

Antje Pabst Christine Zeuner (Hg.)

„Fünf Tage sind einfach viel zu wenig.“

Bildungszeit und Bildungsfreistellung
in der Diskussion

NON-FORMALE
POLITISCHE BILDUNG



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Antje Pabst, Christine Zeuner (Hg.)

„Fünf Tage sind einfach viel zu wenig.“

Bildungszeit und Bildungsfreistellung
in der Diskussion

Antje Pabst, Christine Zeuner (Hg.)

„Fünf Tage sind einfach viel zu wenig.“

Bildungszeit und Bildungsfreistellung
in der Diskussion



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die Reihe „Non-formale politische Bildung“ wird herausgegeben von
Ina Bielenberg, Benno Hafeneger, Barbara Menke, Wibke Riekmann,
Klaus Waldmann und Benedikt Widmaier.

Der Beirat der Reihe besteht aus Helle Becker, Peter Brandt, Helmut Bremer,
Klaus Brülls, Stephan Bundschuh, Mike Corsa, Siegfried Frech, Daniel Grein,
Lothar Harles, Michaela Kötting, Jens Korfkamp, Dirk Lange, Yvonne Niekrenz,
Bernd Overwien, Melanie Piepenschneider, Albert Scherr, Benedikt Sturzen-
hecker, Andreas Thimmel, Matthias Witte und Christine Zeuner.

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2021

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner
Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftli-
che Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-1198-4 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7344-1199-1 (PDF)
DOI <https://doi.org/10.46499/1422>

Inhalt

ANTJE PABST, CHRISTINE ZEUNER

Befunde – Standpunkte – Problemstellungen:

Impulse zu Zeit und Bildung. Eine Einführung 9

I. Zeit für Bildung: Wissenschaftliche Befunde

LENA HEIDEMANN, STEFFI ROBAK

Bildungszeit als Instrument der Weiterbildungspartizipation –

Eine zeitbezogene Betrachtung 37

CLAUDIA POHLMANN

Die Angebotsplanung von Bildungsurlaubsveranstaltungen aus

diskursanalytischer Forschungsperspektive 52

IRIS PFEIFFER, SASKIA RIEGER

Das Bildungszeitgesetz Baden-Württemberg – Zu wenig Zeit für

Weiterbildung? 66

SABINE SCHMIDT-LAUFF, HANNAH HASSINGER, JÖRG SCHWARZ

Zeitlichkeit und Zeitmodalitäten

Ein multiperspektivischer empirischer Zugang zu Zeit im Bildungsurlaub . . 77

THEA KLÜVER

Was bewegt zur Bildungsfreistellung?

Handlungsleitende Interessen milieuspezifisch interpretiert 96

KATJA PETERSEN, KATJA SCHMIDT

„Erfahrung ist eine Funktion der Zeit.“ Überlegungen zur ärztlichen

Weiterbildung aus erwachsenenbildnerischer Perspektive 116

SUSANNE UMBACH

Zeit(er)leben in der Digitalisierung – Von Sachzwängen und

Gestaltungsräumen 130

II. Bildungsfreistellung: Erfahrungen aus der Praxis

Berichte aus den Ländern

RAINER CHRIST

Bildungsfreistellung als wichtiges Element einer zukunftsorientierten
Weiterbildungspolitik
Rheinland-pfälzische Erfahrungen – Perspektiven für die Zukunft 149

KLAUS PAFFRATH

Die ersten drei Jahre Bildungsfreistellung in Thüringen 165

BIRGIT WALTEREIT

Bildungsurlaub in Hamburg – Eine Erfolgsgeschichte? 175

Bildungsfreistellung aus Sicht von Trägern und Anbietern

FRIEDRUN ERBEN

Bildungszeit für die Stärkung der Demokratie
Die Bedeutung der Bildungsfreistellung für die politische Bildung 187

NADJA BILSTEIN

Der Weg zum Bildungsurlaubsangebot – Ein steiniger?
Ein Bericht über Anträge, Bescheide, Programmentwicklung und
14 rechtliche Grundlagen aus der Perspektive eines Bildungsträgers 197

MELANIE HAASE, BORIS BROKMEIER

Denken ohne Geländer
Bildungsurlaub als wirkungsvolles Format der politischen Bildung
in der Heimvolkshochschule Mariaspring 212

ANDREAS MERKENS

Bildungsreisen als Lernzeit
„Reisend Lernen“ mit der Rosa-Luxemburg-Stiftung 221

ANTJE WINDLER, KERSTIN SCHUMANN

Politischer Bildungsurlaub eröffnet neue Denkhorizonte
Hindernisse und Chancen – Ein Bericht aus der Praxis 230

III. Bildungsfreistellung: Individuelle Erfahrungsberichte von Teilnehmenden

ULLI BOHLAND

Meine Erfahrungen mit Bildungsfreistellung 241

SONJA BRINSCHWITZ

Zusammen ist weniger allein!

Persönliche Erfahrungen mit Bildungsfreistellungen/
Bildungsurlauben 243

STEFAN BUDIAN

Selbstbestimmte Bildung befähigt zur Mitgestaltung der Gesellschaft . . . 248

ANDRÉ DELOR

Bildungsfreistellungen in besonderen Beschäftigungsverhältnissen:

Erfahrungen als Nutzer und Anbieter 252

YVONNE FEGERT

Bildungsfreistellung und Bildungsurlaub sind als Initialzündung für
meinen beruflichen Weg und für meine persönliche Entwicklung nicht
wegzudenken 257

GEORG

Mit Kuba fing alles an!

Erfahrungsbericht zu meinen Bildungsurlauben 261

MECHTHILD GERIGK-KOCH

Bildungsfreistellung: Erfahrungen, Einsichten, Erkenntnisse 264

TRAUTE KRÖSCHE

Bildungsurlaub – War es ein Zufall oder ein Glücksfall? 269

Autorinnen und Autoren 271

Befunde – Standpunkte – Problemstellungen: Impulse zu Zeit und Bildung. Eine Einführung

1. Bildungsprozesse benötigen Zeit zu ihrer Entfaltung: Zeiterfordernisse

Dass Bildungsprozesse Zeit zu ihrer Entfaltung benötigen, scheint eine Binsenweisheit zu sein. Allerdings sind die für Bildung zu Verfügung gestellten Zeitfenster knapp bemessen und werden bezogen auf die Lebensläufe der Menschen reguliert und getaktet, zugeteilt und kontrolliert. Die Ergebnisse werden in der Regel gemessen, zertifiziert und bewertet. Sie eröffnen oder versperren Zugänge, versprechen beruflichen oder sozialen Aufstieg, können aber auch Abstieg signalisieren. Bildung, Ausbildung und Qualifizierung werden heute zumeist unter konkreten Nutzenaspekten gesehen, mit ihrer Hilfe gelingen berufliche Karrieren, die wiederum ökonomische und soziale Sicherheit versprechen. Schon seit den 1970er Jahren wird der Begriff Bildung zunehmend durch Begriffe wie Schlüsselqualifikationen, Kompetenzen oder Schlüsselkompetenzen ersetzt (Zeuner 2009). Lernen und Wissen(-saneignung) stehen als Aufgaben im Vordergrund, sie sollen zu konkret handlungsbezogenen Kompetenzen führen. Gefragt wird vorrangig nach Effizienz und Effektivität des (Aus-)bildungssystems und passgenauen Angeboten. Dieses erfolgt im Rahmen eines instrumentell und funktionalistisch begründeten Bildungsverständnisses v.a. im Hinblick auf die ökonomische Verwertbarkeit menschlichen Wissens (BMAS u. BMBF 2019).

Sehr viel geringere Beachtung schenkt die Bildungspolitik dem komplementären Verständnis von Bildung als „Erschließung von Welt“ (Bernhard 2018, 138), bei dem die Entwicklung der Person in Bezug auf ihre Identität und Subjektwerdung im Vordergrund steht. Bildung in diesem Sinn trägt bei zur Selbstbewusstwerdung, zur gesellschaftlichen und politischen Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit der Menschen, indem diese ihre Urteils- und Kritikfähigkeit ausbilden. Die Entwicklung des Bewusstseins auf der Grundlage der Aneignung und Reflexion von Wissen, Kenntnissen und Erfahrungen zielt auf Emanzipation und Autonomie der Subjekte. So können sie sich mit gesellschaftlichen

Verhältnissen kritisch auseinandersetzen, Widersprüche erkennen, eigene Standpunkte entwickeln und handelnd eingreifen. Dieses Bildungsverständnis orientiert sich grundlegend an Ideen der Aufklärung und kann zu einem gesellschaftskritischen Bildungsprozess werden, wenn das Subjekt selbst sein Verhältnis zur Welt und die damit verbundenen Einflüsse hinterfragt,

„insofern hier die im Sozialisationsprozess auftretenden Kränkungen, Einschränkungen, Selbstunterdrückungsmechanismen, Selbstunterwerfungen als gesellschaftliche Behinderung unserer emanzipativen Selbstwerdung erfahren werden und in politische Bildungsprozesse umgesetzt werden können“ (ebd. 139).

Dass ein solcher Anspruch an Bildung ein lebensbegleitender Prozess ist, liegt auf der Hand. Sie kann ihrem Wesen nach niemals abgeschlossen sein, da die Subjektentwicklung der Menschen bezogen auf verschiedene Lebensphasen und im Rahmen biographischer Übergänge immer wieder der Erneuerung bzw. der Veränderung unterliegt. Diese Prozesse sind konstitutiv für die menschliche Entwicklung, weshalb die Frage nach bestimmten Zeitverfügungen für solche Prozesse auf der einen Seite vielleicht überflüssig erscheint.

Auf der anderen Seite ergibt sich aber die Frage, zu welchen Zeitpunkten/Zeitspannen Menschen überhaupt Muße haben, sich in Zeiten zunehmender Beschleunigung in allen Lebensbereichen mit solchen existentiellen Fragen auseinander zu setzen, die subjektive Orientierungen geben können. Geschehen solche Bildungsprozesse zufällig, informell oder „en passant“ im Lebensverlauf? Gibt es dafür Zeitfenster? In welchen inhaltlichen Zusammenhängen werden solche Fragen erörtert? Passiert dies individuell und privat oder sind dafür gemeinschaftliche Lern- und Reflexionszusammenhänge notwendig? Bezogen auf letztere Möglichkeit: Wo und wie ergeben sich die zeitlichen Spielräume für entsprechende Bildungsprozesse, deren inhaltliche Ausrichtungen sehr differenziert sein können? Inwiefern ist Menschen überhaupt bewusst, dass Bildungsprozesse jenseits direkter Verwertbarkeits- und Nutzenüberlegungen Zeit und Muße benötigen? Wo werden ihnen solche Perspektiven aufgezeigt und Denkräume und damit Zeiten eröffnet?

In den bildungspolitischen Diskursen zum lebenslangen Lernen dominieren verwertungs- und nutzenorientierte Perspektiven. Formuliert werden Erwartungen an die Bildungssysteme, für den Erhalt der ökonomischen Wettbewerbsfähigkeit sowie der subjektiven „Beschäftigungsfähigkeit“ zu sorgen (z.B. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000). D.h., einerseits sollen

die Bildungssysteme der Länder eine funktionale Zuarbeit für die bedarfsge-
rechte Qualifizierung der zukünftig benötigten Arbeitskräfte leisten. Anderer-
seits wird den Subjekten die Verantwortung für ihre individuelle stetige Weiter-
qualifizierung aufgebürdet. Ungeachtet der Tatsache, dass weder die notwendi-
gen Strukturen und Organisationen in ausreichendem Maße vorhanden sind,
noch, dass alle Menschen diesen Lernerwartungen, die teilweise auch als Lern-
zumutungen erlebt werden, nachkommen wollen. Lernen kann als Zwang emp-
funden werden, dem sich nicht alle Menschen gewachsen fühlen und der krisen-
haft erlebt werden kann. In aktuellen Diskussionen über Weiterbildung wird in
diesem Zusammenhang als legitime Reaktion auf solche gesellschaftlichen Zu-
mutungen ein Recht auf Weiterbildungsabstinenz, Weiterbildungsverweigerung
oder auf Weiterbildungswiderstand diskutiert (Holzer 2017).

Darüber hinaus wird in den bildungspolitischen Diskursen der mit Qualifi-
zierungs- und Bildungsprozessen verbundene Aspekt der Zeit und der Zeitver-
fügung kaum berücksichtigt. Es scheint, als ob das Vorhandensein der notwen-
digen Zeit einfach unterstellt wird. In der Erziehungs- und Erwachsenenbil-
dungswissenschaft liegen mittlerweile empirisch abgesicherte Forschungserträge
vor (z.B. Schmidt-Lauff 2008; Schmidt-Lauff u.a. 2019), allerdings stehen Fra-
gen zur Temporalität von Bildung weiterhin weder im Mittelpunkt theoretischer
Überlegungen (Lüders 1995; Euler 2012), noch sind sie regelmäßig und vertieft
Thema der Weiterbildungsforschung (Schmidt-Lauff 2012; 2018a).

Bildungstheoretische Zugänge befassen sich mit der Geschichtlichkeit von
Bildung und Erziehung; mit Phasenstrukturen des Lernens bezogen auf das Le-
bensalter und damit verbunden mit Fragen von Bildungsprozessen über die Le-
benszeit; sowie mit der Zeitverwendung für Lernen und Bildung (Faulstich
2001, 37). Zudem werden als Grundprobleme der Beschäftigung mit Zeit ge-
nannt: Gegenwart oder Zukunft; Zeit als Ressource, zumeist konnotiert mit
Knappheit sowie der Gegensatz von objektiver und subjektiver Zeit (Lüders
1995).

Forschungsansätze der Weiterbildung zu Zeit und Bildung beziehen sich
auf die (tarifliche) Absicherung von Lernzeiten, v.a. im Rahmen betrieblicher
Weiterbildung (Dobischat/Seifert 2001; Dobischat/Seifert/Alehne 2003); auf
den Zeitaufwand für Weiterbildung bzw. das Zeitmanagement und die zeitliche
Organisation betrieblicher Weiterbildung (Schmidt-Lauff 2012; Käßlinger
2018; BMBF 2019); auf Lernzeitanprüche im Rahmen von Bildungsfreistel-
lungsgesetzen (Pabst 2017; 2020; Zeuner/Pabst 2019); auf das Lernen im Le-
benslauf unter dem Stichwort der Entwicklung von Biographizität (Ahlheit
2010).

Der vorliegende Sammelband beschäftigt sich v.a. mit Blick auf die Bildungsfreistellung mit der Verfügbarkeit von Bildungszeit. Die Möglichkeit der Bildungsfreistellung von sozialversicherungspflichtigen Arbeitnehmer*innen und teilweise auch Auszubildenden existiert seit Mitte der 1970er Jahre in mittlerweile 14 von 16 Bundesländern. Die Gesetze sind die einzigen, die Erwachsenen in abhängiger Beschäftigung individuelle Bildungszeiten und damit ein Recht auf Bildung bei freier Wahl der Inhalte – im Rahmen anerkannter Bildungsveranstaltungen – garantieren.

Diese Möglichkeit der Freistellung gilt als eine große gesellschaftliche Errungenschaft, soll sie doch – so die Intentionen der ersten Gesetze – über die Ansprache bildungsmäßig benachteiligter Zielgruppen Chancengleichheit erhöhen und auch bildungsferne Menschen zur Teilnahme an oder zum Einlassen auf Bildungsprozesse anregen. Dass diese Chance auf Bildung nur von ein bis zwei Prozent der Berechtigten genutzt wird, belegen die in einigen Bundesländern regelmäßig durchgeführten Evaluationen und statistischen Erhebungen (z.B. Christ; Paffrath; Pfeiffer/Rieger in diesem Band; siehe auch Robak u.a. 2015).

Es gibt mehr Vermutungen als empirisch fundiertes Wissen über Gründe für die Nicht-Teilnahme an Bildungsfreistellungen. In der Evaluation des baden-württembergischen Bildungszeitgesetzes wurden Teilnehmende nach möglichen Gründen für eine eventuelle Nicht-Teilnahme befragt. Genannt werden an erster Stelle fehlende zeitliche Ressourcen (rund 62 %) und an zweiter Stelle stehen finanzielle Gründe (rund 50 %) (dazu weiter Pfeiffer/Gagern in diesem Band)¹. Evaluationen zur Bildungsfreistellung, die in Hessen (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration 2016), Bremen (Robak u.a. 2015) und Baden-Württemberg (Pfeiffer 2019) zu verschiedenen Zeitpunkten durchgeführt wurden, zeigen, dass die Teilnehmenden dem Besuch der Veranstaltungen große Bedeutung für ihre persönliche Entwicklung und ihr berufliches Fortkommen beimessen. Dies konnte auch in unserer umfangreichen qualitativen Studie nachgewiesen werden (Zeuner/Pabst 2018).

Allerdings haben die ökonomischen Transformationen der letzten drei Jahrzehnte die Erwartungen an die Wirkungen und den Nutzen der Teilnahme an Bildungsfreistellungsveranstaltungen v.a. in Bezug auf die Aneignung beruflich

1 Prozentangaben werden in diesem Beitrag – wie im gesamten Band – weitestgehend gerundet wiedergegeben. Eine Ausnahme stellen die Quoten der Inanspruchnahme von Bildungsfreistellung dar, da hier aufgrund der niedrigen Werte auch die Nachkommastellen als bedeutsam erscheinen.

verwertbarer Inhalte erhöht. Dies wird v.a. auch mit den Umbrüchen begründet, die durch die fortschreitende Digitalisierung in Gesellschaft und Wirtschaft erwartet werden und an die sich Arbeitskräfte in lebenslangen Lernprozessen anpassen müssen. Zugleich sind diese Umbrüche durch Digitalisierung zu gestalten und bedürfen einer gesellschaftlichen wie auch individuellen Auseinandersetzung (vgl. Umbach in diesem Band). Dabei wird bspw. im Bericht des Hessischen Ministeriums für Soziales und Integration (2016) hervorgehoben, dass der Bildungsurlaub ein wichtiges strukturelles Instrument zur Unterstützung des lebenslangen Lernens ist.

„Bildungsurlaub zielt neben seinen zielgruppendifferenzierten, individuell ausgerichteten fachlich-beruflichen Angeboten zur Erhöhung der Kompetenzen für die Bewältigung des konstanten Wandels (Beschäftigungsfähigkeit) explizit auf die Erhöhung der geforderten individuellen Kompetenzen (selbstorganisiertes Lernen, Schlüsselqualifikationen, politische Bildung zur Verbesserung des Verständnisses gesellschaftlichen Wandels, soziales Verhalten im Sinne gesellschaftlicher Kohäsion etc.) für das Lebenslange Lernen“ (ebd., 10).

In den Ländern, die regelmäßige Berichte der Weiterbildungsträger und -anbieter über Bildungsfreistellungsangebote und die Nachfrage bezogen auf die Teilnahme einfordern, zeigt sich, dass der Schwerpunkt auf berufsbezogener Weiterbildung liegt. Zwischen 70 und 90 Prozent aller Angebote sind diesem Segment zuzuordnen. Verbunden mit den Bildungsfreistellungsangeboten sind Anerkennungsverfahren, die je nach Bundesland unterschiedliche Träger- oder Veranstaltungsanerkennungen verlangen. In diesem Band kommen Vertreter*innen einiger Träger und Einrichtungen zu Wort, die die Verfahren und auch Veränderungen beschreiben, die sich durch gesetzliche, bildungspolitische Entwicklungen, aber auch durch ökonomische Zwänge wie die Notwendigkeit der Einwerbung von Drittmitteln bei gleichzeitigen Einsparungen in Bezug auf Fördergelder ergeben. Diese Perspektive zeigt deutlich die Schwierigkeiten, mit denen die Träger zu kämpfen haben und damit die mittlerweile strukturell und organisatorisch prekäre Situation, in der sie sich befinden. Wenn aber diese Träger v.a. aus finanziellen Gründen keine Angebote mehr vorhalten könnten, wäre das Instrument Bildungsfreistellung insgesamt gefährdet und entsprechend auch die damit verbundenen gesellschafts- und bildungspolitischen Zielsetzungen, bezogen auf die Anspruchsberechtigten.

2. Bildung in sich wandelnden Gesellschaften: Zeitrahmungen

Diskussionen über Weiterbildung als einem wichtigen Element zum Erhalt der ökonomischen Wettbewerbsfähigkeit von Gesellschaften sind nicht neu. Aufgrund ihrer Stellung zwischen Markt und Staat wurden Fragen nach ihrer Funktionalität immer schon gestellt. Charakterisiert zunächst als „Industriegesellschaft“, ab den 1960er Jahren als „Dienstleistungsgesellschaft“, wandelten sich die Zuschreibungen ab den 1980er Jahren in schneller Folge und es wurden die „Risikogesellschaft“, die „Erlebnisgesellschaft“, die „Multioptionsgesellschaft“, die „Arbeitsgesellschaft“, die „Wissensgesellschaft“ (Zeuner 2009a, 12) und mittlerweile die digitalisierte Gesellschaft ausgerufen. – Immer einhergehend mit neuen Anforderungen an das Weiterbildungssystem und der Aufforderung an die Bevölkerung, sich individuell an die jeweils wechselnden Erwartungen anzupassen, die v.a. der Arbeitsmarkt im Rahmen dieser Transformationen formuliert.

Diese Haltung schlug sich in zahlreichen bildungspolitischen Dokumenten der Bundesregierung nieder und findet sich auch in der 2019 erschienenen „Nationalen Weiterbildungsstrategie“, die unter Leitung der Bundesministerien für Arbeit und Soziales sowie Bildung und Forschung in Zusammenarbeit mit zahlreichen Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen entstand (BMAS/BMBF 2019). Im Mittelpunkt steht der Aspekt des Erhalts der Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft, unter Hinweis auf die Verantwortung der Einzelnen, die eigene Beschäftigungsfähigkeit zu sichern:

„Weiterbildung ist der Schlüssel zur Fachkräftesicherung, zur Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit aller Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer und damit für die Innovationsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit unseres Landes. Sie ist zugleich Investition in gesellschaftliche Teilhabe und Chancengerechtigkeit. Weiterbildung und Qualifizierung sind mehr denn je Voraussetzung, das Berufsleben in die eigene Hand zu nehmen. Wir brauchen daher eine neue Weiterbildungskultur in Deutschland, die Weiterbildung als selbstverständlichen Teil des Lebens versteht. Politik kann dabei den Rahmen setzen und Weiterbildungsmaßnahmen unterstützen“ (BMAS/BMBF 2019, 2).

Der Hinweis auf gesellschaftliche Teilhabe und Chancengerechtigkeit erscheint, bei genauerer Analyse des Papiers, als ein rhetorisches Feigenblatt. Denn Fragen der politischen Partizipation und damit Gestaltung der Demokratie vor dem Hintergrund kritischer Bestandsaufnahmen bezogen auf ihren Zustand werden

nicht gestellt. Grundlage hierfür wäre eine Förderung der politischen Bildung – die aber keine Erwähnung findet. Die Förderung der Weiterbildung wird ausschließlich unter ökonomischen Perspektiven diskutiert, unter Hinweis auf die Entwicklung adäquater Strategien und konkreter Fördermaßnahmen, die sich v.a. auf strukturelle Aspekte beziehen.

„Die NWS fokussiert auf die berufliche Weiterbildung. Sie hat zum Ziel, die berufliche Handlungsfähigkeit im Rahmen von Anpassungs- bzw. Erhaltungsqualifizierungen zu sichern oder im Rahmen von Entwicklungs- bzw. Aufstiegsqualifizierungen zu erweitern und berufliche Aufstiege zu ermöglichen“ (ebd., 5).

Ausgangspunkt der Argumentation – wie zumeist in weiterbildungspolitischen Papieren – sind Prognosen tiefgreifender ökonomischer Transformationen, die einen weitgehenden Strukturwandel erwarten lassen und nach Voraussagen der OECD besonders den Niedriglohnsektor betreffen werden (ebd., 4). Stichworte der Veränderung sind u.a. Digitalisierung und Industrie bzw. Arbeit 4.0.

Es gab aber auch immer eine andere Seite, die in der Erwachsenenbildung ein Gegengewicht zur staatlich gesteuerten Bildungspolitik sah. Sie sollte Garantin der Meinungsvielfalt in einer pluralen Gesellschaft sein und zudem Lebenshilfe leisten (Zeuner 2009a, 13). Dieser Richtung der Erwachsenenbildung, die nach dem Zweiten Weltkrieg emphatisch als „freie“ Erwachsenenbildung bezeichnet wurde, wurde die folgende Aufgabe zugedacht:

„Der Staat überläßt die freie Gestaltung der Weiterbildung seinen an dieser beteiligten mündigen Bürgern; darin, daß er der Erwachsenenbildung ein hohes Maß an Freiheit gewährt, sieht er einen Beweis für seine politische Integrität. Mit freier Erwachsenenbildung schafft er sich selbst eine wichtige Legitimation, so wie die Erwachsenenbildung durch die Freiheitlichkeit des Staates legitimiert wird“ (Pöggeler 1980, 90).

Verbunden mit dieser Idee der freien Erwachsenenbildung war zumeist eine an der Aufklärung orientierte Auffassung von Bildung, durch die die Menschen Mündigkeit und Urteilsfähigkeit erlangen sollten. Mit dem Ziel der Entfaltung ihrer Person bezogen auf alle Lebensbereiche – Gesellschaft, Politik, Ökonomie, Kultur. Diese sollten sie auch aktiv mitgestalten.

Dabei stehen die Bildungsprozesse der Subjekte in einem reziproken Verhältnis zu gesellschaftlichen Bedarfen und Erwartungen und neben der genera-

tionsbezogenen Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt werden vom Bildungssystem auch andere Leistungen erwartet wie die Integration und Inklusion der Menschen in die Gesellschaft, die Festigung und Weiterentwicklung der Demokratie und des kulturellen Lebens.

Sieht man sich die aktuelle Weiterbildungspolitik an, wird deutlich, dass der an Zielen der Aufklärung orientierte Bildungsbegriff (s.o.) kaum mehr eine Rolle spielt. Vielmehr standen in den letzten Jahrzehnten im Vordergrund bildungspolitischer Diskussionen Fragen nach der bedarfsgerechten, lebenslangen (Höher-)Qualifizierung der Arbeitskräfte, verbunden mit der Erwartung an den Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit von Volkswirtschaften. – Dass dieser Anspruch an die Subjekte nicht immer einhergeht mit entsprechenden Allokationsmöglichkeiten bezogen auf die Arbeitsmärkte wird seltener diskutiert. Diese Entwicklungen kennzeichnen die Ökonomisierung von Bildungssystemen, deren Leistungsfähigkeit im internationalen Wettbewerb eine herausragende Rolle zugeordnet wird (Höhne 2012).

Deutlich wird diese Tendenz auch im Rahmen internationaler Vergleichsstudien, mithilfe derer Effizienz und Effektivität von Bildungssystemen gemessen werden. Sie werden Steuerungsmechanismen unterworfen, damit v.a. die von der Wirtschaft formulierten Erwartungen umgesetzt werden können. Kennzeichnend hierfür sind einerseits Kriterien wie die Output-Orientierung im Rahmen von international vergleichenden Kompetenzerhebungen bei Schüler*innen und Erwachsenen. Andererseits führte die Steuerung auf der strukturellen Ebene der Erwachsenenbildung zur Einführung von Qualitätssicherungs- bzw. Qualitätsmanagementsystemen, zur Curricularisierung von Inhalten, zu einem erweiterten Zertifizierungswesen, zur Rücknahme staatlicher Finanzierung bei gleichzeitigem Zwang zum Einwerben von Projektgeldern.

Diese Tendenzen sind insofern problematisch, als sie mit der Erwachsenenbildung einen Bereich des deutschen Bildungswesens treffen, der im Vergleich zum Schul-, Hochschul- und Berufsbildungssystem immer schon anders strukturiert, reglementiert und auch finanziert wurde. Es wird in diesem Zusammenhang von „mittlerer Systematisierung“ gesprochen (Faulstich/Zeuner 2008, 233). Die Erwachsenenbildung weist eine pluralistische Struktur auf, deren Träger und Einrichtungen größtenteils unabhängig agieren und nur zu einem kleineren Teil öffentliche Förderung erhalten, was wiederum organisatorisch und inhaltlich die freie Ausgestaltung des Angebots erlaubt.

Die plurale Struktur spiegelt sehr differenzierte Organisations- und Institutionsmodelle wider, die nach unterschiedlichen Regeln arbeiten. Während für gewinnorientierte Anbieter eine ökonomische Ausrichtung systembedingt zu

erwarten ist, wird die Frage der Ökonomisierung der Erwachsenenbildung in Bezug auf die öffentlich geförderten und auf einige der partikularen Einrichtungen interessant, da diese ihrer Tradition nach weniger ökonomische Interessen verfolgen, sondern, wie z.B. die Volkshochschulen, möglichst vielen Menschen Bildungszugänge eröffnen sollen. Gewerkschaften in der Tradition der Arbeiterbildung, Kirchen in der Tradition einer aufgeklärten, kritischen Auseinandersetzung über Religion und Gesellschaft oder Einrichtungen der politischen Bildung in der Tradition einer kritisch-emanzipativen Diskussion der Gesellschaft und ihrer Gestaltung, verfolgen mit der Vermittlung von Wissen in einer produktiven, dialogorientierten Auseinandersetzung Ziele jenseits ökonomischer Verwertbarkeit, nämlich die Initiierung individueller und kollektiver Bildungsprozesse. – Solche Prozesse brauchen Zeit, ihr „Output“ ist nicht direkt steuerbar oder messbar, unter Umständen auch nicht unmittelbar anwendbar und verwertbar. Die Bildungsprozesse können zweckfrei sein und individuelle Interessen und Neigungen befriedigen – aber auch organisatorischen oder politischen Zielsetzungen dienen und zum Nutzen bestimmter Funktionen und Entwicklungen eingesetzt werden.

Die Aufgaben des Bildungssystems sind also vielfältig und betreffen nicht nur institutionalisierte und organisierte Bildungsabschnitte wie frühkindliche Erziehung, Schule, Ausbildung und Studium sowie formale, abschlussbezogene Formen der Weiterbildung. Zumindest bis zum Erhalt eines ersten Berufszertifikats sind feste Zeitfenster vorgesehen und gesellschaftlich etabliert und akzeptiert. Darüberhinausgehende Bildungsprozesse über die Lebenszeit im Erwachsenenalter werden zwar über Regime wie das lebenslangen Lernen als gesellschaftliche Erwartungen an die Einzelnen formuliert, sie sind aber wenig reguliert und schon gar nicht institutionalisiert im Sinne eines verbindlichen Rechts auf Weiterbildung, das auch Zeitverfügung miteinschließt.

Mit Ausnahme der Bildungsfreistellungsgesetze, die Strukturen schaffen, die eine Auszeit für Bildung überhaupt ermöglichen und den Menschen die Zeit geben, sich auf Bildungsprozesse mit ungewissem Ausgang einzulassen.

3. Selektive Teilnahme an Weiterbildung: Zeitverfügungen und Zeitverwendungen

Dass Bildungsfreistellungsgesetze unabhängig von der geringen Inanspruchnahme eine Bedeutung für die Wahrnehmung lebenslanger Lernchancen haben, zeigen zwei relevante Befunde: Zum einen weist die Evaluation des Bildungsurlaubsgesetzes in Bremen darauf hin, dass insbesondere Arbeiter*innen häufiger

an Bildungsurlaubsveranstaltungen teilnehmen als an anderen Weiterbildungsveranstaltungen (30 % zu 7 %) (Robak u.a. 2015, 191). Zum anderen wird deutlich, dass 35 Prozent aller Personen, die an einer Bildungsurlaubsveranstaltung teilgenommen haben, ausschließlich dieses Bildungsformat besucht haben. Dies gilt insbesondere für Schichtarbeitende (ebd., S. 288; dazu weiter Heidemann/Robak in diesem Band).

Im Vergleich zu diesen Erkenntnissen über die Teilnahme an Bildungsfreistellungsveranstaltungen zeigt sich, zumindest bezogen auf Deutschland, ein weitgehend ungelöster Widerspruch zwischen den (bildungs-)politisch formulierten Erwartungen an das lebenslange Lernen aller und der tatsächlichen Weiterbildungsbeteiligung im Erwachsenenalter. Zwar nahmen – so die Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)² – mittlerweile 54 Prozent aller 18- bis 64-jährigen Personen in Deutschland im Jahr 2018 an einer Form non-formaler Weiterbildung (betriebliche Weiterbildung, individuelle, berufsbezogene Weiterbildung und nichtberufsbezogene Weiterbildung) teil, seit 2007 mit wachsender Tendenz (BMBF 2019, 13). Umkehrt heißt dies aber auch, dass 46 Prozent der erwachsenen Bevölkerung nicht an Weiterbildung teilnehmen.

Betrachtet man die Weiterbildungsbeteiligung genauer, zeigen sich erhebliche Diskrepanzen hinsichtlich personenbezogener Merkmale der Teilnehmenden. Unterschiede sind sichtbar in Bezug auf den Erwerbsstatus und berufsbezogene Merkmale, den Bildungshintergrund, das Geschlecht, die Herkunft, das Alter und die regionale Verortung.

So nehmen bspw. nach wie vor Personen mit höheren Bildungsabschlüssen und höheren beruflichen Positionen häufiger an Weiterbildung teil als andere (BMBF 2019, 27; 28; 31). Beamte nehmen am häufigsten an Weiterbildung teil (76 %), gefolgt von Angestellten (64 %) und Arbeitern (41 %).

Eine Analyse der Teilnahme nach Geschlecht zeigt keine großen Differenzen. 2018 nahmen 57 Prozent der Männer und 52 Prozent der Frauen an Weiterbildung teil. Wenn überhaupt, zeigen sich Unterschiede in Bezug auf die betriebliche Weiterbildung. Vollzeitwerbstätige Frauen nehmen seltener teil als Männer (47 % zu 54 %), teilzeiterwerbstätige Frauen dagegen häufiger als Männer (50 % zu 41 %). An nicht berufsbezogener Weiterbildung nehmen Frauen unabhängig von ihrem Erwerbsstatus häufiger teil als Männer (durchschnittlich 15 % zu 11 %) (ebd., 34).

Die Weiterbildungsbeteiligung von Personen mit Migrationshintergrund wurde bezogen auf die erste und zweite Generation erhoben. Es zeigt sich, dass

2 Im Folgenden zitiert als „BMBF 2019“.

sie mittlerweile beinahe so häufig (1. Generation: 52%) oder häufiger (2. Generation: 57%) an Weiterbildung teilnehmen wie Personen ohne Migrationshintergrund (55%) (ebd., 35).

Die Teilnahme an Weiterbildung hängt also nach wie ab von begünstigenden und ungünstigen Faktoren und ist somit weiterhin gekennzeichnet von Selektivität. Ein höheres Bildungsniveau bezogen auf Schule und Berufsabschluss, eine Erwerbstätigkeit und eine höhere Stellung im Betrieb begünstigen die Teilnahme – und umgekehrt. Hinzu kommt, dass die betriebliche und berufsbezogene Weiterbildung beinahe 80 Prozent des Weiterbildungsvolumens ausmachen, individuelle, nicht-berufsbezogene Themen sind dagegen mit ca. 20 Prozent deutlich weniger vertreten (ebd., 44). – Diese Themenbereiche ermöglichen aber stärker als die betrieblichen und beruflichen Themen die Entfaltung von subjektiven Bildungsprozessen, wie sie oben dargestellt wurden.

Nur eine geringe Rolle spielt in den Erhebungen des AES die Frage der Zeit für Weiterbildung. Sie wird *erstens* betrachtet im Rahmen der investierten Zeit, die die Weiterbildungsbeteiligten in Stunden aufbringen, bezeichnet als Weiterbildungsaktivitäten (ebd., 42) und *zweitens* umgerechnet in das Weiterbildungsvolumen, das für die Bereiche betriebliche (45%), individuell berufliche (33%) und nicht-berufliche Angebote (21%) berechnet wird. Es ergeben sich teilweise erhebliche Diskrepanzen zwischen Weiterbildungsaktivitäten und Weiterbildungsvolumen, also der tatsächlich aufgewendeten Zeit in Stunden. Z.B. macht die betriebliche Weiterbildung 72 Prozent aller Weiterbildungsaktivitäten der Befragten aus, aber nur 45 Prozent der insgesamt für Weiterbildung aufgewandten Zeit (ebd., 43), bei der individuellen beruflichen Weiterbildung ist das Verhältnis umgekehrt: Nur 10 Prozent aller Weiterbildungsaktivitäten erfolgen in diesem Bereich, sie machen aber 33 Prozent des Weiterbildungsvolumens aus (ebd., 44; vgl. Käßlinger 2018).

Nicht gefragt wird in den Erhebungen, auf welche Weise den Teilnehmenden die Weiterbildungszeit zur Verfügung gestellt wird und mit welchen Rechten (und Pflichten) sie verbunden wird. D.h. die Teilnahme an Weiterbildung bzw. lebenslangem Lernen ist zwar politisch erwünscht, trifft aber auf Strukturen, die nur in seltenen Fällen ein explizites Recht auf Weiterbildung enthalten. Im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung kann ein entsprechendes Recht in Tarifverträgen, Betriebsvereinbarungen oder Fortbildungsregeln (etwa der professionsbezogenen Kammern) verankert werden. In Bezug auf die individuelle berufliche und die nicht-berufsbezogene Weiterbildung regeln die Landesgesetze zur Erwachsenenbildung zumeist organisationale, strukturelle und finanzielle Aspekte, sie geben den Adressat*innen aber weder ein explizites Recht auf

Weiterbildung, noch werden konkrete Zeitaspekte festgelegt. Damit wird die Verantwortung für die Teilnahme an Weiterbildung ebenso individualisiert wie die Schaffung des dafür benötigten Zeitrahmens.

4. Das Individualrecht auf Bildungsfreistellung: Frei wählbare Bildungszeit

Eine wichtige Ausnahme in Bezug auf ein individuelles Recht auf Weiterbildung bilden in Deutschland die Bildungsurlaubs-, Bildungsfreistellungs- und Bildungszeitgesetze, die nach den Anfängen in den 1970er Jahren mittlerweile in allen Bundesländern verabschiedet wurden, außer in Bayern und Sachsen. Diese Gesetze sind in Einzelheiten durchaus unterschiedlich, aber sie alle geben sozialversicherungspflichtigen Arbeitnehmer*innen (teilweise nach Wartezeiten) das Recht auf politische und berufliche Weiterbildung, in einigen Fällen auch auf allgemeine und kulturelle Bildung sowie auf Bildung für ein Ehrenamt (Schmidt-Lauff 2018).

Ein besonderer Aspekt der Bildungsfreistellungsgesetze ist die Zurverfügungstellung von Zeit für Bildung im Sinne der Antragsberechtigten, womit sie gegenüber anderen gesetzlichen Regelungen ein Alleinstellungsmerkmal aufweisen. Bis auf das Gesetz des Saarlandes³ sehen alle Gesetze vor, dass Berechtigte pro Jahr fünf Tage Freistellung bei vollem Lohnausgleich für individuelle Bildung erhalten. Es sind auch Kumulationen der Zeitansätze über mehrere Jahre möglich, ebenso wie Stückelungen in kleinere Zeiteinheiten.

Das Zitat im Titel dieses Bandes *„Fünf Tage sind einfach viel zu wenig“* stammt aus einem Interview, das im Rahmen des Forschungsprojekts „Bildungsfreistellung: Hintergründe, Entwicklungen und Perspektiven. Strukturelle und biographische Aspekte zum Lernen im Lebenslauf“, von den Herausgeberinnen mit dem Ziel durchgeführt wurde, die Bildungserfahrungen von Mehrfachteilnehmenden an Bildungsurlaubs- bzw. Bildungsfreistellungsveranstaltungen zu untersuchen.⁴ Im Mittelpunkt stand die Frage, welche langfristigen, subjektiven,

3 Saarländisches Bildungsfreistellungsgesetz: Arbeitnehmer*innen müssen ab dem dritten Freistellungstag die Hälfte der Zeit eigenständig einbringen, durch arbeitsfreie Zeiten wie Überstunden, Urlaub usw. (Kultusministerkonferenz 2018, 24).

4 Das Projekt wurde gefördert über das Hamburger Institut für Berufsbildung (HIBB) und das Ministerium Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz. Laufzeit: 1. Juni 2017 bis 31. Dezember 2019. (Zur genaueren inhaltlichen Darstellung vgl. Zeuner/Pabst 2018; 2019; ein Ergebnisband zum Projekt wird Anfang 2021 im Wochenschau Verlag Frankfurt/M. erscheinen.)

(bildungs-)biographischen Wirkungen und Effekte die Mehrfachteilnahme an Veranstaltungen der politischen und/oder beruflichen Bildung im Rahmen von Bildungsfreistellungsgesetzen zeitigen. Vor dem Hintergrund eines subjektwissenschaftlichen Forschungsansatzes wurde nach den *individuellen Motiven* für die mehrfache Teilnahme gefragt; nach den *subjektiven und biographischen Bedeutungen*, die die Befragten ihrer Mehrfachteilnahme beimessen und nach *langfristigen (bildungs-)biographischen Wirkungen*, die sie benennen können.

Damit ging es weniger um Fragen zur Zeitverfügung, die sich aus dem gesetzlichen Rahmen ergeben, noch um Fragen zur subjektiven Zeitverwendung und des Zeiterlebens. Diese Bezüge wurden im Sinn einer strukturellen Rahmung als Ausgangspunkt und Bedingung für die Teilnahme an Bildungsfreistellungsveranstaltungen gesetzt und ihnen wurde in einigen Interviews durch die Befragten selbst ein besonderer Stellenwert zugeschrieben. – Wie das vorangestellte Zitat eines jungen Mannes verdeutlicht, der zunächst durch die Jugend- und Ausbildungsvertretung seines Betriebs zur Teilnahme an Bildungsfreistellungsveranstaltungen ermutigt wurde und der sich zum Zeitpunkt des Interviews als begeisterter Verfechter dieser Lernmöglichkeit präsentierte.

Im Mittelpunkt stand sein Hinweis, dass fünf Tage eigentlich viel zu wenig seien, um sich regelmäßig weiterzubilden. Auch andere Interviewpartner*innen reflektierten Zeitaspekte: Einerseits im Hinblick auf die strukturellen Möglichkeiten, die sich durch das Recht auf Bildungsfreistellung ergeben. Andererseits in Bezug auf ihre subjektiven, zumeist als sehr bereichernd erfahrenen Lern- und Bildungsprozesse. Betont wurde häufig der Aspekt der Eigenzeit von Bildungsprozessen, die ein „Sich-Einlassen“ auf Bildungsthemen ermöglichen, v. a. durch die Distanz zum alltagsweltlichen Lebensumfeld und zur beruflichen Tätigkeit, sowie ein spezifisches qualitatives – subjektiv wie gemeinschaftlich wahrnehmbares – Zeiterleben, das mit diesen Prozessen verbunden ist. Bedeutungsvoll in diesem Zusammenhang ist die Tatsache, dass die von uns interviewten Mehrfachteilnehmenden nahezu uneingeschränkt Bildungsfreistellungsangebote mit einem Umfang von fünf Tagen pro Jahr favorisierten. Lediglich drei der insgesamt 25 befragten Mehrfachteilnehmenden besuchten neben fünftägigen Veranstaltungen auch ein- bis dreitägige Veranstaltungen (Pabst 2020, 229).

Ein wesentliches Merkmal von Bildungsfreistellung bzw. Bildungsurlaub ist es, Menschen ein Recht auf Bildungszeit zu geben – unabhängig von ihren vielfältigen inhaltlichen Lerninteressen, solange die Veranstaltungen entsprechend den jeweiligen gesetzlichen Regelungen anerkannt wurden. Damit ist die Bildungsfreistellung gleichzeitig auch umkämpft, nicht alle Arbeitgeber sahen und sehen sie als notwendig und sinnvoll an. Allgemein werden Hinweise wie die ho-

hen Kosten (Fortzahlung des Arbeitsentgeltes durch die Arbeitgeber), die geringen Anwendungs- und Transfermöglichkeiten des Gelernten auf der einen Seite und der Unwille, für politische und andere nicht-tätigkeitsbezogene Bildung freizustellen auf der anderen Seite als Argumente bemüht, die seit Beginn der Diskussionen um den Bildungsurlaub Bestand haben (Weick 1971; Görs 1978).

Laut Görs (1978, Kap. 3.2) liegt der eigentliche Konflikt tiefer und erklärt sich durch die grundsätzlich antagonistische Auffassung von Bildung durch Gesetzgeber und Arbeitgeberseite. Während die Gesetzgeber einen an Gedanken der Aufklärung orientierten Bildungsbegriff vertreten, dessen Zielsetzung die Entwicklung der Persönlichkeit der Lernenden ist, wobei sowohl die Entwicklung politischer Urteilskraft als Grundlage politischer Partizipation eine Rolle spielen sollte als auch die Weiterqualifizierung für berufliche Tätigkeiten,⁵ sollte der Bildungsurlaub nach Auffassung der Arbeitgeberseite dazu genutzt werden, im Bildungsurlaub inhaltlich eine „wirtschafts- und sozialkundliche Bildung [zu] vermitteln, damit die Bürger ausreichend mit den Gegebenheiten der modernen Industriegesellschaft und Arbeitswelt vertraut gemacht werden.“⁶ Es ging um die Integration der Arbeitskräfte in die Betriebe und die Anerkennung ihrer ökonomischen Zielsetzungen. Görs kommentierte dies folgendermaßen:

„Daher soll in Bildungsprozessen und -veranstaltungen der Betrieb auch nicht als Herrschaftsgebilde mit sozialen Konflikten und schon gar nicht ,als Herd unternehmerischer Ausbeutung und Herrschaftsmacht, von inhumanem Leistungszwang und menschlicher Vereinsamung und als überholte Form privater Eigentumsnutzung“⁷ hingestellt werden, sondern als ,Begegnungs- und Informationsstätte [...] (in) der Sinn und Wesensgehalt unternehmerischer Bestätigung am unmittelbarsten“⁸ dokumentiert wird“ (ebd., 178–179).

5 „Hamburgisches Bildungsurlaubsgesetz“ vom 21.1.1974, geltende Fassung vom 15.12.2009. Die Definition der Bereiche politische Bildung und berufliche Weiterbildung haben sich nicht verändert (HmbGVBl. 2009).

6 Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände (1968). Freiheitliche Ordnung heute und morgen. Köln (zitiert in Görs 1978, 178).

7 Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (Hrsg.) (1974). Neue Formen unternehmerischer Aufklärungsarbeit an der Basis. Aufbau und Aufgaben der Unternehmer-Kontakt-Gruppe vor Ort. Eine Gedanken- und Anleitungsskizze für die Praxis., 11 (zitiert in Görs 1978, 178).

8 Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (Hrsg.) (1974). Neue Formen unternehmerischer Aufklärungsarbeit an der Basis. Aufbau und Aufgaben der Unternehmer-Kontakt-Gruppe vor Ort. Eine Gedanken- und Anleitungsskizze für die Praxis, 10 (zitiert in Görs 1978, 179).

D.h., nach den Vorstellungen der Arbeitgeberseite sollte der gesellschaftliche und ökonomische Status Quo gefestigt werden und Bildung unterstützend zu entsprechenden Einstellungen der Bevölkerung beitragen, indem auch die Inhalte mitbestimmt werden. Dagegen entzieht sich das individuelle Recht auf Bildungsfreistellung der Kontrolle der Arbeitgeber, sie dürfen weder Einfluss auf die Inhalte nehmen, noch sollten sie die Teilnahme steuern. D.h., das Individualrecht auf Bildungsfreistellung eröffnet auch denjenigen Bildungschancen, die im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung seltener bis gar nicht berücksichtigt werden. – Die selektive Teilnahme an Weiterbildung im Allgemeinen oder an betrieblicher Weiterbildung im Besonderen wird bis heute im Adult Education Survey belegt (BMBF 2019).

Ein wichtiges Argument der Etablierung von Bildungsurlaubsgesetzen war daher in der Entstehungsphase, – sie fiel zusammen mit der Zeit der Bildungsreformen in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970er Jahren – auch das der Chancengleichheit. Vor der Verabschiedung der ersten Bildungsurlaubsgesetze in Hamburg, Bremen und Niedersachsen 1974 wurde in den Diskussionen um ihre Einführung die Erwartung geäußert, dass von der Teilnahme an entsprechenden Veranstaltungen eine Impulswirkung ausgehe und auch bildungsferne Personen zum Weiterlernen angeregt würden:

„Wenn erweiterte Bildung und verstärkte Erwachsenenbildung als notwendig, wichtig und entscheidend angesehen werden, dann kann der Bildungsurlaub einen Anreiz, eine Initialzündung darstellen. In diesem Zusammenhang sollte man ihn analysieren. Selbstverständlich ist er kein Ersatz für stetige und immer weitergehende und kontinuierlich wiederaufgenommene Bildung. Aber er ist in der Lage, etwas in Gang zu bringen und in dieser bescheidenen, aber nicht unwichtigen Form kann ihm eine sehr große Bedeutung zukommen. Er könnte dazu beitragen, Einstellungen und Normen gegenüber Bildungsanstrengungen und Lernanforderungen zu verändern“ (Strzelewicz 1970, 8).

Ausgehend von den Ergebnissen und Erkenntnissen unserer Untersuchung über Mehrfachteilnehmende an Bildungsfreistellungsveranstaltungen und der Bedeutung, die einige der von uns befragten Personen der damit verbundenen Zeitverfügung beimessen, ist es das Anliegen des vorliegenden Sammelbandes, sich mit weiteren Dimensionen zum Thema Zeit und Bildung sowie mit verschiedenen Perspektiven auf die Bildungsfreistellung auseinander zu setzen.

5. Vielfältige Perspektiven auf Bildungszeit(-en): Vorstellung der Beiträge

Relevant sind Fragen zu zeitbezogenen Aspekten und Bildungszeiten unserer Einschätzung nach *erstens*, weil mit der zunehmenden Ökonomisierung aller Bildungsbereiche und besonders auch der Erwachsenenbildung Zeit nochmals einen anderen Stellenwert bekommt. Es geht nicht mehr nur um die Freistellung für einen bestimmten Zeitraum wie beim Bildungsurlaub, sondern Zeit wird selbst einem ökonomischen Regime unterworfen, das bis in die individuelle Lebenswelt reicht, womit den Subjekten die (lebenslange) Verantwortung für die eigenen Bildungsprozesse übertragen wird. Dies bedeutet auch, dass u.U. bestimmte Zeitverfügungen für Bildungsprozesse in Tarifverträgen, Betriebsvereinbarungen oder im Rahmen von Aus- und Weiterbildungsverordnungen ermöglicht oder auch vorgeschrieben werden. Teilweise wird erwartet, dass sich die Beschäftigten Zeit für Weiterbildung nehmen oder diese Lernzeiten im Prozess der Arbeit durchsetzen (vgl. Petersen/Schmidt in diesem Band). D.h., die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen und damit die Inanspruchnahme von Lernzeiten setzt voraus, dass bestimmte Einstellungen und Haltungen von jedem Einzelnen/jeder Einzelnen entwickelt werden, die sie für Lern- und Bildungsprozesse überhaupt erst aufnahmefähig machen.

Zweitens wird in der Erwachsenenbildungswissenschaft seit circa 20 Jahren grundlegender zu Fragen von Zeit und Bildung geforscht und Implikationen einer scheinbaren Selbstverständlichkeit reflektiert und diskutiert. Zeit gilt als Prämisse und Modalität von Bildungsprozessen. Sie wird diskutiert bezogen auf Dimensionen wie Struktur, Organisation, Biographie – Lebenslauf – Lebenszeit oder das Verhältnis von Zeit und Raum. Lernzeiten müssen als Gelegenheit bereitgestellt oder auch erkämpft werden, sie sind für die Erwachsenenbildung und das lebenslange Lernen einerseits konstitutiv, andererseits aber auch höchst volatil. Strukturellen Bedingungen stehen individuelle und subjektive Verfügbarkeiten von Zeit bzw. über Zeit gegenüber, bezogen auf Aspekte der Selbst- und Fremdbestimmung über Zeit. Zeit als Maßeinheit, Zeit als subjektives Zeitempfinden, Zeit in einer historischen Dimension von Zeitlichkeit bestimmen bzw. rahmen Lern- und Bildungsprozesse.

In diesem Sinn sind Diskussionen über Zeit und Bildung bzw. Zeit für Bildung eingebettet in gesellschaftliche und ökonomische Entwicklungen. Individuelle Zeitverfügung und subjektive Zeitlichkeit stehen gesellschaftlichen und strukturellen Rahmungen und Erwartungen gegenüber. Nicht immer gehen diese ineinander auf, sondern bedürfen Relationierungen und Aushandlungen. In

diesem Sinn wird der Zusammenhang zwischen (Weiter-)Bildung und Zeit aus vielfältigen Perspektiven diskutiert: Bezogen auf Erwartungen sich wandelnder Gesellschaften, deren Kennzeichen Ökonomisierung ist. Bezogen auf den Zusammenhang zwischen Erwerbsarbeit und Bildung und damit verknüpfte Zeitaspekte. Bezogen auf die lernenden Subjekte und ihre Bildungsinteressen und -aspirationen, die ebenfalls zeitlicher Rahmungen bedürfen und spezifischen Zeiterfordernissen und -wahrnehmungen unterliegen.

Ziel dieses Sammelbandes ist es, einerseits die wissenschaftlichen Perspektiven auf Zeit und Bildung zu erweitern und andererseits die unterschiedlichen Standpunkte und auch Problemstellungen, die mit den Bildungsfreistellungs-gesetzen verbunden werden, zu beleuchten. Dies erfolgt auf vielfältige Weise mit Blick auf theoretische Diskurse; bürokratische, strukturgebende und gesellschaftlich legitimierende Aspekte; methodisch-didaktische sowie pädagogisch-organisatorische und finanzielle Gesichtspunkte sowie, ‚last, but not least‘ mit dem Blick auf individuelle Lebensgeschichten und biographische Momente – als persönliche Statements von Mehrfachteilnehmenden zur Inanspruchnahme ihres Rechts auf bezahlte Bildungszeit.

Der Sammelband ist inhaltlich in drei Teile gegliedert:

- Im ersten Abschnitt werden Erkenntnisse der empirischen Erwachsenenbildungsforschung in Bezug auf Zeit und Bildung vorgestellt. (*Zeit für Bildung: Wissenschaftliche Befunde*)
- Im zweiten Teil stehen Berichte aus der Praxis der Bildungsfreistellung im Vordergrund. Einerseits werden gesetzliche Entwicklungen und Verfahren aus der Perspektive einzelner Bundesländer dargestellt. Andererseits kommen Praktikerinnen und Praktiker von Trägern und Einrichtungen zu Wort, die über ihre Erfahrungen bezogen auf die Planung und Durchführung von Bildungsurlaubsveranstaltungen berichten. (*Bildungsfreistellung: Erfahrungen aus der Praxis*)
- Der Band schließt mit Reflexionen von Mehrfachteilnehmenden über ihre individuellen Erfahrungen bezogen auf die Teilnahme an Bildungsurlaubsveranstaltungen. (*Bildungsfreistellung: Individuelle Erfahrungsberichte von Teilnehmenden*)

Zeit und Bildung: Wissenschaftliche Befunde

Die Beiträge der Erwachsenenbildungsforschung umfassen zeittheoretische Verortungen im Rahmen individueller, kollektiver und gesellschaftlicher Perspektiven auf Bildungszeit(en), deren Gestaltung und Wahrnehmung; einerseits mit explizitem Bezug auf die Bildungsfreistellung als Zeitinstitution für Bildung.

Andererseits werden, hinausgehend über die Bildungsfreistellung, grundlegende Zeitaspekte im Rahmen beruflicher Bildungs- und Qualifizierungsprozesse unter den aktuellen Entwicklungen von Digitalisierung und Ökonomisierung diskutiert. Es wird deutlich, dass Zeit eine nicht zu unterschätzende Größe im Rahmen aktueller Auseinandersetzungen um Bildungsprozesse Erwachsener darstellt. Folgen der Rationalisierung und Effizienzsteigerung im Rahmen von Bildungsprozessen zeigen sich hier besonders.

Lena Heidemann und Steffi Robak thematisieren in ihrem Beitrag auf der Grundlage von Daten zur Evaluation des Bremischen Bildungsurlaubsgesetzes (Robak u.a. 2015) vier zeittheoretische und temporale Bezüge der Teilhabe an Weiterbildung durch Bildungsfreistellung. Sie beleuchten u.a. die Ermöglichung der Weiterbildungsteilhabe für Gruppen mit besonders eingeschränkten Zeitverfügungen und zeigen, dass Bildungsurlaub als „geschützter abgesicherter paralleler Raum“ Auseinandersetzungen mit der zunehmenden gesellschaftlichen Beschleunigung und zeitlichen Verdichtung im Rahmen von Bildungsveranstaltungen ermöglicht. Eine sich verändernde gesellschaftliche Zeitgestaltung wird im Kontext von differenzierten Arbeits- und Lebenszusammenhängen wahrnehmbar und erfahrbare. Sie bedarf einer individuellen wie auch gemeinschaftlichen Reflexion und Mitgestaltung. Die Autorinnen fordern, den Bildungsurlaub angesichts veränderter Zeitregime langfristig abzusichern.

Auch der Beitrag von *Claudia Pohlmann* bezieht sich auf die Evaluation des Bremischen Bildungsurlaubsgesetzes. Er beinhaltet eine diskursanalytische Auseinandersetzung in Bezug auf die Bildungsfreistellung als gesellschaftlich gestaltete und dementsprechend zu legitimierende Zeitinstitution für Bildung. Es wird deutlich, dass einerseits bestimmte Spezialdiskurse der Bildungsfreistellung diese von Beginn an – seit den 1960er und 1970er Jahren – begleiten. Andererseits bildet sich angesichts der aktuellen Diagnose der gesellschaftlichen Beschleunigung und Verdichtung eine neue Begründungslogik heraus. Sie beinhaltet die Suche nach entsprechenden Antworten und umfasst Aspekte der Regeneration und Stabilisierung, wie auch der effizienteren Zeitznutzung. Diesem wird ein pädagogisch-professioneller Bildungsanspruch gegenübergestellt.

Iris Pfeiffer und Saskia Rieger betrachten in ihrem Beitrag auf der Grundlage ihrer Befunde aus der Evaluation des 2015 verabschiedeten baden-württembergischen Bildungszeitgesetzes ebenfalls zeitbezogene Aspekte und stellen u.a. fest, dass vor allem zeitliche Ressourcen ausschlaggebend sind für die Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme an individuell gewählter Weiterbildung erwerbstätiger Erwachsener. Ihre Daten zeigen, dass einerseits Bekanntheitsgrad, Akzeptanz und Etablierung der Bildungszeit in Baden-Württemberg noch in ihren Anfän-

gen stehen, andererseits artikulieren Personen, die bereits ihren Anspruch auf Bildungszeit – zumeist für berufliche Fort- und Weiterqualifizierungen – geltend machten deutlich den Wunsch, die Anspruchsdauer von fünf bezahlten Freistellungstagen pro Jahr zu erweitern.

Der Beitrag von *Sabine Schmidt-Lauff, Hannah Hassinger und Jörg Schwarz* nimmt die methodisch-didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten der Lehr- und Lernprozesse hinsichtlich ihrer zeitbezogenen/temporalen Dimensionen – im Rahmen von Bildungsfreistellungsveranstaltungen – in den Blick. Sie untersuchen, inwiefern der Rechtsanspruch auf individuelle Bildungszeit zu selbstbestimmten Bildungsprozessen führt. Anhand von zwei exemplarisch ausgewählten Bildungsfreistellungsveranstaltungen analysieren sie die Variationsbreite zeitbezogener/temporaler Gestaltungsmöglichkeiten unterschiedlicher Lernsettings. Sie diskutieren u. a. formalisierte Zeiträumungen, die Berücksichtigung individueller Zeitbedürfnisse sowie gemeinschaftlich ausgehandelte Zeitverwendungen, wie sie im Rahmen von Bildungsveranstaltungen zu finden sind.

Thea Klüver geht im Rahmen einer subjektbezogenen Perspektive in ihrem Beitrag biographisch- und milieuspezifischen Bedingungen der Mehrfachteilnahme an Bildungsfreistellungsangeboten nach. Sie nutzt leitfadengestützte biographiebezogene Interviews mit Mehrfachteilnehmenden für eine Sekundäranalyse und zeigt anhand von zwei exemplarisch ausgewählten Lebensverläufen – die zum einen durch Flucht und Migration und zum anderen durch milieuspezifische Begrenzungen geprägt sind – inwiefern der individuelle Anspruch auf Bildungsfreistellung subjektiv bedeutungsvoll werden kann und subjektive Auseinandersetzungen mit bildungsbezogenen Brüchen und biographischen Ereignissen jenseits von Beruf und Alltag ermöglicht.

Dass Zeit ein nicht zu unterschätzender, zunehmend wichtiger Faktor im Rahmen vielfältiger Bildungs- und Qualifizierungsprozesse der heutigen beschleunigten Gegenwart darstellt, zeigen die folgenden zwei Beiträge, die sich nicht auf die Bildungsfreistellung als gesellschaftlich institutionalisierte Bildungszeit beziehen, sondern den Blick erweitern auf aktuelle Bedingungen von Lehr-Lern-Prozessen Erwachsener im Kontext von Erwerbsarbeit und Beruf.

Katja Petersen und Katja Schmidt thematisieren unter Berücksichtigung aktueller Arbeitsbedingungen die Entwicklung von ganzheitlichem Erfahrungswissen und Fachexpertise von Ärzt*innen. Die Grundlage bildet die qualitativ angelegte Evaluation einer praxisbegleitenden ärztlichen Weiterbildung, in deren Rahmen u. a. leitfadengestützte Interviews mit Weiterbildungspraktiker*innen durchgeführt werden. Die Autorinnen konstatieren die Notwendigkeit einer methodisch-didaktischen Gestaltung temporaler Schutzräume, um die Ent-

wicklung ganzheitlicher Expertise zu ermöglichen, die über ein reines Fachexpertentum hinausgehen soll. Neben anderen Bereichen unterlag auch der Gesundheitsbereich in den letzten Jahrzehnten erheblichen Rationalisierungs- und Ökonomisierungsdynamiken, durch die sich Zeit als qualitative Ressource, nicht nur für die Bildungs- und Qualifizierungsprozesse medizinischer Experten, zu einer wertvollen, aber seltenen Größe entwickelte.

Susanne Umbach diskutiert aktuelle zeitbezogene und temporale Dynamiken und Konnotationen in der Arbeits- und Lebenswelt, deren Veränderungen unter aktuellen Bedingungen von Rationalisierung und Digitalisierung auf sehr verschiedene Weise erfahrbar werden. Beide Bedingungen führen, durchaus miteinander verwoben, zu veränderten Zeitstrukturen, zu Dynamisierung und Beschleunigung in vielfältigen gesellschaftlichen Bereichen. Auf der Grundlage einer aktuellen Studie zu Chancen und Risiken der Digitalisierung für die Kompetenzentwicklung in der Arbeitswelt zeigt die Autorin auf, dass Zeit als qualitativ wertvolle Ressource auch im Rahmen der klassischen Felder qualifizierter Facharbeit einen Bedeutungszuwachs erfährt. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der erlebten Zeit im Gegensatz zur messbaren Zeit.

Bildungsfreistellung: Erfahrungen aus der Praxis

Die zweite Rubrik des Sammelbandes umfasst Beiträge, die sich explizit mit der Bildungsfreistellung auseinandersetzen. Es kommen Akteure zu Wort, die aus der Binnensicht neben zeitbezogenen Aspekten flankierende Kontextbedingungen, Ermöglichungsstrukturen wie auch Begrenzungen, die mit der Bildungsfreistellung verbunden sind, diskutieren. Vertreter*innen von Anerkennungsstellen berichten über ihre landesspezifischen Erfahrungen, die neben der Anerkennung von Bildungsveranstaltungen u.a. landespolitische Beratung zur Entwicklung der Bildungsfreistellung umfasst. Eine Vertreterin eines bundesweiten Fachverbandes und Vertreter*innen verschiedener Bildungsträger und –anbieter präsentieren Positionen der Bildungspraxis zur Bildungsfreistellung und ihre Erfahrungen aus der konkreten Bildungsarbeit.

So unternimmt *Rainer Christ* in seinem Beitrag – mit Blick auf 25 Jahre Bildungsfreistellungsgesetz in Rheinland-Pfalz – ein Resümee, das zunächst an die Konstituierung des Gesetzes im Rahmen einer breit angelegten Neuausrichtung der landesspezifischen Weiterbildungsstrukturen zu Beginn der 1990er Jahre erinnert. Er legt auf der Grundlage der regelmäßigen Berichterstattung der Landesregierung zur Entwicklung der Bildungsfreistellung in Rheinland-Pfalz dar, inwiefern die bildungspolitischen Ziele, die mit der Verabschiedung des Gesetzes verbunden waren, bis zum heutigen Tag umgesetzt werden konnten. Der