

Zeit als Ressource der Erwachsenenbildung

Jörg Schwarz

Zusammenfassung

Lern- und Bildungsprozesse benötigen Zeit. Teilnehmende, Professionelle und Organisationen der Erwachsenenbildung investieren Zeit in gelingende Bildungsprozesse, Zeit stellt damit eine zentrale Ressource der Erwachsenenbildung dar. Wird Zeit zunächst als selbst-evidentes Konzept betrachtet, lassen sich vielfältige quantitative empirische Befunde zur Ressource Zeit darlegen. Es muss jedoch hinterfragt werden, inwieweit damit ihre Bedeutung hinlänglich erschlossen werden kann. Daher wird eine sozialwissenschaftliche Perspektive auf Zeit eingeführt und die sich daraus ableitenden analytischen Dimensionen skizziert. Im Ausblick lassen sich schließlich drei zentrale Desiderata für die zukünftige Forschung zu Zeit als einer Ressource der Erwachsenenbildung ableiten.

1. Einleitung: Zeit als Ressource

Zeit als Ressource der Erwachsenenbildung in den Blick zu nehmen, impliziert eine ökonomische Perspektive: Sie wird rekonstruierbar als knappes und damit wertvolles Gut, das für Lern- und Bildungsprozesse eingesetzt werden kann, diesen sogar gleichsam als Produktionsfaktor notwendig zugrundeliegt. Benjamin Franklins Diktum „Time is money“ bringt die Bedeutung von Zeit für die Moderne auf den Punkt und impliziert die Notwendigkeit einer Zeitökonomie: Aus dieser Perspektive werden Fragen nach dem ökonomisch sinnvollen Umgang mit Zeit aufgeworfen, z. B. wie „brachliegende“ Zeitressourcen erschlossen und nutzbar gemacht werden können, wie Vergeudung auszuschließen und ein ressourcenschonender Einsatz zu verwirklichen ist. Aber auch Warnungen vor Ausbeutung, Raubbau oder drohender Erschöpfung der Ressource liegen nahe.

Die Franklinsche Gleichung könnte man aber auch anders aufgreifen: Wie Geld stellt auch Zeit eine gesellschaftliche Institution dar. Die immaterielle Ressource Zeit erlangt erst durch beständige und regelhafte soziale Praktiken des Messens, des Protokollierens, des Standardisierens ihren objektiven Charakter. Indem sie zu Ereignisverläufen der sozialen Wirklichkeit in Beziehung gesetzt wird, erhält sie Bedeutung für das praktische gesellschaftliche Miteinander und wird selbst zur „sozialen Tatsa-

che“. Wenn Zeit als Ressource betrachtet wird, muss auch dieser Aspekt der sozialen Konstruktion der Ressource Zeit berücksichtigt werden.

Der vorliegende Beitrag verhandelt diese beiden Perspektiven auf Zeit als einer Ressource der Erwachsenenbildung. Er fokussiert damit nur einen spezifischen Ausschnitt der vielfältigen Bezüge zwischen Zeit und Bildung (Schmidt-Lauff 2008, 2012, 2018) sowie ihrer empirischen Erforschung. Begreifen wir Zeit zunächst (Kapitel 2) – entsprechend des verbreiteten Alltagsverständnisses – als eine objektiv gegebene, quantitativ messbare Größe, dann stellt sich die Frage nach Umfang und Einsatz dieser Ressource in der Erwachsenenbildung. Zu ihrer Beantwortung können quantitative empirische Daten auf Ebene von Teilnehmenden, Professionellen und Organisationen zu Rate gezogen werden. Dieser Betrachtung von Zeit als einer objektivierten Ressource wird eine Perspektive gegenübergestellt, welche auch die zugrundeliegende Objektivierungsleistung, also die soziale Herstellung der Ressource Zeit theoretisch und empirisch in den Blick nimmt (Kapitel 3). In einem abschließenden Fazit wird vor diesem Hintergrund der zukünftige Forschungsbedarf ausgelotet.

2. Zeit als objektivierter Ressource der Erwachsenenbildung

Als ein objektiviertes Maß und Mittel sozialer Koordination begegnet uns Zeit zu meist als eine unhintergehbare und zwingende Struktur, der unser Alltag unterliegt: Der Tag hat nur 24 Stunden und so stellt sich zeitökonomisch die Frage, wie diese knappe Ressource auf die Vielzahl möglicher Verwendungen aufzuteilen sei. Hier schließen empirisch Zeitverwendungsstudien an: In der letzten Zeitverwendungserhebung des statistischen Bundesamts (Statistisches Bundesamt 2015) wurden in Form einer diary study sämtliche Tagesaktivitäten der Befragten klassifiziert – „Qualifikation/Bildung“ war eine der Hauptkategorien. Insgesamt wurden für Aktivitäten in diesem Bereich täglich durchschnittlich 32 Minuten verausgabt, allerdings führten nur 10,2 % der Befragten überhaupt Bildungsaktivitäten an, dann aber mit hohen Zeitinvestitionen von durchschnittlich 5:17 Std./Tag. Dieser Befund verdankt sich dem Alter der Befragten ab 10 Jahren und entsprechend hohem Beteiligungsgrad an formaler Bildung in Schule und Hochschule. Explizit erfasst wurde aber auch „Weiterbildung außerhalb der Arbeitszeit“⁴¹: Zwar liegt der Schnitt hier bei nur 2 Minuten täglich, dies erklärt sich aber v.a. über den geringen Beteiligungsgrad: Nur 1,7 % der Befragten haben an den drei protokollierten Tagen entsprechende Weiterbildungsaktivitäten ausgeführt, diese verausgabten dann aber 2:15 Std./Tag (Statistisches Bundesamt 2015: 11).

Im Hinblick auf die Programmatik lebenslangen Lernens lohnt zudem ein Blick auf die Altersverteilung der Zeitinvestitionen in Bildungsaktivitäten: Unter den befragten Erwachsenen nutzten 18- bis unter 30-Jährige fast 9 Std./Woche für Bildungsaktivitäten, in der Altersgruppe der 30- bis unter 45-Jährigen immerhin noch etwa 1 Std./Woche. Bei den 45- bis unter 65-Jährigen werden 27 Minuten, bei den über 65-Jährigen gerade noch 10 Minuten aufgebracht (Gönisch 2017: 302). Diese Befunde legen nahe, dass Bildungsaktivitäten v.a. in den ersten Lebensjahrzehnten zum Alltag gehören, während sie im Erwachsenenalter nach wie vor etwas Außerall-

tägliches darstellen. Alltägliches (informelles) Lernen scheint eine untergeordnete Rolle zu spielen: „Für 30- bis 45-Jährige sind Fort- und Weiterbildungen während der Arbeitszeit sowie Kursteilnahmen zur beruflichen und allgemeinen (Weiter-)Bildung die zeitlich bedeutendsten Bildungsaktivitäten“ (Gönisch 2017: 303).

Während time-use-studies einen vermeintlich unmittelbaren und exakten Zugang zur Zeitverwendung für das Lernen im Erwachsenenalter erschließen, muss ihre Interpretation sich der einhergehenden methodischen Schwierigkeiten (etwa der aus relativ kurzen Referenzzeiträumen resultierenden hohen Anzahl von Nicht-Ausübenden, die Rückschlüsse auf die Gesamtpopulation erschwert) bewusst sein (Gönisch 2017, Gershuny 2011). Trotz der höheren Objektivität der Tagebuchfassung kann subjektiven Einschätzungen von Lernenden zu ihrem Zeitaufwand (in Form von Befragungsdaten) eine höhere Validität zukommen (Wingerter 2004).

2.1 Zeit als Ressource von Teilnehmenden in der Erwachsenenbildung

Der Adult Education Survey (AES) gibt genauere Auskunft über die Zeitverwendung für non-formale Bildungsangebote: Eine einzelne Weiterbildungsaktivität beansprucht durchschnittlich 42 Std., wobei die Werte nicht nur eine erhebliche Streuung aufweisen, sondern zudem nur die reine Unterrichtszeit umfassen. Unter Bezugnahme auf Untersuchungen von Müller und Wenzelmann (2018: 9) lässt sich argumentieren, dass diese aber nur ungefähr zwei Drittel der tatsächlichen Zeitinvestition abbildet, hinzu kommt der Zeitaufwand für Anfahrt, Vor-/Nachbereitung, aber auch Vorinformation, Kursauswahl und Organisation.

Mit durchschnittlich je 1,7 Weiterbildungsaktivitäten investieren Teilnehmende an Weiterbildung in den letzten 12 Monaten also ca. 72 Std., umgerechnet auf alle 18- bis 64-Jährigen bleibt ein Durchschnittswert von 36 Std. pro Kopf (Bilger/Strauß 2017: 36). Im Jahr 2012 lag dieser Wert noch bei 42 Stunden. Da die Durchschnittsdauer der Weiterbildungsaktivitäten ebenso wie die Beteiligungsquote stabil blieben, zeichnet v.a. der Rückgang der Anzahl von Weiterbildungsaktivitäten pro Kopf für diese geringere Zeitinvestition verantwortlich. Dies verweist auf die Bedeutung von Zeitressourcen für die Teilnahmeentscheidung: Als die beiden wichtigsten Hauptursachen für eine Nicht-Teilnahme werden ein Zeitmangel aufgrund beruflicher (39 %) oder familiärer Verpflichtungen (34 %) genannt (Bilger/Käpplinger 2017: 269). Allerdings ist in Rechnung zu stellen, dass Zeitmangel eine ebenso simple wie sozial anerkannte „Schutzbehauptung“ darstellen kann und „Angaben zur Zeit (...) häufig einen vorgeschobenen Charakter für andere, ‚tieferliegende‘ Probleme“ haben (Brödel/Yendell 2008: 19).

2.2 Zeit als Ressource von Professionellen in der Erwachsenenbildung

Vergleichbare quantitative Daten zu zeitlichen Ressourcen der in der Erwachsenenbildung Tätigen liegen bislang nicht vor, einige Hinweise bieten aber die Ergebnisse des WB-Personalmonitors. Relevant ist v.a. die Eigenart der Beschäftigtenstruktur in

der Weiterbildung und die damit einhergehenden Arbeitszeiten (Martin et al. 2016: 83): Bei abhängig Beschäftigten (Typ 1, 27,3 % der Befragten) liegt die mittlere Weiterbildungsarbeitszeit bei 35,4 Std./Woche, bei hauptberuflich Selbstständigen (Typ 2, 15,5 %) beträgt sie 31,3 Std./Woche. In der Gruppe derjenigen, die neben einem Hauptberuf in der Erwachsenenbildung tätig sind (Typ 3, 28,5 %), liegt bei gut zwei Dritteln die Arbeitszeit unter 10 Std./Woche (mittlere Weiterbildungsarbeitszeit: 9,5 Std./Woche). Auch bei jenen, die ohne Hauptberuf nebenberuflich in der Weiterbildung tätig sind (Typ 4, 28,8 %), arbeitet gut die Hälfte unter 10 Std./Woche (mittlere Weiterbildungsarbeitszeit: 12,3 Std./Woche). Während sich diese Zeiten jeweils auf die gesamte Tätigkeit in der Erwachsenenbildung beziehen, sieht der einzelne Honorarvertrag einen durchschnittlichen Tätigkeitsumfang von nur 5,6 Std./Woche vor.

Insgesamt 92 % der Befragten sind mit der vertraglich vereinbarten, immerhin 81 % auch mit der tatsächlich geleisteten Arbeitszeit eher oder sehr zufrieden. Die Unzufriedenheit mit der tatsächlich geleisteten Arbeitszeit ist am stärksten (31 %) verbreitet unter den vertraglich zwischen 10 und 20 Std./Woche Arbeitenden (Martin et al. 2016: 142). Dies könnte darauf hindeuten, dass gerade bei geringem vertraglichen Stundenumfang der Befund greift, dass in der Erwachsenenbildung Tätige eine zunehmende Arbeitsverdichtung wahrnehmen, die sich auch stark auf die Qualität ihrer Arbeit auswirkt (Alfänger/Cywinski/Elias 2014). Insgesamt scheint aber der schiere Umfang der Arbeitszeit motivational weniger bedeutsam als ihre Strukturierung: Für zwei Drittel der Befragten stellte die „Vereinbarkeit mit dem Lebensentwurf ein wichtiges Motiv für den Einstieg in die Erwachsenen- und Weiterbildung“ dar (Martin et al. 2016: 134) und tatsächlich zeigt sich eine hohe Zufriedenheit mit der tatsächlichen Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben (Martin et al. 2016: 143).

2.3 Zeit als Ressource in Organisationen in der Erwachsenenbildung

Zwar stellen Zeitressourcen der Beschäftigten eine wesentliche Grundlage für Zeitressourcen von Organisationen dar, hiervon muss jedoch der organisationale Umgang mit Zeit als eine relevante Rahmung der individuellen Zeitnutzung durch die Organisationsmitglieder unterschieden werden (Kahl/Lutzmann 2017). Diese Rahmung beschränkt sich nicht auf explizite und implizite „Anweisungen“ zur Zeitverwendung, vielmehr verwirklichen Weiterbildungsorganisationen z. B. im Zuge der Programm- und Angebotsplanung zeitliche Strukturen, denen Teilnehmende wie Professionelle (von der Einrichtungsleitung bis zur Honorarkraft) unterliegen und die noch auf Ebene des Kursgeschehens Wirkung entfalten. Gleichzeitig sind Organisationen der Erwachsenenbildung ihrerseits auf vielfältige zeitliche Strukturen und Anforderungen des sozialen Umfelds verwiesen (z. B. Nachfragestruktur, Finanzierungsmodalitäten, präferierte Seminarzeiten der Honorarkräfte). Eine Analyse von Zeit in Organisationen der Erwachsenenbildung muss daher sowohl ihre spezifische Eigenzeitlichkeit als relevante Rahmung der sich dort vollziehenden Lehr-Lern-Prozesse untersuchen als auch die ihr zugrundeliegenden Aushandlungsprozesse und Synchronisationsherausforderungen in den Blick nehmen (Franz 2017: 163).

Übergreifende quantitative Daten zum Umfang von und Umgang mit Zeitressourcen in Organisationen der Erwachsenenbildung liegen nicht vor. Solche Befunde könnten immerhin Aufschluss über Unterschiede zwischen verschiedenen Einrichtungstypen oder die Verwendung organisationaler Zeitressourcen für unterschiedliche Aktivitätsbereiche geben. Die Überlegungen zu Zeit in Weiterbildungsorganisationen indizieren aber auch einen Bedarf an theoretischen Perspektiven und empirischen Zugängen, welche temporale Relationen zwischen unterschiedlichen Akteuren innerhalb von Organisationen sowie zwischen Organisationen und ihrer Umwelt komplexitätsangemessen abbilden können.²

Insgesamt darf sich eine Untersuchung von Zeit als einer zentralen Ressource der Erwachsenenbildung jedoch nicht auf den objektivierten Charakter von Zeit beschränken, wie er in Zeitverwendungsuntersuchungen, in der Dauer besuchter Kurse oder der Arbeitszeit zum Ausdruck kommt. So wichtig die quantitative Erfassung dieser Zeitstrukturen ist, so notwendig ist eine sozialwissenschaftlich reflektierte Nutzung des Ressourcenbegriffs, der in der Lage ist, nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität von Zeit für ihren Wert in Rechnung zu stellen.

3. Zeit als sozial hergestellte Ressource in der Erwachsenenbildung

Wenn Zeit bislang als objektivierter Ressource der Erwachsenenbildung betrachtet wurde, so wurde bewusst vernachlässigt, dass sie (auch innerhalb der Erwachsenenbildung) sozial hergestellt wird. Verschiebt man den Fokus von der „astronomical time“ zur „social time“ (Sorokin/Merton 1937), wird deutlich, dass die Vorstellung von Zeit als einer kontinuierlichen, gleichförmigen und unendlich teilbaren Substanz zwar prägend für unser heutiges Alltagsverständnis ist, die Zeitlichkeit der sozialen Realität aber ganz andere Muster zeigt: Sie vollzieht Sprünge, definiert sich über Rhythmen oder verläuft zyklisch, sie vergeht langsam oder schnell und – für die Untersuchung von Zeit als Ressource wesentlich – wir messen ihr kontextspezifische Bedeutung und Wertigkeit bei. Zeit als soziale Konstruktion ist bedeutsam als gesellschaftlicher Koordinationsmechanismus, der sich zudem in spezifischen sozialen Kontexten, in Form je eigener Zeitstrukturen ausdifferenziert (Lewis/Weigert 1981), woraus sich für Individuen wiederum die Herausforderung stetiger Integration bzw. Synchronisation mit ihrer „Eigenzeit“ ableitet (Nowotny 1989). Zeit als ein soziales Konstrukt zu betrachten bedeutet daher keineswegs, ihr die Wirkmächtigkeit in der Alltagspraxis abzuspochen, sondern vielmehr danach zu fragen, wie diese sozial hergestellt und aufrechterhalten wird. Die Institutionalisierung einer Vorstellung von Zeit als objektiv gegebener, substanzieller und knapper Ressource spielt hierbei eine wesentliche Rolle.

Gerade für die Praxistheorien (Reckwitz 2003) stellt Zeit eine zentrale Dimension dar, weil bereits der Kernbegriff der Praxis über Zeitlichkeit definiert ist. Zeit ist gleichsam „Medium“, in dem sich soziale Praxis abspielt, wie auch „Spielball“ dieser Praxis, indem sie in je spezifischer Weise konstruiert und mit Sinn aufgeladen wird. Deshalb erhalten Prozessualität (in der Analyse der Hervorbringung von Praktiken) und Historizität (in der Analyse praktisch hervorgebrachter Strukturen) eine zentrale

Bedeutung für praxistheoretische Forschung. Darüber hinaus eröffnet insbesondere das machtanalytische Begriffsinventar Pierre Bourdieus, welches den Kapitalbegriff aus seiner ökonomistischen Eindimensionalität befreit, konstruktive Anschlussmöglichkeiten für die Rekonstruktion von Zeit als Ressource.

Bourdieu erweitert den Kapitalbegriff, indem er zwischen ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital als grundlegende Formen unterscheidet (Bourdieu 1983). Da Kapital als akkumulierte Arbeit begriffen wird, setzt seine Aneignung immer schon Zeitinvestitionen voraus (z. B. Erwerbsarbeit, (Aus-)Bildungszeiten oder Zeit für Beziehungspflege). Der Kapitalbegriff ermöglicht es dann, (ebenfalls Zeit benötigende) Tausch- und Umwandlungsprozesse zwischen Kapitalien und deren (stets umkämpfte und in Wandel befindliche) Wechselkurse zu fokussieren. Zentraler Ort des Austauschs wie des Aushandelns sind soziale Felder, wobei die Kapitalverteilung und die Wertbeimessung auch als Ausdruck von Herrschaftsverhältnissen verstanden werden (zur feldanalytischen Perspektive vgl. ausführlich Schwarz 2016).

Für das Feld der Erwachsenenbildung ist an erster Stelle zu fragen, wie historisch überhaupt Zeitressourcen für Lernen im Erwachsenenalter erschlossen werden konnten. Dabei spielt v.a. das Verhältnis zu anderen Feldern und übergreifenden sozialen Wandlungsprozessen eine wichtige Rolle. So ist z. B. die zunehmende Regulierung von Arbeits- und die Entstehung von Freizeit wesentliche Grundlage für die Entwicklung der Erwachsenenbildung gewesen (Seitter 2010). Auch spezifische Zeitinstitutionen und ihre Verflechtung mit relevanten Bezugsfeldern kommen auf dieser Analyseebene in den Blick, z. B. wie die Ausrichtung des Bildungsurlaubs an etablierten Zeitstrukturen der Erwerbsarbeit symbolische bzw. legitimatorische Profite verspricht (Schwarz/Schmidt-Lauff 2019).

Zweitens lässt sich untersuchen, wie vor dem Hintergrund der temporalen Ordnung des Feldes (spezifische Zeitlichkeiten, Geschwindigkeiten und Rhythmen (Atkinson 2018)) der Ressource Zeit ein bestimmter Wert beimessen wird und wie sich Akteure hinsichtlich ihrer Kapitalausstattung und ihrer Verhandlungspositionen unterscheiden. Das Ausmaß an Zeit, das in die Begleitung von Bildungsprozessen investiert wird, kann auch als Ausdruck einer bestimmten Feldposition gelesen werden. Hohe Zeitinvestitionen einer Weiterbildungseinrichtung in die Betreuung der Teilnehmenden werden dann als Merkmal „hochwertiger“ Bildungsangebote wahrgenommen. Aber auch für die Teilnehmenden erhalten Zeitinvestition bisweilen einen transzendenten symbolischen Wert, indem der in Zeiteinheiten normierte Ressourceneinsatz zugleich dessen Resultat repräsentiert (etwa wenn die Studierleistung in ECTS-Punkten oder das Ausmaß des in einer Weiterbildung Gelernten in Unterrichtsstunden symbolisiert wird).

Drittens lenkt diese Perspektive den Blick auf praktische Aushandlungsprozesse des Wertes der Ressource Zeit. „Aushandlungsprozesse und Passungsprobleme“ resultieren aus den „Synchronisationsherausforderungen unterschiedlicher Temporalordnungen“ (Seitter 2017: 16), denen Teilnehmende, Professionelle und Organisationen gleichermaßen ausgesetzt sind. Dabei kann an empirische Arbeiten angeknüpft werden, welche die mikrodidaktische Bedeutung von Zeit auf der Grundlage von Unterrichtsvideographien herausarbeiten (Berdemann 2010, Herrle/Nolda 2010). Wie

sich im konkreten Kursgeschehen etablierende kollektive Zeitpraktiken wiederum mit dem subjektiven Lernzeiterleben der Teilnehmenden verknüpfen, kann mittels der Triangulation teilnehmender Kursbeobachtungen und narrativer Interviews mit Teilnehmenden untersucht werden (Schwarz/Hassinger/Schmidt-Lauff 2020): Hierbei lässt sich dann die Verhandlung unterschiedlicher Zeitinvestitionen und ihrer Wertzumessung durch die Akteure beobachten, z. B. wenn eine Kursleitende eine individuell zu erbringende Lernzeit jenseits der Unterrichtszeit in Höhe von einer Stunde täglich einfordert, diese Stunde für die Teilnehmenden vor dem Hintergrund unterschiedlicher Lebensverhältnisse, temporaler Grundorientierungen und Zeitstrategien aber eine Investition ganz unterschiedlichen Ausmaßes bedeutet.

4. Ausblick: Zukünftiger Forschungsbedarf

Vor dem Hintergrund der diskutierten empirischen Befunde und theoretischen Perspektiven auf Zeit als Ressource der Erwachsenenbildung ist weiterer Forschungsbedarf v.a. in drei Bereichen zu konstatieren: Jenseits der Fortführung quantitativer Untersuchung von Zeit als Ressource der Teilnehmenden gilt es *erstens* stärker auch seitens der Professionellen und der Weiterbildungsorganisationen eine belastbare Datenbasis zum Umgang mit Zeit zu generieren. Auch für die Abstimmung temporaler Muster zwischen Angebots- und Nachfragestrukturen dürfte dies praktische Relevanz entwickeln.

Zweitens gilt es, die soziale Aushandlung spezifischer Zeitlichkeiten in konkreten Praxisvollzügen der Erwachsenenbildung qualitativ eingehender zu erforschen und dabei auch die bildungsbezogenen Effekte unterschiedlicher Zeitstrukturen in den Blick zu nehmen. Insbesondere vor dem Hintergrund der sog. Digitalisierung sollten sowohl Praktiken der Nutzung organisierter und didaktisierter, aber medialisierter und zeitlich flexibilisierter Angebotsformen (z. B. das Absolvieren einer Spanischlektion in einer Sprachlernapp beim Warten auf den Bus) als auch Praktiken des selbstgesteuerten Lernens jenseits der organisierten Erwachsenenbildung systematisch vergleichend untersucht werden.

Drittens schließlich gilt es, die professionelle Reflexivität von Zeit und Zeitlichkeit zu befördern. Erste Ergebnisse eines aktuellen Lehrforschungsprojekts³ deuten darauf hin, dass für Professionelle Zeit als Ressource eine wichtige Rolle spielt und ein gestaltender Umgang mit Zeit für unverzichtbar angesehen wird. Zugleich rekurrieren die Befragten dabei auf Rezeptologien der Zeitplanung und berufspraktisches Erfahrungswissen einerseits, auf ihre vorbewussten, habitualisierten Orientierungen andererseits – kaum jedoch auf eine sozial- und erziehungswissenschaftlich reflektierte Perspektive auf Zeit.

Anmerkungen

1 Betriebliche Bildungsaktivitäten (die in der Arbeitszeit stattfinden) wurden hin-gegen unter der Oberkategorie „Erwerbsarbeit“ subsummiert

- 2 Ohne im Rahmen des vorliegenden Beitrags organisationstheoretische Deutungsangebote auf ihre Potenziale für zeitbezogene Fragestellungen systematisch prüfen zu können, erscheinen v.a. neo-institutionalistische, systemtheoretische und praxistheoretische Zugänge weiterführend, da sie jeweils mikro-, meso- und makroperspektivische Interessen sozialtheoretisch zu verbinden bzw. zu integrieren vermögen.
- 3 Das Lehrforschungsprojekt „Zeit und professionelle Praxis in der Weiterbildung“ im Masterstudiengang Erziehungs- und Bildungswissenschaft an der HSU Hamburg untersucht den professionellen Umgang mit Zeit auf der Grundlage vergleichend-rekonstruktiver Analysen von ExpertInneninterviews mit (in unterschiedlichen Funktionen) in der Erwachsenenbildung Tätigen.

Literatur

- Alfänger, Julia; Cywinski, Robert; Elias, Arne (2014): Einkommensverhältnisse, Tätigkeiten und Selbstwahrnehmungen des Weiterbildungspersonals im Wandel – Ergebnisse einer Online-Befragung. In: DIE (Hrsg.): Trends der Weiterbildung: DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld. S. 69–79.
- Atkinson, Will (2018): Time for Bourdieu: Insights and oversights. In: *Time & Society*. DOI: 10.1177/0961463X17752280.
- Berdelmann, Kathrin (2010): Operieren mit Zeit: Empirie und Theorie von Zeitstrukturen in Lehr-Lernprozessen. Paderborn.
- Bilger, Frauke; Käßlinger, Bernd (2017): Barrieren für die Bildungsbeteiligung Erwachsener. In: Bilger, Frauke; Behringer, Friederike; Kuper, Harm; Schrader, Josef (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016: Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Bielefeld. S. 265–275.
- Bilger, Frauke; Strauß, Alexandra (2017): Beteiligung an non-formaler Weiterbildung. In: Bilger, Frauke; Behringer, Friederike; Kuper, Harm; Schrader, Josef (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016: Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Bielefeld. S. 25–55.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen. S. 183–198.
- Brödel, Rainer; Yendell, Alexander (2008): Weiterbildungsverhalten und Eigenressourcen: NRW-Studie über Geld, Zeit und Erträge beim lebenslangen Lernen. Bielefeld.
- Franz, Melanie (2017): Organisationszeit der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Seitter, Wolfgang (Hrsg.): *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden. S. 159–172.
- Gershuny, Jonathan (2011): *Time-use surveys and the measurement of national well-being*. Oxford.
- Gönisch, Iris (2017): Lern- und Bildungsaktivitäten im Lebenslauf. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): *Wie die Zeit vergeht*. Wiesbaden.
- Herrle, Matthias und Nolda, Sigrid (2010): Die Zeit des (Nicht-)Anfangens. Zum Prozessieren von Erreichbarkeit und Vermittlungsbereitschaft in der Etablierungsphase pädagogischer Interaktion. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56(3). S. 340–354.
- Kahl, Ramona; Lutzmann, Franziska (2017): Zeit für wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen: Ressourcen und Strategien. In: Seitter, Wolfgang (Hrsg.): *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden. S. 141–157.
- Lewis, J. David und Weigert, Andrew J. (1981): The Structures and Meanings of Social Time. In: *Social Forces* 60(2), S.432–462. DOI:10.2307/2578444.
- Martin, Andreas et al. (2016): *Das Personal in der Weiterbildung: Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Müller, Norman und Wenzelmann, Felix (2018): Berufliche Weiterbildung: Aufwand und Nutzen für Individuen. Bonn.
- Nowotny, Helga (1989): Eigenzeit: Entstehung und Strukturierung eines Zeitgefühls. Frankfurt a. M.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32(4). S. 282–301.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2008): Zeit für Bildung im Erwachsenenalter: interdisziplinäre und empirische Zugänge. Münster.
- Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.) (2012): Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung. Münster.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2018): Zeittheoretische Implikationen in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf und von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden. S. 319–338.
- Schwarz, Jörg (2016): Umkämpfte Professionalität: Eine praxistheoretische Analyse zur Institutionalisierung pädagogischer Praxisformen im Feld der Gründungsberatung. Marburg. DOI: 10.17192/z2016.0940.
- Schwarz, Jörg und Schmidt-Lauff, Sabine (2019, i. E.): (Spät-)Moderne Zeitregime, kollektive Zeitpraktiken und subjektives Lernzeiterleben. In: Dörner, Olaf et al. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung. Opladen.
- Schwarz, Jörg; Hassinger, Hannah und Schmidt-Lauff, Sabine (2020, i.V.): Subjektives Lernzeiterleben und kollektive Zeitpraktiken in der Erwachsenenbildung: Zur empirischen Rekonstruktion von Zeitmodalitäten in Lern- und Bildungsprozessen. In: Forum Qualitative Sozialforschung.
- Seitter, Wolfgang (2010): Zeitformen (in) der Erwachsenenbildung. Eine historische Skizze. In: Zeitschrift für Pädagogik 56(3). S. 305–316.
- Seitter, Wolfgang (2017): Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung: eine Einleitung. In: Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wiesbaden. S. 9–18.
- Sorokin, Pitirim A. und Merton, Robert K. (1937): Social Time: A Methodological and Functional Analysis. In: American Journal of Sociology 42(5). S. 615–629.
- Statistisches Bundesamt (2015): Zeitverwendungserhebung: Aktivitäten in Stunden und Minuten für ausgewählte Personengruppen. Wiesbaden.
- Wingerter, Christian (2004): Die empirische Erfassung des Lebenslangen Lernens. Eine Methodenuntersuchung unter Verwendung der Zeitbudgeterhebung 2001/2002. In: Wirtschaft und Statistik (10). S. 1156–1166.