

Temporale Ordnungen und zeittheoretische Betrachtungen wissenschaftlicher Weiterbildung

„Wäre Zeit nur das, was Uhren messen, hätten wir schnell eine Antwort auf die Frage nach der Zeit. Sie wäre einfach nichts weiter als die messbare Dauer von Ereignissen. Doch es entsteht der Eindruck, dass dies ihre wahre Bedeutung noch nicht berührt.“
(Safranski, 2015, S. 11-12)

SABINE SCHMIDT-LAUFF

CLAUDIA LOBE

Abstract

Der Beitrag führt ein in zeittheoretisches Nachdenken über Bildung und Lernen und sondiert entsprechende Forschungszugänge und Studien für das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wie wird Zeit für das Lernen genutzt und wie wird sie auf vielfältige, oft widersprüchliche Weise erlebt? Kann Lernen zeitliche Gegenbewegungen wie Entschleunigung oder Muße hervorrufen?

Wir wenden uns diesen Fragen zunächst in einer grundlagentheoretischen Annäherung zu und zeichnen die historische Entwicklung temporaltheoretischer Perspektiven im wissenschaftlichen Diskurs unterschiedlicher Fachdisziplinen nach, um sie anschließend auf das Lebenslange Lernen zu beziehen. Anhand von aktuellen Forschungsansätzen und Studien mit Bezug zur (wissenschaftlichen) Weiterbildung werden empirische Einsichten in Zeitphänomene eröffnet und Forschungszugänge und –desiderate freigelegt. Abschließend resümieren wir, welche Phänomene wissenschaftlicher Weiterbildung in einer zeittheoretischen Perspektive in den Blick rücken und in welcher Weise weitergehende temporalanalytische Untersuchungen das Forschungsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung anreichern können.

Schlagerworte: Zeittheorie, Temporale Ordnungen, Lebenslanges Lernen, wissenschaftliche Weiterbildung

1 Einleitung

Der Umgang mit Zeit gehört zu den wichtigsten Kernkompetenzen in der Gestaltung von Bildung und Lernen. „Education is therefore shaped“, so schreibt Michel Alhadeff-Jones (2017, S. 3) „by the heterogeneous, complementary, antagonistic and contradictory temporalities that rhythm the activity and the life of learners, educators, institutions, society and knowledge itself.“ Es ist dabei genau diese Absolutheit und zugleich Vielschichtigkeit, in der Zeit und Bildung miteinander verwoben sind, welche die Auseinandersetzung mit ihren Phänomenen so faszinierend macht.

Zeitliche Phänomene und ihre Wirkungen auf das Lernen im Erwachsenenalter reichen weit über chronometrische Figuren – bspw. in der zeitlichen Festlegung eines Modulumfangs – hinaus. Man denke für das Hochschulsystem an die zahlreichen Debatten zur Einführung des European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) als europaweit standardisierter Maßstab für Lernstunden bzw. Arbeitszeit zwischen Studienthematik und Subjekt. Die Wirkung zeitlicher Phänomene erschöpft sich auch nicht in der *chronologischen Gestaltung* von Abläufen in Curricula, inhaltlichen Seminarplänen, Sozial- und Aktionswechseln durch Methoden und Medien (inklusive digitale Lernräume und –werkzeuge). Zeit ist nicht nur ein Maßstab und eine Größe t zur Beschreibung physikalischer Prozesse (z. B. Bewegungen, Veränderung, Geschwindigkeit!), sondern auch eine „Kategorie zur Rekonstruktion relationaler Konstituierungsverhältnisse von

1 <https://www.maths2mind.com/schlüsselwoerter/zeit-t>, zuletzt abgerufen am 16. Oktober 2025.

Sozialität und Individualität“ (Schmidt-Lauff & Schwarz, 2023, S. 453).

Zeit gilt in der Moderne als konstitutives Prinzip allen menschlichen Handelns und Seins. „Zeit“, so Immanuel Kant, „ist ein notwendiger Begriff, der allen unseren Wahrnehmungen zugrunde liegt“ (Kant KrV B 52, zit. nach Lüders, 1995, S. 24). Dabei bildet sie eine zentrale Dimension menschlicher Erfahrung und sozialer Praxis. Auch Bildung und Lernen bleiben davon nicht unberührt. Das Konzept der Zeit bietet eine spezifische Perspektive, um die Frage nach dem ‚Menschlichen im Lernen‘ nochmals anders zu betrachten. Stolarski, Fieulaine und Zimbardo (2018) argumentieren: „The ability to perform mental time travels (MTT) constitutes a discontinuity between humans and other animals [...]. This absolutely unique capacity, engaging a variety of cognitive systems, with a prominent role of episodic memory“, allows us “not only to go back in time, but also to foresee, plan, and shape virtually any specific future event” (ebd., 2018, S. 592).

In Bezug auf die Hochschulbildung wird häufig konstatiert, dass das Studium dazu beitragen solle, Zukunftsfähigkeit zu ermöglichen, d. h. vor allem kritisches, kreatives und unternehmerisches Denken, und die Fähigkeit, den Wandel proaktiv zu gestalten (Stifterverband, 2019). Auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung fordert der Diskurs um ‚Future Skills‘ zur Angebotsentwicklung auf (u. a. Lakotta, Meer & Cendon, 2024). Mit der Beschleunigung des Wandels verbindet sich zugleich die Verkürzung und Flexibilisierung von Angeboten. Während durch die Bologna-Reformen zunächst ein massiver Ausbau an längeren Formaten in Form von weiterbildenden, berufsbegleitenden Studiengängen angestoßen wurde, überwiegen inzwischen kürzere (Zertifikats-)Kurse und flexible ‚Baukastensysteme‘. Aktuell wird mit der Implementation von ‚Microcredentials‘ auch auf europäischer Ebene der Blick auf kurze Lernerfahrungen gelenkt (Maschwitz, Stöterau, Ihwe & Kröner, 2025).

Die wissenschaftliche Weiterbildung ist somit durch vielfältige zeitliche Bezüge strukturiert, deren Vielschichtigkeit durch ihre lebensweltliche Verwobenheit selten explizit in den Blick rückt. Das Ziel dieses Beitrags besteht darin, Zeitphänomene im Zusammenhang mit lebenslangen Lern- und Bildungsprozessen, insbesondere im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung, in grundlagentheoretischer Perspektive zu erschließen. Dazu nähern wir uns zunächst der Entwicklung wissenschaftlicher Vorstellungen des Prozesshaften und Veränderlichen aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven an (Kapitel 2) und binden diese anschließend im Hinblick auf die Reflexion von Zeitphänomenen in lebensbegleitenden Lern- und Bildungsprozessen zusammen (Kapitel 3). Anhand von aktuellen Forschungsansätzen und Studien mit Bezug zur (wissenschaftlichen) Weiterbildung werden temporalanalytische Einsichten, Forschungszugänge und -desiderate eröffnet (Kapitel

4). Abschließend resümieren wir Potenziale zeittheoretischer Zugänge für das Forschungsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung (Kapitel 5).

2 Zeithistorische und zeittheoretische Fragmente – Einblicke in interdisziplinäre Bezüge

Zunächst verband die antike Philosophie ‚Zeit‘ insbesondere mit dem Veränderlichen und Prozesshaften, das in verschiedenen disziplinären Zugängen adressiert wird. In den Vorlesungen zur Physik bestimmt Aristoteles (384 v. Chr. bis 322 v. Chr.) Zeit „als die Zahl der Bewegung hinsichtlich des ‚davor‘ und ‚danach‘. Der Zeitbegriff ist untrennbar an Veränderungen gebunden“ (Faulstich, 2012, S. 72). Drei Jahrhunderte später wies Seneca (4 v. Chr. bis 65 n. Chr.) auf den Einfluss des ‚richtigen‘ Nutzens menschlicher Lebenszeit hin. Mit einem klaren, nicht „zerstreuten“ Geist verband er die Vorstellung, schließlich „leben zu lernen“ (Seneca, 55 n. Chr./2005).

Ab dem 17. Jahrhundert soll die Zeit vom Menschen nicht nur ertragen, erhofft und ausgefüllt sein, sondern gestaltet, genutzt, „gemacht“ (Wendorff, 1980, S. 255) werden:

„Dieser Übergang von einer vorwiegend passiven Verhaltensweise gegenüber der von Gott oder einem ungewissen Schicksal bestimmten Übermacht der Zeit zu einer aktiven Einstellung setzt nicht nur ein erhöhtes Selbstbewusstsein des modernen Menschen voraus, sondern zugleich auch eine andere Strukturierung der geschichtlichen Zeitauffassung“ (ebd., 1980, S. 255).

In Mythologien als *Chronos* (Lebenszeit, Vergänglichkeit) und *Kairos* (Gunst des Augenblicks) illustriert, werden zugleich Paradoxien thematisiert, die das menschliche Erleben von Zeit zwischen Stillstand und Raserei, zwischen Anfang und Ende, zwischen Parallelisierung und Fragmentierung bis heute charakterisieren. Sie haben Eingang gefunden in verschiedene pädagogische Theorien (vgl. dazu Faulstich, 2012), bleiben aber oft implizit und nur gering temporaltheoretisch durchdrungen. Als Element sowie Ergebnis (erzieherischer) Gestaltung zum Umgang mit der eigenen Lebenszeit rücken Aufgaben wie Erziehung zur Pünktlichkeit und Werte wie Zeitgenauigkeit (*clock as key-machine* im ausgehenden Zeitalter der Industrialisierung) in den Vordergrund. Damit wird Erziehung zu einem wichtigen Instrument der Zukunft, um Fortschritt ‚zu machen‘, das Menschengeschlecht und die gesellschaftliche Ordnung zu verbessern.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts setzen sich Philosophen wie Martin Heidegger (1927/2001) nochmals neu mit menschlichem

Da- und So-Sein auseinander. Sein philosophisches Grundlagenwerk *Sein und Zeit* nimmt auf Edmund Husserl Bezug, den Vater der Phänomenologischen Zeittheorie. Insbesondere durch typisch ‚moderne‘ Betrachtungen zur subjektiven, individualisierten, erfahrungsgebundenen Verwebung der drei Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sind viele Überlegungen aus Husserls und Heideggers Zeittheorien auch bedeutsam für die Bildungswissenschaften. In der Erwachsenen- und Weiterbildung resultieren daraus Überlegungen zum Selbstwerden oder zur Weltzeit im Mitsein, in denen alle Handlungen immer schon im Horizont dessen stehen, was wir waren, sind und könnten (Bähr, 2025).

Soziologische Zeittheorien fragen ebenfalls nach dem *Wie*, in dem Zeit mit unserer Existenz verwoben ist. So betrachtet Armin Nassehi (2008) in *Die Zeit der Gesellschaft* systemtheoretisch zentrale Strömungen der Gegenwart und ihrer Sozialtheorien und hält fest:

„Man kann die moderne Gesellschaft unter *sachlichen* Gesichtspunkten beobachten – und stößt auf die Differenzierung von Funktionen. Man kann sie unter *sozialen* Gesichtspunkten in den Blick nehmen – und stößt auf Schichtung, auf Kollektivitäten und Distributionsstrukturen. Man kann sie auch auf *räumliche* Dimensionen hin untersuchen – und stößt dann auf wechselseitige Beobachtungsverhältnisse von Orten und Perspektiven“. Betrachtet man sie auf ihre „*zeitliche* Ordnung und Dynamik hin“, stößt man unweigerlich „auf die Gleichzeitigkeit all der zuvor genannten Dimensionen“ (Nassehi, 2008, o. S., H. i. O.).

In der Erwachsenen- und Weiterbildung finden sich die stärksten interdisziplinären Anschlüsse an Theorien und Forschungen der *Zeitsoziologie* (u. a. Elias, 1988; Nowotny, 1995; Rosa, 2005), seltener der *Zeitphilosophie* (u. a. Augustinus bei Flasch, 1993; Husserl, 1985) sowie nur vereinzelt der *Geschichtswissenschaft* (Koselleck, 2003). Dabei hat sich – anders als in diesen Disziplinen – innerhalb der Erziehungs- und Bildungswissenschaft bislang keine genuine ‚Zeitpädagogik‘ etablieren können. Erziehungs- und bildungswissenschaftliche Zugänge zu ‚Zeit‘ schreiben maßgeblich die Perspektiven einer hermeneutisch-phänomenologischen Tradition fort (Bollnow, 1972; Dolch, 1964; Schleiermacher, 1849), deren Anfänge bereits im 17. Jahrhundert verortet werden können und deren Referenzrahmen Zeitprobleme von Bildung und Lernen darstellen, die lange vorrangig auf Erfahrungen zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft bzw. zwischen objektiver und subjektiver Zeit festgelegt waren (De Haan, 1996; Lüders, 1995; Pfeiffer, 2007). Neuere Arbeiten hingegen betonen das Relationale zeitlicher Verwebungen (Berdelmann, 2010; Schäffter, 2012; Schäffter & Ebner von Eschenbach, 2023; Schmidt-Lauff, 2018), in denen Zeit als Grundgestalt der Erwachsenen- und Weiterbildung er- und begründet wird.

„Erwachsenenbildung ist bereits von den Bedingungen ihrer Möglichkeit her ein zutiefst temporales Phänomen“ (Schäffter, 1993, S. 443). In der systematischen Verflechtung einer Vielzahl zeitbezogener, grundlegender Beobachtungen wie Synchronisierung und Synchronität (Schäffter, 1993), mediale Selbstbestimmung (Leineweber, 2020), raumzeitliche Einflüsse in digitaler Bildung (Schmidt-Lauff et al., 2025), zu organisationalen Zeitprinzipien (Elven & Schwarz, 2023; Schwarz, i. V.) oder Krisenerfahrungen (Schmidt-Lauff, Schwarz & Hassinger, 2023) berücksichtigen aktuelle Studien und Ansätze zunehmend die relationale Verwobenheit der Komplexität transformativer Prozesse auf den verschiedenen Ebenen (Mikro, Meso, Makro, Mega). Anknüpfend an Pranges (2005) operative Pädagogik und seine Unterscheidung von Daten- und Modalzeit, untersucht bspw. Berdelmann *zeitliche Interaktionen* als Balanceakt zwischen Synchronität und Asynchronität und arbeitet die Bedeutung der „Koinzidenz differenter Zeitlogiken“ (Berdelmann, 2010, S. 66) im Unterrichtsgeschehen heraus. Dies öffnet auch den Blick für „Praktiken der Verzögerung“, welche lineare, teleologisch bestimmte didaktische Logiken durchbrechen und Kurse als „Schonräume der Langsamkeit“ konzipieren (Dörpinghaus, 2003, S. 33), was für die wissenschaftliche Weiterbildung – je nach „Studienzeitpunkt“ und gerade auch im Selbststudium (Denninger, Kahl & Präßler, 2020, S. 182–183) – Raum gewährt für Muße, subjektiven Eigensinn und individuelle Entfaltung.

3 Zeit im Kontext lebensbegleitender Lern- und Bildungsprozesse

Im Metakonzep Bildung spiegeln sich historische Konstellierungen von Zeit und epochale Bestimmungen ihrer Legitimations- und Funktionsbezüge für (lebensbegleitendes) Lernen wider (Schmidt-Lauff, 2020). Bildungstheorien und -konzepte sind historisch kontextualisiert. Bei Humboldt (1767–1835) ist Bildung als möglichst umfassende Entfaltung menschlicher Entwicklungspotenziale auf die Auseinandersetzung des Menschen mit einer „Welt ausser sich selbst“ angewiesen: „Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Natur ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt zit. n. Koller, 2012, S. 11). In zeitdiagnostischer Perspektive befand sich die humanistische Bildungstheorie damals bereits an ihrem Scheitel- oder Umkehrpunkt im Kontext zunehmend problematischer werdender Gegenwartserfahrungen sich beschleunigender und entfremdender Modernisierungsschübe und gesellschaftlicher (Um)Brüche.

Gegenwärtig legitimiert sich das Lebenslange Lernen als Begriff der Moderne und Postulat in einer dynamischen Welt zunehmend beschleunigter Entwicklungen: Von den Bildungs-

institutionen, -programmen und -akteur:innen wird erwartet, ein kontinuierliches Lernen zu fördern und zu sichern, wo sich doch alles stetig wandelt. Als moderne Lernzeitinstitution ist das lebenslange Lernen über die Lebensspanne jedoch weder zeitbezogen ausreichend geklärt noch etabliert (Schmidt-Lauff, 2008). Die Frage, wie Lernzeiten im Erwachsenenalter in andere gesellschaftliche Formen der Zeitverwendung eingebunden werden können, bleibt stark individualisiert. Appelle lebenslangen Lernens im Sinne gesellschaftlicher Dispositive werden zwar aus subjektiver Perspektive sehr unterschiedlich ausgedeutet und zum Teil auch zurückgewiesen, sie werden jedoch wahrgenommen. Dabei kann eine affirmative Identifikation mit diesen Appellen durchaus (transformatorische) Bildungsprozesse verhindern, wenn Lernen rein als Wissenszuwachs oder schnelles Abgreifen von Informationen ausgedeutet wird und Prozesse des Suchens, des Zweifelns und der Überwindung von Widerfahrnissen und Krisen ausbleiben (Felden, 2020, S. 321). Die Frage nach einer Lernzeitinstitution lebensbegleitender Bildungsprozesse erschöpft sich also nicht in einem ‚mehr‘ an Lernzeiten, sondern setzt auch eine diskursive Auseinandersetzung mit dem ‚wie‘ und ‚wozu‘ von (formalisierten) Lernaktivitäten im Lebensverlauf voraus. Jede Bildungsbiografie zeugt von Bewegungen im Laufe eines Lebens, in denen lernend auf Veränderungen reagiert wird – sich anpassend, einrichtend, (um)gestaltend. Keinesfalls sind dies lineare Muster, denn Bildung folgt nicht der „Unterstellung von bruchloser Kontinuität“ (Schäffter, 2012, S. 117).

Im Anschluss an die vielen Ausdeutungen von Bildung im sozial-historischen Wandel, wird sie temporalbezogen „Anstoß zu einem Leben und Denken, das sich der modernen Erfahrung der Vorläufigkeit und Überholbarkeit aussetzt“ (Pongratz & Bünger, 2008, S. 117). Der Wert von Bildung leitet sich gerade aus ihrer kritischen Relevanz ab, indem „Bildung als Überschreitung bedeutet, sich nicht in den Ruinen der eigenen Vergangenheit einzurichten, sich nicht im Identitätspanzer eines festgefügt Selbst zu verschließen“ (ebd., 2008, S. 117). Bildung setzt auf Transformationen im Wandel als Lernprozesse „höherer Ordnung“ (Koller, 2012), die über die Be- und Verarbeitung „krisenhafter“ Erfahrungen eine Bewältigung von Problemlagen und in Folge veränderte Selbst- und Weltentwürfe ermöglichen. Es wäre aber simplifizierend, im Überschreiten ein grundsätzliches Besser oder Höher anzunehmen. Vielmehr setzt Bildung auf ein changierendes statt normatives Moment.

„In der Auflösung substanzieller Potentialität geht es nicht um das eindeutige Lösen von Irritationen oder Krisen zu einem bestimmten Zeitpunkt (Fortschritt). Stattdessen sind perpetuierende Bildungsbewegungen und relationale Zeitmodalitäten anzunehmen“ (Schmidt-Lauff, 2020, S. 71), was wiederum ein Moment von „Freiheit“ ins Spiel bringt: „das Recht ein anderer zu sein, das Recht auf Nichtidentität, das Recht auf Differenz“ (Pongratz & Bünger, 2008, S. 117).

Es lässt sich resümieren, dass ‚Bildung‘ also vielfältigste Temporalbezüge umfasst, die gegenwärtig häufig als transformatorische Bewältigung von Veränderungen über Lernprozesse höherer Ordnung gedacht werden. Damit einher geht auch eine Ausweitung der Möglichkeiten von Selbstbestimmung, der Bedeutung von informellem Lernen und der Inanspruchnahme bspw. weiterbildender Maßnahmen aufgrund eigener Lerninteressen. Zeittheoretisch betrachtet, wird ‚Lernen‘ darin als ein ‚Handeln in der Zeit‘ verstanden: Lernen benötigt immer Zeit und ist in verschiedenen Phasen der Lebensspanne ganz unterschiedlich eingebettet (Kita, Schule, Ausbildung, Studium, Weiterbildung). Gerahmt wird es von der jeweiligen gesellschaftlichen Zeitsozietät (z. B. Wissensgesellschaft oder Beschleunigungsgesellschaft) und strukturiert in mehr oder weniger didaktisierten Zeitformaten (z. B. informelles Lernen). Lernen gilt als *eine* spezifische Zeit(-verwendungsform) neben anderen Tätigkeiten; Lernen stellt nur eine mögliche oder „besondere“ Handlungsoption dar (Faulstich, 2012, S. 73). Zugleich ist Lernen dabei nicht nur ein Handeln *in* der Zeit, sondern auch ein (Er-)Schaffen und (Er-)Leben *von* Zeit.

Unsere menschliche Fähigkeit zur Verzeitlichung „als a) reflexivem Prozess der Bewusstwerdung zeitlicher Strukturen, wie auch b) darin enthaltene Re-Konstruktionen von Zeit stellt ein In-Beziehung-Setzen von Handlung und Struktur“ dar (Schmidt-Lauff, 2012, S. 17) und ermöglicht es, über vergangene Erfahrungen zu reflektieren, sich in mögliche Zukünfte hineinzusetzen und in der Gegenwart zu handeln. Für die Erwachsenenbildung sind solche Fähigkeiten zur Retrospektion und Prospektion zentral für Lernprozesse und die Neugestaltung der Identität im Laufe des Lebens (Alheit & Dausien, 2018; Felden, 2021). Letzteres wird mit dem Begriff der ‚Zeitmodalitäten‘ gefasst, der sich zunächst auf Prozesse der Bewusstseins- und Wahrnehmungswelt des Einzelnen von Zeit richtet, um darüber die Gegebenheits- wie Wahrnehmungsweisen miteinander zu verbinden.

Darüber hinaus lässt sich *Zeitlichkeit* fassen als ein spezifisch menschliches ‚In-der-Zeit-Sein‘ (Heidegger, 1924/1995), das nicht zuletzt auch im und durch Lernen unterschiedliche Verhältnisse zum Dasein entfaltet. Das Konzept der Zeitlichkeit verweist dabei stets auf den sozialen Charakter von Zeit (s. Kapitel 1) – zugleich etablieren unterschiedliche soziale Zusammenhänge je spezifische Zeitlichkeiten (Mead, 1969). Dies selbstverständlich auch – jedoch unter besonderen Vorzeichen – in virtuellen Vergemeinschaftungsformen (Hörning, Ahrens & Gerhard, 1997). Der grundsätzlichen Zeitlichkeit des Sozialen steht die spezifische Zeitlichkeit konkreter sozialer Zusammenhänge gegenüber. Praxistheoretisch lässt sich reformulieren:

„So wie jede Praxis grundsätzlich eine zeitliche Dimension hat, so lassen sich einzelne Praktiken durch ihre ganz spezifische

Zeitlichkeit unterscheiden. Es geht dann um die spezifische Zeitlichkeit, die die jeweilige Praxis hervorbringt, nicht um ihre grundsätzliche sozialontologische Ereignisstruktur“ (Koch, Krämer, Reckwitz & Wenzel, 2016, S. 173).

Solche Praxiszusammenhänge stehen für die Erwachsenen- und Weiterbildung insbesondere über die Teilnahme an den verschiedenen Formaten von Weiterbildung und formalen, non-formalen und informellen Lernens in einem komplexen Bedingungsverhältnis zu den multiplen ‚eigenzeitlichen‘ Logiken des Alltags (Beruf, Care-Arbeit, Muße u. v. m.) der Teilnehmenden und ihrem zeitbezogenen Wahrnehmen, Denken und Handeln. Während die wissenschaftliche Weiterbildung in ihrer Bildungspraxis eingebunden ist in aktuelle gesellschaftliche, institutionelle wie organisationale Zeitsozietäten und in diesem Zusammenhang dazu aufgefordert ist, sich ihres (normativen) Bildungsauftrages zu vergewissern, gilt es gleichzeitig, formalisierte Lernkontexte offen zu halten – und nicht stetig zu reduzieren (siehe Kapitel 1) – für die changierenden Sinnzusammenhänge der Teilnehmenden und transformativische Bildungsprozesse jenseits gegenwärtiger Zuschreibungen, bspw. durch die Digitalisierung (siehe Kapitel 5.1).

4 Forschungsansätze und Zeitfoki in Studien der (wissenschaftlichen) Weiterbildung

Zeitfakten, die auf eine Objektivierung zeitlicher Faktoren zur Realanalyse von Weiterbildung abzielen, finden sich in Ergebnissen amtlicher Sozialstatistiken in Deutschland (z. B. destatis als Zeitbudget- bzw. Zeitverwendungserhebungen ZVE). Hier kommen die tagebuchbasierten Zeitbudgeterhebungen, die nur wenige Tätigkeiten zu Qualifikationen und Bildung an festgelegten Tagen erfassen, thematisch wie methodisch an ihre Grenzen. Einen direkteren Zugriff auf Zeit und Weiterbildungsverhalten erlauben Daten des Adult Education Survey (AES) (BMBF, 2024). Im Jahr 2022 wendeten Teilnehmende an Weiterbildung im Durchschnitt insgesamt 31 Stunden (in den letzten zwölf Monaten) auf, wobei die Zeitinvestitionen in die verschiedenen Weiterbildungssegmente unterschiedlich hoch ausfallen. Grundsätzlich zeigt sich seit einigen Jahren ein Trend zur Teilnahme an kürzeren Veranstaltungen (5–10 Stunden) (BMBF, 2024, S. 46), der sich in der wissenschaftlichen Weiterbildung im Ausbau von kürzeren Angeboten wie Zertifikatskursen und Microcredentials zeigt (Maschwitz et al., 2025, S. 18–19).

Für die Frage nach der zeitlichen Realisation von (beruflicher) Weiterbildung und ihrer Integration in den Alltag können Studien dazu v. a. aufzeigen, dass der ‚Mangel an Zeit‘ bzw. ‚Zeitkonkurrenzen‘ mit beruflichen oder privaten Verpflichtungen

zusammengenommen seit Jahren unverändert den größten Hinderungsfaktor für eine Teilnahme an Erwachsenenbildung darstellen (Bosch, 2019; Dobischat, Seifert & Ahlne, 2003). Weiterbildungsteilnahme ist auf zeitliche Gelegenheitsstrukturen angewiesen, die z. T. bewusst abgewartet werden, wie eine unbefristete berufliche Stellenperspektive oder ein Zeitpunkt nach der Familiengründung (Lobe, 2015, S. 93–99). Alle Ergebnisse weisen darauf hin, dass Zeit als (zunehmendes) Problem für die Teilnahme an Weiterbildung in Erscheinung tritt; dies gilt auch für die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung (z. B. Knörl & Herdegen, 2017).

Neben dem Fokus allein auf den Stundenumfang nehmen einige Untersuchungen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung ‚Passungen‘ zwischen angebotsseitigen Zeitformaten, nachfrageseitigen Zeitpräferenzen und organisationalen Rahmungen in den Blick (Schiller, 2022; Seitter, 2017). So beschäftigen sich bspw. Denninger et al. (2020) mittels eines multimethodischen Zugangs vertiefend mit Vereinbarkeit und Zeitbudgets von Teilnehmenden an wissenschaftlicher Weiterbildung, wobei auch Unterschiede zwischen Teilnehmendengruppen, Fächern und Zeitpunkten im Kursverlauf deutlich werden. Es zeigen sich aber ebenso deutliche Unterschiede zwischen den differenten Lernformaten fremdorganisierter Präsenzphasen und Selbstlernphasen der Studierenden. Gemeinschaftsphasen werden in der wissenschaftlichen Weiterbildung überwiegend in zwei- bis dreitägigen Blockveranstaltungen organisiert, in der Regel von Donnerstag oder Freitag bis Samstag – so jedenfalls der Stand vor der Coronapandemie (Habeck & Rundnagel, 2017). Zeitliche Passungen zwischen Weiterbildungsformaten und Alltagsstrukturen verweisen nicht nur auf strukturell kombinierbare Gegebenheiten, sondern werden von den Teilnehmenden aktiv hergestellt, z. B. durch das Aushandeln neuer oder Ausschöpfen vorhandener Spielräume in der Arbeitszeitgestaltung, Umverteilung innerfamiliärer Aufgaben, ‚Abschottungsstrategien‘ in Prüfungsphasen oder den Verzicht auf ‚Ich-Zeit‘ (Lobe, 2015, S. 211–270). Entsprechend lassen sich spezifische (kollektive) Zeitlichkeiten im Gesamtkontext des Kursgeschehens analytisch stärker in Beziehung setzen zum individuellen Zeiterleben und -handeln der Teilnehmer:innen (Schwarz, Hassinger & Schmidt-Lauff, 2020).

Für die Lern- und Bildungsprozesse der Teilnehmenden ist es von besonderem Interesse, wie die Lernenden selbst zeitbezogene Bildungsunterschiede wahrnehmen und (durchaus produktiv) damit umgehen (Hassinger, 2024). Entsprechend werden in der Biographieforschung traditionell immer schon zeitbezogene Aspekte thematisiert: ‚Biographizität‘ als Fähigkeit, das eigene Leben im Umgang mit der Lebenszeit lernend zu gestalten bzw. die Potenzialität ‚ungelebten Lebens‘ wahrzunehmen (Alheit, 2008). ‚Biographisierung‘ (ebd.) als zeitliche Ordnung von Lernprozessen entlang der Achse individueller Biographien macht geschlechterdifferente Zeitaushandlungen

bspw. von ‚learning transitions through the lifecourse‘ (Lecardi, 2013) oder in zeitlichen Normen und Bindungen (King & Gerisch, 2009) bzw. seriellen statt linearen Aufschichtungen von Bildungsbiographien (Schlüter, 2005) sichtbar. Habitualisierte Haltungen einer effizienten Nutzung werden deutlich und „kontemplativ-reflexive ‚Auszeiten“ (Bremer, 2006, S. 297) treten in den Hintergrund. Für die wissenschaftliche Weiterbildung hat Heimann (2012) vor einigen Jahren am Studienformat „FrauenStudien“ herausgearbeitet, wie milieubedingte, aufstiegsorientierte Bildungswünsche angesichts geschlechtsbezogener Traditionalisierungen aus Familienloyalität zurückgestellt oder aufgegeben werden. ‚Frauenspezifische‘ Rückzugsfacetten sehen wir in der Erwachsenenbildung auch europaweit und in der Pandemie nochmals forciert (Schmidt-Lauff, Brečić-Ločnik & Berendi, 2022).

Vor diesem Hintergrund gilt es dann routinisierte Einlagerungen der konkreten Kursteilnahme zu berücksichtigen und dabei biographisch und sozialisatorisch erworbene Muster der Wahrnehmung von und des Umgangs mit Zeit in Rechnung zu stellen, wie Heide von Felden (2021) das in ihrer großen Studie zu ‚Zeitdimensionen des Biographischen‘ im längsschnittlichen Wandel macht. Damit gibt sie Antworten auf die Frage, wie Menschen ihre Identität in Lebensgeschichten darstellen und welche Lern- und Bildungsprozesse damit biographisch verbunden aber auch forciert werden. Wissenschaftliche Weiterbildung hat es häufig mit nachgeholten oder fortgesetzten akademischen Bildungswegen zu unterschiedlichen biographischen Zeiten zu tun (Lobe, 2023), die sich jenseits einer klaren Zuordnung von Qualifikationsaufgaben zu temporalen Altersphasen vollziehen. Dennoch wird im wissenschaftlich und bildungspolitisch gebräuchlichen Begriff der „nicht-traditionell Studierenden“, die aktuell durch berufsbegleitende Studienangebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung oftmals adressiert werden, die Abweichung von gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen von Studieren markiert. Diese wird z. B. mit einem höheren Alter oder Herkunft aus im Hochschulsystem eher unterrepräsentierten Gruppen in Verbindung gebracht und (re-)produziert wirkmächtige Ein- und Ausschlüsse sowie Etikettierungen (Schreiber-Barsch & Gundlach, 2019). Das Alter bzw. der biographische Zeitpunkt des Eintritts in die Hochschule spielt aber nicht nur im Hinblick auf Fragen der Teilhabe und des (Selbst-)Ausschlusses eine wichtige Rolle (Alheit, 2020), sondern in der Lebens- und Berufserfahrung der anderen Teilnehmenden offenbaren sich zugleich anregende Ressourcen im Lernprozess (Lobe, 2015, S. 196). Genau dieses „nicht-traditionelle“, eigensinnige Moment der Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung lässt in besonderer Weise biografische Sinnzusammenhänge und Bildungsorientierungen hervortreten, wie Möller (2021) sie beispielsweise für die Teilnehmenden an einem weiterbildenden Theologiestudiengang rekonstruiert. Zugleich fordert sie die Frage des „warum gerade jetzt?“ (Lobe, 2015, S. 93–104) heraus. In diesem Zusammenhang bietet die erziehungswissenschaftliche Biogra-

fieforschung „eine Vielzahl an prinzipiellen Überlegungen für biographische Zeitstrukturierungen und an methodologisch-methodischen Überlegungen“ (Schmidt-Lauff & Hassinger, 2023, S. 133).

Unter international-vergleichender Perspektive liegen kleinere Studien zur kulturspezifischen Bedeutung von Zeit z. B. für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung (für Italien und Deutschland: Schmidt-Lauff & Bergamini, 2017) und zu zeitsensiblen „shifting temporalities“ in Weiterbildungsprogrammen (für Nigeria und Deutschland: Schmidt-Lauff, Schwarz, Femi-Aderinto & Olatunji, 2019) vor. Komparative Inhaltsanalysen zeigen anhand europäischer und nationaler Strategiepapiere zum Lebenslangen Lernen *zeitpolitische Fokussierungen* vor allem auf Beschleunigung und Optimierung, was sich in nationalen Reaktionen niederschlägt (z. B. gewandelte Semantik der Weiterbildungsgesetzgebung; Schmidt-Lauff, Schiller & Camilloni, 2018; für eine kritische Auseinandersetzung mit Optimierung in der bundesdeutschen Landschaft wissenschaftlicher Weiterbildung; Kondratjuk, 2022; Lobe, 2022).

Der aktuelle Stand der Forschung zeigt ebenso deutlich die hohe Relevanz von Zeit für das Lernen im Erwachsenenalter auf, wie er Forschungsdesiderata offenbart.

5 Wissenschaftliche Weiterbildung als temporaltheoretischer Gegenstand

In der wissenschaftlichen Weiterbildung stellen temporalanalytisch ausgerichtete Studien bis auf wenige Ausnahmen bisher noch weitgehend ein Desiderat dar. Diese Desiderate leuchten wir abschließend aus zwei Perspektiven genauer aus:

1. Was sind aus zeittheoretischer Perspektive Besonderheiten wissenschaftlicher Weiterbildung als Bildungsbereich, die sich für tiefgehende temporalanalytische Betrachtungen anbieten?
2. Inwiefern können weitere zeittheoretische und zeitanalytische Betrachtungen das Forschungsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung anreichern?

5.1 Charakteristische Zeitphänomene im Bildungsbereich der wissenschaftlichen Weiterbildung

Betrachtet man die besondere Typik der wissenschaftlichen Weiterbildung als Bildungsbereich, so treten einige charakteristische Zeitphänomene hervor, die sich für weitere temporalanalytische Untersuchungen anbieten. Diese weisen für unterschiedliche an wissenschaftlicher Weiterbildung beteiligte

Akteur:innen wie Programmplaner:innen, Lehrende oder Teilnehmende jeweils andere Relevanzen und Konstellierungen auf. Im Folgenden skizzieren wir schlaglichtartig einige zeitbezogene Beobachtungen, die uns insbesondere für die Programm- und Angebotsplanung in der wissenschaftlichen Weiterbildung bedeutsam erscheinen.

Als Bildungsbereich ist die wissenschaftliche Weiterbildung durch ihre hybride Positionierung zwischen Weiterbildungsmarkt und Wissenschaftssystem, tertiärer und quartärer Bildung gekennzeichnet. Gegenüber anderen Formen der institutionalisierten Erwachsenen- und Weiterbildung liegt das Proprium der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Anbindung an die Institution Hochschule, an den „wissenschaftszentrierten Lehrbetrieb von Universität und Hochschule mit ihren je besonderen hochschuldidaktischen Lehrformen und formalisierten Abschlussmöglichkeiten“ (Schäffter, 2017, S. 224). Die Programm- und Angebotsentwicklung in den Einrichtungen wissenschaftlicher Weiterbildung sieht sich angesichts ihrer Eingebundenheit in die (Selbst-)Verwaltungsprozesse der Hochschulen bisweilen mit relativ langen Vorlaufzeiten und vielfältigen Abstimmungsprozessen konfrontiert, die ein flexibles Reagieren auf gesellschaftliche Bedarfe erschweren können. Es entstehen zeitliche Passungsprobleme zwischen Gegenwart und Zukunft, Organisation und Gesellschaft, Bedarf und Struktur, für deren Synchronisation Hochschulen auf eine „Zeit-Vereinbarungskultur“ (Franz, 2017, S. 169–170) angewiesen sind, die bisher selten im Fokus der Forschung steht.

Das Reagieren auf gesellschaftliche Anforderungen im Hinblick auf Transformationsbedarfe und Zukunftsgestaltung, z. B. bezüglich regionalen Strukturwandels (Schulze, 2024), Nachhaltigkeit (Freitag, 2024; Herzog & Kondratjuk, 2024) oder digitaler Transformation (Bravo Granström, Koppel & Stratmann, 2023) setzt voraus, dass äußere Erwartungshaltungen zu hochschulischen Funktionszuschreibungen und Angebotsspielräumen relationiert werden. Dies erfordert aufseiten der planenden Akteur:innen eine Vorstellung der aktuellen Legitimations- und Funktionsbezüge für (lebensbegleitendes) Lernen an der Hochschule (s. Kapitel 3) und zugleich eine Reflexion eigener Handlungsspielräume vor dem Hintergrund des Selbst-, Aufgaben- und Planungsverständnisses (Dollhausen, 2021). In der reflexiven Einordnung aktueller, sich immer auch wandelnder Bildungsvorstellungen und einem Bewusstsein für die eigenen Planungsverständnisse und -kulturen zeigt sich die Bedeutung zeitbezogener Aspekte für das professionelle Planungshandeln, dessen Erforschung von einer stärkeren Verknüpfung temporal- und professionstheoretischer Zugänge im Feld wissenschaftlicher Weiterbildung profitieren würde.

Dies gilt insbesondere auch im Hinblick auf die zeitliche und räumliche Planung didaktischer Arrangements. Denn bezüglich der Angebotsstrukturen wissenschaftlicher Weiterbildung ist eine zunehmende Flexibilisierung zu beobachten. „Zentrales

Element der Flexibilisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist die zeitliche Flexibilisierung, die z. T. eng mit der örtlichen und der methodischen Flexibilisierung verbunden ist“ (Maschwitz et al., 2025, S. 22). Die wissenschaftliche Weiterbildung blickt auf eine lange Tradition des Fernstudiums zurück. Inzwischen „sind fernstudientypische Formate (Distance Learning, Selbststudienformate, digitale Formate, Videokonferenzen, ortsungebundenes Lehren und Lernen usw.) im gesamten Hochschulfeld etabliert“ (Iberer, Strauß & Stamm, 2024, S. 96) und diffundieren zunehmend, vor allem an (privaten) Hochschulen für angewandte Wissenschaften (Hüsch, 2024) in grundlegende Bachelor- und konsekutiven Masterstudiengänge. Mit ortsungebundenem Lehren und Lernen verbinden sich häufig Erwartungen an eine zeitliche Flexibilisierung, die der Vereinbarkeit und Zugänglichkeit der Angebote dient. Vorstellungen eines ‚jederzeit und überall‘ verkennen jedoch, dass Lern- und Bildungsprozesse neben individuellen Eigenzeiten von sozialen Gemeinschaftszeiten profitieren und auf inhaltliche Strukturzeiten (curriculare Logiken) angewiesen sind (Schmidt-Lauff, 2018), die oftmals nicht ohne zeitliche Synchronisation auskommen. Auch wenn die „Überbrückung von Distanz mithilfe digitaler Medien“ in Zeiteinheiten gegen Null sinkt, „Zeit sperrt sich – nicht nur im digitalen Raum, sondern grundsätzlich – gegen jegliche Vereinfachung oder Vereinheitlichung“ (Schmidt-Lauff et al., 2025, S. 324). Die Entscheidung über (virtuelle) didaktische Arrangements erfordert daher eine zeitsensible professionelle Gestaltung im Hinblick auf das spezifische Verhältnis von Selbstlern- und Präsenzzeiten und klug arrangierte didaktische Lernarchitekturen zwischen digital und analog (Gabel & Morrisroe, 2023), die zugleich Flexibilisierungsbedarfen und Bildungsansprüchen gerecht werden und eine didaktische Relationierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses einlösen (Habeck & Rundnagel, 2017; Mörth, 2023).

Mit Blick auf die Adressat:innen und Teilnehmenden treibt die zunehmende zeitliche und räumliche Flexibilisierung von Studienstrukturen die „Erosion traditioneller Grenzziehungen zwischen wissenschaftlicher Weiterbildung und akademischer Erstausbildung“ (Wolter & Schäfer, 2020, S. 29) weiter voran. Nachgeholte akademische Bildungsaspirationen, wie sie sich bei berufsbegleitend Studierenden z. T. zeigen (z. B. Lobe, 2015), werden künftig vielleicht weniger als bisher auf Studiengänge in der wissenschaftlichen Weiterbildung angewiesen sein. Zwar wurde die gängige Vorstellung von traditionellen Studierenden, die direkt nach dem Abitur ein Vollzeitstudium aufnehmen, angesichts multipler Lebenslagen und Zugangswege sowie vielfältiger Erwerbs- und Care-Tätigkeiten von Studierenden schon häufig als überholt markiert. Jedoch erweist sich die systematische Verknüpfung von Altersstufen mit Leistungs- und Entwicklungsvorstellungen sowie institutionalisierten Übergängen und Zertifizierungen noch immer als normierend für biografische Verläufe (Dausien & Hanses, 2016). So tritt in den Entscheidungsprozessen für ein berufsbegleitendes Studium bisweilen die explizite Abwendung von

einem möglichen Vollzeitstudium aufgrund der Unsicherheit hervor, sich „als Mittdreißiger irgendwo so nahtlos in einen Studiengang [einzufügen], wo dann vielleicht nur 23-Jährige oder 24-Jährige sitzen“ (Lobe, 2015, S. 101–102). Das altersbezogene Ablaufmuster, das Studieren in einen relativen zeitlichen Zusammenhang mit dem Ende der Schulzeit und einer beruflichen Erstqualifizierung stellt, steht in der wissenschaftlichen Weiterbildung einem selbst gewählten Übergang zu einer selbst gewählten Zeit gegenüber (Demmer & Lobe, 2020), in deren Kontext die fortgeschrittenen biografischen Sinnbildungsprozesse und beruflichen Erfahrungsstrukturen explizit(er) berücksichtigt werden. Inwiefern sich diese unterschiedlichen lebenszeitlichen Ablaufmuster akademischer Bildung verändern, angleichen oder sogar auflösen, wäre in temporal- und biografieanalytischen Studien zu untersuchen.

5.2 Zeittheoretische und -analytische Forschungszugänge im Forschungsfeld wissenschaftlicher Weiterbildung

Bisher gibt es in der wissenschaftlichen Weiterbildung keinen ausgewiesenen temporaltheoretischen Diskurs, wenngleich inzwischen einige Forschungsarbeiten das Thema „Zeit“ explizit aufgegriffen haben (s. Kapitel 4). Häufig bleiben Zeitphänomene eher auf Zeitfakten reduziert, wie sie in Ergebnissen amtlicher Sozialstatistiken in Deutschland in Erscheinung treten oder werden als zeitliche Vereinbarkeitskonflikte sowohl problematisierend als auch optimierend (z. B. durch zeitliche Flexibilisierung von Angebotsstrukturen) in den Blick genommen. Damit werden zwar wichtige Teilnahmebarrieren und Bildungsvoraussetzungen thematisiert, ihre komplexe Verwobenheit mit der gesellschaftlichen Zeitsozietät, temporal divergenten Zeitordnungen und Zeitinstitutionen und individuellem Zeiterleben bleibt dabei aber wenig berücksichtigt. Temporalanalytische Untersuchungen, die Zeit nicht als ontologisch-objektive, metrische Kategorie denken, sondern sich ihrer komplexen Verschränkung auf Mikro-, Meso-, Makro- und Megaebene annähern, sind an einem tieferen Verständnis von Lern- und Bildungsprozessen interessiert. Im Forschungsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung, das sich durch enge Verkoppelungen von (Begleit-)Forschung und Bildungspraxis auszeichnet (Lobe, 2025), gibt es einen Bedarf an solchen grundlagentheoretisch orientierten Forschungslinien. Die bisherige Teilnahmeforschung erfolgt beispielsweise häufig im Modus einer anwendungsorientierten Forschung im Rahmen konkreter Entwicklungsprojekte, die notwendigerweise stark an Machbarkeiten und Gestaltungsfragen orientiert ist.

Zeittheoretische und -empirische Perspektiven können den simplifizierenden Blick über die ‚gelingende‘ Weiterbildungsteilnahme hinaus weiten – für Bildungsprozesse im sozial-historischen Wandel, im biografischen Lebensweltbezug oder auch im größeren Kontext temporaler Ordnungen bspw. von Digitalität und Digitalisierung. Zeitphilosophische Perspektiven, die selbst

im temporaltheoretischen Diskurs in der Erwachsenen- und Weiterbildung zugunsten zeitsoziologischer Betrachtungen aktuell noch weniger sichtbar bleiben, können an bildungstheoretische und bildungsphilosophische Perspektiven anknüpfen. Dies hilft möglicherweise, Bildungsprozesse jenseits aktueller bildungspolitischer Programmatiken auch noch einmal anders (kritisch) erschließen zu können – man denke hier bspw. an das euphemistische Extrem der „objektiven Protokollierung“ von Interaktionen im digitalen Lehr-/Lernraum als „Learning Analytics“ zum Nutzen der Subjekte (Schmidt-Lauff et al., 2025, S. 330–331) oder an moral-ethische Implikationen im Einbezug von GenKI (Schönmann & Uhl, 2023). Zeiterleben und Zeitinvestitionen treten dann umso weniger noch als reines Kosten-Nutzen-Kalkül oder rational abfragbare Entscheidungsprozesse in Erscheinung, sondern stehen im Kontext globaler Technikentwicklungen (KI), institutioneller Besonderheiten (Hochschule) wie biografischer Sinnzusammenhänge und wahrgenommener (Un-)möglichkeitsräume (Demmer & Lobe, 2020) sowie schließlich lernzeitlicher Gestaltungsoptionen.

Literatur

- Alhadeff-Jones, M. (2017). *Time and the rhythms of emancipatory education. Rethinking the temporal complexity of self and society*. London: Routledge.
- Alheit, P. (2008). „Biografizität“ als Schlüsselkompetenz in der Moderne. In S. Kirchhof & W. Schulz (Hrsg.), *Biografisch lernen und lehren* (S. 15–28, Schriftenreihe des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung, Band 1). Flensburg: Universität Flensburg.
- Alheit, P. (2020). Ein kritischer Blick auf Öffnungs- und Schließungstendenzen ausgewählter europäischer Universitätssysteme. In Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium DGWF e. V., C. Iller, B. Lehmann, S. Vergara & G. Vierzigmann (Hrsg.), *Von der Exklusion zur Inklusion. Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule* (S. 19–32, Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis, Band 6). Bielefeld: wbv Media.
- Alheit, P. & Dausien, B. (2018). Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 877–903). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_38
- Bähr, M. E. (2025). Das Dasein als Ort der Selbst- und Weltauslegung im Frühwerk Martin Heideggers. In E. Brock & D. Sölch (Hrsg.), *Heidegger und die Lebenskunst. Zwischen Existenzdenken und Gelassenheit* (S. 43–57). Heidelberg, Berlin: J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-71480-5_4

- Berdelmann, K. (2010). *Operieren mit Zeit: Empirie und Theorie von Zeitstrukturen in Lehr-Lernprozessen*. Paderborn: Schöningh.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2024). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2022. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht*. Abgerufen am 15. Januar 2025 von https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/DE/1/26667_AES-Trendbericht_2022.pdf?__blob=publicationFile&v=5
- Bollnow, O.-F. (1972). *Das Verhältnis zur Zeit. Ein Beitrag zur pädagogischen Anthropologie*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Bosch, G. (2019). *Öffentliche Finanzierung von Weiterbildung im Strukturwandel. Vorschläge zu einem stimmigen Gesamtsystem (Working Paper Forschungsförderung No. 158)*. Hans-Böckler-Stiftung. Abgerufen am 30. Juli 2025 von https://www.boeckler.de/pdf/p_fofoe_WP_158_2019.pdf
- Bravo Granström, M., Koppel, I. & Stratmann, J. (Hrsg.) (2023). *Digitale Transformation in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Einblicke in Wissenschaft und Praxis* (Reihe Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis, Band 8). Bielefeld: wbv Media.
- Bremer, H. (2006). Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 289–308). Wiesbaden: Springer VS.
- Dausien, B. & Hanses, A. (2016). Konzeptualisierungen des Biografischen. Zur Aktualität biografiewissenschaftlicher Perspektiven in der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (2), 159–171.
- De Haan, G. (1996). *Die Zeit in der Pädagogik: Vermittlungen zwischen der Fülle der Welt und der Kürze des Lebens*. Weinheim: Beltz.
- Demmer, C. & Lobe, C. (2020). Biografische Zugänge zu Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium DGWF e. V., C. Iller, B. Lehmann, S. Vergara & G. Vierzigmann (Hrsg.), *Von der Exklusion zur Inklusion. Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule* (S. 47–62). Bielefeld: wbv Media.
- Denninger, A., Kahl, R. & Präßler, S. (2020). *Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie. Zeitvereinbarkeit und Lernzeitbudget in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dobischat, R., Seifert, H. & Ahlene, E. (2003). *Integration von Arbeit und Lernen. Erfahrungen aus der Praxis lebenslangen Lernens*. Berlin: Ed. Sigma.
- Dolch, J. (1964). Die Erziehung und die Zeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 361–372.
- Dollhausen, K. (2021). Planungskulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Überlegungen zur Weiterentwicklung eines Konzepts zur Analyse von Angebotsplanungen. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 19–25. <https://doi.org/10.11576/zhwb-4639>
- Dörpinghaus, A. (2003). Zu einer Didaktik der Verzögerung. In A. Schlüter (Hrsg.), *Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung* (S. 24–33). Bielefeld: Janus-Press.
- Elias, N. (1988). *Über die Zeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Elven, J. & Schwarz, J. (2023). Fortschritt, Kontingenz, Dissipation: Zukunftskonzepte in Erwachsenenbildungsorganisationen. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 5(1), 6–22. <https://doi.org/10.3224/debatte.v5i1.02>
- Faulstich, P. (2012). Lernen in der Kontinuität der Momente. Vorüberlegungen zu einem bildungswissenschaftlichen, kritisch-pragmatischen Begriff der Zeit. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung* (S. 71–90). Münster: Waxmann.
- Felden, H. von (2020). *Identifikation, Anpassung, Widerstand. Rezeptionen von Appellen des Lebenslangen Lernens*. Wiesbaden: Springer VS.
- Felden, H. von (2021). *Zeitdimensionen des Biografischen. Narrative Identität – Lern- und Bildungsprozesse – Dritte Lebensphase im Längsschnitt-Design*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35082-6>
- Flasch, K. (1993). *Was ist Zeit? Augustinus von Hippo. Das XI. Buch der Confessiones. historisch-philosophische Studie*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann GmbH.
- Franz, M. (2017). Organisationszeit der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Seitter (Hrsg.), *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 159–174). Wiesbaden: Springer VS.
- Freitag, W. K. (2024). Grand Challenges, Nachhaltigkeit und gesellschaftliche Transformation. Eine Skizze von Zusammenhängen in großen Förderprogrammen und ihre Bedeutung für die wissenschaftliche Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 10–20. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7032>

- Gaebel, M. & Morrisroe, A. (2023). *The Future of Digitally Enhanced Learning And Teaching in European Higher Education Institutions*. University Association. Abgerufen am 30. Juli 2025 von <https://eua.eu/downloads/publications/digi-he-final-report.pdf>
- Habeck, S. & Rundnagel, H. (2017). *Blockseminare in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. In W. Seitter (Hrsg.), *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 118–137). Wiesbaden: Springer VS.
- Hassinger, H. (2024). Keine Zeit zum Weiterbilden?! Zeitliche Herausforderungen für die Teilhabe an politischer Erwachsenenbildung. *Journal für politische Bildung*, 4, 16–20.
- Heidegger, M. (1927/2001). *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Heimann, R. (2012). Bildungsentscheidungen zwischen milieubedingtem Aufstiegswunsch und geschlechtsbezogener Traditionalisierung. In V. Moser & B. Rendtorff (Hrsg.), *Riskante Leben?* (S. 93–105). Opladen: Barbara Budrich.
- Herzog, C. & Kondratjuk, M. (2024). Wissenschaftliche Weiterbildung vor dem Hintergrund sozial-ökologischer Transformation. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 21–29. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7151>
- Hörning, K. H., Ahrens, D. & Gerhard, A. (1997). *Zeitpraktiken: Experimentierfelder der Spätmoderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Hüsch, M. (2024). Trend zum Fernstudium. Überblick über das aktuelle Studienangebot, die Entwicklung der Studierendenzahlen und Implikationen für die Hochschulforschung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 46(2), 10–33.
- Husserl, E. (1985). Texte zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins (1893–1917). In R. Bernet (Hrsg.), *Phänomenologie des inneren Zeitbewußtseins*. Hamburg: Felix Meiner.
- Iberer, U., Strauß, A. & Stamm, S. (2024). Von Fernstudium zu Distance Learning, Digitalisierung und Didaktik. Eine programmatische und strukturelle Transformation in der DGWF. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 96–99. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7641>
- King, V. & Gerisch, B. (2009). *Zeitgewinn und Selbstverlust. Folgen und Grenzen der Beschleunigung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Knörl, S. & Herdegen, S. (2017). Beruflich Qualifizierte in Hochschulstudium und wissenschaftlicher Weiterbildung. Eine Charakterisierung von Motiven und Hindernissen zur Aufnahme akademischer Lernprozesse. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 32–38.
- Koch, J., Krämer, H., Reckwitz, A. & Wenzel, M. (2016). Zum Umgang mit Zukunft in Organisationen – eine praxistheoretische Perspektive. *Managementforschung H.26*, 161–184. [10.1365/s41113-016-0005-0](https://doi.org/10.1365/s41113-016-0005-0)
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kondratjuk, M. (2022). Hochschulweiterbildung als von Optimierung durchdrungen. Problematisierung falsch verstandener Perfektionsbemühungen als kritischer Einsatz hin zu Bildung. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung, Sonderheft 1*, 39–52.
- Koselleck, R. (2003). *Zeitschichten: Studien zur Historik*. Berlin: Suhrkamp.
- Lakotta, D., Meer, M. ter & Cendon, E. (2024). Über den Umgang mit ungewissen Zukünften. Kollaborative Entwicklung von digitalen Weiterbildungsangeboten. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 40–46. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7004>
- 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. 251–267). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Leineweber, C. (2020). *Die Verzeitlichung der Bildung. Selbstbestimmung im technisch-medialen Wandel*. Bielefeld: transcript.
- Lobe, C. (2015). *Hochschulweiterbildung als biografische Transition. Teilnehmerperspektiven auf berufsbegleitende Studienangebote*. Lernweltforschung 20. Wiesbaden: Springer VS.
- Lobe, C. (2022). Optimierungstendenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Von Bildung, Widerständigkeit und reflexiver Professionalisierung. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung, Sonderheft 1*, 53–63.
- Lobe, C. (2023). Biografieforschung und wissenschaftliche Weiterbildung. In D. Nittel, H. von Felden & M. Mendel unter Mitarbeit von M. Kilinc (Hrsg.), *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit* (S. 564–576). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Lobe, C. (2025). Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung als Forschungsgegenstand. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. [10.1007/978-3-658-17674-7_18-2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_18-2)

- Lüders, M. (1995). *Zeit, Subjektivität und Bildung: Die Bedeutung des Zeitbegriffs für die Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Maschwitz, A., Stöterau, K. S., Ihwe, J. & Kröner, A. (2025). Verständnis und Entwicklungen der Weiterbildung an Hochschulen. In A. Maschwitz, K. S. Stöterau, A. Bergstermann, M. Bravo Granström, J. Ihwe, A. Kröner & F. Sweers (Hrsg.), *Entwicklungsfelder der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland* (S. 13–33). Münster u. a.: Waxmann.
- Mead, G. H. (1969). *Philosophie der Sozialität*. Berlin: Suhrkamp.
- Möller, C. (2021). *Wissenschaftliche Weiterbildung als Ermöglichungskontext. Eine Rekonstruktion bildungs- und berufsbiographischer Prozesse und Orientierungen*. Reihe Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens (TELLL). Wiesbaden: Springer VS.
- Mörth, A. (2023). *Zum didaktischen Umgang mit Theorie-Praxis-Unterscheidungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Dissertation. Bielefeld: Universität Bielefeld. <https://doi.org/10.4119/unibi/2981607>
- Nassehi, A. (2008). *Die Zeit der Gesellschaft. Auf dem Weg zu einer soziologischen Theorie der Zeit. Neuauflage mit einem Beitrag „Gegenwarten“*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nowotny, H. (1995). *Eigenzeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Pfeiffer, U. (2007). *Kontinuität und Kontingenz. Zeitlichkeit als Horizont systematischer Überlegungen in der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Pongratz, L. A. & Bünger, C. (2008). Bildung – Subjektivität – Autonomie. Politische Bildung in der Kontrollgesellschaft. In G. Steffens & B. Widmaier (Hrsg.), *Politische und ökonomische Bildung. Konzepte – Leitbilder – Kontroversen* (S. 10–26). Hessische Landeszentrale für politische Bildung, Wiesbaden: Eigenverlag.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Safranski, R. (2015). *Zeit. Was sie mit uns macht und was wir aus ihr machen*. München: Carl Hanser Verlag.
- Schäffter, O. (1993). Die Temporalität von Erwachsenenbildung. Überlegungen zu einer zeittheoretischen Rekonstruktion des Weiterbildungssystems. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(3), 443–462.
- Schäffter, O. (2012). Lernen in Übergangszeiten. Zur Zukunftsorientierung von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung* (S. 113–156). Münster: Waxmann.
- Schäffter, O. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung – eine relationstheoretische Deutung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen* (S. 221–240). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schäffter, O. & Ebner von Eschenbach, M. (2023). Reframing Temporality. A Design for a Relational View of Chronofence. *Sisyphus. Journal of Education*, 11(1), 38–61. <https://doi.org/10.25749/sis.27368>
- Schiller, J. (2022). *Bildung für eine ungewisse Zukunft. Temporale Agenden im Kontext der Hochschulweiterbildung*. Bielefeld: wbv Media.
- Schleiermacher, F. (1849). Erziehungslehre. In E. Platz (Hrsg.), *Friedrich Schleiermacher's sämtliche Werke*. Reimer.
- Schlüter, A. (2005). *In der Zeit sein...: Beiträge zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schmidt-Lauff, S. (2008). Zeittheoretische Betrachtung Lebenslangen Lernens. In A. Grotlüschchen & P. Beier (Hrsg.), *Zukunft Lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens* (S. 113–126). Bielefeld: wbv-Media.
- Schmidt-Lauff, S. (2012). Grundüberlegungen zu Zeit und Bildung. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung* (S. 11–60). Münster: Waxmann.
- Schmidt-Lauff, S. (2018). Zeittheoretische Implikationen in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 319–338). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt-Lauff, S. (2020). Bildung. In S. Schinkel, F. Hösel, S.-M. Köhler, A. König, E. Schiling, J. Schreiber, R. Soremski & M. Zschach (Hrsg.), *Zeit im Lebensverlauf. Ein Glossar* (S. 67–72). Bielefeld: transcript.
- Schmidt-Lauff, S. & Bergamini, R. (2017). Modern phenomenon of adult learning and professional time-sensitivity – a temporal, comparative approach (Italy and Germany). In R. Egetenmeyer, S. Schmidt-Lauff & V. Boffo (Hrsg.), *Adult learning and education in international contexts. Future challenges for its professionalization* (S. 105–114). Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Schmidt-Lauff, S., Brečić-Ločićnik, M. & Berendi, C. (2022). Participation and Learning Through the Lens of Transnational Comparative Studies. Gender Facets and Temporal Constraints. *Sisyphus. Journal of Education*, 10(2), 9–36. <https://doi.org/10.25749/sis.25637>
- Schmidt-Lauff, S., Breitschwerdt, L., Egetenmeyer, R., Hassinger, H., Hümmer, C., Miller, M., Rathmann, M., Rosemann, T., Schasse de Araujo, B., Schiller, J. & Schubert, J. (2025). Gedankensplitter zu temporalen, digitalen, virtuellen und hybriden Phänomenen von Lehren und Lernen. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Transformative Digitale Kompetenzen. Entwicklungen für Hochschule, Studium und Gesellschaft* (S. 319–364). Bielefeld: wbv Publikation.
- Schmidt-Lauff, S. & Hassinger, H. (2023). Biographieforschung und Zeit. In D. Nittel, H. von Felden & M. Mendel unter Mitarbeit von M. Kilinc (Hrsg.), *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit* (S. 123–136). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Schmidt-Lauff, S., Schiller, J. & Camilloni, F. (2018). Comparing temporal agendas of policies and institutions in (work-related) adult education. In R. Egetenmeyer & M. Fedeli, (Hrsg.), *Adult Education and Work Contexts. International Perspectives and Challenges. Comparative Perspectives from the 2017 Würzburg Winter School* (S. 25–40). Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Schmidt-Lauff, S., Schwarz, J., Femi-Aderinto, A. & Olatunji, T. (2019). Flexibilisation of Adult Learning and Education in the context of shifting temporalities in Nigeria and Germany. *Andragoška spoznanja*, 25(1), 51–67.
- Schmidt-Lauff, S. & Schwarz, J. (2023). Zeit. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 453–454, 3. Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schmidt-Lauff, S., Schwarz, J. & Hassinger, H. (2023). Krisenzeiten und Zeitkrisen. Zur temporalen Rekonstruktion gesellschaftlicher und alltagspraktischer Krisen in Kursen der Erwachsenenbildung und Lernprozessen ihrer Teilnehmenden. In M. Ebner von Eschenbach, B. Käßlinger, M. Kondratjuk, B. Niemeyer & F. Bellinger (Hrsg.), *Rekonstruktionen – Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung* (S. 207–218). Opladen: Barbara Budrich.
- Schönmann, M. & Uhl, M. (2023). Eine ethische Perspektive auf KI in der Bildung. In C. de Witt, C. Gloerfeld & S. E. Wrede (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz in der Bildung* (S. 433–453). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schreiber-Barsch, S. & Gundlach, H. (2019). „Du kannst doch MEHR!“ – Studierfähigkeit als Bewertungskriterium im Hochschulzugang. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW)*, 42, 69–94.
- Schulze, M. (2024). Wissenschaftliche Weiterbildung und der Strukturwandel in Ostdeutschland. Schlaglichter auf regionale Hochschulen im Wandel. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 30–39. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7176>
- Schwarz, J. (i. V.). Bildung zeitgerecht organisieren? Temporal justice im Spannungsfeld von Zeitlichkeit und Wertigkeit von Bildung. In C. Schröder & N. Engel (Hrsg.), *Organisation und Gerechtigkeit. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik* (S. 117–133). Wiesbaden: Springer VS.
- Schwarz, J., Hassinger, H. & Schmidt-Lauff, S. (2020). Subjektives Lernzeiterleben und kollektive Zeitpraktiken in der Erwachsenenbildung. Zur empirischen Rekonstruktion von Zeitmodalitäten in Lern- und Bildungsprozessen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 21(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-21.2.3489>
- Seitter, W. (Hrsg.) (2017). *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Seneca, L. A. (55 n. Chr./2005). *Von der Kürze des Lebens* (O. Apelt, Übers.). München: dtv.
- Stifterverband (2019). *Für Morgen befähigen. Hochschul-Bildungs-Report 2020: Jahresbericht 2019*. Abgerufen am 30. Juli 2025 von <https://www.hochschulbildungsreport.de/2019/hochschulen-als-lernorte-fuer-future-skills>
- Stolarski, M., Fioulaine, N. & Zimbardo, P. G. (2018). Putting time in a wider perspective: The past, the present, and the future of time perspective theory. In M. Stolarski, N. Fioulaine, & P. G. Zimbardo (Hrsg.), *The SAGE handbook of personality and individual differences* (S. 592–628). London: Sage. <https://hal.science/hal-02419830>
- Wendorff, R. (1980). *Zeit und Kultur*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Wolter, A. & Schäfer, E. (2020). Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 13–40). Wiesbaden: Springer VS.

Autorinnen

Prof.'in Dr.'in Sabine Schmidt-Lauff
schmidt-lauff@hsu-hh.de

Dr.'in Claudia Lobe
claudia.lobe@uni-bielefeld.de