

ORTFRIED SCHÄFFTER

Die Temporalität von Erwachsenenbildung

*Überlegungen zu einer zeittheoretischen Rekonstruktion
des Weiterbildungssystems*

Zusammenfassung

Die zeittheoretische Deutung von Erwachsenenbildung bezieht die Integrationsleistung des Weiterbildungssystems einer Gesellschaft auf den wachsenden Synchronisationsbedarf zwischen differenter Temporalstrukturen. Das Zusammenspiel zwischen den wechselnden Weiterbildungsangeboten und variantenreichen Formen der Bildungsaneignung strukturiert sich als temporales Netzwerk lose verkoppelter Ereignisse und Eigenzeiten. Eine systematische Temporalanalyse des Weiterbildungssystems verlangt daher die Klärung zentraler Kategorien wie Ereignis, Eigenzeit und Synchronisation.

Erwachsenenbildung ist bereits von den Bedingungen ihrer Möglichkeit her ein zutiefst temporales Phänomen. Auch wenn das bisher nur wenig theoretische Berücksichtigung fand, so kommt es doch in der Semantik ihrer pädagogischen Selbstbeschreibungen durch eine Fülle von Verweisungen zum Ausdruck: Angefangen vom temporalen Bedeutungshof des Begriffs des „Erwachsenen“, der „Weiter-Bildung“ (HEGER 1989), der Metaphorik „lebenslangen Lernens“ (DE HAAN 1991, S. 367f.), der „Bildung“ (KOSELLECK 1990) über Diskurse zur Kategorie des „Okkasionellen“, dem „Prinzip der Aktualität“, der entschiedenen Zukunfts Betonung bis hin zu neueren Versuchen, temporale Voraussetzungen von Teilnehmerorientierung und Zielgruppenarbeit in biographietheoretischen Forschungsansätzen greifbar werden zu lassen (NITTEL 1991). Über konzeptionelles Denken hinaus enthält das Weiterbildungssystem* auch in seinen Institutionenformen viele zeitorganisatorische Aspekte. Dies aber nicht deshalb, weil ihm wie der schulischen Erziehung die Zeit chronisch knapp bemessen ist und es daher Technologien des Zeitmanagements ausbilden muß (DIEDERICH 1982). Es fragt sich vielmehr, ob frei disponible Zeit nicht die spezifische gesellschaftliche Ressource ist, auf die das Weiterbildungssystem bevorzugt zurückgreift.

Vorstrukturierte und bemessene Zeit ist zwar für die einzelnen Angebots-

* Der Begriff „Erwachsenenbildung“ wird unter einer handlungstheoretischen Perspektive benutzt und bezeichnet die Pluralität der Bildungsangebote in ihrem Zusammenspiel mit der Bildungsaneignung durch Zielgruppen und Teilnehmer. Ihre übergeordnete gesellschaftliche Funktion kommt im Begriff „Weiterbildungssystem“ zum Ausdruck; er bezeichnet daher die systemische Gesamtheit aller Aktivitäten der Erwachsenenbildung in ihrer spezifischen Relation zur gesellschaftlichen Umwelt bzw. zu einzelnen „Systemen in der Umwelt“. Der Begriff „Erwachsenenpädagogik“ bezieht sich auf die wissenschaftlichen Selbstbeobachtungen und Selbstbeschreibungen im Weiterbildungssystem.

formen eine entscheidende Voraussetzung, für das Weiterbildungssystem insgesamt jedoch nicht kennzeichnend. Man wird seinen spezifischen Stärken nicht gerecht, wenn man sich zu sehr an dem konventionellen Vorbild staatlicher Schulorganisation orientiert. Trotz aller Bemühungen um innere Transparenz und um eine gewisse Vergleichbarkeit beruht pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung eben nicht auf Standardisierbarkeit, sondern auf der Notwendigkeit, daß auf allen „didaktischen Handlungsebenen“ von der Lernsituation über die Veranstaltungsstruktur bis zur Projektorganisation nahezu alle sachlichen und sozialen Vorgaben permanent zur Disposition stehen. Vordringlich ist nicht ein sequentiell gegliedertes Auf-Dauer-Stellen der Maßnahmen und Projekte, sondern ihre strukturelle Anschlußfähigkeit an diskontinuierliche Ereignisse – entscheidend ist daher die aktuelle Synchronizität von personalem und sozialem Wandel mit organisiertem Lernen (vgl. BRÖDEL 1982).

1. Die Organisation offener Ereignisverknüpfung

Beispielhaft illustrieren läßt sich die fluide Struktur an den Arbeitsverhältnissen in der Erwachsenenbildung. Bildungsarbeit wird organisiert als Ehrenamt, als Tätigkeit neben einem Hauptberuf, als „freie Mitarbeit“ ohne Hauptberuf, als Bestandteil eines Hauptberufs oder auch als hauptberufliches Anstellungsverhältnis. JÜTTING weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß „der Anteil von Hauptberuflichen zu Nebenberuflichen von einem gravierenden Ungleichverhältnis geprägt ist (etwa 5% zu 95%), daß die Lehrkräfte zum weitaus größten Teil keine feste Anstellung bei den Volkshochschulen, in Bildungswerken oder Akademien haben“ (JÜTTING 1987, S. 3). Er charakterisiert diese empirische Sachlage nicht als Defizit, sondern als Strukturmerkmal: „Die Arbeitsverhältnisse in der Erwachsenenbildung sind durch Ungleichzeitigkeiten geprägt, die aber nicht als dysfunktional, sondern als funktional angesehen werden“ (ebd.). Daher beruhte die Engführung der Professionalisierungsdiskussion auf die Position des hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiters (HPM) auf einer Fehleinschätzung. Mit ihr wurde die Vielfalt der beteiligten Temporalstrukturen unzulässig auf eine formalisierbare „Vollzeitbeschäftigung“ reduziert, was jedoch mit den spezifischen Arbeitsbedingungen in weiten Bereichen unvereinbar ist. Das Erfordernis einer pädagogisch adäquaten Verschränkung divergenter Eigenzeiten von Ehrenamt, freiberuflicher Mitarbeit, nebenberuflicher Lehrtätigkeit und hauptberuflicher Anstellung führt verständlicherweise zu Organisationsstrukturen, die sich deutlich von den Zugriffsmöglichkeiten formaler Organisation unterscheiden. Sie müssen sensibel wahrnehmungsfähig sein für ein personen- und milieuspezifisch geprägtes Zeitregime in unterschiedlichen Mitarbeitergruppen. Didaktische Planung und Durchführung haben diese Eigenzeiten realistisch aufzugreifen und in einer Weise zu koordinieren, daß sie schließlich mit den ebenfalls hochkomplexen Zeitstrukturen auf Seiten der Adressaten und Zielgruppen anschlussfähig werden. Unter einer zeittheoretischen Forschungsperspektive werden sich hierbei Tätigkeitsfelder und Institutionalstrukturen nach dem Profil ihrer temporalen Verschränkungsformen unterscheiden lassen. Da diese Problemsicht nicht allein für die Organisation einzelner Bildungsvorhaben und Projekte, sondern

grundsätzlich für die temporale Passung von Bildungsangebot und Bildungsbedarf von Bedeutung ist, läßt sich das Weiterbildungssystem insgesamt als ein temporales Netzwerk zwischen einer Vielzahl bisher getrennter Lebensereignisse und Lernanlässe beschreiben. In ihm kommen neuartige, nichthierarchische Steuerungsversuche zum Ausdruck, wie sie in einer „Welt voller Ungleichzeitigkeiten und zunehmenden Ungleichgewichten, aber mit verbindenden Krisenerscheinungen“ (BURMEISTER/CANZLER 1992, S. 8) notwendig werden. Die situative Verschränkung von (Berufs-)Biographien der Bildungsanbieter mit den (Lern-)Biographien der Adressaten läßt sich in dieser Deutung als ein organisierendes Prinzip der Angebotsentwicklung konzipieren, wie es besonders eindrucksvoll in selbstorganisierten Lernbewegungen zum Ausdruck gelangt (vgl. BECHER/DINTER/SCHÄFFTER 1993).

Prekär wird die permanente Synchronisation differenter Temporalstrukturen und individualisierter Eigenzeiten zwischen Anbietern und Teilnehmern der Erwachsenenbildung, wenn sie nicht mehr der Okkasionalität und Aktualität mobilisierender Lernanlässe überlassen bleiben kann, sondern wenn sie an außerpädagogische Umwelten Anschluß bieten und deshalb ein höheres Maß an situativer Kontinuität und formalisierter Zeitbindung zwischen den beteiligten Zeitstrukturen gewährleisten muß. Erwachsenenbildungsorganisation übernimmt immer dort besonders nachdrücklich die Funktion eines temporalen Netzwerks divergenter Ereignisse, wo es z. B. um langfristig angelegte Zertifikatslehrgänge, um befristete Auftragsmaßnahmen der beruflichen Weiterbildung und Umschulung oder um ergänzende Maßnahmen der Schulbehörde im „zweiten Bildungsweg“ geht. Gerade in hochstrukturierten Bereichen, wo die temporalen Verknüpfungen besonders voraussetzungsvoll sind, wird das Prinzip der „lockeren Koppelung“ (WEICK 1976) an einer deutlichen Begrenzung der verfügbaren „Durchgriffsmöglichkeiten“ erkennbar (SCHÄFFTER 1987). Augenfällig ist in diesem Zusammenhang die „Stärke schwacher Bindungen“ (GRANOVETTER 1973). Netzwerke ermöglichen im Gegensatz zu hierarchischen Einheitsmodellen überall dort spezifische Ordnungsleistungen, wo administrative Kontrollversuche sonst ins Leere laufen oder strangulierend wirken (SCHÄFFTER 1987, S. 164f.). Sie bilden die geeigneten Ordnungsgefüge für eine „Sozialität der Solitären“ (THURN 1983) und setzen für ihre Strukturierungsleistungen geradezu ein Mindestmaß an Autonomie voraus, damit unabhängige Zentren die Funktion von Knotenpunkten übernehmen können. Ordnung konstituiert sich somit über Differenz und nicht über Identität. Die zugrundeliegende „Einheit der Netzwerkanalyse ist damit die soziale Beziehung und nicht das Verhalten der Akteure“ (SCHENK 1983, S. 89). Temporale Netzwerke „bestehen“ folglich nicht aus Personen, Gruppen oder Organisationen, sondern beschreiben Strukturierungen auf einer basalen Ebene der Verkopplung, nämlich die wechselseitigen Selektionierungsmuster zwischen getrennten Ereignissen. Hochstrukturierte Sektoren der Erwachsenenbildung lassen sich in diesem Zusammenhang von eher fluiden Tätigkeitsfeldern an ihrer jeweiligen „Dichte“ der Ereignisverknüpfung unterscheiden. Wesentlich ist dabei, daß es sich in allen Fällen um Strukturvarianten temporaler Netzwerke handelt. Bei einer Temporalanalyse in Form von Fallstudien wären daher Kategorien der Netzwerkanalyse (vgl. SCHENK 1983; KEUPP 1987) heranzuziehen wie dominante „Pfade“, institutionelle Schlüsselsituationen als

„Knotenpunkte“ und „Brücken“ zwischen temporalen „Verdichtungszone“, Verteilungen von einstufigen und mehrstufigen Relationen, das Verhältnis von tatsächlichen Relationen zu den potentiell möglichen oder von „strong ties“ zu „weak ties“ der Ereignisverknüpfung.

Insgesamt wird über die Temporalanalyse eine Ordnung rekonstruierbar, die nicht intentional planbar und willentlich herbeigeführt werden kann, die aber dennoch wechselnde und je nach Aufgabengebiet variierende Formen struktureller Verkoppelung herauszubilden vermag. Organisation von Erwachsenenbildung läßt sich hierdurch definieren als ein Netzwerk multipler, lose verkoppelter Ereignisse und Ereignisketten, bei dem die Anschlußmöglichkeiten als pädagogisch-didaktische Entscheidungen aufgefaßt werden. Als Forschungsgegenstand ist dies genauer zu fassen, wenn man die Komplexität der hierbei erkennbaren Relationierungen einem Ebenenmodell pädagogischen Handelns zuordnet und situativ bestimmt (SCHÄFFLER 1987, S. 163). Als grundlegende Einsicht zeigt sich dabei, daß das Weiterbildungssystem (also die Gesamtheit aller Erwachsenenbildungsaktivitäten) über keine spezifische Systemzeit und damit über keine Kontrolle ihrer Lernzeiten verfügt wie z. B. das Erziehungssystem über schulische Temporalstrukturen von Jahrgangsklassen, „Versetzungen“, „Abschlüssen“ und daran anschließenden „Bildungskarrieren“ (SCHORR 1987). Dem Weiterbildungssystem fehlt ein institutionalisierter Zugriff auf die beruflichen Eigenzeiten seiner Lehrkräfte, auf die Lernzeiten und Bildungskarrieren seiner Adressaten und Teilnehmer und auf die Wirkungszeiten in den Verwendungsbereichen. Die Institutionalformen von Erwachsenenbildung haben sich statt dessen auf Ereignisverknüpfung spezialisiert und finden ihre kennzeichnende Stärke in einer okkasionellen Anschlußfähigkeit.

Um dieses Bild einer betonten Temporalität genauer zu überprüfen, mit ähnlichen Strukturen zu vergleichen und möglicherweise in den Rahmen einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie stellen zu können, wird es erforderlich, die Bildung Erwachsener und das Weiterbildungssystem insgesamt unter einem zeittheoretischen Paradigma zu rekonstruieren. Hierzu läßt sich nur auf eine geringe Zahl von Vorarbeiten zurückgreifen, zumindest insoweit sie in unmittelbarem Bezug zu Fragen der Erwachsenenbildung stehen (vgl. GEISSLER 1983, 1985; BRÖDEL 1982). Daher gilt es zunächst, einen allgemeinen Argumentationsrahmen zu schaffen, in dem temporale Aspekte der Erwachsenenbildung verhandelt werden können. Benötigt wird eine Metatheorie, mit der sich Ansätze und Befunde aus differenten Disziplinen unter zeittheoretischer Fragestellung rezipieren und in eine zu entwickelnde Temporaltheorie der Erwachsenenbildung einfügen lassen.

2. Fragestellungen für eine zeittheoretische Rekonstruktion

Wenn man bei der Konstitution von Sinn zwischen einer sachlichen, sozialen und einer zeitlichen Dimension unterscheidet (LUHMANN 1984), so läßt sich feststellen, daß erwachsenenpädagogische Selbstbeschreibungen und ihre wissenschaftliche Reflexion vor allem Aussagen zu sachlichen und sozialen Grundlagen machen. Systematisch vernachlässigt werden jedoch die tempora-

len Voraussetzungen pädagogischen Handelns, wenn sie immer nur implizit als Folgeprobleme inhaltlicher oder sozialstruktureller Entscheidungen oder nur als Lernzeit im Sinne von Entwicklungszeit, Verarbeitungszeit, Anwendungszeit oder Wirkungszeit in den Blick geraten, nicht aber als eine der Sachdimension und der Interpersonalität ebenbürtige Konstitutionsbedingung wahrgenommen werden. So fällt es zwar mittlerweile leicht, die sachlichen und die sozialen Verknüpfungsstrukturen als „didaktische Entscheidung“ bei organisiertem Lernen nachzuvollziehen, an die sich ergänzend auch didaktische Überlegungen zu „Zeitorganisationsformen“ anschließen lassen (VHS HANDBUCH 1989; VORNHOFF 1991). Auf erhebliche Erkenntnishindernisse stößt man hingegen, wenn es darum geht, das Weiterbildungssystem insgesamt, also den Zusammenhang von pädagogischer Funktion, Binnenstruktur und Leistung unter dem Gesichtspunkt temporaler Verknüpfungsstrukturen zu rekonstruieren. Das läßt sich an drei Problembereichen illustrieren: an der Zukunftsorientierung, an Fragen einer Biographieorientierung und an institutionellen Entwicklungsprozessen der Erwachsenenbildung.

2.1 Temporalisierung durch Zukunftsorientierung

Die theoretische Blindheit für die temporale Dimension erweist sich als besonders problematisch, wenn es um Phänomene geht, die mit der Zukunftsorientierung von Erwachsenenbildung und dem damit verbundenen Entwicklungs- und Fortschrittsdenken zusammenhängen. Erwachsenenbildung versteht sich seit ihrer Entstehung als Ausdruck, Bestandteil und Triebkraft sozialen Wandels, und so führt es zu erheblichen Unschärfen, wenn ihre jeweils mitgedachte Geschichtsphilosophie nicht mehr reflexionsfähig ist. Zeittheoretische Überlegungen zur Erwachsenenbildung haben sich daher mit den Folgen auseinanderzusetzen, die der Verlust einer universellen Zukunftsorientierung im europäischen Fortschrittsgedanken nach sich zieht. Das Konzept des lebenslangen Lernens bot als Mitvollzug gesellschaftlicher Modernisierung einen temporalen Sinnzusammenhang von universaler Reichweite jenseits kurzfristiger utilitaristischer Orientierungen, zumindest solange das „Projekt der Moderne“ als Verbindung von gesellschaftlichem Fortschritt und wachsender Humanität verstanden werden konnte. Mit der Pluralisierung und dem Auseinandertreten differenter gesellschaftlicher Temporalordnungen im Zuge der funktionalen Differenzierung werden jedoch universelle Zeitordnungen prinzipiell problematisch. Unter solchen Bedingungen kann das Weiterbildungssystem nur noch auf partikuläre Zukunftshorizonte zurückgreifen und sich immer weniger auf konsensfähige „epochale“ Kontextierungen stützen. Durch die so erzwungene Reduktion ihrer sinnstiftenden Zeithorizonte gerät Erwachsenenbildung in einzelnen Spielarten unter den Einfluß von Prozeßgefügen ihrer jeweiligen Leistungsbereiche. Für das Weiterbildungssystem insgesamt zeigt sich dies an einer wachsenden Funktionalisierung durch ökonomische und politische Zeitordnungen. In diesem Zusammenhang wird zu untersuchen sein, ob die in der Erwachsenenbildung beklagten Instrumentalisierungstendenzen durch Politik und Wirtschaft wirklich primär über sachliche Leistungszumutungen gesteuert werden und somit über die inhaltliche oder soziale Dimension ins pädagogische

Relevanzsystem „durchschlagen“. Entsprechend der hier vorgeschlagenen Deutung ist eher anzunehmen, daß die Instrumentalisierung aufgrund einer Überformung der Lernzeiten bei der Bildungsaneignung durch politische und ökonomische Zeithorizonte zustande kommt. Dies wird genauer an empirischen Fallstudien zu klären sein. Pointiert formuliert folgt daraus, daß das Weiterbildungssystem erst dann zu einer spezifisch pädagogischen Funktionsbestimmung finden wird, wenn es eine systemeigene Zukunftsorientierung zu konstituieren und dauerhaft zu institutionalisieren vermag. Es benötigt einen, die einzelnen Lernanlässe und Lernkontexte übergreifenden Zeithorizont, der nicht die spezifische Entwicklungslogik und die „fixierten Zukünfte“ der Leistungsseite übernimmt, sondern der „quer“ zu den Temporalordnungen anderer Funktionssysteme oder zu den alltäglichen Lebenswelten ihrer Adressaten steht. Da es keine universellen Entwicklungsmodelle mehr gibt, bekommt es die Erwachsenenbildung konsequenterweise mit einer prinzipiellen Unbestimmbarkeit gesellschaftlicher „Zukünfte“ zu tun, für deren strukturelle Offenheit sie pädagogische Bearbeitungsformen anbieten muß. In den Zeitkonzepten des Weiterbildungssystems müssen daher die gesellschaftlichen Antizipations- und Planungsprobleme angesichts einer unbestimmbaren Zukunft in der Weise zum Ausdruck gelangen, daß sie sich über Diskrepanzerleben in persönlich bedeutsame Lernanlässe transformieren lassen. Eine solche Selbstthematizierung des permanenten Zwangs zur kreativen „Zukunftsproduktion“ soll hier als der „utopische Kern“ von Erwachsenenbildung bezeichnet werden, der das Spezifikum ihrer „Synchronisationsleistung“ ausmacht.

2.2 Biographisierung der Erwachsenenbildung

Als ein zweiter Fragenkomplex lassen sich die Schwierigkeiten bei der Rezeption von Ansätzen der Biographie- und der Lebenslauforschung nennen. Vielfach ist im Fachdiskurs noch nicht einmal erkennbar, daß Konzepte wie „lebenslanges Lernen“, Intervall-Lernen („recurrent education“), lebenssituationsbezogene Erwachsenenbildung oder auch intergenerative Bildung implizit auf einer zeittheoretischen Grundlage beruhen, über deren Klärung sich ein genauerer Bezug zur Lebenslaufsoziologie oder zu biographischen Theorieansätzen herstellen läßt. Die Dominanz inhaltlicher oder sozialstruktureller Deutungen im Diskurs der Erwachsenenpädagogik, wie sie z. B. in den verschiedenen Zielgruppenkonzepten zum Ausdruck gebracht wird, weist darauf hin, daß man noch nicht gewohnt ist, „biographische Identität“ in ihrem Ereignischarakter, d. h. als jeweils momentanes Ergebnis einer synthetisierenden Eigenleistung zu verstehen, durch die sozial standardisierte Lebenslaufsequenzen zu einer individuellen Biographie verdichtet werden.

Ihre biographietheoretischen Grundlagen findet die Erwachsenenbildung sowohl auf der Ebene subjektiver Bildungsaneignung als auch in ihrer gesellschaftlichen Funktion:

Auf der *Ebene persönlich bedeutsamer Lernanlässe* operationalisiert die Bildung Erwachsener einen reflexiven Rückbezug organisierten Lernens auf spezifische Lebenslagen und Ereignisse, die sich aus einer externen Sicht zunächst nicht antizipieren lassen. Weiterbildung produziert daher als temporales

Schä

Syste

nicht

(LUH

elle so

von M

hierb

werde

Selek

lisiert

ben z

zugs c

Verla

schrän

bleibt

voll. :

abgre

Einze

sind. I

Weite

ganisa

didakt

samm

Fragen

sprech

der Ko

proble

(TIEIG

Exp

schrän

graphi

arrang

denen

unter c

rende

reagier

zum A

„subje

mit der

ter ans

nung c

„kollek

komm

Mögl

„Histo

ihren b

Auf

ten Lei

mische

System bereits in seinen elementaren, von pädagogischer Intentionalität noch nicht gesteuerten Organisationsformen eine „mitlaufende Selbstreferenz“ (LUHMANN 1984, S. 604) und stellt dabei über flexibles Anschmiegen an aktuelle soziale Fluktuationen immer wieder aufs neue einen lernenden Rückbezug von Menschen auf ihre biographischen Selbstdeutungsprozesse her, ohne daß hierbei (wie im Schulsystem) „Lernerfolg“ oder „Lernwiderstand“ thematisiert werden müßten. Hierdurch bleiben jedoch auch ihre (z. B. biographischen) Selektionswirkungen latent und werden nicht als Systemfunktion operationalisierbar. Die Aneignungsmodi organisierten Lernens durch Erwachsene bleiben zunächst spontaner Ausdruck der Selbstvergewisserung und des Rückbezugs der Menschen auf immer neue Prozesse produktiver Umweltaneignung im Verlauf ihrer biographischen Entwicklung. Eine solche biographische Verschränkung von Persönlichkeitsentwicklung und Weiterbildungsorganisation bleibt jedoch auch als nebenher mitlaufender Prozeß höchst voraussetzungsvoll. Sie benötigt adäquate „Aneignungsverhältnisse“ (KADE) in Form von abgrenzbaren Lernzeiten und deren Synchronisation mit der Fülle alltäglicher Einzelverpflichtungen, wie sie für Erwachsene unserer Kultur charakteristisch sind. Die zunächst latent vorausgesetzte temporale Strukturierungsleistung der Weiterbildungsorganisation wird daher gerade dort erkennbar, wo die Zeitorganisation weitgehend der Aneignungsseite überlassen bleibt: so z. B. an didaktischen Problemen des Fernstudiums. TIETGENS verweist in diesem Zusammenhang darauf, daß hier soziale Aspekte, vor allem aber inhaltliche Fragen von temporalen Problemen überlagert werden: „Fernstudierende ... sprechen fast nur von ihren Problemen der Festlegung von Lernzeit und von der Koordination des Lernens mit anderen Tätigkeiten, kaum aber von Lernproblemen im engeren Sinne, also etwa von Verständnisschwierigkeiten“ (TIETGENS 1992, S. 174).

Explizit als pädagogisches Problem aufgenommen wird die temporale Verschränkung von Lernprozeß und Lebensverlauf schließlich in Ansätzen „biographischen Lernens“ (BUSCHMEYER u. a. 1990), also durch methodisch arrangierte Selbstthematization der Lebenszeit oder sozialer Eigenzeiten, von denen sich die Lernenden als Bestandteil begreifen. Der Lebenslauf erscheint unter dieser „pädagogisierten“ Rekonstruktion als eine sich selbst determinierende Folge genutzter oder verpaßter Lernanlässe, auf die wiederum lernend reagiert werden kann. Eine derartige Temporalisierung von Lernanlässen führt zum Aufbau autopoietischer (selbstreproduktiver) „Endlosschleifen“ im Sinne „subjektiver Karrieren“ (HARNEY 1986). An sie kann das Weiterbildungssystem mit der Ausdifferenzierung immer weiterer Lernanlässe zunehmend elaborierter anschließen. Über persönliche Bilanzierungen, Lebensentwürfe und Planung des beruflichen Aufstiegs, aber auch durch reflexives Lernen zur „kollektiven Identität“ von Gruppen, Familien, Unternehmenskulturen oder kommunaler Gemeinwesen bietet das „Projekt Biographizität“ (ALHEIT 1990) Möglichkeiten zu einer temporalisierten Standortbestimmung. Durch solche „Historisierung“ von Lernanlässen erhalten Konzepte biographischen Lernens ihren bildungstheoretischen Begründungszusammenhang.

Auf einer *gesellschaftlichen Ebene* stellt das temporale Netzwerk organisierter Lernens bereits ohne Selbstthematization des Biographischen eine systemische Strukturierung dar, über die unterschiedliche Varianten individualisier-

ter Lebensläufe in Form von „Bildungskarrieren“ eine erkennbare Kontur erhalten und hierdurch temporale Muster einschleifen und institutionalisieren können. (Beim Übergang vom Beruf in den „Unruhestand“ greift man beispielsweise neuerdings auf Vorbilder des nachberuflichen Studiums zurück.) Eine explizite, pädagogische Thematisierung der temporalen Strukturierungs- und Synchronisationsleistungen des Weiterbildungssystems wie sie z. B. in lebenssituationsbezogenen Zielgruppenprogrammen erreicht wird, führt schließlich zu Steigerungsmöglichkeiten, mit denen sich das Weiterbildungssystem auch intentional und gezielt an Prozessen gesellschaftlicher Selbststeuerung beteiligen kann. Die biographietheoretische Bedeutung von Erwachsenenbildung beruht daher letztlich in der Verschränkung von individualisierten Modi der Bildungsaneignung mit der gesellschaftlichen Selektion biographischer Situationsdeutungen in Form von objektivierbaren Lernanlässen. Erst hierdurch verbinden sich Prozesse okkasionellen Weiterlernens zu gesamtgesellschaftlichen Strukturen, in denen sich variable Lebenslaufmuster und „Lebensgestalten“ (BÖHME 1990) aus je aktuellen Entwicklungsprozessen herauszuschälen beginnen. Dies ermöglicht temporale Orientierungsleistungen, die vorher nicht antizipierbar waren und die, weil sie nicht ein für allemal Gültigkeit beanspruchen können, nur über „Dauerreflexion“ institutionalisierbar sind. Eine solche gesellschaftliche „Reflexionsfunktion“ wird durch das Weiterbildungssystem gegenwärtig in der Pluralität seiner Lernangebote ausdifferenziert (vgl. SCHÄFFTER 1984). So läßt sich das zunehmende Interesse am „biographischen Ansatz“ als Explizierung bislang latenter temporaler Funktionen von Erwachsenenbildung deuten.

2.3 Institutionelle Entwicklungszeiten

Ein dritter Fragenkomplex ergibt sich schließlich daraus, daß die Temporalstrukturen innerhalb des Weiterbildungssystems noch nicht hinreichend geklärt sind und daher die Logik ihrer institutionellen Entwicklung bisher noch undurchschaubar bleibt. Besonders problematisch wirkt sich dabei aus, daß man noch zu sehr in Einheitskonzepten denkt und nicht hinreichend die systeminterne Ausdifferenzierung divergenter Zeitperspektiven berücksichtigen kann. So läßt sich das komplementäre Zusammenspiel spezifischer Zeitstrukturen der Teilnehmer, Kursleiter und Mitarbeiter bei der Programmplanung sowie bei institutionellen Entwicklungsverläufen gerade in ihrer Verschränkung mit gesellschaftlichen Veränderungsprozessen nicht hinreichend über einen beliebig anmutenden Themenwechsel rekonstruieren.

Aufgrund dieser Intransparenz fällt es auch schwer, die institutionellen Wandlungsprozesse als Ereignisfolgen strukturellen Lernens zu konzipieren, d. h. als „institutionelle Schlüsselsituationen“ im Weiterbildungssystem, auf die wiederum durch temporalisierte Fortbildungskonzepte reflexiv Einfluß genommen werden kann. Hierbei geht es um die zeitliche Verschränkung von drei bisher unabhängig verlaufenden institutionellen Entwicklungen: dem gesellschaftlichen Funktionswandel der Weiterbildung, den Veränderungen im Aufgabenprofil einzelner Einrichtungen und beides im Verhältnis zu Personalentwicklung und Mitarbeiterfortbildung. Derartig komplexe Anschlußverknüp-

fungen lassen sich nur über Lernarrangements „institutioneller Selbstvergewisserung“ klären. Notwendig werden ständige Prozesse der Positionsbestimmung, also das, was H. SCHELSKY „Institutionalisierung von Dauerreflexion“ nannte. Bei einem Verlust an sicheren Außenorientierungen bietet die Temporalisierung von Planungsprozessen in Verbindung mit dynamisierten Fortbildungskonzepten übergeordnete Möglichkeiten der Selbstregulierung. Das, was in Orientierungskrisen beim Individuum der reflexive Rückbezug auf den eigenen Lebensverlauf ist, findet seine Analogie in einer Rückkopplung der beruflichen Fortbildung mit den von ihr ausgelösten institutionellen Entwicklungsprozessen. In diesem Sinne kommt es bei der Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen darauf an, die Klärung ihrer Aufgaben und möglicher Veränderungen als schrittweise Annäherung an vorher nicht antizipierbare „Zukünfte“ zu organisieren. Hinter derartigen Überlegungen steht das Modell einer „selbstlernenden Organisation“, die ihre Entwicklung durch die Temporalisierung ihrer Fortbildung steuert.

3. Ereignis, Eigenzeit und Synchronisation

Faßt man die bisherigen Überlegungen in einem Zwischenergebnis zusammen, so läßt sich festhalten, daß man es bei der zeitlichen Sinndimension von Erwachsenenbildung mit einer Pluralität von Temporalstrukturen auf unterschiedlichen Ebenen zu tun bekommt:

- situative oder langfristig wirkende Lernanlässe innerhalb biographischer Kontexte der Bildungsadressaten und Teilnehmer;
- temporale Strukturierungen der Bildungsaneignung durch spezifische Lernzeiten der Teilnehmer in Verbindung mit den temporalen Strukturierungen im Lernarrangement, in den Veranstaltungsformen und den Bildungsprogrammen;
- Arbeits- und Beschäftigungszeiten der ehrenamtlichen, „freien“, neben- und hauptberuflichen Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung in ihrer Relation zu den Mustern ihrer Berufs- und Lernbiographien;
- institutionelle Entwicklungszeiten und Prozeßverläufe der Projekte und Einrichtungen der Erwachsenenbildung in ihrer Verschränkung mit den Aus- und Fortbildungszeiten der Mitarbeiter/innen;
- Temporalstrukturen wichtiger Umweltbereiche des Weiterbildungssystems wie Familie, „Freizeitsektor“, Wirtschaft und Politik;
- langfristige Veränderungs- und Wandlungsprozesse, Krisen- und Umbruchszeiten, die als gesellschaftliche Beschleunigung, als Anpassungsdruck und als Antizipationsprobleme erfahrbar werden.

Eine zeittheoretische Rekonstruktion des Weiterbildungssystems hat diese Rahmungen als je besondere Relevanzbereiche einzugrenzen und strukturell zu bestimmen. Es geht dabei u. a. um Systemzeiten auf der Ebene des Bewußtseins (psychisches System), der „Person“ als Integration divergenter Rollen, der sozialen Interaktion, der sozialen Gruppe, der Organisation und gesellschaftlicher Funktionssysteme (wie Wirtschaft, Erziehung oder Politik). Auf dieser differenzierungstheoretischen Grundlage lassen sich schließlich die Temporalstrukturen systematisch aufeinander beziehen.

Die Rekonstruktion einer Verschränkung unterschiedlicher „Eigenzeiten“ verlangt jedoch ein weitaus höheres Abstraktionsniveau und eine größere Di-

stanz zu pädagogischen Selbstbeschreibungen, als man dies bisher gewohnt ist. Zurückgreifen läßt sich in diesem Zusammenhang auf Arbeiten, die dem Paradigma autopoietischer, selbstreferentiell geschlossener Systeme folgen und hierbei LUHMANNs Konzept „temporalisierter Komplexität“ berücksichtigen (LUHMANN 1980, 1984). Ohne unmittelbar auf Fragen der Erwachsenenbildung bezogen zu sein, bieten sie einen heuristischen Bezugsrahmen, an dem sich auch eine Temporaltheorie der Erwachsenenbildung orientieren könnte. Unter einem konstruktivistischen Paradigma wird es möglich, das dichter oder distinkter verkoppelte Netzwerk der Erwachsenenpädagogik (SCHÄFFTER 1987) insgesamt als ein temporales System der Ereignisverknüpfung zu konzipieren und hierbei seine gesellschaftliche Funktion als Synchronisation divergenter Eigenzeiten zwischen unterschiedlichen Systemreferenzen zu bestimmen.

Zur Verdeutlichung eines derartigen Theorieentwurfs werden drei zentrale Kategorien eingeführt und erläutert. Sie bilden den Kern eines systematischen Zugangs, mit dem erste problemerschließende Forschungsfragen zur Temporalität von Erwachsenenbildung formulierbar werden. Dabei handelt es sich um:

- (1) *Ereignis*: ein temporalisiertes Element auf der Konstitutionsebene der Systembildung
- (2) *Eigenzeit*: ein systemspezifischer Zeitkontext, der sich über die „Historisierung“ von Ereignissen in Form temporaler Selbstbeschreibungen ausdifferenziert
- (3) *Synchronisation*: die Relationierung differenter Eigenzeiten.

Mit Hilfe der drei Kategorien lassen sich die temporalen Aspekte der Erwachsenenbildung auf unterschiedlichen Ebenen der Systemkonstitution als pädagogische Ereignisse rekonstruieren, die Ereignisse wiederum unterschiedlichen temporalen Sinnkontexten zuordnen und diese schließlich in ihren jeweiligen Relationierungen als Synchronisation deuten.

3.1 Ereignis: Temporalisierung der Systemelemente

Bei einer systemtheoretischen Analyse der zeitlichen Sinndimension gilt es zunächst, die Unterscheidung zwischen einer „basalen Temporalität“ auf der Emergenzebene der Systembildung und unterschiedlichen Formen temporaler Selbstbeobachtung vorzunehmen. Basale Temporalität bedeutet hierbei, daß ein System seine Konstitutionsbedingungen auf der Grundlage *momentaner Ereignisse* findet. Es ist daher zwischen einer permanenten Selbstreproduktion (Autopoiesis) und den zeitlichen Selbstbeschreibungen eines Systems zu unterscheiden (LUHMANN 1984, S. 359). Beim psychischen System des Bewußtseins z.B. ist die basale Ebene als ständiger „Bewußtseinsstrom“ gegeben, während die Art und Weise seiner Selbstbeschreibung von gesellschaftlich bereitgestellten Semantiken abhängig ist. So in kulturspezifischen Formen von „Individualität“, mit denen unterschiedliche Varianten „bewußtseinsbasierter Selbstbeschreibungen“ und darauf aufbauende biographische Selbstthematierungen möglich werden. Aufgrund der basalen Temporalität ist in „Systeme mit temporalisierter Komplexität schon auf der Ebene der Elemente ein *Zwang*

zum Verschwinden eingebaut, und alle Strukturen müssen sich . . . im Gegenzug dazu als Ordnung von Sequenzen bzw. Prozessen entwickeln“ (LUHMANN 1980, S. 241; Hervorheb. im Orig.). Eine wichtige Konsequenz aus dem Zusammenspiel von Auflösung und Reproduktion auf der Ebene temporalisierter Elemente liegt in einer radikalen „Ereignishaftigkeit“, durch die ein System nicht mehr substantiell zu fassen ist, sondern nur noch in seinem je gegenwärtigen Zustand „Existenz“ aufweist. Jede Anschlußverknüpfung zwischen differenten Systemen findet daher immer nur momenthaft in einem für beide Prozeßgefüge „gleichzeitigen“ Ereignis statt. Wandel ist unter derart fluiden Beziehungsstrukturen das Selbstverständliche, während personale „Identität“ oder soziale Kontinuität als das voraussetzungsvolle, aber immer auch temporäre Ergebnis permanent mitlaufender Selbstbeschreibungen erkennbar werden. Dieses Verhältnis zwischen temporalisierten Elementen der Autopoiesis und ihren systemspezifischen Selbstbeschreibungen läßt sich analog auf unterschiedlichen Ebenen der Systembildung rekonstruieren: auf der Ebene des Organismus, der Psyche (Bewußtsein) und auf den Ebenen sozialer Systembildung (Person, Interaktion, Gruppe, Organisation). Da temporalisierte Systeme permanent mit gegenwärtiger Vergangenheit, gegenwärtiger Gegenwart und gegenwärtiger Zukunft operieren (vgl. LUHMANN 1980, S. 294), beruht jeder Intersystemkontakt folglich auf unterschiedlichen Zeitperspektiven der Selbstbeobachtung.

Eine zeittheoretische Analyse des Weiterbildungssystems hat in diesem Deutungszusammenhang zunächst den *Ereignischarakter* der relevanten psychischen, personalen und sozialen Systeme zu bestimmen. Es gilt dabei genauer zu klären, zwischen welchen temporalisierten Elementen ein Lernprozeß seine Synchronisationsleistung als Sinntransformation aufbaut. In letzter Konsequenz verlangt dieser Zugang eine radikale Abkehr von substantiellen Einheitskonzepten wie sie bisher im personalen Individuum, der kollektiven Identität von Gruppen oder bei Organisationen vorausgesetzt werden. „Lernen“, verstanden als produktiv gestaltende Umweltaneignung zwischen System und Umwelt, bezieht sich nun nicht mehr auf personale Subjekte oder „kollektive Akteure“, sondern löst sich auf in Sinntransformationen zwischen Ereignissen innerhalb spezifischer Prozeßgefüge. Eine Temporaltheorie der Erwachsenenbildung, die ihren Ausgang bereits auf der Elementebene der Systembildung nimmt, wird hierdurch anschußfähig für sozialwissenschaftliche Prozeßtheorien unterschiedlicher Provenienz (vgl. SCHÄFFTER 1992, S. 125f.).

In bezug auf die *Funktion von Erwachsenenbildung* erklärt das Konzept der Temporalisierung die zunehmende Normalisierung und Universalisierung von Lernanforderungen im Erwachsenenalter damit, daß gesellschaftliche Diskrepanzerlebnisse in eine Vielzahl sich selbstreferentiell reproduzierender „Mobilisierungsereignisse“ aufgelöst und pädagogisch „abgearbeitet“ werden. Dies läßt sich als autopoietischer Konstitutionsprozeß von Lernanlässen konzipieren: Erfolgreiches Lernen ruft den Bedarf nach anschließendem Weiterlernen hervor. Erwachsenenbildung erscheint hierdurch als *permanente Produktion von bedeutungsvollem Nichtwissen*. Der autopoietische Charakter des sich verzeitlichenden Lernens im Sinne einer permanenten Auflösung und Reproduktion von Lernanlässen führt letztlich, wie es auch in der pädagogischen

Diskussion kritisiert wird, in eine sich selbstverstärkende, weitgehend inhaltsentleerte „Endlosschleife“ (SCHNADT 1989; HEGER 1989). Entfallen qualitative Zielvorgaben, wie sie im Fortschrittsgedanken des „Projekts der Moderne“ noch vorgegeben waren, so schließt sich eine zunächst ins Ungewisse laufende teleologische Struktur reflexiv mit sich selbst kurz und verbindet sich zu einer permanent reproduzierenden Lernbewegung, für die „Vergessen“ ebenso konstitutiv ist wie eine wache Wahrnehmungsfähigkeit für „Neues“. In dieser Strukturentwicklung liegen die entscheidenden Entstehungsbedingungen für das sich gegenwärtig ausdifferenzierende Weiterbildungssystem, die es im einzelnen noch genauer zu erforschen gilt.

Hinsichtlich seiner *Binnenstruktur* ließe sich im Anschluß an AHLEMEYER die Transformation von Diskrepanzerlebnissen in Lernanlässe als pädagogische „Mobilisierungsereignisse“ konzipieren (AHLEMEYER 1989). Die Kategorie der Mobilisierung bezieht sich hierbei darauf, daß mit dem Inhaltsaspekt einer Information gleichzeitig auch die pädagogische Zumutung einer (Selbst-)Veränderung verknüpft wird und dies in den Zusammenhang mit einem übergreifenden Veränderungsprozeß gestellt wird. Das läßt sich z. B. an der Mobilisierungswirkung von Englisch-Sprachkursen in den „neuen Bundesländern“ illustrieren: Es verbinden sich dabei Diskrepanzerfahrungen eines persönlichen Defizitbewußtseins mit gesellschaftlichem Anpassungsbedarf der ehemaligen DDR an den Westen und mit politisch-wirtschaftlichen Erfordernissen der europäischen Integration zu einem vielschichtigen pädagogischen Mobilisierungsereignis. In ihm verdichtet sich die Hoffnung, eine schmerzlich erlebte Ungleichzeitigkeit der Entwicklungen zu überwinden und wieder „auf der Höhe der Zeit“ zu sein. Grundsätzlich berücksichtigt das Konzept des pädagogischen Mobilisierungsereignisses die strukturelle Affinität der Erwachsenenbildung für Umbruchsituationen, „kritische Lebensereignisse“ und Sinnkrisen. So schreibt z. B. TIETGENS in den Vorbemerkungen zu MATTMÜLLERS „Begriff der geistigen Krise in der Erwachsenenbildung“: „Die Veränderung der Zeitperspektive berührt gegenwärtige Kontroversen um das Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung.“ Dabei bleibt jedoch weitgehend unbeachtet, „daß es von der Sensibilität für Veränderungen abhängt, welche Erscheinungen man als *Zeichen für Veränderungen* erkennt und benennt. Diese Sensibilität wiederum ist mit dem Bewußtsein von *unterschiedlichen Arten der Zeitlichkeit* verknüpft“ (TIETGENS 1975, S. 10; Hervorheb. O. S.). Erwachsenenbildung als institutioneller Ausdruck für einen historischen Wandel im Zeitbewußtsein steht daher in einem engen Zusammenhang mit einer Permanenz von Krisenbewußtsein. Ihre Entstehungssituation und das daran orientierte Aufgabenverständnis sind eng mit gesellschaftlichen Entwicklungsbrüchen verbunden. Erwachsenenbildung reflektiert nicht auf Kontinuität, sondern auf Diskontinuität. In ihren pädagogischen Selbstbeschreibungen gehört es daher von Anbeginn zu den zentralen Topoi, daß systematisches Weiterlernen als Folgeerscheinung und zugleich als Motor einer gesellschaftlichen „Beschleunigung“ gedeutet wird. Kontrovers bleibt dennoch, ob die Binnenstruktur in ihrer Relation zur gesellschaftlichen Umwelt eine retardierende oder eine dynamisierende Kontrastierung zu übernehmen hat, ob sie also eine aktivierende oder eine kontemplative Temporalstruktur zu entwickeln habe.

Der I
reich z
Operati
gebote
bedeute
selseitig
Organis
tionsfä
Adressa
takte, a
ist, daß
fähig si

Einer
renziert
bewegu
Einschl
stabilisi
Lebens
und ge
haupt z
bildung
seite t
Struktu
Ausdif
sätze u
viele L
tensiv
noch „
nisse it

3.2 E.

„Zeit“
von Sy
ferenzi
Sinn h
haltung
schehe
NASSE
Notwe
einer
rung it
schen
sinnha
(NASS
tanen
Verga

Der *Leistungsaspekt des Weiterbildungssystems* differiert je nach Umweltbereich zwar erheblich, allgemein gesprochen bezieht er sich jedoch auf die Operationalisierung von Passungsproblemen zwischen der Form der Lernangebote und der Anschlußfähigkeit auf Seiten der Bildungsaneignung. Hierbei bedeutet Temporalisierung, daß das prinzipielle Problem der Passung als wechselseitige Ausdifferenzierung von anschlufähigen Ereignissen gefaßt wird. Organisiertes Lernen erscheint hierdurch als pädagogisch gesteigerte Perzeptionsfähigkeit für gemeinsame Ereignisse bei den Bildungsanbietern und ihren Adressatenbereichen. Leistung meint eine Vielzahl produktiver Umweltkontakte, also den „out-put“ des Weiterbildungssystems, bei denen sichergestellt ist, daß an sie besondere Ereignisse von „Systemen in der Umwelt“ anschlufähig sind.

Einerseits geht es also um Probleme einer komplementären Ereignisdifferenzierung, d. h. um das Ausbilden aufeinander bezogener situativer „Suchbewegungen“ von beiden Seiten, andererseits aber auch um das Herstellen und Einschleifen langfristiger Wechselwirkungen i. S. einer koevolutiven Ereignisstabilisierung. Nur wenn die Wahrscheinlichkeit steigt, daß für bestimmte Lebensereignisse auch darauf bezogene Lernmöglichkeiten vorhanden sind und genutzt werden können, werden alltägliche Diskrepanzerlebnisse überhaupt als „normale“ Lernanlässe definierbar. Die Leistungsseite des Weiterbildungssystems ist daher an der Ereignisdifferenzierung auf der Aneignungsseite beteiligt. Genau dies ist seit einiger Zeit in den Prozessen des Strukturwandels von Erwachsenenbildung zu beobachten. Die konzeptionelle Ausdifferenzierung, die über ein breites Spektrum sehr unterschiedlicher Ansätze und Arbeitsformen mittlerweile fast alle Alltagssituationen erreicht und viele Lebensbereiche durchdringt, läßt sich in diesem Zusammenhang als Intensivierung der strukturellen Tiefenschärfe bei der Auflösung einer bislang noch „kompakten“ Leistungsseite in pädagogisch anschlufähige Einzelereignisse interpretieren.

3.2 *Eigenzeit: Die Historisierung von Ereignissen*

„Zeit“ wird unter einem konstruktivistischen Paradigma als Strukturmerkmal von Systembildungsprozessen konzipierbar. Demzufolge ruft bereits die Differenzierung von System und Umwelt deshalb eine zeitliche Dimension von Sinn hervor, „weil sie eine momenthafte Punkt für Punkt korrelierende Erhaltung der Differenz ausschließt. Es kann nicht mehr alles gleichzeitig geschehen. Die Erhaltung hat Zeit und braucht Zeit“ (LUHMANN 1975, S. 105). NASSEHI und WEBER fassen diese Prämisse folgendermaßen zusammen: „Die Notwendigkeit des Präsenhaltens anderer Möglichkeiten und die Konstitution einer überdauernden System/Umwelt-Differenz erfordert eine Differenzierung in temporaler Hinsicht. Die Identität von Systemen – sowohl von psychischen als auch von sozialen Systemen – kann nur (...) durch Herstellung von sinnhafter ‚Dauer‘ auf der Basis von Selbstreferenz gewährleistet werden“ (NASSEHI/WEBER 1990, S. 161). Jedes System konstituiert in seinem je momentanen Zustand der Innen/Außen-Differenz eine eigene Zukunft, eine eigene Vergangenheit und eine eigene Gegenwart und somit den Horizont einer sy-

stemspezifischen Eigenzeit. „Für die Person ist diese Eigenzeit Lebenszeit, für soziale Systeme (...) sinnhafte Sukzession von Kommunikation, Handlungen und Handlungssinn, also Systemzeit(en) des Gesellschaftssystems und seiner Subsysteme“ (NASSEHI/WEBER 1990, S. 161). „Historisierung“ von Eigenzeiten läßt sich in diesem Deutungszusammenhang als temporale Strukturierungsleistung verstehen. Es bilden sich reflexive Muster temporaler Selbstidentifikation und Selbstbeschreibung heraus, die sich als eine Geschichte von Selbstfestlegungen lesen lassen. Temporale Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung stellen einen Bezug zu Beschreibungen in der systemspezifischen (auch natürlichen) Umwelt her und thematisieren hierdurch immer auch zeitliche Innen-Außen-Differenzen.

Mit der Kategorie „Historisierung“ von Ereignissen wird somit die Konstruktion von sinnhaft strukturierten Ereignissequenzen als systemspezifische Eigenzeiten verstanden. Der Begriff bezeichnet den Aufbau einer temporalen Kontextierung innerhalb eines Systems, unabhängig davon, auf welcher Ebene des Systembildungsprozesses dies erfolgt. Dies erlaubt Unterscheidungen zwischen differenten Temporalstrukturen einer organismischen (Körper-)Zeit, psychisch-mythischen (Traum-)Zeit, situativen (Interaktions-)Zeit sowie den umfassenden Zeitstrukturen von Organisationen und den Funktionssystemen einer Gesellschaft.

Als temporale Kontextierung kommt das Konzept der Historisierung dem sehr nahe, was J. GOFFMAN in Anschluß an G. BATESON „framing“ nennt (GOFFMAN 1980). Nur geht es hier nicht um soziale Modulationen wie Spiel, Kopie oder Täuschung, sondern um die Modulation von temporalen Bedeutungen. Historisierung bezieht sich auf den jeweiligen Einbau von Ereignissen in ein zeitliches Ordnungssystem von Alltagserfahrungen. Da dieses als lebensweltliche Ordnungsleistung normalerweise latent bleibt, ist in der Regel eine gewisse Diffusität feststellbar, aus welchem zeitlichen Rahmen ein Ereignis seinen spezifischen Sinn bezieht. Diese Mehrdeutigkeit ist die Voraussetzung für eine explizite Historisierung von Ereignissen. Sie ermöglicht einen mehrfachen Perspektivenwechsel, durch den ein Ereignis „gleichzeitig“ als historisches Datum der Politik, als ökonomisches Phänomen, als Entscheidungssituation in einer Organisation, als Zeitpunkt in einer Gruppenentwicklung, als biographisches Datum eines Individuums, als bewußte persönliche Erfahrung oder auch als körperliches Erlebnis kontextualisiert werden kann. „Lernen“ als produktiv gestaltende Umweltaneignung eines Systems bedeutet in diesem Zusammenhang zunächst, ein Ereignis oder eine Ereignisfolge aus der Diffusität ihrer temporalen Verweisungen herauszulösen und in einem spezifischen zeitlichen Sinnkontext zu rekonstruieren. Historisierung meint daher die Stabilisierung einer spezifischen Zeitperspektive in sinnvoller Abgrenzung zu anderen Temporalhorizonten. Als eine wichtige generelle Kompetenz wird dabei der Wechsel zwischen differenten zeitlichen Sinnzusammenhängen erkennbar.

Erwachsenenbildung bekommt es mit der „Historisierung“ von Ereignissen in zweifacher Hinsicht zu tun: Zum einen muß sie, damit ihre Bildungsveranstaltungen überhaupt „zustandekommen“, wahrnehmungsfähig und anschlussfähig sein für sehr spezifische Ereigniskontexte in ihrer Umwelt, damit sich diese als „kritisches Lebensereignis“, als biographische Übergangszeit, als so-

ziale Umbruchsituation oder als gesellschaftliches Mobilisierungsereignis perzipieren, in Lernanlässe transformieren und in der daran anschließenden Lernorganisation bearbeiten lassen. Zum anderen beteiligt sich Erwachsenenbildung aber auch aktiv an der Historisierung von Alltagserfahrungen. In Form von organisiertem Lernen bietet sie wichtige Strukturierungen durch die temporale Kontextierung von bislang okkasionellen Motiven, ungerichtetem Interesse oder von spontaner Geselligkeit. Die pädagogische Transformation vielfältiger und weitgehend zufällig auftretender Diskrepanzerlebnisse durch die Erwachsenenbildung in persönlich bedeutsame Lernanlässe beruht daher auf Prozessen der Historisierung von zunächst okkasionell und momentan erscheinenden Ereignissen. Durch die pädagogische Rahmung als Lernanlaß wird ein lebensweltliches Ereignis in den Kontext übergeordneter Temporalstrukturen gestellt und erhält hierdurch seinen prozessualen Sinn und einen Mobilisierungseffekt für die Operationslogik organisierten Lernens.

Soweit bisher erkennbar, geschieht dies überwiegend durch *Zukunftsorientierung* (vgl. HARNEY/MARKOWITZ 1987, S. 317). Hierdurch deutet Erwachsenenbildung gesellschaftlich bedingte Diskrepanzen und Orientierungsstörungen als personale Antizipationsprobleme und verknüpft dies mit Lernbereitschaft: „Hätte man rechtzeitig das Richtige gelernt, dann ...“. Eine solche Historisierung von Diskrepanzerleben als Lernanlaß erscheint immer dann plausibel und löst Mobilisierungseffekte aus, wenn eine sinnverleihende Differenz zwischen aktueller Gegenwart und potentieller Zukunft aufgebaut werden kann und gesellschaftliche Relevanz erhält. Aufgrund dieser Konstitutionsbedingung geht Erwachsenenbildung in ihren unterschiedlichen Spielarten eine enge Verbindung mit reformorientierten Modernisierungsbewegungen ein und deutet persönliche und gruppenspezifische Lernanlässe im „historischen“ Begründungsrahmen einer jeweils „epochalen“ Entwicklung, mit der Schritt zu halten oder deren riskante Zukunft es zu vermeiden gilt. Hieraus erklärt sich die hohe Affinität der Erwachsenenbildung zu sozialen und politischen Bewegungen mit ihren „Sorgethemen“, Reformappellen und Zukunftsentwürfen.

Hinsichtlich der *gesellschaftlichen Funktion* von Erwachsenenbildung bezieht sich Historisierung daher auf den Aufbau zeitlicher Selbstbeschreibungen in Form temporaler Strukturbildung, wodurch Lernanlässe als gleichzeitiger Bestandteil von Lebenszeit und anderen sozialen Zeiten einen übergreifenden temporalen Verweisungszusammenhang erhalten. Erwachsenenbildung trägt somit bereits durch ihre sozialisatorische Wirkung zur Konstruktion und Reproduktion spezifischer Eigenzeiten von Personen, Gruppen oder Organisationen bei. Sie läßt sich in ihrer Funktion als eine Sozialisationsagentur verstehen, die nicht wie die Schule primär die Enkulturation in präformierte Standardzeiten durchzusetzen hat, sondern diese bereits weitgehend ausdifferenziert voraussetzt und sich entsprechend ihrer *Reflexionsfunktion* auf die Inszenierung differenter autonomer Eigenzeiten und ihrer Kontextgrenzen spezialisieren kann.

Bezieht man das Konzept der Historisierung auf die Frage nach der *Ausdifferenzierung* von spezifischen Zeitstrukturen *innerhalb* des Weiterbildungssystems, so erfordert das eine zeittheoretische Sichtung und Analyse pädagogischer Selbstbeschreibungen in bezug auf Dauer, Zeitperspektiven, Anschluß-

verknüpfungen, Rhythmisierungen und institutionelle Planungs- und Entwicklungszeiten. Außerdem geht es um Abgrenzungen zu divergenten Temporalstrukturen, die in das Weiterbildungssystem als Ereignisse hereingeholt und abgearbeitet werden oder die konfliktuell auf die internen Lernzeiten als externe Störungen „durchschlagen“ (vgl. GEISLER 1985).

Historisierung von Ereignissen zu systemischer Eigenzeit bezieht sich als *Systemleistung* für die Umwelt auf die temporale Rahmung, die ein Lernanlaß durch Weiterbildung auf die Leistungsseite erhält, sei es als „biographisches Ereignis“ im Lebenslauf, als „Lebensgestalt“, als Lern- oder Bildungskarriere oder als Bestandteil einer temporalisierten Identität von Gruppen, Familien, Firmen oder Gemeinwesen.

3.3 Synchronisation: Relationierung divergenter Temporalstrukturen

Neben einem allmählichen Auseinandertreten und dem Bruch zwischen organismischen, psychischen und sozialen Zeitstrukturen im Verlauf des Zivilisationsprozesses (ELIAS 1981) grenzen sich mit der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft zusätzlich noch soziale Zeitstrukturen gegeneinander ab. So erweisen sich das Wirtschafts-, Rechts-, Wissenschafts- und Erziehungssystem in ihren Temporalstrukturen zunehmend weniger kompatibel. Eine latent mitlaufende Synchronisation der je verschiedenen Zeitmuster, Sequenzen, Prozesse und Systemgeschichten kann daher in komplexen Gesellschaften und in der sich entwickelnden Gleichzeitigkeit einer Weltgesellschaft nicht mehr vorausgesetzt werden. Die Gleichzeitigkeit historisch ungleichzeitiger Zeithorizonte gelangt daher in einer „Kumulation von Zeitvorstellungen“ (SCHMIED 1985, S. 122) zum Ausdruck, für die zusätzliche Synchronisationsleistungen der Ereignisverknüpfung erforderlich werden. KRUSCHE verweist im Zusammenhang mit Interkulturalität dabei auf das Phänomen einer kulturhistorischen Distanz, d. h. auf „geschichtliche Fremde“, was ihn die Akzeptanz fremdkultureller Eigenzeiten i. S. einer Zeitgenossenschaft historischer Ungleichzeitigkeit fordern läßt (KRUSCHE 1983).

Synchronisation muß von temporaler *Koordination* unterschieden werden, die eher als ein chronologisch-technisches Koordinatensystem in Form von „Weltzeit“ anzusehen ist. Das Konzept der Synchronisation hingegen beschreibt *Sinntransformationen* systemspezifischer Ereignisse zwischen den Zeithorizonten einander erfahrbarer, aber jeweils fremder Temporalstrukturen. In der inhaltlichen und der sozialen Dimension erscheint dies als sachliche Differenz oder sozialer Konflikt. Es geht daher nicht wie bei der chronologischen Parallelisierung um eine Gleichsetzung, sondern um eine temporale Relationierung auf der Grundlage einer sinnverleihenden Differenz. Dabei ist zwischen unterschiedlichen Modi der Relationierung zu differenzieren, wie z. B. zwischen Subsumption, Kontrastierung, Hierarchisierung oder polarer Verkoppelung divergenter Eigenzeiten. Synchronisation setzt somit bei der Herstellung einer Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigkeiten zwar eine formale chronologische Koordination zwischen differenten Systemgeschichten voraus, bezieht ihren Sinn jedoch aus einer temporalen Modalisierung von Ereignissen. So macht es z. B. einen großen Unterschied, in welchen temporalen Kontext

Bildungsangebote für den „Übergang ins Rentenalter“ gestellt werden: Deutet man den Kontextwechsel als Ausdruck für persönliches Versagen in einer letztlich doch zukunftsreichen Gesellschaft? Oder als Symptom für eine branchentypische Verfallsgeschichte? Oder als typisches Schicksal in einem gesellschaftsweiten Zukunftsverlust? Oder aber als Freisetzung für postmaterielle Lebensformen, bei der Frührentner zur Avantgarde individualisierter Lebenslaufmuster erklärt werden? Alle derartigen Konzepte lassen sich in der Bildungsarbeit mit Älteren beobachten und in ihren Konsequenzen für Lernprozesse beschreiben. Von grundsätzlicher Bedeutung ist dabei, welche temporalen Rahmungen zur Sinnkonstitution von Erwachsenenbildung genutzt werden, vor allem aber auf welche Weise die Vielfalt der verfügbaren Temporalitäten aus Ökonomie, Erziehung, Familie, Recht, Politik mit dem Lernanlaß zu einem Mobilisierungsereignis verbunden wird: in subsumptiver Unterwerfung unter ein dominantes Zeitgefüge, durch Kontrastierung und Verteidigung von Eigenzeiten oder als polares Spannungsverhältnis einander ebenbürtiger Eigenzeiten.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, daß aus der funktionalen Differenzierung von Temporalstrukturen ein erheblicher Bedarf an gesellschaftlicher Synchronisation hervorgeht. Es bleibt daher zu untersuchen, in welcher Weise die unterschiedlichen Funktionssysteme diesen Bedarf zu berücksichtigen vermögen und welche Bedeutung hierbei dem Weiterbildungssystem zukommt. Wenn man die gesellschaftliche Funktion von Erwachsenenbildung als Transformation gesellschaftlicher Diskrepanzen in persönlich anschließfähige Lernanlässe unter dem Schematismus „Wissen/Nichtwissen“ definiert (SCHÄFFTER 1984, S. 255), so läßt sich die Orientierung an Diskrepanzen zwischen divergenten Temporalstrukturen als Spezifizierung dieser Funktion auffassen. Zu untersuchen sind die für Erwachsenenbildung relevanten Deutungen von temporalen Diskrepanzerfahrungen sowie die Zielrichtung ihrer pädagogischen Bearbeitung. Gute Beispiele finden sich hierzu bei intergenerativen und interkulturellen Lernanlässen. Beim Aufeinandertreffen von Erfahrung- und Wissensbeständen, die ihren jeweiligen Sinn aus unterschiedlichen Entwicklungszeiten beziehen (z.B. aus einer individuellen Lerngeschichte oder aus einer je spezifischen kulturellen Historizität) bleibt in der Erwachsenenbildung prinzipiell kontingent, wer eigentlich von wem zu lernen hat. Darin unterscheidet sie sich von schulischer Erziehung, in der die Generationsdifferenz bereits normativ als Enkulturationsgefälle institutionalisiert ist. Auf der Ebene ihrer gesellschaftlichen Funktion bleibt in der Erwachsenenbildung hingegen noch offen, in welcher Weise eine temporale Diskrepanz als Lernanlaß aufgegriffen werden soll: Man kann noch wählen, ob die Jüngeren von den Älteren, die Älteren von den Jüngeren lernen oder ob wechselseitig voneinander gelernt wird. Ähnliches gilt für Diskrepanzen zwischen kulturellen Eigenzeiten. Sofern hinreichend Sensibilität für gegenseitige Fremdheit besteht, kann zunächst noch offen gehalten werden, welches „Wissen“ deshalb als „Nichtwissen“ zu gelten hat, weil es nicht „auf der Höhe der Zeit“ ist. Prinzipiell bleibt daher die Frage virulent: „Auf der Höhe wessen Zeit?“

4. Zusammenfassung: Temporale Aspekte des Weiterbildungssystems

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wird plausibel, daß nicht – wie bisher – nur die sachliche und die soziale Dimension von Erwachsenenbildung in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung zu berücksichtigen sind, sondern daß über die Synchronisationsleistung von Erwachsenenbildung eine zeitliche Dimension erschlossen werden kann, mit der sich ihre Stellung, Aufgaben und Institutionalstrukturen unter einem neuen Blick betrachten lassen. Im Gegensatz zum Erziehungssystem, das weitgehend aus dem Reproduktionsbedarf der Generationenfolge hervorgeht und daher einer sequentiellen und damit hierarchischen Ordnungsstruktur unterworfen ist, schließt Erwachsenenbildung an eine heterarchische, funktionale Ausdifferenzierung systemisch begründeter Ungleichzeitigkeiten an. Dies läßt sich zusammenfassend in einem Definitionsversuch präzisieren:

Weiterbildung ist als ein gesellschaftliches Subsystem zu verstehen, das den zunehmenden Synchronisationsbedarf zwischen den unterschiedlichen Temporalstrukturen gesellschaftlicher Teilsysteme in Form persönlich bedeutsamer Diskrepanzen aufgreift, diese als Lernanlässe definiert und schließlich über Lernorganisation operationalisiert.

Die sachlich-thematische und die soziale Dimension erhalten bei der Sinntransformation zwischen unterschiedlichen temporalen Kontexten die Bedeutung eines Erfahrungsmediums: Sie sind nicht immer der Lerngegenstand, aber an ihnen lassen sich Diskrepanzen zwischen divergenten Temporalstrukturen bearbeiten. Deutungskonflikte aufgrund „historischer Fremdheit“ zwischen unterschiedlichen Kognitionen, Gruppen, Organisationen, Funktionsbereichen oder Ethnien sind daher weder „sachlich“ noch „auf der Beziehungsebene“ lösbar. Statt dessen geht es um eine lernende Bearbeitung von „Übergängen“, in denen die historische Ungleichzeitigkeit in Form von fremdartigen Bedeutungsdifferenzen bei sachlich „identischen“ Inhalten oder in der gemeinsamen Interaktionssituation zum Ausdruck gelangen kann. Erwachsenenbildung bezieht sich in diesem Sinne auf „Differenzerleben“, auf die „Entdeckung“ gegenseitiger „historischer“ Fremdheit. Die Frage, in welchem Deutungsrahmen dies jeweils konzipiert wird und inwieweit sich Erwachsenenbildung dabei von spezifischen Temporalstrukturen einer spezifischen Kultur, Epoche oder einem dominanten gesellschaftlichen Funktionssystem abhängig macht bzw. zu ihnen lernförderliche Kontrastierungen aufbaut, erschließt ein breites Feld erwachsenenpädagogischer Forschung.

Literatur

- AHLEMEYER, H.: Was ist eine soziale Bewegung? In: Zeitschrift für Soziologie 1989, S. 175–191.
- ALHEIT, P.: Biographizität als Projekt. Der „biographische Ansatz“ in der Erwachsenenbildung. In: Werkstattberichte des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung Nr. 12. Universität Bremen 1990.
- BECHER, M./DINIER, I./SCHÄFFER, O.: Selbstorganisierte Projekte in der Weiterbildung. Individualisierung und Biographieorientierung als organisierende Prinzipien der Angebotsentwicklung. In: BRÖDEL, R. (Hrsg.): Gesellschaftliche und biographische Diskontinuitäten. Univ. Hannover 1993.

BÖHME,
BRÖDEL,
S. 61-
BURMEIS
NetzW
S. 6-1
BUSCHM
xionei
DIEDERU
N./Sc
S. 51-
ELIAS, N
GEISSELE
GEISSELE
GOFFMA
GRANOV
S. 130
HAAN, C
(Hrsg
1991,
HARNEY
Volks
HARNEY
Leinz
(Hrsg
HEGER,
Realit
H 2,
JUTTING
KORR
S. 1-
KEUPP,
B. (F
KOSELI
deit.
KRUSCH
LUHMAN
laden
LUHMAN
deit.
LUHMAN
NASSEH
steml
NITTEL,
schul
SCHÄFFER
pend
SCHÄFFER
TIEIC
SCHÄFFER
sche
Entw
SCHENK
logie
S. 88
SCHMIE
SCHNAI
Berli

- BÖHME, G.: Lebensgestalt und Zeitgeschichte. In: BIOS 1990, S. 135–151.
- BRÖDEL, R.: Zeitformen der Weiterbildung. In: Volkshochschule im Westen 1982, H. 2, S. 61–63.
- BURMEISTER, K./CANZLER, W.: Anything goes or what goes on? Ein Parcours durch die Welt der Netzwerke. In: Netzwerk ConText, hrsg. v. Adolf Grimme Institut, Marl 1992, H. 1, S. 6–8.
- BUSCHMEYER, H./BEHRENS-COBEI, H. (Hrsg.): Biographisches Lernen. Erfahrungen und Reflexionen. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest 1990.
- DIEDERICH, J.: Bemessene Zeit als Bedingung pädagogischen Handelns. In: LUHMANN, N./SCHORR, K.-E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt a. M. 1982, S. 51–86.
- ELIAS, N.: Über den Prozeß der Zivilisation. Frankfurt a. M. 1981.
- GEISSLER, K.: Anfangssituationen. München 1983.
- GEISSLER, K.: Zeit leben. Weinheim/Basel 1985.
- GOFFMAN, E.: Rahmen-Analyse. Frankfurt a. M. 1980.
- GRANOVETTER, M.: The strength of weak ties. In: American Journal of Sociology 1973, S. 1360–1380.
- HAAN, G. DE: Über Metaphern im pädagogischen Denken. In: OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel 1991, S. 361–375.
- HARNEY, K.: Der Volkshochschulleitende als subjektiver Karrierist. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1986, H. 1, S. 44–52.
- HARNEY, K./MARKOWITZ, J.: Geselliger Klientelismus: Zum Aufbau von Teilnehmungsformen und Lernzusammenhängen in der Erwachsenenbildung. In: HARNEY, K./JÜTTING, D./KORING, B. (Hrsg.): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M. 1987, S. 305–357.
- HEGER, R.: Lebenslanges Lernen und lebenslange Qualifizierung: „Vornehme Töne“ und Realität. In: eb. Berichte und Informationen der Erwachsenenbildung in Niedersachsen 1989, H. 2, S. 14–16.
- JÜTTING, D.: Die Mitarbeiterfrage in der Erwachsenenbildung. In: HARNEY, K./JÜTTING, D./KORING, B. (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M. 1987, S. 1–58.
- KEUPP, H.: Soziale Netzwerke. Eine Metapher des gesellschaftlichen Umbruchs? In: ders./RÖHLE, B. (Hrsg.): Soziale Netzwerke. Frankfurt a. M. 1987.
- KOSSELLECK, R.: Einleitung – Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung. In: ders. (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil II. Stuttgart 1990, S. 11–46.
- KRUSCHE, D.: Japan. Konkrete Fremde. Stuttgart 1983.
- LUHMANN, N.: Weltzeit und Systemgeschichte. In: ders.: Soziologische Aufklärung, Bd. 2. Opladen 1975, S. 103–133.
- LUHMANN, N.: Temporalisierung von Komplexität. Zur Semantik neuzeitlicher Zeitbegriffe. In: ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik, Bd. 1. Frankfurt a. M. 1980, S. 235–300.
- LUHMANN, N.: Soziale Systeme. Frankfurt a. M. 1984.
- NASSEHI, A./WEBER, G.: Zu einer Theorie biographischer Identität. Epistemologische und systemtheoretische Argumente. In: BIOS 1990, S. 153–188.
- NITTEL, D.: Report: Biographieforschung. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes. Reihe: Berichte, Materialien, Planungshilfen. Bonn/Frankfurt 1991.
- SCHÄFFTER, O.: Gruppendynamik und die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung. In: Gruppendynamik 1984, S. 249–271.
- SCHÄFFTER, O.: Organisationstheorie und institutioneller Alltag in der Erwachsenenbildung. In: TIEGENS, H. (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Bad Heilbrunn 1987, S. 147–171.
- SCHÄFFTER, O.: Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Reihe: Forschung, Begleitung, Entwicklung. Frankfurt a. M. 1992.
- SCHENK, M.: Das Konzept des sozialen Netzwerkes. In: NEIDHARDT, F. (Hrsg.): Gruppensoziologie. Sonderheft 25/1983 der Kölner Zeitschr. für Soz. und Sozialpsych. Opladen 1983, S. 88–105.
- SCHMIED, G.: Soziale Zeit. Umfang, ‚Geschwindigkeit‘ und Evolution. Berlin 1985.
- SCHNADI, P.: Lernen in der Endlosschleife. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Melancholie als Lebensform. Berlin 1989, S. 41–54.

- SCHORR, K.-E.: Wie ist Professionalisierung im Bereich der Weiterbildung möglich? In: HARNEY, K./JÜTTING, D./KORING, B.: (Hrsg.): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M. 1987, S. 276-304.
- SIRUNK, G.: Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. Bad Heilbrunn 1988.
- TIETGENS, H.: Vorbemerkungen. In: MATTMÜLLER, H.: Der Begriff der geistigen Krise in der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1975, S. 1-18.
- TIETGENS, H.: Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik. Bad Heilbrunn 1992.
- THURN, H. P.: Die Sozialität der Solitären. In: NEIDHARDI, F. (Hrsg.): Gruppensoziologie. Sonderheft 25/1983 der Kölner Zeitschr. für Soz. und Sozialpsych. Opladen 1983, S. 283-318.
- VORNHOFF, H.: Zeitorganisationsformen kultureller Bildung an Volkshochschulen. Reihe: Arbeitspapiere der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Nr. 119. Frankfurt a. M. 1991.
- VHS HANDBUCH. Loseblattsammlung, hrsg. v. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Frankfurt a. M., 22. Lief. 1989, Nr. 50.011: Entwicklung der Zeitorganisationsformen.
- WEICK, K.: Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 1976, H. 21, S. 1-19.

Abstract

The time-focussed theoretical interpretation of adult education relates the integrative achievement of a society's system of further education to the growing need for synchronization between differing temporal structures. The interplay of the changing offers of further education and the many variants of acquiring education takes the form of a temporal network of loosely connected events and personal temporal structures. A systematic temporal analysis of the system of further education thus presupposes the clarification of crucial categories such as event, personal temporal structure, and synchronization.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Ortfried Schöffter, Hansa-Ufer 7, W-1000 Berlin 21

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Sonderdruck

BELTZ