

Zeittheoretische Blicke auf wissenschaftliche Weiterbildung

Zur Rolle temporaler Agenden

JAN SCHILLER

Abstract

Durch die politisch forcierten Forschungs- und Entwicklungsprojekte vor allem in der vergangenen Dekade sind zwar einige Publikationen zu Zeit im Kontext von wissenschaftlicher Weiterbildung erschienen, jedoch stand eine zeittheoretisch fundierte Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Weiterbildung bislang aus. Der Beitrag präsentiert Ergebnisse der kürzlich erschienenen Studie „Bildung für eine ungewisse Zukunft. Temporale Agenden im Kontext der Hochschulweiterbildung“ (Schiller, 2022), die in Erweiterung zeitbezogener Theoriestränge grundsätzliche Zusammenhänge zwischen Zeit und wissenschaftlicher Weiterbildung erörtert. Im Zentrum steht der Kernbegriff der temporalen Agenden, der an zeittheoretische Entwürfe der postmodernen Gegenwart anschließt und zunächst auf der bildungspolitischen Makro-Ebene als kollektive temporale Agenda beschrieben wird. In einer anschließenden, auf Angebotsanalysen und Befragungsdaten nicht-traditionell Studierender im Segment der IT-Sicherheit basierenden triangulierten Analyse wird der Begriff als organisationale und individuelle temporale Agenden empirisch rückgekoppelt. Es zeigt sich, dass temporale Agenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung geprägt sind von einer hochgradig beschleunigten Wissensgesellschaft, in der schon die mittelfristige Zukunft sich einer verlässlichen Prognose zunehmend entzieht. Bildung wird in dieser die Aufgabe zugeordnet, immer rascher veraltende Wissensbestände aktuell zu halten, um negative Folgen für Wirtschaft und Gesellschaft abzuwenden. Dies hat weitreichende Folgen sowohl für die zugrundeliegenden Begriffe von Zukunft und Bildung wie auch für die Angebotsgestaltung.

Insbesondere durch die Förderlinie „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ (2011-2020) sind zwar mehrere Publikationen zu Zeit im Kontext von wissenschaftlicher Weiterbildung erschienen, befassen sich jedoch mit Zeit in der Regel ausschließlich als Ressource mit Blick auf die Marktgängigkeit entsprechender Angebote (vgl. Denninger, Kahl, & Präfker, 2020; Seitter, 2017; Seitter, Friese, & Robinson, 2018; Rahnfeld & Schiller, 2015). Auch die Datengrundlage der einschlägigen Large-Scale-Studies erscheint nur auf den ersten Blick fundiert: Aufgewendete Zeitstunden für Weiterbildung und die Verteilung von Teilnahmestunden je Weiterbildungssegment finden sich beispielsweise im Adult Education Survey (vgl. Bilger, Behringer, Kuper, Schrader, & Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 2017, S. 34ff; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2019, S. 43f) und der DIE Trendanalyse (vgl. Reichart, Widany, Christ, & Echarti, 2021, S. 101f) wieder. Auch hat man den Hauptgrund für die Nicht-Teilnahme an Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Deutschland (und ähnlich im OECD-Mittel) identifiziert als „too busy at work“ (OECD, 2017, S. 328)¹ zu sein, noch vor Familienpflichten und Kosten. Mit dem vorhandenen Material erscheint das Konfliktfeld von Arbeits- und Lernzeit (als eines von vielen) statistisch umrissen.²

Welches theoriegeleitete Verständnis von Zeit dabei implizit oder explizit Anwendung findet, bleibt jedoch insgesamt vage oder gänzlich auf die Betrachtung von Zeit als quantifizierter Ressource beschränkt. Trotz der dargelegten Forschungsarbeiten gilt Schmidt-Lauffs Befund nach wie vor, dass sich zumindest in der deutschsprachigen Erwachsenenbildungsforschung immer noch keine eigenständige Forschungslinie zu

¹ Letzte Erhebung 2017.

² Auffällig ist, dass zeitliche Faktoren in Studien neueren Datums wie Bildung in Deutschland, der DIE-Trendanalyse oder der AES-Trendberichte keine explizite Beachtung finden (vgl. etwa Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2020; Reichart, Widany, Christ, & Echarti, 2021).

Zeit entwickelt habe (vgl. Schmidt-Lauff, 2018, S. 320). Dies trifft auch auf die wissenschaftliche Weiterbildung zu.

1. Temporale Theoriebezüge

1.1. Kollektive, organisationale und temporale Agenden

Eine Erörterung individueller und kollektiver Dispositionen zum Verstehen und Verwenden von Zeit in Bildungskontexten muss meiner Ansicht nach am grundsätzlichen Verhältnis von Individuum, Zeit und Gesellschaft als dem Ergebnis eines historischen Prozesses ansetzen. Um Zeit als analytisches Konzept für die Hochschulweiterbildungsforschung nutzbar zu machen, möchte ich daher den Begriff der *temporalen Agenden* einführen. Der Begriff der temporalen Agenden fußt auf der Idee einer sozialen Dimension von Zeit, die als Ergebnis einer evolutionären Entwicklungsrouten moderner Gesellschaft zu begreifen ist (vgl. Großklaus, 1997; anschließend an Elias, 1988; Leccardi, 2013, S. 252). Im übergeordneten Begriff der Temporalität (Schmidt-Lauff)³ lassen sich (soziale) Phänomene von Zeit kategorial erfassen und ihre historische Ausgestaltung beschreiben. Temporalität ist damit ein Explanans des historischen Prozesses, indem Epochen über ihre spezifischen Temporalitäten analysierbar sind, beispielsweise im Verhältnis des Individuums zu seiner Zukunft.

Temporalitäten sind realiter durch menschliche intentionale Handlungen geprägt, die sich als Versuch beschreiben lassen, der Zeit eine bestimmte Ordnung zu geben. In ihrer Summe werden diese Ordnungsversuche als *temporale Agenden* greifbar. Im Begriff der temporalen Agenden kommen folglich die epochenspezifischen Temporalitäten von Gesellschaft *inhaltlich* zum Ausdruck. Die Masse an Ordnungsversuchen individueller Zeitlichkeiten können sinnvoll als *individuelle temporale Agenden* zusammengefasst werden, ihr überindividuelles Ordnungswirken auf gesellschaftlicher Ebene als *kollektive temporale Agenda*. Temporale Agenden fungieren als zeitbezogenes Analyseinstrument auf kollektiver (und darin typologisch enthalten auf organisationaler) wie auch auf individueller Ebene im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung.

1.2. Die Temporalität der postmodernen Gesellschaft

Zunächst gilt es, einige zentrale Befunde zum Zustand der Temporalität in der postmodernen Gesellschaft der Gegenwart zu umreißen, aus denen sich Grundannahmen für die kollektive temporale Agenda ableiten. Mit Blick auf die hochgradige Beschleunigung des technischen Fortschritts spricht Harvey schon 1990 von einer Zeit-Raum-Kompression (Harvey, 1990), die sich vor allem als Betonung von Unbeständigkeit („volatility“) und Flüchtigkeit („ephemerality“) von Moden, Produkten, Techniken, Arbeitsprozessen, Ideen und Ideologien, Werten und etablierter Praktiken darstellt (vgl. Harvey, 1990, S. 285). Zwei wesentliche Strategien im

Umgang mit dieser Unbeständigkeit sind hier von Relevanz: zum einen eine hohe Adaptionsfähigkeit an neu aufkommende Erfordernisse (als Paradigma der Flexibilität auch in Bildungskontexten diskutiert), zum anderen die aktive Steuerung der Unbeständigkeit zum eigenen Vorteil („masterminding the volatility“, Harvey, 1990, S. 287), wie sie insbesondere seit der pandemischen Covid-19-Lage von Seiten großer Technologie-Konzerne gut zu beobachten ist.

Im Anschluss an den Begriff der Gegenwartsschrumpfung von Lübbe lässt sich feststellen, dass die hochgradige Dynamisierung der Wissensproduktion zu einer immer schnelleren Obsoleszenz von Wissensbeständen führt (Lübbe, 2000, S. 15f). Damit schwindet für das Individuum als Subjekt von Bildung die Bedeutung der Vergangenheit für die eigene Zukunft insgesamt, während die Gegenwart für die nähere Zukunft an Bedeutung gewinnt und die ferne Zukunft sich zunehmend einer verlässlichen Planung entzieht.

Vertreter einer akzelerationistisch geprägten Zeitphilosophie wie Avanesian, Malik und andere sehen heute zunehmend präemptive Denkmuster und Strategien im Einsatz gegen eine zunehmend spekulative Zukunft, die sich einer längerfristigen Planbarkeit immer mehr *prinzipiell* entzieht (Avanesian, 2013; Avanesian & Malik, 2016). Präemption beschreibt dabei den Versuch, durch die Vorwegnahme der Zukunft als faktisch trotz hoher Ungewissheit handlungsfähig zu bleiben. Diese Vorwegnahme produziert eine rekursive Logik (Avanesian & Malik, 2016, S. 10f), indem die Zukunft zu einer Determinante avanciert, die in der Gegenwart Wirkung entfaltet. Als *präemptive Chronopolitik* bezeichnet Kaiser in diesem Zusammenhang die vielfach zu beobachtende Strategie, eine katastrophale Zukunft als im „normalen Lauf der Dinge“ (Kaiser, 2014, S. 52) eintretend anzusehen, und damit die Gegenwart zur Abwendung ebendieser fatalen Zukunft unter einer immensen Veränderungsdruck zu stellen.

1.3. Präemptive Chronopolitik in der bildungspolitischen Praxis

Ein Blick auf aktuelle politische Strategiepapiere und bildungspolitische Maßnahmen zeigt, wie solch chronopolitisch präemptiven Strategien in der bildungspolitischen Praxis wirken. So werden beispielsweise digitale Kompetenzen längst als Mindestanforderung für eine erfolgreiche zukünftige Arbeitsmarktteilnahme bewertet, und kaum eine bildungspolitische Maßnahme kommt ohne den Verweis aus, die Arbeitskräfte von heute auf diese hochdigitalisierte Zukunft vorzubereiten. Andernfalls drohe eine „technologisch bedingte Arbeitslosigkeit“, so etwa die Prognose für den „Arbeitsmarkt 2030“ (Vogler-Ludwig, Düll, & Kriechel, 2016, S. 40) als ein Beispiel unter vielen. Auch mit Blick auf den drohenden bzw. realen Fachkräftemangel aufgrund des demographischen Wandels stehe das (Weiter-)

³ Terminologisch knüpft das Konzept der temporalen Agenden an das von Schmidt-Lauff entwickelte Vokabular zu Zeit in Bildung zurück, das als ein heuristisches Modell zeittheoretischer Implikationen für die Erwachsenenbildung vorliegt (vgl. Schmidt-Lauff, 2008, 2012, 2018).

Bildungssystem, insbesondere das hochschulische, „in der Verantwortung, über eine hohe und bedarfsgerechte Qualifizierung der Fachkräfte eventuelle quantitative Einbußen beim Arbeitskräftepotential möglichst auszugleichen“, wie der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen für die hochschulische Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens bilanziert (Wissenschaftsrat, 2019, S. 15). In beiden Fällen wird hier also eine für die Individuen und folglich die Gesamtgesellschaft katastrophale Zukunft als faktisch gesetzt (hier die Beschäftigungsunfähigkeit, dort der Fachkräftemangel), zu deren Vermeidung weitreichende Anpassungen in der Gegenwart notwendig werden. Dabei sei es mit Blick auf die wissenschaftliche Weiterbildung entscheidend, dass die Studieninhalte auch gezielt jene Kompetenzen vermittelten, die auf dem Arbeitsmarkt benötigt würden (Wissenschaftsrat, 2019, S. 33), worin ein spezifisches Bildungsverständnis zum Ausdruck kommt.

1.4. Instrumentelle Bildung

Das in den chronopolitisch präemptiven Zuschreibungen von Aufgaben an das Bildungssystem enthaltene Bildungsverständnis ist hochgradig instrumentell und lässt sich theoretisch auf einen spezifisch modernen Vernunftbegriff zurückführen. Aufbauend auf Horkheimers Begriff der instrumentellen Vernunft (Horkheimer, 1967/2007) kann ein *instrumenteller Charakter temporaler Agenden* identifiziert werden. Dessen Kernelement ist, dass der Zweck von Bildung stets im Erreichen anderer, höherer Ziele besteht, meist Steigerung der Produktivität oder anderweitigen Profit. Die Richtigkeit dieser höheren Ziele folgt der Logik der Wahrscheinlichkeit, d. h. ihr Erfolg definiert sich über das Eintreffen der erwarteten Produktivitätssteigerungen oder anderweitigen Profite. Bildung wird damit zu einem pragmatistischen Instrument zum Erreichen an sich vernunftloser Ziele. In den Zieldimensionen von politischen Strategien, organisationalen Programmen wie auch individuellen Bildungsbestrebungen wird dieser instrumentelle Charakter empirisch erfassbar.

2. Empirische Befunde zu temporalen Agenden

2.1. Methodischer Aufbau

Für die Analyse der kollektiven, organisationalen und individuellen temporalen Agenden im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung ist eine Triangulation verschiedener Datenquellen und jeweils spezifischer Methoden adäquat. Während sich die kollektive temporale Bildungsagenda vor allem in zentralen politischen Strategiepapieren erfassen lässt, sind für die organisationalen und individuellen temporalen Agenden Dokumente und Befragungsdaten aus der Praxis der wissenschaftlichen Weiterbildung angemessen.

Die dargelegten wesentlichen Befunde zur Temporalität der postmodernen Gegenwartsgesellschaft fungieren als the-

oriegeleitete Annahmen, auf deren Basis zunächst die kollektive temporale Agenda in der wissenschaftlichen Weiterbildung und der ihr inhärente Bildungsbegriff empirisch in einem archetypischen Strategiepapier des Wissenschaftsrats (2019) analysiert werden. Die Erkenntnisse dienen als Ausgangspunkt für die anschließende Analyse der organisationalen und individuellen temporalen Agenden. Diese erfolgt anhand einer Sekundärauswertung eines Samples bestehend aus zahlreichen Dokumenten und umfangreichen Befragungsdaten aus dem Offene-Hochschulen-Verbundprojekt „Open Competence Center for Cyber Security“ (OpenC³S).⁴

2.2. Kollektive temporale Bildungsagenda

Die Inhaltsanalyse des Strategiepapiers „Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens“ (Wissenschaftsrat, 2019) gibt entscheidende Hinweise auf die kollektive temporale Agenda im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. Es lässt sich an zahlreichen Stellen aufzeigen, wie genau die Temporalitäten der gegenwärtigen Gesellschaft eine instrumentelle Bildung bestärken, die auf präemptiven Denkmustern basiert. So zeigen sich Übereinstimmungen mit der Annahme, dass sich die zukünftige wirtschaftliche und technologische Entwicklung aufgrund ihrer hohen Veränderlichkeitsrate prinzipiell einer verlässlichen Voraussage entzieht, und wie eine auf solchen Prognosen fußende Bildungspolitik Bildung als Anpassungsinstrument von Wissensbeständen an prinzipiell ungewisse zukünftige Arbeitsmarktbedarfe subordinated: Bildung erfüllt den Zweck, zum Zeitpunkt A das Veralten der Wissensbestände zum Zeitpunkt B zu verhindern. Die mittelfristige Zukunft lässt sich nun zwar prinzipiell nicht sicher vorher sagen, die präemptiv gesetzten Prognosen wiesen aber in eine höchst unwünschenswerte Zukunft, von der faktisch auszugehen sei, auf Ebene der Bildungspolitik in Gestalt von Auswirkungen von Engpässen im Fachkräfteangebot auf die wirtschaftliche Gesamtentwicklung. Zur Verhinderung des Eintretens dieser Zukunft müsse im Bildungssystem daher in der Gegenwart gehandelt werden, nämlich durch Ausrichtung auf eine hohe und bedarfsgerechte Qualifizierung ebenjener Fachkräfte.

2.3. Organisationale und individuelle temporale Agenden in der Praxis

Um die organisationale und die individuellen temporalen Agenden sinnhaft mit den Ergebnissen der bildungspolitischen kollektiven Agenda in Bezug setzen zu können, ist zunächst ein Blick auf die Rahmenbedingungen als einer *segmentspezifischen temporalen Ordnung* der wissenschaftlichen Weiterbildung in der IT-Sicherheit sinnvoll, aus dem das Datensample stammt. Organisationale und individuelle temporale Agenden sind in ihrer Ausprägung maßgeblich von der segmentspezifischen temporalen Ordnung beeinflusst. Die Analyse der segmentspezifischen temporalen Ordnung

⁴ Im Sample finden sich einerseits Modul- und Studienprüfungsordnungen, Projektberichte, Vertragsentwürfe und Materialien der Öffentlichkeitsarbeit, andererseits Befragungsdaten mit n=1154 Fällen aus einem Zertifikatsprogramm sowie zwei berufsbegleitenden Studiengängen (BA/MA).

kommt zu dem Ergebnis, dass das Segment der IT-Sicherheit in hohem Maße präemptive Phänomene aufweist und produziert, die vor allem auf der immensen Komplexität des technischen Instrumentariums wie auch seiner massiv beschleunigten Entwicklungsgeschwindigkeit beruhen. Eine hohe Veralterungsrate von Wissensbeständen und technischen Systemen bedingt eine kurze Zeitspanne der Zukunft, für die beschäftigungsbezogene Anforderungen vorhergesagt werden können. Über den „Faktor Mensch“ übersetzt sich die segmentspezifische temporale Ordnung in Fragen für die wissenschaftliche Weiterbildung.

2.4. Adressierung nicht-traditioneller Zielgruppen und kontinuierliche Anpassung von Bildungsinhalten

Die als Temporalität der gegenwärtigen Gesellschaft festgestellte und als Quelle präemptiver Strategien identifizierte Unwägbarkeit zukünftiger Entwicklungen äußert sich auf organisationaler Ebene in erster Linie in der Angebotsgestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung. Inhaltsanalysen zahlreicher Dokumente des Samples legen den Schluss nahe, dass die organisationale temporale Agenda zum ersten Angebotsformate der Hochschulweiterbildung im Bereich IT-Sicherheit befördert, die berufsbegleitend ausgelegt sind und nicht-traditionell Studierende als Zielgruppe adressieren.⁵ Zum zweiten konnten im Datenmaterial des Samples Belege dafür gefunden werden, dass Formate der Hochschulweiterbildung in der IT-Sicherheit gegen die Obsoleszenz von berufsbezogenen Wissensbeständen gerichtet und für ihre kontinuierliche Anpassung optimiert sind, was eine hohe Deckung zwischen kollektiver und organisationalen temporalen Agenden bedeutet.

In Zielsetzungen und Legitimationsstrategien, der Förderung spezifischer Zugangswege durch Anrechnung und Anerkennung sowie im Aufbau des didaktischen Konzepts des Samples konnte für die organisationale temporale Agenda nachgewiesen werden, dass in der Angebotsgestaltung ein Bildungsbedarf innerhalb der Branche aufgegriffen wurde, der sich tatsächlich aus dem hohen und kontinuierlichen Bedarf an spezialisierter Weiterbildung ableitet. Dieser Bedarf entspringt nachweislich einer raschen Obsoleszenz fachspezifischer berufsbezogener Wissensbestände, wie die segmentspezifische temporale Ordnung nahelegte. Mit den Angeboten aus Open C³S sollte die Bildungsbeteiligung nicht-traditionell Studierender gezielt erhöht werden, um diesen Bedarf zu bedienen. Auch Anrechnungs- und Anerkennungsverfahren wurden mit dem Ziel entwickelt, nicht-traditionell Studierende anzusprechen und gleichzeitig die Mobilität zwischen verschiedenen Angeboten auf ECTS- und DQR-Basis sicherzustellen, insbesondere zwischen einzelmodulbasierten Zertifikatsangeboten und weiterbildenden Studiengängen auf Bachelor- und Masterebene. Eine hoch-

gradige Deckung der organisationalen mit der kollektiven temporalen Bildungsagenda konnte anhand zahlreicher Fundstellen belegt werden.

Um die angebotsgestalterischen Ziele mit den individuellen temporalen Agenden von Teilnehmenden abzugleichen, wurden demographische und bildungsbiographische Eigenschaften der Teilnehmenden aus verschiedenen Angeboten analysiert. Stichproben aus Modulen des im Projekt entwickelten Zertifikatsprogramms (n=283), des Bachelorstudiengangs (n=26) sowie des Masterstudiengangs (n=32) zeigten eine hohe Deckung der adressierten Zielgruppe nicht-traditionell Studierender mit der tatsächlichen Teilnehmendenkohorte. Die Teilnehmenden waren überwiegend deutlich älter als durchschnittliche Studierende in Präsenzprogrammen (92,9 % 25 oder älter, 55,3% 35 oder älter). Sie waren fast ausschließlich in Vollzeit berufstätig und viele von Ihnen haben bereits eine Familie gegründet. Über ihre Teilnahme an Hochschulweiterbildung entschieden sie, zumindest im Falle des Zertifikatsprogramms, nicht aufgrund von Lebensalter oder Vorbildung. Die erhobenen Bildungsziele der Teilnehmenden lagen besonders in der Aneignung aktuellen Wissen und beschäftigungsbezogenem Theorie-Praxis-Bezügen und glichen damit der kollektiven wie organisationalen temporalen Agenda.

2.5. Präemptionsphänomene auf organisationaler und individueller Ebene

Die Spurensuche nach dem präemptiven Charakter in der organisationalen und auch den individuellen temporalen Bildungsagenden erfordert einen erhöhten Abstraktionsgrad. Zunächst lässt sich die Annahme formulieren, dass die Hochschulweiterbildungspraxis im Segment IT-Sicherheit chronopolitisch präemptive Züge aufweist, die eine rekursive Logik produzieren. Jene müsste sich in einen erhöhten Veränderungsdruck auf die Gegenwart zeigen.

Aus der segmentspezifischen temporalen Ordnung und den adressierten Zielgruppen konnte bereits geschlossen werden, dass einerseits vorhandene Kompetenzen durch die hochgradig beschleunigte technologische Entwicklung immer wieder aktualisiert werden müssen, andererseits werden immer wieder gänzlich neue Kompetenzen aufgrund der sich verändernden Anforderungen in den Berufsfeldern notwendig. Mit Blick auf die Ausdifferenzierung der Weiterbildungsangebote ließ sich dann fragen: Führt die beschleunigte Digitalisierung zu einer höheren Bewertung kurzfristiger Kompetenzerfolge gegenüber langfristigen Qualifikationen in Form akademischer Abschlüsse? Und führt dies zur Auflösung etablierter Studienstrukturen und Lernzielen? Dazu lassen sich die in Open C³S entwickelten Angebote mit Blick auf Ihre Bildungsziele in zwei Gruppen gegenüberstellen: Das auf zertifizierten Kompetenzzuwachs ausgerichtete

⁵ In der Studie wurde im Rückgriff auf die im deutschsprachigen wie im internationalen Diskurs sehr heterogene Begriffskonzeption von nicht-traditionell Studierenden bzw. non-traditional students „Personen, die nach der ersten Bildungsphase an originär als Weiterbildung konzipierten Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung teilnehmen“ festgelegt.

Zertifikatsprogramm auf der einen Seite, die qualifikationsorientierten Studiengänge auf der anderen Seite.

Die organisationalen und individuellen temporalen Agenden zeigen hier insgesamt ein differenziertes Bild. Während zunächst alle Programme der Adressierung nicht-traditioneller Zielgruppen dienen, so sehr unterscheiden sie sich in ihrer konkreten Ausgestaltung. Die berufsbegleitenden Studiengänge folgen als grundständiger Bachelor-Studiengang und weiterbildender Masterstudiengang in ihrer Struktur der curricularen Logik formaler Hochschulbildung und weisen entsprechende Bildungsziele auf. Die zu erlangenden Bachelor- und Masterabschlüsse nehmen bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern einen hohen Stellenwert ein, wie entsprechende Befragungsdaten zeigen.

Dem gegenüber zeigen sich in der organisationalen temporalen Agenda des Zertifikatsprogramms völlig andere Strategien. Zwar wurde in der ersten Projektphase über DQR- und ECTS-Festlegungen die Anrechenbarkeit der einzelnen Kurse des Zertifikatsprogramms für die Studienmodule der Studiengänge intendiert; die Module wurden dann aber auf non-formaler Basis als Einzelkurse oder zu sogenannten Modulprofilreihen zusammengefasst als Micro-Credentials vermarktet. Anrechnung und Anerkennung spielen für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dabei nur eine untergeordnete Rolle, wie die Befragungsdaten zeigen.

Die konkrete Angebotsentwicklung ging in der späteren Projektphase jedoch weit über die Auflösung des curricularen Zusammenhangs hinaus. Um kurzfristig aufkommende Bedarfe innerhalb der Branche bedienen zu können, wurden aus den entwickelten Kursen sogenannte granulare Studieneinheiten generiert, die kurzfristig zu neuen Kurseinheiten rekompiliert werden können. In diesen als Mikro- oder auch Ad-hoc-Module bezeichneten Angeboten sind ECTS- und DQR-Bindung aufgehoben, auf Lernstandüberprüfungen wird gänzlich verzichtet. Damit entfallen nicht nur die Anrechnungsmöglichkeiten, sondern die temporale Agenda ändert sich noch einmal grundlegend: In Ad-Hoc-Modulen kommen chronopolitisch präemptive Strategien am stärksten zum Vorschein. Die segmentspezifische temporale Ordnung der IT-Sicherheit spiegelt sich besonders in diesen Angeboten, die die Hochschulweiterbildung vom curricularen Gedanken wegbewegt hin zu „agilen“, auf kurzfristig auftretende Bedrohungen reagierende Kompetenzentwicklungen beim „passiven Sicherheitsfaktor Mensch“. Die Volatilität der Bedrohungsentwicklung in der IT-Sicherheit befördert hier die gezielte Vorbereitung kurzfristig zusammenstellbarer Angebote in granularen Einheiten aus dem Portfolio bestehender und laufend aktualisierter Studienmodule. Damit werden akute Bedarfe der Branche adressiert, noch bevor diese faktisch entstehen.

Der gesteigerte Druck ständiger Veränderung verstärkt die Bedeutung von Gegenwart (Lernen) und Zukunft (erreichte oder gehaltene Beschäftigungsfähigkeit) im Gegensatz zur

Vergangenheit (einmal Gelerntem) in allen Angeboten, jedoch mit unterschiedlichem Zeithorizont. Während im Falle der berufsbegleitenden Studiengänge vielfache Motivationslagen der Studierenden zu erkennen waren und vor allem der berufsbegleitende Charakter in den Vordergrund trat, um mittelfristig die Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten, zeigt sich in den Kurzmodulen eine Fokussierung auf eine hochgradig volatile nahe Zukunft, für die passende Kompetenzentwicklung bereitgestellt werden soll.

2.6. Der instrumentelle Charakter organisationaler und individueller temporaler Agenden

Der für die kollektive temporale Agenda festgestellte instrumentelle Charakter wird auf der organisationalen und der individuellen Ebene ebenfalls deutlich. In den organisationalen temporalen Agenden zeigt sich ein hochgradig instrumenteller Charakter der Angebotsgestaltung vor allem in Zertifikatsangeboten: Didaktische Ausgestaltung in Blended-Learning-Formaten, inhaltliche Zusammenstellung sowie Umfang und Dauer der Angebote betonen einen unbedingten Vorrang der Marktgängigkeit vor allen anderen Kriterien. In abgeschwächter, jedoch immer noch deutlicher Form offenbart sich dies auch für die berufsbegleitenden Studiengänge, in denen neben den direkten Verwertungsinteressen auch curriculare Überlegungen nach wie vor eine Rolle spielen. Die Ziele der Angebote liegen in der Bedienung einer kommerziellen Nachfrage, der ein Fokus auf direkte Anwendbarkeit der erlangten Kompetenzen zugeordnet wird.

Für die individuellen temporalen Agenden der Teilnehmenden hingegen zeigt sich heterogenes Bild: Stehen bei den Teilnehmenden des Zertifikatsprogramms ebenfalls direkte Anwendbarkeit des Wissens und kurzfristige Kompetenzentwicklung im Vordergrund, wird in den berufsbegleitenden Studiengängen auch einer umfassenden wissenschaftlichen Bildung und dem akademischen Abschluss ein hoher Stellenwert eingeräumt. Und dies, obwohl zwischen den Teilnehmenden an Zertifikatsangeboten und dem berufsbegleitenden Bachelor-Studiengang keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die Eingangsqualifikation vorliegen.

3. Implikationen für die zeitbezogene Forschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Was bedeuten diese Ergebnisse für die zeitbezogene Forschung speziell in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Zunächst gelingt eine Einordnung von wissenschaftlicher Weiterbildung in die historische Genese gesellschaftlicher Zeitbegriffe und -Strukturen, beschrieben als kategoriale Temporalitäten, die als temporale Agenden kategorial greifbar werden. Darüber hinaus lassen sich jedoch weitere für die Forschungspraxis relevante Schlüsse ziehen.

3.1. Forschungspraktische Schlüsse

Die Kenntnis über präemptive und instrumentelle Aspekte von temporalen Bildungsagenden auf allen Ebenen macht die

Wechselwirkung von temporalen und inhaltlichen Einflüssen auf Bildung greifbar. Die Digitalisierung etwa erhöht mit zunehmender Geschwindigkeit die zusätzlichen Kompetenzanforderungen auch außerhalb ihrer eigenen Sphäre. Solche gesamtgesellschaftlichen zeitbezogenen Phänomene werden durch den Begriff der temporalen Agenden auch vom Standpunkt der wissenschaftlichen Weiterbildung aus temporal analysierbar. Es ist offensichtlich, dass die zeitbezogene Forschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung gesamtgesellschaftliche temporale Phänomene als direkt einflusshaft auf ihren Gegenstand wahrnehmen muss. Dabei sind segment-spezifische temporale Ordnungen von großer Bedeutung. In Segmenten mit hohem Fachkräftemangel wie der Pflege lässt sich dies in verstärkten Bemühungen um Anrechnung und Anerkennung anderweitig erworbener Kompetenzen und didaktischen Konzepten ablesen. Diese verweisen auf ähnliche organisationale temporale Agenden wie jene des hier beschriebenen Samples der IT-Sicherheit, auch wenn keine prinzipielle Unplanbarkeit der mittleren bis fernen Zukunft für den prinzipiellen Bildungsbedarf oder die Bildungsinhalte vorliegt.

3.2. Praxisorientierte Schlüsse

Auch für die Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung lassen sich aus dem hier dargestellten Handlungsmöglichkeiten ableiten. Bei Inhaltsanalysen von Strategiepapieren kann das Erkennen chronopolitisch präemptiver Strategien dabei helfen, Narrative von scheinbar alternativlos eintretenden katastrophalen Zukünften zu relativieren. Anstatt die Gegenwart unter einen hohen Veränderungsdruck zu setzen und sie damit zu einem Ort radikaler Kontingenz zu machen, kann ebenso chronopolitisch *präventiv* vorgegangen werden: Anstatt danach zu fragen, wie eine als faktisch gesetzte Zukunft abgewendet werden könne, kann auf Grundlage der bestehenden Werteordnung in Politik und Gesellschaft danach gefragt werden, wie eine als prinzipiell ungeschrieben wahrgenommene Zukunft gestaltet werden kann.

In der Angebotsgestaltung kann beispielsweise die aktuell wieder neu diskutierte Mikromodularisierung gegen den curricularen Charakter von Hochschulbildung unter temporalen Gesichtspunkten reflektiert werden. Dabei ist etwa zu fragen, in welchem Verhältnis kritische Urteilskraft zu direkt anwendungsbezogenen und verwertbaren Fertigkeiten steht, und welcher Zeithorizont damit einhergeht. Insbesondere in der durch Forderungen nach Schlüsselfertigkeiten („skills“) bzw. Fähigkeiten („competences“) geprägten bildungspolitischen Debatte wird dieser Mehrwert augenscheinlich.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020*. Bielefeld: wbv Media. Abgerufen von <https://doi.org/10.3278/6001820gw>
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022*. Bielefeld: wbv Media. Abgerufen am 01. November 2022 von <https://www.bildungsbericht.de/de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf>
- Avanessian, A. (Hrsg.) (2013). *#Akzeleration*. Berlin: Merve.
- Avanessian, A. & Malik, S. (Hrsg.) (2016). *Der Zeitkomplex: Postcontemporary*. Berlin: Merve.
- Bilger, F., Behringer, F., Kuper, H., Schrader, J. & Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2017). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016: Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Bielefeld: wbv Media.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2019). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018 Ergebnisse des Adult Education Survey - AES-Trendbericht*. wbv Media. Abgerufen am 01. November 2022 von https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31516_AES-Trendbericht_2018.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2020). *Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse einer Zusatzstudie zum Adult Education Survey 2018*. Abgerufen am 01. November 2022 von https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/pdf/digitalisierung-in-der-weiterbildung.pdf;jsessionid=05BBC60FEC2CFAB1F1DE670D8015E1D5.live381?__blob=publicationFile&v=2
- Denninger, A., Kahl, R. & Präkler, S. (2020). *Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie: Zeitvereinbarkeit und Lernzeitbudget in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Abgerufen von <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27501-3>
- Elias, N. (1988). *Über die Zeit. Arbeiten zur Wissenssoziologie II*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Großklaus, G. (1997). Zeitlichkeit der Medien. In T. Ehlert (Hrsg.), *Zeitkonzeptionen Zeiterfahrung Zeitmessung. Stationen ihres Wandels vom Mittelalter bis zur Moderne* (S. 3-11). Paderborn, Wien, München, Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Harvey, D. (1990). *The condition of postmodernity: An enquiry into the origins of cultural change*. Oxford, Cambridge: Blackwell.
- Horkheimer, M. (2007) [1967]. *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Kaiser, M. (2014). Chronopolitik: Prävention & Präemption. *TATuP - Zeitschrift für Technikfolgenabschätzung in Theorie und Praxis*, 23(2), 48-55.
- Leccardi, C. (2013). Temporal perspectives in de-standardised youth-life courses. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 251-269). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Lübbe, H. (2000). Gegenwartsschrumpfung und zivilisatorische Selbsthistorisierung. In F. Hager & W. Schenkel (Hrsg.), *Schrumpfungen. Chancen für ein anderes Wachstum. Ein Diskurs der Natur- und Sozialwissenschaften*. Berlin u. a.: Springer.
- OECD. (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. OECD. Abgerufen von <https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- Rahnfeld, R. & Schiller, J. (2015). Der Zugang nicht-traditionell Studierender zur wissenschaftlichen Weiterbildung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, (1), 26–51.
- Reichart, E., Widany, S., Christ, J. & Echarti, N. (Hrsg.) (2021). *Trends der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv Media. Abgerufen von <https://doi.org/10.3278/85/0026w>
- Schiller, J. (2022). *Bildung für eine ungewisse Zukunft. Temporale Agenden im Kontext der Hochschulweiterbildung*. Bielefeld: wbv Media. Abgerufen von <https://doi.org/10.3278/9783763970476>
- Schmidt-Lauff, S. (2008). *Zeit für Bildung im Erwachsenenalter: Interdisziplinäre und empirische Zugänge*. Münster: Waxmann.
- Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.) (2012). *Zeit und Bildung: Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Schmidt-Lauff, S. (2018). Zeittheoretische Implikationen in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 319–338, 6. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Seitter, W. (Hrsg.) (2017). *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Seitter, W., Friese, M., & Robinson, P. (Hrsg.) (2018). *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung: WM3 Weiterbildung Mittelhessen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Vogler-Ludwig, K., Düll, N. & Kriechel, B. (2016). *Arbeitsmarkt 2030 – Wirtschaft und Arbeitsmarkt im digitalen Zeitalter: Prognose 2016*. Bielefeld: wbv Media.
- Wissenschaftsrat. (2019). *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens*. Vierter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Abgerufen am 01. November 2022 von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.pdf>

Autor

Dr. Jan Schiller
schiller@hsu-hh.de