. München: Hanser.
- Knopf, Detlef, Schäßfter, Ortfried & Schmidt, Roland (Hrsg.). (1989). *Produktivität des Alters*. Berlin: Deutsches Zentrum für Altersfragen.
- Koller, Hans-Christoph, Marotzki, Winfried & Sanders, Olaf (Hrsg.). (2007). *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformativer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript.
- Korngiebel, Wilfried (1999). *Bloch und die Zeichen*. Symboltheorie, kulturelle Gegenhegemonie und philosophischer Interdiskurs. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kornwachs, Klaus (2001). *Zeit der Logik – Logik der Zeit*. Eine Einführung in die Zeitphilosophie. Münster: Lit Verlag.
- Koselleck, Reinhart (1984). *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Leiprecht, Rudolf (2008). Eine diversitätsbewusste und subjektorientierte Sozialpädagogik. Begriffe und Konzepte einer sich wandelnden Disziplin. *Neue Praxis*, 4, 427–439.

- Leiprecht, Rudolf (2009). Diversity Education – eine zentrale Orientierung von Managing Diversity im Bereich beruflicher Bildung. In Kimmelmann, Nicole (Hrsg.), *Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende* (S. 66–77). Band 2. Aachen: Shaker Verlag.
- Lieber, Hans Joachim (1965). Utopie und Selbstaufklärung der Gesellschaft – Reflexionen zu Ernst Blochs „Das Prinzip Hoffnung“. In Lieber, Hans Joachim. *Philosophie – Soziologie, Gesellschaft. Gesammelte Studien zum Ideologieproblem* (S. 164–185). Berlin: de Gruyter.
- Luhmann, Niklas (1981). Geschichte als Prozeß und die Theorie sozio-kultureller Evolution. In Luhmann, Niklas. *Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation* (S. 178–197). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (1990). Gleichzeitigkeit und Synchronisation. In Luhmann, Niklas. *Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven* (S. 95–130). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mannheim, Karl (1970). Das Problem der Generationen. In Mannheim, Karl. *Wissenssoziologie* (2. Aufl.) (S. 509–565). Neuwied: Luchterhand.
- Makropoulos, Michael (2000). Historische Kontingenz und soziale Optimierung. In Bubner, Rüdiger & Mesch, Walter (Hrsg.), *Die Weltgeschichte – das Weltgericht?* (S. 77-92) Stuttgart: Klett-Cotta.
- Marotzki, Winfried (1990). Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Mezirow, Jack (1997). *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Nadolny, Sten (1987). *Die Entdeckung der Langsamkeit*. München, Zürich: Piper.
- Nassehi, Armin (1993). Die Zeit der Gesellschaft. Auf dem Weg zu einer soziologischen Theorie der Zeit. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Neckel, Sighard (1988). Entzauberung der Zukunft. Zur Geschichte und Theorie sozialer Zeitperspektiven. In Zoll, Rainer (Hrsg.), *Zerstörung und Wiederaneignung der Zeit* (S. 464–486). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Nowotny, Helga (1990). *Eigenzeit. Entstehung und Strukturierung eines Zeitgefühls* (3. Aufl.). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Oesterle, Ingrid (1985). Der Führungswechsel der Zeithorizonte. In Grathoff, Dirk (Hrsg.), *Studien zur Ästhetik und Literaturgeschichte der Kunstperiode* (S. 11–75). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Oser, Fritz, Hascher, Tina & Spychiger, Maria (1999). Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des ‚negativen‘ Wissens. In Althof, Wolfgang (Hrsg.), *Fehlerwelten. Vom Fehler machen und Lernen aus Fehlern* (S. 11–41). Opladen: Leske & Budrich.

- Oser, Fritz & Spychiger, Maria (2005). Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim und Basel: Beltz.
- Parkes, Colin Murray (1978). *Vereinsamung. Die Lebenskrise bei Partnerverlust*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Picht, Georg (1980). Die Zeit und die Modalitäten. In Picht, Georg. *Hier und Jetzt. Philosophieren nach Auschwitz und Hiroshima* (S. 362–374). Band I. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Picht, Georg (1990). Natur und „Welt“. Die Modalitäten und die Zeit. In Picht, Georg. *Der Begriff der Natur und seine Geschichte* (S. 393–458). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Picht, Georg (1992). Die Erkenntnis der Zukunft. In Picht, Georg. *Zukunft und Utopie. Vorlesungen und Schriften* (S. 43–264). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pfeiffer, Ursula (2007). Kontinuität und Kontingenz. Zeitlichkeit als Horizont systematischer Überlegungen in der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rammstedt, Ottheim (1975). Alltagsbewusstsein von Zeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 27, 47–63.
- Reischmann, Jochen (2004). Vom Lernen „en passant“ zum „kompositionellen Lernen“. Untersuchungen entgrenzter Lernformen. *GdWZ*, 2, 92–95.
- Riemann, Gerhard & Schütze, Fritz (1990). „Trajectory as a Basic Theoretical Concept for Analyzing Suffering and Disorderly Social Processes. In David R. Maines (Ed.), *Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss* (pp. 333–357). New York: Aldine de Gruyter.
- Rosa, Hartmut (2005). Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstruktur in der Moderne. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Sandbothe, Mike (1994). Die Verzeitlichung der Zeit. Grundtendenzen der modernen Zeitphilosophie und die aktuelle Wiederentdeckung der Zeit. In *Glaube und Denken. Jahrbuch der Karl-Heim-Gesellschaft* (S. 108–133). 7. Jg. Moers: Brendow-Verlag.
- Sandbothe, Mike (1996). Mediale Zeiten. Zur Veränderung unserer Zeiterfahrungen durch die neuen Technologien. In Hammel, Ernst (Hrsg.), *Synthetische Welten. Kunst, Künstlichkeit und Kommunikationsmedien* (S. 133–156). Essen: Die Blaue Eule.
- Sandbothe, Mike (1997). Die Verzeitlichung der Zeit in der modernen Philosophie. In Gimmler, Antje, Sandbothe, Mike & Zimmerli, Walther (Hrsg.), *Die Wiederentdeckung der Zeit. Reflexionen – Analysen – Konzepte* (S. 41–62). Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Sandbothe, Mike (1998). *Mediale Temporalitäten im Internet*. Verfügbar unter: <http://www.sandbothe.net/41.98.html> [25.10.2011].
- Sandbothe, Mike & Zimmerli, Walther Ch. (Hrsg.). (1994). *Zeit – Medien – Wahrnehmung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schapp, Wilhelm (2004). In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding. Frankfurt/Main: Klostermann.

- Scharmer, Otto (2009). *Theorie U: Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik*. Heidelberg: Carl Auer Systeme.
- Schäffter, Ortfried (1993). Die Temporalität von Erwachsenenbildung. Überlegungen zu einer zeittheoretischen Rekonstruktion des Weiterbildungssystems. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3, 443–462.
- Schäffter, Ortfried (1997). Irritation als Lernanlaß. Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. In Krüger, Heinz Hermann u.a. (Hrsg.), *Bildung zwischen Markt und Staat* (S. 691–708). Opladen: Leske und Budrich.
- Schäffter, Ortfried (1999). Pädagogische Konsequenzen der Transformationsgesellschaft. Didaktische Modelle in zielbestimmten und zieloffenen Veränderungsprozessen. *QUEM-Bulletin*, 3, 8–11.
- Schäffter, Ortfried (2001). Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schäffter, Ortfried (2003). Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung von Ermöglichungsdidaktik. In Arnold, Rolf &/ Schüßler, Ingeborg (Hrsg.), *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen* (S. 48–62). Baltmannsweiler: Schneider.
- Schäffter, Ortfried, Doering, Dörte, Geffers, Eva & Perbandt-Brun, Hanna (2005). *Bildungsarbeit mit Zeitzeugen. Konzeption und Realisierungsansätze*. Erwachsenenpädagogischer Report. Band 9. Berlin: Humboldt Univ. zu Berlin.
- Schäffter, Ortfried & Schmidt-Lauff, Sabine (2010). Temporalität. In Arnold, Rolf u.a. (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. überarb. Aufl.) (S. 285–286). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schilling, Elisabeth (2005). *Die Zukunft der Zeit: Vergleich der Zeitvorstellungen in Russland und Deutschland im Zeichen der Globalisierung*. Düsseldorf: Shaker Verlag.
- Schmied, Gerhard (1985). *Soziale Zeit. Umfang, „Geschwindigkeit“ und Evolution*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Schmidt, Burghart (1985). Das Widerstandsargument in der Erkenntnistheorie. Ein Angriff auf die Automatisierung des Wissens. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2008). *Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre Zugänge*. Münster: Waxmann.
- Soeffner, Hans Georg (1991). „Trajectory“ – das geplante Fragment. *BIOS Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History*, 1, 1–12; sowie In Maines, David R. (Ed.), (1990). *Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss* (S. 359–371). New York: Aldine de Gruyter.
- Stäheli, Urs (1998). Die Nachträglichkeit der Semantik. Zum Verhältnis von Sozialstruktur und Semantik. In *Soziale Systeme*, 2, 315–340.
- Sterbling, Anton (1992). *Wandel oder Epochenbruch? Beiträge aus dem Fachbereich Pädagogik*. Hamburg: Universität der Bundeswehr.

- Stichweh, Rudolf (2006). Semantik und Sozialstruktur. Zur Logik einer systemtheoretischen Unterscheidung. In Tänzler, Dirk, Knoblauch, Hubert & Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Wissenssoziologie* (S. 157–171). Konstanz: UVK.
- Straub, Jürgen & Renn, Joachim (2002). *Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst*. Frankfurt/Main: Campus.
- Sydow, Jörg, Duschek, Stephan, Möllering, Guido & Rometsch, Markus (2003). *Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Eine typologische Studie*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Stuber, Michael (2004). *Diversity. Das Potenzial der Vielfalt nutzen – den Erfolg durch Offenheit steigern*. München: Luchterhand.
- Ulich, Dieter (1987). *Krise und Entwicklung. Zur Psychologie der seelischen Gesundheit*. München: PVU.
- von Felden, Heide & Schiener, Jürgen (Hrsg.). (2010). *Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Waldenfels, Bernhard (1987). *Ordnung im Zwielficht*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Watzlawick, Paul (1985). Management oder – Konstruktion von Wirklichkeiten. In Probst, Gilbert, J. B. & Siegwart, Hans (Hrsg.), *Integriertes Management. Bausteine des systemorientierten Managements* (S. 365–376). Stuttgart: Gabler.
- Wehner, Josef (1997). Interaktive Medien – Ende der Massenkommunikation? *Zeitschrift für Soziologie*, 2, 96–114.
- Welzer, Harald (1993). *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: edition discord.
- Wenzel, Harald (2001). *Die Abenteuer der Kommunikation. Echtzeitmassenmedien und der Handlungsraum der Hochmoderne*. Weilerswist: Velbrück.
- Wittkau, Annette (1992). *Historismus. Zur Geschichte des Begriffs und des Problems*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (1964). *Denken und Sprechen*. Stuttgart: S. Fischer.
- Zimmerli, Walther, Ch. (1997). Zeit als Zukunft. In Gimmler, Antje, Sandbothe, Mike & Zimmerli, Walther (Hrsg.), *Die Wiederentdeckung der Zeit. Reflexionen – Analysen – Konzepte* (S. 126–147). Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Zoll, Rainer (1988). Zeiterfahrung und Gesellschaftsform. In Zoll, Rainer (Hrsg.), *Zerstörung und Wiederaneignung der Zeit* (S. 72–88). Frankfurt/Main: Suhrkamp.