

Zeit und Bildung

Eine temporaltheoretische Sicht auf Lernen in Übergängen

Sabine Schmidt-Lauff

Das Nachdenken über Übergänge erfolgt in den Erziehungswissenschaften in der Regel traditionell lebenslaufbezogen in der Thematisierung gesellschaftlicher und sozialer Ordnungen und Statuspassagen. Dabei stehen Übergänge in verschiedenen Lebensphasen und individuellen Biographien – wie auch deren zunehmende Erosionen durch Individualisierung (vgl. Beck u.a. 1996) in der Moderne – ebenso im Fokus, wie die begleitenden institutionellen Strukturen (z.B. in der Frage der Durchlässigkeit zwischen Bildungsbereichen oder als Übergänge zwischen Schule, Studium und Beruf, vom Beruf in die nachberufliche Phase usw.). In der Erwachsenenbildung sind Übergänge bislang insbesondere durch die Biographieforschung als komplexe Wechselwirkungen unterschiedlicher zeitlicher Sequenzierungen aus subjektiven und objektiven, sozialstrukturellen und individuellen, kulturellen und institutionellen Bedingungen thematisiert (Hoerning u.a. 1991; Alheit/Dausien 2002).

Allerdings hat bislang die in den letzten Jahren zunehmende disziplinübergreifende Thematisierung von Übergängen, die Ausweitung auf Transitionen sowie auch Anschlüsse an Diskursstränge um Transformation¹ nicht dazu geführt, das stark substanzialistisch geprägte Begriffsverständnis aufzulösen. Immer noch wird von substanziell getrennten Eigenschaften, gar objektiven Eigenschaften und institutionell lokalisierten Statuspassagen ausgegangen (vgl. kritisch dazu Schäffter 2012a; 2014). Das Changieren zwischen substanziellen Eigenschaften und subjektiven Sinnkonstruktionen als relationierende Verläufe wird dabei ignoriert. Wie entstehen und wandeln sich individuelle Wirklichkeitskonstruktionen und Sinnherstellungen in Übergangsprozessen? Welche Vorstellung drückt sich in der Annahme von Übergängen als temporaltheoretische Kategorie und dem Begriff der ‚Übergangszeit‘ aus (ebd. 2012a, S. 132ff.)?

¹ Diese sind bislang vor allem international geprägt und bewegen sich vorrangig im Diskurs um Theorie und Praxis des ‚transformative learning‘ (Mezirow). Allerdings entsteht eben hier eine explizit temporaltheoretische Auseinandersetzung: „the development of a theoretical framework focusing on time would enrich existing contributions in the field of transformative learning“ (Alhadeff-Jones u.a. 2011, S. 394). (vgl. den Beitrag „Transformationen in Lern- und Bildungsprozessen“ von von Felden im vorliegenden Band).

Für den europäischen Diskurs um Übergänge (*transitions*) weist Helen Colley vier Richtungen zwischen ‚lifecourses‘ (dem sozial strukturierten Lebensverlauf) und ‚life cycles‘ (dem allgemeinen Lebenszyklus des Menschen von der Geburt bis zum Tod) als unterschiedliche Konzepte und Ansätze von Übergansstrukturen nach (Colley 2007, S. 429f.). Auf diese Differenzierungen kann an dieser Stelle nur verwiesen werden, um zu zeigen, wo das in Deutschland einsetzende Interesse internationalen Anschluss finden könnte. Insbesondere der vierte Ansatz (*life-as-transition*) bietet für die im folgenden Beitrag angelegte temporaltheoretische Sicht auf Lernen in Übergängen interessante Bezüge. Die Unterscheidungen ließen sich weiterverfolgen, sollen hier jedoch nur als ein erster Hinweis auf eine im deutschen Sprachraum weitgehend vernachlässigte temporaltheoretische Sicht auf Übergänge dienen:

- institutional transitions („which dominates in policy and policy-related literature“)
- transition as “a movement between institutional contexts“, but with a more complex ‘layering’ of “experiences” (“This presents a less individualised approach, and points to the ways in which institutions and practices shape the constraints and affordance that impact on transitions“)
- transitions which “consider both individual and collective transitions of a broader and cultural nature“ (hier wird unterschieden zwischen ‘lifecourse’ “emphasis the life-wide ‘interrelationships of individual, family and historical time’ and their complexity“ und ‘life cycle’ “focuses more on agency than structure, more the choice rather than constraints“)
- ‚life-as-transition‘ (“transitions as something much more ephemeral and fluid, where the whole of life is a form of transition, a permanent state of ‚becoming and unbecoming‘, much of which is unconscious, contradictory and iterative“ (Ecclestone 2006, S. 6 zitiert in Colley 2007, S. 430).

In Colleys kritischen Betrachtung über das steigende Interesse an Übergängen als “management of transitions“ aus vorrangig individualisierungs- und ökonomiebezogenen bildungspolitischen Postulaten heraus, entwickelt sie genuin zeitbezogene “alternative ways in which transitions are conceptualised as a process of change over time“ (ebd. 2007, S. 427). Über ihre sozialkritische Analyse gesellschaftlicher Praktiken (*inequalities*) kommt sie zu dem Schluss, dass “time can take on multiple forms apart from the linearity assumed by dominant concepts of transition“, die sie im Anschluss genderbezogen ausdefiniert (ebd. 2007, S. 428ff.).

Ein ‚Denken in Übergängen‘, das im vorliegenden Beitrag thematisiert wird, nimmt in der Suche nach einer Verschränkung der von Colley (2007)

beschriebenen Transitionskonzepte, individuelle Lebenslangen der Menschen generell als zunehmend transitorischer an, d.h. emergent als komplementäres Spannungsverhältnis zwischen Kontinuität und Kontingenz (vgl. Pfeiffer 2007; 2012) in einem Ineinanderübergehen vielfältiger Anschlüsse. Übergänge sind fluide, diskontinuierlich und zugleich interpunktiert, insgesamt in der Biographie eines einzelnen Menschen infinit und doch zugleich ereignisgebunden. Temporaltheoretisch gesprochen handelt es sich um eine immer offene Zukunft, die sich entspannt bereits in der Gegenwart, nicht als sicherer Ausgangspunkt, sondern als wiederholt bestimmungsbedürftige Verbindung zwischen Vergangenheit und Zukunft (vgl. Schmidt-Lauß 2014a). Eine solch temporaltheoretische Sicht von Übergängen macht in einem ersten Schritt irritierende Ereignisse als Brüche unserer Verlaufserfahrungen und Ablaufstrukturen als Kernproblem der Erfahrung von Übergängen sichtbar. Schäffter (2012) spricht von der Erfahrung „immanenter Diskontinuität auch langfristiger Prozesse“, die in langen Intervallen ablaufen und die „ab einem bestimmten, epochalen und als ‚einschneidend‘ erfahrenen Ereignis ist dann ‚nichts mehr so, wie es einmal war‘“ (ebd. 2012, S. 133). Zugleich sind Übergänge darin Prozessverläufe und verfügen über eine „eigene Zeitstruktur anschlussfähiger Verknüpfungen, die sich von einem Ausgangspunkt der ‚Abschlussfähigkeit‘ hin zu einem Ende der ‚Anschlussfähigkeit‘“ definiert (vgl. ebd. 2012, S. 133).

Auf Lernen bezogen fasst Schäffter dies als spezifische Form von Zukunftsorientierung, die auf einer „zielgenerierenden Suchbewegung“ beruht (Schäffter 2001, S. 23). Diese Form der *permanenten Selbstvergewisserung* geschieht als selbstreflexive Orientierung von einem bestimmungsbedürftig unbekannten Ausgangspunkt hin zu einem „im Prinzip unerkennbar wiederholt bestimmungsbedürftigen“ Zielpunkt (ebd. 2001, S. 26). Auch Alhadeff-Jones u.a. betonen solche Prozesse der Transformation als zeitbezogenes und zeitverbrauchendes (reflexives) Lernen: „Transformative learning supposes the practice of critical-reflection (...), however challenging one’s own assumptions takes time and requires slow maturation to go beyond resistance associated with any kind of change, including those related to self-perception“ (Alhadeff-Jones u. a. 2011, S. 397).

Eine weitergehende verschränkende Analyse der beiden Ansätze könnte m.E. zudem interessante Aufschlüsselungen für temporaltheoretische Fragen vornehmen, z.B. über die Rolle von Zukunftserwartungen im Übergangslernen zwischen einer „transformation of meaning *schemes*“ (Lebenshaltung) oder „transformation of meaning *perspectives*“ (Standpunkte) oder über die Dauerhaftigkeit, Reversibilität und Grade reflexiver Prozesse.

In der Wesens- oder Gegenstandsbestimmung von Übergängen wie von Zeit und Temporalität finden sich viele Gemeinsamkeiten. So stößt man in

wechselnden Semantiken z.B. auf ein Zeitvokabular, das, so Elias (1988), im Allgemeinen dazu führt, dass wir meinen, von einem *objektiv, substanziellen* Tatbestand ‚Zeit‘ auszugehen. Zeit tritt uns stets in „solider Faktizität entgegen“ (vgl. Rosa 2005). Darin wird das Wesen von Zeit in der Regel zwar als *relativ* gefasst, bleibt aber in dichotomen Gegenüberstellungen bzw. scheinbar substanziell polaren Eigenschaften stecken: „Es gibt - mindestens - einen messbaren und einen erfahrbaren, einen physikalischen und einen biologischen, einen analytischen und einen hermeneutischen, einen positivistischen und einen phänomenologischen, einen objektiven und einen subjektiven Begriff der Zeit“ (Faulstich 2012, S. 72). Das Problem liegt in der grundsätzlichen Implizitheit (Schmidt-Lauff 2012), mit der Zeit in pädagogische Praktiken und Theorien mit einfließt oder auch der scheinbaren Übereinkunft bezüglich temporaler Phänomene und Modalitäten, so dass Wirkungen u.a. nicht mehr diskutiert werden: “Transitions are conceptualised as a process of change over time“, so Colley (2007, S. 427), wobei “the dimension of *change* has been overemphasised, while the dimension of *time* has been neglected“. Und weiter: “Much of the literature on transitions takes for granted a ‚common sense‘ view of time as a ‚natural flow‘ and assumes that learning can enable us to forge our own futures agentially from lessons of the past and goals in the present“ (ebd.).

Ziel der folgenden Überlegungen wird deshalb ein *Über*-Denken transitorischer Lebenslagen als lernhaltige Übergänge aus genuin zeit- und temporaltheoretischer Sicht sein. Dabei verfolge ich in einem ersten Schritt die ‚relationale Rekonzeptionalisierung von Zeit und Bildung‘ (1.) als konstitutives Verhältnis zueinander. Semantische Grundlegungen zu Zeit, Zeiterfahrung, Zeitlichkeit und Verzeitlichung stellen die Basis für eine temporaltheoretische Sicht auf Übergänge dar (“Time to think about time“; Colley 2007, S. 431). Im Anschluss geht es um transformationstheoretische Ausdeutungen zur Moderne als einer dynamischen ‚Übergangsgesellschaft‘, die die Lernhaltigkeit von Lebenslagen subjektorientiert überbetont (2.). Entsprechend wird ein Gegenszenario entworfen, in dem Lernbewegungen sich individuell biographisch aber kontextgebunden in der Zeit entfalten (3.). Der Beitrag schließt mit einem Plädoyer für Übergänge als transitorische Bewegungen, die die Bedeutung der Gegenwart und des Prozesses bzw. Übergangsverlaufs für Lernen hervorheben (4.).

Insgesamt stellen sich die folgenden Überlegungen darin immer wieder gegen eine oberflächlich-ubiquitäre bis marginale oder gar utilitaristische Ausdeutung zeitlicher Modalitäten von Übergängen – wie z.B. im ‚problematisierten Umgang mit der scheinbar ‚knappen Ressource Zeit‘ oder auch dem Ruf nach einem gelungenen ‚Übergangsmanagement‘. Es geht um die Vielschichtigkeit zeitlicher Phänomene und Einflüsse transitorischer Lebenslagen, die nach jenem

„Denken in Übergängen verlangt“, das befähigt mit der Prozesslogik von Transitionen lernförderlich umzugehen.

1. Eine relationale Rekonzeptionalisierung von Zeit und Bildung

Eine „relationale Rekonzeptualisierung“ (Schäffter 2014) erscheint gegenwärtig für eine temporaltheoretische Charakterisierung von Bildung in der Moderne am angemessensten. Zum einen verweist unsere nachindustriell verfasste Gesellschaft als reflexive Moderne (Beck u.a. 1996) oder Postmoderne uns bereits aus wissenschaftshistorischer Sicht auf das für alle Erkenntnis geltende *Kontingenztheorem*. Wir haben es zunehmend und unübersehbarer mit relationalen und unabschließbaren, infiniten Gegenstandskonstitutionen zu tun. Auch, wenn (oder gerade weil?!) uns Strömungen innerhalb der sog. zweiten empirischen Wende mit ihren Trendaussagen und Tendenzberechnungen gegenteiliges versprechen. Zum anderen folgt es dem epistemologischen Anliegen, ausgewählte Phänomene des komplexen Wechselwirkungsverhältnisses von Bildung und Zeit überhaupt erkennen zu können und relational reflektiert zu *verstehen*. Zeitliche Phänomene und Modalitäten von Bildung, Prozesslogiken in Entwicklungen und Transformationen von Lebenslagen durch Lernen werden *temporal* bestimmungsfähig.

In relationstheoretischen Rekonzeptionalisierungen geht es um die Betrachtung von „im alltäglichen Zusammenhang als getrennt wahrgenommenen Objekte[n]“ in neuen relationalen Beziehungen, um sie „weitaus zutreffender zu verstehen“ (Schäffter 2014, 14). Im Vordergrund stehen wechselseitige Beziehungsmodi, die die jeweils eigenen Eigenarten konstitutiv gestalten. Es geht also um das gezielte In-Beziehung-Setzen, um Auslotungen aber auch Einlassungen und um die Suche nach *relationalen Formationen und Begrifflichkeiten* – verstanden genau nicht als Gegenstandsbestimmungen im klassischen Verständnis, sondern als dynamische, reziproke Gegenstandskonstitutionen mit Blick auf Übergänge bzw. transitorische Lebenslagen. Eine angemessene Theoriebildung der Erwachsenenbildung bekommt es mit einer zugleich infiniten wie wiederholt nötigen Relationsbestimmung zu tun, in der Zeit selbst zum Thema wird.

Entsprechend stehen auch Bildung und Zeit in einem spannungsreichen konstitutiven Verhältnis zueinander (vgl. Dörpinghaus/Uphoff 2012, S. 61), d.h. Bildung ist nicht nur Ereignis *in* der Zeit sondern zugleich charaktergebende Größe und Gestaltende *von* Zeit (Schmidt-Lauff 2012). Nicht im trivialen Sinne einer Chronologie, die Zeit als *natürliche* Voraussetzung für Strukturen denkt oder im chronometrischen Sinne als stetes Bemühen um Planung, Einteilung,

Messung und (modern möglichst ‚effiziente‘) Organisation dieser Strukturen, unserer Handlungen und unserem Miteinander darin. Dabei führt die relationale Betrachtung über Konstitutionsbedingungen von Bildung und Zeit zu grundlegenden Problematiken im Begreifen von Zeit selbst. Bieri hat in seiner Auseinandersetzung um die Exposition des Problembereichs von Zeit und Zeiterfahrung diesen als dreifach „äquivok“ beschrieben (Bieri 1972, S. 13):

- 1.) Zeiterfahrung ist universeller als jede andere Erfahrung („Wo und auf welche Weise etwas erfahren wird“ – Zeit wird *immer* „miterfahren“).
- 2.) Die Erfahrung von Zeit ist (selbst) nicht sinnlich, sondern „Bedingung für jeden Typ *sinnlicher* Erfahrung“ von Zeit als „eine notwendige Vorstellung, die allen Anschauungen zum Grunde liegt“.
- 3.) Zudem „kann die Erfahrung von Zeit (...) mit der Erfahrung von der Zeit dieser Erfahrung selbst auftreten, sich also selber zeitlich darstellen“. Das ist „bei keiner anderen Erfahrung der Fall: unsere Erfahrung von Raum und von Gegenständen stellt sich nie selber als räumlich oder als gegenständlich dar“.

Im Prinzip lässt sich sagen, dass damit Zeiterfahrung eine Verzeitlichung von Zeit hervorruft, für die wir in der Moderne mit einer besonderen Sensibilität ausgestattet sind (vgl. Wendorff 1980). Diese Form von *Verzeitlichung* als a.) reflexivem Prozess der Bewusstwerdung zeitlicher Strukturen, wie auch b.) darin enthaltener Re-Konstruktionen von Zeit stellt ein In-Beziehung-Setzen von Handlung und Struktur dar (Schmidt-Lauff 2012, S. 17ff.). Folge der Verzeitlichung ist Zeitlichkeit als ein (Sichtbar-Werden) menschlichen ‚In-der-Zeit-Seins‘. Jedes *Dasein*² steht für *Zeitlichkeit*; jedes *Verhältnis* im Dasein (Zur-Welt-Sein oder In-der-Welt-Sein) stellt eine *Verzeitlichung des Seins* dar. Ein solches Verständnis über Zeit bedeutet das Überschreiten des klassischen Dualismus aus Objektivität und Subjektivität – und bildet somit eine ‚relationale Konstellation‘. Wenn jegliches menschliche Handeln „transformatorischen Charakter“ (Giddens 1991, S. 169) besitzt, besteht eine Emergenz von Handlung und Struktur.

Meyer-Drawe betont dabei das *leibliche* Element der Verzeitlichung und spricht von Verzeitlichung als einer besonderen Form der „sinnlichen Gewissheit“ des In-der-Welt-Seins (Meyer-Drawe 2005). Ausdruck findet dies bei ihr in leiblich-gebundenen Gewohnheiten, die mehr sind als bloß „latentes Wissen“, weil sie als „Wissen des Leibes“ ihre Welt nicht mehr nur als „bloßes Gegen-

² Das ‚Da‘ bei Heidegger ist das Sein in einer bestimmten Qualität des gegenüberstehenden Erkennens oder Vergegenwärtigens im Sinne eines „Dasein auf dem Grunde des Verstehens“ (Heidegger 2001, 336).

über haben“, sondern als „Lebensraum“ einrichten (ebd. 2012, S. 11). Daraus ergeben sich Wirkungen von Verzeitlichung, die für die Erwachsenenbildung nicht unerheblich sind, z.B. als *Distinktion* („Wer keine Zeit hat ist begehrt“ oder auch das hierarchische „Warten-Lassen“) ebenso wie als *Diskriminierung* („die Langsamen sind die sozial Zurückgelassenen“; Nowotny 1995, S. 34). Elias weist auf den „Symbolcharakter“ von Zeit hin (1988).

2. Zur Individuierung der Moderne - Wandel, Veränderungen und Übergänge als lernhaltige Lebenslagen

Unser Gegenwartserleben ist geprägt durch die hohe Wandel-Dynamik gesellschaftlicher, sozialer, wirtschaftlicher, ökologischer und individueller Veränderungen. Dies spiegelt sich in der Zeitdiagnose des „*Akzelerativen*“ einer Beschleunigungsgesellschaft (Rosa 2005) oder Transformationsgesellschaft (Schäffter 2001) wider. Der Wandel ist nicht mehr nur Einzelveränderung und mehr als nur kontinuierliche Umformung oder fortschreitende Veränderung. Es handelt sich vielmehr um grundlegende „strukturelle Transformationen“ (Schäffter 2001; Fleige/Schmidt-Lauff 2011), die zu Umwälzungen auf allen Ebenen unseres gesellschaftlichen wie individuellen Lebens führen. Diese Umwälzungen treten sowohl als eine „Vielzahl unterschiedlicher Einzelveränderungen“ als auch in „epochalen Prozessen“ struktureller Umformungen zu Tage (Schäffter 2001, S. 2). *Transformation* selbst wird dabei als ontologisches Zentrum der Moderne kaum mehr reflektiert. Die Moderne ist (radikalisierte) Transformation (vgl. Beck u.a. 1996). Die daraus folgende Destabilisierung individueller Lebenslagen wie gemeinschaftlicher bzw. kollektiver Organisations- bzw. Orientierungsprinzipien macht auch verständlich, warum die mitschwingende (Multi-)Optionalität (anything goes) nicht zwingend attraktiv ist.

Zeitdiagnosen und Modernisierungstheorien schildern einen gesellschaftlichen Strukturwandel mit kaum fassbaren Auswirkungen auf soziale, biographische, individuelle Wirklichkeitsauffassungen und Erkenntnisnormen. Sennett hat die widersprüchlichen Auswirkungen einer *Instabilisierung als Normalfall* für Gesellschaft, Mensch und Institutionen beschrieben (Sennett 1998). Neben dem Wandel innerhalb konsistenter Entwicklungsprozesse, der zumindest in Ansätzen noch eine erahnenswerte Kontinuität aufweist, steht die *radikale Flexibilisierung*, die nur noch absolute Veränderungen und totale Umbrüche kennt. Resultat ist die „flexible Ausübung von Macht“, die auch als Willkür erlebt wird und zum Vertrauensverlust der Institutionen führt (ebd. 1998, S. 195).

Unser modernes Zeiterleben betont die Dynamik, Schnelllebigkeit, den ständigen Wandel sowie daraus resultierend: steigende Kontingenzerfahrungen. Dis-

kurse über die schrumpfende Gegenwart oder gar den Verlust der Gegenwart in der ständigen Vorwegnahme zukünftiger Ereignisse und Entwicklungen, einem ‚immer-schon-da‘ oder gar dem Gefühl eines ‚Andauernden-Hinterher‘ sind für alle Lebensbereiche zu finden. Davon bleibt auch die Bildungswirklichkeit nicht verschont, wenn es z.B. um die zeiteffiziente Nutzung der Lebenszeit für Lernen geht, um die Verkürzung der Schulzeit, die Programmatik eines lebensbegleitenden Lernens oder die effiziente Steuerung ebenso wie die *Selbststeuerung* des Lernens.

(Bildungs-) Biographisch werden immer neue Optionen (Stichwort: Erwachsenenbildung als ‚Zweite Chance‘), Übergangsszenarien und Durchlässigkeiten gesucht bzw. geschaffen. Rosa weist in seinen Überlegungen zur Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne nach, dass sich „Temporalstrukturen und -horizonte der Gesellschaft (...) unvermeidlich auf die Temporalstrukturen der Identitätsbildung und -erhaltung auswirken“ (Rosa 2005, S. 237). Ohne den Begriff von Bildung oder Lernen explizit aufzunehmen, spricht er doch von der „alltäglichen Identitätsarbeit“, die Subjekte zu leisten hätten und die mehr als irgendein anderes Phänomen den „Bruch zwischen der ‚klassischen‘ Moderne und dem, was man als *Spät-* oder (je nach Perspektive) auch *Postmoderne* bezeichnen könnte“, ausmachen (kursiv i.O. ebd.).

Wo Traditionen, gesellschaftliche Rollenbilder ebenso wie rationale Interpretationen (z.B. Wissenschaften) ihren orientierenden Charakter und Gewissheit verleihende Kraft verloren haben, sieht sich der Erwachsene zunehmend selbstbetont in der Verantwortung zur ‚Identitätsarbeit‘. Giddens arbeitet in einem seiner frühen Werke ‚Modernity and Self-Identity‘ die grundsätzliche Bedeutung eines unbedingt konsistenten Selbst in der Dynamik und dem Wandel der (reflexiven) Moderne heraus: Self-identity „*is the self as reflexively understood by the person in terms of her or his biography*. Identity here still presumes continuity across time and space“ (kursiv i.O. Giddens 1991, S. 53).

Dass Lernen als Identitätsarbeit über die Antizipation von Wandel für die Erwachsenenbildung (Schmidt-Lauff 2014b) heute selbstverständlich ist, bezieht sich i.d.R. auf unterstellte Dynamiken und Entwicklungen in unserer „Beschleunigungsgesellschaft“ (Rosa 2005), die *lernend* zu bewältigen sind. Diese Selbstverständlichkeit bricht Wittpoth kritisch auf in Bezug zum erwachsenen Subjekt: „Die Diskrepanz zwischen unterstellter Stabilität und erwartetem, aber auch gelegentlich zu beobachtendem Wandel wurde vor allem durch den Verweis auf krisenhafte Ereignisse, die den entwickelten Kern des Selbst erschüttern und neue Lebensentwürfe erzwingen, zu überwinden versucht“ (Wittpoth 1994, S. VIII.). Dabei sei die reflexhafte Annahme einer nötigen „Beständigkeit des Erwachsenendaseins“ oder die angestrebte „Gleichförmigkeit von Lebensumständen“ bereits durch George H. Mead in der Vorstellung einer lebenslan-

gen Sozialisation überwunden (ebd. 1994, VIII). Hier haben Stabilität und Wandel der erwachsenen Persönlichkeit gleichermaßen Platz, und Entwicklung bleibt grundsätzlich unabgeschlossen, so dass sich „Individuierung“ (...) nicht gegen soziale Kontexte, sondern anhaltend in ihnen“ vollziehe (ebd. 1994, S. VIII).

In der gängigen Zeitdiagnostik unserer Gesellschaft als Moderne, Postmoderne oder reflexive Moderne kennzeichnen Phänomene wie Pluralisierung, Individualisierung, Differenzierung, Entgrenzung, Kontingenz usw. die Debatten um Lebensläufe und Biographien. Wir betonen und (er)leben alltäglich eine Dynamik und unablässigen Wandel sowie daraus resultierend steigende Kontingenzerfahrungen sowohl als Phänomene sozialer Beschleunigung wie auch des subjektiven Selbst-Seins. Es ist nicht allein unsere Welt und unser Tun wie Erleben, die sich beschleunigen, sondern es kommt zu einer empfundenen (kognitiv wie leiblich-emotionalen) Beschleunigung der Individuen in ihrem Sein (Rosa 2005). Wenn diese Offenheit und Freiheit aber als Zufall, als überraschend Unerwartetes, gar als (negativ) Unerwartbares daherkommt, kann sie in Unsicherheit, Orientierungsverlust und Bedrohung umschlagen.

In der Erwachsenenbildung wird entsprechend schon länger die im modernen Individualisierungsgedanken getragene Idee der Selbstermächtigung und Depotenzenzierung des Subjekts kritisch thematisiert. Die Kritik richtet sich auf Überforderungen durch das Alleinlassen der Lernenden und riskante Lernverfahren, die das Subjekt auf sich selbst zurückwerfen unter dem Anspruch einer lebenslangen Bereitschaft, für die Sicherung von Kompetenzen, Identität und biographische Kontinuität das Sinn-Risiko selbst zu tragen.

Es gibt wohl kaum ein Postulat der letzten Jahre, das in der Erwachsenenbildung häufiger und dringlicher formuliert wurde als das der Subjektorientierung. Im Vordergrund steht dabei nicht immer das Subjekt als menschlich-seiendes Wesen in Bildungszusammenhängen, sondern oft bildungspolitische oder normative Überlegungen und funktionale Auslegungen für eine lebenslange Selbstkonzeptionierung: Von einer eigenverantwortlichen und reflektierten Lebensführung, über die Entfaltung innerer Möglichkeiten oder Selbstermächtigung des Subjekts bis hin zur Depotenzenzierung in einer „modernen Subjekthybris“ (Lüders 1995).

3. Lernbewegungen zwischen erfahrener Vergangenheit, vergegenwärtigtem Jetzt und offenen Zukünften

In der Trias aus Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft erscheint Zeit je unterschiedlich angebunden (vorher, gleichzeitig und nachfolgend). Das Ineinander von Gegenwärtigem und Zukünftigem, die Bedeutung der Augenblicksorientierung sowie die Kontinuität und Zukunftsverantwortung kommt in der Metapher des ‚Lebenslangen Lernen[s]‘ zum Tragen. Für die Erwachsenenbildung und ein Denken in Übergängen ist die *Balancierung der drei Zeitdimensionen* zu betonen, um Übergänge nicht auf einfache, zeitlich-linear gerichtete Vorwärtsbewegungen von einem Vorher in ein Nachher zu reduzieren. „Die Gegenwarten verketten sich nicht linear, schon weil nie ein Transfer der gesamten Erfahrung einer Situation auf die nächste möglich ist“ (Oelkers 2001, S. 225). Entsprechend kann Erwachsenenbildung kein simples Übergangsmanagement schaffen, in dem Versäumnisse der Vergangenheit in der Gegenwart kompensiert werden oder die Gegenwart des Lernens einfach immer weiter in die Zukunft ausgedehnt wird.

In seiner ‚Theorie zur *Semantik geschichtlicher Zeiten*‘ (1989) legt Koselleck Vergangenheit und Zukunft als anthropogen gewendete Modalitäten subjektiven Seins zwischen Erfahrung und Erwartung aus. Die Vergangenheit ist das bereits Erfahrene, die Zukunft ist das Erwartete. So bilden *Erfahrung und Erwartung* die beiden Zeitdimensionen *Vergangenheit* und *Zukunft* als spezifische Relationalität zueinander ab (ebd. 1989, S. 12). Erfahrung fasst Koselleck auch als „gegenwärtige Vergangenheit“, deren „Ereignisse einverleibt worden sind und erinnert werden können“ (ebd. 1989, S. 354). Erwartungen hingegen „vollziehen sich im Heute“, bestehen als *individuelle Erwartung* wie auch kollektiv als „je spezifische Erwartungserwartungen“ (Schäffter 2012a, S. 122), d.h. als *intersubjektive* (generationale, vergemeinschaftete, aufeinanderbezogene) Erwartungen. Sie sind „personengebunden und interpersonal zugleich“ (Koselleck 1989, S. 354f.). Eine Erwartung „ist vergegenwärtigte Zukunft, sie zielt auf das Noch-Nicht, auf das nicht Erfahrene, auf das nur Erschließbare. Hoffnung und Furcht, Wunsch und Wille, die Sorge, aber auch rationale Analyse, rezeptive Schau oder Neugierde gehen in die Erwartung ein, indem sie diese konstituieren“ (ebd. 1989, S. 355).

Temporaltheoretisch findet sich dies bereits in Husserls zeitphilosophischen Überlegungen über die Bedeutung von Erfahrungen als *Erinnerungen* in der reproduktiven Vergegenwärtigung von Zurückliegendem sowie in der ‚pro-tentionale[n] Übertragung‘ auf Erwartetes (vgl. Husserl³ 1893-1917/1985). Für

³ Vgl. ausführlich zur Bedeutung Husserls Phänomenologie der Zeit für die Pädagogik: Schmidt-Lauff, 2008, S. 36ff.

Übergänge sind seine Ausführungen über *Zeitschichten des inneren Zeitbewusstseins* als differente Formen des Erinnerns interessant, weil er zwei Formen des Erinnerns unterscheidet: Erinnern ‚im Akt der Vergegenwärtigung‘ (*retentional*) als ‚frische Erinnerung‘ und (*protentional*) als ‚zeitüberdauernde‘ Erinnerung i.S. eines Bewusstseinsflusses. Übergänge sind m.E. eben auf genau solche changierenden Gegenwartsmomente aus Vergangenem hinein in Zukünftiges verwiesen. Dabei ist der „Bewusstseinsverlauf“ nach Husserl ein zugleich selbstreflexiver Prozess: „Wir können ihn selbst ‚wahrnehmen‘, wir können auf seine von Moment zu Moment sich verändernden Phasen achten“ (Husserl Nr. 24 [199], Z. 1-4). Dies macht aus erwachsenenpädagogischer Sicht Erinnerungsarbeit aber zugleich zu einem professionell-pädagogischen Verantwortungsbereich.

Erinnerung und Erwartung bilden Phänomene eines „relationalen Zeitgefüges“, das für eine temporaltheoretische Gegenstandsbestimmung lebensbegleitenden Lernens grundlegend ist (vgl. Schäffter 2012a). Lern- und bildungstheoretisch ist das Erinnern bei Benner (2005) z.B. als reflexive Fähigkeit zur Selbstbeobachtung bestimmt oder findet sich bei Meyer-Drawe in der Thematisierung einer scheinbar „paradoxen Struktur des Lernens, wonach man auf irgendeine Weise bereits gelernt haben muss, um lernen zu können“ (Meyer-Drawe 2008, S. 27). Benner (2005) spricht im Lernen auch von einem „Zwischenraum“ und einer „Gleichzeitigkeit von Wissen *und* Nicht-Wissen, von Können *und* Nicht-Können“, so dass Lernen einer perpetuierenden Bewegung „nach allen Richtungen“ gleicht – nicht einem „Nachfolgeverhältnis von ‚schon‘ und ‚noch nicht‘“ (Benner 2005, S. 8). Daraus folgende Irritationen, Diskrepanzen (Holzkamp) oder Krisen im vergegenwärtigten Jetzt⁴ schaffen *Lernbewegungen* „mit einer Benommenheit in einem Zwischenreich, auf einer Schwelle, die zwar einen Übergang markiert, aber keine Synthese von vorher und nachher ermöglicht“ (Meyer-Drawe 2012, S. 13).

Für das lebensbegleitende Lernen ist von Bedeutung, wie dieser „Zustand der Schwebe“ (Benner 2005, 32), in dem das Neue noch nicht verstanden und dem Alten nicht mehr vertraut wird, als *Anfänge des Lernens* begriffen werden kann. Es geht um die Vergegenwärtigung von Vergangenem, Bewertung oder Erwartung der Zukunft im Jetzt des Lernanfangs. Solche Anfänge sind lebenslange, infinite Suchbewegungen. Entsprechend geht es im lebensbegleitenden

⁴ Mit Heidegger ist davon auszugehen, dass jeder Subjektivität eine zeitliche Verfassung zu Eigen ist. Er spricht von der „Zeitlichkeit der Befindlichkeit“ (Heidegger 2001, S. 339). Jedes „Verstehen“ des Subjekts „ist nie freischwebend, sondern immer ein befindliches, dass ‚Da‘ wird „je gleichursprünglich durch Stimmung erschlossen bzw. verschlossen“ (ebd. 2001, S. 340). Emotionalität verbindet zukünftige und gewesene Aspekte im *gegenwärtigen* Moment (vgl. Schmidt-Lauff 2012b).

Lernen auch nicht darum, Versäumnisse der Vergangenheit in der Gegenwart zu kompensieren oder die Gegenwart des Lernens in die Zukunft auszudehnen, sondern um „diskontinuierliche Kontinuitäten“ (Nassehi 1993) und ständige Übergangsmöglichkeiten als Lernbewegungen aus einem Früher in ein Jetzt bzw. Morgen. Benner spricht in seinen Ausführungen von „negativen Erfahrungen“, die sich in ihrer *bildenden* Wirkung entfalten, indem „die durch Irritationen markierten Zwischenräume“ als Räume interpretiert werden, „die durch Verfremdung eines schon Bekannten strukturiert sind“ (Benner 2005, S. 10). Zugleich sind „solche Verfremdungen“ offen „für Suchbewegungen [...], die nicht auf ein bekanntes Noch-Nicht, sondern ohne festen Ort auf ein Unbekanntes finalisiert sind“ (ebd.).

Ursula Pfeiffer spricht in ihren bildungswissenschaftlichen Studien zu ‚Kontinuität und Kontingenz‘ entsprechend vom „Doppelcharakter der Zeit als Dauer (Kontinuität) und Wandel (Kontingenz)“ (Pfeiffer 2007; 2012). Dieser Doppelcharakter basiert darauf, dass Zukunft als Möglichkeit und Vergangenheit als Wirklichkeit in eine wechselseitige Beziehung treten. Diesen offenen Möglichkeitsraum legt sie als *Bildungsraum* aus. Sie spricht von der „offenen Bestimmtheit des Menschen“ als Bildsamkeit, als „zeitliche Dimension einer menschlichen Praxis der pädagogischen Interaktion, in der die Transformation von Möglichkeit Wirklichkeit wird“ (ebd. 2007, S. 149).

Bildung aber zeigt sich ambivalent: Sie hält die *Kontingenzen* der Moderne als Möglichkeitsräume aus und offen. Theorien zur Bildung leben von der ontologischen Vorannahme einer „Kontinuitätsunterstellung“ (Schäffter 2014) und sind im weitesten Sinne *immer* einer (auch kritischen) *Fortschrittsgläubigkeit* verhaftet: „‚Bildung‘ ergibt als Vorstellung nur Sinn, wenn darunter fortschreitende Verbesserung verstanden wird“ (Oelkers 1980, S. 429). Zum anderen hat sich diese Prämisse nicht nur historisch-geisteswissenschaftlich als hoch problematisch erwiesen, sondern sie *proviziert* mit dem „Zerfall der Fortschritts-idee“, der immer größer werdenden Differenz zwischen Erfahrungs- und Erwartungshorizont und der ständig wachsenden Kontingenzerfahrungen der Moderne *wiederkehrende* „Krisen der Bildungstheorie“ selbst (Faustich 2012, S. 79). Deshalb fordern Dörpinghaus und Uphoff für Bildung ein Verständnis von Zeit, „das sich der Rationalitätsform der irreversiblen Linearität (...) versperrt“ (ebd. 2012b, S. 121). Sie lösen den Bildungsbegriff aus dem klassisch-kulturgeschichtlichen Rahmen der Aufklärung - wonach die Freiheit des Menschen im Intelligiblen und damit außerhalb der Zeit liege - und verorten ihn neu als „eine Freiheit des Menschen *in der Zeit*“ (kursiv i.O. 2012b, S. 114). Bildung stellt sich darin nicht nur gegen eine überhöhte, linear fortschreitende Zukunftsgläubigkeit – sondern auch gegen die Machbarkeitsillusionen eines modernen Übergangsmanagements und ein lebenslanges Lern-Regime der

„ständigen Weiterbildung als Nichtfertigwerden“, in dem das Nichts-Abschließen-Können oder Nichts-Abschließen-Dürfen zum „Lebenszeitregime“ und letztlich zu einem effizienten Mittel von Machtausübung, Kontrolle und Selbstoptimierung wird (ebd. 2012b, S. 143). Sie sprechen vom lebenslangen Lernen auch als „*Selbstinstitutionalisierung*“ (ebd. 2012b) im Wirksamwerden von Zukunftserwartungen.

Der Begriff der Bildung betont die Gewinnung von Individualität und Gemeinschaftlichkeit in einer Vielseitigkeit, die moralische, kognitive, ästhetische und praktische Dimensionen umfasst. Zugleich resultiert aus einem solchen Bildungsverständnis und Gebildetsein eine Verantwortung durch die „Verflechtung von Sozialem und Individuellem“, die Tietgens als „soziale Selbstverpflichtung“ von Erwachsenen im Anspruch der Mitwelt auf „Verhaltenskonsistenz“ definiert (Tietgens 1986, S. 92). Darin gilt es ein „*Mindestmaß an Kongruenz individueller und gesellschaftlicher Interessen zu wahren*“ (kursiv i.O. ebd. 1986, S. 92). Tietgens selbst bindet diese Verflochtenheit in erster Linie zurück an gemeinsame Interaktionen. In einem zweiten Schritt betont er zeitliche Aspekte, wie wechselnde situative Gebundenheiten und Veränderungen bzw. den individuellen Veränderungswillen. Dem folgend ist Bildung in unterschiedlichen Lebensphasen als ein Selbst- und Weltverhältnis auszulegen, das nicht nur *rezeptive*, sondern verändernd *produktive* Teilnahme meint. Wenn von ‚Verflechtung‘ und ‚Teilnahme‘ gesprochen wird, ist dies sowohl als kongruente gesellschaftliche (Gestaltungs-)Verantwortung zu denken, wie auch als kritisch reflexiv-kontrastive Befähigung zur Distanznahme. Bildung balanciert zwischen der „Intention des Verändern-Wollens“ und dem Erkennen der „Funktion von Stabilität“ (ebd. 1986, S. 93). Zeittheoretisch lassen sich darin *Bewegungen zwischen vergangenen Erfahrungen, gegenwärtiger Verantwortungsübernahme und auf Zukunft bezogenen Veränderungswillen* verorten.

4. Übergänge als transitorische Bewegungsmomente – Bedeutung der Gegenwart

Dass Übergänge temporaltheoretisch nicht mehr als lediglich vorübergehende Ereignisse definiert werden können, sollte aus den bisherigen Darstellungen deutlich geworden sein. Zudem kann aus dieser Perspektive heraus, der traditionell pädagogisch vernachlässigte Moment des Gegenwartsbezugs neu thematisiert werden. In der Regel wird das Lernen in Übergängen zukunftsorientiert betont. In dieser *zukunftsgerichteten* Auslegung, die zudem meist noch mit Nutzen- und Verwertungsbezügen für ein zukünftig anderes (besseres) Handeln begründet ist, wird Lernen als *gegenwärtiges* Moment und als ein Prozess bzw.

Handeln *in* der Zeit (Lernprozess) so stark marginalisiert, dass seine Bedeutung vollständig außerhalb der Handlungen bzw. des Prozesses selbst zum Tragen kommt (vgl. kritisch dazu Schmidt-Lauff 2008; 2012a).

Vergangenheit und der Versuch vorentworfener Zukünfte dienen – aus jeweils unterschiedlichen Richtungen – dem Zweck der Interpretation, des Verstehens und der Kontrolle bzw. Beherrschung der Gegenwart. Ein solches Gegenwartsverständnis führt zu nicht unerheblichen bzw. widersprüchlichen Zeitproblematiken:

1. ... gehen manche von einer ‚geschrumpften Gegenwart‘, in der die Zeitspanne vertrauter Kontinuität immer kürzer wird, aus (Pfeiffer 2012, S. 93). Der Blick liegt immer schon auf dem *Morgen*, indem gesellschaftliche Veränderungen in ihrer Wirksamkeit *vorweggenommen* werden (‚proaktiv‘ Leben, Empfinden und Handeln)...
2. ... argumentieren Andere, wie Helga Nowotny, genau anders herum für eine „*erstreckte Gegenwart*“ oder für ein „*ausgedehntes Jetzt*“ (H. Rosa) – weil Zukunft in der Gegenwart ‚immer‘ bereits *angekommen* ist ... entsprechend gilt es, Veränderungen – gerade auch durch Lernen – unter erheblichem Zeitdruck umzusetzen, um - so die Logik dieser Gegenwartsauslegung - nicht den Anschluss an den Fortschritt zu verlieren.

Gleich welcher Argumentation man folgen möchte, für das moderne Zeitempfinden kennzeichnend ist ein Leben in einer gleichzeitig *sowohl überbetonten als auch missachteten Gegenwart*. Das Paradox einer gigantischen, „ubiquitären Überbetonung“ der Gegenwart z.B. in der virtuellen „Maschinerie der Zeit- und Ortsgleichzeitigkeit“ (Klumbies 2011, S. 945) bei gleichzeitiger Marginalisierung des einzelnen, jeweilig gegenwärtigen Moments führt entsprechend zu einem zunehmend negativen Zeiterleben in der Moderne.

Im Mittelpunkt steht aber eigentlich der Prozess der *Vergegenwärtigung*. Der Prozess der Vergegenwärtigung überwindet – *temporaltheoretisch gedeutet* - die klassische Trennung von Struktur und Handlung. Im Begriff der Vergegenwärtigung wird Bedeutung der Gegenwart stark gemacht, weil es um das Jetzt als verbindendes (nicht krisenhaftes) Moment geht.

Lernen kann hierbei in der Art und Weise der (didaktischen wie temporalstrukturellen) Gestaltung Gegenbewegungen entfalten. Lernen ermöglicht die „Verzögerung von Permanenzen“ und schafft in einer „Pädagogik des Verweilens“ (Göhlich/Zirfas 2007, S. 11) gewissermaßen Erfahrungen in der „Zeit auf Dauer stellen zu können“ (Dörpinghaus 2005, S. 566). Dies ermöglicht individuelle Präsenz und entfaltet einen Bildungsraum in der Sensibilität des Augenblicks (Hösel/Schmidt-Lauff 2014). Letztlich würde ein solch zeitsensibles, professionell erwachsenenpädagogisches Handeln eine „Kunst der heilsamen Distanzierung vom Augenblick“ (Klumbies 2011, S. 945) bedeuten, in der im-

mer wiederkehrende Übergänge als transitorische Bewegungsmomente individueller Biographien über Vergangenheiten wie offene Zukünfte als stabilisierende Orientierung gestaltet werden.

Literatur

- Alhadeff-Jones, Michel/Lesourd, Francis/Roquet, Pascal/Le Grand, Jean-Louis (2011): Questioning the temporalities of transformative learning in a time of crisis. In: Alhadeff-Jones, Michel/Kokkos, Alexis (Hrsg.): *Transformative Learning in time of crisis: Individual and collective challenges. Proceedings of the 9th International Transformative Learning Conference*. New York & Athens, Greece, S. 394-407
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Handbuch Weiterbildungsforschung*. Opladen: Budrich, S. 565-588
- Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott (1996): *Reflexive Modernisierung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Benner, Dietrich (2005): Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. In Benner, Dietrich (Hrsg.): *Erziehung – Bildung – Negativität (7–23)*. 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz, S. 7-21
- Bieri, Peter (1972): *Zeit und Zeiterfahrung. Exposition eines Problemereichs*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag
- Closs, Lisiane/Antonello, Claudia Simone (2013): Transformative Learning: Integrating Critical reflection into Management Education. In *Journal of Transformative Education* 2011/9(63). <http://jtd.sagepub.com/content/9/2/63> (15.02.2012)
- Colley, Helen (2007): Understanding time in learning transitions through the lifecourse. In: *International Studies in Sociology of Education*. London: Routledge, S. 427-443
- Dolch, Josef (1964): Die Erziehung und die Zeit. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, S. 361-372
- Dörpinghaus, Andreas/Uphoff, Ina Katharina (2012a): Zeit und Bildung. Über die Selbstaffektion der Erfahrung. In: Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.). *Zeit und Bildung*. Münster: Waxmann, S. 61-70
- Dörpinghaus, A. & Uphoff, I.K.. (2012b): Die Abschaffung der Zeit: Wie Bildung verhindert wird. Darmstadt: WBG
- Elias, Norbert (1988): *Über die Zeit*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Faulstich, Peter (2012): Lernen in der Kontinuität der Moderne. Vorüberlegungen zu einem bildungswissenschaftlichen kritisch-pragmatistischen Begriff der Zeit. In: Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.) *Zeit und Bildung. Annäherung an eine zeittheoretische Grundlegung*. Münster: Waxmann, S. 71-90
- Fleige, Marion/Schmidt-Lauff, Sabine (2011): Transformation und Institutionalisierung. Reflexive Prozessbetrachtungen zu Transformationsprozessen im Institutionenspektrum der Erwachsenenbildung. In: Möller, Svenja/Zeuner, Christine/

- Grotlüschen, Anke (Hrsg.): Die Bildung der Erwachsenen. Perspektiven und Utopien. Weinheim und München: Juventa, S. 137-149
- Giddens, Anthony (1991): *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity Press
- Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (2007): *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer
- Hauger, W. (1997): Nicht zweimal in denselben Fluss – Zur Unumkehrbarkeit der Zeit in der Physik. In: *Der blaue Reiter. Journal für Philosophie*, Nr. 5. Stuttgart, S. 35-41
- Heidegger, Martin (2001): *Sein und Zeit* (18. Aufl.). Tübingen: Max Niemeyer Verlag
- Hoerning, Erika u.a. (1991): *Biographieforschung und Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hösel, Fanny/Schmidt-Lauff, Sabine (2014): *Zeit in der kulturellen Erwachsenenbildung. Durch Bildung zu einem neuen Zeiterleben*. Unveröffentl. Forschungsbericht, Chemnitz
- Husserl, Edmund (1985): *Texte zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins (1893-1917)*. Herausgegeben und eingeleitet von Rudolf Bernet. Hamburg: Meiner
- Kant, Immanuel (1787/1968): *Kritik der reinen Vernunft*, 2. Aufl. Kants Werke, Akademie-Textausgabe Bd. III. Berlin
- Klumbies, P.-G. (2011): In der Ubiquitätsfalle. Ein theologischer Entwurf. In: *Deutscher Hochschulverband (Hrsg.). Forschung & Lehre*. 18. Jg., S. 944-945
- Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken – Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer
- Meyer-Drawe, Käte (2005): Anfänge des Lernens. In: Benner, Dietrich (Hrsg.): *Erziehung – Bildung – Negativität*. 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, S. 24-37
- Meyer-Drawe, Käte (2008): *Diskurse des Lernens*. München: Wilhelm Fink
- Meyer-Drawe, Käte (2012): Lernen aus Passion. In: Felden, von, Heide/ Hof, Christiane/Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 9-22
- Mezirow, Jack (1997): *Transformative Learning: Theory and Practice*. In Cranton, Patricia (Hrsg). *Transformative Learning in Action: Insight from Practice*. San Francisco: Jossey-Bass, S. 5-12
- Nowotny, Helga (1995): *Eigenzeit*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Oelkers, Jürgen (2001): *Einführung in die Theorie der Erziehung*. Weinheim und Basel: Beltz
- Pfeiffer, Ursula (2007): *Kontinuität und Kontingenz. Zeitlichkeit als Horizont systematischer Überlegungen in der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Pfeiffer, Ursula (2012): *Kontinuität und Kontingenz. Zeitlichkeit als reflexive Dimnesion für die Erziehungswissenschaft*. In: Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.). *Zeit und Bildung*. Münster: Waxmann, S. 91-112
- Rosa, Hartmut (2005): *Beschleunigung – Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Schäffter, Ortfried (2001): *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

- Schäffter, Ortfried (2012a): Lernen in Übergangszeiten. Zur Zukunftsorientierung von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. In: Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.). Zeit und Bildung. Münster: Waxmann, S. 113-156
- Schäffter, Ortfried (2012b): Logbucheintrag ‚Trajectory‘. Unveröffentl. Working Paper
- Schäffter, Ortfried (2014): Relationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip. Zugangswege zur Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Strukturwandel. Ulm und Münster: Klemm+Oelschläger (im Erscheinen)
- Schmidt-Lauff, Sabine (2008): Zeit für Bildung im Erwachsenenalter - Interdisziplinäre und empirische Zugänge. Münster u.a.: Waxmann
- Schmidt-Lauff, Sabine (2012) (Hrsg.): Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung. Münster: Waxmann
- Schmidt-Lauff, Sabine (2012b): Lernvergnügen und Lernfreude. In Faulstich, Peter (Hrsg.), LernLust. Hamburg: VSA-Verlag, S. 53-67
- Schmidt-Lauff, Sabine (2014a): Time as a reflective moment of transformative learning. In: Laros, Anna/Fuhr, Thomas/Taylor, Ed W. (Hg.): Transformative Learning meets Bildung. An international Exchange. Serie: International Issues of Adult Education. Sense Publisher: Rotterdam/ Boston/ Taipei (im Erscheinen)
- Schmidt-Lauff, Sabine (2014b): Für eine Andersartigkeit der Selbst- und Welterschließung. Ebner von Eschenbach, Malte/Günther, Stephanie/Hauser, Anja (Hrsg.): Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven auf subjektwissenschaftliche Forschung. (im Erscheinen)
- Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch. Berlin: Berlin Verlag
- Taylor, Ed W. (2009): Fostering Transformative Learning. In Mezirow, Jack/Taylor, Ed W. (Hrsg.). Transformative Learning in Practice. Insights from Community, Workplace, and Higher Education. San Francisco: Jossey-Bass, S. 3-17
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006). Zeit als Thema der Erziehungswissenschaft. Dissens der Codierung, Desiderata der Thematisierung. In Bellmann, Johannes/Ruhloff, Jörg (Hrsg.). Perspektiven Allgemeiner Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 57–74
- Tietgens, Hans (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Wendorff, Rudolf (1980): Zeit und Kultur. Geschichte des Zeitbewußtseins in Europa. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Wittmann, Marc (2013): Gefühlte Zeit. Kleine Psychologie des Zeitempfindens. 2. Auflage. München: Beck Verlag
- Wittpoth, Jürgen (1994): Rahmungen und Spielräume des Selbst. Frankfurt/Main: Verlag Moritz Diesterweg
- Zirfas, Jörg (2011): Bildung. In Kade, Jochen/Helsper, Werner/Lüders, Christian/ Egloff, Birte/ Radtke, Frank-Olaf/Thole, Werner (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer

Denken in Übergängen

Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen

von Felden, H.; Schäffter, O.; Schicke, H. (Hrsg.)

2014, VI, 282 S. 20 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-06531-7