



Politische Erwachsenenbildung und Zeit

Michael Görtler

Eingegangen: 5. Januar 2016 / Angenommen: 23. März 2016
© The Author(s) 2016. This article is available at SpringerLink with Open Access

Zusammenfassung Der Beitrag fokussiert die Bedeutung von Zeit für die politische Erwachsenenbildung. Angesichts aktueller soziokultureller und sozioökonomischer Herausforderungen – besonders: der Ökonomisierung und Beschleunigung im Kontext von Bildung und Lernen – ergeben sich eine ganze Reihe von drängenden Zeitfragen. Der Bedeutung von Zeit wird in der Erwachsenenbildung und der Politischen Bildung jedoch bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Aus diesem Grund wird diese Fragestellung im Beitrag vertieft. Erstens werden die Situation der politischen Erwachsenenbildung und zweitens der Forschungsstand untersucht. Ausgehend von den Befunden werden drittens drei Zugänge herausgearbeitet, welche die Bedeutung von Zeit für die politische Erwachsenenbildung sichtbar machen: Politische Bildung als Prozess und Verzögerung sowie Zeit als Gegenstand, um die Zeitlichkeit von Gesellschaft und Politik zu verstehen und zu beurteilen, um sich an der Gestaltung der Zeitstrukturen zu beteiligen. Der Beitrag endet mit einem Ausblick und offenen Fragen, die sich an die zeittheoretischen Überlegungen anschließen.

Schlüsselwörter Politische Bildung · Zeit · Erwachsenenbildung · Beschleunigung

Political adult education and time

Abstract The article focusses on the importance of time for the political adult education. Current socio-cultural and socio-economic challenges – in particular: the commodification and acceleration in the context of education and learning – results in a wide range of pressing time issues. However the adult education and the political education pay little attention to the importance of time. For this reason, this issue will be deepened in the article. First, the situation of the political adult

Dipl.-Pol. M. Görtler (✉)
Universität Bamberg, Bamberg, Deutschland
E-Mail: michael.goertler@uni-bamberg.de

education and secondly, the state of research are examined. On the base of the findings, three approaches are pointed out, which emphasize the importance of time for the political adult education: political education as a process and as a deceleration and also as a subject to understand and judge the temporality of politics and society as a necessary condition to participate in shaping the time structures. The paper ends with an outlook and open-ended questions, which adjoin the time theoretical considerations.

Keywords Political education · Time · Adult education · Acceleration

1 Einleitende Gedanken

Der vorliegende Beitrag untersucht die Bedeutung von Zeit für die politische Erwachsenenbildung. Dabei werden anschlussfähige Ansätze aus den Erziehungs- und Sozialwissenschaften analysiert, um darauf aufbauend Überlegungen auf drei verschiedenen Ebenen anzustellen. Während die Bereiche „Bildung und Zeit“, „Lernen und Zeit“ sowie „Politik und Zeit“ in den Bezugswissenschaften der Politischen Bildung behandelt werden, liegen bisher kaum fachimmanente Untersuchungen vor. Die Politikdidaktik greift in einigen wenigen Beiträgen die Zeit als Gegenstand für die schulische politische Bildung auf (vgl. Görtler 2012). In der Erwachsenenbildung lassen sich einschlägige Ansätze ausmachen (vgl. Schmidt-Lauff 2012a), wobei die Zeit in vielen Fällen implizit behandelt, aber selten expliziert wird. Eine grundlegende Untersuchung der Bedeutung von Zeit, die sich auf die Politische Bildung in ihrer Gesamtheit erstreckt, ist jedoch ein Desiderat (vgl. Görtler 2014). Dieser Zustand ist bemerkenswert, weil sich sowohl Anknüpfungspunkte in den Bezugswissenschaften als auch drängende Zeitfragen im Kontext von Bildung und Lernen ausmachen lassen (vgl. Zeiher und Schroeder 2008).

In den folgenden Abschnitten erfolgt der Versuch, die Bedeutung der Zeit für die politische Erwachsenenbildung auf unterschiedlichen analytischen Ebenen zu skizzieren. Zugrunde liegt die These (vgl. Görtler 2014), dass Zeit in ihrer Prozess- und Gegenstandsdimension von Bedeutung ist, einmal für das Gelingen politischer Bildungs- und Lernprozesse, das andere Mal, wenn es darum geht, die herrschenden Verhältnisse – hier: die Zeitstrukturen und den Umgang mit Zeit in Gesellschaft und Politik als Gegenstandsbereiche – zu verstehen und darüber zu urteilen. Und weil sich Bildungsprozesse nicht unabhängig von den Lebensbedingungen der Lernenden vollziehen, müssen in der Demokratie die strukturellen Wirkmächte sowie die daraus resultierenden Möglichkeiten und Grenzen zum Gegenstand des Argumentierens und Diskutierens gemacht werden, um an deren Gestaltung teilhaben zu können. Dieser Anspruch betrifft Demokratie und Politische Bildung gleichermaßen (vgl. Görtler und Reheis 2012), weil die Rückkopplung zwischen Bürgerinnen und Bürgern und der Politik funktionieren muss, um Unzufriedenheit zu vermeiden, die sich in Protest oder Radikalisierung entladen oder dazu führen kann, dass die Menschen dem politischen System ohnmächtig gegenüberstehen und in politische Apathie verfallen. Unter solchen Bedingungen wird die Demokratie nicht mehr von

Demokratien gelebt, sondern verkommt zur leeren Hülle (vgl. Crouch 2008; Negt 2010).

Im Beitrag wird zunächst das heterogene Theorie- und Praxisfeld der politischen Erwachsenenbildung grob umrissen, um darauf aufbauend darzustellen, aus welcher Forschungsperspektive die Zeit von Bedeutung für die Disziplin ist. Im Anschluss daran wird der Stand der Zeitforschung in der politischen Erwachsenenbildung skizziert, um auf Leerstellen aufmerksam zu machen. In einem weiteren Schritt werden drei unterschiedliche Analyseebenen dargestellt, welche die Bedeutung der Zeit für die politische Erwachsenenbildung sichtbar werden lassen. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf offene Fragen für anschließende theoretische und empirische Untersuchungen.

2 Zur politischen Erwachsenenbildung

Der Begriff der Politischen Bildung ist – wie die Gegenstandsbereiche Gesellschaft und Politik – kontrovers. Die einschlägigen Hand- und Lehrbücher (vgl. Sander 2014; Lange und Hufer 2016) zeigen, dass in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften verschiedene Auffassungen davon kursieren, welche Ziele, Inhalte und Methoden im Mittelpunkt der Disziplin stehen sollen. Es besteht jedoch Übereinstimmung darin, dass die politische Mündigkeit als oberstes Ziel gilt und die politische Urteilsfähigkeit neben dem Fachwissen einen wichtigen Platz einnimmt; welche Rolle das politische Handeln spielt und welches Bürgerleitbild der Realität entspricht, ist dagegen umstritten. Handlungsleitend ist der Beutelsbacher Konsens mit seinem Überwältigungsverbot, Gebot der Kontroversität und der Schüler- und Interessenorientierung – für die politische Erwachsenenbildung kann entsprechend die Subjektorientierung ergänzt werden. Fritz Reheis hebt in seiner „kritischen Einführung“ in die Politische Bildung die Menschenwürde und das demokratische Gemeinwesen als Bezugspunkte hervor und rückt das handelnde Subjekt in den Fokus (Reheis 2014a).

Über die eingangs formulierten und allgemein akzeptierten Grundlagen hinaus stellt die Verortung der politischen Erwachsenenbildung im Rahmen der Bemühungen um deren Professionalisierung – zwischen Weiterbildung, lebenslangem und non-formalem Lernen – ein umfangreiches Unterfangen dar (vgl. Hufer und Richter 2013). Mit politischer Erwachsenenbildung beschäftigen sich ganz unterschiedliche Bereiche, und das Praxisfeld fällt aufgrund der Vielzahl an öffentlichen und privaten Trägern sehr heterogen aus (vgl. Widmaier 2012). In der Didaktik der politischen Bildung konkurrieren verschiedene theoretische Ansätze (vgl. Sander 2014), eine übergreifende Perspektive, welche den formalen und non-formalen Bereich miteinander zu verbinden versucht, fehlt angesichts der getrennten Fachdiskurse nahezu vollständig. Von einer eigenen Didaktik der politischen Erwachsenenbildung lässt sich nur mit Abstrichen sprechen, da Praxiserfahrung und Orientierung an den Voraussetzungen der heterogenen Teilnehmerstruktur, deren Interessen und Bedürfnisse sowie aktuelle Herausforderungen abseits von Curricula und Lehrplänen eine zentrale Rolle spielen (vgl. Hufer 2014; Siebert 2015; Lange und Hufer 2016).

Für die politische Erwachsenenbildung sind politikwissenschaftliche und soziologische Theorien wichtig, wobei eine übergreifende Perspektive in aller Regel zu kurz kommt, weil von den Theorien jeweils unterschiedliche Einzelaspekte in den Blick genommen werden. Relevant sind u. a. solche Theorien, die sich nach Siebert (i. F. 2009, S. 3) dadurch auszeichnen, dass sie „einerseits Bausteine der Bezugswissenschaften verwenden, andererseits den beschleunigten sozioökonomischen und soziokulturellen Wandel reflektieren“. Ein Bereich, der besonders die herrschenden Verhältnisse in den Blick nimmt und entsprechende Theorien aufgreift, ist die „kritisch-emanzipatorische“ oder „kritische“ Politische Bildung (vgl. Lösch und Thimmel 2010; Widmaier und Overwien 2013; Reheis 2014a; Eis et al. 2015). Aktuell versucht die „Frankfurter Erklärung für kritisch-emanzipatorische politische Bildung“ (i. F. Eis et al. 2015, S. 94 ff.) diesem Bereich klare Konturen zu verleihen: Politische Bildung befasst sich demnach mit „Krisen“, „Kontroversität“ und „Machtkritik“, es geht ihr um „Reflexivität“, „Ermutigung“ und „Veränderung“. Die Frankfurter Erklärung deutet darauf hin, dass die Zeit sowohl in ihrer Prozess- als auch Gegenstandsdimension von Bedeutung für die politische Erwachsenenbildung ist, weil es darum geht, nicht nur die Situation der Demokratie, sondern auch der Disziplin und die eigene Bildungsarbeit zu hinterfragen. Zwei bedeutsame Beispiele für sozioökonomischen und soziokulturellen Wandel werden an dieser Stelle umrissen, um aufzuzeigen, was damit gemeint sein kann: Im ersten Fall gilt es, den eigenen Standort zu bestimmen und zu untersuchen, wo Defizite aus einer Geringerschätzung und Unterfinanzierung der Disziplin entstehen können; im zweiten Fall geht es darum, die Praxis daraufhin zu untersuchen, an welchen Stellen aktuelle Zeitdiagnosen greifen und welche ziel- und inhaltsbezogenen Konsequenzen daraus gezogen werden können.

Eine Herausforderung, die aus zeitlicher Sicht von Bedeutung ist, ergibt sich aus der Ökonomisierung der Bildung, die zur Ware wird, durch Angebot und Nachfrage bestimmt (vgl. Krautz 2007). Angesichts dieser Entwicklung gerät auch die politische Erwachsenenbildung unter Rechtfertigungsdruck und muss sich zwischen Modernisierungszwängen und Wertgebundenheit verorten (vgl. Negt 2010, S. 186 ff.; Hufer 2014, S. 24 f.; Euler 2010): Die Angebote vieler Träger, die sich als Unternehmer begreifen müssen, sind kundenorientiert ausgerichtet. Kritik und Emanzipation spielen zugunsten von Beschäftigungsfähigkeit und Qualifizierung eine immer geringere Rolle, Urteils- und Handlungsfähigkeit werden infolge der gesellschaftlichen und ökonomischen Instrumentalisierung von Bildung durch Schlüsselkompetenzen ersetzt, die inhaltsleer sind. Fritz Reheis (2014a, S. 7 f.) weist mit Nachdruck auf den „Widerspruch zwischen Wort und Tat“ hin, der für die politische Bildungsarbeit bezeichnend sei und führt die prekäre finanzielle und personelle Situation auf den Politikbetrieb zurück. Dort herrschten Sachzwänge vor und die Rhetorik der Alternativlosigkeit sei allgegenwärtig, so dass es auch in der politischen Bildungsarbeit nur noch um einen „vom Aussterben bedrohten Zuschussbetrieb“ gehe. Erschwerend kommt hinzu, dass die Wirkungen politischer Bildung kaum messbar sind (vgl. Ahlheim und Heger 2006). Folglich ist politische Erwachsenenbildung – um im ökonomisierten Sprachduktus zu bleiben – nicht zuletzt auch das, was man sich leisten kann bzw. will (vgl. Widmaier 2012, S. 14 ff.).

Eine andere Herausforderung ergibt sich aus der Beschleunigung von Mensch und Welt (i. F. Rosa 2005, S. 352 ff., 2009). Nach Rosa fördert das schwer fassbare und komplexe Phänomen der Beschleunigung als „Zunahme von Handlungsepisoden pro Zeiteinheit“ die Situativität des Handelns, wobei Gleichzeitigkeit und Pausenlosigkeit zur Maxime werden. Als Resultat gilt der „flexible Mensch“ (Sennett 1998), der „Drifter“, der sich auf „rutschenden Abhängen“ bewegt, um sich dem hohen Lebenstempo und dem raschen sozialen Wandel anzupassen. In dieser Diagnose spiegelt sich der Verlust von Kontinuität und Orientierung angesichts der Erosion von Werten und Normen in der Gesellschaft wider. Wenn Flexibilität und Mobilität zur Notwendigkeit werden und die zeitlichen Säulen der Gesellschaft wegbrechen, sind Menschen immer weniger in der Lage, langfristig zu planen, so dass der regelmäßige Wechsel von Jobs, Partnern und Wohnorten mehr und mehr zur Normalität wird. Diese Theorie ist aufgrund von begrifflichen Unschärfen, Messproblemen und Verallgemeinerungen (vgl. Hartmann 2015) zwar nicht unumstritten, eröffnet aber eine neue Perspektive auf die Zeitstrukturen und den Umgang mit Zeit in Gesellschaft und Politik, die für die politische Erwachsenenbildung fruchtbar gemacht werden kann.

3 Zur Zeitforschung in der politischen Erwachsenenbildung

Bei der Durchsicht der Fachliteratur zur Politischen Bildung wird deutlich, dass die Bedeutung der Zeit so gut wie keine Aufmerksamkeit erhält (vgl. Görtler 2012, 2014). In einschlägigen Sammelbänden (vgl. Lange und Reinhardt 2007; Deichmann und Tischner 2013; Sander 2014) wird das Thema Zeit nicht explizit behandelt – das gilt auch für die politische Erwachsenenbildung (vgl. Beer et al. 1999; Lange und Hufer 2016). Die Rezeption des Zeitbegriffs beschränkt sich bisher auf die Themenfelder der Beschleunigung (vgl. Heuwinkel 2006), Vergangenheit (vgl. Lange 2012) oder Zukunft (vgl. Weinbrenner 1992) im Politikunterricht. Einschlägig sind die Überlegungen von Fritz Reheis, der sich am Ansatz der Ökologie der Zeit orientiert (vgl. 2009, 2014a, 2014b). Dieser Befund ist beachtenswert, weil die Erziehungs- und Sozialwissenschaften zeittheoretische Ansätze zur Verfügung stellen, die Anknüpfungspunkte bieten, die für die Politische Bildung fruchtbar gemacht werden können. Dazu gehören in erster Linie die Diskurse, die unter Stichworte wie „Beschleunigung“ und „Verzögerung“, „Zeitpolitik“ oder „Bildungszeit“ und „Lernzeit“ fallen.

Etwas anders sieht die Situation in der Pädagogik aus. Bei der Durchsicht der Fachliteratur findet sich eine ganze Reihe an Schriften, die sich der Bedeutung der Zeit widmen (vgl. Bilstein et al. 1999; Nieke et al. 2001; Schönbachler et al. 2010). Alfred K. Tremml (1999) verweist beispielsweise auf „Rhythmus, Kairos und Chronos“ als Prinzipien der Pädagogik, Manfred Lüders (1995) fragt nach der Zeit als „Prinzip der Pädagogik“, „als pädagogischer Grundbegriff“ und als „pädagogisches Grundproblem“ und schreibt der Zeit eine „pragmatische Bedeutung für das pädagogische Denken und Handeln“ zu (1995, S. 18). Eine umfassende Aufarbeitung der bildungswissenschaftlichen Zeitforschung ist aber nach wie vor ein Desiderat (vgl. Tenorth 2006). Besonders in den Fokus rücken die Beiträge, die Zeitdruck und Zeit-

knappheit im Kontext von Bildung und Lernen problematisieren (vgl. Dörpinghaus 2008, 2009; Zeiher und Schroeder 2008).

Zeit ist auch ein Nischenthema der Erwachsenenbildung (vgl. Nuisl 2008; Schmidt-Lauff 2011). Jüngst wurden verschiedene Punkte näher untersucht, darunter die Fort- und Weiterbildungszeiten von Erwachsenen (vgl. Schmidt-Lauff 2008). Jochen Kade und Wolfgang Seitter (i. F. 2010, S. 303 f.) verweisen in der Einleitung zum Thementeil „Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Zeit“ auf die „Aufmerksamkeitsverschiebung von der Sach- zur Zeitdimension“ in der Erwachsenenbildung. Im Sammelband „Zeit und Bildung“ (Schmidt-Lauff 2012a) stellen verschiedene Autoren zeittheoretische Überlegungen an, wobei das Politische in einigen wenigen Fällen am Rande gestreift wird. Manche Autoren greifen die politisch-bildende Dimension der Zeit oder die zeitliche Dimension der politischen Bildung auf. Sabine Schmidt-Lauff entfaltet „zeittheoretische Implikationen“ (2012b), die sich aus den temporaltheoretischen Diskursen in der Pädagogik ergeben, wobei deutlich wird, dass es verschiedene, zum Teil voneinander unabhängige, zum Teil aufeinander bezogene Ansätze gibt, die sich mit Zeit und Bildung beschäftigen. Zudem wird an anderer Stelle auf verschiedene Theorien rekurriert, die in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften angewandt werden. Horst Siebert (i. F. 2000, S. 161 ff.) erklärt „Zeitlichkeit“ zum „didaktischen Prinzip“ einer konstruktivistischen Didaktik der Erwachsenenbildung. Peter Faulstich verweist auf den Pragmatismus, als er „Vorüberlegungen zu einem bildungswissenschaftlichen kritisch-pragmatischen Begriff der Zeit“ anstellt (2012).

Resümierend spricht Faulstich (i. F. Faulstich 2012, S. 81) von einer „Zeitvergessenheit“ in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, die keine „Temporaltheorie oder Zeitforschung hervorgebracht“ hat. Dieser Zustand ist bemerkenswert, wo doch „alle Bildung in der Zeit stattfindet“ und der Umgang mit Lebenszeit, mit Bildungs- und Lernzeiten im Lebenslauf drängende Fragen an die Erwachsenenbildung richtet. Faulstich zeigt: „Zeitfragen werden als solche theoretisch nicht explizit, sondern meistens nur implizit behandelt“. Die angesprochene Zeitvergessenheit gilt jedoch auch für die Politische Bildung in ihrer Gesamtheit. Und weil so gut wie alle Beiträge den Politikunterricht fokussieren, ist eine Zuspitzung auf die politische Erwachsenenbildung dringend notwendig.

4 Politische Erwachsenenbildung und Zeit – drei analytische Ebenen

Bildung fassen verschiedene Erziehungswissenschaftler in ihren Bildungskonzeptionen als per se politisch auf, weil sie nicht nur auf die Mündigkeit des Einzelnen, sondern auch auf die Teilhabe an der Gestaltung des Gemeinwesens bezogen ist, wobei die Grund- und Menschenrechte als von allen geteilter Werthorizont gelten (vgl. Klafki 1985; Hentig 1996; Reheis 2014a). Der normative Kristallisationspunkt ist dabei die Demokratie, die erlernt und im Lebenslauf kontinuierlich praktiziert werden muss (vgl. Negt 2010). Darüber hinaus geht es um die Vermittlung von Wissen und die Befähigung zum Urteilen und Handeln, wobei in der politischen Erwachsenenbildung die Kritik an den herrschenden Verhältnissen und die Emanzi-

pation der Bürgerinnen und Bürger sowie die Partizipation als „Königsziel“ einen besonderen Stellenwert einnehmen (Widmaier 2012, S. 14).

Ausgehend von diesen Grundlagen werden in den folgenden Abschnitten drei unterschiedliche Analyseebenen skizziert, in welchen die Bedeutung der politischen Erwachsenenbildung sichtbar wird. Dabei rücken jeweils verschiedene Aspekte in den Fokus: Zeitdiagnosen als Ausgangspunkt für die Betrachtung der Situation der politischen Erwachsenenbildung mit Blick auf strukturelle Herausforderungen; Zeit als Gegenstand von Lehr-Lernprozessen in der politischen Erwachsenenbildung; Zeit als wertvolle, aber auch notwendige Ressource in Form von Zeiträumen zum Verstehen und Beurteilen, zur Reflexion und Kritik sowie zum Handeln.

4.1 Politische Bildung als Prozess

Die erste Analyseebene zeichnet sich dadurch aus, dass politische Erwachsenenbildung als Prozess betrachtet wird, der Zeit braucht. Politische Erwachsenenbildung wird dabei als lebenslange Begegnung von Mensch und Welt aufgefasst (vgl. Lange und Oeftering 2014; Reheis 2014a), in welcher der Lernende Gesellschaft und Politik zu verstehen und beurteilen sowie im Handeln zu gestalten versucht. Dabei macht er Erfahrungen, die er reflektieren muss, um sie in sein „Bürgerbewusstsein“ einzuordnen (vgl. Lange 2008). In diesem Kontext lassen sich verschiedene theoretische Ansätze heranziehen, die untermauern, dass die dafür notwendigen Verstehens- (vgl. Euler 2010) und Urteilsprozesse (vgl. Sutor 2015) aufgrund der Komplexität der zu behandelnden Gegenstände zeitintensiv sind. Diese Auffassung entspricht auch klassischen Bildungskonzeptionen, in denen eine materiale, formale und prozedurale Dimension unterschieden wird (vgl. Jank und Meyer 2005). Die Bedeutung von Zeit für die politische Erwachsenenbildung lässt sich folglich dann veranschaulichen, wenn die Zeitlichkeit von Bildungs- und Lernprozessen sichtbar gemacht wird, wie die folgenden Abschnitte zu zeigen versuchen.

Mithilfe des Pragmatismus kann die Zeiterfahrung im Handeln zum Ausgangspunkt der Betrachtung gemacht werden (vgl. Faulstich 2012, S. 72 ff., Reheis 2014b). Demnach eignet sich der Mensch beim Handeln in der Zeit die Welt im Spiegel der eigenen Zeitlichkeit sowie der Zeitlichkeit der Gegenstände an. Dieser Prozess vereint Kontinuität und Wandel, aber auch den Moment in der Zeiterfahrung und im Umgang mit Zeit als Grundlage für das „Selbst- und Weltverständnis“ des Menschen (Dörpinghaus und Uphoff 2012b, S. 61). Obwohl sich die Wahrnehmung von Zeit von Mensch zu Mensch unterscheidet, wird dabei ein gemeinsamer Zugang geteilt: nämlich über Kategorien wie vorher und nachher, kurz und lang, schnell oder langsam, gestern, heute und morgen usw., die sich im Handeln und Erfahren, in der Reflexion und im Bewusstsein niederschlagen (vgl. Morgenroth 2008). Laut Schmidt-Lauff (2012b, S. 12 u. S. 44 ff.) lässt sich das Verhältnis von Bildung und Zeit als ein „Aufeinander-Bezogen-Sein“ auffassen, wobei Zeit als Bewegung begriffen wird, die sich im Handeln – und damit auch beim Lernen – vollzieht. Dieser Prozess geschieht folglich in der Zeit, d. h. in der Gegenwart, die Erwartungen an die Zukunft mit einbeziehend und auf den Erfahrungen aus der Vergangenheit aufbauend, und zwar als „verknüpfende Aneignung im zeitlichen Zueinander“ zwischen Mensch und Welt, die nicht gestört oder unterbrochen werden darf (vgl. Reheis

2014b, S. 129 f.), wenn dessen erfolgreicher Abschluss nicht gefährdet werden soll. In der Lernforschung lässt sich diese Perspektive ebenfalls finden. Knud Illeris (i. F. 2010) ordnet in seiner Publikation „Lernen verstehen: Bedingungen erfolgreichen Lernens“ verschiedene Lerntheorien in ein integratives Schema ein. Seiner Ansicht nach lässt sich jedes Lernen mittels zweier Prozesse kennzeichnen: eines extern induzierten Lernprozesses, der von kollektiven sozialen Faktoren beeinflusst wird, und eines intern induzierten Lernprozesses, der von individuellen psychologischen Faktoren abhängt. Weiter macht Illeris anhand verschiedener Lerntheorien darauf aufmerksam, dass beim Lernen nicht nur die kognitive, sondern auch die affektive Dimension eine Rolle spielt, etwa bei der Bewertung von Erlebnissen durch Emotionen. Die Fachliteratur zeigt, dass dies auch für die Auseinandersetzung mit dem Politischen gilt (vgl. Oeftering und Uhl 2007), z. B. Unterstützung oder Ablehnung der Demokratie, Vertrauen in sich selbst und die Politik, aber auch Ängste und Sorgen, Glück oder Freude. Die Beachtung der Emotionen, von „Lust und Leid im Lernen“ (Schmidt-Lauff 2012b, S. 39 ff.) betonen auch andere Autoren. Elke Gruber (i. F. 2007, S. 9) zeigt etwa, dass „Freude“ und „Neugier“ wichtige Motivatoren sind. Im Kontrast dazu zeigt der Motologe Jörg Schröder aus politisch-bildender Perspektive, dass sich negative Emotionen in der Körperhaltung, etwa gebückt, gesenkter Blick, und über Gebärden, z. B. des Stolzes oder der Unterwerfung, bemerkbar machen (vgl. 2012). Dieses Verständnis lässt sich mit der Frage nach den zeitlichen Freiheiten – oder eben: Zwängen – beim Lernen verbinden, etwa mit Blick auf „Lernzeiten“ (Faulstich 2005), die verfügbar sein müssen, damit positive Emotionen überhaupt zum Ausdruck kommen können.

Einen weiteren Zugang eröffnet „Politische Bildung als lebenslanges Lernen“ (Hufer 2014; Lange und Oeftering 2014; Reheis 2014b, S. 130), wenn sie auch als „Lebenszeitgestaltung“ (Dörpinghaus und Uphoff 2012a) begriffen wird. Die politische Sozialisationsforschung beschreibt dabei einen lebenslangen Prozess, bei dem individuell unterschiedliche Wirkungsfaktoren in den verschiedenen Phasen der Primär-, Sekundär- und Tertiärsozialisation zur Geltung kommen (vgl. Rippl 2008). Demnach bilden sich die politische Identität und die politischen Einstellungen im Kindes- und Jugendalter nach und nach aus und verfestigen sich im Erwachsenenalter, wobei lebensbedeutende Ereignisse zu Veränderungen führen können. In diesem Kontext sind beispielsweise biografische Ansätze (vgl. Kade et al. 2008) für die politische Erwachsenenbildung relevant, die sich mit der zeitlichen Selbstverortung des Menschen befassen und den Wandel von Deutungen und Einstellungen im Lebenslauf untersuchen. Dabei werden auch Identitätsfragen aufgeworfen, vor allem in solchen Zeiten, in welchen die Identität aufgrund von inneren Konflikten oder äußeren Einflüssen bedroht wird (vgl. Negt 2010, S. 223 f.). Wie die Psychologie zeigt, ist die Identität des Menschen ein zeitlich stabiles, aber flexibles Konstrukt, das sich daraus speist, dass Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sinnhaft aufeinander bezogen werden, ohne dass es dabei zu Brüchen kommt (vgl. Erikson 1973; Morgenroth 2012, S. 39 f.). Die Entwicklungsphasen, die Erik H. Erikson formulierte, veranschaulichen dieses Bild vom Lebensverlauf in der Zeit, in welchem der Mensch immer wieder neue Aufgaben bewältigen muss, um in seiner Persönlichkeit zu reifen. Die politische Erwachsenenbildung kann die Menschen demnach bei der Lebenszeitgestaltung unterstützen und ihnen im Lebensverlauf dann Orientie-

rung bieten und Sinn stiften, wenn lebensbedeutende Ereignisse verarbeitet werden müssen, welche das Selbst- und Weltbild erschüttern.

Resümierend lässt sich die Annahme, dass Zeit über das Verstehen und Reflektieren, das Erfahren und Urteilen sowie über Deutungen ins Bewusstsein des Menschen rückt, auf die politische Erwachsenenbildung übertragen. Das Lernen wird dabei als individueller wie sozialer Prozess, als Handeln in der Zeit aufgefasst. Politische Bildung in ihrer Zeitlichkeit ernst zu nehmen meint folglich, darauf zu achten, an welchen Stellen und aus welchen Gründen Bildungs- und Lernprozesse scheitern, weil die Zeiträume für die Berücksichtigung der Rationalität und Emotionalität der Menschen begrenzt sind oder fehlen – mit der Folge, dass der Brückenschlag von der Lebenswelt zur Demokratie nicht gelingt und die Rückkopplung zwischen Bürgerinnen und Bürgern und der Politik nicht (mehr) funktioniert.

4.2 Politische Bildung als Verzögerung

Die zweite Analyseebene ist mit der ersten eng verknüpft und richtet den Fokus auf einen bestimmten Ausschnitt der Prozesshaftigkeit von politischen Bildungsprozessen: die Verzögerung. Diese Perspektive ist normativ in Richtung der bereits angesprochenen kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung erweitert und greift den soziokulturellen und sozioökonomischen Wandel auf. Der Blick ist dabei auf die herrschenden Verhältnisse gerichtet und die drängenden Zeitfragen, die daraus resultieren, wie etwa die Ökonomisierung und Beschleunigung im Kontext von Bildung und Lernen (vgl. Zeiher und Schroeder 2008). Andreas Dörpinghaus und Ina Katharina Uphoff (i. F. 2012a, S. 113, Herv. i. O.) verweisen nachdrücklich darauf, dass die Zeit – als Zeitraum für die Begegnung des Menschen mit der Welt gedacht – für Bildung wesentlich ist, weil „Bildung mit *Verzögerungen* der unmittelbaren und kürzesten Verbindungen im Denken, Handeln und Urteilen zu tun hat“. Erst im „*Warten-können*“ in Anlehnung an Theodor W. Adorno könne sich der Mensch selbst fremd werden und auf Fragen, „anstatt zu reagieren, *antworten*“. In der Verzögerung entsteht also eine „*Antwort*, die die Frage selbst umgreift“ und dabei wird „der Prozess vom Seinmüssen hin zum Seinkönnen“ angestoßen (2012b, S. 64 ff.). Dörpinghaus zeigt an anderer Stelle für die Erwachsenenbildung, dass eine kritische Haltung gegenüber der eigenen Person und der Welt nur dann einnehmbar ist, wenn dafür „Schonräume der Langsamkeit“ zur Verfügung stehen (2008). Diese Schonräume sind für die Reflexion der Erfahrungen notwendig, damit der Mensch innehalten und sich seine Situation und die herrschenden Verhältnisse vergegenwärtigen kann. So können die Lernenden in sich hineinhorchen und die körperlichen wie geistigen Widerstände, die bei der Begegnung mit der Welt entstehen, zulassen, anstatt sie zu unterdrücken. Dieses Bildungsverständnis teilt auch Horst Rumpf (i. F. Rumpf 2012, S. 57 ff.), wenn er darauf aufmerksam macht, wie wichtig es ist, dass Lernen nicht „vorerledigt“ geschieht und Politische Bildung nicht zur „Erledigungsmaschinerie“ wird, die keine noch nicht gedachten Fragen bei den Lernenden entstehen lässt, sondern nur noch auf Bewährtes zurückgreift und alte Weltbilder festigt, ohne die Zustände tatsächlich infrage zu stellen.

Welche (zeit-)politische Sprengkraft das Moment der Verzögerung hat, wird mit Blick auf den Beutelsbacher Konsens klar, der auch in der politischen Erwachse-

nenbildung als akzeptiert gilt (vgl. Widmaier 2012). Das Überwältigen der Teilnehmenden würde nämlich politische Bildungs- und Lernprozesse weniger zeitintensiv ausfallen lassen, weil Verstehens- und Urteilsprozesse abgekürzt oder beschleunigt werden. Das Ignorieren der Kontroversität lässt ein Durchdringen der Gegenstände nicht zu und fordert auch gar nicht dazu auf, so dass es angesichts der komplexen Herausforderungen im 21. Jahrhundert bei vielen Menschen bei Stereotypen und Klischees bleibt, die durch Sorgen und Ängste aufrechterhalten und weitertransportiert werden (vgl. Münch et al. 2015). Wenn die Antworten auf tatsächliche oder mögliche Fragen nämlich bereits vorgegeben sind, werden Denk- und Suchbewegungen im Keim erstickt, der „Möglichkeitssinn“ und die „Utopiefähigkeit“ (Negt 2010, S. 450 ff., Reheis 2014a, 9 ff.) können sich nicht entfalten. Der Lernprozess verliert so seinen offenen Charakter, sein Potenzial, den Perspektivwechsel zu fördern, wenn der Lehrende im Sinn einer Instruktionsdidaktik vorher bestimmt, was gelernt werden muss, welche Urteile die Lernenden zu fällen und welche Handlungsentscheidungen sie zu treffen haben.

In diesem Kontext rückt nicht zuletzt auch die (zeit-)politische Frage, ob Erwachsene „lebenslang lernen können oder lebenslang lernen müssen“, in den Fokus (Hufer, S. 23 f.). Dörpinghaus betont in diesem Kontext mit Blick auf das Konzept des Lebenslangen Lernens, dass dieses auf die Zukunft gerichtet ist und als „Zeitdispositiv“ über die Menschen regiert (2009). Er vertritt die Meinung, dass das Zeitregime den Menschen den Takt schlägt und in einer endlosen Selbstoptimierung mündet, anstatt sie zu befreien und ihnen bei der Entfaltung des Selbst zu helfen. Kade und Seitter (i. F. 2010, S. 303 f.) unterstreichen hier die „Temporalisierung aller Lern- und Aneignungsverhältnisse Erwachsener“, welche die „(Neu-)Verteilung von Bildungszeit über den gesamten Lebenslauf“ zur Debatte stellt, die im Kern ebenfalls eine zutiefst (zeit-)politische Angelegenheit darstellt. Dabei wird nicht nur die individuelle Ebene angesprochen, sondern die kollektive, genauer gesagt: die institutionelle, weil Lernen ja als sozialer Prozess in die soziokulturellen und sozioökonomischen Bedingungen eines Menschen eingebettet ist und zeitliche Zwänge und Freiheiten von Gewicht sind. Folglich geht es nicht mehr allein darum, inwiefern der Mensch Bildung als Investition in die Zukunft begreift und zu welchen Zeitpunkten er diese tätigen will, sondern auch, welche zeitlichen Mittel ihm von staatlicher Seite zur Verfügung gestellt werden und welche Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten seitens der Bildungspolitik überhaupt vorgesehen und entsprechend gesetzlich verankert sind. Diese Dinge müssen über das Vergegenwärtigen des Moments und das Innehalten bewusst gemacht und kritisch hinterfragt werden.

Resümierend ist die Verzögerung für die politische Erwachsenenbildung von Bedeutung, weil sie Kritik und Emanzipation erst möglich macht. Mit Blick auf das Lebenslange Lernen spielen aus zeitlicher Perspektive Macht und Zwang sowie die freie Verfügung über Lernzeiten eine Rolle. Wichtig ist der Unterschied, ob Lebenslanges Lernen – besonders: lebenslange Politische Bildung – als zweckgebundene Investition in die Zukunft angesichts gesellschaftlicher und ökonomischer Erfordernisse oder als wertgebender Beitrag zum Schutz und Erhalt der Demokratie begriffen wird.

4.3 Zeit als Gegenstand politischer Bildung

Die bereits angesprochene „Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung“ (i. F. Eis et al. 2015, S. 94 ff.) zeigt Herausforderungen auf, die für die politische Erwachsenenbildung aus zeitlicher Perspektive von Bedeutung sind. Dazu gehört u. a. „Umbrüche und (...) Krisen unserer Zeit“, „Konflikte und Dissens sichtbar zu machen und um Alternativen zu streiten“ oder „Macht- und Ohnmachtserfahrungen“ zu thematisieren. Diese und andere Herausforderungen spiegeln die Zeitlichkeit von Gesellschaft und Politik wider und lassen Zeit zum Gegenstand des Verstehens, Urteilens und Handelns werden, wobei die Reflexion der Zeiterfahrung und des eigenen Umgangs mit Zeit zu Bezugspunkten werden. Das Bewusstsein für die Zeit, z. B. für Schnelligkeit und Langsamkeit, Einmaligkeit und Wiederholung, Zukunft, Gegenwart oder Vergangenheit, spielt in diesem Kontext eine entscheidende Rolle, wie die folgenden didaktischen Ansätze zu veranschaulichen versuchen (vgl. Görtler und Reheis 2012).

4.3.1 Exemplarisches Lernen und soziologische Fantasie

Ein erstes Beispiel für das Sichtbarmachen der Zeitlichkeit der Gegenstandsbereiche liefert der Soziologe Oskar Negt, welcher den Ansatz von Martin Wagenschein auf die politische Erwachsenenbildung überträgt (vgl. 1975, 2010). Negt fokussiert dabei das Gemeinwesen (i. F. 1975, S. 21 ff., Herv. i. O.). Für ihn geht es aus Sicht des exemplarischen Lernens darum, das Besondere in der Lebenswelt des Einzelnen mit dem Allgemeinen in Gesellschaft und Politik in Verbindung zu bringen: „„Ganzes“ (...) ist die arbeitsteilig organisierte Totalität des Produktions- und Reproduktionsprozesses einer Gesellschaft in historischer Dimension; ‚Einzelnes‘ der für das Leben der Gesellschaft, der Klassen und der Individuen relevante soziologische Tatbestand“. Dabei setzt er am Bewusstsein der Lernenden an, d. h. ihrem Selbst- und Weltverständnis sowie ihren Erfahrungen im Alltag und deren Reflexion. Zudem wird darin auch Ideologiekritik sichtbar, nämlich im Anspruch, die historischen wie soziologischen Hintergründe der gesellschaftlichen und politischen Strukturen zu ergründen. Im Zurückverfolgen der Zustände und Verhältnisse wird seiner Ansicht nach deutlich, dass sie nicht naturwüchsig, sondern von Menschenhand geschaffen sind. Und dies erwecke die „soziologische Fantasie“ der Subjekte und fordere sie zum Urteilen und Handeln auf. Folglich spielt die Zeitlichkeit beim exemplarischen Lernen vom Besonderen zum Allgemeinen eine wichtige Rolle, um sie zu beurteilen und daraus Schlüsse für das Handeln zu ziehen sowie das Gelernte auf andere Situationen zu übertragen, indem zeitliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden.

4.3.2 Zeitökologie und politische Bildung

Fritz Reheis (vgl. Reheis 2009, 2014a, 2014b) entfaltet in mehreren Schriften eine zeitökologisch erweiterte Konzeption Politischer Bildung, die sich nicht nur auf den Politikunterricht, sondern auch auf den non-formalen Bereich bezieht. Reheis nimmt dabei Bezug auf den Ansatz der Ökologie der Zeit (vgl. Geißler und Held

1995). Dieser Ansatz betrachtet den Umgang mit Zeit von Systemen, die für jegliches Handeln eine bestimmte Zeit – die sogenannte Eigenzeit – benötigen. Davon ausgehend lassen sich Handlungen näher betrachten, wobei Kreisläufe und Rhythmen eine zentrale Rolle spielen. Zeit wird dabei zur Ressource, die für den Vollzug des Handlungsprozesses, d. h. die Reaktion auf einen Reiz, Motivation und Volition usw. unabdingbar ist. Aus Sicht der Politischen Bildung lassen sich die Handlungen der Menschen, z. B. Lernen, Erfahren, politische Beteiligung, aber auch des politischen Systems, etwa Meinungs- und Willensbildung oder Entscheidungsfindung, in ihrer Zeitlichkeit verstehen und zum Gegenstand des Urteilens machen. Engpässe – im Zeitjargon als Synchronisationsprobleme bezeichnet – entstehen dann, wenn verschiedene Systeme miteinander interagieren und dabei die unterschiedliche Zeitlichkeit zur Geltung kommt, beispielsweise akute Krisen, die eine schnelle Reaktion verlangen, aber auf demokratischem, langsamen Weg herbeigeführt werden müssen. Reheis (i. F. 2009, S. 74) schlägt vor, die Zeitlichkeit von Gesellschaft, Politik und Wirtschaft für die Lernenden zugänglich zu machen. Damit ist seiner Ansicht nach gemeint, die „geronnene Zeit“ in Gegenständen „sichtbar“ und „als vom Menschen gemachte Schöpfungen erkennbar“ und „gestaltbar“ darzustellen, d. h. auch „Sachzwänge zu verflüssigen“, die seitens der Politik als Rechtfertigung herangezogen werden (2014b, S. 129). Dies kann beispielsweise anhand von Institutionen und Gesetzen geschehen, deren Entstehung und Wirkung nachvollzogen werden. Hier lässt sich auch an die Konfliktdidaktik von Herman Giesecke anschließen, welcher die Zyklizität der Demokratie als wiederkehrenden Kreislauf von Konsens und Konflikt in den Mittelpunkt stellte (vgl. 1965).

An anderer Stelle führt Reheis (i. F. 2014a, S. 9 ff.) seinen Ansatz weiter aus. In Anlehnung an das exemplarische Lernen und die Ausführungen von Oskar Negt weist Reheis dort auf die produktive Verbindung von historischem und soziologischem Lernen für die Politische Bildung hin, weil daran die Veränderlichkeit der politischen, gesellschaftlichen und nicht zuletzt der ökonomischen Strukturen für die Lernenden einsichtig wird. Zentral ist für ihn, dass Politische Bildung sowohl vom politischen Menschen als auch von der politischen Welt aus gedacht werden kann, die es zu verändern gilt: „Die Verhältnisse existieren, ehe der Einzelne sich in bzw. zu ihnen verhalten kann, aber durch sein Verhalten kann er diese Verhältnisse wiederum beeinflussen.“ Ins Zentrum seiner Kritik stellt er die Dominanz der Ökonomie gegenüber Politik und Bildung: „Kritischer Anspruch heißt Parteiergreifung für die Demokratie. Denn die Forderung nach ‚Marktkonformität‘ für die Demokratie und die Begrüßung der Finanzmärkte als ‚fünfte Gewalt‘ kann nicht hingenommen werden.“ Daraus ergibt sich für Reheis ein Spannungsfeld zwischen der Anpassung an das Gegebene und seiner Gestaltung, welches für die Politische Bildung zentral ist und in dem das kritische Moment der politischen Erwachsenenbildung seinen Platz hat. Folglich hat die „Erarbeitung von Alternativen“ zu den herrschenden Verhältnissen großes Gewicht. Hier geht es Reheis darum, dem „Wirklichkeitssinn“ den „Möglichkeitssinn“ zur Seite zu stellen, der es den Lernenden erlaubt, über Utopien zu dem zu gelangen, was ihren Interessen und Bedürfnissen tatsächlich entspricht und nicht aus Konsumgründen künstlich geschaffen wurde.

Resümierend führt das Sichtbarmachen der Zeitlichkeit der gesellschaftlichen und politischen Strukturen den Lernenden vor Augen, dass die herrschenden Verhältnis-

se nicht naturgewachsen, sondern von Menschenhand geschaffen sind. Der Wandel ist dabei für Gesellschaft und Politik charakteristisch, denn Macht und Herrschaft sind in der Demokratie zeitlich begrenzt, Mehrheiten werden zu Minderheiten und umgekehrt, Althergebrachtes gerät ins Wanken und wird von neuen Ideen abgelöst. Diese Einsicht kann den Lernenden begreiflich machen, dass sie abseits von Politikverdrossenheit, Radikalität oder Extremismus auch auf demokratischem Weg Einfluss auf die Gegebenheiten nehmen können.

5 Ausblick und offene Fragen

Die kurze Auseinandersetzung mit der Situation der politischen Erwachsenenbildung zu Beginn deutete an, dass sich angesichts aktueller soziokultureller und sozioökonomischer Herausforderungen – besonders: der Ökonomisierung und Beschleunigung im Kontext von Bildung und Lernen – eine ganze Reihe von drängenden Zeitfragen ergeben. Die Aufarbeitung des Forschungsstands zum Verhältnis von Politischer Bildung und Zeit weist dagegen auf eine Zeitvergessenheit hin. Aus diesen Gründen muss die Bedeutung von Zeit für die politische Erwachsenenbildung noch genauer untersucht werden. Dafür scheinen die drei Analyseebenen gewinnbringend zu sein, die in den vorangegangenen Abschnitten herausgearbeitet wurden: Politische Bildung als Prozess und Verzögerung sowie Zeit als Gegenstand, um die Zeitlichkeit von Gesellschaft und Politik zu verstehen, zu beurteilen und sich an der Gestaltung der Zeitstrukturen zu beteiligen. Im Anschluss an die bisher erfolgten Überlegungen ergeben sich einige wenige offene Fragen für anschließende theoretische und empirische Untersuchungen, die an dieser Stelle skizziert werden.

Erstens muss aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Erwachsenenbildung der Umgang mit Zeit in Gesellschaft und Politik – vor allem: in der Bildung – zum Gegenstand des Verstehens und Urteilens gemacht werden. Dieser Aspekt ist mit Blick auf die prekäre zeitliche Situation der politischen Erwachsenenbildung, die dazu führt, dass politische Bildungs- und Lernprozesse und die damit verknüpften Reflexions-, Erfahrungs- und Handlungsprozesse verkürzt oder beschleunigt werden, und mit Blick auf das daraus resultierende Selbst- und Weltverständnis der Menschen wichtig. Evidenz geben Zeitbudgetstudien unter Studierenden (vgl. Sanders und Jacobs 2014) oder Befragungen zum Umgang mit Zeit in der Arbeitswelt (vgl. Schöneck 2009). Hier geht es um Zeitfragen, die beim Lernen und Arbeiten auftreten und sich beispielsweise in Form von Herrschaft, z. B. Menschen unter Zeitdruck zu setzen, manifestieren, und die dahinter liegenden Zeitstrukturen, die politisch gestaltbar sind. Dies betrifft vor allem das Lebenslange Lernen, das angesichts der Ökonomisierung und Funktionalisierung von Bildung seinen freiheitlichen Charakter verliert, wenn das Lernen nur als unabdingbare Investition in die Zukunft verstanden wird. In diesem Kontext könnte beispielsweise weiter untersucht werden, wie viel Zeit Erwachsenen für Politische Bildung tatsächlich zur Verfügung steht und wie die zeitlichen Ressourcen – abseits der Selbstunterwerfung unter das Zeitregime – genutzt werden können, um die herrschenden Verhältnisse zu hinterfragen, Zusammenhänge herzustellen und nach Alternativen zu suchen.

Zweitens weist die Partizipationsforschung auf die Bedeutung der Zeit als Ressource des Handelns hin, die mit anderen Faktoren wie Bildung, Beruf und Einkommen korreliert (vgl. Gabriel und Völkl 2005). So bleibt die Frage offen, ob Politikverdrossenheit nicht auch eine Frage von fehlender Zeit ist, um das Politische zu verstehen, zu beurteilen und gemeinsam zu diskutieren, die vor allem sogenannte bildungsferne Schichten betrifft (vgl. Detjen 2007) und Entwicklungen wie Fremdenfeindlichkeit oder Europaskepsis den Weg ebnet. Da Zeitfragen auch immer Machtfragen sind und sich Statusunterschiede zwischen den Menschen nicht zuletzt über die freie Verfügung über Zeit ausdrücken, ist diese Angelegenheit ein Thema für die politische Erwachsenenbildung, insofern sie soziale wie ökonomische und damit einhergehende zeitliche Ungleichheiten thematisieren will, etwa zwischen den Geschlechtern und den Generationen sowie zwischen Hoch- und Niedrigqualifizierten sowie Erwerbstätigen und Erwerbslosen.

Drittens lässt sich mit Blick auf die Biografie der Lernenden untersuchen, wie sich zeitliche Bedürfnisse und Interessen im Lebenslauf ändern und wie diese artikuliert werden können. Dies betrifft lebensbedeutende Ereignisse wie z. B. Familiengründung, Krankheit, Arbeitslosigkeit oder Renteneintritt, welche eine Neustrukturierung des Alltags und des Umgangs mit Zeit nach sich ziehen. Zu thematisieren ist auch der sich wandelnde Zeithorizont im Lebenslauf, etwa mit Blick auf die im Ruhestand frei gewordene Lernzeit, aber auch die schwindende Lebenszeit, die für politisches Lernen und Handeln noch verfügbar ist. Hier spielen besonders die Arbeits- und Lernzeiten eine Rolle, die zwischen Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbänden ausgehandelt, gesetzlich geregelt und auch so ausgestaltet sein müssen, dass die Lernenden über einen Teil ihr Zeit tatsächlich frei verfügen und diesen für Politische Bildung verwenden können. Der zeitpolitische Ansatz der Deutschen Gesellschaft für Zeitpolitik e. V., die sich aus interdisziplinärer Perspektive mit Zeitfragen in Lebenswelt, Gesellschaft und Politik befasst (vgl. DGfZP 2003, 2005), bietet hier einen theoretisch-praktischen Anknüpfungspunkt, der für die politische Erwachsenenbildung fruchtbar gemacht werden kann, z. B. mit Blick auf die Flexibilisierung von Arbeitszeiten. Die DGfZP betrachtet den Umgang mit Zeit in den Gegenstandsbereichen der politischen Erwachsenenbildung kritisch und fordert hier ein gesetzlich verankertes „Recht auf Eigenzeit“, um den Menschen Zeitsouveränität zu gewähren.

Open Access. Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Wiedergabe für beliebige Zwecke erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

- Ahlheim, K., & Heger, B. (2006). *Wirklichkeit und Wirkungen politischer Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung in Nordrhein-Westfalen*. Schwalbach: Wochenschau.
- Beer, W., Cremer, W., & Massing, P. (Hrsg.). (1999). *Handbuch politische Erwachsenenbildung*. Schwalbach: Wochenschau.
- Bilstein, J., Miller-Kipp, G., & Wulf, C. (Hrsg.). (1999). *Transformationen der Zeit. Erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie*. Weinheim: Beltz.

- Crouch, C. (2008). *Postdemokratie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Deichmann, C., & Tischner, C. K. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Dimensionen und Ansätze in der politischen Bildung*. Schwalbach: Wochenschau.
- Detjen, J. (2007). Politische Bildung für bildungsferne Milieus. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 2007(32-33), 3–8.
- DGfZP – Deutsche Gesellschaft für Zeitpolitik (2003). *Zeit für Zeitpolitik*. Bremen: Atlantik.
- DGfZP – Deutsche Gesellschaft für Zeitpolitik (2005). *Zeit ist Leben. Manifest der DGfZP*. http://www.zeitpolitik.de/pdfs/ZP_Manifest.pdf. Zugegriffen: 05. Jan. 2016.
- Dörpinghaus, A. (2008). *Schonräume der Langsamkeit. Grundzüge einer temporalphänomenologischen Erwachsenenpädagogik*. <http://www.die-bonn.de/id/3973>. Zugegriffen: 05. Jan. 2016.
- Dörpinghaus, A. (2009). Bildung und Zeit. Über Zeitdispositive und Lebenszeitregime. In V. King, & B. Gerisch (Hrsg.), *Zeitgewinn und Selbstverlust. Folgen und Grenzen der Beschleunigung* (S. 167–182). Frankfurt a. M.: Campus.
- Dörpinghaus, A., & Uphoff, I. K. (2012a). *Die Abschaffung der Zeit. Wie man Bildung erfolgreich verhindert*. Darmstadt: WBG.
- Dörpinghaus, A., & Uphoff, I. K. (2012b). Zeit und Bildung. Über die Selbstaffektion der Erfahrung. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Zeit und Bildung. Annäherung an eine zeittheoretische Grundlegung* (S. 61–70). Münster: Waxmann.
- Eis, A., Lösch, B., Schröder, A., Steffens, G., et al. (2015). Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung. *Journal für politische Bildung*, 4, 94–98.
- Erikson, E. H. (1973). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Euler, P. (2010). Verstehen als Menschenrecht versus Kapitalisierung lebenslangen Lernens oder: Lehre als Initiierung lebendiger Verhältnisse von Sache und Subjekt. In K.-J. Pazzini, M. Schuller, & M. Wimmer (Hrsg.), *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten* (S. 125–146). Bielefeld: Transcript.
- Gabriel, O. W., & Völkl, K. (2005). Politische und soziale Partizipation. In O. W. Gabriel, & E. Holtmann (Hrsg.), *Handbuch Politisches System der Bundesrepublik Deutschland* (3. Aufl., S. 523–573). München, Wien: Oldenbourg.
- Geißler, K. A., & Held, M. (Hrsg.). (1995). *Von Rhythmen und Eigenzeiten. Perspektiven einer Ökologie der Zeit*. Stuttgart: Hirsol.
- Giesecke, H. (1965). *Didaktik der politischen Bildung*. München: Juventa.
- Faulstich, P. (2005). Lernzeiten. Zeit zum Lernen öffnen. In G. Wiesner, & A. Wolter (Hrsg.), *Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft* (S. 213–224). Weinheim, München: Juventa.
- 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. Annäherung an eine zeittheoretische Grundlegung* (S. 71–90). Münster: Waxmann.
- Görtler, M. (2012). Politikdidaktik und Zeit. In M. Görtler, & F. Reheis (Hrsg.), *Reifezeiten. Zur Bedeutung der Zeit in Bildung, Politik und politischer Bildung* (S. 193–208). Schwalbach: Wochenschau.
- Görtler, M. (2014). Politische Bildung und Zeit. In D. Lange, & T. Oeffering (Hrsg.), *Politische Bildung als lebenslanges Lernen* Schriftenreihe der GPJE, (Bd. 14, S. 204–205). Schwalbach: Wochenschau.
- Görtler, M., & Reheis, F. (Hrsg.). (2012). *Reifezeiten. Zur Bedeutung der Zeit in Bildung, Politik und politischer Bildung*. Schwalbach: Wochenschau.
- Gruber, E. (2007). Erwachsenenbildung und die Leitidee des lebenslangen Lernens. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 0, 2–13.
- Hartmann, M. (2015). Fröhlicher Fatalismus. Anmerkungen zu Hartmut Rosas Beschleunigungstheorie. *Merkur*, 798(69), 65–73.
- Hentig, H. (1996). *Bildung. Ein Essay*. München Wien: Hanser.
- Heuwinkel, L. (2006). *Umgang mit Zeit in der Beschleunigungsgesellschaft*. Schwalbach: Wochenschau.
- Hufer, K.-P., & Richter, D. (Hrsg.). (2013). *Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen, Perspektiven politischer Bildung*. Schriftenreihe, Bd. 1355. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hufer, K.-P. (2014). Von der Erwachsenenbildung zum lebenslangen Lernen. Bildungspolitik mit Begriffen. In D. Lange, & T. Oeffering (Hrsg.), *Politische Bildung als lebenslanges Lernen* Schriftenreihe der GPJE, (Bd. 14, S. 23–31).
- Illeris, K. (2010). *Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jacobs, S., & Sanders, C. M. (2014). Die beschleunigte Hochschule. Eine Bildungskritik. In J. Tremmel (Hrsg.), *Generationengerechte und nachhaltige Bildungspolitik* (S. 293–325). Wiesbaden: Springer VS.

- Jank, W., & Meyer, H. (2005). *Didaktische Modelle* (7. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kade, J., Hof, C., & Peterhoff, D. (2008). Verzeitlichte Bildungsgestalten: Subjektbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 4(31), 9–22.
- Kade, J., & Seitter, W. (2010). Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Zeit. Einleitung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3(56), 303–304.
- King, V., & Gerisch, B. (Hrsg.). (2009). *Zeitgewinn und Selbstverlust. Folgen und Grenzen der Beschleunigung*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim Basel: Beltz.
- Krautz, J. (2007). *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. München: Diederichs.
- Morgenroth, O. (2008). *Zeit und Handeln. Psychologie der Zeitbewältigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Morgenroth, O. (2012). Wer hat an der Uhr gedreht? Psychologische Betrachtungen zum Umgang mit Zeit. In M. Görtler, & F. Reheis (Hrsg.), *Reifezeiten. Zur Bedeutung der Zeit in Bildung, Politik und politischer Bildung* (S. 35–50). Schwalbach: Wochenschau.
- Lange, D. (2008). Kernkonzepte des Bürgerbewusstseins. Grundzüge einer Lerntheorie der politischen Bildung. In G. Weißeno (Hrsg.), *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat*. Schriftenreihe (Bd. 645, S. 245–259). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Lange, D. (2012). Wie aus Zeit politischer Sinn wird: Konturen des politikgeschichtlichen Lernens. In M. Görtler, & F. Reheis (Hrsg.), *Reifezeiten. Zur Bedeutung der Zeit in Bildung, Politik und politischer Bildung* (S. 181–192). Schwalbach: Wochenschau.
- Lange, D., & Hufer, K.-P. (Hrsg.). (2016). *Handbuch politische Erwachsenenbildung*. Schwalbach: Wochenschau.
- Lange, D., & Oefftering, T. (Hrsg.). (2014). *Politische Bildung als lebenslanges Lernen*. Schriftenreihe der GPJE, Bd. 14. Schwalbach: Wochenschau.
- Lange, D., & Reinhardt, V. (Hrsg.). (2007). *Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Basiswissen Politische Bildung*, 6 Bde, Baltmannsweiler: Schneider.
- Lösch, B., & Thimmel, A. (Hrsg.). (2010). *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*. Schwalbach: Wochenschau.
- Lüders, M. (1995). *Zeit, Subjektivität und Bildung. Die Bedeutung des Zeitbegriffs für die Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Münch, U., Scherb, A., Schröder, M., & Eisenhardt, W. (Hrsg.). (2015). *Politische Urteilsbildung im 21. Jahrhundert*. Schwalbach: Wochenschau.
- Negt, O. (1975). *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung, Theorie und Praxis der Gewerkschaften* (6. Aufl.). Frankfurt a. M., Köln: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Negt, O. (2010). *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*. Göttingen: Steidl.
- Nieke, W., Masschelein, J., & Ruhloff, J. (Hrsg.). (2001). *Bildung in der Zeit, Zeitlichkeit und Zukunft – pädagogisch kontrovers*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Nuissl von Rein, E. (Hrsg.). (2008). Bildung und Zeit. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 1., <http://www.die-bonn.de/id/3973>. Zugegriffen: 05. Jan. 2016
- Oefftering, T., & Uhl, H. (2007). Emotionen und politisches Lernen. In D. Lange, & V. Reinhardt (Hrsg.), *Inhaltsfelder der Politischen Bildung Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Basiswissen Politische Bildung*, (Bd. 3, S. 56–70). Baltmannsweiler: Schneider.
- Reheis, F. (2009). Politische Bildung und Zeit. In H. Oberreuter (Hrsg.), *Standortbestimmung Politische Bildung. Tutzinger Schriften zur Politischen Bildung* (S. 267–281). Schwalbach: Wochenschau.
- Reheis, F. (2014a). *Politische Bildung. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Reheis, F. (2014b). Zeiten des Handelns. *ZDG. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 2, 118–132.
- Rippel, S. (2008): Politische Sozialisation. In K. Hurrelmann et al. (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 443–458). 7. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz.
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2009). Jedes Ding hat keine Zeit? Flexible Menschen in rasenden Verhältnissen. In V. King, & B. Gerisch (Hrsg.), *Zeitgewinn und Selbstverlust. Folgen und Grenzen der Beschleunigung* (S. 21–39). Frankfurt a. M.: Campus.
- Rumpf, H. (2012). Die entkräftete Zeit: Über offenes und vorerledigtes Lernen. In M. Görtler, & F. Reheis (Hrsg.), *Reifezeiten. Zur Bedeutung der Zeit in Bildung, Politik und politischer Bildung* (S. 57–68). Schwalbach: Wochenschau.
- Sander, W. (Hrsg.). (2014). *Handbuch politische Bildung* (4. Aufl.). Schwalbach: Wochenschau.

- Schmidt-Lauff, S. (2008). *Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge*. Münster: Waxmann.
- Schmidt-Lauff, S. (2011). Zeitfragen und Temporalität in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt, & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl., S. 213–228). Wiesbaden: VS.
- Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.). (2012a). *Zeit und Bildung. Annäherung an eine zeittheoretische Grundlegung*. Münster: Waxmann.
- Schmidt-Lauff, S. (2012b). Grundüberlegungen zu Zeit und Bildung. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Zeit und Bildung. Annäherung an eine zeittheoretische Grundlegung* (S. 11–60). Münster: Waxmann.
- Schönbächler, M.-T., Becker, R., Hollenstein, A., & Osterwalder, F. (Hrsg.). (2010). *Die Zeit der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*. Bern: Haupt.
- Schöneck, N. M. (2009). *Zeiterleben und Zeithandeln Erwerbstätiger. Eine methodenintegrative Studie*. Wiesbaden: VS.
- Schröder, J. (2012). Das Leibliche ist politisch – als Sensorium, Erfahrungsspeicher und Ratgeber. In M. Görtler, & F. Reheis (Hrsg.), *Reifzeiten. Zur Bedeutung der Zeit in Bildung, Politik und politischer Bildung* (S. 239–250). Schwalbach: Wochenschau.
- Sennett, R. (1998). *The corrosion of character. the personal consequences of work in the new capitalism*. New York: Norton & Company.
- Siebert, H. (2000). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (3. Aufl.). Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Siebert, H. (2009). Theorieansätze in der Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenbildung.at*, 7/8, 3–25.
- Siebert, H. (2015). *Erwachsene. Lernfähig aber unbelehrbar? Was der Konstruktivismus für die politische Bildung leistet*. Schwalbach: Wochenschau.
- Sutor, B. (2015). Politische Urteilsbildung Klärungsversuch zur Wertediskussion in der Politischen Bildung. In U. Münch, A. Scherb, M. Schröder, & W. Eisenhardt (Hrsg.), *Politische Urteilsbildung im 21. Jahrhundert* (S. 62–65). Schwalbach: Wochenschau.
- Tenorth, H. E. (2006). Zeit als Thema der Erziehungswissenschaft. Dissens der Codierung, Desiderata der Thematisierung. In J. Ruhloff et al. (Hrsg.), *Perspektiven Allgemeiner Pädagogik* (S. 57–74). Weinheim, Basel: Beltz.
- Weinbrenner, P. (1992). Lernen für die Zukunft – Plädoyer für ein neues Relevanzkriterium der Politischen Bildung. In W. Sander (Hrsg.), *Konzepte der Politikdidaktik. Aktueller Stand, neue Ansätze und Perspektiven* (S. 219–238). Hannover: Metzler.
- Trembl, A. K. (1999). Rhythmus, Chronos, Kairos. Formen pädagogischer Zeiterfahrung. In J. Bilstein, G. Miller-Kipp, & C. Wulf (Hrsg.), *Transformationen der Zeit. Erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie* (S. 15–27). Weinheim: Beltz.
- Widmaier, B. (2012). Außerschulische politische Bildung nach 1945 – Eine Erfolgsgeschichte? *APuZ*, 46–47(62), 9–16.
- Widmaier, & Overwien, B. (Hrsg.). (2013). *Was heißt heute Kritische Politische Bildung?* Schwalbach: Wochenschau.
- Zeiher, H. (2008). Bildungspolitik ist Zeitpolitik. Zur Einführung. In H. Zeiher, & S. Schroeder (Hrsg.), *Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten – Pädagogische Konsequenzen und zeitpolitische Perspektiven schulischer Zeitordnungen* (S. 7–20). Weinheim, München: Juventa.
- Zeiher, H., & Schroeder, S. (Hrsg.). (2008). *Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten – Pädagogische Konsequenzen und zeitpolitische Perspektiven schulischer Zeitordnungen*. Weinheim, München: Juventa.