

Jan Schiller

FORSCHUNG & PRAXIS

EB
LBL

ERWACHSENENBILDUNG UND LEBENSBEGLEITENDES LERNEN

BILDUNG FÜR EINE UNGEWISSE ZUKUNFT

Temporale Agenden im Kontext
der Hochschulweiterbildung



Jan Schiller

EB 
 LBL

BILDUNG FÜR EINE UNGEWISSE ZUKUNFT

Temporale Agenden im Kontext
der Hochschulweiterbildung

wbv

Bisher sind in der Reihe „**Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen**“ erschienen (Auswahl):

Grundlagen und Theorie:

Band 7

Sylvia Kade

Altern und Bildung

Eine Einführung

2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001621a

ISBN 978-3-7639-3336-5

Band 9

Wiltrud Gieseke

Lebenslanges Lernen und Emotionen

Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive

3. Aufl., Bielefeld 2016, Best.-Nr. 6001623b

ISBN 978-3-7639-5711-8

Band 15

Sebastian Lerch

Lebenskunst lernen?

Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht

Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6004200

ISBN 978-3-7639-3346-4

Band 18

Claus Kapelke, Barbara Ulreich (Hg.)

Bildungsforschung für Praktiker in der Erwachsenenbildung

Bielefeld 2011, Best.-Nr. 6004200

ISBN 978-3-7639-4910-6

Band 17

Horst Siebert

unter Mitarbeit von Matthias Rohs

Lernen und Bildung Erwachsener

3. Aufl., Bielefeld 2017, Best.-Nr. 6004185b

ISBN 978-3-7639-5713-2

Forschung und Praxis:

Band 39

Gaby Filzmoser

Bildungshäuser im digitalen Wandel

Entwicklungspotenziale für das Bildungsmanagement

Bielefeld 2021, Best.-Nr. 6004598

ISBN 978-3-7639-6209-9

Band 40

Ricarda Bolten-Bühler

Medialer Habitus von Lehrenden

in der Erwachsenenbildung

Biografische Analysen medienpädagogischer

Professionalisierung

Bielefeld 2021, Best.-Nr. 6004790

ISBN 978-3-7639-6172-6

Band 41

Lena Heidemann

Weiterbildungspartizipation und Bildungsurlaub

Theorie, Forschungsstand und empirische Analyse

Bielefeld 2021, Best.-Nr. 6004811

ISBN 978-3-7639-6217-4

Band 42

Bernhard-Skala, Christian; Bolten-Bühler, Ricarda;

Koller, Julia; Rohs, Matthias; Wahl, Johannes (Hg.)

Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung

Impulse – Befunde – Perspektiven

Bielefeld 2021, Best.-Nr. 6004789

ISBN 978-3-7639-6055-2

Band 43

Bastian Steinmüller

Bildungsregionen in der Wissenschaftlichen

Weiterbildung

Modell und empirische Analyse

Bielefeld 2021, Best.-Nr. 6004836

ISBN 978-3-7639-5881-8

Jan Schiller

**BILDUNG FÜR EINE
UNGEWISSE ZUKUNFT**

Temporale Agenden im Kontext
der Hochschulweiterbildung



Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Herausgegeben von:

Prof. Dr. Rainer Brödel, Institut für Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Prof. Dr. Matthias Rohs, Fachgebiet Pädagogik, Erwachsenenbildung mit Schwerpunkten Fernstudium und E-Learning, Technische Universität Kaiserslautern

Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff, Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg/Universität der Bundeswehr

Prof.in Dr.in Julia Schütz, Lehrgebietsleitung Empirische Bildungsforschung, FernUniversität in Hagen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© 2022 wbv Publikation,
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlaggestaltung:
Christiane Zay, Passau

ISBN 978-3-7639-7046-9 (Print)
DOI: 10.3278/9783763970476

Diese Publikation ist frei verfügbar zum
Download unter **wbv-open-access.de**.
Diese Publikation ist unter folgender
Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de

Printed in Germany



Von der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg zur Verleihung des akademischen Grades Doktor der Philosophie (Dr. phil.) im Jahr 2021 als Dissertationsschrift genehmigt. 1. Gutachterin: Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff., 2. Gutachterin: Prof.in Dr.in Christine Zeuner; Tag der Disputation: 17.08.2021.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv OpenLibrary 2021*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:

https://www.wbv.de/fileadmin/webshop/pdf/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt den Förderern der OpenLibrary 2021 in den Fachbereichen Erwachsenenbildung sowie Berufs- und Wirtschaftspädagogik:

Freie Universität **Berlin** | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB, **Bonn**) | Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE, **Bonn**) | Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität **Bonn** | Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen** | Universitäts- und Landesbibliothek **Darmstadt** (TU Darmstadt) | Universität **Duisburg-Essen** | Universitäts- und Landesbibliothek **Düsseldorf** | Universitätsbibliothek J. C. Senckenberg (Goethe-Universität **Frankfurt am Main**) | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Universitätsbibliothek **Hagen** | Martin-Luther-Universität **Halle-Wittenberg** | **Karlsruhe** Institute of Technology (KIT) | Universitätsbibliothek **Kassel** | Universitätsbibliothek **Koblenz-Landau** | Pädagogische Hochschule **Ludwigsburg** | Zentral- und Hochschulbibliothek **Luzern** (ZHB) | Universitätsbibliothek **Magdeburg** | Carl von Ossietzky-Universität (Universität **Oldenburg**) | Universitätsbibliothek **St. Gallen** | Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb, **St. Wolfgang**) | **Vorarlberger** Landesbibliothek | Pädagogische Hochschule **Zürich**

Inhalt

Vorwort	9
Abstract	11
Einführung	13
1 Zeittheorie und Bildungspolitik in der Postmoderne	21
1.1 Kontext und Grundbegriffe der Hochschulweiterbildung	21
1.2 Zeittheorie der postmodernen Gegenwart	25
1.2.1 Temporale Grundbegriffe	26
1.2.2 Die Temporalität der Postmoderne	44
1.2.3 Instrumentelle Vernunft und die temporale Rationalität der Postmoderne	77
1.2.4 Instrumentelle temporale Agenda und zentrale Annahmen für den Bildungsbereich	81
1.3 Die kollektive temporale Agenda in der Bildungspolitik	82
1.3.1 Grundprämissen der Wissensgesellschaft	82
1.3.2 Aktuelle Herausforderungen der Wissensgesellschaft	84
1.3.3 Drei Modelle der Policy-Analyse und europäische Erwachsenen- bildungspolitik aus temporaler Perspektive	91
1.3.4 Annahme 1: Die Temporalität des Humanressourcen-Management- Modells ist auch in der Hochschulweiterbildungspolitik dominant	117
1.3.5 Annahme 2: Die Bildungspolitik weist chronopolitisch stark präemptive Züge auf, die eine rekursive Logik produzieren. Diese übersetzt sich in einen erhöhten Veränderungsdruck auf die Gegenwart	119
1.3.6 Annahme 3: Aspekte der instrumentellen Vernunft werden durch die Bildungspolitik in Gestalt des dargelegten post- modernen Vernunftbegriffs bestärkt. Die politischen Ziele definieren sich über den prognostizierten kurz- bis mittel- fristigen Zustand der Produktionsordnung	120
1.3.7 Annahme 4: Die idealmodelltypischen und temporalen Ambi- valenzen der EU-Bildungspolitik zeigen sich auch für den bundesdeutschen Kontext	125
1.3.8 Schlussfolgerungen	128

2	Organisationale und individuelle temporale Agenden in der Hochschulweiterbildung	129
2.1	Segmentspezifische temporale Ordnungen	129
2.1.1	Segmentspezifische temporale Ordnung der IT-Sicherheit	129
2.1.2	Segmentspezifische temporale Ordnung der Hochschulweiterbildung in der IT-Sicherheit	133
2.2	Methodik der Sampleanalyse	134
2.2.1	Bestimmung des Ausgangsmaterials	135
2.2.2	Festlegung der Analysetechniken	147
2.2.3	Temporaltheoretische Triangulation: organisationale und individuelle temporale Agenden	149
2.3	Die Temporalität der Hochschulweiterbildungspraxis	151
2.3.1	Angebotsformate auf organisationaler Ebene	155
2.3.2	Merkmale der Teilnehmenden auf individuelle Ebene	161
2.3.3	Didaktisches Konzept auf organisationaler wie individueller Ebene	167
2.3.4	Kontinuierliche Anpassung auf organisationaler Ebene	189
2.3.5	Prioritäten der Teilnehmenden auf individueller Ebene	193
2.4	Präemption in der Hochschulweiterbildungspraxis: Kompetenz versus Qualifikation	196
2.4.1	Resümee der politischen Makro-Ebene/Annahme und Kategorie ..	197
2.4.2	Kurzfristige Kompetenzzuwächse versus Qualifikation	201
2.4.3	Zwischenfazit: Temporale Implikationen der Angebotsentwicklung	219
2.5	Instrumentelle Hochschulweiterbildungspraxis	220
2.5.1	Der instrumentelle Charakter der organisationalen temporalen Agenda	221
2.5.2	Der instrumentelle Charakter der individuellen temporalen Agenden	230
3	Erkenntnisse und Schlussfolgerungen	239
3.1	Bewertung	239
3.2	Der postmoderne Bildungsbegriff als chronopolitische Invertierung	240
3.3	Perpetuierte temporale und vernünftige Setzungen	241
3.4	Ausblick: Leitlinien einer emanzipatorischen temporalen Bildungsagenda	245
	Literatur	249
	Abbildungsverzeichnis	267
	Tabellenverzeichnis	268
	Autor	269
	Anhang	270

Vorwort

Obleich Zeit in erziehungswissenschaftlichen wie bildungstheoretischen Überlegungen immer wieder aufgegriffen wird, zeigt sich doch, dass ihre Thematisierung keineswegs zu zentralen Forschungsfeldern geführt hätte oder „Zeit“ gar als pädagogischer Grundbegriff eingeordnet wäre. Bildungswissenschaftliche Zugänge zu Zeit schreiben maßgeblich die Perspektiven einer hermeneutisch-phänomenologischen Tradition fort, deren Anfänge bereits im 16. Jahrhundert verortet werden können und deren Referenzrahmen Zeitprobleme von Bildung und Lernen bis heute vorrangig auf Erfahrungen zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft bzw. zwischen objektiver und subjektiver Zeit festlegt. Zumeist kommen zeitliche Aspekte gerade in der Erwachsenen- und Weiterbildung lediglich ontologisch bis implizit oder gar randständig vor, und viel zu selten werden sie – wie in der vorliegenden Studie – interdisziplinär-zeittheoretisch umfassend und empirisch grundlegend reflektiert. *Bildung für eine ungewisse Zukunft* liefert einen essenziellen Beitrag, diese Lücke zu schließen. Indem gängige Referenzrahmen zeitdiagnostisch aufgegriffen und weitergeführt werden, zielt Jan Schiller mit seiner Studie auf die Durchleuchtung komplexer Verwobenheit vielfältiger, auch widersprüchlicher Temporalitäten. Ihm geht es um die Diversität und Relationalität kollektiver Zeitlichkeiten, politischer Zeitnormen und organisationaler Zeitstrukturen – und um die Aufdeckung individuellen zeitlichen Lernerlebens als Folge und Auslöser dahinter. Beeinflusst hat die Arbeit zudem die epochale Besonderheit, in die sie fällt: Durch die weltweite Pandemie wird die Gegenwart aktuell zu einem Ort radikaler Kontingenz, der spürbarer nicht sein könnte und mit Folgen für die Bildung, die noch kaum erfasst sind.

In seiner Arbeit eröffnet Jan Schiller zunächst eine begriffliche und konzeptuelle Schärfung zur Zeitsemantik und zu Temporalitäten vor allem in Bezug auf die beiden zeitlichen Dimensionen von Zukunft und Gegenwart. Über seine zeitdiagnostische Analyse werden sowohl akzelerative Herausforderungen und (zeit-)politische Einflussnahmen auf Bildung greifbar. Das interdisziplinäre Konzept der Temporalität als „Explanans des historischen Prozesses“ wird für die Erwachsenenbildung weiter ausdifferenziert. Entlang ausgewählter Zeittheorien (vorrangig der Zeitsoziologie, da hier die entscheidenden kritischen Gegenwartstheorien zu finden sind) und in Bezug auf sozialphilosophische Gesellschaftskonzepte (z. B. Max Horkheimers Begriff der instrumentellen Vernunft) mündet dies in eine Beschreibung temporal relationaler Bezüge wissenschaftlicher Weiterbildung. Es wird sichtbar, dass der gegenwärtigen Gesellschaft eine spezifische Auffassung akzelerierter Zeit zugrunde liegt und wie dieser aktuelle „Zeitgeist von Zeit“ sich in einem präemptiven Bildungs- und Lernverständnis als individuelle wie auch kollektive Dispositionen in Curricula, Module sowie Lerneinheiten übersetzt: „Im Begriff der temporalen Agenda kommen auf diese Weise die epochenspezifischen Temporalitäten von Gesellschaft *inhaltlich* zum Ausdruck.“ Lassen sich, so die Frage Jan Schillers, aus dem Theoriebestand zu Postmo-

derne und Bildung temporale Bezüge ableiten, die sich als temporale Agenden auf kollektiver und individueller Ebene manifestieren? Welche Rolle spielt die präemptive Setzung einer temporalen Agenda in der Politik der Hochschulweiterbildung für die temporalen Agenden der Teilnehmenden?

Dabei zeichnet sich die Anlage der Studie durch ein schrittweises Vorgehen aus, das die Leser:innen an jeder Stelle zeittheoretisch verortet und empirisch in den zeitbezogenen Analysen mitnimmt. Das umfangreiche Datenmaterial entstammt einem größeren Entwicklungsprojekt im Kontext des BMBF-Rahmenprogramms „Offene Hochschulen“ (*Open C³S*), das aufwendig sekundäranalytisch durchmustert wurde. Durch die Auswahl spezifisch problematischer und herausfordernder temporaler Phänomene wie „entleerte Gegenwart“, „drängende Zukünfte“ u. a. werden akzelerative bzw. rational-ökonomistische Funktionszuschreibung an Bildung über eine sowohl historiographische wie realanalytische Auseinandersetzung im Segment der wissenschaftlichen Weiterbildung (IT-Sektor) kontextualisiert: „[...] die durch die Produktionsordnung geformte Temporalität der Gegenwartsgesellschaft“, forciert „instrumentelle Bildung“ in Programmen der wissenschaftlichen Weiterbildung und stellt dabei „präemptive Denkmuster in den Vordergrund“. So werden konditionale Zukunftsszenarien wie die unvermeidlich nötige Digitalisierung der Bildung beschrieben, in denen die (wissenschaftliche) Weiterbildung gegen Wissensobsoleszenz instrumentell eingesetzt wird und sich dabei selbstperpetuierende rekursive Logiken der *Wahrscheinlichkeit* gegenüber einem rational-aufgeklärten Vernunftbegriff von Bildung präemptiv durchsetzen. Herausgearbeitet werden in dem spezifisch ausgewählten, stark volatilen IT-Studienangebot *Open C³S* z. B. chronometrische Strukturierungen, didaktisch zeiteffiziente Gestaltungsformate und entsprechende Rhythmisierung des Lernens, Anpassungsroutinen, modulare Flexibilisierungen bis hin zu sogenannten Mikromodulen als „granulare Einheiten“, die sich in individualisierten temporalen Agenden für das eigene Lernen widerspiegeln. Gewinnbringend ist aus meiner Sicht insbesondere die durch und durch temporalkritische Durchdringung des in der deutschen Erwachsenenbildung noch kaum genutzten Konzepts der Präemption.

Für alle zeitinteressierten Leser:innen und diejenigen, die sich vertiefend mit temporalen Phänomenen in der Erwachsenen- und Weiterbildung beschäftigen möchten, bietet dieses Buch eine Fülle an kritischen Denkanstößen zu Zeit mit Blick auf das Projekt der „offenen Zukunft“ als Weg in ein zeitsensibles Begriffs- und Wertesystem für Bildung und Lernen.

Hamburg im Dezember 2021

Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff

Abstract

Die Studie generiert den Kernbegriff der *temporalen Agenden*, der an zeittheoretische Entwürfe der postmodernen Gegenwart anschließt. Dieser wird in einem mehrstufigen Aufbau zunächst auf der bildungspolitischen Makro-Ebene diskursanalytisch als kollektive temporale Agenda verortet. In der anschließenden, auf Angebotsformaten und Befragungsdaten nicht-traditionell Studierender in der Hochschulweiterbildung basierenden triangulierten Analyse wird der Begriff auf der organisationalen Meso- und der individuellen Mikro-Ebene als organisationale und individuelle temporale Agenden empirisch rückgekoppelt. Auf diese Weise wird ein Abgleich zwischen bildungspolitischen Zielsetzungen und Praxis der Hochschulweiterbildung in zeitbezogenen Fragestellungen vorgenommen.

Es zeigt sich, dass das gegenwärtige hochschulische Weiterbildungssystem – insbesondere im Segment der sich rasant entwickelnden IT-Sicherheit – sowohl mit Blick auf seine Strukturen wie auch auf seine Inhalte und Ziele einem massiven Beschleunigungsdruck ausgesetzt ist, der die gewohnten Zusammenhänge von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in Bildung erodiert. Zeittheoretisch lässt sich ein Aufkommen von Präemptionsphänomenen belegen, die einer zunehmend spekulativen Zukunft einen Bedeutungsvorrang vor der Gegenwart einräumen. Diese verbinden sich mit einem hochinstrumentellen Bildungsbegriff zu komplexen temporalen Mustern, welche sich als kollektive, organisationale und individuelle temporale Agenden beschreiben und systematisieren lassen. Auf diese Weise leistet die Studie einen Beitrag zur zeitbezogenen Forschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

The study formulates the key term of *temporal agendas* that connects to time-related theoretical concepts of contemporary postmodern society. In a first step of a multi-step research design, a collective temporal agenda is identified on the macro level of educational policy-making. Subsequently, programme formats and evaluation data of non-traditional students from continuing higher education are triangulated to analyse organisational temporal agendas on the meso level and individual temporal agendas on the micro level. Hereby, similarities and differences between policy goals and practice in continuing higher education can be brought to light in relation to temporal factors.

As a main result, the analysis shows that contemporary continuing higher education – especially in the rapid-developing sector of IT-security – is exposed to immense accelerative pressure regarding its structures, contents and aims that erodes the familiar interrelations between past, present and future. In terms of temporal theory, the emergence of pre-emptive phenomena can be observed, that prioritize an increasingly speculative future over the present. These phenomena connect to an highly instrumental concept of *Bildung*, forming complex patterns which can be described and systemized as collective, organisational and individual temporal agendas. Hereby, the study contributes to time-related research in adult and continuing education.

Einführung

Die vorliegende Studie fällt in eine Zeit des Umbruchs. Die ersten Ideen sammelten sich etwa 2014/2015 im Zuge der Arbeit in einem Drittmittelprojekt im Feld der Hochschulweiterbildung, die auch heute auf organisationaler Ebene – bei aller politischen Forcierung – eine weitgehende Randerscheinung darstellt. Mit der abrupten Aussetzung der Präsenzlehre an Hochschulen im Frühjahr 2020 rückten mit Online-Lehre und Distanzprüfungen schlagartig zentrale Betätigungsfelder der Hochschulweiterbildung in das Zentrum der Aufmerksamkeit aller Hochschulen. Die vielerorts bisher – oft aus guten Gründen – eher langsam vorangetriebene Digitalisierung des Studiums zeigte plötzlich eine hohe Dynamik. Eine Trendumkehr ist auch jetzt, im Oktober 2021, nur zaghaft abzusehen. Die Zukunft wird zeigen, ob, und wenn ja, in welchem Ausmaß, sich diese Notfall-Digitalisierung vieler Studiengänge flächendeckend etablieren wird.

Damit verbunden ist eine Fülle zeittheoretischer Phänomene, die in der vorliegenden Studie in den Blick genommen werden. Von der bildungspolitischen Makro-Ebene über die organisationale Meso-Ebene der Hochschulen bis hinunter auf die Mikro-Ebene der Studierenden zeigen sich nun zeitbezogene Veränderungen nicht mehr nur in einem Nischensegment der Hochschulbildung, sondern für die tertiäre Bildung im großen Ganzen. Die Ergebnisse der Auseinandersetzung mit dem Sample der Studie weisen dadurch vielzählige neue, über die Hochschulweiterbildung hinausgehende Bezugspunkte auf, an denen neu weitergedacht werden kann. Gleichzeitig offenbaren sich in der Krise einige zeitpolitische Tendenzen, die zentrale Erkenntnisse der Studie bestätigen. Zeigten sich zunächst Anzeichen für eine globale Entschleunigung der Wirtschaftskreisläufe durch Grenzsicherungen, Quarantänen, Lockdowns usw., wird mit fortschreitender Entwicklung die Herausbildung eines „neuen Normal“ deutlich, das vielmehr großflächige Verschiebungen in und die Intensivierung von Arbeit mit digitalen Systemen mit sich bringt. Damit verbunden ist oftmals eine radikale, disruptive Umgestaltung gewohnter Zeitordnungen – beispielsweise der örtlichen Trennung von Arbeitszeit und Familien-, Lern- oder Freizeit. Unsere Gegenwart, die auf Basis kaum noch anzustellender Prognosen über die selbst nahe zukünftige Entwicklung in hohem Tempo umgestaltet wird, entwickelt sich so zu einem Ort radikaler Kontingenz. Für eine Bewertung dieser Veränderungen liefert die Studie mit ihrem Zentralbegriff der temporalen Agenden einen zeittheoretischen Ansatzpunkt. Die gezogenen zeitpolitischen Schlussfolgerungen erhalten im selben Zug eine größere Relevanz für die tertiäre Bildung insgesamt und darüber hinaus. Mit Blick auf die sich im Gang befindlichen tiefgreifenden Veränderungen der uns umgebenden Gesellschaft erscheint der Zeitpunkt ideal, um über unser Verständnis von und unseren Umgang mit Zeit nachzudenken – vor allem in der Bildung.

Die Öffnung der Hochschulen: ein weites Feld

Viel ist in den letzten Jahren zur Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen geschrieben worden. Dies bringt nicht unbedingt ein genuines Interesse der Hochschulen an Weiterbildung im Allgemeinen zum Ausdruck, sondern spiegelt vielmehr eine sich in verschiedenen Förderlinien auf europäischer, bundesdeutscher oder Landesebene ausdrückende gesteigerte politische Aufmerksamkeit wider, die der Hochschulweiterbildung zuteilwird. Für einen erheblichen Teil der jüngeren Publikationen wirkten Förderprojekte impulsgebend. Auch die erste Idee zur vorliegenden Studie entwickelte sich in einem Projektkontext, was sich – vorrangig in der empirischen Datengrundlage – auch zeigt. Das Open Competence Center for Cyber Security, kurz Open C³S, wurde im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2021) mit Geldern des Europäischen Sozialfonds und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung entwickelt. Ein reichhaltiger Fundus an Praxis- und Forschungsberichten, Best-Practice-Beispielen und Entwicklungsergebnissen ist im Zuge dieses und anderer Projekte der Förderlinie entstanden und veröffentlicht worden (vgl. Wissenschaftliche Begleitung, 2021). Die Übersicht lässt einige Schwerpunktthemen erkennen, die sich auch in den von der wissenschaftlichen Begleitung der Förderlinie selbst erarbeiteten Ergebnisberichten widerspiegeln (Cendon et al., 2016; Hanft et al., 2016; Wolter et al., 2016). Eines dieser Themen ist die Gewinnung neuer Zielgruppen für teilweise neue Formate. Vielfach ist dabei von „nicht-traditionell Studierenden“ die Rede.

Die vorliegende Studie wird das Thema Hochschulweiterbildung, auch wenn sie ursprünglich diesem Forschungszusammenhang entstammt, in einen erweiterten Kontext setzen. Das Konzept der nicht-traditionell Studierenden dient dabei als ein erster Bezugspunkt, später dann auch als empirischer Zugangspunkt. Nicht-traditionell Studierende stellen – wie hier zu zeigen ist – eine Gruppe dar, an der sich eine ganze Bandbreite von Veränderungsimpulsen im Hochschulsystem allgemein aufzeigen lässt. Jene Veränderungen verweisen auf tiefergehende Transformationen der kollektiven, organisationalen wie individuellen Temporalitäten, die im Laufe der Studie zeittheoretisch erörtert und im Spannungsgefüge zwischen Bildung, gesamtgesellschaftlicher Entwicklung und Individuum verortet werden.

Zentrale Fragen und Aufbau

Der Aufbau der Studie ist mehrstufig angelegt. Zunächst wird eine Einordnung der Studie in den Forschungskontext der Hochschulweiterbildung vorgenommen und so ein rahmender Kontext innerhalb des hochgradig heterogenen Bereichs der Erwachsenenbildung/Weiterbildung abgesteckt. In diesem Zuge werden jüngste zentrale Entwicklungslinien der Hochschulweiterbildung nachgezeichnet. Die im Feld verbreiteten, oftmals diffusen Definitionskriterien wesentlicher Termini, beispielsweise

der „nicht-traditionell Studierenden“, werden geordnet und entsprechend dem Erkenntnisinteresse differenziert.

Anschließend wendet sich die Studie ihrem Hauptthema zu: der Bedeutung von Zeittheorie als Ausgangspunkt eines analytischen Konzepts für die Gegenwartsgesellschaft im Allgemeinen und für das Bildungssystem im Speziellen. Es wird zu zeigen sein, dass der gegenwärtigen Gesellschaft eine spezifische Auffassung von Zeit zugrunde liegt. Dieser „Zeitgeist von Zeit“ kann als individuelle wie auch kollektive Dispositionen¹ gedacht werden, die sich in Handlungen übersetzen und empirisch erfassbar sind. Für diese dispositive Prägung wird der Begriff der *temporalen Agenden* eingeführt, der gleichermaßen auf individuelle wie kollektive Entitäten analytisch anwendbar ist. Dabei wird von einer „singulären kollektiven temporalen Agenda“, jedoch von „multiplen organisationalen und individuellen Agenden“ gesprochen. Der Begriff der *temporalen Agenden* ist deshalb auf individuelle wie kollektive Dispositionen anwendbar, weil diese auf Werte(-Systeme) rückführbar sind, die letztendlich, so die These hier, durch die herrschende Produktionsordnung und den Grad ihrer Technisierung bestimmt werden. Um diese Werte operationalisierbar und damit empirisch erfassbar zu machen, ist ein höherer Grad an Abstraktion notwendig, der die temporalen Eigenarten der uns umgebenden postmodernen Welt sichtbar werden lässt und über den Bereich der Hochschulweiterbildung weit hinausreicht. Überspitzt: Im Gegensatz zu einer tarifpartnerlichen Aushandlung von Antworten auf durch Arbeitsformen und Hochschulzugangsregelungen aufgebrachte Fragen von Zeit in der Hochschulweiterbildung erfolgt ein Schritt hinter die Kulissen, auf welchen die beschäftigungszentrierten Vorstellungen von Zeit aufgespannt sind.

Auf diese Weise bewegt sich die Studie zunächst aus dem Praxisfeld der Hochschulweiterbildung heraus und erörtert mit dem Terminus der temporalen Agenden einen gleichermaßen grundlegenden wie spezifischen Aspekt der gegenwärtigen (Arbeits-)Gesellschaft. Temporale Agenden spielen, wie zu zeigen sein wird, eine maßgebliche Rolle bei der Ausformung des Bildungssystems auf kollektiv-politischer wie auf organisationaler Ebene. Unter Anknüpfung an Sabine Schmidt-Lauffs zeitsemantische Terminologie (2008, 2012b, 2018) wird der Begriff der *temporalen Agenden* zeittheoretisch mit Blick auf eine postmoderne Gegenwart aufgebaut. Im Anschluss wird in Rückgriff auf den Begriff der *instrumentellen Vernunft* Max Horkheimers (2007) die spezifische Prägung jener Agenden als eine Form temporaler Rationalität greifbar gemacht.

Am Ende der theoriebasierten Vorarbeit steht die Formulierung der für die weitere Analyse maßgeblichen Annahmen. Es soll hier, wie angedeutet, nur indirekt um Fragen der optimierten Passung individueller temporaler Agenden zu den Anforderungen und Beschäftigungsarrangements des postmodernen (Digital-)Kapitalismus gehen. Viel wichtiger erscheinen die Fragen, auf Grundlage welcher Annahmen und Verständnisse heutige Bildungspolitik Zeit begreift, wie sie diese als temporale Agenden mit Blick auf Bildungsorganisationen und -teilnehmende formt – und ob diese

1 „Disposition“ beschreibt in der aristotelischen Tradition eine über die reine Fähigkeit zu bestimmten Handlungen hinausgehende Einstellung des Charakters, in bestimmten Situationen auch in ebenjener Weise zu handeln.

ganz ähnliche temporale Agenden in ihren Bildungsbestrebungen aufweisen. So schließt sich der Kreis zurück zur individuellen Ebene und den nicht-traditionell Studierenden, die als Bildungsteilnehmende hier empirisch in den Blick genommen werden. Zusammenfassend lassen sich die Fragestellungen vorläufig folgendermaßen umschreiben: Lassen sich aus dem Theoriebestand zu Postmoderne und Bildung temporale Bezüge ableiten, die sich als temporale Agenden auf kollektiver und individueller Ebene manifestieren? Falls ja: Wie sind diese geprägt? Besteht ein Zusammenhang zwischen einer spezifisch geprägten temporalen Agenda in der Politik der Hochschulweiterbildung und den temporalen Agenden der Teilnehmenden? Falls ja: Wie sieht diese Prägung aus? Die Präzisierung dieser Fragestellungen erfolgt in mehreren Schritten, die sich in einem Ablaufschema der Analyse darstellen lassen.

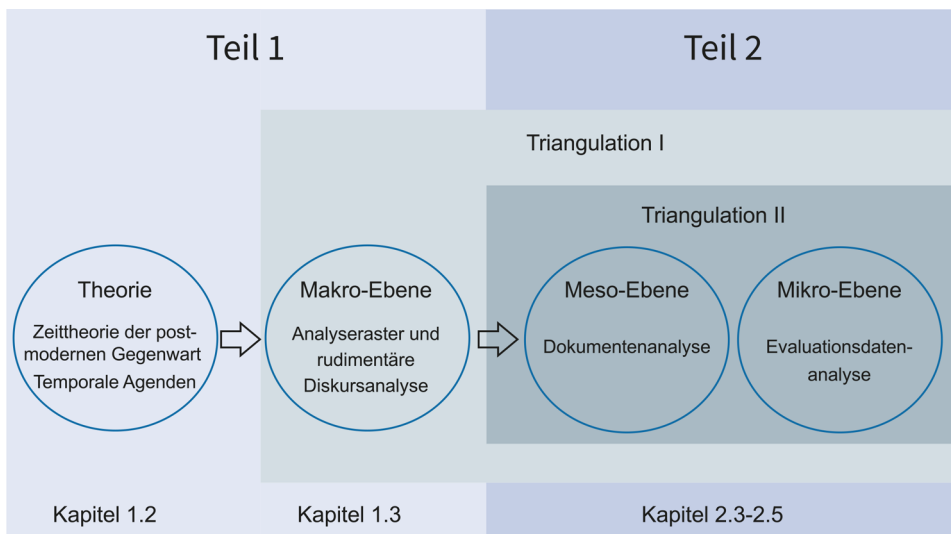


Abbildung 1: Ablaufschema der Analyse

Entsprechend der verschiedenen Ebenen unterteilt sich die Analyse in zwei Hauptteile. Teil 1 umfasst die beschriebene kritische Rezeption zeitbezogener Begriffe, die Einführung des Terminus der temporalen Agenden, sowie, daran anschließend, die kritische Analyse seiner zugrunde liegenden Rationalität. Die zentrale Fragestellung wird formuliert. Anschließend erfolgt anhand eines geeigneten Analysemodells eine Operationalisierung des Konzepts der temporalen Agenden für ihre Anwendung auf die Bildungspolitik. Diese wird dann als eine rudimentäre Diskursanalyse auf der bildungspolitischen Makroebene durchgeführt. In Teil 2 eröffnet der Blick in die Daten des Samples *Open C³S*, in welcher Art sich jene kollektiv-bildungspolitische Makro-Ebene auf der organisationalen Meso-Ebene als Angebotsgestaltung und auf der individuellen Mikro-Ebene in Bildungsmotiven der Teilnehmenden fortsetzt. Dazu findet sich in Teil 2 einleitend eine umfassende Einführung in das Datenmaterial und die Operationalisierung der temporalen Agenden für die organisationale und individuelle Ebene.

Methodik

Die empirische Analyse der verschiedenen temporalen Agenden erfolgt als Triangulation mehrerer Datentypen, deren Herkunft und formale Charakteristika sich tiefgreifend unterscheiden (s. Abbildung 1). Methodologisch geht es dabei weniger um eine gegenseitige Validierung als vielmehr eine Vertiefung und Perspektiverweiterung mit Bezug zum Gegenstand (vgl. bspw. Barz et al., 2012, S. 597). Eine solche triangulierte Perspektivverschränkung hält auch Sabine Schmidt-Lauff im Hinblick auf die qualitative Erfassung zeitbezogener Phänomene für unumgänglich: „Erforderlich ist eine empirische Aufschlüsselung nach temporalen Faktoren auf struktureller *und* individueller Ebene und sich dahinein-verschränkend instrumenteller *und* interpretativer Zugriffe“ (Schmidt-Lauff, 2012a, S. 570, Hervorh. im Original). Die Zuordnung der verschiedenen instrumentellen und interpretativen Zugriffe zu temporalen Faktoren auf struktureller und individueller Ebene ist das Kernstück der Methodik zur Analyse der temporalen Agenden auf der kollektiven (Makro-)Ebene, der organisationalen (Meso-)Ebene und der individuellen (Mikro-)Ebene. Die konzeptionelle Triangulation der unterschiedlichen Ebenen der temporalen Agenden übersetzt sich methodisch in die Analyse unterschiedlicher Datentypen und -Quellen, die je spezifische Zugriffe erfordern.

Zur Erfassung der kollektiven temporalen Agenda erfolgt interpretativ eine rudimentäre Diskursanalyse (Kap. 1.3). Diese legt in einer ersten Triangulation den Grundstein für die Annahmen und zugehörigen Kategorien zur instrumentellen Bearbeitung des Samples *Open C³S* (Kap. 2.3–2.5). Die oben formulierte zentrale Fragestellung nach dem Wesen von temporalen Agenden auf kollektiver, organisationaler und individueller Ebene bedingt so eine methodische Pluralität, die mit ihrem Gegenstand konstitutiv verbunden ist. Die zunächst deduktiv gewonnenen Kategorien des interpretativen Zugriffs auf Dokumente antizipieren die Ausprägungen der erfahrbaren Realität und werden auf Ebene der organisationalen und individuellen temporalen Agenda durch induktive Arbeit mit dem Befragungsdatenmaterial auf ihre Deckung hin überprüft. Dieses Vorgehen zur Formulierung der Kategorien verweist auf eine tiefergehende, erkenntnistheoretische Problematik, die erklärungsbedürftig ist.

Um die kollektive temporale Agenda der Gegenwartsgesellschaft speziell im Bereich Bildung zu erfassen, ist ein methodisches Vorgehen notwendig, das die nötige Offenheit für die unterschiedlichen theoretischen Rückbezüge mitbringt und gleichzeitig zum vorliegenden Erkenntnisinteresse wie zum Untersuchungsfeld passt. Es muss zeittheoretische Ansätze mit Begriffen von Bildung verbinden können und gleichzeitig die politische Sphäre als Untersuchungsfeld empirisch erfassbar machen. Dafür bietet sich eine Diskursanalyse an, deren Gegenstand die temporalen Implikationen der gegenwärtigen Bildungspolitik sind. Eine umfassende Erörterung in sämtlichen Facetten würde den zur Verfügung stehenden Rahmen der vorliegenden Studie jedoch überschreiten, weshalb diese hier nur rudimentär erfolgen kann. Trotzdem handelt es sich um eine Diskursanalyse, da die kollektive temporale Agenda über die Analyse des bildungspolitischen Diskurses, hier repräsentiert durch die ein wesent-

liches Dokument, empirisch erfasst wird. Es wird dafür eine Sampling-Strategie (vgl. Traue et al., 2014, S. 500) gewählt, die sich von den zeittheoretischen Grundlagen her auf das engere Untersuchungsfeld der Hochschulweiterbildung fokussiert und nur bestimmte Aspekte des Gegenstands im Sinne der kollektiven temporalen Agenda beleuchtet. Die Zusammenstellung des Korpus und die Sampling-Strategie beruhen also auf der vorangestellten zeittheoretischen Grundlagenarbeit. Dazu werden axiomatisch² Prämissen zur Temporalität der Gegenwartsgesellschaft formuliert (Kap. 1.2). An diese schließt sich die Adaption eines etablierten Analyserasters für Policies in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung nach Lima und Guimarães (2011, 2016) an (Kap. 1.3). Das Raster dient der Übertragung der erarbeiteten zeittheoretischen Grundlagen auf den Untersuchungsgegenstand der Hochschulweiterbildung und der Operationalisierung für die Analyse: Es liefert Ansätze für Auswahl und Kodierung der natürlichen Daten (vgl. Baur et al., 2014, S. 813 ff.) in Form eines aktuellen Policy-Dokuments, welches dann einer Inhalts- bzw. Dokumentenanalyse unterzogen wird und aufgrund seiner Aktualität, der Relevanz des Urhebers, seines bildungsstrategischen Charakters und seiner Nähe zum Bereich Hochschulweiterbildung besonders geeignet ist. Trotz der Fokussierung auf ein singuläres Dokument handelt es sich um eine Diskursanalyse, da die kollektive temporale Agenda über die Analyse des bildungspolitischen Diskurses, hier repräsentiert durch das gewählte Policy-Dokument, empirisch erfasst wird.

Methodisch werden aus der Verknüpfung von zeittheoretischen Grundlagen und Analyseraster Annahmen zur kollektiven temporalen Agenda formuliert, die anschließend anhand deduktiv gebildeter Kategorien diskursanalytisch geprüft werden (Kap. 1.3.4–1.3.7). Die deduktive Kategorienbildung erfordert dabei die Formulierung von Sachverhalten in Aussagen im Sinne der logischen Propädeutik³. Dies steht im Gegensatz zur induktiven Kategorienbildung in einzelnen oder wenigen Begriffen, wie sie für die qualitative Sozialforschung üblich sind (vgl. etwa Mayring, 2015; Bohnsack, 2010). Die Kategorien in der vorliegenden Studie haben deshalb die Form zu prüfender Aussagen, die mit prägnanten Kategorientiteln versehen sind. Für die Analyse der individuellen kollektiven Bildungsagenden der Teilnehmenden auf Grundlage der Befragungsdaten invertiert sich die Analyserichtung jedoch: Um die Motive der Teilnehmenden zu eruieren, wird induktiv auf das vorhandene Material eines eigenen Samples zugegriffen. Diese Motive können ihrer Natur nach gerade nicht aus der kollektiven temporalen Agenda abgeleitet werden. Eine Überprüfung der Deckung beider kann damit auch nicht im Rahmen derselben Methodik erfolgen. Das Verhältnis von kollektiver temporaler Bildungsagenda und der organisationalen Ebene wird anhand der Daten des Samples sowohl deduktiv als auch induktiv bearbeitet, da die organisationale Ebene in besonderem Maße ein „Zwischen“ darstellt, das sowohl zur kollektiven wie zur individuellen Ebene elementare Bezüge aufweist. Dies wird als relationaler Charakter methodisch noch dezidiert erörtert (Kap. 2.2.3). Nur

2 Zum Begriff des Axioms und der Rolle nicht selbstevidenter Axiome in deduktiven Verfahren vgl. Seiffert (1977, S. 27 f.)

3 Zur Konstruktion von Sachverhalten aus Aussagen und multiplen Prädikatoren vgl. ebenfalls Seiffert (Seiffert, 1977, S. 20 ff.)

durch eine solche Kombination von deduktiver und induktiver Methodik kann eine zufriedenstellende Erklärungstiefe erlangt werden, um Kongruenzen und Inkongruenzen der individuellen, organisationalen und kollektiven temporalen Agenden sichtbar und erklärbar zu machen.

Gleichzeitig bleibt die induktive Analyse der individuellen temporalen Agenden stets auf die Erkenntnisse der kollektiven (und auch der organisationalen) Agenden bezogen. Die Wichtigkeit dieser Verbindung lässt sich anhand der Problematik der naturwissenschaftlichen Methodik für die induktive Generierung von Hypothesen illustrieren, wie sie etwa von Nelson Goodman grundlegend kritisiert wurde. Dieser verwies auf die zwingend erforderliche Einbeziehung des wissenschaftlichen und sprachlichen Kontexts von Hypothesen (vgl. Störig, 1997, S. 691). Dies ist für die Formulierung von Annahmen im Stile dieser Studie gleichfalls relevant, wie sich am Beispiel der hier durchgeführten Analyse aufzeigen lässt: Karl Popper folgend werden Hypothesen (oder Annahmen) als Basissätze formuliert, in denen weitere theoretische Wissensbestände enthalten sind (vgl. Bohnsack, 2010, S. 16). Eine formulierte Annahme für die Analyse des Samples lautet: *Die Temporalität des Humanressourcen-Management-Modells ist auch in der Hochschulweiterbildungspraxis der IT-Sicherheit dominant*. Es muss für das Forschungsfeld allgemein akzeptierte Übereinkünfte darüber geben, was die Begriffe „Temporalität“, „Modell“ usw. umfassen. Diese Begriffe wurden jedoch theoriegeleitet-deduktiv aus den Annahmen zur kollektiven temporalen Agenda gewonnen – nicht induktiv aus der Beobachtung konstruiert. Die individuellen temporalen Agenden bleiben in ihrer zeittheoretischen Rückkopplung stets von der kollektiven temporalen Agenda abhängig. Dies wäre anders auch gar nicht möglich: Die theoretischen Begriffe entstehen nicht durch logische Ableitung aus der Sprache der Beobachtung, sondern sind vielmehr „freie Schöpfungen des Geistes“ (Störig, 1997, S. 691). Mit den Worten Goodmans: Es ist nicht möglich, die „theoretische Sprache“ auf die „Beobachtungssprache“ zurückzuführen (zitiert nach Störig, 1997, S. 691). Eine Überwindung dieser Problematik induktiver Verfahren in der objektiven Hermeneutik Ulrich Oervermanns hilft für das Erkenntnisinteresse der Studie jedoch auch nicht weiter. Ohne einen Bezug zur kollektiven temporalen Agenda verbleiben die Motive der Teilnehmenden Muster, die nicht als temporale Agenda erklärbar werden – unabhängig von Tiefe oder Abstraktionsgrad der zur Beobachtung eingesetzten Methodik. Aus diesem Grund erscheint es für den Gegenstand der temporalen Agenda einzig richtig, deduktiv Kategorien zu bilden, die die Ausprägungen der erfahrbaren Realität antizipieren, und diese auf der individuellen Ebene durch induktive Arbeit mit dem Material zu prüfen.

Kelle und Kluge beschreiben diese Lösung zur Entwicklung neuer Konzepte anhand empirischen Datenmaterials bei gleichzeitigem Rekurrieren auf vorhandenes theoretisches Vorwissen als einen „Zangengriff“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 23), den sie in Rückgriff auf Peirce als „hypothetisches Schlussfolgern“ bezeichnen. Dieses beschreibt die Zuordnung eines neu entdeckten Phänomens zu einer bereits bestehenden Regel. Die Hypothese beschreibt dabei „eine Schlussfolgerung von einer bekannten Regel und einem Resultat auf einen Fall“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 24), in der

Umkehr also die Zuordnung (meint: Subsumption) eines Falls zu einer bereits bekannten Regel, ohne dass der tatsächliche Zusammenhang zweifelsfrei beobachtet wurde. Die Hypothese ist damit mehr oder weniger risikoreich. Der Unterschied zur Abduktion liegt nun darin, dass zur Erklärung des Phänomens keine neue Regel konstruiert wird, sondern Wissen um die Geltung bislang bekannter Regeln auf neue Fälle ausgedehnt wird (Kelle & Kluge, 2010, S. 25). Dies entspricht in der Studie der Zuordnung der induktiv erfassten organisationalen und individuellen temporalen Agenden unter die deduktiv gewonnene kollektive temporale Agenda. Anstatt mit lediglich verifizier- bzw. falsifizierbaren Hypothesen soll hier hingegen mit Annahmen gearbeitet werden, die eine differenziertere Bewertung ermöglichen.

1 Zeiththeorie und Bildungspolitik in der Postmoderne

1.1 Kontext und Grundbegriffe der Hochschulweiterbildung

Innerhalb der Erwachsenenbildung/Weiterbildung grenzt sich die Hochschulweiterbildung, in erster Linie institutionell über wissenschaftliche Einrichtungen als Anbieter, den wissenschaftlichen Anspruch des Angebots und das wissenschaftlich qualifizierte Lehrpersonal ab, wenngleich die Grenzen zur akademischen Erstausbildung wie auch zu nicht-hochschulischen Institutionen zunehmend verschwimmen (vgl. Wolter, 2016, S. 24). Eine fehlende Klarheit über den genauen Umfang der wissenschaftlichen Weiterbildung spiegelt sich nicht zuletzt in einem uneinheitlichen begrifflichen Nebeneinander in der Praxis: Neben dem traditionell verbreiteten Terminus der „wissenschaftlichen Weiterbildung“ findet sich vor allem seitens der Hochschulforschung in letzter Zeit häufiger „Hochschulweiterbildung“, wie ein Blick auf Publikationsreihen und einschlägige Sammelbände zeigt.⁴ Auch ist und war vielfach von „hochschulischer Weiterbildung“ (Wissenschaftsrat, 2019) oder „Weiterbildung an Hochschulen“ die Rede. In dieser Studie habe ich mich ebenfalls für den Terminus „Hochschulweiterbildung“ entschieden, da die empirische Untersuchung sich ausschließlich auf hoheitlich-hochschulische Angebote beschränkt.

Dem Entstehungszusammenhang aus der Förderlinie „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2021) folgend, setzt die Einordnung der vorliegenden Studie in den Forschungszusammenhang von wissenschaftlicher bzw. hochschulischer Weiterbildung und Erwachsenenbildung/Weiterbildung an ebendiesem an. Ziel von „Offene Hochschulen“ war die Entwicklung von und die Forschung zu Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung, an der sich fast ein Viertel aller deutschen Hochschulen beteiligte und eine Viertelmilliarde Euro verausgabte (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2021). Trotz solch groß angelegter Förderung macht die wissenschaftliche Weiterbildung nach wie vor vom Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung insgesamt nur einen niedrigen Prozentanteil aus. Ihre Bedeutung im Bereich der Hochschulbildung fällt ebenso „insgesamt peripher“ aus, so die aktuelle Bilanz des Wissenschaftsrats (Wissenschaftsrat, 2019, S. 38). Wie für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Allgemeinen zeigen sich zwar auch für die wissenschaftliche Weiterbildung als einem ihrer kleineren Forschungsfelder einige Schwierigkeiten in der statistischen Erhebung – man kämpft auf dem Weg zu einer anbieterbezogenen Statistik noch mit Abgrenzungsfragen und einer wenig gefestigten Kennzahlenerhebung –, doch die vorhandenen Daten bewe-

4 Beispielhaft genannt seien hier die von Carola Iller, Wolfgang Jütte, Johannes Klenk, Maria Kondratjuk und Bernhard Schmidt-Hertha bei wbv herausgegebene Reihe „Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis“ und der Sammelband „Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld“ (Jütte et al., 2020) angeführt.

gen sich für den Anteil der wissenschaftlichen Weiterbildung am tertiären wie quartären Bildungssektor beständig im niedrigen einstelligen Prozentbereich (vgl. Dollhausen et al., 2018). Gleichwohl findet sich wissenschaftliche Weiterbildung als Aufgabe der Hochschulen spätestens seit den 1970er-Jahren „zumindest normativ anerkannt“ (Faulstich & Oswald, 2010) und ist mit dem Hochschulrahmengesetz von 1998 und in den Landeshochschulgesetzen rechtlich verankert. Auch hat sie „in den letzten Jahrzehnten einen programmatischen Bedeutungsgewinn erfahren“ (Jütte & Rohs, 2020). Die Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF) zu einer aktiven und relevanten Fachgesellschaft, die einstmals dem „Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung“ entsprungen war und 2020 ihr 50-jähriges Bestehen feiern konnte, illustriert dies. Wolter spricht für die Dekade ab Mitte der 2000er-Jahre von einer „Übergangsphase [...] von der wissenschaftlichen Weiterbildung zur ‚offenen Hochschule‘“ (Wolter, 2016, S. 24, Hervorh. im Original). Die zwischenzeitlich vorliegenden Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung der Förderlinie „Offene Hochschulen“ illustrieren mehrere thematischen Schwerpunkte: „Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen“ (Wolter et al., 2016), „Theorie und Praxis verzahnen: lebenslanges Lernen an Hochschulen“ (Cendon et al., 2016), „Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen“ (Hanft et al., 2016). Im Fokus liegen die Gewinnung bisher ungenutzter „Bildungsreserven“ (Wissenschaftsrat, 2013, S. 32) im Sinne neuartiger Zielgruppen für die Hochschule, Wissenstransfer von der Hochschule in die berufliche Lebenswelt und die Professionalisierung von Angebotsstrukturen der wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb der Hochschulen wie auch auf einem kostenintensiven Weiterbildungsmarkt. In der Praxis erweist sich die „Öffnung der Hochschulen“ dann einerseits als legislativer Neuordnungsprozess der Hochschulzugangsregelungen, die auch nicht über die Schule erworbene Zugänge verstärkt berücksichtigen. Andererseits beförderte sie die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten unterhalb der Studiengangebene zusätzlich zum etablierten Format des weiterbildenden Masterstudiengangs seitens der Hochschulen, was Gegenstand der vorliegenden Studie ist.

Insgesamt lässt sich bilanzieren, dass sich die Forschung im Zusammenhang von „Offene Hochschulen“ stark an der angestrebten und real fortschreitenden Professionalisierung und Etablierung der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung orientiert. Dabei lassen sich Parallelen zur Erwachsenenbildung/Weiterbildungsforschung wie auch zur Hochschulentwicklung im Allgemeinen ziehen. Ein auf den Bildungsbegriff fokussierter Zugang rückt in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zum Ende der 1980er-Jahre zugunsten eines lebenslauforientierten Zugangs zurück, der zunehmend das lebenslange Lernen in den Blick nimmt (vgl. Kade, 2011, S. 21). Der zugrunde liegende Bildungsbegriff erfährt eine deutliche Betonung von „Weiterbildung“, zunehmend „synonym mit beruflichem Lernen, Qualifikation und Kompetenz gebraucht“ (Gonon & Kraus, 2011, S. 39). Konjunktur hat damit wieder ein Bildungsbegriff, der sich vorrangig an ökonomischer Nützlichkeit orientiert. Diese Entwicklung schlägt sich auch in der Hochschulweiterbildung nieder. Die Empfehlungen des Wissenschaftsrats von 1998 sind hier als wegweisend anzusehen, in denen dieser

die „Hochschulentwicklung durch Teilzeitstudium, Multimedia und wissenschaftliche Weiterbildung“ (Wissenschaftsrat, 1998) betont. Vor allem das Teilzeitstudium gilt als Lösung, „flexiblere Verbindung von Hochschulstudium und beruflicher Tätigkeit“ (Wissenschaftsrat, 1998, S. 7) zu unterstützen. Das grundständige Vollzeitstudium bleibt dabei für den Rat die Hauptaufgabe der Hochschulen. Er sieht diese in der Pflicht, „Organisationsdefizite zu beseitigen, die eine Erfüllung dieser Aufgabe behindern“ (Wissenschaftsrat, 1998, S. 6). Um beide Strategien erfolgreich zu vereinen, werden unter anderem die Modularisierung der Studienprogramme und die Einführung von Leistungspunkten empfohlen, wie sie zeitgleich mit der Entwicklung des europäischen Hochschulraums für den grundständigen Bereich international vorangetrieben werden. Im Ergebnis finden sich heute verschiedenste Interpretationen von Anrechnung und Anerkennung, Outcome- und Kompetenz-Orientierung, Credit-Point-Systemen sowie Zielgruppenorientierung in den Weiterbildungsangeboten der Hochschulen. Wie oben bereits dargelegt, ist das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie anders gelagert. Gleichzeitig sind einige Zentralbegriffe für den weiteren Aufbau an dieser Stelle zu klären.

Vielfach adressieren Angebote der Hochschulweiterbildung die Gruppe der *nicht-traditionell Studierenden*. Der Terminus umschreibt in der gängigen Hochschulforschung häufig jene Gruppe von Studierenden, die einen Hochschulzugang über berufliche Qualifikation erlangt haben, wobei der Begriff schon in der Vergangenheit einer verbreiteten Definition ermangelte (vgl. Teichler & Wolter, 2004, S. 70 ff.). Eine Dekade später weisen Wolter, Dahm, Kamm, Kerst und Otto darauf hin, dass trotz der internationalen Konjunktur des Begriffs die nationalen Qualifizierungsstrukturen maßgeblichen Einfluss auf die Auslegung des Begriffs ausüben (vgl. Wolter et al., 2015, S. 13). Die von ihnen vorgestellten Ergebnisse international vergleichender Untersuchungen weisen auf fünf unterschiedliche, jedoch teilweise unscharfe Definitionen hin:

„(1) im Hochschulsystem unterrepräsentierte Gruppen [...]; (2) Personen mit nicht-konventionellen, nicht-geradlinigen, eher durch Umwege, manchmal Brüche gekennzeichnete Biographien auf dem Weg zur Hochschule [...]; (3) Personen, die durch besondere Zugangswege und Zulassungsverfahren an die Hochschule gekommen sind (z. B. durch Anerkennung beruflicher Qualifikationen); (4) Studienanfängerinnen und -anfänger [...] älter als 25 Jahre [...]; und (5) schließlich Personen, die in flexiblen Studienformen (z. B. Fern- oder Teilzeitstudium) studieren“ (Wolter et al., 2015, S. 13).

Unabhängig von seiner expliziten Ausgestaltung beschreibt der Terminus „nicht-traditionell Studierende“ eine zusammengefasste Vielfalt, in Abgrenzung zu einer (implizierten) Homogenität „traditioneller“ Studierendengruppen. Für die in dieser Studie behandelten Fragestellungen zeittheoretischer Natur sind weniger das statistische Merkmal der beruflichen Qualifikation (3) noch das schwer erfassbare Merkmal der Zugehörigkeit zu einer unterrepräsentierten Gruppe (1), als vielmehr die Heterogenität (2) und Diversität (5) nicht-traditionell Studierender selbst von Bedeutung, die sich unter anderem in den Anforderungen an Studienformate, Lernarrangements und Betreuungsleistungen zeigt (vgl. Rahnfeld & Schiller, 2015; Schiller et al., 2019).

Wolter, Dahm, Kamm, Kerst und Otto weisen zudem darauf hin, dass für das traditionell stark zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung segmentierte deutsche Bildungssystem ein hoher Legitimationsdruck für Übergänge von Letzterem in Ersteres wirkt (vgl. Wolter et al., 2015, S. 14). Dieser äußerte sich auch bei der Einrichtung der Studienangebote, die das Sample der vorliegenden Studie bilden (vgl. hierzu u. a. Schiller et al., 2019), insbesondere in Form von Widerständen innerhalb der beteiligten Hochschulgremien und -verwaltungen. Beide Umstände, die Diversität der Zielgruppe wie die äußeren Legitimationszwänge, spielen insbesondere auf der bildungspolitischen Makro-Ebene wie auch auf der organisationalen Meso-Ebene eine wichtige Rolle bei der Ausgestaltung von Hochschulweiterbildung. Daher wird im Folgenden ein Begriff von nicht-traditionell Studierenden zugrunde gelegt, der sich auf die *Teilnahme von Erwachsene nach der ersten Bildungsphase an originär als Weiterbildung konzipierten Angeboten der Hochschulweiterbildung* bezieht. Die zentralen Fragestellungen zielen explizit nicht auf atypisch qualifizierte Studierende grundständiger, „klassischer“ Studienprogramme ab, sondern auf die zeittheoretisch relevanten Aspekte der politisch forcierten Hochschulweiterbildung in der Gegenwartsgesellschaft. Deshalb soll hier die Unterscheidung des Wissenschaftsrats zwischen Formaten hochschulischer Weiterbildung, die häufig von Teilnehmenden individuell als Weiterbildung genutzt werden, und solchen Studienangeboten, die originär als Weiterbildung konzipiert sind (vgl. Wissenschaftsrat, 2019, S. 42), aufgegriffen werden. Erstere fallen zwar auch in den Bereich der Hochschulweiterbildung, sind jedoch entweder Teil „klassischer“ Studienangebote oder stellen Erweiterungen ebendieser dar, richten sich also in der Regel nicht primär an nicht-traditionell Studierende. Der Fokus liegt damit in dieser Studie ausschließlich auf solchen Angeboten, die originär als Weiterbildung konzipiert sind und nicht-traditionell Studierende als Zielgruppe adressieren.

Zusammenhängend mit diesen Merkmalen der Zielgruppe entstehen an deutschen Hochschulen seit geraumer Zeit, bezogen auf das Gesamtstudienangebot jedoch meist marginal, passende Studienangebote. Diese können sich in Form, Dauer und Qualifikationsniveau stark unterscheiden, so auch im Projekt *Open C³S*. Es müssen hierbei zunächst verschiedene Termini unterschieden werden, die in der Praxis mitunter überlappend verwendet werden:

- berufsbegleitendes Studium,
- Fernstudium,
- Teilzeitstudium,
- Wissenschaftliche Weiterbildung/Hochschulweiterbildung.

Berufsbegleitende Studienangebote können verschiedene Formate aufweisen, in denen oft bestehende Inhalte aus dem grundständigen Studienbereich mit einem auf eine Berufstätigkeit zugeschnittenen Workload- und Zeitmanagement kombiniert werden. Hierzu zählt beispielsweise auch das sogenannte duale Studium. Ein Großteil der berufsbegleitenden Studienangebote in Deutschland wird als (hauptsächliches) *Fernstudium* angeboten (vgl. Minks et al., 2011, S. 13). Zawacki-Richter und Stöter differenzieren hier in Anlehnung an das Bundesinstitut für Berufsbildung weitergehend zwischen dem klassischen Fernstudium (Präsenzanteil < 50 %), Blended Learning

(Präsenzanteil > 50 %) und reinem Onlinelernen (ohne Präsenzanteil) (vgl. Zawacki-Richter & Stöter, 2020, S. 304).

Hauptaugenmerk der Angebote liegt auf der Vereinbarkeit von Studium und Berufstätigkeit. Der Begriff *Teilzeitstudium* beschreibt indes allgemein eine Streckung der Studienzeiten, um den wöchentlichen Zeitaufwand zu verringern. Das Teilzeitstudium wird vor allem als Option für ‚klassische‘ Studienformate angeboten. Eine entsprechende Verringerung des wöchentlichen Zeitaufwands gegenüber einem Vollzeitstudium ist jedoch auch in den meisten berufs begleitenden Angeboten vorgesehen. Hauptaspekt aller Angebote ist das Studieren mit verringerter Geschwindigkeit, um etwa Nebenerwerbstätigkeit oder Familienzeiten zu ermöglichen. Die *wissenschaftliche Weiterbildung* bzw. *Hochschulweiterbildung* beschreibt Angebote, die sich gezielt an hochschulisch oder beruflich Hochqualifizierte richten und meist einen ersten akademischen Abschluss voraussetzen. Auch hierbei ist eine starke Heterogenität der Angebote in Bezug auf Dauer, Format und Qualifikation zu beobachten. Die Angebote des Programms *Open C³S* liegen in der Schnittmenge dieser vier Begriffe. Die spezifische Ausgestaltung wird in Kapitel 2.3.1 noch ausführlich beleuchtet werden. Den Hintergrund für die empirische Analyse des Samples wird – wie angekündigt – der Zusammenhang von Zeit und Bildungspolitik bilden, der dieser nun raumnehmend voransteht.

1.2 Zeittheorie der postmodernen Gegenwart

Um Zeit als analytisches Konzept für die Hochschulweiterbildung nutzbar zu machen, ist zunächst eine umfassende Erörterung temporaler Grundbegriffe notwendig. Dazu braucht es einen weitreichenden, interdisziplinären Blick auf das Themenfeld *Zeit* – vor allem vonseiten der Erwachsenenbildung, der Soziologie und der Philosophie. Da sich der methodische Ansatz der vorliegenden Studie als Schnittmenge von empirischer Hochschulforschung und Erwachsenenbildungsforschung darstellt, wird zunächst vom Standpunkt der Erwachsenenbildung aus auf die Rolle der Zeitforschung geblickt werden. Trotz vielfacher, insbesondere methodischer Anleihen in den benachbarten Sozial- und Geisteswissenschaften bleibt der in diesem Kapitel zu definierende Zentralbegriff der temporalen Agenda perspektivisch auf das Themenfeld Hochschulweiterbildung gerichtet.

Anschließend erfolgt in Kapitel 1.2.2 die Rekonstruktion der epochenspezifischen Temporalität der Postmoderne aus relevanter Theoriearbeit heraus. Ausgehend von David Harveys „Condition of Postmodernity“ (1990) wird über soziologische und zeitphilosophische Arbeiten ein zeittheoretisches Zustandsbild der Gegenwartsgesellschaft nachgezeichnet. Im nachfolgenden Kapitel 1.2.3 wird der dominante Bildungsbegriff in dieser herausgearbeitet, um eine stückweise Annäherung an das Themenfeld der Hochschulweiterbildung herzustellen. Die Abschnitte der Theoriearbeit in diesen Kapiteln schließen jeweils mit der Formulierung von Schlussfolgerungen, die als Prämissen der nachfolgenden empirischen Analyse dienen.

1.2.1 Temporale Grundbegriffe

Mit Blick auf das Erkenntnisinteresse der Studie wird in einem ersten Schritt die bisherige Rolle der Zeitforschung in der Erwachsenenbildung in aller Kürze umrissen (Kap. 1.2.1.1). Anschließend erfolgt mit Rückgriff auf Sabine Schmidt-Lauffs Zeitsemantiken (2008, 2012b, 2018) die Definition des Zentralbegriffs der *temporalen Agenda* (Kap. 1.2.1.2), gefolgt von einer tiefergehenden Einordnung eines von Schmidt-Lauff (ebd.) entwickelten heuristischen Modells zu Zeit in der Pädagogik (Kap. 1.2.1.3).

1.2.1.1 Zur Rolle der Zeitforschung in der Erwachsenenbildung

„Das Verhältnis von Zeit und Bildung ist ein spannungsreiches, reziprok konstitutives Aufeinander-Bezogen-Sein. Bildung ist Ereignis in der Zeit und zugleich charaktergebende Konstrukteurin bzw. Gestalterin von Zeit. Zeit ist also nicht nur bedingender Faktor für Bildungsprozesse, sondern wir verhalten uns im Lernen und durch Erziehung zu ihr in besonderer Art und Weise.“
(Schmidt-Lauff, 2012b, S. 11 f.)

Zeit und Bildung stehen unzweifelhaft in einem über das Triviale („Bildung braucht Zeit“) hinausgehenden, komplexen Verhältnis, wie das Zitat von Sabine Schmidt-Lauff verdeutlicht. Dementgegen habe sich jedoch insbesondere in der Erwachsenenbildung bisher keine eigenständige Linie der Zeitforschung etabliert, wie sie 2008 konstatiert (vgl. Schmidt-Lauff, 2008, S. 88; sinngemäß auch 2012a, S. 16).⁵ Eine Dekade später gilt dies ihrer Ansicht nach zumindest noch für den deutschsprachigen Raum (vgl. Schmidt-Lauff, 2018, S. 320; ebenso Schmidt-Lauff et al., 2019, S. 159). Für die politische Erwachsenenbildung diagnostiziert Michael Görtler ein noch größeres Defizit als für die Pädagogik im Allgemeinen (vgl. Görtler, 2016, S. 13). Von einem breiteren „temporal turn“, wie er stellenweise in den letzten Jahren für die Geschichtswissenschaft beschrieben wird (vgl. Corfield, 2015; zusammenfassend Rothauge, 2017), kann jedenfalls nicht gesprochen werden. Schmidt-Lauff stellte damals fest, dass „für eine umfassende Interpretation zeitpädagogischer Fragestellungen zum Lernen (Erwachsener) keine übergreifenden Kenntnisse“ (Schmidt-Lauff, 2008, S. 88) vorlägen, oder zumindest eine „umfassende zeittheoretische Grundlegung“ (Schmidt-Lauff, 2012b, S. 16) noch ausstehe. Durch die politisch forcierten Forschungs- und Entwicklungsprojekte vor allem in der vergangenen Dekade sind zwar einige Publikationen zu Zeit im Kontext von Hochschulweiterbildung erschienen, jedoch hauptsächlich über ihre Verwendung als Ressource mit Blick auf die Marktgängigkeit entsprechender Programme (vgl. Seitter, 2017; Seitter et al., 2018; Rahnfeld & Schiller, 2015). Auch zeigt sich die Datengrundlage der großen empirischen Vergleichsstudien nur auf den ersten Blick fundiert: Aufgewendete Zeitstunden für Weiterbildung und die Verteilung von Teilnahmestunden je Weiterbildungssegment finden sich beispielsweise in dem für Deutschland leitenden *Adult Education Survey* wieder (vgl. Bilger et al., 2017, S. 34 ff.). Auch weiß man etwa, dass der Hauptgrund für die Nichtteil-

5 Auch für die „klassischen“ mit Zeit befassten Disziplinen aus Natur- und Geisteswissenschaften konstatieren Gimmler, Sandbothe und Zimmerli noch Ende der 1990er-Jahre einen unübersichtlichen Forschungsstand trotz hoher Konjunkturlage des Themas (1997, S. 1).

nahme an Weiterbildung in Deutschland (und ähnlich im OECD-Mittel) ist, „too busy at work“⁶ zu sein (noch vor Familienpflichten und Kosten). Damit scheint das beispielhafte Konfliktfeld von Arbeits- und Lernzeit (als eines von vielen) statistisch umrissen. Welches Zeitverständnis dabei implizit oder explizit Anwendung findet, bleibt im Allgemeinen sehr vage oder gänzlich auf die Betrachtung von Zeit als einer einzusetzenden Ressource beschränkt. Eine Erörterung individueller und kollektiver Dispositionen zum Verstehen und Verwenden von Zeit, wie es in der vorliegenden Studie mit dem Begriff der temporalen Agenda versucht werden soll, muss sich dem Themenfeld jedoch gänzlich anders nähern. Anzusetzen ist am grundsätzlichen Verhältnis von Individuum, Zeit und Gesellschaft als dem Ergebnis eines historischen Prozesses, der hier den inhaltlichen Ansatzpunkt bilden wird.

1.2.1.2 Grundlegende Zeitsemantiken und temporale Agenda

Die Beschäftigung mit Zeit hat in der Vergangenheit eine Fülle an Termini hervorgebracht, deren begriffliche Verwendung keinesfalls immer einheitlich oder eindeutig erfolgt. Erschwerend kommen unterschiedliche Zeitsemantiken hinzu, die einer etymologischen Vielfalt entspringen: Neben dem auf das althochdeutsche *zît* zurückgehende Wort Zeit kennt das Deutsche noch die Entlehnungen aus dem altgriechischen *chrónos* und dem lateinischen *tempus*. Das Englische kennt darüber hinaus noch das *timing*, das im Deutschen nur in Konstruktionen wie „zur rechten Zeit (sein)“ oder „zeitlich ordnen“ ausdrückbar wird.⁷ Diese vielfältigen Wurzeln bedingen in der Praxis eine terminologische Unklarheit, die für eine differenzierte Analyse von Zeitphänomenen zuerst aufzuklären ist. Zeitgleich besteht eine Vielzahl wissenschaftlich-disziplinärer wie auch alltagssprachlicher Begriffe von Zeit, die der sprachlichen eine inhaltlich-perspektivische Unschärfe hinzufügt. Die wesentliche Frage lautet daher zunächst: Von welcher Zeit sprechen wir? Wie Peter Faulstich 2012 feststellt, müsse man mindestens „einen messbaren und einen erfahrbaren, einen physikalischen und einen biologischen, einen analytischen und hermeneutischen, einen positivistischen und einen phänomenologischen, einen objektiven und einen subjektiven Begriff der Zeit“ unterscheiden (Faulstich, 2012, S. 74). Stefano Micali bezeichnet sie gar als „CruX der Philosophie“ (Micali, 2015, S. 185). Wo also ansetzen? Eine umfassende Rezeption historischer, philosophischer und soziologischer Zugänge zu Zeit und Bildung hat Sabine Schmidt-Lauff vorgelegt (vgl. Schmidt-Lauff 2008, S. 88 ff.). Im Rahmen dieser Studie scheint es sinnvoll, an der reichhaltigen Theoriearbeit Schmidt-Lauuffs anzuknüpfen und, wo nötig, perspektivische Fokussierungen anzubringen.

Das grundlegende Element von Zeit ist für Schmidt-Lauff die Zeitbewusstheit: „Zeitbewusstheit entsteht durch das kontextuale Bewusst werden von Zeit, d. h. in der Verzeitlichung von Strukturen und darin enthaltenen temporalen Entwürfen (Zeitlichkeiten)“ (Schmidt-Lauff, 2018, S. 321). Verzeitlichung ist ein aktiver Prozess. „Die

6 “Willingness to participate in formal and/or non-formal education and barriers to participation (2012 or 2015)“ (vgl. OECD, 2017, S. 328, Table C6.1b). Dort gaben 33 % der Befragten Deutschen und 28 % im OECD-Mittel an, dass zeitliche Konflikte mit ihrer Arbeitszeit die Teilnahme an Weiterbildung verhinderten. Ähnliche Werte finden sich für 2012 in den PIAAC-Daten (31,3 %) (vgl. OECD, 2016, Var. B_Q26b; Schiller et al., 2017, S. 36 f.).

7 Norbert Elias empfiehlt, zur Aufdeckung des instrumentellen Charakters der Zeit, oder vielmehr des „Zeitens“ als aktiver Handlung der Strukturierung von Zeit, das Verb „zeiten“ einzuführen (vgl. Elias, 1988, S. 7 f.).

in der *Verzeitlichung* als a) reflexiver Prozess der Bewusstwerdung zeitlicher Strukturen, wie auch b) darin enthaltener Re-Konstruktionen von Zeit stellen ein ‚In-Beziehung-Setzen‘ von Handlung und Struktur, von Kontextualität und Erleben dar.“ (Schmidt-Lauff, 2018, S. 322, Hervorhebungen im Original).⁸ Die Beziehung zwischen dem Individuum in seiner historischen Existenz und den externen oder überindividuellen Zeitlichkeiten ist, wie bereits angeklungen, eine reziproke. Schmidt-Lauff beschreibt jenes Verhältnis von Zeitlichkeiten als emergent, nicht dichotom (vgl. Schmidt-Lauff, 2012b, S. 19, 2018, S. 322): Die in der reflexiven Bewusstwerdung zeitlicher Strukturen enthaltene „Re-Konstruktionen“ von Zeit wirken sich wiederum vermittelt der überindividuellen Zeitlichkeiten auf die Zeitlichkeit anderer Individuen aus. Aus diesem Grund sollen die externen, überindividuellen Zeitlichkeiten hier *kollektiv* genannt werden. So wie Gesellschaft sich aus dem komplexen Zusammenwirken individueller Existenzen konstituiert, konstituiert sich auch *kollektive Zeitlichkeit*.

Zeitbewusstheit und Verzeitlichung verweisen damit zunächst auf eine vom Individuum aus gedachte, auf lebensweltlicher Erfahrung beruhende Zeitperspektive auf Gesellschaft. Deren weiterführende wechselseitigen Einflussverhältnisse beispielsweise zu einem komplexen, sich der lebensweltlichen Vorstellungskraft entziehenden physikalisch-wissenschaftlichen Zeitverständnis, das etwa über aus sich entspringenden Technologien auf die kollektiven Zeitlichkeiten wirkt (vgl. Schiemann, 2015, S. 207 ff.), müssen in der Begriffsklärung vorerst ausgeklammert werden.⁹ Es soll aber argumentiert werden, dass die Zeitlichkeit des Individuums in seiner Relation zu Gesellschaft (und damit der kollektiven Zeitlichkeit) das primäre Element darstellt, anhand dessen Epochen als in ihrer Zeitlichkeit differierende historische Abschnitte sichtbar werden. Für einen solchen Zugriff spricht sich etwa Günther Dux mit der von ihm beschriebenen Methode einer historisch-genetischen Rekonstruktion aus, die anderweitig verdeckte Zusammenhänge sichtbar mache (vgl. Dux, 2017). Historische Zeiten und ihre Zeitlichkeiten werden dazu von Naturzeiten (Tageszeiten, Jahreszeiten, etc.) unterschieden, wenngleich sie selbstverständlich mit diesen verbunden bleiben. Carmen Leccardi und zuvor Götz Großklaus etwa schließen in ähnlicher Weise an Norbert Elias an, wenn sie dessen Auffassung von Zeit als sozialer Dimension aufgreifen, die von ihrer eigenen Historizität abhängt und feststellen, dass unser Verständnis von Zeit das Ergebnis einer evolutionären Entwicklungsrouten sei, die mehr und mehr zu einem abstrakten Verständnis von Zeit (im Sinne gemessener Zeit) tendiere, je weiter die Komplexität der Gesellschaft zunehme (Großklaus, 1997, S. 3 f., anschließend an Elias 1988; Leccardi, 2013, S. 252). De Haan folgt Elias und Dux wei-

8 Thomas Fuchs liefert den wichtigen Hinweis, dass psychische Krankheiten einen „grundlegenden Wandel des subjektiven Zeiterlebens“ (Fuchs, 2015, S. 168) bedingen können. Individuelle Zeitlichkeit muss daher maßgeblich als vom (geistigen) Gesundheitszustand abhängig betrachtet werden.

9 Hierzu kann auch die Entwicklung einer objektiven, für die Erde gültigen „Weltzeit“ (Schiemann, 2015, S. 209) zählen, in der sich lebensweltliche wie physikalische Zeitauffassungen treffen. Die Frage nach der Existenz oder Nichtexistenz einer objektiven, physikalisch fundierten Zeit und aus dieser Frage entspringende Diskurse (Gimmler et al., 1997, S. 1; Maturana, 1997, S. 114 ff.; Sandbothe, 1997, S. 46 ff.; vgl. Schiemann, 2015, S. 207 ff.; Schmidt-Lauff, 2008, S. 25 ff.) ist für (erwachsenen-)pädagogische Fragestellungen an dieser Stelle letztendlich von untergeordneter Rolle. Überlegungen zur Idealität oder Realität von Zeit als subjektive oder objektive (vgl. Micali, 2015) oder ihrer inhärenten Logik (Kornwachs, 2001) würden hier ebenfalls den Rahmen sprengen.

ter in der Feststellung, dass Zeit ein maßgeblich vom Menschen abhängiges Konstrukt darstelle, „dessen sich Sozietäten als Regulierungsmechanismus bedienen“ (Haan, de, 1996, S. 13), je nach Organisationsgrad der umgebenden Gesellschaft in steigender Komplexität. Eine vom Menschen in Relation zu seiner Umwelt direkt abhängige historische Genese von Zeitlichkeiten erscheint damit einzig plausibel¹⁰ und wird daher auch in der nachfolgenden Analyse der Gegenwartsgesellschaft zugrunde gelegt (s. Kap. 1.2.2.1).

Einen weiteren wichtigen Beitrag zum Verständnis kollektiver Zeitlichkeit liefert Reinhart Kosellecks vielfach rezipiertes Modell der Zeitschichten, mit dem es gelingt, unterkomplexe Zugriffe auf Zeit zu überwinden (vgl. Koselleck, 2000). Rein lineare Zeitmodelle erscheinen ihm ebenso widersinnig wie solche völliger Kreisförmigkeit oder Wiederkehr. Erst durch die Annahme, dass geschichtliche Sequenzen sowohl lineare „Sukzessionen einmaliger Konstellationen“ (Koselleck, 2000, S. 20) und rekurrente, kreisförmig wiederkehrende Elemente enthielten, würden simplifizierende Teleologien und deterministische Geschichtsauffassungen zwangsweise aufgelöst. Auf diese Weise können Epochen als Zeitabschnitte gedacht werden, die einerseits von „einmaligen Wenden“ (Koselleck, 2000, S. 21) linear strukturiert sind, etwa politischen, militärischen oder technischen Entwicklungen, die unumkehrbare Folgen hervorrufen; andererseits ebenso von rahmenden, länger währenden Wiederholungsstrukturen wie Kommunikationsweisen oder Verkehrswege, deren Existenz die einmaligen Ereignisse der linearen Zeitlinie erst ermöglichen. „Rekurrenz als Voraussetzung für Einmaligkeit“ (Koselleck, 2000, S. 21), wie sie sich etwa im Verhältnis von Sprachhaushalt zu einzelnen Sprechakten oder von Gesetzen zu gerechten Urteilen offenbart. Kosellecks Zeitschichten-Modell ermöglicht es, verschiedene Geschwindigkeiten geschichtlichen Fortgangs denken und messen zu können und damit „Veränderungsweisen sichtbar zu machen, die von großer temporaler Komplexität zeugen“ (Koselleck, 2000, S. 22).

Damit sind zwei Grundelemente für das Verständnis von Zeitlichkeit benannt, die als erste Prämissen festgehalten werden sollen: Erstens, dass *individuelle Zeitlichkeiten* die *kollektiven Zeitlichkeiten* einer Epoche sichtbar machen, welche einem historischen Herausbildungsprozess entspringen und reziprok die individuellen Zeitlichkeiten mitprägen. Zweitens, dass kollektive Zeitlichkeiten von *temporaler Inkonsistenz* geprägt sind, die die Ungleichzeitigkeit historischer Prozesse und Ereignisse spiegeln.

Die Abstraktion von individuellen wie kollektiven Zeitlichkeiten zu Kategorien erfolgt im Begriff der *Temporalitäten* (vgl. Schmidt-Lauff, 2018, S. 322). Wo Verzeitlichen noch ganz basal ein „Sichtbarmachen menschlichen ‚In-der-Zeit-Seins‘“ (Schmidt-Lauff, 2018, S. 322) ist, sind Temporalitäten des direkten Bezugs von Individuen zu

10 Eine vom Menschen unabhängige Perspektive auf Zeit und Gesellschaft erscheint geradezu widersinnig, wie Kornwachs in Anschluss an Glöckle über formale Logik darlegt: „Über die Einbettung des Menschen in den Zusammenhang von Zeit und Werden lässt sich nicht objektiv reden, weil mit dieser Frage zugleich auch die Frage nach dem Menschsein mitthematisiert wird“ (Kornwachs 2001, S. 323). Raum und Zeit seien folglich nachträgliche Ordnungsschemata, Gegenwart damit ein Konstrukt. „Ordnet man die Gegenwart trotzdem in ein vierdimensionales Raum-Zeit-Kontinuum ein, handelt es sich nicht mehr um das ursprüngliche Phänomen“ (vgl. Kornwachs 2001, S. 323 f.).

kollektiven Zeitlichkeiten enthoben. In der Temporalität als übergeordneter Begrifflichkeit lassen sich Phänomene von Zeit abstrakt fassen und ihre historische Ausgestaltung beschreiben, etwa das Verhältnis des Individuums zu seiner Zukunft (auch Schmidt-Lauff, 2012a, S. 19, vgl. 2018, S. 322). So fungiert „Temporalität als semantische Kategorie zur Kommunikation über zeitmetrische oder zeittopologische Eigenschaften von Ereignissen sowie über deren quantitativen wie qualitativen Charakter in Verbindung mit der ihnen zugeordneten Zeitlichkeit“ (Schmidt-Lauff, 2018, S. 322). Temporalität ist damit ein Explanans des historischen Prozesses. Dieser ist von menschlichen intentionalen Handlungen geprägt, die sich als Versuch beschreiben lassen, der Zeit eine bestimmte Ordnung zu geben. In ihrer Summe werden diese Ordnungsversuche als *temporale Agenden* greifbar. Im Begriff der temporalen Agenda kommen auf diese Weise die epochenspezifischen Temporalitäten von Gesellschaft *inhaltlich* zum Ausdruck. Damit eignen sich temporale Agenden in besonderer Weise, den eingangs etwas alltagssprachlich benannten „Zeitgeist von Zeit“ begrifflich präzise herauszuarbeiten. Es wird auch deshalb von einer temporalen Agenda im Gegensatz zu einer Zeitagenda gesprochen, da das Zusammenspiel von Individuum und Gesellschaft eine Vielzahl an „Zeitlichkeiten als temporale[...] Entwürfe[n]“ produziert (Schmidt-Lauff, 2018, S. 322), mit ebenso vielen Ordnungsversuchen von Zeitlichkeit. Erst die Abstraktion von Zeitlichkeiten in Temporalitäten versetzt uns in die Lage, vom Standpunkt einer Außenperspektive individuelle wie kollektive Ordnungsversuche von Zeitlichkeit kategorial zu erfassen. Dazu ist eine weitere Schärfung der Perspektive notwendig: Die Masse an Ordnungsversuchen individueller Zeitlichkeiten und ihrer Verhältnisse zueinander über kollektive Zeitlichkeiten können sinnvoll als *individuelle temporale Agenden* zusammengefasst werden, ihr überindividuelles Ordnungswirken in kollektiven Zeitlichkeiten als *kollektive temporale Agenda*. Beide sind, genau wie Zeitlichkeiten, reziprok verbunden. Die Qualität dieser reziproken Verbindung steht im Zentrum der eingangs formulierten Fragestellungen nach dem Zusammenhang zwischen einer spezifisch geprägten temporalen Agenda in der Politik der Hochschulweiterbildung und den temporalen Agenden der Teilnehmenden.

Die hohe Bedeutung von Organisationen für die Realisierung von Erwachsenenbildung, genauer: der wissenschaftlichen oder hochschulischen Weiterbildung, ist dabei ebenfalls zu berücksichtigen. Dies soll durch die Einführung einer temporalen Meta-Ebene zwischen Individuum und Kollektiv, einer *organisationalen temporalen Agenda*, erreicht werden. Diese entspricht zeittheoretisch auf den ersten Blick einer kollektiven temporalen Agenda, wirkt jedoch unterhalb der gesamtgesellschaftlichen Ebene. Sie kann als Verbindungs- und Aushandlungsebene der kollektiven wie individuellen temporalen Agenden in konkreten Bildungsprozessen verstanden werden, auf der sich Übersetzungseffekte von beiden in die jeweils andere Ebene äußern (dies wird später noch ausführlich Gegenstand sein, s. Kap. 2.3). Die begriffliche Unterscheidung beugt einer Verwirrung von kollektiver temporaler Agenda der Gesamtgesellschaft und multiplen kollektiven Agenden auf organisationaler Ebene vor.

Temporale Agenden fungieren in dieser Studie also als Analyseinstrument sowohl auf kollektiver (und darin typologisch enthalten auf organisationaler) wie auf individueller Ebene im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung. Es fehlt dazu

noch eine inhaltliche, temporaltheoretisch systematische Verbindung beider Seiten zueinander und zum Themenfeld „Bildung“. Das eingangs zitierte Verhältnis von Zeit und Bildung als spannungsreiches, reziprok konstitutives Aufeinander-bezogen-Sein systematisiert Schmidt-Lauff in einem ganzheitlich angelegten Modell. Dieses eignet sich durch seinen heuristischen Charakter in besonderer Weise als temporaltheoretischer Grundstein, um nach dieser ersten begrifflichen Klärung die inhaltliche Dimension der temporalen Agenden im Bereich der hochschulischen Weiterbildung herauszuarbeiten.

1.2.1.3 Grundbezüge und Selbstverhältnisse zu Zeit

Schmidt-Lauffs Modell der „zeittheoretischen Implikationen für die Erwachsenenbildung“ (vgl. Schmidt-Lauff, 2008, S. 449, 2012a, S. 577 ff., 2012b, S. 27 ff., 2018, S. 325 ff.) ist als umfassende Kartografie der Zusammenhänge von Zeit und Erwachsenenbildung angelegt. Es leitet sich als „heuristisches Modell [...] aus (disziplinübergreifenden) *zeittheoretischen Strängen* (Erziehungswissenschaft, Philosophie, Soziologie, Ökonomie, Geschichte), *zeitdiagnostischen Beschreibungen aktueller Zeittendenzen* (Virtualisierung, Verdichtung, Beschleunigung etc.) und *empirischen Ergebnissen*“ (Schmidt-Lauff, 2018, S. 325, Hervorh. im Original) ab.

Das reziproke Verhältnis von kollektiven und individuellen Zeitlichkeiten (und davon abstrahierten Kategorien als Temporalitäten) spiegelt sich im Aufbau des Modells wider. Schmidt-Lauff trennt dazu zwei Ebenen: **Temporale Grundbezüge** auf kollektiver und **Selbstverhältnisse zu Zeit** auf individueller Ebene.

Temporale Agenden individueller wie kollektiver Natur wiederum können als *charakteristische qualitative Ausprägungen von Grundbezügen und Selbstverhältnissen* verstanden werden. Das heißt, die temporalen Agenden der Gegenwartsgesellschaft weisen im Forschungsfeld „Bildung“ bestimmte erfassbare Ausprägungen auf, die sich den Grundbezügen und Selbstverhältnissen zuordnen lassen. Dies gilt jedoch nicht stets in gleichem Maße. Durch seinen heuristischen Charakter beschreibt das Modell auch Elemente, die für die kollektiven, organisationalen und individuellen temporalen Agenden kaum oder nur geringe Relevanz aufweisen. Die Darstellung der Bezugspunkte der verschiedenen temporalen Agenden im Modell erfordern daher eine Bewertung im Einzelnen.

Schmidt-Lauff beschreibt auf der inneren Ebene insgesamt zehn temporale Grundbezüge, die „eine zunächst kategoriale Klärung genereller Eigenheiten von Zeit und (Erwachsenen-)Bildung“ (Schmidt-Lauff, 2018, S. 325) darstellen: „Durch sie wird das reziproke Verhältnis der Eigenheiten von Zeit als Ergebnis und Ausdruck unseres kollektiven Zeitverständnisses und Auslegens von Zeit abgebildet“ (Schmidt-Lauff, 2018, S. 325). Sie repräsentieren folglich – entsprechend den oben dargestellten Semantiken – die Temporalitäten der gegenwärtigen Gesellschaft. Für das Erkenntnisinteresse dieser Studie können mithilfe der temporalen Grundbezüge die vielfältigen Zusammenhänge zwischen der Temporalität der Gesellschaft und Bildung kategorisiert und kartografiert werden. Diese sind bestimmend für die kollektive temporale Agenda und – darin typologisch enthalten – der organisationalen temporalen Agenden.

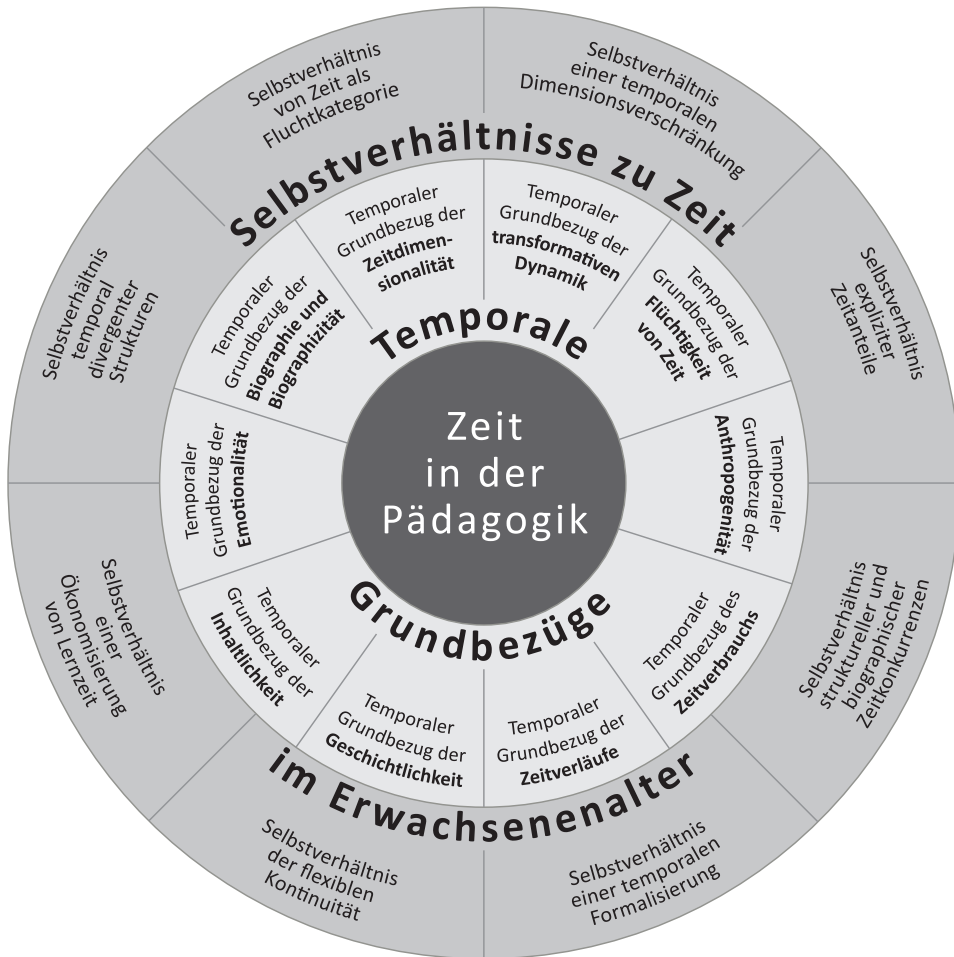


Abbildung 2: Zeittheoretische Implikationen für Bildung (Quelle: Schmidt-Lauff 2012b, S. 27)

Auf der zweiten Ebene – bildlich darum gelagert – liegen acht Selbstverhältnisse zu „Zeit“, die „subjektive Bewertungen im Erfahren ‚Temporale Grundbezüge‘“ ausdrücken (Schmidt-Lauff, 2018, S. 325, Hervorh. im Original):

„Sie verweisen auf inkorporierte Eigenheiten oder interpretierte Logiken von Zeit (z. B. erleben Individuen nicht nur ihr Tun bzw. Lernen unter Flexibilitätszwängen, sondern auch ihr Sein) und sind dabei in ihrer Widersprüchlichkeit und Komplexität zwar erfahrbar, aber schwer fassbar oder verbalisierbar. In den Selbstverhältnissen zu Zeit verbinden sich die temporalen Grundbezüge miteinander und sind nicht etwa eins zu eins aufeinander bezogen“ (Schmidt-Lauff, 2018, S. 325).

Selbstverhältnisse zu Zeit stellen damit (Re-)Konstruktionen individueller Zeitlichkeiten dar, über deren tatsächliche Kausalität mitunter Ungewissheit herrscht. Sie bilden

die Grundlage für die Bestimmung der individuellen temporalen Agenden. Gleichzeitig werden durch die starken Bezüge von organisationaler und individueller Ebene in der Erwachsenenbildung in den Selbstverhältnissen auch vielfache Aspekte der organisationalen temporalen Agenden empirisch greifbar. Deren Charakter als Meta-Ebene zeigt sich so auch systematisch: Temporaltheoretisch handelt es sich um kollektive Temporalitäten, empirisch lassen Sie sich teilweise aber besser aus ihrem reziproken Verhältnis zur individuellen temporalen Agenda erfassen. Daher finden sie sich sowohl aufseiten der Grundbezüge wie auch der Selbstverhältnisse einbezogen.

Temporale Grundbezüge

Als abstrahierte kollektive Zeitlichkeiten beschreiben die temporalen Grundbezüge kollektive Temporalitäten (in Bildung) von gesamtgesellschaftlicher Reichweite. Trotzdem ist ihre Relevanz für die kollektive temporale Agenda unterschiedlich groß. Dies hängt unter anderem davon ab, ob sie eine größere Nähe oder größere Distanz zur Ebene der Individuen oder zu anderen gesamtgesellschaftlichen Teilsystemen wie Ökonomie, Politik etc. aufweisen – das reziproke Verhältnis von individuellen und kollektiven Zeitlichkeiten äußert sich in ihnen unterschiedlich stark. Anhand dieser unterschiedlichen Referenzpunkte lassen sich die temporalen Grundbezüge lose zu Gruppen zusammenfassen. Als eine erste Gruppe weisen die Grundbezüge der Geschichtlichkeit, der transformativen Dynamik und der Anthropogenität eine große Nähe zu politischen und ökonomischen Entwicklungen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene auf. Über den Grundbezug der Zeitdimensionalität als einer bildlichen Brücke gelangen wir zu einer zweiten Gruppe, in der der Bezug zum Individuum und den Organisationen im Vordergrund steht: Zeitverläufe, Zeitverbrauch, Biografizität, Emotionalität, Inhaltlichkeit und Flüchtigkeit sind stärker vonseiten der Lernenden gedacht, wenn auch stets als abstrahierte, überindividuelle Temporalitäten. Die Bedeutungen der einzelnen Grundbezüge für die kollektive temporale Agenda werden im Folgenden einzeln dargestellt.

Der *Temporale Grundbezug der Geschichtlichkeit* bedeutet das „gesellschaftliche Begreifen von Zeit selbst“ (Schmidt-Lauff, 2018, S. 326). Pädagogik ist selbst, genau wie Bildungssysteme und ihre Strukturen, einer Historizität unterworfen (Schmidt-Lauff, 2012a, S. 28, vgl. 2018, S. 326). Dies gilt zunächst auch für alle anderen gesellschaftlichen Entitäten. Pädagogische Theorie betone seit der Neuzeit grundsätzlich Gegenwart und Zukunft im Gegensatz zu „vergangenheitsbestimmten Bindungen“ (Schmidt-Lauff, 2018, S. 326), Zukunftsbezogenheit und Gegenwartsverlust seien „bis heute als temporalbezogene Prinzipien der Pädagogik dominant gültig“ (Schmidt-Lauff, 2012b, S. 30). Dies hänge vor allem mit der Herausbildung übergreifender Zeitinstitutionen zusammen (hier Schulsystem bzw. Schulpflicht) (vgl. Schmidt-Lauff, 2018, S. 326). Beides, die starke Betonung des Zukünftigen wie auch die Herausbildung mächtiger Zeitinstitutionen bilden den zeitlichen Hintergrund, vor dem sich die Entwicklung der Gegenwartsgesellschaft nachzeichnen lässt (s. Kap. 1.2.2). Für die kollektive temporale Agenda bedeutet der Grundbezug der Geschichtlichkeit ihre zur Historie gewordene inhaltliche Entwicklung als spezifische überindividuelle Tempo-

ralität, die große Bedeutung für ihre gegenwärtige Ausprägung hat. Es wird zu zeigen sein, dass der Grundbezug der Geschichtlichkeit als gesamtgesellschaftliche Temporalität einem massiven Änderungsdruck ausgesetzt ist, der als Temporalität der Postmoderne (s. ab Kap. 1.2.2) unter den Aspekten Ökonomie, technischem Fortschritt sowie Vernunft und Denken tiefgehend analysiert wird. Der Veränderungsdruck hängt stark mit dem nächsten Grundbezug zusammen.

Der *temporale Grundbezug der transformativen Dynamik* ist auf das Lernen in der gegenwärtigen „(Post oder Nach-)Moderne, die überaus dynamisch und hoch transformativ ausgedeutet wird“ (Schmidt-Lauff, 2018, S. 326, Hervorh. im Original) gerichtet. Ständige „Veränderung (oft als Fortschritt angenommen)“ (Schmidt-Lauff, 2018, S. 327) ist im Begriff der Modernisierung bereits verankert. Grundlage der Temporalitäten einer solchen dynamischen und transformativen Gesellschaft seien „Flexibilisierung, Beschleunigung, Verdichtung und Entgrenzung (dazu gehört auch Virtualisierung)“ (Schmidt-Lauff, 2018, S. 327)¹¹. Das Erhellen der kausalen Zusammenhänge zwischen diesen temporalen Phänomenen und der Herausbildung der gegenwärtigen Produktionsordnung stellen den nächsten Schritt zum Verständnis einer gegenwärtigen kollektiven temporalen Agenda dar. Der Grundbezug der transformativen Dynamik findet sich als Element der kollektiven temporalen Agenda in der Analyse zunächst von ökonomisch-gesellschaftlichen Veränderungsprozessen, dann von temporaltheoretischen Zugriffen auf ebendiese in den nachfolgenden Kapiteln zur Temporalität der Postmoderne (s. ab Kap. 1.2.2) dargestellt und um einige Theoriestränge erweitert. Diese werden am Ende wieder auf den Bildungsbegriff zurückgeführt (s. Kap. 1.2.4). Es wird sich zeigen, dass die transformative Dynamik eine immense Rolle für die kollektive temporale Agenda der Gegenwartsgesellschaft spielt.

Die zugrunde liegende Rationalität dieser transformativen Dynamik findet sich als *Temporaler Grundbezug der Anthropogenität* erfassbar. Anthropogenität verweist auf das reziproke Zusammenspiel individueller und kollektiver Zeitlichkeiten. Der Grundbezug „meint gesellschaftlich gestaltete und durch soziale Praktiken reproduzierte (temporale) Ordnungen in der Zeit“ (Schmidt-Lauff, 2018, S. 327). Im Grundbezug der Anthropogenität stellt sich gleichzeitig der Zusammenhang her zwischen den Zeitlichkeiten einer Gesellschaft und ihrer historischen Existenz als „übergreifend geltende kollektive und epochale Zeitmuster sozialer Lebenswelten“ (Schmidt-Lauff, 2018, S. 327). Dies gilt für die Pädagogik ebenso wie für die Sphären der Politik und der Ökonomie, sowie sogar für das Denken selbst, wie es in einem dominanten Vernunftbegriff fassbar werden wird (s. Kap. 1.2.3). Auch im Begriff der Bildung, den Schmidt-Lauff in einem „Verhältnis von Mensch und Welt als verknüpfende Aneignung in einem zeitlichen Zueinander“ (Schmidt-Lauff, 2018, S. 327) sieht, wird der Grundbezug der Anthropogenität deutlich. Bildung ist zum einen immer nur in der bestehenden historischen Konstellation zu verstehen (d. h. in ihrer Geschichtlichkeit),

¹¹ An früherer Stelle benennt Schmidt-Lauff damit noch „aktuelle Tendenzen im zeitlichen Verständnis und Zeiterleben“. Sie sieht insgesamt fünf übergreifende Zeittendenzen und zwei erweiternde temporale Erscheinungen – in unterschiedlichen Formen – in allen derzeitigen Arbeiten über Zeit behandelt: Virtualisierung, Flexibilisierung (erweitert um Enthythmisierung), Entgrenzung, Zeitnotstand und Beschleunigung (erweitert um ausbeuterische Zeitwirtschaft) (vgl. Schmidt-Lauff, 2008, S. 182 f.).

gleichzeitig „entfalten die pädagogischen Belange intersubjektiv sinnstiftend auch ein inneres, individuelles Zeitbewusstsein“ (Schmidt-Lauff, 2012b, S. 34). Der Grundbezug der Anthropogenität beschreibt damit das komplexe Einflussverhältnis von individuellen und kollektiven Zeitlichkeiten in ihrer „epochalen, d.h. anthropogenen“ Ausprägung (Schmidt-Lauff, 2012b, S. 35). Anhand dieser epochalen Ausprägungen lässt sich die Orientierung von Bildung an Leitkonzepten nachverfolgen, die uns in den Begriffen der Wissensgesellschaft oder des lebenslangen Lernens noch begegnen werden (s. Kap. 1.3.1 und 1.3.2).

Diese drei Grundbezüge, genauer: ihre Ausprägungen in der Gegenwartsgesellschaft, bilden den Schwerpunkt der temporaltheoretischen Konzeption der kollektiven temporalen Agenda, da in Ihnen die gewissermaßen externen Einflussfaktoren der politisch-ökonomischen Sphäre am stärksten Wirkung zeigen. In den folgenden Grundbezügen treten hingegen die organisationale und individuelle Ebene von Bildung stärker in den Vordergrund.

Zwischen beiden Ausrichtungen liegt der *temporale Grundbezug der Zeitdimensionalität*, in dem sich der Charakter der temporalen Agenda in besonderer Weise ausdrückt. Zeitdimensionalität verweist auf die „Trias aus Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“ (Schmidt-Lauff, 2018, S. 330), zu der sich Lernende in unterschiedlicher Art verhalten (müssen). Der Grundbezug der Zeitdimensionalität besteht im Lernen als Bewegung zwischen diesen Dimensionen. Alle drei sind verschränkt (vgl. Schmidt-Lauff, 2018, S. 330). Lernen als Erfahrung auf Grundlage der Vergangenheit, in der Gegenwart und mit Blick auf die Zukunft stellt folglich die temporaltheoretische Basis für den Begriff der individuellen temporalen Agenden im Bereich Bildung dar. Dieser bleibt stets, entsprechend der Reziprozität von kollektiven und individuellen Zeitlichkeiten, mit der kollektiven temporalen Agenda systematisch verbunden. Wie nachfolgend in der Temporalität der Postmoderne (s. Kap. 1.2.2) aufgezeigt wird, stellt das Erleben von Raum und Zeit einerseits die Grundlage für den epochalen Charakter der Gegenwartsgesellschaft aus temporaler Perspektive dar; gleichzeitig beziehen sich alle temporalen Ordnungsversuche auf individueller Ebene stets auf dieses Verhältnis. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft als Grundelemente zeitlicher Ordnung werden in diesem Erleben je nach Kontext unterschiedliche Bedeutung beigemessen. Das Verhalten der Lernenden zu ihnen bildet entsprechend den Schwerpunkt in der Analyse der individuellen temporalen Agenden auf Basis des Samples in Teil 2 der Studie. Das Verhalten zur Dimensionalität von Zeit ist dabei ein Prozess, dessen kontinuierliche Neuaushandlung sich im Grundbezug der Biografizität ausdrückt.

Den Hintergrund des *temporalen Grundbezugs der Biografizität* bildet die Sozialisationsforschung (vgl. Schmidt-Lauff, 2012b, S. 49, 2018, S. 329). Es geht dabei um die Veränderung von Temporalverhältnissen über die verschiedenen Phasen der Lebensspanne in Bezug auf Bildung (vgl. ebd.). Schmidt-Lauff betont zwei für die Erwachsenenbildung relevante Zeitaspekte: Erstens die „relative *Exklusivität von Zeit für Lernen*“ (2018, S. 330, Hervorh. im Original), unter der einzelne Lebensphasen zu betrachten seien. Zweitens müsse von der Vorstellung des „rechten Moments“ für Lernen Abstand genommen werden (vgl. 2018, S. 330) und vielmehr der Blick auf lern- und bio-

grafietheoretische Annahmen zum lebenslangen Lernen und durchlässiger Bildungssysteme gelenkt werden (Schmidt-Lauff, 2012b, S. 50, vgl. 2018, S. 330). Wichtiger als der Blick auf verpasste Chancen in der Vergangenheit sei die Betonung des „Wie“; das meint die geschaffenen Lernmöglichkeiten über die Lebensspanne (vgl. Schmidt-Lauff, 2012b, S. 50). In welcher Weise diese beiden Zeitaspekte der Biografizität in der kollektiven temporalen Agenda der Gegenwartsgesellschaft Beachtung finden, lässt sich modellhaft analysieren. In Verbindung mit aktuellen Herausforderungen der Wissensgesellschaft wird dies in der rudimentären Diskursanalyse mithilfe dreier analytischer Modelle der Bildungspolitik geschehen (s. Kap. 1.3). Im Laufe der Analyse des Samples in Teil 2 der Studie werden Fragen von diskontinuierlichem Lernen, Rückkehr und Wiedereinstiege in Lernarrangements als Faktoren nicht-traditionellen Studierens aufgegriffen. Die organisationale temporale Agenda wird gezielt auf die bedingte Exklusivität von Zeit für Lernen hin analysiert, indem Ausrichtung und Formate der Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung in den Blick genommen werden (s. Kap. 2.3). Dabei geht es allerdings nicht um die Unterschiede verschiedener Lebensphasen, sondern um die Ausprägungen von Zeit für wissenschaftliche Weiterbildung in der Lebensphase der Erwerbstätigkeit. Die unterschiedlichen Zeitinstitutionen¹² für Kindheit, Erwerbsphase und Ruhestand unterliegen zwar ebenfalls dem Einfluss sich wandelnder kollektiver Zeitlichkeiten (etwa „Beschleunigung“), diese äußern sich jedoch für jede Lebensphase in unterschiedlicher Intensität.¹³ Stärker als die Exklusivität von Zeit für Lernen werden die Ausprägungen der organisationalen und individuellen temporalen Agenden unter dem Aspekt der Durchlässigkeit bzw. der Zugangswege zu wissenschaftlicher Weiterbildung betrachtet (s. ab Kap. 2.3.1). Im Zentrum steht dabei die Frage nach der Deckung zwischen der kollektiven und den organisationalen temporalen Agenden.

Diese Deckung bezieht sich in ihrer konkreten zeitlichen Gestaltung der hier relevanten Lernarrangements auf den *temporalen Grundbezug der Zeitverläufe*. Unter Zeitverläufen fasst Schmidt-Lauff grundsätzlich Verlaufsstrukturen in Bezug auf Bildung. Diese beschreiben einerseits zeitlich ausgedehnte Makroentwicklungen wie etwa die des Bildungsbegriffs aus disziplinhistorischer Perspektive (vgl. Schmidt-Lauff, 2012b, S. 44). Andererseits fallen darunter auch alle Betrachtungen von Bildung und Lernen als Prozess, „die auf Veränderungen als Entwicklung und damit auf Bewegungen verweisen“ (Schmidt-Lauff, 2012b, S. 44). Bewegung als Wahrnehmung von Veränderung rekurriert auf die Chronologie von Zuständen und benutzt Zeit als Maßstab. Darin liegt auch der wesentliche Unterschied zur Zeitdimensionalität, die

¹² Zum Begriff der Zeitinstitutionen als die Zeitverwendung ordnende Strukturen vgl. Schmidt-Lauff 2008, S. 115 ff.

¹³ Wie Köhler und Zschach zeigten, lassen sich beispielsweise für Zukunftsentwürfe im Kinder- und Jugendalter Auffassungen einer unbestimmten Zukunft von denen einer Kontinuität abgrenzen, was sich methodisch als „Modi der Zukunftsprognose“ fassen lässt. Diese Modi sind von jenen in der Lebensphase der Erwerbsarbeit sichtbar verschieden. Die von Köhler und Zschach präsentierten Zeitprognosemodi weisen auf eine biografische Gebundenheit individueller Zeitlichkeiten, die hier ebenfalls angenommen wird (vgl. Köhler & Zschach, 2018). Die Ergebnisse der psychologischen Forschung Marc Wittmanns zum Entstehen des Zeitempfindens im Gehirn legen dies ebenso nahe: Das Zeitempfinden stellt sich als biologisch fundiert und auf den eigenen Körper bezogen dar. Geistige „Präsenz“ scheint das Zeitgefühl zu beeinflussen, wie unterschiedliches Zeitempfinden von Langeweile gegenüber einem produktiven „Flow“ oder einem „Alltagsmodus“ zeigten. Das Zeitempfinden erweist sich auch über die Lebenszeit als vielfältig und veränderlich (Kübel & Wittmann, 2020; vgl. Wittmann, 2018).

sich auf vergangene, gegenwärtige und zukünftige Zeitpunkte rein abstrakt bezieht. Zeit als Maßstab und Chronologie stellt nicht nur eine grundlegende Form des Zeiterfahrens dar (vgl. Schmidt-Lauff, 2008, S. 52, 2012b, S. 44), sondern lässt sich ebenso auf die pädagogischen Fragestellungen der Verlaufsstrukturen im Lernen übertragen: Die Chronologie von Lernereignissen kann als „Lernbewegungen“ (Schmidt-Lauff, 2012b, S. 45) verstanden werden, gewissermaßen als Verläufe auf der individuellen Mikroebene der Biografie. Zeit spielt in diesen Kontexten einerseits als (finite) Ressource, andererseits als gesellschaftliches Orientierungsmittel eine Rolle (vgl. Schmidt-Lauff, 2012b, S. 45), wie im Grundbezug der Biografizität gesehen. Die Schwierigkeit ergibt sich aus dem Umstand, dass sich pädagogisches Handeln zwar als Prozess vorstellen und rekonstruieren, aber nur schwer präzise vorhersagen lässt (vgl. Schmidt-Lauff, 2012b, S. 45). Dies liegt einerseits an zeitlichen Faktoren wie differenziellen Lerngeschwindigkeiten oder -rhythmen (vgl. Schmidt-Lauff, 2012b, S. 45), die sich als inkonsistente Zeitlichkeiten zwischen den am Lernprozess Beteiligten verstehen lassen, oder, anders ausgedrückt, als fehlende zeitliche Koinzidenz unterschiedlicher Zeitlogiken (vgl. Schmidt-Lauff, 2018, S. 328). Andererseits birgt die oftmals schwierige Abgrenzung von Lernen zu anderen Tätigkeiten (etwa im „learning on the job“) die Gefahr, dass Lernzeiten nur bedingt klar abgrenzbar sind. „Die Schaffung von Zeitverläufen in der Erwachsenenbildung ist professionell herausfordernd“ (Schmidt-Lauff, 2018, S. 328), gerade weil „die Kontextualisierung von Lernen zwischen anderen Tätigkeiten explizit eingeflochten werden muss“ (Schmidt-Lauff, 2018, S. 328). Der temporale Grundbezug der Zeitverläufe hat für den Begriff der temporalen Agenden also mehrfache Bedeutung. Einerseits umfasst er Makro-Entwicklungen wie die Entwicklung des Bildungsbegriffs aus disziplingeschichtlicher Sicht, die eine systematische Nähe zu den Grundbezügen der Geschichtlichkeit und der Anthropogenität aufweisen. Andererseits lassen sich unter Zeitverläufen vielzählige Elemente auf Ebene der organisationalen temporalen Agenden zusammenfassen, die im empirischen Teil der Studie im Kontext von Angebotsformaten in der Hochschulweiterbildung zum Tragen kommen und einen direkten Einfluss auf die individuellen temporalen Agenden der Bildungsteilnehmenden auf der Mikro-Ebene haben.

Gerade dort bestehen Parallelen zum *temporalen Grundbezug des Zeitverbrauchs*. Im selben Maße, wie sich Lernen einer klaren Abgrenzung von anderen Tätigkeiten zunehmend entzieht, gilt dies auch für die dafür aufgewandte Zeit im Sinne einer zum Verbrauch stehenden Ressource. Die Ursachen der „*Entgrenzung* und Ausdehnung von Lernprozessen in andere Tätigkeits- und Handlungsfelder hinein“ (Schmidt-Lauff, 2018, S. 328, Hervorh. im Original) werden im Laufe der Studie noch temporaltheoretisch (s. Kap. 1.3) wie auch empirisch als Teil der organisationalen wie individuellen temporalen Agenden analysiert werden (s. Kap. 2.3). Die daraus entspringende „*Vergleichzeitigung von Tätigkeiten*“ (Schmidt-Lauff, 2018, S. 328, Hervorh. im Original) ist heute bildungspolitisch wie auch in individuellen Lernprozessen ein entscheidender Faktor. Die Spezifik impliziter und expliziter Lernzeiten gewinnt an Bedeutung (vgl. Schmidt-Lauff, 2012b, S. 46), für Bildungsanbieter und Betriebe genauso wie für die Lernenden selbst. Schmidt-Lauff betont die in der Ausrichtung auf zukünftige Re-

sultate und Verwertungsaspekte gründende Ignoranz gegenüber dem gegenwärtigen Lernmoment (vgl. Schmidt-Lauff, 2018, S. 329). Diese Einflüsse werden uns später noch temporaltheoretisch als präemptive Chronopolitik (Kap. 1.2.2.5) einerseits wie auch bildungstheoretisch als Ausdruck einer instrumentellen Vernunft (Kap. 1.2.3) andererseits begegnen und in der Datenanalyse (Kap. 2.4) einen Schwerpunkt bilden. Im Gegensatz von Verwertungsorientierung und einem „alternativen Blick auf wertschätzende Lernmomente“ (Schmidt-Lauff, 2018, S. 329) summieren sich die Antinomien von Bildung als Instrument der Einkommenssteigerung und emanzipatorischer Bildung oder von erwerbsbezogener und politischer oder religiöser Erwachsenenbildung. Die jeweilige Zielsetzung hat weitreichende Einflüsse auf die Verlaufsstruktur von Bildungsprogrammen, gerade weil zeitliche Faktoren unterschiedlich bewertet werden.¹⁴ Zwar wird in dieser Studie die beschäftigungsbezogene Hochschulweiterbildung im Fokus der Analyse liegen, doch werden an einigen Stellen die temporaltheoretischen Implikationen erst durch ihre Abgrenzung etwa zur emanzipatorischen Bildung deutlich. Der Grundbezug des Zeitverbrauchs äußert sich folglich vor allem in organisationalen temporalen Agenden, deren Ausrichtung einerseits durch die kollektive temporale Agenda beeinflusst werden, andererseits sich an den individuellen Bildungsteilnehmenden und ihren Agenden ausrichten (s. Kap. 2.3).

Zeitverläufe als Gegenstand von Bildung aufseiten der Institutionen wie auch aufseiten der individuellen Bildungsteilnehmenden finden sich im Modell im *temporalen Grundbezug der Inhaltlichkeit* umrissen. Mit Inhaltlichkeit meint Schmidt-Lauff die „stoffliche Auseinandersetzung um Zeit als Inhalt von (Erwachsenen)Bildung“ (2018, S. 330, Hervorh. im Original). „Es geht um Zeit(bewusstsein), als Bildungsinhalt und Zeit(kompetenz) als Lerninhalt“ (Schmidt-Lauff, 2012b, S. 51). Diese erfolge (in der Erwachsenenbildung¹⁵) meist in ökonomisch-rationalisierter Form als Hilfestellung zum erfolgreichen Zeitmanagement, angesichts von Zeitnot bzw. Zeitdruck (vgl. Schmidt-Lauff, 2018, S. 330). Die Erwachsenenbildung entspricht damit der gesellschaftlich dominanten Temporalität, die als Temporalität der Postmoderne im Gesamten (s. Kap. 1.2.2) und als temporale Agenden in der Bildungspolitik (Kap. 1.3) im Speziellen hier noch Gegenstand sein wird. Zeitbetrachtung erfolgt in der Praxis der Erwachsenenbildung weitestgehend instrumentell, wie bereits angerissen (s. Kap. 1.2.1.1). In höchstem Maße wird sich dies auch für den hier in den Blick genommenen Bereich der Hochschulweiterbildung zeigen, potenziert noch durch den rasanten technischen Fortschritt im Themenfeld der IT-Sicherheit (Kap. 2.1.1). Die stoffliche Auseinandersetzung steht insofern nur mit den temporalen Agenden in Verbindung; so kann sie auf kollektiver Ebene die Befassung mit Zeitphänomenen nicht beeinflussen. Deren weitestgehende Abwesenheit in der Bildungspolitik wird Gegenstand einer rudimentären Diskursanalyse zur kollektiven temporalen Agenda sein (s. Kap. 1.3.6). Die prak-

14 Schmidt-Lauff betont in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit einer „planvollen pädagogischen Zeitsensibilität“ aus professioneller Sicht, womit ein dezidiertes Eingehen auf die „temporalen Antinomien für Bildung und Lernen“ gemeint ist (vgl. Schmidt-Lauff, 2012a, S. 48 f.).

15 Schmidt-Lauff verweist auf die unterschiedlichen Formen der stofflichen Aneignung von Zeit bei Günther Dux und Zeit als Gegenstand von Lernprozessen und Erziehung, die sich im kindlichen Lernen noch völlig anders gestalten (vgl. Schmidt-Lauff, 2012b, S. 52). Für die vorliegende Studie im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung finden sich entsprechende Beiträge zu Zeit als (implizitem) Gegenstand von Bildungsprozessen etwa bei Seitter (2017).

tische Nichtexistenz der stofflichen Auseinandersetzung setzt sich ebenso auf der organisationalen wie auch der individuellen Ebene fort, wie die Analyse des Samples zeigen wird (s. Kap. 2.4 und 2.5). Damit kommt dem Grundbezug der Inhaltlichkeit zwar eigentlich eine gewichtige Rolle für die temporalen Agenden auf allen Ebenen zu, seine realweltliche Ausprägung konterkariert dies jedoch zugleich. Ebenfalls von nur geringer Relevanz für die temporalen Agenden scheint der Grundbezug der Emotionalität zu sein. „Emotionalität“ beschreibt den starken, wenngleich nahezu unplanbaren Zusammenhang zwischen Bildung und Gefühlsverfassung. Lernen wird stets auch in hohem Maße emotional erfahren. Schmidt-Lauff verweist auf eine empirisch bestätigte (Schmidt-Lauff, 2008; Schmidt-Lauff & Hösel, 2015) hohe Varianz zeitlicher Erfahrungen im Lernen. Insgesamt findet das „emotionale Erleben selbst [...] immer im gegenwärtigen Augenblick statt und ist damit situativ gebunden“ (Schmidt-Lauff, 2018, S. 329). Für den Makrozusammenhang kollektiver und individueller Zeitlichkeiten in Bildungsfragen ist die Emotionalität der Lernenden, zumal schwierig zu fassen, zwar stets in Fragen einer individuellen temporalen Agenda (etwa in Bezug auf Teilnahme oder nicht-Teilnahme) mitzudenken, bleibt als Gegenstand jedoch anderen Arbeiten vorbehalten.¹⁶

Die generelle Schwierigkeit in der Erfassung temporaler Phänomene kommt im letzten, dem *temporalen Grundbezug der Flüchtigkeit* zum Ausdruck. Jede Auseinandersetzung mit Zeit offenbart uns ihre Flüchtigkeit (vgl. Schmidt-Lauff, 2018, S. 331). Die Frage nach dem Wesen von Zeit entzieht sich stets einer umfassenden Beantwortung, Zeit selbst als Kategorie bleibt flüchtig „in der Fülle ihrer meist ungreifbaren Verschiedenartigkeiten der Phänomene“ (ebd.). Tempus fugit – wie für das Individuum, so auch für die Gesellschaft insgesamt. Das reziproke Verhältnis von kollektiven und individuellen Zeitlichkeiten ist Ausdruck dieses Umstands. Es zeigt sich ebenso in der Schwierigkeit, die Temporalität der Gegenwartsgesellschaft systematisch zu erfassen. Das heuristische Modell ist selbst Ausdruck dieser Flüchtigkeit, indem es eine möglichst ganzheitliche Kartografie temporaler Phänomene zugunsten einer trennscharfen Systematisierung vorzieht. So beziehen sich die Grundbezüge oftmals auf ganz ähnliche Phänomene, wobei die Unterscheidung durch verschiedene Blickwinkel erfolgt. Dieselben Überschneidungen von Grundbezügen zeigen sich in ihrer Bearbeitung als Bausteine der temporalen Agenden. Aus diesem Grund bieten die temporalen Grundbezüge eine umfassende Beschreibung von Temporalitäten der Gegenwartsgesellschaft, deren realweltliche Ausprägungen als kollektive bzw. organisationale und individuelle temporale Agenden erst in der Verbindung mit weiterer Theoriearbeit in empirischen Kategorien greifbar werden. Daher werden die Grundbezüge nach der Erarbeitung weiterer zeittheoretischer Grundlagen in der Kategorienbildung zur kollektiven temporalen Agenda in der Bildungspolitik (s. Kap. 1.3) erneut systematisch aufgegriffen.

¹⁶ Vgl. hierzu etwa die 2016 neu überarbeitete Auflage Wiltrud Gisekes „Lebenslanges Lernen und Emotionen“, in der die vielfältigen Zusammenhänge von Lernen und Emotionen umfassend erörtert werden.

Selbstverhältnisse zu Zeit

Die Bedeutung von Selbstverhältnissen zu Zeit für die individuellen temporalen Agenden liegt in ihrer Eigenschaft als subjektive Bewertungen und Erfahrungen der temporalen Grundbezüge. Individuelle temporale Agenden stellen *charakteristische Ausprägungen der Selbstverhältnisse* dar. Der oben beschriebene Charakter der organisationalen temporalen Agenda als Verbindungs- und Aushandlungsebene zwischen kollektiven und individuellen temporalen Agenden (s. Kap. 1.2.1.2) zeigt sich in den starken Bezügen, die sich sowohl in den temporalen Grundbezügen wie auch in den Selbstverhältnissen zu Zeit zeigen. Die organisationale Ebene wird später noch dezidiert beleuchtet (s. Kap. 2.3).

Die Grundlage für die Perspektive des Individuums in Form einer temporalen Agenda findet sich im *Selbstverhältnis einer temporalen Dimensionsverschränkung*. Das Selbstverhältnis zur oben beschriebenen Trias aus Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft tritt in Bildungskontexten vielartig in Erscheinung. Die gegenwärtige Situation wird mit der eigenen Vergangenheit biografisch ebenso wie mit zukünftigen Erwartungen in Beziehung gesetzt (vgl. Schmidt-Lauff, 2018, S. 332). Die Ausprägungen dieser Erwartungen stellen den Inhalt der temporalen Agenda einer einzelnen Person dar, die zusammengefasst als multiple individuelle temporale Agenden in Bezug zu kollektiven und organisationalen temporalen Agenden gesetzt werden können. Mithilfe dieser Abstraktion von Ausprägungen der Selbstverhältnisse zu Zeit lässt sich der Begriff der temporalen Agenda auf individueller Ebene operationalisieren.

Ein grundlegendes Problem in dieser Operationalisierung von Selbstverhältnissen für einen empirisch fundierten Begriff der individuellen und organisationalen temporalen Agenden liegt darin, dass sie in „ihrer Widersprüchlichkeit und Komplexität zwar erfahrbar, aber schwer fassbar oder verbalisierbar“ (Schmidt-Lauff, 2018, S. 326) sind. Als subjektive Erfahrung des Grundbezugs der Flüchtigkeit findet sich dieses Problem im *Selbstverhältnis von Zeit als Fluchtkategorie* aufgegriffen. Es meint das „Erleben der Vielschichtigkeit zeitlicher Strukturen und Erfahrungen, wie auch Nichtkommunizierbarkeit temporaler Eindrücke“ (Schmidt-Lauff, 2018, S. 331). Zeit als ein flüchtiges Phänomen äußert sich (auch in Bildungskontexten) als die Unfähigkeit, zeitliche Erfahrungen als solche auszudrücken. Stattdessen werde beispielsweise auf emotionale Befindlichkeiten zurückgegriffen („Spaß, zur Ruhe kommen, Erholung suchen“, Schmidt-Lauff, 2018, S. 331) oder generalisierte Aussagen verwandt („*Ich habe keine Zeit*“, Schmidt-Lauff, 2018, S. 331, Hervorh. im Original), um die Ausdruckslosigkeit zu umgehen. Dies werde vor allem dort bedeutsam, wo es um die Beratung zur Inanspruchnahme von Lernzeiten gehe (vgl. Schmidt-Lauff, 2018, S. 331). Für die organisationalen und individuellen temporalen Agenden bedeutet dies darüber hinaus die Schwierigkeit, dass sie sich nur indirekt aus empirischen Daten ableiten lassen. Ihr impliziter Charakter bedingt eine triangulierte Perspektivverschränkung, die bereits einleitend zur Kategorienbildung beschrieben wurde (s. Kap. „Methodik“ oben). Der flüchtige Charakter temporaler Phänomene wirkt damit gleichzeitig auf methodischer wie inhaltlicher Ebene. Die Flüchtigkeit von Zeit als Grundbezug wie als Selbstverhältnis bedingt, dass zu ihrer eigenen Klärung eine hin-

reichende Datenbasis aus dem Feld akquiriert werden muss, dessen Erhebung sie gleichzeitig erschwert. Daher ist es notwendig, in der Operationalisierung temporaler Fragestellungen den Grundbezug der Flüchtigkeit wie das Selbstverhältnis von Zeit als Fluchtkategorie systematisch in der Kategorienbildung zu berücksichtigen. Für die kollektive temporale Agenda geschieht dies zunächst über eine Systematisierung von gesellschaftlichen Einflussfaktoren (s. Kap. 1.2.2), deren Ergebnisse als Blaupause für die organisationalen und individuellen temporalen Agenden dienen (s. Kap. 2.2.2).

Eine relativ fundierte empirische Basis für Zeit als Faktor in der Erwachsenenbildung bietet das *Selbstverhältnis expliziter Zeitanteile*. In der „Suche nach Zeitfenstern für Bildung und Lernen“ (Schmidt-Lauff, 2018, S. 332) werden Zeitknappheit und Zeitkonkurrenzen besonders offensichtlich. Befragungen zu expliziten Zeitanteilen in der Praxis können als Grundlage dienen, die Unzugänglichkeit temporaler Phänomene zu überwinden. Auf diese Weise lassen sich Rückschlüsse auf die zugrunde liegenden temporalen Agenden ziehen – auf individueller wie auch auf organisationaler Ebene. Zeit zum Lernen ist einem hohen Synchronisationsdruck mit anderen Tätigkeiten ausgesetzt, gleichzeitig bedarf es expliziter Zeiten für Lerntätigkeiten, die von anderen Tätigkeiten enthoben sein müssen (vgl. Schmidt-Lauff, 2018, S. 332). Für die organisationalen und individuellen temporalen Agenden liegt im Selbstverhältnis expliziter Zeitanteile gewissermaßen die Praxis der Grundbezüge der Biografizität und des Zeitverbrauchs. Einerseits stellt die für Lernen aufgewendete Zeit eine finite Ressource dar, deren Verfügbarkeit andererseits stark von der individuellen biografischen Situation abhängig ist. Die Ausprägungen beider Grundbezüge werden in der kollektiven temporalen Agenda beschrieben, ihre Entsprechung auf der individuellen und der organisationalen Ebene als Selbstverhältnisse finden sich im Datenmaterial des Samples. Systematisch hängt mit dem Selbstverhältnis expliziter Zeitanteile ein größeres Konfliktfeld um die Verwendung von Zeit für Lernen zusammen, das sich in mehreren Selbstverhältnissen ausdrückt.

In biografischer Dimension entfaltet sich dieses Konfliktfeld als Zeitverwendung zwischen „Sozialzeit“ und „Eigenzeit“ im *Selbstverhältnis struktureller und biografischer Zeitkonkurrenzen* (vgl. Schmidt-Lauff, 2018, S. 333). Lernen stellt dabei eine besondere Form der „Eigenzeit“ dar, die in verschiedenen Lebensphasen jeweils spezifischen inneren wie äußeren Zeitkonkurrenzen unterworfen ist (vgl. Schmidt-Lauff, 2018, S. 333). Dabei kann zwischen strukturellen Faktoren – wie Erwerbsarbeit, Alter, Geschlecht – und biografischen Lebensphasen – wie Familiengründung, beruflichem Aufstieg, beruflichem Weiterlernen, Verrichtung usw. – unterschieden werden (vgl. Schmidt-Lauff, 2018, S. 333). Im Selbstverhältnis der Zeitkonkurrenzen werden damit jene Faktoren systematisiert, die im Selbstverhältnis expliziter Zeitanteile den Synchronisationsdruck zeitlicher Verwendung bedingen. Auf Ebene der individuellen temporalen Agenden wird die biografische Dimension besonders bedeutsam, da strukturelle wie biografisch-individuelle Zeitkonkurrenzen starken Einfluss auf die Verfügbarkeit der finiten Ressource *Zeit* ausüben.

Die Zeitansprüche der unterschiedlichen strukturellen wie biografischen Faktoren als Zeitkonkurrenzen lassen sich auf gesellschaftlich-institutioneller Ebene als

konfigurierende Zeitordnungen beschreiben, die sich im *Selbstverhältnis temporal divergenter Strukturen* ausdrücken und deren Harmonisierung zunehmend in den Verantwortungsbereich des Individuums fällt (vgl. Schmidt-Lauff, 2018, S. 334). Dies bedeutet eine Verschiebung weg von organisational bestimmten Zeitordnungen für Lernen (wie im Grundbezug der Zeitverläufe als Planung von Lernprozessen enthalten) hin zu individuell ausgehandelten Zeitverwendungen, also einer individuellen temporalen Agenda. Bedeutung und Möglichkeitsspielraum der individuellen temporalen Agenda wachsen damit historisch gesehen an, je stärker das Individuum in das Zentrum von Bildungsprozessen gerückt wird. Vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens als dominanter bildungspolitischer Konzeption wird diese Verschiebung besonders deutlich (s. dazu dann Kap. 1.3). Gleichzeitig besitzt dieser Bedeutungszuwachs eine individualbiografische Dimension: Je nach Lebenslage (d. h. Wirkungsgrad der strukturellen wie biografischen Faktoren) wächst oder fällt die Bedeutung der individuellen gegenüber der organisationalen temporalen Agenda im Sinne konfigurierender Zeitordnungen in Bezug auf Bildungsprozesse. Während beispielsweise in Kindheit und Jugend das Schulsystem als ein dominantes Zeitregime über die organisationale temporale Agenda auch die individuellen temporalen Agenden der Schüler maßgeblich bestimmt, kehrt sich dieses Verhältnis in der Phase der Erwerbsarbeit um. „Der temporal-eigenverantwortliche Umgang für das eigene Lernen“ (Schmidt-Lauff, 2018, S. 332), d. h. eine wirkungsvolle individuelle temporale Agenda, geht einher „mit einer hohen individuellen Bereitschaft zur zeitlichen Flexibilität, stellt jedoch weder ein vollständig autonomes Handeln, noch eine absolute „*Zeitsouveränität*“ dar“ (Schmidt-Lauff, 2018, S. 332 nach Schmidt-Lauff 2008, S. 423 ff., Hervorh. im Original).

Diesen Umstand beschreibt Schmidt-Lauff im nächsten *Selbstverhältnis der flexiblen Kontinuität*: Einerseits erfordert Zeit für Lernen gerade in der Erwerbsphase zur Aushandlung der beschriebenen Zeitkonkurrenzen ein hohes Maß an Flexibilität, andererseits bestehen durchaus, wie gesehen, Rahmungen zur Rhythmisierung von Lernen in Form struktureller und biografischer Faktoren, die sich auf die expliziten Zeitanteile für Lernen auswirken. In der flexiblen Kontinuität drückt sich die Ungleichförmigkeit von Lernbewegungen aus, die sich empirisch als Schwankungen in den expliziten Zeitanteilen wie auch der chronometrischen Kompression oder Streckung von Lernphasen zeigen.

Wenn nun die Bedeutung der individuellen temporalen Agenden sowohl historisch auf gesellschaftlicher Ebene (das heißt im Verhältnis zur kollektiven temporalen Agenda) wie auch auf individueller Ebene (als Individualisierung der Verantwortung für die zeitliche Synchronisation verschiedener Zeitansprüche) anwächst, verlieren in gleichem Maße die „bislang vorrangig institutionellen, abschlussbezogenen (Zertifikate) und didaktischen Strukturgeber“ (Schmidt-Lauff, 2018, S. 332) von Lernen an Wirkung. Die durch umfassende zeitliche Flexibilisierung von Lernbewegungen angestoßene Deinstitutionalisierung erfordere deshalb nun „neue Varianten einer Formalisierung“ (Schmidt-Lauff, 2018, S. 332), wie sie in zeitlichen Maßstäben wie Seriation, Häufigkeit, Dauer, Synchronisation als temporalen Strukturgebern greifbar

würden (vgl. Schmidt-Lauff, 2018, S. 333). In diesem *Selbstverhältnis der temporalen Formalisierung* drückt sich die Notwendigkeit aus, der wachsenden Bedeutung der individuellen temporalen Agenden mit neuen Steuerungsmechanismen zu entsprechen. Die Evaluation zeitlicher Größen bei der Bewertung von Lernprozessen ist ein Baustein dieser Formalisierung, die sich dadurch positiv auf die empirische Datengrundlage zur Analyse von individuellen temporalen Agenden auswirkt.

All diese Konfliktfelder werden, wie hier zu zeigen sein wird, in zunehmendem Maße von einer Ausrichtung auf zukünftige Verwertung und auf effizienzbetonte Prozessgestaltung dominiert. Im *Selbstverhältnis einer Ökonomisierung von Lernzeit* (vgl. Schmidt-Lauff, 2018, S. 333) drückt sich eine grundlegende Zeitrationalität aus, die über chronometrische Zugriffsversuche auf Zeit für Lernen von einer managerialen Verfügung von Zeit ausgehen und darin zugleich von der Möglichkeit zur Effizienzsteigerung von Weiterbildung, das heißt mehr Lernen in immer kürzerer Zeit (vgl. Schmidt-Lauff, 2018, S. 333). Diese Zeitrationalität äußere sich auf zweierlei Art: „Entweder in der Überbetonung einer zukünftigen Verwertungsfunktion von Lernen, wodurch der Prozess des Lernens selber in seiner gegenwartsbezogenen Wertigkeit vernachlässigt oder gar ignoriert“ werde, oder „in der Ausrichtung auf eine Effizienzsteigerung des gegenwärtigen Lernprozesses, durch Beschleunigung, Flexibilisierung, Virtualisierung (Blended-Learning), Entgrenzung, Vergleichzeitigung oder Individualisierung“ (Schmidt-Lauff, 2018, S. 333). Das Selbstverhältnis stellt damit eine spezifische Ausprägung des Grundbezugs der Zeitdimensionalität ebenso wie des Selbstverhältnisses einer temporalen Dimensionsverschränkung dar: In der Bewertung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft für Bildung erhält die Zukunft ein stärkeres Gewicht in Bezug auf die Verwertungsmöglichkeiten, oder die Gegenwart unter dem Gesichtspunkt der Effizienzsteigerung. Die Hintergründe dieser Umstände werden in der Erarbeitung der kollektiven temporalen Agenda und der ihr zugrunde liegenden Rationalität von zentraler Bedeutung sein. Einerseits werden die Ursachen für eine Betonung von Gegenwart und insbesondere Zukunft temporaltheoretisch erhellt (s. Kap. 1.2.2), andererseits wird die der Ökonomisierung von Bildung zugrunde liegende Rationalität vonseiten des Vernunftbegriffs tiefgehend herausgearbeitet (s. Kap. 1.2.3). In der Übertragung auf die organisationalen und individuellen temporalen Agenden in der Analyse des Samples in Teil 2 der Studie werden die Effekte des Selbstverhältnisses erneut aufgegriffen (s. Kap. 2.2).

Mit dieser Darstellung der „zeittheoretischen Implikationen für Bildung“ von Schmidt-Lauff ist die Klärung der temporalen Grundbegriffe und der damit verbundenen zeittheoretischen Perspektive zunächst vollständig. Im folgenden Kapitel wird diese nun inhaltlich mit einer Analyse der spezifischen Temporalität der postmodernen Gegenwartsgesellschaft ausgefüllt (Kap. 1.2.2). Die gewonnenen Erkenntnisse werden anschließend wieder auf den Bereich Bildung rückbezogen und die ihr zugrunde liegende Rationalität aufgedeckt (Kap. 1.2.3). Die Ergebnisse werden in ihrer Bedeutung als charakteristische qualitative Ausprägungen von Grundbezügen und Selbstverhältnissen systematisiert und fließen auf diese Weise in die zentralen Fragestellungen (Kap. 1.2.4) mit ein. Auf Grundlage dieser erweiterten Systematisierung

lassen sich die Grundbezüge in die Kategorienbildung für die kollektive temporale Agenda (Kap. 1.3.3.3), die Selbstverhältnisse später für die Kategorienbildung der organisationalen und individuellen temporalen Agenden (Kap. 2.2.3) integrieren.

1.2.2 Die Temporalität der Postmoderne

Nachdem nun die wesentlichen temporalen Grundbegriffe und einige Grundannahmen zu Zeit und Gesellschaft geklärt wurden wird es Zeit, den Blick auf die Zeitstrukturen der Gegenwartsgesellschaft zu richten. Gemäß dem oben festgelegten Vokabular werden diese Temporalitäten im Sinne abstrahierter kollektiver Zeitlichkeiten die *kollektive temporale Agenda* begründen, aus der die Kategorien der späteren Analyse des Samples in Teil 2 abgeleitet werden.

Als Terminus zur Bezeichnung der gegenwärtigen Epoche soll aus der Vielzahl von Ordnungsversuchen die „Postmoderne“ gewählt werden. Einerseits spricht dafür die große Verbreitung des Begriffs in den Sozial-, Kultur- und Geisteswissenschaften; auch in einigen der hier vorrangig herangezogenen Arbeiten wird er gebraucht. Andererseits bietet der reichhaltige Diskurs um die Benennungskategorien unserer Gegenwart für das hier geführte Erkenntnisinteresse keine substanziellen Erkenntnisse. Zielführender scheint es daher, zunächst in die historisch-ökonomischen Grundlagen der Postmoderne einzuführen, um im Sinne einer historisch-genetischen Rekonstruktion (vgl. Dux, 2017) zu den zentralen Eigenschaften der Temporalität der Postmoderne zu gelangen. Dazu wird zunächst David Harveys „Condition of Postmodernity“ (1990) als Grundlage gebraucht, um diese anschließend mit Rückgriff auf Hermann Lübbe, Marcus Quent und mehreren Vertretern des Akzelerationismus, vorrangig Armen Avanesian, zeittheoretisch zu vertiefen. Finden sich bei Harvey vor allem die ökonomischen und technischen Grundlagen für eine umfassende Zustandsbeschreibung der kollektiven Zeitlichkeit behandelt, lassen sich aus den letztgenannten Beiträgen Zugriffswege auf die von ihr abstrahierte, kategorialisierte Temporalität gewinnen, die die kollektive temporale Agenda darstellen. Als Ergebnis steht ein gesellschaftstheoretisch wie zeittheoretisch ausdifferenzierter Begriff der kollektiven temporalen Agenda, der anschließend unter Zuhilfenahme einer rudimentären Diskursanalyse empirisch rückgekoppelt wird (vgl. Harvey, 1990).

1.2.2.1 Harveys „Condition of Postmodernity“

Die Zeitlichkeit der gegenwärtigen Gesellschaft kann als ein Baustein ihres postmodernen Zustands gedacht werden. In dieser Art greift sie David Harvey in seinem vielbeachteten, 1990 erschienenen Werk „The Condition of Postmodernity“ (Harvey, 1990), welches hier aufgrund seines umfassenden Charakters aus den vielfachen Ordnungsversuchen herausgegriffen und stellenweise ergänzend kommentiert werden soll. Die politisch-ökonomischen Transformationen als Grundlage einer postmodernen kapitalistischen Produktionsordnung stehen in Harveys Werk den zeittheoretischen voran und bilden die begriffliche wie empirische Grundlage. Die Postmoderne leitet sich zuerst aus ökonomischer, dann aus technologischer und schließlich aus zeittheoretischer Sicht ab. Dieser Abfolge soll hier aufgrund des oben konstatierten

determinierenden Einflusses der Produktionsordnung ebenfalls nachgegangen werden.

Ihrem Wesen nach besteht die Postmoderne grundsätzlich in einer Fortführung, wenngleich Auflösung moderner Charakteristiken, maßgeblich durch Beschleunigung und Entgrenzung charakterisiert. Die zwei entscheidenden Faktoren dieser Entwicklung sind für Harvey die Bewertungen von Zeit und Raum. In diesen „grundlegenden Kategorien menschlicher Existenz“ (Harvey, 1990, S. 201, eigene Übertragung) ließe sich das Wesen einer Epoche ausdrücken. Harvey beschreibt den ökonomisch-technischen Einfluss als „materielle Verknüpfungen zwischen politisch-ökonomischen und kulturellen Prozessen“ (Harvey, 1990, S. 201, eigene Übertragung), die hier zum grundlegenden Verständnis nachgezeichnet werden sollen.¹⁷

Die ökonomische Transformation des Kapitalismus im späten 20. Jahrhundert beschreibt Harvey als jene von der fordistischen Produktionsordnung hin zu flexibler Akkumulation („flexible accumulation“, vgl. 1990, S. 141), wie sie auch Erica Schoenberger gleichlautend feststellt (vgl. Schoenberger, 1988) und für die Gabriela Vargas-Cetina eine Anthropologie vorgelegt hat (vgl. Vargas-Cetina, 1999). Der Übergang zur flexiblen Akkumulation¹⁸ und die einhergehende Beschleunigung der Warenströme wurden seiner Ansicht nach in Teilen durch neue Organisationsformen erreicht, in Teilen durch neue Technologien in der Produktion (vgl. Harvey, 1990, S. 284f.). Die neuen Organisationsformen zeichnen sich etwa durch vertikale Desintegration als Umkehrung des fordistisch-keynesianischen Paradigmas vertikaler Integration vermittels Outsourcing aus, welche auf Just-in-Time-Lieferungen und Kleinserienproduktion zurückgreift. Diese wird von technischen Innovationen, insbesondere der Mikroelektronik, gestützt (vgl. 1990, S. 284).

Die Ursache dieses Wandels ist im Streben des Kapitals nach Beschleunigung zu sehen, das sich in einer Verkürzung der Umsatzzeiten („turnover time“) ausdrückt und aus der Wachstumskrise der 1970er-Jahre entspringt (vgl. Harvey, 1990, S. 285). Die Beschleunigung der Umsatzzeiten in der Produktion ziehen eine parallele Beschleunigung von Warentausch und Konsum nach sich (vgl. Harvey, 1990, S. 285). Zwei Entwicklungen stellt Harvey dabei als besonders heraus: Die Konsumbeschleunigung in der Mode, die sich nicht nur auf den Konsum von Textilien, sondern auch von „lifestyles“ und „recreational activities“ (Harvey, 1990, S. 285), also performativen Konsum, fortsetzt. Die zweite gewichtige, daran anschließende Verschiebung – im

17 Harvey untersucht neben den ökonomischen Grundlagen auch ästhetiktheoretische Zugriffe auf Raum, wie sie sich etwa bei Jameson (2003, S. 697 f.) finden, etwa den Gegensatz von innerer Zeitlichkeit und äußerer Räumlichkeit und der Frage nach deren Trennbarkeit. Eine zu sehr auf Ästhetik ausgerichteten Perspektive auf die Temporalität der Postmoderne soll hier jedoch vermieden werden, lauert darin doch die Gefahr, den alle Lebensbereiche durchdringenden Einfluss der herrschenden Produktionsordnung auf das Denken und Handeln der Subjekte eloquent zu umfahren und dabei gewichtige Determinanten zu verkürzen. Gleichzeitig erscheint eine Herleitung heutiger Gesellschaft aus mathematisch-abstrakten ökonomischen Modellen ebenfalls verkürzt, wie sie Bourdieu als „mathematische Fiktion“ (Bourdieu 2015, S. 47) tituliert. Es erscheint vielmehr zielführend, vor der grundlegenden Annahme eines historischen Materialismus den determinierenden Einfluss der Produktionsordnung auf die Temporalität einer Gesellschaft anhand ihrer eigenen Transformation nachzuzeichnen. Auf diese Weise lässt sich das Wesen der Postmoderne, das zur Klärung von temporalen Agenden in der Bildung unerlässlich ist, handfest herausarbeiten. Daher steht im Folgenden die Erhellung der ökonomisch-politischen Faktoren von Postmoderne denen von Zeit und Bildung voran.

18 Harvey liefert eine umfassende theoretische Einordnung der flexiblen Akkumulation in die ökonomisch-politischen Entwicklungen im Kapitalismus des ausgehenden 20. Jahrhunderts, die hier empfohlen, jedoch nur stichpunktartig rezipiert werden soll (vgl. Harvey, 1990, S. 173 ff.).

deutschen Diskurs im Begriff der Dienstleistungsgesellschaft gegriffen – ist jene von der Produktion von Gütern hin zur Produktion von Dienstleistungen („services“), die die generelle Lebenszeit der Produkte („goods“) verkürzt (vgl. Harvey, 1990, S. 285). Die Bereitstellung flüchtiger („ephemeral“) Produkte perpetuiert sich auch für materielle Waren zeitnaher Obsoleszenz in der „Wegwerfgesellschaft“ (Harvey, 1990, S. 285 f.). Deren Logik bezeichnet Harvey später als „Ökologie des Kapitals“, die nicht anders könne als „alle Aspekte der Natur zu privatisieren, zu kommodifizieren, zu monetarisieren und zu kommerzialisieren“ (Harvey, 2015, S. 66). Nimmt man die seit Harveys Werk vergangenen drei Dekaden der Fortentwicklung der Produktionsordnung in den Blick, lassen sich diese als eine logische Fortsetzung mit Brüchen (z. B. „Dot-Com-Blase“, „New Economy“, „Finanzkrise“, „Corona-Krise“¹⁹) interpretieren. Die stetige Beschleunigung von Warenströmen und Konsum werden in elektronischem Zahlungsverkehr, globalisiertem Onlinehandel, Streaming-Unterhaltung oder dem Hochfrequenzhandel an den Aktienmärkten alltäglich greifbar – am deutlichsten vielleicht in der ökonomischen Bedeutung immateriellen Kapitals²⁰ („intangible assets“), das heute zwar zum fast alleinigen Wert vieler Unternehmen geworden ist (vgl. Stoi, 2008), sich aber nur schwer quantitativ erfassen lässt.

All diese Beispiele lassen sich auf ein sich veränderndes Verhältnis in der Bewertung von Zeit und Raum beziehen. Die Komplexität ergibt sich aus der Vielschichtigkeit. Steht auf der einen Seite die Logik der Kapitals, das durch die Umgestaltung der Produktionsordnung versucht den Raum zu überwinden und sich hierfür die Zeit nutzbar zu machen (vgl. Harvey, 1990, S. 306 f.)²¹, stehen auf der anderen Seite die subjektiven Zeit- und Raumerfahrungen der einzelnen Menschen. Wie oben beschrieben, scheint die politisch-ökonomische Sphäre unzweifelhaft die Triebfeder dieser Entwicklung in der kapitalistischen Welt zu sein, das Wesen einer Epoche jedoch artikuliert sich am deutlichsten in der individuellen Zeit- und Raumerfahrung. Harvey setzt daher zum Fassen der „Postmodern Condition“ an jenen Auswirkungen der Produk-

19 Letztere führte nach erster Betrachtung zunächst zu einer Entschleunigung globaler, physischer Warenströme bei gleichzeitiger deutlicher Beschleunigung im Einsatz digitaler Technologien.

20 Eine Strukturbestimmung des immateriellen Kapitals findet sich bei Užík (2008).

21 Die subjektivierende Betrachtung „des Kapitals“ zieht sich durch das gesamte Werk Harveys. Diese Personifizierung scheint insbesondere bei Autoren des linken Spektrums fest etabliert und findet sich bereits in Marx' *automatischem Subjekt des Werts in Bezug auf die klassische politische Ökonomie* (vgl. hierzu etwa Bonefeld et al., 1995). Axel Honneth hat jüngst die Entstehung der Figur des Kapitals als Subjekt in Marx' Gesamtwerk als Übertragung des Hegelschen „Geist“ auf seine Analyse der bürgerlichen Gesellschaft dezidiert herausgearbeitet und einer umfassenden Kritik unterzogen (vgl. Honneth, 2018). Das subjektartige Kapital entstehe bei Marx als Ausdruck des produktiven Vermögens, sich mittels ökonomischen Zwangs fremde Arbeitskraft anzueignen, was in seiner Theorie zur „thätigen Mitte [...] der modernen Gesellschaft“ (Honneth, 2018, S. 12, Auslassung im Original) werde; „das ‚Capital‘ bilde ‚die innere Konstruktion der modernen Gesellschaft‘“ (Honneth, 2018, S. 15). Honneth kommt zu dem Schluss, dass in dieser Totalisierung der Rolle „des Kapitals“ eine Verwässerung des Begriffs liege, die, methodisch begründet, in der Folge Marx dazu zwingt, die rechtlich, sozial, moralisch usw. motivierten Tendenzen in der Herausbildung der bürgerlichen Gesellschaft unbeachtet zu lassen (ebd., S. 22 f.). Auch erlaubte die begriffliche Diffusion es in der Folge „die Kategorie des ‚Kapitalismus‘, [...] je nach Belieben zu gebrauchen“ (ebd.). Der Argumentation Honneths folgend wird in dieser Studie die Ansicht vertreten, dass das „Kapital“ zwar keinesfalls den singulären Bestimmungsfaktor gesellschaftlicher Entwicklung darstellt und in seinem Charakter durch die politische, rechtliche und moralische Verfasstheit der Gesellschaft mitbestimmt wird, jedoch als „Imperativ kapitalistischer Akkumulation“ (Honneth, 2018, S. 26) immer neue „Winkel der profitablen Verwertung zu erschließen“ (ebd.) versucht und damit die gesellschaftliche Dynamik maßgeblich prägt. Im Begriff der „Produktionsordnung“ wird in der vorliegenden Studie das Ergebnis dieses gesellschaftlichen Aushandlungsprozesses verstanden. Das als Subjekt erscheinende Kapital als Erbe des Marxschen Großwerks soll hier im Sinne Harveys auch als solches wiedergegeben werden; es ist daher zwischen „Kapital“ und „Produktionsordnung“ gewissenhaft zu differenzieren.

tionsordnung an, die besonderen Einfluss auf postmodernes Denken, Fühlen und Handeln haben. Erfahrungen von Zeit und Raum sind für ihn folglich in einem gesellschaftlichen Gesamtsystem zu verstehen. Sie sind von Widersprüchen und Inkonsistenzen geprägt.²² Die subjektive Perspektive auf Zeit, wie sie sich im Begriff *Erfahrung* („experience“) ausdrückt, ist für Harvey essenziell (vgl. Harvey, 1990, S. 203 ff.) und entspricht der hier vertretenen und eingangs skizzierten, vom Individuum aus gedachten Perspektive auf kollektive Zeitlichkeit (s. Kap. 1.2.1.2). Mit der Subjektivierung der Perspektive einher geht eine Pluralisierung von Zeit in multiple subjektive Zeiten (d. h. Zeitlichkeiten). Harvey spricht sich für die Wichtigkeit solcher „different senses of time“ (1990, S. 202) aus, die er auf die Gestaltung ökonomischen Handelns rückbezieht: Je nachdem, ob dieses auf schnelle Profite oder nachhaltige Entwicklung abziele, werde auf unterschiedliche Zeithorizonte Bezug genommen (vgl. Harvey, 1990, S. 202 f.). Im Umkehrschluss definieren die Zeithorizonte des ökonomischen Handelns materiell unsere individuelle Zeitlichkeit. Aus dieser Annahme artikuliert sich bei Harvey der Übergang zur Postmoderne, wenn er fragt: „How have the uses and meanings of space and time shifted with the transition from Fordism to flexible accumulation?“ (Harvey, 1990, S. 284). Harvey unterstützt die These Frederic Jamesons, dass sich der „postmodern shift“ (Harvey, 1990, S. 201; vgl. Jameson, 1984) als Krise unserer Erfahrung von Raum und Zeit ausdrückt, in der räumliche Kategorien Vorrang vor zeitlichen erhalten²³ und letztere sich unter diesem Druck so verändern, dass wir nicht mehr Schritt halten können (vgl. Harvey, 1990, S. 201). Beides greift Harvey auf, wenn er vorschlägt, die 1970er- und 1980er-Jahre als eine „intensive Phase der Zeit-Raum-Kompression“ zu verstehen, „die einen desorientierenden und disruptiven Einfluss auf politisch-ökonomische Praktiken, das Gleichgewicht der Macht der Klassen sowie auf das kulturelle und soziale Leben“ (1990, S. 284, eigene Übertragung) hatte. Mit dem zentralen Begriff **Zeit-Raum-Kompression** beschreibt Harvey entsprechend gleichzeitig die Transformationen in der Produktionsordnung wie auch ihre Auswirkung auf die individuelle Zeitlichkeit, aus der sich das Wesen der Postmoderne ableiten lasse. Dieses Wesen drückt sich in den unterschiedlichen Sphären spezifisch aus. Den Haupteffekt sieht er in der Betonung von Unbeständigkeit („volatility“) und Flüchtigkeit („ephemerality“) von Moden, Produkten, Techniken, Arbeitsprozessen, Ideen und Ideologien, Werten und etablierter Praktiken (vgl. Harvey, 1990, S. 285). Für die Warenproduktion sieht er die Betonung des Momentanen („instantaneity“) und der Entsorgbarkeit, die – Toffler folgend – weitreichende Auswirkungen auf die psychologische Verfasstheit der Menschen habe (Harvey, 1990, S. 286). Die Logik der beschleunigten Warenproduktion und -konsumption setze die Menschen einem stetigen Fluss unbeständiger Waren aus, der zu einer Anpassung der Individuen führe. Nicht nur Waren könnten nach Gebrauch entsorgt werden, auch Werte, Lebensstile, stabile Beziehungen zu Menschen und Orten, tradierte Arten des Han-

22 Tiefergehende Darstellungen solcher Inkonsistenzen und Widersprüche finden sich etwa in Jamesons Beschreibung der unterschiedlichen Zeit- und Raumwahrnehmung in urbanen gegenüber ländlichen Gebieten, einer „dialectic between the local and the global“ (vgl. hierzu Jameson, 2003, S. 702).

23 Jameson formuliert dies später als „shift from a temporal to a spatial dominant“, und betitelt dies gewollt überspitzt als „The End of Temporality“ (vgl. Jameson, 2003, S. 698).

delns und Lebens (vgl. Harvey, 1990, S. 286). Dies führe zu einer Zeitweiligkeit („temporariness“) der öffentlichen und persönlichen Wertesysteme, die nach Toffler den Kontext für das Auseinanderbrechen des gesellschaftlichen Konsenses und der Wertediversifizierung in einer fragmentierten Gesellschaft herstellten (vgl. ebd.). Bourdieu beschreibt diese Entwicklung 1998 analog als „unumschränkte Herrschaft der Flexibilität“ im „Triumph des Neoliberalismus“, die, aufgebaut auf Unsicherheit als struktureller Gewalt, die Individuen in einer „ruhelosen Welt“, einem Zustand der Unsicherheit, Zukunftsangst und Selbstzweifel aussetze (Bourdieu, 2015, S. 49 f.).

Zeitweiligkeit lässt sich damit als ein destabilisierendes Momentum von Gesellschaft, und damit auch von Biografien, begreifen. Eine omnipräsente Unbeständigkeit setzt langfristige Planungen einem hohen Veränderungsdruck aus. Die Bewältigung der Unbeständigkeit erscheint für die ökonomische Sphäre essenziell und biete nach Harvey zwei Alternativen: „Indeed, learning to play the volatility right is now just as important as accelerating turnover time. This means either being highly adaptable and fast-moving in response to market shifts, or masterminding the volatility“ (Harvey, 1990, S. 286 f.). Die erste Bewältigungsstrategie, welche Anpassungsfähigkeit und Beweglichkeit an Märkte hervorhebt, zielt in der logischen Folge auf kurzfristige Planung und die Entwicklung der Kunst, ebenso kurzfristige Gewinne zu erzielen, wo immer sie aufkommen können. Der daraus entstehende Leistungsdruck ist enorm und kann als Intensivierung der Arbeitsprozesse durch die Zeit-Raum-Kompression begriffen werden. Die Folgen für die Individuen beschreibt Harvey hier als „yuppie flu“ bei Führungskräften (vgl. Harvey, 1990, S. 287), die heutzutage unter dem Begriff „Burn-out“ längst nicht nur in dieser Personengruppe grassiert. Die zweite Bewältigungsstrategie meint hingegen, aktiv in die Produktion der Unbeständigkeit vermittelt Manipulation von Geschmäckern oder Meinungen einzugreifen, um ein vorteilhaftes Ergebnis zu erzielen (vgl. 1990, S. 287). Dies funktioniere machtvoll über die Konstruktion neuartiger Zeichensysteme, welches ein wichtiges Element der „Postmodern Condition“ darstelle. Als naheliegendes Beispiel führt Harvey die Werbung und mediale Bilder an, die, gleichsam für kulturelle Praktiken wie für Wachstumsdynamiken des Kapitalismus, von wachsender Bedeutung seien (vgl. 1990, S. 287). Werbung erhalte ihre Macht heutzutage dadurch, Begehrlichkeiten und Geschmäcker zu manipulieren, die mit dem beworbenen Produkt nicht in Verbindung stehen müssen. Plakativ stellt er fest: „Würde man die moderne Werbung von ihrer direkten Bezugnahme zu den drei Themen Geld, Sex und Macht freimachen, würde nur sehr wenig übrigbleiben.“ (Harvey, 1990, S. 287, eigene Übertragung). Betrachtet man heutige Wertschöpfungsstrategien etwa in sozialen Netzwerken oder dieser Plattformen selbst, ergibt sich ein Bild der realweltlichen Entsprechung von „masterminding the volatility“. Das Momentane, Zeitweilige und unbeständige sind gleichzeitig Produkt und Profitquelle der größten Branchenriesen, deren materielle wie immaterielle Waren ihre geplante Obsoleszenz eint.²⁴

²⁴ Wirtschaftswissenschaftliche Beiträge sprechen in diesem Zuge von „interaktiver Wertschöpfung“ bzw. „interaktiver Wertschaffung“ (vgl. Bruhn & Hadwich, 2015, S. 16 f.).

Harvey verweist auf eine weitere Funktion, die Bilder ausüben: Unternehmen, Regierungen, politische und intellektuelle Führer setzen auf ein stabiles „Image“ als Teil ihrer Aura von Autorität und Macht (vgl. Harvey, 1990, S. 288). Die Mediatisierung der Politik wie auch die Markenbildung bemühen stabile Bilder, die gleichzeitig die Flexibilität der Beworbenen herausstellen. Jameson beschreibt analog die Rolle des Markenzeichens („logo“) in einem „realism of image or spectacle society“ (Jameson, 2003, S. 701). Die berühmte Kurznachrichtenpolitik Donald J. Trumps wie der Markenkern des für lange Zeit „wertvollsten“ Unternehmens der Welt, *Apple Inc.*, unterstreichen dies. „Masterminding the volatility“ bedeutet hier, in der endlosen Flut produzierter Bilder den Blickwinkel der Massen auf das für sich selbst Nützliche zu lenken (und dort zu halten).

Für die Zeit-Raum-Kompression als Wesensart der „Postmodern Condition“ kann daraus gefolgert werden, dass Beschleunigung, Gleichzeitigkeit und Kurzfristigkeit in eins fallen. Die Kompression lässt sich als eine Intensivierung fassen, die die Temporalität der Gesellschaft nachhaltig verändert, indem sie die Erfahrung von Zeit und Raum neu gestaltet. Weil Raum seine Bedeutung in der globalisierten kapitalistischen Produktionsordnung als „Standortfaktor“ erhält (da die Überbrückung von Distanz in Zeiteinheiten gegen Null sinkt), gewinne für den Einzelnen Bedeutung, was in diesem Moment auf der anderen Seite der Erde geschieht (vgl. Harvey, 1990, S. 294 ff.). Die Triebfeder dieser Entwicklung sieht Harvey in der sich verändernden Bedeutung von Geld als Wert an sich, der sich in der Dematerialisierung von Geld ausdrücke (vgl. 1990, S. 294). Die sogenannte Finanzkrise von 2006 und den folgenden Jahren, die Harvey bereits als wahrscheinliche Folge von „fictitious capital formation“ (1990, S. 333) vorhersagt (vgl. ebd., S. 306), illustriert anschaulich die Implikationen dieses Systems, das durch die massive Zeit-Raum-Kompression entsteht.²⁵

Individuelle Bewältigungsstrategien der postmodernen Neuordnung von Zeitlichkeit

Die beschriebenen Bewältigungsstrategien des Kapitals zum Umgang mit konstanter Unbeständigkeit lassen sich nicht ohne Weiteres auf das Subjekt übertragen, auch wenn dies – wie hier später gezeigt werden wird – gerade durch die Bildungspolitik versucht wird. Harvey beschreibt vielmehr vier unterschiedliche Reaktionen auf die Zeit-Raum-Kompression, die heute, immerhin fast 30 Jahre später, im täglichen Leben vielfach präsent sind.

Als erste „Linie der Verteidigung“ benennt er den *Rückzug aus Kapitulation* vor der übermächtigen Komplexität und Kontrolllosigkeit der postmodernen Gesellschaft (vgl. Harvey, 1990, S. 350). Dies sieht er etwa in der postmodernen Erzählung verwicklicht, die „den flachmöglichten Charakter in der flachmöglichten Landschaft darstellt in der flachmöglichten Ausdrucksweise“ (Harvey, 1990, S. 350, eigene Übertra-

25 Illustrativ daran ist die spezifische Dynamik der „Krise“ und ihre Auswirkungen auf die globale Finanzpolitik, wenn auch ihre Ursachen (z. B. Überschuss an flüssigem Kapital) und Ergebnisse (bspw. die „Vergesellschaftung“ der Verluste „systemrelevanter Akteure“) letztendlich starke historische Parallelen etwa zu den 1920er- und 1930er-Jahren aufzeigen und eher als systemimmanente Konjunkturergebnisse verstanden werden können.

gung) zur Qualität habe.²⁶ Letztendlich sei in den dekonstruktivistischen Bestrebungen der Auflösung tradierter Wertvorstellungen von Wahrheit und Gerechtigkeit der Nährboden gelegt für einen zeitgenössischen Nihilismus (wie ihn Nietzsche antizipierte), durch den charismatische Politik und noch simplifizierendere Angebote befördert würden, als sie zuvor bestanden (vgl. Harvey, 1990, S. 350). Jameson begreift diesen Rückzug als „sheer passive reception“ als Folge der schwindenden Fähigkeit der Subjekte, Realität aus der eigenen Lebenswelt zu konstruieren (vgl. Jameson, 2003, S. 702). Bezogen auf die Zeit-Raum-Kompression erfolgt eine passive Abspaltung von der Komplexität der Außenwelt, sowohl bezogen auf Raum im Sinne von Öffentlichkeit als auch bezogen auf Zeit im Sinne einer Abkopplung von den überfordernden Zeitansprüchen der „Welt da draußen“, die der zeitgenössische Kapitalismus hervorbringt.

Eine Abspaltung findet sich ebenso in der zweiten Reaktion, die sich in einer **aktiven Verneinung** der Komplexität der Welt äußere, gepaart mit der Neigung, diese in höchst vereinfachten Begriffen zu fassen, in simplifizierenden politischen Slogans und vereinfachten Bildern (vgl. Harvey, 1990, S. 351). Die aktuellen öffentlichen Debatten um Fake News, Hatespeech und Propaganda im Internet sowie die Regulierungsbemühungen des Gesetzgebers verdeutlichen die realweltliche Problematik dieser Reaktionsform.²⁷ Die Simplifizierung entrückt das Subjekt gewissermaßen von der Zeit-Raum-Kompression, weil es sie negiert – freilich, ohne deren Effekte zu beeinflussen, weshalb hier eher von „Selbstverblendung“ gesprochen werden kann.

Die dritte Antwort sieht Harvey in einer **aktiven Betonung von Gemeinschaft** und begrenzten Aktionen im räumlichen Nahbereich, auch im Sinne lokalen Widerstands und sozialer Bewegung (vgl. Harvey, 1990, S. 351). Dies nennt er den „progressiven Blickwinkel“ auf Postmodernismus und den idealen Ausgang dieser Reaktionsform: Der Versuch, wenigstens eine erfahrbare Welt aus den unendlichen möglichen Welten herauszuarbeiten und diese zu gestalten (vgl. 1990, S. 351). Die Gefahr dieser Bestrebung sieht er in sektiererischer Politik, in der „der Respekt für Andere in den Feuern des Wettbewerbs zwischen den Teilen verstümmelt wird“ (vgl. Harvey, 1990, S. 351, eigene Übertragung). Die Auflösungsbestrebungen von Zeit-Raum-Kompression in dieser Reaktionsform versuchen den Raum zu begrenzen, beziehungsweise die vom frei fließenden Kapital in der Globalisierung vereinten Räume wiederherzustellen. Diese wiedergeschaffenen Räume ermöglichen unter Umständen eine Neuausrichtung der kollektiven Zeitlichkeit (im Sinne Schmidt-Laufffs), d.h. eine Abkehr von der Beschleunigungslogik des Kapitals. Harveys Gegenüberstellung einer idealen und einer zu befürchtenden Anwendung spiegelt sich in der gleichermaßen Lokalität be-

26 Ein Blick in die Einspielergebnisse an den Kinokassen kann auch ohne die Lektüre Harveys ausführlicher Kritik der postmodernen Ästhetik jeden Zweifel ausräumen. Inhaltlich ließe sich hier an den bereits in den 1940er-Jahren von Horkheimer und Adorno eingeführten Begriff der Kulturindustrie anknüpfen, die den Geschmack den Interessen des investierten Kapitals angepasst habe, indem sie dem Effekt zur Vorherrschaft über die Idee verholten habe (vgl. Horkheimer & Adorno, 2008, S. 132 ff.).

27 Vor dem Hintergrund intensiver, vielseitiger Propagandabemühungen in sozialen Medien erscheinen die genannten Bestrebungen zwar weniger naiv, dafür die verdeckten Mechanismen von Kontrolle umso erhellender. Der Kontrollverlust über die durch etablierte Akteure und Systeme veröffentlichte Meinung bestätigt die von Harvey beschriebenen Effekte der Zeit-Raum-Kompression auf kulturelle Prozesse (vgl. hierzu etwa Renn, 2019).

tonenden emanzipatorischen Globalisierungskritik der politischen Linken (vgl. bspw. Unsichtbares Komitee, 2010; Welzer, 2013) ebenso wie in dem völkischen Territorialbild der sogenannten neuen Rechten²⁸, die heute in Europa zu beobachten sind. Eine Aktualisierung dieser Reaktion liefert Harvey selbst 2013 mit seiner Diskussion eines „Recht auf Stadt“, die den Zusammenhang von (urbanem) Raum und Kapital wieder aufgreift (vgl. Harvey, 2013).

Die vierte Reaktionsform sieht Harvey in einem philosophisch elaborierten Aufgreifen der Zeit-Raum-Kompression durch die **Konstruktion** einer eigenen Sprache und Bildlichkeit, die die Kompression hoffentlich kontrollieren könne (vgl. Harvey, 1990, S. 351). Dies entspricht auf den ersten Blick der oben beschriebenen zweiten ökonomischen Bewältigungsstrategie, aktiv in die Produktion der Unbeständigkeit mittels Manipulation von Geschmücken oder Meinungen einzugreifen, um ein vorteilhaftes Ergebnis zu erzielen, jedoch in gegensätzlicher Zielrichtung, nämlich die Logik des Kapitals zu durchbrechen. Er verweist auf die „frenetischen“ Schriften Baudrillards und auf Virilio, ebenso auf Nietzsches „Wille zur Macht“, zeigt sich jedoch skeptisch gegenüber einer impliziten Befürwortung schizophrener Geisteszustände als Ansatzpunkt für ein solches Vorhaben, wie er sie bei Jameson findet (vgl. Harvey, 1990, S. 352).

Die vier beschriebenen Bewältigungsstrategien werden in einzelnen Teilen als Ausprägungen der individuellen temporalen Agenda mit Bezug auf die eigene Bildung zum Tragen kommen. Zu deren Verständnis sind weitere Aspekte notwendig. An diesem Punkt sollen deshalb zunächst vier grundlegende Erkenntnisse festgehalten werden:

1. Die uns umgebende Welt ist in ihrer Temporalität maßgeblich durch die herrschende Produktionsordnung eines hochfrequenten, zunehmend digitalisierten und virtualisierten Kapitalismus bestimmt. Die Strategien der Profiterwirtschaft bestimmen weitreichend die zeitlichen Voraussetzungen für Arbeit und Leben und sind maßgeblich durch Beschleunigung und Flexibilisierung gekennzeichnet.
2. Fast alle Lebensbereiche sind folglich von einer großen Unbeständigkeit und Flüchtigkeit geprägt, die das Momentane in den Vordergrund rückt (z. B. in Warenproduktion und Konsumverhalten, Beschäftigungsverhältnissen und sogar persönlichen Beziehungen).
3. Diese Entwicklungen lassen sich temporaltheoretisch als eine Zeit-Raum-Kompression ausdrücken. Diese ist vielschichtig und komplex. Sie umfasst das „Streben des Kapitals“ nach Zeitverkürzung ebenso wie die individuellen Erfahrungen von Zeit und Raum, die kollektiver und individueller Zeitlichkeit bei Schmidt-Lauff entsprechen (erweitert um eine spatiale Komponente). Beide sind maßgeblich für das Verständnis von Postmodernität. Die unterschiedlichen Zeitlichkeiten drücken analog zu Kosellecks Zeitschichten die Inkonsistenz und Widersprüchlichkeit der Temporalität der Gesellschaft aus.

²⁸ Politisch ergibt sich ein Erstarken rechter Parteien und Bewegungen, propagandistisch Kampfbegriffe wie z. B. „New European Reconquista“. Für Deutschland vgl. beispielhaft Häusler (2018).

4. Die Subjektivierung von Zeiterfahrung bedeutet gleichzeitig ihre Multiplizierung. Individuen entwickeln unterschiedliche Bewältigungsstrategien mit Blick auf die Zeit-Raum-Kompression.²⁹

Aufbauend auf diesen Prämissen lässt sich bereits ein grundlegendes Verständnis des temporalen Spannungsfelds von Produktionsordnung und Individuum gewinnen. Dessen Bedeutung für das Konzept der temporalen Agenda bleibt aber noch weitgehend unklar. Auch der Bezug zu Bildung fehlt noch nahezu gänzlich. Um eine Brücke hin zum Zusammenhang von Zeit und Bildung im Kontext einer temporalen Agenda zu schaffen, wäre zunächst das Verhältnis von Wissen und den temporalen Dimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu klären, das in den temporalen Grundbezüge der Geschichtlichkeit und der transformativen Dynamik bei Schmidt-Lauff (s. Kap. 1.2.1.3) bereits anklang.

1.2.2.2 Gegenwartsschrumpfung (Lübbe)

Harveys gleichsam ökonomisch wie erfahrungsgeprägter Begriff der Zeit-Raum-Kompression lässt sich mit Blick auf seine temporaltheoretischen Implikationen mit dem Begriff der Gegenwartsschrumpfung des Züricher Philosophen Hermann Lübbe weiter vertiefen. Der Begriff hilft dabei, die Erfahrung des Individuums von und seine Beziehung zu Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in der gegenwärtigen Gesellschaft aufzuklären: Als „Gegenwartsschrumpfung“ beschreibt Lübbe anschaulich,

„daß in einer dynamischen Zivilisation in Abhängigkeit von der zunehmenden Menge von Innovationen pro Zeiteinheit die Zahl der Jahre abnimmt, über die zurückzublicken bedeutet, in eine in wichtigen Lebenshinsichten veraltete Welt zu blicken, in der wir die Strukturen unserer uns gegenwärtig vertrauten Lebenswelt nicht mehr wiederzuerkennen vermögen, die insoweit eine uns bereits fremd, ja unverständlich gewordene Vergangenheit darstellt.“ (Lübbe, 2000, S. 11)

Analog zu dieser retrospektiven Richtung ist die Gegenwartsschrumpfung ebenso futuristisch orientiert. Mit Blick auf zukünftige Entwicklung bedeutet dies eine „zugleich fortschreitende Anzahl der Jahre, über die vorauszublicken bedeutet, in eine Zukunft zu blicken, für die wir mit Lebensverhältnissen rechnen müssen, die in wesentlichen Hinsichten unseren gegenwärtigen Lebensverhältnissen nicht mehr gleichen werden“ (Lübbe, 2000, S. 11). Die Konstanz der Lebensverhältnisse ist also für abnehmende Zeiträume zu erwarten. Die mittlere und ferne Vergangenheit ist immer

29 Bewältigungsstrategien des Individuums gegenüber der sich verändernden gesellschaftlichen Temporalität finden sich bei anderen Autoren durchaus differenzierter behandelt, etwa in Anthony Giddens international vielbeachtetem Werk „Modernity and Self-Identity“ aus dem Jahr 1991, das auch Schmidt-Lauff vielfach aufgreift. Einführend steckt er in den „Contours of High Modernity“ den Rahmen ab, innerhalb dessen die Zeit- und Raumerfahrung mit scharfem Blick auf das Selbst differenziert analysiert werden (vgl. Giddens, 1991, S. 16). Grundsätzlich kommt er dabei zu ähnlichen Ergebnissen wie Harvey, etwa im Befund einer Auflösung des Verhältnisses („separation“) von Zeit und Raum (ebd., S. 16 f.). Die negativen Folgen für das Individuum, von ihm als „Tribulations of the self“ gefasst, behandeln wie Harvey Fragen der Kommodifizierung des Selbst und der daraus folgenden Machtlosigkeit des Individuums gegenüber einem hochgradig diversen und riesigen sozialen Universum (vgl. ebd., S. 181 ff.). Giddens' Perspektive unterscheidet sich allerdings mit ihrer Fokussierung auf das Innenleben des Selbst so maßgeblich von den hier bearbeiteten makrosoziologischen Blickwinkeln auf Gesellschaft, dass sie für das Konzept der temporalen Agenda nicht ohne extensive Interpretation nutzbar gemacht werden könnte.

weniger geeignet, als Grundlage für zukünftige Entscheidungen und Entwicklungen zu dienen, gleichzeitig nimmt die zu erwartende Wirkungsdauer momentaner Verhältnisse ab. Dies lässt sich nahezu nahtlos an die oben bei Harvey beschriebenen ökonomischen Grundlagen und individuellen Bewältigungsstrategien anbinden. Der Drang des Kapitals zu kurzfristigen Profiten oder Manipulation der Unbeständigkeit zu eigenen Gunsten operiert gleichermaßen mit einem verengten Zeithorizont in Vergangenheit und Zukunft wie die aufgezeigten Bewältigungsstrategien der passiven Hinnahme, aktiven Verneinung oder Betonung räumlicher vor zeitlichen Faktoren.

Die Gegenwartsschrumpfung ist für Lübke indes weder eine rein lineare noch eine völlig rekurrente Entwicklung, um Kosellecks Vokabular aufzugreifen. Noch im ausgehenden Mittelalter Machiavellis diene diesem die römische Antike als Vorbild und Muster für die Beurteilung der Gegenwart, was sich als eine massive Gegenwartsdehnung beschreiben lasse (vgl. Lübke, 2000, S. 11). Die Zeitspanne von Innovationen in dieser Epoche erscheint so groß, dass sie für die Ausführungen Machiavellis ohne Relevanz zu bleiben scheinen. Mit der Moderne setze eine Innovationsdynamik ein, die dies grundlegend ändere. Lübke verdeutlicht eine solche etwa anhand der waffentechnologischen Entwicklungsdynamik, durch die vergangene Strategien und Taktiken immer weniger für zukünftige Konflikte nutzbar werden (vgl. Lübke, 2000, S. 12). Unsere heutige Informationstechnik erwartet solche „game changer“ in immer kürzeren Intervallen. Die Abhängigkeit von Gegenwartsausdehnung und Produktionsordnung ist augenscheinlich. Schrumpfung oder Dehnung von Gegenwart sind folglich selbst als historische Vorgänge zu greifen, deren Ursachen sich gleichermaßen in Kosellecks Vokabeln der „einmaligen Wenden“ (s. o.) wie auch wiederkehrender, sich wiederholender und gleichfalls selbst langsam verändernder Elemente finden lassen. Es handelt sich also bei der Gegenwartsschrumpfung unserer Zeit um einen historischen, genuinen Vorgang³⁰, der zuvorderst auf einer erhöhten Neuerungsrate beruht.

Damit einher geht der nur auf den ersten Blick triviale Umstand einer komplementär wachsenden „Veralterungsrate“ (Lübke, 2000, S. 12). Denn je stärker die fortschrittsabhängige Veralterungsgeschwindigkeit, desto größer die Anzahl der (kulturellen) Zivilisationselemente, die gegenwärtig und gleichzeitig schon im Begriff sind, veraltet zu sein. Kurzum: „In einer dynamischen Zivilisation nimmt die Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen zu“ (Lübke, 2000, S. 12). Das Veralten kultureller Elemente drückt Lübke als „Musealisierung“ (Lübke, 2000, S. 13) aus, die komplementär zur ansteigenden Zivilisationsdynamik progressiv verlaufe. Das Sinnbild des Museums transportiert das Nichtvergessen bzw. Bewahren kultureller Elemente, die sich für Lübke mit der Frage nach der Funktion des historischen Bewusstseins verknüpft (vgl. Lübke, 2000, S. 13). Dieses ist deshalb wichtig, weil es sich auf die Ebene des Individuums fortsetzt: Die Fähigkeit des Individuums, auf die eigene Geschichte zu blicken, „Vergegenwärtigungen von Vergangenheiten“ anzustellen, nehme in dem Maße ab, in

30 Am Rande sei hier noch auf Lübkes Verständnis der Beziehung zwischen Naturgeschichte und Kulturgeschichte verwiesen: Beide werden für ihn durch das historische Bewusstsein genetisch zu einem gemeinsamen Deutungszusammenhang verknüpft, Natur- wie Kulturwissenschaften erhellen jeweils den intergenerationalen Informationstransfer, der sich im sprachlich-symbolischen Modus der Kulturgeschichte im Vergleich zum genetischen Modus der Naturgeschichte extrem beschleunigt.

dem die eigenen Vergangenheiten zu fremden Vergangenheiten würden (vgl. Lübbe, 2000, S. 13). Dieser Prozess der Entfremdung beschleunige sich analog zur Innovationsdynamik, die das Gegenwärtige veralten lässt. Es bedarf seiner Ansicht nach „expliziter Leistungen eines schließlich sogar wissenschaftlich disziplinierten historischen Bewusstseins, um eigene Vergangenheit in ihren fremd gewordenen Elementen verstehen und damit aneignungsfähig halten zu können“, um dem „änderungstempobedingten kulturellen Vertrautheitsschwund[...]“ entgegenzuwirken (Lübbe, 2000, S. 13). Die Auswirkungen auf individueller Ebene formuliert Lübbe in der Gefahr „temporaler Identitätsdiffusion“ (Lübbe, 2000, S. 14), die das Verhältnis von kollektiver und individueller Gegenwartsschrumpfung auf den Punkt bringt.

Offensichtliche Auswirkungen der Gegenwartsschrumpfung beschreibt Lübbe anhand der Veralterungsrate wissenschaftlicher Literatur wie auch industrieller Maschinerie (vgl. Lübbe, 2000, S. 15 f.). Beides habe weiterreichende Folgen für den Charakter einer Gesellschaft. Die Dynamisierung der Wissensproduktion sei von einer massiven Expansion insgesamt produzierten Wissens einerseits und als „veraltet“ geltender Wissensbestände andererseits geprägt, deren Unterscheidung von „aktuellem“ Wissen eine Aufgabe für sich darstelle (vgl. Lübbe, 2000, S. 15). Die Dynamisierung des technischen Fortschritts reduziere die Zeitspanne, in der Produktionsmaschinerie [heute auch: Hardware³¹] ökonomisch produktiv einsetzbar bleibt. Ihre ökonomisch sinnvolle Einsatzdauer unterschreite nunmehr ihre mechanische Haltbarkeit (was uns etwa in der Unterhaltungselektronik alltäglich vertraut ist). Dies führe zu einer Neubesetzung des Begriffs „alt“ im Sinne von „verschlissen“ hin zu „veraltet“ im Sinne von „durch Neueres, Leistungsfähigeres überboten“ (vgl. Lübbe, 2000, S. 16). Wie noch zu zeigen sein wird, gilt diese Neubesetzung im Feld des Samples *Open C³S* sowohl für Wissensbestände wie auch für die technische Fortentwicklung. Die Folgen dieser Entwicklung für das Individuum beschreibt Lübbe als genuin modern. Sie sind vielfältig und zeigen sich in Arbeitstätigkeiten ebenso wie im Privaten. Zwei dieser Folgen sollen hier herausgestellt werden.

Als wichtigste ist die Tendenz zu ausgedehnten „Zeitverbringungsagenden“ (Lübbe, 2000, S. 18) im persönlichen Umfeld mittels Kalendern zu nennen, die die Omnipräsenz der Uhr in einer „Aufdringlichkeit von Zeit“ (Lübbe, 2000, S. 17) komplettieren. Lübbe benennt hiermit die Unmöglichkeit, sich einer persönlichen Zeitplanung zu enthalten. Genauer ausgedrückt: Die selbsttätige temporale Ordnung des Zukünftigen ist als notwendige Voraussetzung produktiven Lebenswandels anerkannt und gefestigt. Lübbe beschreibt, wie der Zeithorizont sich ausdehne, für den vermittels Kalendern geplant werde (Lübbe, 2000, S. 18). Dies erscheint im Licht der oben beschriebenen Transformationsprozesse der Produktionsordnung hin zu Unbeständigkeit und Flüchtigkeit zuerst paradox. Bei genauerer Betrachtung löst sich dies allerdings als fälschliche Gleichsetzung unterschiedlicher Zeithorizonte auf: Wo die

31 Es kommt hier noch verstärkend hinzu, dass im Zuge der Digitalisierung besagter Maschinerie die Veralterungsrate der Hardware mitunter an die Anforderungen der darauf laufenden Software geknüpft ist, da durch (auch gezielte) softwareseitige Inkompabilitäten der Ersatz der Hardware erforderlich gemacht werden kann. Gleichzeitig kann Software hier als Produktionsmaschinerie für virtuelle Waren und Dienstleistungen verstanden werden und unterliegt daher auch eigenständig besagtem Produktivitätsverfall.

langfristige Planung von Biografien durch die Temporalität der Produktionsordnung erschwert wird, erfordert dieselbe Dynamisierung im gleichen Atemzug eine immer stärkere zeitliche Strukturierung der vorausliegenden Jahre. Mit Lübbes Worten ausgedrückt, „veralten“ Lebensentwürfe bereits innerhalb weniger Dekaden, während die Produktivitätssteigerungen durch die „pünktliche“ (Lübbe, 2000, S. 17) Erreichung geplanter Ereignisse zunimmt (vgl. Harvey, 1990).

Damit zusammen hängt eine zweite, gewichtigen Entwicklung: Der Entstehung von Freizeit als „Lebenszeiträume [...] in denen nichts geschähe, wenn es nicht selbstbestimmt geschähe“ (Lübbe, 2000, S. 19). Beides, die Planung des Zukünftigen als Produktivzeit wie auch die Nutzung von Freizeit, erforderten „Ordnungsfähigkeit“ (Lübbe, 2000, S. 20), die uns als „Zeitmanagement“ alltäglich geläufig ist. Beides wird an späterer Stelle noch vertiefend aufgegriffen.

Lübbes Begriff der Gegenwartsschrumpfung erweitert die temporaltheoretische Auffassung der Gegenwart um folgende Prämissen:

1. Verdichtung und Dynamisierung kultureller Entwicklung sind als historische Prozesse vom Standpunkt der Gegenwart aus in Richtung der Vergangenheit wie in Richtung der Zukunft zu betrachten als abnehmende Zeitspannen weitgehender lebensweltlicher Konstanz. Dies lässt sich als Gegenwartsschrumpfung bezeichnen.
2. Je stärker die Gegenwartsschrumpfung, desto höher die Anzahl an Zivilisationselementen, die gegenwärtig und gleichsam schon veraltet sind, was als „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ beschrieben werden kann. Dies gilt ebenso für Wissensbestände und technische Gerätschaften.
3. Vom Standpunkt des Individuums aus verändert sich die Beziehung zur eigenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Die Bedeutung der Vergangenheit für die Zukunft insgesamt nimmt ab, ebenso die Bedeutung des Momentanen für die ferne Zukunft. An Bedeutung hingegen gewinnt die Gegenwart, die zu ihrer produktiven Nutzung ein hohes Maß an selbsttätiger zeitlicher Strukturierung der nahen Zukunft erfordert.

Lübbes Begriff der Gegenwartsschrumpfung trägt dazu bei, den Blickwinkel des Individuums auf die inkonsistent gewordene Temporalität der umgebenden Gesellschaft erfahrbar zu machen. Die *Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen* äußert sich in der Anforderung, mit Blick auf die nahe Zukunft erfolgreich die eigene Zeit zu strukturieren und gleichzeitig der eigenen Identitätsdiffusion entgegenzuwirken, die durch Veralterung entsteht. Selbst nicht „aus der Zeit zu fallen“ bedeutet mithin, Aushandlungsprozesse zukünftiger Zeitverwendungen zu entwickeln. Solche sind Teil der individuellen temporalen Agenda. Die Bedingungen ihrer Gestaltung sind dabei maßgeblich von der kollektiven Temporalität abhängig.

1.2.2.3 Absolute Gegenwart (Quent)

Lübbes Sinnbild der schrumpfenden Gegenwart findet sich im Begriff der *absoluten Gegenwart* des Philosophen und Theaterwissenschaftlers Marcus Quent gewissermaßen zur Vollendung gebracht. In der von ihm 2016 herausgegebenen gleichnamigen

Publikation (Quent, 2016) erörtern er und seine Koautoren „die Zementierung von Gegenwart und das Verschwinden der Gegenwart“ (ebd., S. 16), die in einer Totalität des Gegenwärtigen aufgingen. Dabei gehe es grundsätzlich um die Frage, „wie sich unser Bezug zur Zeitlichkeit überhaupt gewandelt hat“, „wie wir uns auf Gegenwart beziehen, wie wir Gegenwart in unseren Beschreibungen Form geben“ (ebd., S. 14). Die „absolute Gegenwart“ bringt damit die subjektzentrierte Sicht mit, die in Harveys Erfahrungsbegriff von Zeit und Lübbes Gegenwartsschrumpfung bereits aufgegriffen wurden. Entsprechend eröffnet Quent die Einleitung des Bandes unter dem Schlagwort „Eindruck“ (ebd., S. 7), und immer wieder zentriert sich sein Blickwinkel auf das Individuum. Als Aufriss dient ihm die populäre und attraktive Gegenwartsbeschreibung der um sich greifenden Depressionserscheinungen, mit vorerst etwas vage gehaltenen Variationen als Leere und Indifferenz des Subjekts gegenüber seiner Umwelt, von einer Gegenwart als rasantem und beziehungslosem Leerlauf, einem unabänderlichen monolithischen Block.³² Diese bewusst überspitzte Darstellung hilft ihm, seine Diagnose der gegenwärtigen Gesellschaftsordnung vor dem richtigen Hintergrund in Kontrast zu setzen.

Das Grundelement der absoluten Gegenwart sei der Verlust von Vergangenheit und Zukunft gleichermaßen. Lübbes Identitätsdiffusion findet sich als Vergangenheit wieder, die „lediglich als Vorgeschichte der Gegenwart“ (Quent, 2016, S. 16), oder, Lübbes Vokabel verwendend, als „musealisiertes Panorama anderer Welten“ (ebd., S. 17) verstanden wird. Die Entfremdung von den eigenen Vergangenheiten beschreibt er als Entleerung des Begriffs selbst, als abgebrochene und verworfene Geschichten (vgl. ebd., S. 16). Die Schrumpfung der Vergangenheit sei gewissermaßen vollendet, die eigenen Vergangenheiten im Sinne Lübbes „veraltet“. Ebenso verhält es sich mit dem Begriff von Zukunft. Quent sieht den Verlust des Zukunftsbegriffs als „Unfähigkeit, unter Zukunft etwas anderes zu denken als Selbstzerstörung oder eine Fortsetzung und Erhaltung des Gleichen“ (ebd., S. 17), welche er quer durch alle populären und politischen Sichtweisen zu erkennen meint. Wo noch im 19. und 20. Jahrhundert Zukunft ein „entscheidender Antriebsmotor für gesellschaftliche Imaginationskraft“ (ebd., S. 11) und ein „Kulminationspunkt von individuellem und kollektivem Begehren“ (ebd.) gewesen sei, habe sie sich heute in „ein Sammelbecken von Unsicherheit und Angst“ (ebd., S. 12) verwandelt. Diese Umdeutung ist für ihn Ergebnis gesellschaftlich-kollektiver Erfahrung: Geschichtliche Erfahrungen von Katastrophen, Desillusionierung über die politischen Entwürfe und technische Umwälzungen, die den Fortschrittsglauben in der Postmoderne erschütterten (vgl. ebd., S. 11). Spätestens im Augenschein „knapper natürliche Ressourcen und ökologischer Katastrophen“ (ebd.) sind die Rückbezüge zum gegenwärtigen Zustand der herrschenden Produktionsordnung offensichtlich, wenn auch Quent sie nicht explizit durcharbeitet. Diese belegen

32 In ganz ähnlichem Vokabular findet sich die Perspektive der Individuen bei Anselm Grün populärwissenschaftlich formuliert als „Geschäftigkeit als Ausdruck der Ziellosigkeit“ (Grün, 1998, S. 19) oder die Hektik als „chronische[...] Krankheit“ (ebd., S. 24), u. a. hervorgerufen durch eine allgemeine Maßlosigkeit (vgl. ebd., S. 21 f.), sehr im Sinne der Beschreibungen von Harvey und Jameson zur Überflussgesellschaft. Um sich greife die allgemeine Ruhelosigkeit demnach als Ausdruck von Selbsthass (vgl. ebd., S. 20 ff.).

Zukunft mit negativen Affekten. Die Pervertierung der ehemaligen, modernistischen Zukunftsorientierung äußert sich dann

„in der Rede von der ‚Alternativlosigkeit‘, all jener Entscheidungen, die Tag für Tag getroffen werden, von einer politischen Elite, die von vornherein Diskussionen über den Charakter unseres Zusammenlebens blockiert. ‚There is no alternative‘, so lautet einst wie heute die Parole, die der sogenannten Sicherung des Wohlstands dient.“ (Quent, 2016, S. 12, Hervorh. im Original)

Die Entleerung der Begriffe „Vergangenheit“ wie „Zukunft“ gleichermaßen sind für Quent Ergebnis einer solchen „Vereinheitlichung von Zeit, die jede Erfahrung von Alterität auflöst“ (Quent, 2016, S. 17). In der Vereinheitlichung gründe sich eine „monströse Übermacht des Hier und Heute“, welche die Beschäftigung mit Vergangenheit und Zukunft nur mehr um ihrer selbst Willen und letztendlich fetischisierend erlaube (vgl. ebd., S. 17 f.), damit sie nicht mehr als Imaginationsquelle für eine alternative Gegenwart dienen. Die absolute Gegenwart entziehe sich durch ihre Abspaltung von Vergangenheit und Zukunft einer Gegenstandsbeschreibung, die über eine Erfassung des gerade Vorhandenen hinausgehe. Man könnte annehmen, dies sei Ergebnis einer zielgerichteten politisch-ökonomischen Marschrichtung. Im Gegensatz zur bewussten Setzung früherer politischer Ideologien ist die Vereinheitlichung der Zeit für Quent

„heute nicht so sehr das Resultat einer Setzung, sondern die Folge der Abwesenheit jeglicher Setzung. Die einzige unhinterfragte Setzung, die ihren setzenden Charakter beständig zu verbergen sucht, ist das **Verbot** oder die **Gleichgültigkeit** jeder Art von Setzung.“ (Quent, 2016, S. 16, Hervorh. im Original)

Sein Begriff der Setzung rekurriert hier auf das Formulieren genuiner Gedanken und ebensolcher Handlungen, die für ihn das Gegenteil der Ungesetztheit darstellen:

„Im Regime der Gleichwertigkeit und Gleichgültigkeit, das sich längst nicht nur im Bereich des Ökonomischen als Ordnung allgemeiner Austauschbarkeit manifestiert hat, wird jedes empathische Gegenwartsmoment, das sich von einer ‚absoluten Gegenwart‘ unterscheiden würde, ferngehalten.“ (Quent, 2016, S. 18 f.)

Die Alternativlosigkeit reproduziert sich in dem Maße, wie Vergangenheit und Zukunft gleichsam ungeeignet werden, Alternativen in Form genuiner Gedanken und Handlungen zu inspirieren, die die vorhandene Gegenwart infrage stellen. In der Konsequenz bedeutet für Quent daher die absolute Gegenwart den Verlust von Gegenwart (vgl. Quent, 2016, S. 19), was er Eingangs als gleichzeitige Zementierung und Verschwinden formulierte (s. o.).

„Der Raum, der Denken und Handeln im eigentlichen Sinn ermöglicht, schrumpft auf die Form von unzähligen Punkten zusammen. Man wohnt dieser punktuellen oder punktierten Aktualität als Zuschauer den ritualisierten und entleerten Formen von Denken und Handeln bei.“ (Quent, 2016, S. 19)

Im Gegensatz zu Harveys „Zeit-Raum-Kompression“ und Lübbes „Gegenwertschrumpfung“ führe dies aber nicht mehr zu einer Intensivierung des Denkens und Handelns. Der Komprimierungsgrad hat bereits solche Maße angenommen, dass für Quent nur „die Ausdehnung eines eigentümlich leeren und zeitlosen Raums“ (Quent, 2016, S. 19) bleibt, der tendenziell alle Energien absorbiere. Daher erscheint ihm das Sinnbild des Raums unpassend, besser sei die Vorstellung einer eindimensionalen weißen Fläche. Dieser entspreche „ein heute überall vorherrschender schwacher, korrumpierter und verkümmerter Begriff von Gegenwart, unter dem man nicht mehr als die Registration des Gegebenen, die banale Pluralität des Seienden versteht“ (Quent, 2016, S. 19). Das Problem der Gegenstandsbeschreibung der Gegenwart entspringe jedoch nicht seiner Substanz- oder Formlosigkeit der gegenwärtigen Gesellschaft:

„Das Problem resultiert vielmehr daraus, dass der sich endlos ausdehnende Raum der Gegenwart mit seinen unzähligen Verkopplungen und Verschaltungen keine Distanz, keinen wie immer auch trügerischen oder vorübergehenden Abstand räumlicher und zeitlicher Natur zulässt. Der sich zur Fläche wandelnde Raum der Gegenwart kennt keine Risse, Schründe oder Klüfte, die es ermöglichen, sich auf die Gegenwart zu beziehen und Formen der Gegenwart zu erfinden (etwa, indem man durch einen zeitlichen Bezug, einen Bezug auf Vergangenheit oder Zukunft, die eigene Gegenwart kompromittiert). Die fehlende Distanz betrifft die objektive Beschaffenheit gleichermaßen wie die subjektiven Dispositionen“ (Quent, 2016, S. 20).

Diese etwas dystopisch anmutende Analyse ruft nicht ohne Zufall Harveys Begriff der „instantaneity“ in Erinnerung, den auch Leccardi (2013, S. 253) und Großklaus (1997, S. 4) als Simultanität aufgreifen. Die Unmittelbarkeit des Raums, durch die Techniken digitaler Datenströme hervorgerufen und kontinuierlich verstärkt, kennt keinen Abstand mehr. Die Überbrückung des Raums durch gegen null gehende Übertragungszeiten schafft letztendlich einen gigantischen Raum, dem sich das Individuum der Postmoderne ausgesetzt sieht.³³ Die hier bereits thematisierten, in der Produktionsordnung liegenden Ursachen und Effekte greift auch Quent auf. Hierzu zählen die zunehmende Informationsdichte bei zugleich kürzer werdenden Intervallen von Moden, Trends und Hypes (Quent, 2016, S. 7), wie wir sie in Harveys und Jamesons

33 Die Gleichzeitigkeit von Verabsolutierung und Auflösung von Gegenwart findet sich aus medientheoretischer Sicht als Dialektik von Dehnung und Zusammenziehung bei Götz Großklaus bereits 1997 beschrieben: „Entsprechend lässt sich für die Medien-Zeit generell sagen: Die Zusammenziehung der Geschichts-Zeit zur Gegenwarts-Zeit erscheint umgekehrt als Erweiterung der Gegenwarts-Zeit zum ganzen Raum der Geschichte. Oder: die Verdichtung der Weltzeit-Gegenwart zu Gleichzeitigkeit einer (real-time)-Gegenwart [sic] auf den Fernsehschirmen erscheint umgekehrt als Erweiterung einer (real-time)-Gegenwart [sic] zu allen Weltzeit-Gegenwart“ (Großklaus, 1997, S. 5). Alle Zeiten würden medial in die Gegenwart eingebettet, worin sich die Dialektik von Dehnung und Zusammenziehung zeige. Er verweist an dieser Stelle auf Helga Nowotny, die 1995 ähnlich wie Lübbe nur von einer „Verkürzung“ (ebd.) ausgehe. Medien hätten hierbei eine zentrale Rolle: „Mit dem technisch sich beschleunigenden Tempo der Übertragung von Zeichen zwischen unterschiedlichsten Sendern und Empfängern nimmt der Grad der Verdichtung von Zeichenflüssen im Gegenwartsfeld zu. Das heißt: die schnellen elektronischen Medien saugen alles Geschehen – so entfernt es zeitlich und räumlich auch sein mag – in das enge Sichtfenster des Momentanen und Aktuellen. So sieht es zunächst aus. Umgekehrt lässt sich dieser ständige Synchronisierungsdruck raumbildlich als Dehnung der Gegenwart zu einem Feld verstehen. Damit wäre in der Tat die im linearen Zeitmodell gegebene Vorstellung von Gegenwart als (Grenz)punkt [sic] überholt.“ (ebd., S. 8). Großklaus spricht sich daher für eine Sichtweise auf Zeit als netzförmiger Verzweigung statt als Zeitpunkte und Linien aus, die aufgrund ihres stark ästhetischen Zugriffs jedoch wenig anschlussfähig bleibt.

Beschreibung der Transformation der Produktionsordnung wie auch der Lebensumstände kennengelernt haben, bei Lübbe als „Innovationsdynamik“ umschrieben. Weiter die Betonung von Flexibilität, Mobilität und Kreativität als individuelle Tugenden, die sich von „subversiven Verhaltensweisen“ (Quent, 2016, S. 8) zu einem Imperativ gewandelt hätten, die als Soft Skills in der Arbeitswelt zwingend erforderlich seien. „Playing the volatility right“ ist aus dem Erfahrungsraum der ausgehenden 1980er-Jahre in der Einschätzung Harveys längst zum Alltagszwang geworden. Lübbes Beschreibung der Entstehung von Freizeit bei gleichzeitiger Zeitverknappung und dem Zwang zu Zeitverbringungsagenden manifestiert sich bei Quent in der Beschreibung eines Subjekttypus, „der seine selbstorganisierte Betriebsamkeit freudig-ignorant genießt“ (Quent, 2016, S. 8), sich an seiner Performanz ergötzt. Demgegenüber arbeitet Quent eine Vielzahl an Reaktionsformen auf die absolute Gegenwart heraus, die ihren Ausdruck in der „Gleichzeitigkeit von Lethargie und Erschöpfung auf der einen und Hyperaktivität und Täterschaft auf der anderen Seite“ (ebd., S. 20) findet. Harveys etwas unvollständig erscheinende Bewältigungsformen der Zeit-Raum-Kompression durch die Individuen finden sich hier weitergedacht und kombiniert.

Erscheint die Diagnose Quents nicht insgesamt überzogen dystopisch? Sind die Dumpfheit und Mattigkeit, die er beschreibt, nicht als „Unbehagen in der Kultur“ schon viel früher für vergangene Abschnitte der Moderne erkannt worden?³⁴ Sicherlich, ein totaler Verlust von Vergangenheit und Zukunft erscheint (zumindest noch) nicht allgegenwärtig. Der Mehrwehrt des Begriffs der absoluten Gegenwart liegt viel weniger in seinen Zuspitzungen als vielmehr in einer Erweiterung des temporaltheoretischen Vokabulars. Dieses hilft, die gegenwärtigen Auswirkungen der Produktionsordnung auf die Gesellschaft und die daraus entspringenden Erfahrungen von Zeit zu begreifen und wird am Ende der Studie noch einmal dezidiert aufgegriffen. Zunächst soll an dieser Stelle festgehalten werden:

1. Das Grundelement der absoluten Gegenwart ist der Verlust von Vergangenheit und Zukunft gleichermaßen, die in einer zementierten Totalität und dem Verschwinden von Gegenwart münden. Die ökonomische Beschleunigung fungiert als Triebfeder dieser gesellschaftlichen Entwicklung.
2. Die Entleerung der Begriffe „Vergangenheit“ und „Zukunft“ erlaubt die Beschäftigung mit beiden nur mehr um ihrer selbst Willen und letztendlich fetischisierend, wodurch sie nicht mehr als Imaginationsquelle für eine alternative Gegenwart dienen. Dies ist ihre Abspaltung von der Gegenwart. Im Regime der Gleichwertigkeit und Gleichgültigkeit, das sich längst nicht nur im Bereich des Ökonomischen als Ordnung allgemeiner Austauschbarkeit manifestiert hat, wird jedes empathische Gegenwartsmoment, das sich von einer „absoluten Gegenwart“ unterscheiden würde, ferngehalten. Die Unfähigkeit einer solchen Setzung beschreibt den Verlust von Gegenwart.

34 Freuds Theorem der Triebsublimierung erscheint heute zu Recht veraltet, seine Neuverortung des Menschen als „Prothesengott“ jedoch nach wie vor aktuell (vgl. Freud 1996); viel gewichtiger noch seine grundsätzliche Perspektive auf das nichtkonstitutive Verhältnis von Fortschritt und Wohlbefinden. Aktuellere Betrachtungen dieses Verhältnisses finden sich neueren Datums noch rezipiert, etwa bei Giddens (Giddens, 1991).

3. Zurück bleibt ein zeitloser Raum, der in seiner Indifferenz als weiße Fläche beschrieben werden kann. Das Gegenwärtige schrumpft zu einer punktuellen bzw. punktierten Aktualität. Dies ist die Folge der technisch ermöglichten Distanzlosigkeit, die weder räumlichen noch zeitlichen Abstand kennt. Der sich zur Fläche wandelnde Raum der Gegenwart verhindert, sich auf die Gegenwart zu beziehen und Formen der Gegenwart zu erfinden. Eine Gleichzeitigkeit von Lethargie und Erschöpfung auf der einen und Hyperaktivität und Täterschaft auf der anderen Seite sind die Folgen für das Individuum.

Aus dem Konstrukt der absoluten Gegenwart soll hier vor allem das Element der *Setzungen* aufgegriffen werden. Diese werden später unter Betrachtung des ihnen zugrunde liegenden Vernunftbegriffs im Zusammenhang mit Bildung noch präziser analysiert. Der Verlust von Vergangenheit und Zukunft als Grundelement einer absoluten Gegenwart kann hingegen noch stärker differenziert werden.

1.2.2.4 #Akzelerationismus

Ein Versuch, eine solchermaßen zementierte wie verloren gegangene Gegenwart zurückzugewinnen, findet sich im noch relativ jungen Projekt des Akzelerationismus. Als eine der interessantesten wie auch kontroversesten temporaltheoretisch fundierten intellektuellen Bewegungen der letzten Jahre ist er philosophisches und politisches Projekt zugleich. Er vereint Gesellschaftsanalyse und intellektuelle Intervention in einer Vielzahl von Formaten an den Schnittstellen von Wissenschaft, Kunst und Politik: „Der Akzelerationismus ist eine politische Häresie. Immer schon“ (Avanessian & Mackay, 2014, S. 7).

Seinen Ursprung hat der Akzelerationismus unter anderem im spekulativen Realismus in den 1990er-Jahren; als sein Vordenker gilt der englische Philosoph und Gründer der Cybernetic Culture Research Unit Nick Land. Als ein politisches Debüt kann hingegen das ursprünglich online publizierte Manifest „*#Accelerate. Manifesto for an Accelerationist Politics*“ der Londoner Nick Srnicek und Alex Williams (Srnicek & Williams, 2013) gelten (vgl. Avanessian, 2013, S. 8). Als namhafter Protagonist im deutschsprachigen Raum ist der österreichische Philosoph und Literaturwissenschaftler Armen Avanessian zu nennen, in dessen Herausgeberschaft kritische Texte des Akzelerationismus erschienen (vgl. Avanessian, 2013, 2018; Avanessian & Mackay, 2014; Avanessian & Malik, 2016). Teilweise darin enthalten sind weitere, hier rezipierte Beiträge von den Briten Suhail Malik, Benjamin Noys und Patricia MacCormack, der italienischen Luhmann-Schülerin Elena Esposito sowie Franko Berardi.

Der Begriff Akzelerationismus entspringt seiner gemeinsamen Kernbotschaft, die auf eine radikale Umwertung des Paradigmas der Beschleunigung von geradezu nietzscheanischer Totalität abhebt: Anstatt die Effekte von Intensivierung und Zeitverknappung des gegenwärtigen Kapitalismus zu kritisieren, fordern die Autoren eine massive Ausweitung der Beschleunigung von Politik, um dem neoliberal-kapitalistischen Narrativ eine real wirkmächtige Alternative entgegenzusetzen (vgl. Avanessian, 2013, S. 10; Avanessian & Mackay, 2014, S. 7). Es gehe darum, dessen „entwurzelnde,

verfremdete, decodierende und abstrahierende Tendenzen zu beschleunigen“, anstatt gegen ihn „zu protestieren, ihn zu unterbrechen oder darauf zu warten, dass er an seinen inneren Widersprüchen zugrunde geht (denn noch nie, das wussten Gilles Deleuze und Félix Guattari, ‚ist jemand an Widersprüchen gestorben‘)“ (Avanessian & Mackay, 2014, S. 7).

Die gemeinsame Basis umfasst damit eine temporaltheoretisch-analytische und eine politisch-praktische Komponente: mit Blick auf Zeit im Bezug zu Beschleunigung und einem „Willen zur Zukunft, einem Zukunftsbegehren“ (Avanessian, 2013, S. 11); mit Blick auf Gesellschaft in einer Problematisierung der (Harveys Begriff aufgreifend) „erschöpften (post)modernen Kondition“ (Avanessian & Malik, 2016, S. 6). Eine solche Beschleunigungspolitik mache ein progressives Denken und Handeln erst (wieder) möglich (vgl. Avanessian, 2013, S. 10). Über die detaillierte Ausgestaltung einer akzelerationistischen politischen Agenda herrscht hingegen offensichtlicher Dissens. Die widerstrebenden Positionen innerhalb der Bewegung lassen kaum eine eindeutige Zuordnung zu einem politischen Spektrum zu, wenn man überhaupt von einer Bewegung oder gar einer Denkschule sprechen will. Elemente einer emanzipatorischen (Zeit-)Politik finden sich dennoch in einer Mehrzahl der Beiträge und umschließen eine dem gegenwärtigen Kapitalismus nicht abzusprechende Innovationskraft, die es zu nutzen gelte:

„Ursprünglich als Pejorativum in die politische Theorie eingeführt, als Verweis auf eine nihilistische Anpassung des philosophischen Denkens an die Exzesse kapitalistischer (Anti-)Kultur, verstehen wir ihn jedoch schlicht als Parteigänger jener bereits von Karl Marx beschworenen emanzipatorischen Dynamik, die den Feudalismus abgeschafft und jene Entwicklungen eingeleitet hat, die die uns bekannte moderne Gesellschaft erst möglich gemacht haben.“ (Avanessian & Mackay, 2014, S. 7)

Es geht also, Quent weitergedacht, um ein Wiedergestalten der zur „weißen Fläche“ (s.o.) geschrumpften Gegenwart, um das Entdecken neuer Möglichkeiten, anstatt sich dem Gegebenen anzuliefern (vgl. Avanessian & Malik, 2016, S. 6). Wie genau eine solche Beschleunigungspolitik aussehen könnte, haben Srnicek und Williams 2016 skizziert (Srnicek & Williams, 2016a), während sich zahlreiche andere Beiträge vorrangig mit den Folgen für das Denken über und Verstehen von Zeit beschäftigten, die für das Konzept der temporalen Agenda hier von großer Relevanz sind. Unter letzteren tritt der Entwurf eines spekulativen Zeitkomplexes besonders hervor, mit dem ein Weiterdenken über die bis hier dargestellten Erkenntnisse von Harvey, Lübke und Qd. möglich wird.

Der spekulative Zeitkomplex

In ihrem 2016 in überarbeiteter Form erschienenen Dialog „Der Zeitkomplex“ diskutieren Armen Avanessian und Suhail Malik zentrale temporaltheoretische Grundlagen einer akzelerationistischen Denkweise. Diese sind das *Post-Zeitgenössische*, die *spekulative Zeitlichkeit* und der *spekulative Zeitkomplex*. Ihre zahlreichen Vorbedingungen und Interdependenzen erschweren eine lineare Aufdeckung, weshalb der

Einstieg hier als später aufzulösende Prämisse erfolgt. Die Grundthese des Post-Zeitgenössischen („post-contemporary“) sei, dass sich die Zeit selbst in ihrer Richtung geändert habe:

„Wir haben keine lineare Zeit mehr im Sinne einer Vergangenheit, auf die die Gegenwart und die Zukunft folgen. Es ist eher umgekehrt: Die Zukunft ereignet sich vor der Gegenwart, die Zeit kommt aus der Zukunft. Wenn die Leute den Eindruck haben, dass die Zeit aus den Fugen geraten ist, dass sie keinen Sinn mehr ergibt oder nicht so ist, wie sie einmal war, dann liegt das meiner Meinung nach daran, dass sie – oder wir alle – Probleme haben, sich daran zu gewöhnen, in einer spekulativen Zeit oder einer spekulativen Zeitlichkeit zu leben.“ (Avanessian & Malik, 2016, S. 7)

Diese Feststellung ist zunächst einmal nicht selbsterklärend und klingt widersprüchlich zu den bisherigen Betrachtungen. Knüpfen wir an Koselleck an, erscheinen die gesellschaftlichen Temporalitäten nun weitgehend inkonsistent, historische und natürliche Zeitschichten weisen nicht mehr in dieselbe Richtung. Die postmoderne Kondition Harveys, die eine (noch) lineare Beschleunigung beschreibt, erscheint hier nicht mehr anschlussfähig. Für die „Gegenwartsschrumpfung“ bei Lübke gilt dies auf den ersten Blick ebenso, denn wenn die Zeit selbst aus der Zukunft kommt, hat diese ihre Bedeutung für die Gegenwart scheinbar eben nicht verloren. Tatsächlich aber lässt sich die Invertierung als logische Weiterführung von Beschleunigung und der verabsolutierten Gegenwart (Quent) fassen. Dazu sind einige Zwischenschritte notwendig.

Harveys Darstellung folgend, beginnen wir bei den Ursachen: Der Hauptgrund für die beschriebene „spekulative Reorganisation der Zeit“ läge nach Avanessian und Malik in der Komplexität der heutigen Gesellschaftsorganisation begründet (vgl. Avanessian & Malik, 2016, S. 7), also primär in der Produktionsordnung. Genauer: Da die heutige Gesellschaftsordnung viel mehr auf Systemen, Infrastrukturen und Netzwerken als auf Akteuren beruhe, verliere die menschliche Erfahrung ebenso wie die auf ihr beruhende Semantik und Politik ihre Vormachtstellung (vgl. ebd.). Hier klingt bereits ein Antagonismus zwischen Artifiziellem und Humanem an, der noch weiter vertieft wird: Im selben Maße wie die Erfahrung verliere auch die (biologisch empfundene) Gegenwart als ihre primäre Kategorie an Bedeutung als Grundlage dessen, was Zeit ist oder wie Zeit verstanden wird zugunsten von dem, was Avanessian und Malik einen Zeitkomplex nennen (vgl. ebd.). Es handele sich um eine „Erosion des Primats der Gegenwart“ (ebd., S. 8): Es sei nicht mehr notwendig, die Bewegungen der Vergangenheit wie auch der Zukunft auf der Grundlage der Gegenwart zu erklären (vgl. ebd.). Diese implizite Annahme war allen bisherigen Betrachtungen in dieser Studie noch gemein: Die menschliche Erfahrung von Zeit und Raum war der primäre Bezugspunkt von Zeitlichkeit; Die gesellschaftlichen Veränderungen wurden vom Standpunkt der Gegenwart aus gefasst: Beschleunigung und Kompression, Schrumpfung und Verabsolutierung, selbst ihr Verlust. Standpunkt von Avanessian und Malik ist es nun, dass „die menschliche Erfahrung nur noch einen Teil komplexerer Formationen bildet (oder ihnen sogar untergeordnet ist), die geschichtlich *und* im Hinblick auf das konstruiert werden, was in der Zukunft erreicht werden kann“ (ebd., Hervorh.

im Original).. Vergangenheit und Zukunft seien gleichermaßen wichtig für die Organisation des Gesamtsystems, und daher der Gegenwart gleichrangig (vgl. ebd.). Komplexere Formationen – damit meinen Avanesian und Malik „über-das-Menschliche-hinausgehende Gesellschaften im Maßstab einer soziotechnischen Organisation, die eine phänomenologische Bestimmung übersteigt“ (ebd.). Die Unterordnung des Menschen unter die gesellschaftliche und technische Organisation ist dabei nicht neu, jedoch das Eintreten von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in eine Ökonomie, „in der möglicherweise keine dieser Modi mehr ein Primat besitzt“ (ebd.), oder, wie es zum jetzigen Zeitpunkt erscheint, „die Zukunft die Gegenwart als primären strukturierenden Aspekt der Zeit ersetzt“ (ebd.).

Was aber ist nun an der Reorganisation der Zeitstruktur „spekulativ“, und wie äußert sich der Einfluss der „komplexeren Formationen“ in der Realität? Warum von einem „Zeitkomplex“ sprechen? Zur Verdeutlichung greifen Avanesian und Malik das Phänomen des „Präemptiven“³⁵ auf, welches sie anhand von Beispielen skizzieren. Ein solches ist für sie die präemptive Persönlichkeit bzw. Personalisierung. Diese beschreibt den Umstand, dass erstaunlich passgenaue Dienstleistungen wie Informationen von einem kommerziellen Dienstleister erbracht werden, ohne dass der Empfänger darum gebeten habe (ähnlich Avanesian, 2018, S. 76 f.; vgl. Avanesian & Malik, 2016, S. 9). Die zukünftigen Interessen des Einzelnen sind dem Dienstleister scheinbar schon vor ihrer Entstehung, zumindest vor ihrer Äußerung, bekannt. Die technischen Fortschritte im Bereich verhaltens- bzw. interessenvoraussagenden Algorithmen werden in der Informatik schon länger, in der Öffentlichkeit spätestens mit der sogenannten „DSGVO“-Debatte um eine Neufassung des Schutzes persönlicher Daten im EU-Raum auch aus kritischer Perspektive beleuchtet. Das Spekulative liegt hier im maschinellen Auswerten großer Datenmengen durch Algorithmen verborgen, bekannt unter dem Schlagwort „Big Data“. Avanesian beurteilt diese Entwicklung in einer für den Akzelerationismus typischen Technikaffinität als nicht unbedingt verwerflich, aber man müsse „lernen, damit umzugehen“ (Avanesian & Malik, 2016, S. 10). Das Spekulative im Präemptiven tritt deutlicher und in „menschlicherer“ Form in „Präemptivschlägen“ hervor, die für viele jüngere militärische Konflikte³⁶ zutreffen: Durch eine präemptive Intervention wird eine Gegenwart geschaffen, die eine zuvor spekulative Zukunft *normativiert*. „Man wirft irgendwo Bomben ab und danach findet man den Feind, den man erwartet hat. Man *produziert* eine Situation, die ursprünglich eine Spekulation war“ (ebd., Hervorh. im Original). Das Präemptive produziert dadurch eine rekursive Logik, eine Vorwegnahme der Zukunft in der Gegenwart. Auf Ebene der einzelnen Personen tauche das Präemptive als „präemptive Polizeiarbeit“ (ebd.) auf, in der versucht wird, Personen danach zu erfassen, „was sie *tun werden*, bevor sie überhaupt etwas getan haben“ (ebd., Hervorh. im Original).

35 Aus dem englischen *pre-emptive*, gewöhnlich mit „präventiv“ übersetzt. Im Militärischen zuerst als „Präemptivschlag“ bzw. *preemptive action* gegenüber dem „Präventivschlag“ abgegrenzt, zurückgehend auf die sogenannte Bush-Doktrin (eigentlich „National Security Strategy“, s. President of the United States, 2002). Für eine genauere Differenzierung vgl. Sofaer, 2003, und Brown, 2003, sowie Kaiser hier weiter unten.

36 Es begann mit dem völkerrechtswidrigen Angriff der US-Geführten „Koalition der Willigen“ im zweiten Irakkrieg 2003; ähnlich ist die Annexion der Krim durch irreguläre russische Kräfte 2014 zu verstehen (vgl. Kaiser, 2014, S. 51 ff.).

Damit wird deutlich, was mit der eingangs erwähnten „spekulativen Zeitlichkeit“ gemeint ist: Die Zeit kommt aus der Zukunft, indem diese von einer Spekulation zu einer Determinante avanciert: in bestimmender Weise auf die Gegenwart wirkend. Das Präfix „prä-“ verweist „auf eine Art von antizipatorischer Deduktion der Zukunft, die in der Gegenwart wirksam ist, [...] sodass die Zukunft bereits im Jetzt agiert, was wiederum darauf hinweist, dass die Gegenwart [...] von der Zukunft organisiert wird“ (ebd., S. 11).

Die Zukunft erscheint nun angesichts der hier vorgestellten Sichtweisen doppeldeutig: Ist sie auf der individuellen Ebene scheinbar verlorengegangen, soll sie in der „Ökonomie der Zeiten“ zum primären Modus aufgestiegen sein? Dies stellt nur scheinbar einen Widerspruch dar. Der Verlust der Zukunft wie bei Lübbe durch die Gegenwartsschrumpfung oder bei Quent durch die Alternativlosigkeit der Gegenwart übersetzt sich im Akzelerationismus durch die Bedeutungsverschiebung der menschlichen Erfahrung von Zeit zugunsten einer technosozialen Zeit „komplexerer Formationen“. Die Dilemmata sind indes gleich, bei unterschiedlichen Betrachtungswinkeln: Den Individuen wird es mittels der technisch-organisatorischen Strukturierungsmacht der Produktionsordnung immer weniger möglich, die eigene Zukunft aus der Vergangenheit oder der Gegenwart heraus bestimmend zu entwerfen. Die abnehmende Voraussagbarkeit der Zukunft (Lübbe) oder die Unterbindung jeglicher Setzung von Gegenwart und Zukunft (Quent) beschreiben letztendlich dieselbe Unfähigkeit, erfolgreich „auf der Ungewissheit zu reiten“ (Harvey), also die Gestaltungshoheit über die eigene ungewisse Zukunft auszuüben. Hervorgehoben werden muss die Bedeutung der jüngsten Innovationen in der Herstellung digitaler Systeme, die grundlegend in die Organisation von Gesellschaft eingreift, wie etwa der noch am Anfang stehende flächendeckende Einsatz künstlicher Intelligenz, deren Entwicklung noch kaum absehbar ist.

Die Rolle der Vergangenheit hat sich für Avanesian und Malik heute entsprechend dem Primat des Zukünftigen ebenso gewandelt: Während auf der Seite der Zukunft Phänomene des „prä-“ wirken, sind es auf der Seite der Vergangenheit solche des „post-“, also einer als zu einem gewissen Grad abgeschlossenen Vergangenheit. Mit den Worten Maliks deutet das „post-“ darauf hin, „dass das, was heute geschieht, in einer Beziehung zu dem steht, was geschehen ist, aber nicht mehr existiert. Wir sind die Zukunft von etwas Anderem. Das ‚post-‘ ist genauso ein Kennzeichen für das Schwinden der Priorität von Gegenwart“ (Avanesian & Malik, 2016, S. 11).

Kommt die Zeit, wie oben festgestellt, „aus der Zukunft“, so steht die Gegenwart selbst in einer spekulativen Beziehung zu einer Vergangenheit, die wir bereits hinter uns gelassen haben. Die historisch gegebenen Semantiken funktionieren nicht mehr. Daher erscheint es sinnvoll, von einem „Zeitkomplex“ zu sprechen, denn:

„Wenn das Spekulative ein Name für das Verhältnis zur Zukunft ist, dann ist das ‚post-‘ eine Weise, in der wir die Gegenwart selbst als spekulativ im Verhältnis zur Vergangenheit erkennen. Wir befinden uns in einer Zukunft, die die Bedingungen und Begrifflichkeiten der Vergangenheit überwunden hat.“ (Avanesian & Malik, 2016, S. 11)

Wenn nun mit aller Klarheit dargelegt wurde, warum weder Vergangenheit noch Zukunft im Sinne der menschlichen Erfahrung hinreichend für die Konstruktion von Gegenwart sind, erklärt sich auch der Begriff des Post-Kontemporären bzw. Post-Zeitgenössischen: Wo die Logik des Zeitgenössischen auf die Erfahrung von Zeit und Raum (wie bei Harvey, Koselleck, Lübbe und auch Quent) rekurriert, ist der spekulative Zeitkomplex geprägt von einer artifiziellen, „über-die-menschliche-Erfahrung hinausgehenden“ (s. o.) Komponente. Der Zustand der Zeitgenossenschaft wird als nicht mehr gegenwärtig befunden.

Avanessian verweist in diesem Zuge (in loser Anlehnung an dekonstruktivistische und poststrukturalistische Diskurse) auf die Schlüsseleigenschaft von Sprache als einem Medium des Zeitkomplexes. Denn: Das grammatikalische Zeitsystem, über das Sprache verfügt, habe entscheidenden Einfluss auf unser Zeitverständnis, da es unsere Erfahrung von Zeit strukturiere (vgl. Avanessian & Malik, 2016, S. 15). Avanessian fordert deshalb ein besseres Verständnis einer „spekulativen und materialistischen Zeitlichkeit“ (ebd., S. 16)³⁷, Zeit müsse auf Grundlage der grammatikalischen Strukturen der Sprache als etwas Materielles verstanden werden (Avanessian & Malik, 2016, S. 16). Denn „die ‚Erfahrung‘ und die Konstruktion von so etwas wie chronologischer Zeit“ seien nur „Effekte der Grammatik [...] und keine Repräsentation von einer Gerichtetheit der Zeit oder von dem, was Zeit wirklich ist“ (Avanessian & Malik, 2016, S. 17). Das eingangs erwähnte Unverständnis über die Realität des spekulativen Zeitkomplexes, der Eindruck, dass die Zeit „aus den Fugen geraten sei“, könnte nicht zuletzt darin gründen, dass die lineare Grammatik von Zeit in unserer Sprache die rekursive Logik des Präemptiven als kontraintuitiv verwirft. Dies erinnert an die von Lübbe formulierte „temporale Identitätsdiffusion“ gleichermaßen wie Quents distanzlosen Raum der Gegenwart als weißer Fläche, der sich einer Bezugnahme von außen entzieht oder, wie man sagen könnte, an eine Verortungsproblematik individueller Zeitlichkeit vermittelt Sprache. Dies bezieht sich jedoch nur auf das individuelle Verhältnis zu Zeit, die nicht an den ökonomischen Ursachen eines spekulativen Zeitkomplexes rüttelt und letztendlich im politischen Kontext zu lösen ist.

Bevor wir uns dieser Unterscheidung zuwenden, erscheint es sinnvoll, die bisherigen zentralen Punkte als weitere Prämissen festzuhalten:

1. Die Gegenwart lässt sich als spekulativer Zeitkomplex beschreiben, in dem Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in eine Bedeutungsökonomie eintreten. In dieser kommt der Zukunft momentan scheinbar die größte Bedeutung zu.
2. Der Hauptgrund für diese „spekulative Reorganisation der Zeit“ liegt scheinbar in der Komplexität der heutigen Gesellschaftsorganisation begründet, folglich primär der Produktionsordnung. Menschliche Erfahrung und auf ihr gründende Politik verlieren zunehmend ihre Vormachtstellung, da die heutige Gesellschaftsordnung vielmehr auf Systemen, Infrastrukturen und Netzwerken als auf Akteuren beruht. Im selben Maße verliert auch die (biologisch empfundene) Gegenwart als ihre primäre Kategorie an Bedeutung als Grundlage dessen, was Zeit

37 Vgl. hierzu weiterführend auch Armen Avanessian und Anke Henning zum „Präsens: Poetik eines Tempus“ (Avanessian & Henning, 2012).

ist oder wie Zeit verstanden wird zugunsten dessen, was als „Zeitkomplex“ bezeichnet wird.

3. Das spekulative Moment des Zeitkomplexes zeigt sich im Präemptiven. Durch eine präemptive Intervention wird eine Gegenwart geschaffen, die eine zuvor spekulative Zukunft „normativiert“. Es wird eine Situation *produziert*, die ursprünglich eine Spekulation war. Die Zeit „kommt aus der Zukunft“, indem diese von einer Spekulation zu einer Determinante avanciert. Das Präemptive produziert so eine **rekursive Logik**, eine Vorwegnahme der Zukunft in der Gegenwart. Die rekursive Logik beschreibt die Auswirkungen einer antizipatorischen Deduktion der Zukunft, die in der Gegenwart wirksam ist.
4. Den Individuen wird es vermittels der technisch-organisatorischen Strukturierungsmacht der Produktionsordnung immer weniger möglich, die eigene Zukunft aus der Vergangenheit oder der Gegenwart heraus bestimmend zu entwerfen. Die abnehmende Voraussagbarkeit der Zukunft (Lübbe) oder die Unterbindung jeglicher Setzung von Gegenwart und Zukunft (Quent) beschreiben letztendlich dieselbe Unfähigkeit, erfolgreich „auf der Ungewissheit zu reiten“ (Harvey), also die Gestaltungshoheit über die eigene ungewisse Zukunft auszuüben.

Diese Prämissen bedeuten für eine kollektive temporale Agenda, dass sich in ihr Einflüsse einer besagten rekursiven Logik nachweisen lassen müssten. Analog müssten für eine individuelle temporale Agenda jene antizipatorischen Deduktionen aufdeckbar sein. Dazu fehlt an diesem Punkt noch der Bezug zur kollektiv-politischen Ebene ebenso wie zum Subjekt als Träger:in von Bildung. Zunächst soll durch eine Darstellung der ökonomischen Hintergründe der Bezug zur Politik hergestellt werden.

Ökonomische Ursachen und Auswirkungen einer rekursiven Logik

Einhellig stimmen die hier herangezogenen akzelerationistischen Texte mit Lübbes Prämisse überein, dass es sich bei den temporalen Effekten (Gegenwartsschrumpfung hier, spekulativer Zeitkomplex dort) um genuine historische Vorgänge handelt, die zuvorderst auf einer erhöhten Neuerungsrate beruhen (s. o.). Ohne die rasante technologische Entwicklung ist der Akzelerationismus als Ganzes hinfällig, weil gegenstandslos. Denn schlussendlich geht es ihm um eine Operationalisierung von Erkenntnis über den beschriebenen spekulativen Zeitkomplex (bzw. zuvor den beschleunigten Kapitalismus³⁸) in der historischen Situation, die eine neue Politik erforderlich machen. Wie Benjamin Noys es formuliert:

„Der Begriff accelerationism war von mir als kritischer Einwurf gedacht. [...] Der zeitgenössische Akzelerationismus kommt zu dem Schluss, dass die Zukunft allmählich beendet worden ist. Genauer gesagt wurden wir unserer Zukunft von einem krisengeplagten Neoliberalismus beraubt, der unfähig ist, seinen Kurs zu ändern, und der die Dynamik

38 Hier sei auf die unterschiedlichen Blickwinkel verwiesen, die unter dem Sammelbegriff Akzelerationismus verfolgt wurden, weshalb der Bezug zum spekulativen Zeitkomplex nicht als allgemein verbreitet zu bezeichnen ist.

des Kapitalismus zugunsten der undurchschaubaren Mechanismen der Finanzspekulation außer Kraft gesetzt hat.“ (Noys, 2013, S. 41)

Denken wir Harveys „Postmodern Condition“ weiter, vollendet der zeitgenössische Finanzkapitalismus beide Reaktionsformen des Kapitals in einem: Die oben beschriebene Kunst der kurzzeitigen Profite wie auch die aktive Produktion von Unbeständigkeit manifestieren sich im automatisierten Hochgeschwindigkeitshandel dematerialisierter Werte, die Harvey „fictitious capital formation“ (Harvey, 2013, S. 333) nannte und die in den Beiträgen zum Akzelerationismus meist wie bei Noys unter dem Schlagwort des Neoliberalismus³⁹ geführt werden. Als aufschlussreiche Manifestation des spekulativen Zeitkomplexes ziehen Avanesian und Malik passenderweise den Derivatehandel heran, der eben nicht auf der Grundlage von Produktion oder gebundenem Kapital (in Produktionsanlagen etc.) und auch nicht auf der Grundlage variablen Kapitals (Arbeit, Löhne, usw.) operiere, sondern eine antizipierte, jedoch noch unbekannte Zukunft operationalisiere, um Profite zu erwirtschaften (vgl. Avanesian & Malik, 2016, S. 13 f.). Im Begriff des „future mining“ (ebd., S. 14) äußere sich die invertierte Wertschöpfungsbeziehung zwischen Zukunft und Gegenwart in einer „retroaktiven Performanz“ (Avanesian, 2018, S. 78). Elena Esposito fasst diese Entwicklung als eine Verschiebung von einer rein kapitalistischen hin zu einer finanzökonomischen Logik, deren Kern nicht die Produktion, sondern der Kredit sei (vgl. Esposito, 2016, S. 39). Die Produktionsordnung entwickle sich hin zu automatisierten Produktionsprozessen auch von „geistiger Arbeit“ (als algorithmische Automatisierung), was Srnicek und Williams als „Neoliberalismus 2.0“ (Srnicek & Williams, 2013, S. 26) fassen. Der Kapitalismus in seinem heutigen Zustand wird als ein Objekt höchster Abstraktion (Avanesian, 2013, S. 9) gesehen, der eine vollständige Hegemonie über Gegenwart und Zukunft ausübe. Im Sinne der rekursiven Logik des spekulativen Zeitkomplexes löst der Neoliberalismus die durch seine eigene Beschleunigung hervorgerufene Gegenwartsschrumpfung auf, indem er sich die Gegenwart aus den Profiten einer spekulativen Zukunft heraus erschafft. Diese Gegenwart erscheint für die Menschen als (nach Quent) alternativlos, wenn die Zukunft sich (wie bei Lübbe) von einem „Kulminationspunkt von individuellem und kollektivem Begehren“ (Quent, 2016, S. 11) zu einem Sammelbecken von Unsicherheit und Angst“ (ebd., S. 12) wandle. Dies gilt vor allem aus Sicht derer, die ihre Existenz von der ökonomischen Transformation bedroht sehen und durch immer neue „Krisen“ schwere Einschnitte hinnehmen müssen.

Der für die öffentliche Wahrnehmung dauerhafte Krisenzustand des neoliberalen Kapitalismus ist zwar aus volkswirtschaftlicher Sicht ein alter Hut, entspringt jedoch einer grundsätzlich auf die Zukunft gerichteten Produktionsordnung. Avanesian verortet den Begriff der Krise entsprechend:

„Die These, wonach die Krise keine zu ‚entschleunigende‘ Irritation, sondern die Normalität, ja, die Dynamik des Kapitalismus ausmacht, geht auf Karl Marx zurück. Spätestens

39 Der Terminus entspricht dabei seiner heute populären Bedeutung, weniger seiner ursprünglichen Prägung in den ökonomischen Schulen der 1930er-Jahre.

seit sie von Deleuze/Guattari und anderen aufgenommen wurde, kann es über eines keine Unklarheit mehr geben: Krisen sind das Resultat der notwendigerweise fallenden Profitrate in einer auf Innovation geeichten kapitalistischen Ökonomie.“ (Avanessian, 2013, S. 71)

In den disruptiven Strategien plattformkapitalistischer Unternehmen wie etwa *Uber* oder *AirBnB*, landestypische Märkte und ihre Regelungen durch digitale Vermittlung von Einzelanbietern und -Kunden zu umgehen, findet sich eine aktuelle Entsprechung dieses Umstands. Hier wird die Krise ins wirtschaftliche Handeln selbst integriert. Der Zweck des allgemeinen „finanzpolitisch opportunen Krisengefassels“ (Avanessian, 2013, S. 72), das man allerseits höre, sei vielmehr, einen Vorwand zu liefern für die ständige Ausweitung neoliberaler Maßnahmen im Dienste der Entfaltung eines supranationalen Wettbewerbs auf Kosten sozialstaatlicher Errungenschaften (vgl. ebd.). Srnicek und Williams betonen die im System selbst angelegte Beschleunigung in Form von Wirtschaftswachstum, die im Narrativ des neoliberalen Kapitalismus als Entfesselung der Kräfte kreativer Zerstörung propagiert werde (vgl. Srnicek & Williams, 2013, S. 24f.), jedoch ein System bilde, das ihrer Ansicht nach nicht in der Lage sein werde, den jetzigen Lebensstandard auf Niveau der Mittelschicht in der nördlichen Hemisphäre zu halten (vgl. ebd., S. 22). Anstatt individuelle Kreativität zu ermöglichen, tendiere der Neoliberalismus vielmehr dahin, „geistigen Erfindungsreichtum zugunsten industriell hergestellter und vorgefertigter Interaktionen abzuschaftern, welche an globale Wertschöpfungsketten und neo-fordistischen Produktionsstätten in Fernost gekoppelt sind“ (ebd., S. 26). Übereinstimmend sieht Avanessian im Neoliberalismus eine Bewegung hin zu etwas, „das man als einen Finanzfeudalismus bezeichnen könnte“ (Avanessian & Malik, 2016, S. 19), in dem sich die modernen Leitsätze der politischen Ökonomie auflösten und wir uns derzeit in einer grundlegenden Finanzkrise befänden, die mit einer verschärften Ungleichheit einhergingen.

Leitlinien einer akzelerationistischen Politik

Wie nun gegen diesen Zustand angehen? Diese Frage verweist in den Bereich der akzelerationistischen Zeitpolitik, die hier nicht im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht. Gleichwohl finden sich in ihr wichtige zeittheoretische Implikationen. Die Darstellung liefert nicht nur ein adäquates Vokabular zur zeittheoretischen Durchleuchtung aktueller Bildungspolitik, sie zeichnet ebenso ein – bislang noch hypothetisches – Kontrastbild zu den politischen Lösungsansätzen für zentrale gesellschaftliche Herausforderung, wie wir sie noch dezidiert betrachten werden. Der Akzelerationismus als politisches Programm findet sich im bereits angerissenen selbstbetitelten Manifest „Accelerate“ (Srnicek & Williams, 2013) begründet. Die umfassende Kritik an der zeitgenössischen, unwirksamen Politik des linken Spektrums, wie wir sie bereits vergleichbar bei Quent sahen, formuliert sich im Manifest als Grundlage für Forderungen eines radikalen Umdenkens. Anlass erscheint den Autoren genug vorhanden: Wo Horkheimer und Adorno die vollendete Aufklärung noch im Glanze eines triumphalen Unheils erstrahlen sahen (vgl. Horkheimer & Adorno, 2008, S. 9), betiteln Srnicek

und Williams angesichts der bevorstehenden Apokalypsen „die Normen und Organisationsstrukturen unserer Politik, die durch die Geburt der Nationalstaaten, den Aufstieg des Kapitalismus und ein Jahrhundert der beispiellosen Kriege geprägt worden sind“ als einen „Witz“ (Srnicsek & Williams, 2013, S. 21). Konkret wird dies im Klimawandel, der den Fortbestand der Weltbevölkerung gefährde, gefolgt von endgültiger Ausbeutung von Ressourcen wie Wasser- und Energiereserven, die letztendlich im konflikthaftern Kollaps der Weltgesellschaft mündeten (vgl. ebd.). Der omnipräsente Neoliberalismus sei ebenso wenig geeignet, diesen Problemen zu begegnen, wie eine rückwärts gewandte linke Politik, die entweder dem Lokalismus und der Verweigerung anheimfalle oder eine unwiederbringliche keynesianische Volkswirtschaft zurücksehne (vgl. ebd., S. 22 f.).

Vergleicht man die akzelerationistischen Forderungen und die formulierte Kritik an dem Zustand linker politischer Initiativen mit den individuellen Bewältigungsstrategien der Postmoderne von Harvey, treten auffällige Parallelen zutage. Srnicsek und Williams ziehen mit dem Blick auf den Abstraktionsgrad des heutigen Kapitalismus die „wichtigste Trennlinie innerhalb der zeitgenössischen Linken“ (Srnicsek & Williams, 2013, S. 28) entlang ihrer Ablehnung oder Zustimmung zu einer „Moderne der Abstraktion, der Komplexität, Globalität und Technologie“ (ebd.). Erstere ergingen sich in einem folkloristischen Lokalismus, direkten Aktionen und grenzenlosem Horizontalismus (vgl. ebd.), die durchaus Aspekte einer „passive sheer reception“ nach Jameson und aktiver Verneinung der Komplexität der sie umgebenden Gesellschaft beinhalten, wie wir sie in Harveys ersten beiden Bewältigungsstrategien fanden. Ihre politischen Aktivitäten, die sich meist darauf beschränkten, „provisorische Kleinst-Räume für nicht-kapitalistische Sozialbeziehungen zu errichten“ (ebd.) – was Srnicsek und Williams zu Recht als Ausweichen vor einem übermächtigen Feind verurteilen –, entsprechen exakt der von Harvey empfohlenen dritten Form der Bewältigung.⁴⁰ Die Kritik an diesem rückwärts gewandten Aktionismus findet sich auch bei Avanesian als Vorwurf der „Imaginationsschwäche“ und des „Negativismus“ (Avanesian, 2013, S. 11), als „nostalgische Entschleunigungsphantasien“ (Avanesian, 2013, S. 71) oder „Obsession der ästhetischen Zeitgenossenschaft“ (Avanesian & Malik, 2016, S. 22 f.). Im Akzelerationismus hingegen findet sich ein Versuch entsprechend der vierten Bewältigungsstrategie, der Harvey nur bedingte Erfolgchancen einräumte: Einem elaborierten Aufgreifen der Zeit-Raum-Kompression durch die Konstruktion einer eigenen Sprache und Bildlichkeit, die die Kompression der Hoffnung nachkontrollieren könne (vgl. Harvey, 1990, S. 351). Dazu existieren unterschiedliche Ansätze, die teilweise widersprüchlich sind. Wo auf der einen Seite Nick Land die Innovationskraft des Kapitalismus gegen eine von ihm als „transzendentalen Miserabilismus“ (Land, 2013, S. 16 ff.) abgetane Kritik der Entschleunigung verteidigt, skizzieren Srnicsek und Williams eine akzelerationistische Politik, die „die Errungenschaften des Spätkapitalismus zu bewahren und zugleich weiter zu gehen [versucht], als es sein Wertesystem, seine Regierungsgewalt und seine Massenpathologien erlauben“ (Srnicsek & Wil-

40 Der scheinbar enorme Einfluss Harveys auf die zeitgenössische politische Linke sollte an dieser Stelle nicht überbewertet werden.

liams, 2013, S. 28). Dazu müsse sowohl „eine geistige Kartierung des bestehenden Systems als auch ein spekulatives Bild eines zukünftigen ökonomischen Systems“ (ebd., S. 31) entwickelt werden. Hierzu müsse die Linke jedoch ihren „ökonomischen Analphabetismus“ überwinden und „jede vom Kapitalismus ermöglichte technologische und wissenschaftliche Errungenschaft zu ihrem Vorteil ausnutzen“ (ebd.). Dies könne vor allem dann geschehen, wenn man die materiellen Plattformen von Produktion, Finanzwesen, Logistik und Konsum übernehme und für postkapitalistische Zwecke „neu formatiert und umprogrammiert“ (ebd., S. 32). Die technikaffine Sprache an dieser Stelle passt zum Modus Operandi: „Die uneingeschränkte Präferenz für Demokratie-als-Prozess muss überwunden werden“ (ebd., S. 33). Vielmehr müsse sich die kollektive Selbstbestimmung in Netzwerkform organisieren (vgl. ebd., S. 34) und das politische System insgesamt beschleunigt werden, sodass eine gegen den vorherrschenden Kapitalismus gerichtete, andersartige Zukunft überhaupt definiert werden könne:

„Wir müssen eine neue Zukunft bauen. Die alte wurde vom neoliberalen Kapitalismus auf das billige Versprechen größerer Ungleichheit, größeren Konflikts und größerer Unterordnung reduziert und somit zerstört. [...] Der Akzelerationismus strebt nach einer moderneren Zukunft – einer anderen Moderne, die der Neoliberalismus aus sich heraus nicht hervorbringen kann. Wir müssen die Zukunft aufbrechen [...].“ (Srnicek & Williams, 2013, S. 39)

Wie eine solche neue Zukunft aussehen könnte, vertiefen sie ausführlich in ihrem 2016 erschienen geistigen Nachfolgewerk des „Manifesto“, „Inventing the future“ (Srnicek & Williams, 2016a). Einen kurzen Überblick liefern sie in „Um was geht es in der Zukunft?“ (Srnicek & Williams, 2016b). Ihre Forderungen stehen grundsätzlich in der Tradition des Akzelerationismus: Unbedingte Orientierung am Zukünftigen, Erhaltung des technischen Innovationsstands und -potenzials der kapitalistischen Produktion, Beschleunigung des politischen Systems. Zentrale Beispiele hierfür sind die Forderung nach umfassender Automatisierung, gepaart mit einem allgemeinen Grundeinkommen, einer Verkürzung der wöchentlichen Arbeitszeit und dementsprechend einer umfassenden Destruktion der [kapitalistischen] Arbeitsethik (vgl. ebd., S. 44). Viele dieser Forderungen erscheinen aus der deutschen öffentlichen Debatte vertraut, jedoch nicht in solch konsequenter und stringenter Weise durchdacht. Eine „Welt jenseits der Arbeit“ (ebd., S. 45) stellt naturgemäß die Funktionslogik der kapitalistischen (auch neoliberalen) Produktionsordnung infrage. Im Sinne eines spekulativen Zeitkomplexes geht es folglich darum, eine katastrophale Zukunft (wie im „Manifesto“ eindrücklich beschrieben) in der Fortführung des derzeitigen Status quo zu verhindern, indem durch Ausarbeitung spekulativer Zukunftsnarrative die Gegenwart beeinflusst wird. Das hieße, den Verlust der Zukunft bei Lübbe durch eine Wiedererweiterung der Gegenwart in ihre Richtung aufzuhalten ebenso wie die bei Quent zur weißen Fläche verabsolutierte Gegenwart durch Zukunftsentwürfe wieder anders denkbar zu machen.

Eine solche Zukunft hielte zwar die Aufspaltung der Zeitlogiken in eine der ökonomischen Produktionssphäre und eine der menschlichen Erfahrung aufrecht, es würde jedoch wieder möglich, zwischen diesen inkonsistenten Zeitlichkeiten zu vermitteln, da letztere nicht mehr den ersteren strukturell untergeordnet würden. Srnicek und Williams lösen damit auch den berechtigten Einwand Berardis gegen eine akzelerationistische Beschleunigungslogik eines Nick Land auf: Berardi verweist auf die biologisch gesetzten Grenzen einer Beschleunigung des Körpers, die versuche, mit der maschinellen Beschleunigung mitzuhalten (Berardi, 2013, S. 60).⁴¹ Die Aufspaltung der maschinellen Beschleunigung von der des menschlichen Körpers ermöglicht indes eine weiter steigende Neuerungsrate⁴² bei gleichzeitiger Erweiterung der Gegenwart durch Rückeroberung der Zukunft. Dies könnte man eine emanzipatorische *präemptive Chronopolitik* nennen.

1.2.2.5 Präventive und präemptive Chronopolitik (Kaiser)

Der Terminus „präemptive Chronopolitik“ geht auf den Basler Techniksoziologen und Zeitphilosophen Mario Kaiser zurück. Mithilfe seiner Neudefinition von präemptiver versus präventiver Chronopolitik eröffnet sich eine Möglichkeit, den spekulativen Zeitkomplex in der politischen Dimension zu präzisieren. Aus der Technikfolgenabschätzung kommend, entwickelt Kaiser eine „Analytik, um das politische Reagieren auf unliebsame Zukünfte zu analysieren“ (Kaiser, 2014, S. 49). Dabei trennt er dies ganz bewusst von den seiner Ansicht nach mittlerweile gut erforschten Konstruktionen riskanter oder gefährlicher Zukünfte (vgl. ebd.) – diese sahen wir hier bereits ausführlich beschrieben. Gefährliche Zukünfte würden unzweifelhaft in der Gegenwart konstruiert, und zwar als „future facts“ (ebd.). Mit ihrer Hilfe werde die Gegenwart kontrolliert und regiert (vgl. ebd.), was der rekursiven Logik des Präemptiven bei Avnessian und Malik entspricht. Die rekursive Logik findet ihre politische Entsprechung bei Kaiser im Begriff der Chronopolitik, den er von Virilio entlehnt und modifiziert: „Chronopolitik besteht im *Management, in der Governance oder in der Steuerung der Differenz zwischen Zukunft und Gegenwart*“ (Kaiser, 2014, Hervorh. im Original) bzw. als Regierung ebenjener Differenz.⁴³ Kurzum: „Wie reagieren wir heute auf die Folgen von morgen?“ (Kaiser, 2014, S. 49). Die politische Dimension der Differenz von Zukunft und Gegenwart beschreibt er am auf David Collingridge zurückgehenden „Collingridge-Dilemma“. Dieses bezeichnet ein prekäres Verhältnis von Wissen und Kontrolle in der Entwicklung von Technologien:

41 Einen Eindruck von der Relevanz dieses Einwurfs geben etwa die Antworten der Bundesregierung nach der Entwicklung der Krankenstände bzw. psychischer Belastungen am Arbeitsplatz in Deutschland, die einen immensen Anstieg selbst innerhalb der letzten Dekade verzeichnen (vgl. hierzu Bundestag, der, 2018a, 2018b, bereits auch bei Schmiede, 2011; populärwissenschaftlich bei Grün, 1998, S. 15 ff.).

42 Insbesondere der Entwicklung von Systemen künstlicher Intelligenz wird in diesem Bereich ein hohes Potenzial für die Wachstumssteigerung zugeordnet (vgl. überblickshaft für Deutschland Seifert et al., 2018, S. 18 f.).

43 Chronopolitik erscheint naturgemäß auf die Zukunft gerichtet. Mit Blick auf die Vergangenheit stellt sie ein gleichsam überaus interessantes Gedankenspiel dar, das sich mit Phänomenen der Konstruktion von Vergangenheiten beschäftigt, wie sie eine kritische Geschichtswissenschaft schon lange zum Gegenstand hat. Auch in Zeiten stark wachsender technischer Verfahren der „Musealisierung“ (vgl. Lübke oben) erscheint die Deutungshoheit über die Vergangenheit als ein politisches „Hauptschlachtfeld“, auch wenn von einer „schrumpfenden“ Vergangenheit ausgegangen wird.

„Zu einem frühen Zeitpunkt t_1 sind wir in der Lage, die Entwicklung einer bestimmten Technologie zu kontrollieren. Allerdings fehlt uns das dazu nötige Wissen über die künftige Entwicklung der Technologie. Zu einem späteren Zeitpunkt t_2 hat sich das Verhältnis invertiert. Nun sind wir bestens über die Technologie informiert, doch unsere Chancen, sie noch in ihrer Entwicklung zu kontrollieren, sind drastisch gesunken.“ (Kaiser, 2014, S. 50)

In diesem Dilemma finden sich eine Vielzahl der bei Lübke, Quent, Avanesian, Srniczek/Williams und anderen beschriebenen negativen Potenziale der beschleunigten technologischen Entwicklung (in der herrschenden Produktionsordnung) auf den Punkt gebracht. Die Lösung des Dilemmas findet Kaiser in der „Zeitreise“: „Mit ihr wäre es möglich, mit dem Wissen der Zukunft in die Gegenwart zu reisen, um hier die Technologie adäquat in ihrer Entwicklung zu kontrollieren“ (Kaiser, 2014, S. 50). Reale Anwendungen sieht er in zahlreichen Policy-Dokumenten als Zeitreisen (ganz im Sinne des spekulativen Zeitkomplexes als angewandte rekursive Logik) unternommen – indem die Folgen einer Technologie von morgen zur Gewissheit erklärt werden, auf die in der noch ungewissen Gegenwart reagiert werden müsste (vgl. ebd.). Damit wird, ganz im Sinne Avanesians, eine Gegenwart aus der Zukunft heraus erschaffen, nämlich jene des Zwangs, in bestimmter Weise auf die zukünftigen Folgen zu reagieren. Dies kann für Kaiser entweder in präventiver oder präemptiver Weise erfolgen. Präventive wie auch präemptive Chronopolitik verfolgen dabei grundsätzlich das Ziel, in angemessener Weise auf „gefährliche, aber bekannte Zukünfte“ (ebd., S. 51) zu reagieren. Eine präventive Chronopolitik versucht nun, durch Konservierung und Normalisierung eine gewünschte Zukunft zu erreichen und versucht folglich, Einflüsse abzuwenden, die zu einer unerwünschten Zukunft führen (ebd.). Es wird in diesem Falle davon ausgegangen, dass „der ‚normale Lauf der Dinge‘, sofern er unberührt bleibt, in einer normalen oder ordentlichen Zukunft“ mündet, und dass wir uns nur dann in Gefahr begeben „wenn wir die natürliche Kette von Ereignissen verletzen“ (ebd.). Prävention erscheint daher auf den ersten Blick entgegen einer Intervention in die Gegenwart positioniert – erscheint, weil natürlich jede Politik eine Entscheidung und damit Intervention in Bezug auf die Zukunft darstellt (vgl. ebd., S. 52).

Eine präemptive Chronopolitik setzt hingegen ganz auf proaktive Intervention in dem Sinne, dass die Gegenwart entsprechend der zukünftig als sicher erwarteten Katastrophe umzugestaltet sei (vgl. Kaiser, 2014, S. 52). Die Katastrophe tritt also im „normalen Lauf der Dinge“ ein, wenn die Gegenwart nicht, notfalls gewaltsam, daraufhin vorbereitend umgestaltet wird (vgl. ebd.). Hier finden sich die Beispiele präemptiven Handelns wieder, wie wir sie in der Begriffsdefinition bei Avanesian und Malik kennengelernt haben: Der Präemptivschlag wie auch die präemptive Polizeiarbeit, die beide auf einer (politischen) „antizipatorischen Deduktion der Zukunft“ (s. o.) beruhen. Verglichen mit konservierender Prävention erhöht die Präemption den Handlungsdruck auf die Gegenwart immens: „Die Gegenwart wird in einen Ausnahmezustand versetzt, in dem ständig auf künftige Notstände reagiert werden

muss“ (Kaiser, 2014, S. 53).⁴⁴ Dass diese bei einer Fortführung des Status Quo unweigerlich eintreten, nennt Kaiser die „Metaphysik, auf der die präemptive Chronopolitik ruht“ (Kaiser, 2014, S. 53), und meint damit nichts anderes als Avanessian und Malik mit dem spekulativen Zeitkomplex: „Es ist vielmehr die Zukunft, die gegeben ist, während die Gegenwart als Ort der radikalen Kontingenz markiert wird: dank der schier unendlichen Reformierbarkeit der Gegenwart ist es möglich, der sicheren Katastrophe in Zukunft auszuweichen“ (ebd.).

Der Begriff der Chronopolitik verhilft, insbesondere in seiner präemptiven Auslegung, zu einem tieferen Verständnis der Verbindung zwischen der rekursiven Logik des spekulativen Zeitkomplexes und einer kollektiven temporalen Agenda innerhalb der politischen Sphäre. Als Prämissen für die weitere Arbeit sollen folgende Erkenntnisse festgehalten werden:

1. Die insbesondere durch die Digitalisierung extrem gesteigerte technische Neuerungsrate bringt temporale Effekte mit sich, die ökonomischen wie politischen Veränderungsdruck entfalten. Die Auswirkungen der rekursiven Logik des spekulativen Zeitkomplexes lassen sich ebenso realwirtschaftlich nachweisen wie zeittheoretisch als Chronopolitik formulieren.
2. Chronopolitik ist der Versuch, präemptiv oder präventiv das Verhältnis von Gegenwart und Zukunft gouvernemental zu steuern. Damit wird analog zur rekursiven Logik eine Gegenwart aus der Zukunft heraus erschaffen, nämlich jene des Zwangs, in bestimmter Weise auf gefährliche, aber bekannte Zukünfte zu reagieren.
3. Präventive Chronopolitik versucht, durch Konservierung und Normalisierung eine gewünschte Zukunft zu erreichen, sowie Einflüsse abzuwenden, die zu einer unerwünschten Zukunft führen. Präemptive Chronopolitik gründet auf der Annahme, dass eine zukünftige Katastrophe im „normalen Lauf der Dinge“ eintrete, wenn die Gegenwart nicht, notfalls gewaltsam, daraufhin vorbereitend umgestaltet werde.
4. Verglichen mit konservierender Prävention erhöht die Präemption den Handlungsdruck auf die Gegenwart immens. Sie wird in einen Ausnahmezustand versetzt, in dem ständig auf künftige Notstände reagiert werden muss. Dass diese bei einer Fortführung des Status Quo unweigerlich eintreten, lässt sich als Metaphysik präemptiver Chronopolitik fassen, gleichbedeutend eines spekulativen Zeitkomplexes. In beiden ist es die Zukunft, die als gegeben gesetzt wird, während die Gegenwart der beeinflussbare Faktor ist.

Diese Erkenntnisse stellen für die Analyse der kollektiven temporalen Agenda der Gegenwartsgesellschaft einen zentralen Baustein dar: Nachdem bereits die Ausgestaltung der Produktionsordnung als maßgeblicher Einfluss für sie identifiziert und die

⁴⁴ Erinnern wir uns an die ökonomischen Grundlagen des spekulativen Zeitkomplexes im Neoliberalismus des dauerhaften Krisenzustands, erscheint dies seltsam vertraut. Interessanterweise erscheint die Krisenpolitik in Richtung Privatisierung und Abbau von sozialer Sicherung im Dienste der Marktanimation enorm präemptiv. Gleichzeitig wird der Gesamtzustand der Unsicherheit erstaunlich konservierend fortgesetzt, präventiv gegenüber einer noch größeren Katastrophe, die beim Abweichen vom neoliberalen Kurs drohe, was sich im Mantra der Alternativlosigkeit manifestiert.

entsprechenden Ausprägungen erörtert wurden, liefert der Begriff der Chronopolitik den entscheidenden Ansatz, politische Strategien als den Ausdruck der kollektiven temporalen Agenda zu begreifen. Um jedoch analytisch von politischen Strategien auf die kollektive temporale Agenda schließen zu können, fehlt bisher ein umfassendes Verständnis der Rationalität, auf deren Grundlage präemptive Chronopolitik operiert. Den Ansatzpunkt dazu liefert die von Kaiser benannte *Metaphysik präemptiver Chronopolitik*, die diese durch die gesetzte Unweigerlichkeit des Eintretens zukünftiger Katastrophen produziere.

1.2.2.6 Eine neue Metaphysik der Zeit

Das *Phänomen* präemptiver Chronopolitik entspringt, wie oben dargelegt, in weiten Teilen dem Entwicklungsstand der Produktionsordnung. Das Aufdecken der ihr zugrunde liegenden *Rationalität* hingegen lenkt den Blick zunächst auf etwas, das sich als eine neue Metaphysik der Zeit bezeichnen lässt: Präemptive Chronopolitik produziert nicht nur durch ihre rekursive Logik eine eigene Metaphysik, indem sie eine künstliche Linearität zeitlicher Ereignisse produziert. Diese Entwicklung wird noch verstärkt durch das Aufkommen eines neuen, mit den bisherigen Begriffen von Kausalität und Temporalität nicht fassbaren Typs potenzieller Katastrophen.

Diesen Typ beschreibt Avanesian in „Metaphysik zur Zeit“ (Avanesian, 2018). Er folgt dem Technikphilosophen Yuk Hui, der das Aufkommen neuartiger, algorithmischer („algorithmic“) Katastrophen definiert, deren Hauptwesenszug es sei, dass die Prüfung ihrer Kausalität sich der menschlichen Kapazität entziehe (vgl. Avanesian, 2018, S. 31). Daher müssten jene algorithmischen Katastrophen von solchen industrieller oder militärischer Natur unterschieden werden, deren Kausalität nachverfolgt und die damit vermieden werden könnten (vgl. Avanesian, 2018, S. 31). Das (metaphysisch) zentrale Problem algorithmischer Katastrophen liege darin, dass sie möglicherweise gar keine Katastrophen im eigentlichen Sinn, sondern eine Form „algorithmisch erzeugte [...] Unvorhersehbarkeit“ (Avanesian, 2018, S. 32) darstellen, deren Bewertung als Katastrophe maßgeblich von unserer Perspektive abhingen. Eine solche Bewertung könne ganz trivial an der Überforderung scheitern, die „gegenwärtigen – oder eben nicht gegenwärtigen – *Hyperobjekte* (Timothy Morton), also niemals als Ganzes fassbaren Phänomene“ (Avanesian, 2018, S. 66, Hervorh. im Original) überhaupt zu identifizieren. Solche, wie beispielsweise der Klimawandel, „operieren gemäß einer neuen Hyperzeitlichkeit oder jedenfalls gemäß einer uns und unserem Zeitverständnis strukturell überfordernden Temporalität“ (Avanesian, 2018, S. 66).⁴⁵

Zur spatialen, etwa globalen Komplexität der gesamtgesellschaftlichen Probleme des 21. Jahrhunderts kommt so eine zeitliche Überforderung hinzu, etwa die, „exponentiell sich entwickelnde Abläufe gedanklich zu verarbeiten, was ja allererst die Voraussetzung für darauf reagierende langfristige Strategien“ (Avanesian, 2018, S. 66) wäre. Dies liege unter anderem darin begründet, dass sie die etablierten meta-

45 Ein aktuelles Beispiel dafür zeigt sich in der Nachverfolgung von Infektionen in der „Corona“-Pandemie, in der das zur Verfügung stehende Instrumentarium – Testkapazitäten, Kontaktnachverfolgung und Lockdowns – in seiner Wirkung stets von einer prinzipiell unbekanntem, weil erst nachträglich erkannten Fortentwicklung des Infektionsgeschehens in der jeweiligen Gegenwart konterkariert wird.

physischen Kategorien unter Druck setzten: Die Unterscheidung zwischen Substanz und Akzidens, im Sinne von „wesentlich“ versus „nicht-wesentlich“, löse sich in der Naturwissenschaft (etwa in der Nanotechnologie), aber auch für gesellschaftliche Prozesse, zunehmend auf. So wie die Physik die ehemals zentrale Frage nach der prinzipiellen mechanischen Verursachung und kausalen Erklärbarkeit alles Geschehenden zunehmend hinter sich lasse und spekulativ werde (vgl. Avanesian 2018, S. 30), avanciert das Akzidentielle in einer von Avanesian eingeführten alternativen Deutung des lateinischen „accidens“ über seine sprachliche Parallele zum englischen „accidents“, als „Unfälle“ (Avanesian 2018, S. 31) zu „substantial accidents“ (ebd.), die unsere gewohnten Vorstellungen von Geschehnissen und ihren Ursachen unter Druck setzten. Bei algorithmischen Katastrophen habe man es mit sogenannten „wicked problems zu tun, deren Komplexität eine strikte Unterscheidung von Ursache und Wirkung unmöglich macht, die doch Voraussetzung traditioneller Bestimmungen von Kausalität ist“ (Avanesian 2018, S. 30, Hervorh. im Original). Mehr noch:

„Als Unfälle verändern die Akzidenzien ihr Verhältnis zu der ihnen zugrundeliegenden Substanz. Nicht mehr nur Beiwerk von Substanz, haben Unfälle heute das Potenzial, die bestehende (metaphysische) Ordnung umzukehren. Die uns heute bedrohenden Unfälle sind nicht bloß akzidentiell, d. h. sie betreffen nicht nur Teilaspekte, sondern bedrohen das jeweilige System als Ganzes. Das gilt nicht allein für eine mögliche nukleare Katastrophe, sondern ebenso für die glitches der Finanzwelt oder den drohenden Klimakollaps“ (Avanesian 2018, S. 31, Hervorh. im Original).

Der daraus entspringende Zustand lässt sich als „Anormalität“ (Avanesian, 2018, S. 38) beschreiben: Wenn die Unterscheidung von Ursache und Wirkung bzw. Teil und Ganzem sich auflöst, verschwimmen auch die Grenzen zwischen intendierter Funktionsweise eines Systems und darin auftretenden Anomalien. Am Beispiel illustriert: Ist der etwa 40 %ige Anteil von Spam im Mailverkehr eine Anomalie oder bereits substanzieller Teil des Systems (vgl. Avanesian, 2018, S. 38)?⁴⁶ Ist ein lokaler Lockdown noch unvorhersehbares Extremereignis, oder wird er zu einem Teil des „neuen Normal“?

Der Zustand der (algorithmisch erzeugten) Unvorhersehbarkeit und zur Gewohnheit werdenden Anormalität versetzen die Gegenwart in einen Zustand der immer stärker wachsenden *prinzipiellen Ungewissheit zukünftiger Entwicklungen*. Was sich bereits in Ansätzen für ökonomische Teilsysteme wie den Hochgeschwindigkeits-Derivatehandel zeigte, hat nun das Potenzial zu einem gesamtgesellschaftlichen Dauerzustand.

Zur Bewältigung dieses Zustands sei ein neues metaphysisches, nämlich spekulatives Denken notwendig, eines, das dem uns umgebenden spekulativen Zeitkomplex entspreche (vgl. Avanesian, 2018, S. 27, 82 ff., 125 ff.). Die Chance der neuen Metaphysik der Zeit liege dabei in einer Perspektivverkehrung, die ein „apokalyptisches Denken“ (Avanesian 2018, S. 34) voraussetze: „Apokalypse bedeutet zunächst einmal

⁴⁶ Der Begriff des Anormalen ließe sich auf weitere Phänomene der Gegenwart anwenden, wie etwa den Zustand eines sogenannten „postfaktischen Zeitalters“.

‚Zeitenwende‘ [...]. Insofern ist apokalyptisches Denken kein Denken der Katastrophe, sondern lässt uns, formal betrachtet, von der Zukunft zurück in die Vergangenheit blicken, zu der (dann) auch unsere Gegenwart gehört. Apokalyptisch denken heißt demnach nicht, die Katastrophe zu feiern, sondern sich in einer Veränderung der Zeitrichtung und Ziele zu üben. [...] Inversion der Zeit und Zeit für neues Denken“ (Avanessian 2018, S. 34). Der hier vorgezeichnete Perspektivwechsel beschreibt daher gerade keine präemptive Chronopolitik, die auf die Zukunft als temporalem Ort der unweigerlichen Katastrophe fixiert ist. Vielmehr bedürfe es „einer spekulierenden, d. h. mit offenen Augen für die Realität denkenden Metaphysik (ebd., S. 97), die sich nicht vor den drängenden Fragen der Zeit in Beschäftigung mit sich selbst verliert. Denn „in der Neuzeit – also nachdem *Gott tot ist* (Nietzsche) und die Annahme einer ewigen Substanz nicht mehr als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann“ (ebd., S. 17, Hervorh. im Original), könne metaphysisches Denken nur durch seine „selbstkritische Neuausrichtung und Neuerfindung“ (ebd., S. 14) zu neuem Potenzial gelangen: „Denn ‚Jenseits des Objekts‘ muss noch lange nicht heißen ‚Jenseits jeder Objektivität‘ oder ‚rein subjektiv‘“ (ebd., S. 17).

Statt eines solchen (metaphysisch orientierten) Perspektivwechsels zeige sich realiter ein Anwachsen verschiedener Formen des Irrationalismus: Politischer Fanatismus, gesellschaftlicher Obskurantismus sowie ein Erstarken von Religionen und damit dem Schlimmsten in ihnen (vgl. Avanessian, 2018, S. 115). Diese übernahmen zunehmend die Felder, die die Philosophie mit ihrer Abwendung von der Metaphysik überlassen habe, was symptomatisch für ein intellektuelles Scheitern sei (vgl. ebd.). Dabei gehe es gerade nicht (nur) um das Private – wo im Feld der Politik eine „Instrumentalisierung religiöser Folklore“ (ebd., S. 116) zu beobachten sei, kämen im Bereich der Ökonomie vielerorts ein als „Dataismus“ zu bezeichnender quasireligiöser Glaube an die Heilkraft zunehmend unendlicher Datenströme zur Macht: „Durch Statistik und Probabilistik, also mittels Berechnungen von Wahrscheinlichkeiten, soll jede Theorie oder Modellbildung überflüssig werden. Statt Kausalität erscheint Korrelation [...] als einzig seligmachende Option“ (ebd., S. 118) des gesellschaftlichen Fortschritts.

Der techno-religiöse Datenglaube illustriert die Diskrepanz zwischen der von Avanessian ausgerufenen Notwendigkeit einer neuen Metaphysik temporaler Rationalität und ihrer realen Irrationalisierung. In der neuen Irrationalität lässt sich der Versuch ausmachen, auf die algorithmisch produzierte Ungreifbarkeit des faktisch bereits spekulativen Zeitkomplexes mit einem intellektuell ausgehöhlten metaphysischen Instrumentarium zu reagieren. Im neuen Datenglauben wird die prädiktive Macht der Datenanalyse gleich ganz von allen „subjektiven, irdischen, körperlichen Idiosynkrasien befreit“ (Avanessian, 2018, S. 117). Beide sind, wie hier zu zeigen sein wird, die logische Fortsetzung einer Entwicklung von Rationalität, die sich längst ihres metaphysischen Erbes entledigt hat.⁴⁷ Abseits neu aufziehender expliziter wie

47 Avanessian beschreibt an anderer Stelle ausführlich die Abkehr von metaphysischen Fragestellungen, zunächst seitens der Philosophie, dann der Gesellschaft als Ganzes (vgl. Avanessian, 2018, S. 12 ff.), die in einem „vorherrschende[n] anti-metaphysische[n] Pragmatismus“ gemündet sei (Avanessian 2018, S. 45).

impliziter Theologien liege die derzeitige gesellschaftliche Antwort auf die algorithmisch erzeugte Unvorhersehbarkeit, so Avanessian, im Versuch, durch die „Erfindung des Zufalls“ (Avanessian, 2018, S. 37) die beruhigende Illusion zu erschaffen, „das Unkontrollierbare doch bändigen zu können, und zwar indem man unerwarteten Ereignissen wenn auch kein anzubetendes göttliches Subjekt mehr, so doch eher ein zahlenmäßig oder rechnerisch kontrollierbares Risiko zuschreibt“ (ebd.). Die Idee sei ein „Phantasma“ (ebd.), gleichwohl beschreibt sie die Funktion von Wahrscheinlichkeit als Grundlage jeden chronopolitischen Handelns und damit einen zentralen Baustein temporaler Agenden. Die Ersetzung von (göttlicher) Wahrheit durch (kalkulierbare) Wahrscheinlichkeit „zufälliger“, weil prinzipiell unvorhersehbarer Ereignisse verweist auf eine Verschiebung innerhalb des zugrunde liegenden Vernunftbegriffs, den wir bereits bei Max Horkheimer (2007) als Entwicklung einer *instrumentellen Vernunft* behandelt finden. Diese wird uns hier den Schlüssel zur **temporalen Rationalität** der Gegenwart liefern

1.2.3 Instrumentelle Vernunft und die temporale Rationalität der Postmoderne

In Max Horkheimers ursprünglich 1947 unter dem Titel „Eclipse of Reason“ erschienenen und 1967 erstmals ins Deutsche übertragenen Schrift „Zur Kritik der Instrumentellen Vernunft“ (Horkheimer, 2007) findet sich die Abkehr von jeder Metaphysik als Transformation des Vernunftbegriffs analysiert, die auch unsere gegenwärtige Wissensgesellschaft und die ihr entsprechende temporale Rationalität maßgeblich prägt. Nach den ökonomischen und temporaltheoretischen liefert die „instrumentelle Vernunft“ eine ideengeschichtliche Grundlage für den Begriff der temporalen Agenden einerseits. Der instrumentelle Vernunftbegriff wird andererseits als Baustein für die spätere Kategorienbildung dienen; sowohl zur Analyse der aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen, die in der rudimentären Diskursanalyse als Indikatoren der kollektiven temporalen Bildungsagenda herangezogen werden, wie auch zu deren Übertragung auf die organisationale und individuelle Ebene im späteren Sample.

1.2.3.1 Subjektive und objektive Vernunft

Die einleitende und zugleich zentrale Entwicklung im Vernunftdenken der (abendländischen) Gesellschaft benennt Horkheimer als **Subjektivierung** und in Folge **Formalisierung der Vernunft**. Er führt den Begriff der subjektiven Vernunft als ein individuelles Vermögen ein, als „abstraktes Funktionieren des Denkmechanismus“ (Horkheimer, 2007, S. 16) einer Person. Sie habe es wesentlich mit „Mitteln und Zwecken zu tun, mit der Angemessenheit von Verfahrensweisen an Ziele, die mehr oder minder hingenommen werden und sich vermeintlich von selbst verstehen“ (Horkheimer, 2007, S. 16). Die erste grundlegende Eigenschaft der subjektiven Vernunft bestehe also darin, nicht selbst Ziel oder Zweck zu sein.

„Befasst sie sich überhaupt mit Zwecken, dann hält sie es für ausgemacht, daß auch sie vernünftig im subjektiven Sinne sind, das heißt, daß sie dem Interesse des Subjekts im Hinblick auf seine Selbsterhaltung dienen. [...] Der Gedanke, dass ein Ziel um seiner

selbst willen vernünftig sein kann – auf Grund von Vorzügen, von denen Einsicht zeigt, daß das Ziel sie enthält – [...] ist der subjektiven Vernunft zutiefst fremd.“ (Horkheimer, 2007, S. 17)

Diese moderne Geisteshaltung steht im deutlichen Widerspruch zu den objektiven Theorien der Vernunft, wie sie in der abendländischen Philosophie geprägt wurden. Alle jene eint das Ziel, ein umfassendes System oder eine Hierarchie alles Seienden zu konstruieren, die den Menschen und seine Zwecke darin verortet (vgl. Horkheimer, 2007, S. 17), was Avenessian mit „anzubetendes göttliches Subjekt“ (Avenessian, 2018, S. 37) beschrieben hatte. Der Grad der Vernünftigkeit eines Menschen ließ sich an der Harmonie bzw. Disharmonie mit einer solchen objektiven Totalität ablesen, im Umkehrschluss stellte diese die Leitlinie für vernünftiges Handeln dar (vgl. Horkheimer, 2007, S. 17). Subjektive Vernunft war in einem solchen System eines der Wirklichkeit innewohnenden Prinzips nur ein Teil, ein „beschränkte[r] Ausdruck einer umfassenden Vernünftigkeit“ (ebd., S. 18). Subjektive Vernunft als Teil objektiver Theorien der Vernunft bezieht sich jedoch stets auf diese, wohingegen in „neuen“ oder „eigenständigen“ Theorien subjektiver Vernunft allein das Subjekt in einem genuine Sinne Vernunft haben könne (vgl. ebd.). „Letzten Endes erweist sich subjektive Vernunft als die Fähigkeit, Wahrscheinlichkeiten zu berechnen und dadurch einem gegebenen Zweck die richtigen Mittel zuzuordnen“ (ebd.). Subjektive Vernunft beziehe sich stets auf die Verhältnisse von Ideen oder Gegenständen zu ihrem Zweck, daher seien beide niemals vernünftig an sich, sie müssen „zu etwas anderem taug[en]“ (Horkheimer, 2007, S. 19). Ziele seien folglich ebenso nie vernünftig an sich, und es sei unsinnig, ein Ziel vernünftiger als ein anderes zu bewerten (vgl. ebd.).

Dies hat zweierlei zur Folge: Erstens entstehen Sinnketten aus Ideen, Gegenständen oder Handlungen, die jeweils auf höhere Ziele gerichtet sind. Zweitens entsteht eine Sinnleere der einzelnen Ziele durch ihre Egalität vor den Begriffen der Vernunft. Diese Umstände sind elementar für den Begriff der instrumentellen Vernunft.

Horkheimer diagnostiziert für (seine moderne) Gegenwart eine Krise der Vernunft, die genau diesen Umständen entspringt. Das Denken könne demnach nicht mehr dabei helfen „zu bestimmen, ob ein Ziel an sich wünschenswert ist“ (Horkheimer, 2007, S. 21). Durch die fortschreitende Subjektivierung der Vernunft verlören alle Grundbegriffe von Rationalität ihren Inhalt, würden zu Worthülsen, demnach formalisiert (ebd., S. 20). Die formalisierte Vernunft beschäftige sich daher auch nicht mit Zielen, sondern überließe diese letzten Endes den „im Widerstreit liegenden Interessen [...], denen unsere Welt tatsächlich ausgeliefert zu sein scheint“ (ebd., S. 22). Man kann also durchaus von einer Externalisierung der ehemals objektiven Inhalte von Vernunft in subjektive Interessen sprechen. Die formalisierte (auf externe Regeln bezogene) und subjektivistische (Vermögen der Anpassung an jene) Vernunft ist in höchstem Maße Instrument. Die Degeneration der (metaphysischen) objektiven Prinzipien der Vernunft ermöglicht ein Primat des Selbstinteresses zur Bestimmung gesellschaftlicher Normen. Ihr operativer Wert besteht in ihrer Rolle bei der Beherrschung von Mensch und Natur. Auf diese Weise ist sie in den gesellschaftlichen Prozess vollständig eingespannt (da kein Teil von ihr mehr außerhalb der „realen“

Verhältnisse besteht) (vgl. ebd., S. 34). Mit dem Verlust der objektiven Vernunft gingen ebenfalls die auf ihr beruhenden impliziten Gesellschaftswerte (Traditionen) verloren, auch wenn gerade sie als legitimatorische Grundlage beschworen würden. Durch den Verlust objektiv vernünftiger Ziel erhielten universelle Werte ihre Gültigkeit lediglich als etablierte Muster (vgl. ebd., S. 47), seien jedoch schon unterhöhlt (vgl. ebd., S. 50) und daher bereits beschädigt. Es gelte die allgemeine Überzeugung, dass Ziele letztendlich von persönlichen Vorlieben und Abneigungen abhingen, die an sich sinnlos seien (vgl. ebd.). Sinn könne in der Gesellschaft des 20. Jahrhunderts „auf nur eine Weise erreicht werden – einem Zweck zu dienen“ (ebd., S. 52). Es scheint, als sei „Denken selbst auf das Niveau industrieller Prozesse reduziert, einem genauen Plan unterworfen – kurz, ein fester Bestandteil der Produktion“ (ebd., S. 35). Mit der gedanklichen Reduktion gehe eine Reduktion der sprachlichen Begriffe einher, die Instrumentalisierung der Ideen und Gedanken schlage sich in einem mechanistischen Vokabular nieder (vgl. ebd.). Sprache selbst sei zu „einem Werkzeug unter anderen reduziert“ (ebd.). Diese Reduktion setzt sich im Streben nach Wahrheit fort. In der Denkökonomie eines „mechanisierten Geistes“ instrumentalisieren sich die Vernunft, werde letztendlich zum Fetisch, eine „magische Wesenheit, die mehr akzeptiert als geistig erfahren wird“ (ebd., S. 36).

1.2.3.2 Die temporale Rationalität der Postmoderne

Im Folgenden beschreibt Horkheimer die Auswirkungen dieses Umstands auf die politische Sphäre im Sinne einer Entsubstantialisierung der Grundbegriffe. „Schnelles Erfassen der Fakten ersetzt geistige Durchdringung der Phänomene und Erfahrung“ (Horkheimer, 2007, S. 53). Die Oberflächlichkeit des Denkens sei nur Symptom jener Instrumentalisierung, durch die komplizierte logische Operationen ausführbar werden, ohne dass die zugrunde liegenden geistigen Akte wirklich vollzogen würden. Dabei geht es nicht um den Prozess der Verdinglichung per se, sondern um die Verdinglichung von geistigem Schaffen in kulturelle Waren, deren Konsum mit einer Reihe von zufälligen Gefühlen verbunden ist. Diese seien von unseren wirklichen Intentionen getrennt und damit ebenso von der Wahrheit abgelöst wie Politik oder Religion (vgl. ebd., S. 54).

Im Übergang von objektiver zu subjektiver Vernunft, im Prozess der Warenwerdung der Kultur und ihrer geistigen Sphäre, in der Instrumentalisierung der Vernunft gingen also nicht nur die Referenzsysteme für Sinn von Denken und Handeln verloren und würden durch individuelle Vorlieben und damit Beliebigkeit ersetzt, ihre Substanz selbst löse sich in einem Charakter des Konsumguts auf. Das Ziel instrumentalisierten Vernunftgebrauchs, verdinglicht durch die „Mechanismen des anonymen ökonomischen Apparats“ (Horkheimer, 2007, S. 54), liege dann in der Erhaltung oder Steigerung seiner Produktivität, welche sich „im Abwerfen eines Einkommens definiert“ (ebd., S. 55).

Horkheimer sieht die instrumentalisierte Vernunft im Pragmatismus zur Philosophie geworden: „Der Kern dieser Philosophie ist die Meinung, dass eine Idee, ein Begriff oder eine Theorie nichts als ein Schema oder ein Plan zum Handeln ist, und deshalb ist Wahrheit nichts als der Erfolg der Idee“ (Horkheimer, 2007, S. 56). Er

macht aus seiner Abneigung gegenüber dieser umkehrenden Verkürzung des Verhältnisses von wahren Ideen und erfolgreichen Handlungen keinen Hehl. Zentral sind hier jedoch zwei Elemente, die aus diesem Gedanken folgen. Erstens: Die Ersetzung der Logik der Wahrheit durch die der Wahrscheinlichkeit, denn wenn Ideen ihre Wahrheit aus dem Erfolg der daraus schließenden Handlungen erhalten (vgl. ebd., S. 57), so rückt die Berechnung der Wahrscheinlichkeit des Eintretens dieses Umstands unweigerlich in den Fokus allen Denkens. Wie wir oben bei Avanesian sahen, hat sich diese Abkehr von der Wahrheit und die Hinwendung zur instrumentellen (mittlerweile: probabilistischen) Begründung von Politik seit Horkheimers Kritik zur instrumentellen Vernunft im vergangenen halben Jahrhundert weiter fortgesetzt, bis an den Punkt, an dem auf eine metaphysisch fundierte Wahrheit rekurrierende Lösungsansätze für die gesellschaftlichen Probleme von „auf Irrationalität gebuchten Spezialisten in Sachen Transzendenz“ (Avanesian, 2018, S. 116) verdrängt werden, dem Ausdruck einer „Metaphysik nach ihrem Ende“ (ebd., S. 115). Zweitens: Die daraus folgende Fokussierung auf das Zukünftige auf Kosten des Vergangenen. Durch die Umkehrung des Schlusses von den Ereignissen auf die Wahrhaftigkeit der Ideen wird „die Dimension der Vergangenheit, von der Zukunft absorbiert, [...] aus der Logik vertrieben“ (Horkheimer, 2007, S. 57).⁴⁸

Hierin liegt das Kernstück einer hochgradig *instrumentellen temporalen Rationalität*, wie sie sich in der präemptiven Chronopolitik, im ökonomischen Feld des „future minings“ ebenso wie im politischen „Phantasma“ der Risikoberechnung von „Zufällen“ (s. Kap. 1.2.2.6) zeigt. Die Eliminierung der Vergangenheit aus dem alten linearen Entwicklungszusammenhang zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft macht den Weg frei für eine Logik, die rekursiv aus der Zukunft auf die Gegenwart als ihrer eigenen Vergangenheit wirkt. Daher eignet sich Horkheimers Begriff der instrumentellen Vernunft zur Beschreibung einer instrumentellen temporalen Agenda, wie sie im Folgenden für den Bildungsbereich erörtert werden soll. Bis zu diesem Punkt sind als weitere Prämissen daher festzuhalten:

1. Die temporale Rationalität der postmodernen Gegenwartsgesellschaft entspricht dem subjektivierten Vernunftbegriff Horkheimers. Sie ist hochgradig instrumentell. Sie kennt folglich keine objektiven Wahrheiten, und damit keine vernünftigen Ziele an sich. Vernünftig erscheint nur, was einem höheren Ziel zweckdienlich ist. Nicht das Denken, die im Widerstreit liegenden Interessen bestimmen, ob ein Ziel wünschenswert ist. Das Ziel instrumentalisierten Vernunftgebrauchs liegt in der Erhaltung oder Steigerung seiner Produktivität, welche sich im Abwerfen eines Einkommens oder anderweitiger Profite definiert. Daraus folgt ein Primat des Selbstinteresses zur Bestimmung gesellschaftlicher Normen im Zusammenwirken von Individuum und Kollektiv.

48 Deutlich wird dies an einem von Horkheimer zitierten Abschnitt aus Deweys „The Need for a Recovery of Philosophy“ von 1917, in dem dieser darlegt: „Erkenntnis ist stets eine Sache des Gebrauchs, der von den erfahrenen Naturereignissen gemacht wird, ein Gebrauch, bei dem die gegebenen Dinge als Andeutungen dessen behandelt werden, was unter anderen Bedingungen erfahren werden wird.“ (Dewey 1917, S. 47, zitiert nach Horkheimer 2007, S. 57). Die temporalen Implikationen dieses Ausschlusses der Vergangenheit aus der Logik ist für Horkheimer Spiegelbild einer Gesellschaft, die keine Zeit hat, sich zu erinnern und nachzudenken (vgl. Horkheimer 2007, S. 58).

2. Die instrumentelle temporale Rationalität folgt der Logik der Wahrscheinlichkeit. Die Richtigkeit von Ideen wird über den Erfolg der daraus schließenden Handlungen bestimmt. Die instrumentelle temporale Rationalität wirkt damit rekursiv aus der Zukunft auf die Gegenwart.

Für die kollektive wie auch für die organisationalen und individuellen temporalen Agenden lässt sich auf der Grundlage dieser Prämissen weiter erörtern, bis zu welchem Grad sie instrumentell sind, das heißt auf instrumentalisiertem Vernunftgebrauch beruhen. Dazu ist es zunächst notwendig, festzustellen, in welcher Beziehung temporale Agenden, die Temporalität der postmodernen Produktionsordnung und der instrumentelle Vernunftgebrauch als temporale Rationalität miteinander stehen.

1.2.4 Instrumentelle temporale Agenda und zentrale Annahmen für den Bildungsbereich

Ausgehend von seiner bereits erfolgten Verortung innerhalb der grundlegenden Zeitsemantiken (s. Kap. 1.2.1.2) lässt sich das Konzept der temporalen Agenda nun um weitere Dimensionen erweitern. Gefasst als intentionale Ordnungsversuche von Zeitlichkeiten (s. o.) blieben Kontext und Ausprägungen bisher bewusst offen. Ausgehend von den nun erarbeiteten Erkenntnissen zur Temporalität der Postmoderne und ihrer instrumentellen temporalen Rationalität lässt sich eine zu erwartende Ausrichtung der temporalen Agenden in der Gegenwartsgesellschaft beschreiben, die sich als zentrale Annahmen für ihre empirische Prüfung formulieren lässt. Es scheint geeignet, in diesem Zuge von *instrumentellen temporalen Agenden* zu sprechen, die in der empirischen Realität vorzufinden sein müssten.

Der erwartete Zusammenhang zwischen instrumenteller temporaler Rationalität und temporalen Agenden im Bereich Bildung soll der sprachlichen Glätte halber als *instrumentelle Bildung* bezeichnet werden, wenn der instrumentelle Charakter einer temporalen Agenda in kollektiven Bildungspolitiken wie auch in individuellen Bildungszielen gemeint ist. Mit der instrumentellen temporalen Agenda liegen nun alle notwendigen Begriffe zur Formulierung der zentralen Annahme vor. Anknüpfend an die in der Einleitung formulierten Fragestellungen nach den Ausprägungen und das Verhältnis zwischen temporalen Agenden auf Ebene der Politik der Hochschulweiterbildung und den Teilnehmenden andererseits lautet diese:

Es lässt sich aufzeigen, dass die durch die Produktionsordnung geformte Temporalität der Gegenwartsgesellschaft instrumentelle Bildung bestärkt und dabei präemptive Denkmuster im Vordergrund stehen. Dies lässt sich als instrumentelle temporale Agenda sowohl auf der kollektiven wie auch auf der organisationalen und individuellen Ebene nachweisen. Es ist zu zeigen, in welchem Maße die kollektive temporale Bildungsagenda mit den organisationalen und individuellen temporalen Bildungsagenden in Beziehung steht.

Temporale Agenden individueller wie kollektiver Natur können, wie bereits festgestellt, als charakteristische qualitative Ausprägungen von Grundbezügen und Selbstverhältnissen des Modells von Sabine Schmidt-Lauff verstanden werden (s. Kap. 1.2.1.3). Folglich müssten die temporalen Agenden der Gegenwartsgesellschaft im Forschungsfeld *Bildung* bestimmte erfassbare, voraussichtlich instrumentelle Ausprägungen aufweisen, die den Grundbezügen und Selbstverhältnissen zugeordnet werden können. Entsprechend den unterschiedenen Ebenen einer kollektiven temporalen Agenda und multiplen organisationalen und individuellen temporalen Agenden muss dabei ein jeweils spezifischer Zugang zum Untersuchungsfeld gewählt werden (s. Kap. *Methodik* in der Einleitung).

Entsprechend der zentralen Annahme wird hier zuerst die kollektive Ebene in Form von bildungspolitischen Leitkonzepten in den Blick genommen werden, da sie die Rahmenbedingungen abbildet, in denen die Organisationen und Individuen sich bewegen. Methodisch erfolgt dies im Rahmen einer zweistufigen rudimentären Diskursanalyse. Zunächst werden einige Grundprämissen der Wissensgesellschaft dargelegt (Kap. 1.3.1) und die daraus entspringenden Herausforderungen eingeordnet (Kap. 1.3.2), wofür vor allem zwei aktuelle Datenreports herangezogen werden. Ausgehend von dieser inhaltlichen Fokussierung wird ein bestehendes Analyseraster für Policy-Dokumente für den zeittheoretischen Kontext der Studie adaptiert und bildungstheoretisch eingeordnet (Kap. 1.3.3), um anschließend für die strukturierte Analyse eines ausgewählten Policy-Dokuments (Kap. 1.3.4 bis 1.3.7) genutzt zu werden. Aus den dort gezogenen Schlussfolgerungen (Kap. 1.3.8) werden Kategorien abgeleitet, die in Teil 2 der Studie auf die Ebene der organisationalen und individuellen Bildungsagenden in der Analyse des Samples angewendet werden.

1.3 Die kollektive temporale Agenda in der Bildungspolitik

1.3.1 Grundprämissen der Wissensgesellschaft

Die zentrale politische Vokabel für die anzustrebende (europäische) Gesellschaftsform seit der Jahrtausendwende ist die der Wissensgesellschaft. Als gesellschaftliches Leitprinzip ist sie für die zunächst im Fokus stehende kollektive temporale Agenda in Bildungspolitiken von zentraler Bedeutung. Im Folgenden soll anhand einiger zentraler Begriffe und Entwicklungen die Relevanz dieses politischen Leitprinzips für die Bildungspolitik herausgearbeitet werden.

Die ökonomischen Grundlagen der postmodernen Gegenwartsgesellschaft wurden oben bereits ausführlich dargelegt. Die Implikationen dieser Produktionsordnung auf Wissensbestände finden sich beispielsweise in der geschrumpften Gegenwart Lübbes (s. Kap. 1.2.2.2) wiedergegeben: Die erhöhte Musealisierungsrates der postmodernen Gesellschaft bezieht sich nicht nur auf die Konsumgüter und Dienstleistungen der Produktionsordnung, sondern in hohem Maße auch auf das zu ihrer Herstellung benötigte Wissen. Die postmoderne Produktionsordnung erfordert daher eine ständige Erweiterung und Adaption insbesondere des beschäftigungsbezogenen

Wissens. Mit den Worten Peter Faulstichs: „Wissen wird zunehmend zu einer Ressource gesellschaftlicher Innovations- und Modernisierungsprozesse“ (Faulstich, 2011, S.87). Dies gilt insbesondere für die westlich geprägten Gesellschaften, auf denen hier der Fokus liegen soll.

Spätestens mit den Schlussfolgerungen des europäischen Rates von Lissabon im Jahr 2000 nimmt die Wissensgesellschaft auf europäischer Ebene die Rolle eines grundlegenden *Organisationsprinzips* ein, das nahezu alle Teilbereiche der Gesellschaft durchdringt. Als solches äußert sich die Wissensgesellschaft in den verschiedenen Teilbereichen in Gestalt unterschiedlicher Schlagworte und damit verbundenen Konzepte. Das zentrale Element liegt in der „wissensbasierten Wirtschaft“ (*knowledge-based economy*), welche als Instrument auf dem Weg zum berühmt gewordenen vollmundig verkündeten (und ebenso weitestgehend gescheiterten) strategischen Ziel gesehen wurde, „die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen“ (Europäischer Rat, 2000, S.1). Die für die Bildung als gesellschaftlichem Teilbereich damit verbundenen, hinlänglich bekannten Schlagworte sind das *lebenslange Lernen* und der *Kompetenzbegriff*. Beide sind in den letzten beiden Dekaden Gegenstand nicht nur vielfältiger und teils kontroverser politischer Debatten, sondern auch unzähliger Publikationen verschiedenster Disziplinen gewesen. Sie lassen sich als Vehikel von Anforderungen der wissensbasierten Ökonomie an den Bildungssektor fassen, wie an weiteren Dokumenten illustriert werden kann.

Mit dem Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen „Memorandum über lebenslanges Lernen“ aus dem Jahr 2000 (Kommission der europäischen Gemeinschaften, 2000) und der Kommissionsmitteilung „Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen“ aus dem Folgejahr (Kommission der europäischen Gemeinschaften, 2001) erscheint das lebenslange Lernen auf der politischen Agenda insbesondere der Erwachsenenbildung. Wie Guimarães feststellt, sind verschiedene internationale Organisationen, wie die Europäische Union, in den vergangenen Dekaden zu prominenten Akteuren der Erwachsenenbildung aufgestiegen, deren Vorgaben mehr oder weniger genau von ihren Mitgliedsstaaten (bzw. Mitgliedern) umgesetzt werden (vgl. Guimarães, 2017, S. 36). Gerade diese Akteure verbreiten den Begriff des lebenslangen Lernens als ein politisches Konzept. Das lebenslange Lernen wird auch in der Erwachsenenbildungsforschung entsprechend rezipiert, stärker noch als das Konzept der Wissensgesellschaft. Einige wenige illustrative Beispiele:

Zwar stellt Sigrid Nolda noch 2001 für die Erwachsenenbildungsforschung einen wenig entwickelten und kaum definierten Begriff der Wissensgesellschaft fest (vgl. Nolda, 2001, S. 101, 104f.) und verweist auf eine allgemeine Theorieschwäche in dieser Hinsicht, doch dem „lebenslangen Lernen[...] als world policy“ (Gieseke, 2008, S. 91f.) wird schon gegen Ende der Dekade als neuem „Leitkonzept“ (Gieseke, 2008, S. 91) eine hohe Gestaltungsmacht für die Erwachsenenbildung beigemessen. Peter Alheit stellt fest, „dass das Konzept des Lebenslangen Lernens zu Beginn des 21. Jahrhunderts den Status eines globalen politischen Konsenses erlangt hat“ (Alheit, 2008, S. 19). Einen umfassenden Einblick in die bildungspolitische Konzeption der Europäi-

schen Union legten Bernd Dewe und Peter J. Weber dann 2007 in „Wissensgesellschaft und Lebenslanges Lernen“ vor (Dewe & Weber, 2007).

Es kann festgestellt werden, dass das lebenslange Lernen das bildungspolitische Leitkonzept der Wissensgesellschaft bzw. wissensbasierten Wirtschaft darstellt und mit der Jahrtausendwende politische Vorrangstellung erlangte. Anhand aktueller Herausforderungen der Wissensgesellschaft lassen sich die ökonomischen und politischen Grundlagen herausarbeiten, die das Konzept des lebenslangen Lernens bedingen.

1.3.2 Aktuelle Herausforderungen der Wissensgesellschaft

Die Expansion von Bildungsaktivitäten ist für die wissensbasierte Ökonomie von zentraler Bedeutung. Die bildungspolitischen Maßnahmen hierzu lassen sich analysieren, systematisieren und darüber hinaus temporaltheoretisch bewerten. Dazu sind vorab noch einige Erläuterungen und Einordnungen notwendig, die den Zusammenhang zwischen der postmodernen Produktionsordnung, einem instrumentellen Bildungsbegriff und Präemptionsphänomenen aufzeigen und in die aktuelle Bildungspolitik der deutschen Hochschulweiterbildung einbinden. Es macht zur Verdeutlichung dieser aufzuzeigenden Zusammenhänge Sinn, einige aktuelle Datenreports und Prognosen heranzuziehen, die einen Einblick in die ökonomischen Argumentationsgrundlagen deutscher Bildungspolitiken gewähren. Die Bedeutung empirischer Daten für die Ausgestaltung und Legitimation von Politiken ist essenziell. Die Unerlässlichkeit der Fundierung politischer Agenden durch empirische Daten kann als ein Faktum für die europäische wie auch bundesdeutsche politische Sphäre angesehen werden. Diese äußert sich nicht nur im Debattenalltag, sondern insbesondere auch in den Vorgaben für Evaluation bzw. Erfolgsmessung (Benchmarking) bei der Mittelvergabe für Programme und Projekte. Dies bedingt ihre Eignung als Quelldokumente an dieser Stelle.

Bilanziert man die derzeitigen Debatten um die, je nach politischer Agenda, Industrie/Arbeitswelt/Wirtschaft „4.0“ genannte nahe bis mittlere Zukunft der Produktionsordnung, zeigt sich die stetig wachsende Bedeutung von hochentwickelten Kenntnissen und Fertigkeiten für zukünftige Arbeitsfelder. Die Anforderung an das Bildungssystem, Wissen und Qualifikation verfügbar zu machen, spiegelt sich unter anderem im wachsenden Akademisierungsdruck vieler Branchen. Insbesondere Kompetenzen im Umgang mit und der Gestaltung von digitalen Produkten, Prozessen und Dienstleistungen sind fester Bestandteil der (Erwachsenen-)Bildungspolitik für Hoch- wie Geringqualifizierte auf allen Stufen. Es gibt kaum eine bildungspolitische Maßnahme, die nicht die *Digitalisierung* der Arbeitswelt aufgreift (etwa „Zukunft Digital“ und „qualifizierung digital“ des BMBF, vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2019a, 2019b). In der europäischen Bildungspolitik sind „digitale Kompetenzen“ längst Teil der Mindestfertigkeiten, die jede:r Bürger:in für eine erfolgreiche Teilnahme am Arbeitsmarkt und der Gesellschaft besitzen müsse (Europäischer Rat, 2011, S. 2, 5, aktueller 2016, S. 1; Europäische Kommission, 2017b, 2018a, S. 2; die Liste ließe sich erweitern). Neben der Digitalisierung sind der vielbeschworene *demo-*

grafische Wandel und der damit einhergehende prognostizierte **Fachkräftemangel** Zentralkpunkte deutscher Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik (vgl. beispielhaft Ulmer et al., 2008; schwerpunktmäßig in Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010; auch Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2017; jüngst dazu Wissenschaftsrat, 2019). Sowohl für die Digitalisierung als auch für den demografischen Wandel liegen Prognosen vor, von denen zwei in ihren zentralen Annahmen hier zum besseren Verständnis der auf ihnen basierenden bildungspolitischen Steuerungsversuche der Hochschulweiterbildung ausschnitthaft dargestellt werden sollen. Dazu sollen vor allem zwei wesentliche Dokumente herangezogen werden, die aufgrund der Reichweite und des politischen Gewichts ihrer Herausgeber:innen sowie ihres streng wissenschaftlichen Charakters besonders geeignet sind. Die im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales 2016 entstandene Studie „Arbeitsmarkt 2030 – Wirtschaft und Arbeitsmarkt im digitalen Zeitalter“ (Vogler-Ludwig et al., 2016) sowie die „Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens“ des Wissenschaftsrats (Wissenschaftsrat, 2019).

Die Prognose „Arbeitsmarkt 2030“ zeichnet zwei mögliche Szenarien für den Arbeitsmarkt in einer Dekade: ein Basisszenario der stetigen, gleichmäßigen Digitalisierung, das vor allem im Zeichen der Zuwanderung in den deutschen Arbeitsmarkt steht (vgl. Vogler-Ludwig et al., 2016, S. 14, 41); daneben ein Szenario der beschleunigten Digitalisierung, das von ungebrochener Ausweitung der Digitalisierung in alle Lebensbereiche ausgeht (Vogler-Ludwig et al., 2016, S. 21, 40). Beide sind darauf ausgerichtet, die Implikationen der gesellschaftlichen und technischen Entwicklungen auf den Arbeitsmarkt zu prognostizieren, was den volkswirtschaftlichen Makrofokus der Studie bedingt. Insbesondere aus den Beschreibungen des zweiten Szenarios lassen sich Annahmen extrahieren, die präemptive Denkschemata in der Bildungspolitik stützen. Nach den Prognosen der Forschergruppe stehen wir „vor einer Phase intensiven strukturellen Wandels, in der Anpassungsfähigkeit und Ideenreichtum die wichtigsten Ressourcen sind, weit wichtiger als die Ausstattung mit Sach- und Finanzkapital (Vogler-Ludwig et al., 2016, S. 40). Dabei seien „Richtung und Ausmaß der Digitalisierung angesichts des Tempos der Entwicklungen alles andere als eindeutig“⁴⁹, die „Technologien des Jahres 2030 [...] noch nicht einmal erfunden, geschweige denn angewandt“ (Vogler-Ludwig et al., 2016, S. 40). Es käme also darauf an, „die prinzipiellen Entwicklungsmuster der digitalen Technik und ihre Wirkungsweise zu erkennen und

49 Die Autoren verweisen hinsichtlich des Entwicklungstempos digitaler Techniken auf „Grundzüge der digitalen Ökonomie“ (Vogler-Ludwig et al., 2016, S. 22). Treibende Faktoren zeigten sich in der exponentiell wachsenden Innovationsrate und Kostensenkung der Hardware-Entwicklung (beispielhaft ausgedrückt im sogenannten Mooreschen Gesetz, nach dem sich die Speicherkapazität auf Chips in Relation zu ihren Kosten jährlich verdoppelt) sowie die Annäherung der Grenzkosten für die Verbreitung von Informationen an die Null-Linie (vgl. Vogler-Ludwig et al., 2016, S. 22). Diese Faktoren stehen beispielhaft für die technische Basis der oben behandelten Phänomene der Raum-Zeit-Kompression, der „Instantaneousness“ usw. Weitere Faktoren liegen in starken Größenvorteilen (*Economies of Scale*) im Plattformkapitalismus, weiter verstärkt durch Netzwerkeffekte oder der rasant wachsenden Nachfrage nach Informationsgütern und die Fortschritte in der Analyse der wachsenden Wissensbestände (wissenschaftlich, aber auch ökonomisch als „big data“); vgl. Vogler-Ludwig et al., 2016, S. 22). Dabei habe Deutschland bisher von der Informationstechnik vorwiegend als Anwender und Nutzer profitiert, während im Herstellerbereich Wachstum und Beschäftigung angesichts der Wettbewerbsvorteile und Marktmacht insbesondere chinesischer Anbieter sanken (vgl. Vogler-Ludwig et al., 2016, S. 22), was wir bei Srnicek und Williams als ein System globaler Wertschöpfungsketten und neo-fordistischer Produktionsstätten in Fernost bezeichnet fanden (vgl. Srnicek & Williams, 2013, S. 26).

daraus Schlussfolgerungen für Wirtschaft und Arbeitsmarkt zu ziehen“ (Vogler-Ludwig et al., 2016, S. 40). Letztendlich geht es in der Prognose „um die Kernfragen der Technikfolgenabschätzung: Wie wird der Saldo zwischen Arbeitsplatzverlusten und -gewinnen durch die Digitalisierung ausfallen, und wie wird sich das Gefüge des Wirtschafts- und Beschäftigungssystems im Zuge der digitalen Revolution verändern?“ (Vogler-Ludwig et al., 2016, S. 21). Dafür gibt es für die Autoren zwei Prognosen: Tritt eine schon oftmals beschworene Massenarbeitslosigkeit durch die Ersetzung menschlicher Arbeit durch Automatisierung ein, oder gelingt es, die „Marktchancen der digitalen Technik für Wachstum und Beschäftigung zu nutzen“ (Vogler-Ludwig et al., 2016, S. 21)? Übersetzt in einen kritischen Duktus könnte man auch fragen: Schaffen es die in einem neoliberalen, wettbewerbsorientierten System der beschleunigten Technisierung eingespannten Arbeitnehmer:innen, sich an die rapide wandelnden Anforderungen einer auf digitale Produkte und Dienstleistungen ausgerichteten Produktionsordnung anzupassen oder nicht? Überträgt man diese Frage auf die zur Anpassung der Kompetenzen ebenjener Arbeitnehmer benötigte Bildung, offenbart sich ein präemptiver Charakter, der später noch für die Bildungspolitik insgesamt nachgewiesen werden soll. Wie die Autoren feststellen, konnten nach der bisherigen Erfahrung vor allem die qualifizierten Arbeitskräfte davon profitieren, mithilfe digitaler Technik menschliche Arbeit produktiver und effizienter zu machen, wohingegen vor allem wenig qualifizierte, von Routine geprägte menschliche Tätigkeiten automatisiert wurden (vgl. Vogler-Ludwig et al., 2016, S. 73). Dabei verschiebe sich die Grenze der Technik jedoch „immer weiter in die Domäne der Qualifizierten hinein“ (Vogler-Ludwig et al., 2016, S. 73). Vor diesem Hintergrund erscheinen die oben beschriebenen Anstrengungen seitens der europäischen und bundesdeutschen Politik zur Integration von digitalen Kompetenzen in die Bildungssysteme plausibel. Dabei wird implizit eine hochdigitalisierte Zukunft als faktisch angesehen. Die rekursive Logik einer solchen Chronopolitik offenbart sich in der Digitalisierung besonders deutlich als Druck, die Arbeitskräfte der Gegenwart auf eine als alternativlos angenommene Zukunft anzupassen. Dies wird politisch zwar oft als präventiv bezeichnet, entspricht jedoch nach der hier verwandten Terminologie Kaisers einem präemptiven Ansatz (s. Kap. 1.2.2.5). Dass eine Politik für eine weniger digitalisierte Zukunft als „unvernünftig“ kritisiert würde, unterstreicht die These von der Dominanz einer instrumentellen temporalen Rationalität, die dem von Horkheimer diagnostizierten allumfassenden Pragmatismus instrumenteller Vernunft entspricht (s. Kap. 1.2.3.2 und 1.2.4).

Insbesondere die Hierarchie zwischen einer mittelfristigen Zukunft, die sich aufgrund einer immens gesteigerten technischen Innovationsrate und hoher (Markt-)Volatilität einer halbwegs gesicherten Prognose entzieht, und daraus abgeleiteten Anpassungserfordernissen für die Gegenwart und nahe Zukunft zeigt unmissverständlich den präemptiven Charakter der Prognosen:

„Es geht also auch um die möglichen Strukturwirkungen der digitalen Technik und die daraus resultierenden Anpassungserfordernisse. Der Konditionalis ist in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung, denn es ist davon auszugehen, dass die Technolo-

gien, die in 15 Jahren zum Einsatz kommen, noch nicht einmal erfunden, geschweige denn produziert und angewandt sind.“ (Vogler-Ludwig et al., 2016, S. 74)

Die Unabwägbarkeit der zukünftigen Entwicklungen in der Digitalisierung setzen sich, so die These hier, in der Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik fort. Denn es bleibt „eine ernst zu nehmende Frage, ob sich die Entwicklung der digitalen Technik so stark beschleunigen kann, dass es zu anhaltender Freisetzung von Arbeitskräften und vielleicht zu einer andauernden Spaltung der Gesellschaft kommt“ (Vogler-Ludwig et al., 2016, S. 75). Dies erinnert nicht zufällig an die Forderungen von Srnicek und Williams nach einer Abspaltung von (digital beschleunigtem) Produktionsprozess und menschlicher Arbeitskraft (s. Kap. 1.2.2.4). Denn ein solches Szenario der „massenhaften Freisetzung von Arbeit“ (Vogler-Ludwig et al., 2016, S. 75) wäre dann anzunehmen, wenn sich die „Innovations- und Diffusionsgeschwindigkeiten der digitalen Techniken weltweit deutlich erhöhen“ (Vogler-Ludwig et al., 2016, S. 75) würden und damit „bisher nicht gekannte Rationalisierungspotenziale“ (Vogler-Ludwig et al., 2016, S. 75) eröffneten. Die Leidtragenden dieser „Rationalisierungspotenziale“ erscheinen all jene von Berardi Beschriebenen, die mit der Geschwindigkeit des „Hyperkapitalismus“ nicht Schritt halten können (Berardi, 2013, S. 59). Er gibt hier den entscheidenden Hinweis, dass die anhaltende Beschleunigung am wahrscheinlichsten zu einer Vereinnahmung der gesellschaftlichen Subjektivität durch kapitalistische Steuerungsmechanismen führen werde (vgl. Berardi, 2013, S. 60). Ebenjene scheint sich in der Bedrohung durch „technologisch bedingte Arbeitslosigkeit“ (Vogler-Ludwig et al., 2016, S. 40) zu realisieren, die einträte, „wenn die Anpassungsfähigkeit von Wirtschaft und Arbeitsmarkt begrenzt bliebe, die deutsche Wirtschaft mithin den technologiebedingten Wandel zu spät erkennt oder falsche Schlussfolgerungen zieht“ (Vogler-Ludwig et al., 2016, S. 75). Dabei geht es jedoch nicht nur um die Anpassungsfähigkeit der Individuen, sondern ebenso um „die strukturelle Anpassungsfähigkeit von Wirtschaft und Gesellschaft, die letztlich das Gleichgewicht der Arbeitsmärkte“ (Vogler-Ludwig et al., 2016, S. 75) bestimme. Es gehe also nicht nur um die technologischen Potenziale, sondern genauso um deren gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Umsetzung (vgl. Vogler-Ludwig et al., 2016, S. 75). Damit scheint die Agenda für die Bildungspolitik in Sachen Digitalisierung geschrieben. Es geht den Autoren hier zwar nicht darum, darzulegen, „welche Arbeitseinsparungen die Digitalisierung ermöglicht“, sondern abzuschätzen, „inwieweit es uns gelingt, sie für ein neues Wirtschaftsmodell zu nutzen und dadurch Wachstum zu schaffen“ (Vogler-Ludwig et al., 2016, S. 40). Trotzdem erscheinen die Forderungen Srniceks und Williams nach vollständiger Automatisierung, bei gleichzeitiger Herauslösung der menschlichen Arbeitskraft aus dem Wertschöpfungsprozess, die einer vollendeten Vereinnahmung der gesellschaftlichen Subjektivität durch kapitalistische Steuerungsmechanismen widerstrebt, hier utopisch. Doch selbst weitaus geringer reichenden Aussichten auf eine im chronopolitischen Sinne präventiven, also auf den Werten des Status quo basierenden Ausgestaltung der digital bedingten Veränderungen der allermeisten Lebensbereiche, erteilen die Autoren eine Absage. Es sei vielmehr

„davon auszugehen, dass die digitale Technik einer anderen Anwendungs- und Wirkungslogik folgt, als es sich die Arbeitsmarktpolitik wünscht. Für die erfolgreiche beschäftigungspolitische Umsetzung muss sich die Arbeitsmarktpolitik daher auf die Wirkungsweise der digitalen Technik einstellen und die Anpassungsfähigkeit der Arbeitsanbieter an den technologischen Wandel fördern.“ (Vogler-Ludwig et al., 2016, S. 76)

Damit ist der Übergang zu einer zweiten zentralen Herausforderung der Wissensgesellschaft geschaffen: zum demografischen Wandel. Der Wissenschaftsrat hat zu den Herausforderungen der Bildungssysteme durch den demografischen Wandel der vergangenen Jahre Empfehlungen in vier Teilen herausgegeben (Wissenschaftsrat, 2014, 2015, 2016, 2019). Wie er in der jüngsten Empfehlung feststellt, stehe das Bildungssystem „in der Verantwortung, über eine hohe und bedarfsgerechte Qualifizierung der Fachkräfte eventuelle quantitative Einbußen beim Arbeitskräftepotential möglichst auszugleichen“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 15). Der Begriff des Fachkräftepotenzials ist dabei von zentraler Bedeutung. „Fachkräfte“ definiert der Wissenschaftsrat in diesem Falle als Erwerbspersonen, die eine abgeschlossene berufliche oder akademische Ausbildung vorweisen können (vgl. Wissenschaftsrat, 2019, S. 24). Das volkswirtschaftliche Fachkräftepotential setze sich gleichermaßen aus der quantitativen Verfügbarkeit von Arbeitskraft einerseits und der qualitativen Güte zusammen (vgl. Wissenschaftsrat, 2019, S. 24). Der demografische Wandel bedrohe vor allem die quantitative Komponente durch einen Rückgang des Anteils der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter. Dies könne zu „einem erheblichen Entwicklungshemmnis werden, das das Wirtschaftswachstum und das Wohlstandsniveau der Gesellschaft gefährdet“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 24). Die bildungspolitische Antwort darauf besteht in der Beeinflussung quantitativ wirkender Faktoren einerseits – wie etwa der Integration ausländischer Arbeitskräfte, Erwerbsloser und nicht Erwerbstätiger in den Arbeitsmarkt –, andererseits qualitativ wirkender Faktoren, die die Qualität und Bedarfsorientierung der vorhandenen Qualifikationen der Fachkräfte beeinflussen. Während quantitative Faktoren wie Zuwanderung nur unter der Annahme sehr günstiger Entwicklung zu einer merklichen Verbesserung des Fachkräftepotenzials beitragen (vgl. Vogler-Ludwig et al., 2016, S. 16), erscheinen qualitative Faktoren von nachhaltigerer Wirkung zu sein. Diese zielen darauf ab, das Niveau der Ausbildung einerseits und deren Aktualität andererseits zu erhöhen (vgl. Wissenschaftsrat, 2019, S. 27), also die Erwerbstätigen an neue Forschungs- und Entwicklungsstände anzupassen. Dies geschehe bei Unternehmen entweder über Neueinstellung von Fachkräften mit aktuellem Ausbildungsstand oder durch Weiterbildung des Mitarbeiterstamms (vgl. Wissenschaftsrat, 2019, S. 27).

Die Prognosen für den Arbeitsmarkt 2030 bilanzieren große Bedarfe für eine qualitative Ausweitung des Fachkräftepotenzials. Zwar sehen die Autoren eine massive Steigerung des hochqualifizierten Arbeitsangebots (vgl. Vogler-Ludwig et al., 2016, S. 17), der prognostizierte Bedarf an wissenschaftlich ausgebildeten Expert:innen werde jedoch noch stärker ansteigen (vgl. Vogler-Ludwig et al., 2016, S. 21). So wird für das Jahr 2020 im Szenario kontinuierlicher Digitalisierung ein potenzieller Mangel an etwa 1,4 Millionen Expert:innen mit Hochschulabschluss prognostiziert,

der bis 2030 auf 255.000 Experten geschrumpft sein werde. Gleichzeitig würde das Überangebot an Erwerbstätigen ohne Berufsabschluss im Jahr 2020 von ebenfalls grob 1,4 Millionen auf immer noch 460.000 Personen schrumpfen (vgl. Vogler-Ludwig et al., 2016, S. 21). Für das Szenario der beschleunigten Digitalisierung wird von einer noch größeren Verschiebung hin zu hochqualifizierten Tätigkeiten ausgegangen (vgl. Vogler-Ludwig et al., 2016, S. 28). Dabei ist zu beachten, dass diese Prognosen darauf basieren, „dass Arbeitsangebot und -nachfrage auf die bestehenden Engpasslagen reagieren werden“ (Vogler-Ludwig et al., 2016, S. 20) und dass ein „Ausbau der Erstausbildung und der Erwachsenenbildung bereits einbezogen“ (Vogler-Ludwig et al., 2016, S. 20) wurden. Dies würde allerdings bedeuten, dass sich der Trend gleichbleibender Fachkräftesalden, also des Missverhältnisses zwischen vorhandener Qualifikationsstruktur der Erwerbstätigen und der prognostizierten Nachfrage verschieben müsste. Die Autoren stellen jedoch fest, dass es „bisher keine hinreichende Anpassung des Arbeitsangebots an den zu erwartenden qualifikationspezifischen Wandel“ (Vogler-Ludwig et al., 2016, S. 20) gegeben habe. Man kann daraus schließen, dass der Druck sich in Zukunft noch erhöhen wird.

Daten der Expertenkommission Forschung und Innovation aus dem Jahr 2017 zeigen, dass der Anteil der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in wissensintensiven Wirtschaftsbereichen kontinuierlich ansteigt, insbesondere im Dienstleistungssektor (vgl. Wissenschaftsrat, 2019, S. 26). Folgerichtig verweist der Wissenschaftsrat darauf, dass insbesondere die Qualifizierung der 7,4 Millionen Personen in Deutschland zwischen 15 und 65 Jahren ohne Berufsqualifikation oder Bildungsteilnahme nicht nur quantitativ das Fachkräftepotenzial deutlich erhöhen, sondern auch „eine Vielzahl sozialpolitischer Probleme“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 31) lösen könne. Letzteres umschreibt die Tatsache, dass die Träger mangelnder oder nicht ausreichend bedarfsorientierter Qualifikationen letztendlich in von „durch die Gesellschaft zu erbringenden Transferleistungen“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 31) abhängig würden (sofern sie nicht als „neues Prekariat“ im neu geschaffenen, vom digitalen Plattformkapitalismus geförderten Niedriglohnsektor der „gig economy“ in Logistik oder andere Dienstleistungen als sogenannte Minijobber oder Selbstständige trotz Erwerbstätigkeit aus den Sicherungssystemen der Normalarbeit herausfallen). Denn die Prognosen für den Arbeitsmarkt 2030 gehen davon aus, dass aus ebenjenem Segment bis 2030 „mit zwei Millionen freigesetzten Arbeitskräften“ (Vogler-Ludwig et al., 2016, S. 29) zu rechnen sei. Die Autoren bilanzieren:

„Es kommt also darauf an, einen möglichst hohen Anteil dieser Arbeitskräfte für die berufliche Bildung zu motivieren. [...] Vor allem ist aber die Verbesserung der beruflichen Bildung der bereits im Arbeitsprozess stehenden Arbeitskräfte – unabhängig von ihrer Wanderungshistorie – unabdingbar. Dabei kommt es darauf an, die berufliche Qualifikation der Arbeitskräfte auf allen Niveaustufen gleichzeitig zu verbessern, nicht allein auf der untersten Ebene“ (Vogler-Ludwig et al., 2016, S. 29).

Deutlich zeigt sich der implizite Präemptionscharakter solcher Schlussfolgerungen. Er drückt sich als Ersatzbedarf und Expansionsbedarf an Fachkräften aus, der sich

über quantitative Faktoren nicht ausgleichen lässt (etwa aufgrund der niedrigen Geburtenraten, der Zuwanderung vor allem Geringqualifizierter und des Widerstands vieler Teilzeitbeschäftigter (vor allem Frauen) und Älterer, am Arbeitsmarkt zu partizipieren). Als vordringlichste Mittel zur Erhöhung des Fachkräftepotenzials dienen folglich solche, die auf die Qualität und Bedarfsorientierung der Qualifikationen abzielen. Dies bedeutet insbesondere für die berufsbezogene Bildung eine „Weiterbildungsinitiative mit großer Breitenwirkung“ (Vogler-Ludwig et al., 2016, S. 29). Dabei sei es entscheidend, dass die Ausbildungs- und Studieninhalte auch gezielt jene Kompetenzen vermitteln, die auf dem Arbeitsmarkt benötigt würden (vgl. Wissenschaftsrat, 2019, S. 33). Wie nun der Wissenschaftsrat feststellt, stehe

„das Ziel einer arbeitsmarktrelevanten Ausbildung allerdings potentiell in einem Spannungsverhältnis zur Eigenlogik des Wissenschaftssystems, das auch Freiräume zur Akkumulation bzw. Vermittlung gesellschaftlich nicht – oder zumindest nicht unmittelbar – verwertbaren Wissens bedarf.“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 33)

Die Debatte um die „Verschulung“ des Studiums, der auch medial weithin rezipierte Widerstand seitens der Universitäten und ihrer Angehörigen gegen die Einführung des gestuften Studiensystems klingen hier zwar noch als Echo nach, sind in Zeiten von OECD- und EU-erhobenen Orientierungskennzahlen aber kaum noch in der öffentlichen Debatte vorhanden. Der Wissenschaftsrat verweist hier vielmehr auf die „Problematik“, dass die Expansion der Wissensbestände durch hochschulische Forschung qua ihrer Natur nicht vollständig entlang marktorientierter Zielsetzungen ausgerichtet werden könne. Ganz zu schweigen von „Spannungen mit traditionellen Universitäts- und Wissenschaftsvorstellungen, die mehr auf Reputation und intrinsische Motivation setzen“, wie sie Karl Weber in diesem Zusammenhang anführt (Weber, 2006, S. 216). Die damit verbundene Frage lautet: Wenn also die universitäre Erstausbildung nicht ungehindert zur bedarfsorientierten Herstellung des Fachkräftepotenzials genutzt werden kann, wie können die Hochschulen dann zur qualitativen Steigerung dieses Potenzials beitragen? Der Wissenschaftsrat stellt (hier stellvertretend) fest: „Der Ausbau berufsbezogener Weiterbildung an Hochschulen spielt somit eine wesentliche Rolle für die Fachkräftequalifizierung in Deutschland“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 9). Es lassen sich aus dem Gezeigten vorläufig zwei zentrale Ergebnisse festhalten:

- Die für die Bildungspolitik genutzten Prognoseberichte weisen Bildung eine instrumentelle Funktion für die Arbeitsmarktpolitik zu; sie transportieren damit eine instrumentelle temporale Rationalität (wie sie aus der instrumentellen Vernunft bei Horkheimer abgeleitet werden konnte) sowie die damit verbundenen präemptiven chronopolitischen Denkmuster des spekulativen Zeitkomplexes.
- Der Hochschulweiterbildung kommt aus dieser Sichtweise vor allem die Aufgabe zu, die qualitative Erhöhung des Fachkräftepotenzials sicherzustellen. Die zentralen Herausforderungen der Digitalisierung und des demografischen Wandels stellen das Feld dar, in dem sich am wahrscheinlichsten passende aktuelle bildungspolitische Dokumente finden lassen, die zur Beschreibung der kollektiven temporalen Bildungsagenda analysiert werden könnten.

Welche zeittheoretischen Implikationen in der Bildungspolitik damit einhergehen, soll die weiter unten folgende Analyse eines beispielhaften Policy-Dokuments aufzeigen. Dazu ist es notwendig, zuerst ein passendes Analyseinstrument zu adaptieren, welches sich bei Licinio Lima und Paula Guimarães findet.

1.3.3 Drei Modelle der Policy-Analyse und europäische Erwachsenenbildungspolitik aus temporaler Perspektive

Lima und Guimarães liefern in ihrem 2011 erschienene Buch „European Strategies in Lifelong Learning“ (Lima & Guimarães, 2011) ein weitreichendes Mehrebenen-Analyseraster für Politiken der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, welches zuletzt 2016 in Zusammenarbeit mit Nathalie Touma eine weitere Ausarbeitung erfuhr (Lima et al., 2016; sowie Schiller, 2018; vgl. dazu ebenso Schiller et al., 2017). Es wird an dieser Stelle eingesetzt, um die kollektive temporale Agenda von Bildungspolitikern systematisch zu verorten. Das Analyseraster weist hohe Parallelen zu den Idealtypen des Wohlfahrtsstaatsmodells nach Esping-Andersen (vgl. Esping-Andersen, 1998) auf, ohne explizit daran anzuknüpfen. Ein Bezug wird indirekt über gedankliche Anknüpfungspunkte etwa zu Keynes, Griffin, Finger u.a. sowie Olesen⁵⁰ hergestellt. Dabei zeigen sich vielfache Parallelen zu den bei Esping-Andersen (1998) beschriebenen Idealtypen der Wohlfahrtsstaaten liberaler, konservativ-korporatistischer sowie sozialdemokratischer Prägung, die in der Vergangenheit im deutschsprachigen Diskurs etwa von Hans Graßl (Graßl, 2008) sowie Josef Schmid (Schmid, 2010) aufgegriffen und über den Bildungsregime-Begriff auch auf den Bildungssektor übertragen wurden. Den Idealtypen der sozialdemokratischen, konservativen und liberalen Bildungsregimen bei Graßl (vgl. Graßl, 2008, S. 37 ff.) stehen bei Lima und Guimarães drei Analysemodelle sozialer Bildungspolitik gegenüber: das *demokratisch-emanzipatorische Modell*, das *Modernisierungs- und Staatskontrollmodell* sowie das *Humanressourcen-Management-Modell*. Wie auch Esping-Andersen (1988) in seinem Idealtypenmodell, betonen Lima, Guimarães und Touma die in der Realität zwangsweise auftretenden Mischformen der Idealmodelle. Sie befänden sich auf einem Kontinuum, das „Ko-Existenz und Hybridisierung“ (Lima et al., 2016, S. 32, eigene Übertragung) aufweise, was sich auch in der Anwendung des Analyserasters niederschlägt (dazu unten mehr). Darüber hinaus erweitern die Autoren den idealtypologischen Blick um eine historische Dimension der drei Modelle, die in der Bildungsstaatsdebatte vorrangig nur in Bezug auf einzelne Staaten diskutiert wird: Es ließe sich in der geschichtlichen Entwicklung europäischer Erwachsenenbildungspolitik (die Autoren sprechen hier von ALE – Adult Learning and Education – policies) Abschnitte ausmachen, in denen jeweils eines der Modelle eine dominante Präsenz aufweise (vgl. Lima et al., 2016, S. 40). Durch die Fokussierung auf europäische Bildungspolitik erweitert sich die

50 Olesen greift ebenfalls die Vokabel ‚instrumentell‘ im Zusammenhang mit Erwachsenenbildungspolitik auf, der sich im Analysemodell von Lima und Guimarães ausgebreitet findet: „on the one hand, there is a humanistic focus in personal and political self-articulation, which seems to be inherited from the traditional functions of community learning and liberal adult education. On the other hand, there is the instrumental perspective of lifelong learning for work, theoretically underpinned by human capital theory and similar frameworks of understanding“ (Olesen 2010, S. 1, zitiert bei Lima & Guimarães, 2011, S. 40). Der Begriff findet sich bei ihm jedoch nicht theoretisch unterfüttert.

nationale Betrachtung von Bildungsstaaten wie bei Esping-Andersen um eine supranationale Mega-Ebene, die sich empirisch in den Politiken der Europäischen Union erfassen lässt.

1.3.3.1 Methodische Reflexion

Das Analyseraster von Lima und Guimarães lässt sich zunächst als diskursanalytisches Instrument verorten, da es sich vorrangig mit Ausprägungen des politischen (Erwachsenenbildungs-)Diskurses befasst. Als solches lässt es sich an Gouvernementalitätskonzepte anbinden, die auch in der Erwachsenenbildungsforschung rezipiert wurden. Seit der Jahrtausendwende entstanden mehrere diskursanalytische Studien, in denen insbesondere das Konzept des lebenslangen Lernens aus gouvernementaler Perspektive in den Blick genommen wird (vgl. Rausch, 2012, S. 282 ff.). Explizit wird in manchen Arbeiten auch die Rolle der europäischen Union als Akteur beleuchtet (z. B. Rausch, 2015). Forneck (2006, S. 31) folgend lässt sich das System der Erwachsenenbildung als eine Ebene von Gouvernementalität fassen. Die Stärke des Analyserasters von Lima und Guimarães liegt nun darin, die Ziele von Policies auf dieser gouvernementalen Ebene diskursanalytisch aufzudecken. Dazu können ausgewählte Policy-Dokumente auf die Ausprägungen von vier Analysekatégorien hin analysiert werden. Methodisch eignen sich dafür viele etablierte inhaltsanalytische Verfahren (vgl. etwa Möller, 2012; auch Rausch, 2012; Flick et al., 2017) der Dokumentenanalyse (vgl. Hoffmann, 2012, 2018). Bezüglich der Methodik der Policy-Analyse verweist Guimarães selbst auf „content analysis“ (Guimarães, 2017, S. 37). An Krippendorf anschließend werde auf Interessenmuster in spezifischen Texten (hier in Dokumenten der Europäischen Union) anhand der verwendeten Wörter und ihrer möglichen Bedeutung hin geschlossen (vgl. Guimarães, 2017, S. 37). Festzuhalten ist, dass die Auswahl der passenden inhaltsanalytischen Methodik sich stets an Gegenstand und Erkenntnisinteresse orientiere, wie Keller (2003, S. 149) gleichlautend für die wissenssoziologisch orientierte Diskursanalyse sowie Traue, Pfahl und Schürmann (2014, S. 502) für die Diskursanalyse generell betonen.

Mithilfe des Analyserasters lässt sich für diese Studie die bereits skizzierte kollektive temporale Agenda der Gegenwartsgesellschaft innerhalb der Bildungspolitik empirisch nachverfolgen. Das Ziel der Analyse liegt in diesem Fall weniger auf gouvernementalitätstheoretischen Perspektiven auf Policies, die zwar ein äußerst spannungsreiches und kontroverses Forschungsfeld darstellen (Moutsios, 2010; Pongratz, 2010; Leitner, 2010), jedoch keinen direkten zeittheoretischen Mehrwert bieten. Durch ihren Charakter eignen sich Policy-Dokumente besonders zur Erfassung diskursbestimmender Schlagworte; ihre Mehrdeutigkeit und graduelle Bedeutungsverschiebung wie auch damit verbundene Dispositive (vgl. Keller, 2003, S. 148) ließen sich mit einer solchen Analyse aufdecken. Mit der Hochschulweiterbildung ist für diese Studie jedoch ein Bereich der Bildungspolitik bereits festgelegt, und mit den Schlagworten der Digitalisierung und des demografischen Wandels wurden bereits wichtige Herausforderungen identifiziert. Daher erfolgt die Auswahl der Stichprobe hier gezielt in Policy-Dokumenten, die den Zusammenhang von Bildungspolitik und kollektiven Temporalitäten im Bereich der Hochschulweiterbildung sichtbar machen, und beschränkt sich

auf nur ein archetypisches Dokument. Damit handelt es sich um eine rudimentäre Diskursanalyse. Das Analyseraster wird darum nach einer grundlegenden Einführung in einem ersten Schritt auf seine temporal relevanten Aspekte hin beleuchtet. Dabei werden insbesondere die temporalen Grundbezüge aus dem heuristischen Zeitmodell Schmidt-Lauffs (Kap. 1.2.1.3) sowie der instrumentelle Vernunftbegriff Horkheimers als temporale Rationalität (Kap. 1.2.3.2) wieder aufgegriffen. In den drei Modellen zeigen sich gewissermaßen die *charakteristischen Ausprägungen der temporalen Grundbezüge*, die in der kollektiven temporalen Agenda wirken. Ebenso wird auf die von Avanesian und Malik (2016) formulierte Problematik der rekursiven Logik des spekulativen Zeitkomplexes (Kap. 1.2.2.4) in Verbindung mit der bei Kaiser beschriebenen Unterscheidung zwischen präventiver und präemptiver Chronopolitik (Kap. 1.2.2.5) abgehoben. Das Analyseraster fungiert mit seinen solcherart theoretisch rückgekoppelten Modellen im Sinne einer Kodierung (vgl. Traue et al., 2014, S. 502) für die nachfolgende exemplarische Analyse von Ankerbeispielen eines jüngsten Dokuments der bundesdeutschen Bildungspolitik (Kap. 1.3.4–1.3.7). Dies ermöglicht, die politischen Rahmenbedingungen empirisch auf ihre temporaltheoretischen Ausprägungen hin zu durchleuchten und ihr implizites, instrumentelles Bildungsverständnis herauszuarbeiten, die als Ganzes die kollektive temporale Agenda darstellen.

1.3.3.2 Analysekategorien

Den drei oben genannten Modelle (demokratisch-emanzipatorisch, Modernisierung und Staatskontrolle, Humanressourcen-Management) ordnen die Autoren insgesamt vier Analysekategorien zu, sodass sich ein Bewertungsraster für Bildungspolitiken (Policies) ergibt (Lima et al., 2016, S. 41f.). Die Analysekategorien dienen dazu, eine differenziertere Zuordnung einer Bildungspolitik zu einem (oder mehreren) idealtypischen Modellen zu ermöglichen. Die Analysekategorien decken dabei unterschiedliche Ziel- und Akteursebenen einer Bildungspolitik ab:

- Politisch-administrative Orientierung: bezieht sich auf Gesetze, Regeln und Normen, die eine Sozialpolitik ermöglichen. Sie bestehen aus der Legislative als Akteur und den Rahmenbedingungen, innerhalb derer Initiativen zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung verwirklicht werden.
- Politische Prioritäten: umfassen Ziele, Sektoren, Zielgruppen und bereitgestellte Mittel für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung
- Organisationale und administrative Dimensionen: beziehen sich auf Organisation, Verwaltung und Management von Erwachsenenbildung/Weiterbildung, insbesondere Abläufe und Prozesse
- Konzeptionelle Elemente: stellen Methodik und Theoriehintergrund einer Politik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung dar.

Diese vier Analysekategorien einer Bildungspolitik werden nun in ihrer Ausprägung einem der drei idealtypischen Modelle zugeordnet. Als tabellarische Darstellung ergibt sich für jede Analysekategorie eine Skala der Modelle, auf der die Ausprägung platziert werden kann, was die oben erwähnte Verortung der Modelle auf einem Kontinuum unterstreicht:

Analysekategorien	Skala der Modelle		
	Demokratisch-emanzipator. Modell	Modernisierungs- und Staatskontrollmodell	Humanressourcen-Management-Modell
1 Politisch-administrative Orientierung	←-----→		
2 Politische Prioritäten	←-----→		
3 Organisationale und administrative Dimensionen	←-----→		
4 Konzeptionelle Elemente	←-----→		

Abbildung 3: Analyseraster visualisiert nach Lima & Guimarães (2011, 2016)

1.3.3.3 Drei analytische Modelle der Bildungspolitik und ihre temporalen Grundbezüge

Wie bereits angedeutet, bestehen die drei Modelle aus idealtypischen Elementen, die sich in der Realität meist als Hybriden wiederfinden und dazu dienen, eine Bildungspolitik im Raster verorten zu können. Im Folgenden werden zunächst die idealtypischen Elemente der Modelle in den vier Kategorien dargestellt. Anschließend soll gezeigt werden, welche idealtypische kollektive temporale Agenda in den unterschiedlichen Modellen jeweils identifiziert werden kann. Diese lassen sich mit Rückgriff auf Sabine Schmidt-Lauffs temporale Grundbezüge zeittheoretisch systematisieren.

Temporale Agenden stellen, wie oben dargelegt, immer Phänomene dar, nicht Ursachen. Sie liegen, wie gezeigt, maßgeblich in der Ausgestaltung der Produktionsordnung und ihres technischen Entwicklungsstands als Machbarkeiten begründet. Die Modelle des Analyserasters können daher konträre temporale Stoßrichtungen aufweisen, die die teils widersprüchlichen Temporalitäten der Gesellschaft spiegeln. Innerhalb des Analyserasters repräsentieren sie unterschiedliche Ausprägungen der Analysekategorien. Die Rezeption von temporalen Ausprägungen kann durch unterschiedliche gesellschaftliche Akteure demnach verschieden ausfallen, je nachdem, welche gesellschaftliche Position sie einnehmen.

Das demokratisch-emanzipatorische Modell

Das demokratisch-emanzipatorische Modell zeigt sich maßgeblich von der kritischen Pädagogik geprägt. Im Zentrum steht ein wertebasierter Bildungsbegriff, der Ideen einer lebenslangen Bildung und des Humanismus verbindet und auf soziale Entwicklung und soziale Verantwortung abhebt (Lima et al., 2016, S. 33).

Tabelle 1: Ausprägungen der Analysekategorien des demokratisch-emanzipatorischen Modells (Quelle: Lima et al. 2016, S. 43)

Political-administrative guidelines	Political priorities	Organisational and administrative dimensions	Conceptual elements of public policies
<ul style="list-style-type: none"> • Polycentric education systems based on participatory democracy • Decentralised control of policy and administration of education • Appreciation of bottom-up dynamics • Support of local, self-managed initiatives • Leading role of education associations and social movements [...] 	<ul style="list-style-type: none"> • Construction of a democratic and participatory society • Integration of basic, non-governmental groups in the definition and adoption of public policies • Solidarity, social justice, common good • Education established as a basic social right • Political, economic and cultural change • Education and training as process of empowerment [...] 	<ul style="list-style-type: none"> • Appreciation of intervention of civil society (associations and community sector concerned with adult education, popular associations) • Local self-organisation, autonomy and creativity of bodies behind initiatives • Participatory forms aiming at collective decisions, i. e. participatory budget [...] 	<ul style="list-style-type: none"> • Adult education as a sector characterised by heterogeneity and diversity • Appreciation of basic education, popular education, basic literacy, socio-cultural and socio-educational animation • Educational nature of the actions, appreciation of collective knowledge and experience • Ethical and political dimension of education • Participatory action-research projects, participatory research • Basic civic education (aims at political and economic democratisation, power relations transformation, social change, empowerment) [...]

Die politisch-administrativen Orientierungen dieses Modells stützen sich auf dezentrale Steuerung von Erwachsenenbildungspolitiken (vgl. ebenso Lima & Guimarães, 2011, S. 42 f.), die als Grundlage für ein polyzentrisches System der Erwachsenenbildung in einer demokratischen und partizipativen Gesellschaft dienen. Ein solches System biete eine hohe Autonomie für die hinter einer Politik treibenden Organisationen, welche vor allem der Zivilgesellschaft zuzuordnen seien. Das Modell betont „bottom-up“-Bewegungen und ihre Integration in den Prozess des „policy making“ durch die Unterstützung lokaler, selbstverwalteter Initiativen. Die politischen Prioritäten dieses Modells liegen bei der Schaffung einer entsprechend demokratisch-partizipativen Gesellschaft, in der Bildung ein fundamentales Bürgerrecht darstellt. Solidarität, soziale Gerechtigkeit und das Gemeinwohl legitimieren die Einrichtung von Programmen zur Grund- und politischen Bildung zur Förderung des kritischen Bürgersinns und des „Empowerment“ (vgl. ebd., S. 43). Die organisationalen und administrativen Dimensionen erstrecken sich über eine Fülle von Initiativen, die den politischen Prioritäten entsprechen: Viele sind lokal und selbstorganisiert, mit dem Ziel, demokratische Mitgestaltung und sozialen Wandel zu stärken (vgl. ebd.). Die konzeptuellen Elemente dieses Modells betonen Bürgerbildung sowie oftmals lokale Werte und Traditionen (vgl. ebd.). Im demokratisch-emanzipatorischen Modell liegen also die Grundelemente einer Bildung, die Bürgersinn, Solidarität und kritischen Weltblick vereint. Lima und Guimarães sehen Elemente dieses Modells vor allem bis zur Mitte

des 20. Jahrhunderts in Arbeitervereinen, Gewerkschaften, Volkshochschulen und sozialen Bewegungen (vgl. Lima et al., 2016), in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts dann in den UNESCO-Initiativen der 1960er- und 1970er-Jahre verwirklicht (vgl. Lima & Guimarães, 2011, S. 43).

Der in diesem Modell transportierte Bildungsbegriff ist eng mit seiner historischen und gesellschaftlichen Position verbunden. Eine genauere Einordnung in bildungstheoretische Diskurse soll im Folgenden dazu beitragen, das Verhältnis zwischen instrumenteller Rationalität und den verschiedenen Modellen des Analyse-rasters weiter aufzuklären. Aus der Abfolge ihres historischen Auftretens kann dann ein dominanter Bildungsbegriff zur Analyse der kollektiven temporalen Agenda der Gegenwart in ausreichender Tiefe umrissen werden.

Der Bildungsbegriff des demokratisch-emanzipatorischen Modells

Im Vordergrund des demokratisch-emanzipatorischen Modells steht eine wertbezogene, auf das Individuum als Teil der Gesellschaft fokussierte (Erwachsenen-)Bildung, die keiner direkten Verwertungsnotwendigkeit unterliegt. Dieser Umstand ist maßgeblich für die zugrunde liegende Rationalität: Die Fokussierung auf Grundbildung („basic education“) und Bürger- bzw. Volksbildung („civic/popular education“), insbesondere aber die Einbindung der ethischen und politischen Dimension weist gerade nicht in Richtung einer subjektivierten, instrumentellen Vernunft wie bei Horkheimer, sondern auf eine Bewahrung und Entwicklung kritischer Urteilsfähigkeit auf Grundlage universeller Werte. Die Rückkopplung an universelle Werte wirkt der Sinnleere und Egalität von Zielen und Zwecken ebenso entgegen wie auch einem Primat des Selbstinteresses. Ihr zentraler Zweck muss nicht in der Steigerung von Produktivität liegen. Die Betonung von kultureller Mündigkeit im Gegensatz zu ökonomischer Brauchbarkeit als Ziel von (Erwachsenen-)Bildung tritt in diesem Modell besonders hervor.

Im Zentrum des Bildungsbegriffs des demokratisch-emanzipatorischen Modells steht damit ein emanzipatorisches Verhältnis von Vernunft und Herrschaft, wie es sich im Begriff der Aufklärung seit Kants berühmt gewordener Formel vom Ausgang aus der selbst verschuldeten Unmündigkeit verhandelt findet. Damit steht das Modell in Tradition einer besonders in der akademischen Linken beheimateten Erörterung der Zusammenhänge von Vernunft und Herrschaft in der bürgerlichen Moderne. Aufklärung habe seit je, so Horkheimer und Adorno in der „Dialektik der Aufklärung“, „das Ziel verfolgt, von den Menschen die Furcht zu nehmen und sie als Herren einzusetzen. Das Programm der Aufklärung war die Entzauberung der Welt. Sie wollte Mythen auflösen und Einbildung durch Wissen stürzen“ (Horkheimer & Adorno, 2008, S. 9). Das in der bürgerlichen Gesellschaft zur Alleinherrschaft gelangte Wissen erhebt sich in der Folge jedoch nicht nur über die mythologische⁵¹ Macht des Absolutismus, sondern führt, als technischer Fortschritt und von allen Restriktionen entfesselt, in die industrialisierten Vernichtungskriege des Totalitarismus, jener Dialektik von Aufklärung, die – laut Horkheimer und Adorno – im „triumphalen Unheil [...]“

51 Zum Begriff des Mythos vgl. Horkheimer/Adorno (1969/2008, S. 50 ff.).

(Horkheimer & Adorno, 2008, S. 9) ihre Vollendung findet. Die Dialektik offenbare sich, so Peter Faulstich später, im „grundlegende[n] Verhältnis von Macht und Wissen, wie es in unterschiedlicher Weise bei Bacon einerseits und Liebknecht andererseits artikuliert worden ist“ (Faulstich, 2011, S. 62).⁵² Wissen spielt damit eine doppelte und zugleich zentrale Rolle im Verhältnis zwischen Vernunft und Herrschaft: Einerseits ein Instrument gesellschaftlicher Emanzipation und Demokratisierung, kann es gleichzeitig als Instrument größter Unterdrückung zur Macht gelangen. Das demokratisch-emanzipatorische Modell rekurriert dabei auf die erste Seite in Opposition zur zweiten und setzt so einen humanistischen Bildungsbegriff gegen den eines affirmativ-positivistischen Wissens. Beides findet sich historisch in der Erwachsenenbildung: Bereits Strzelewicz sieht die Quellen der modernen Erwachsenenbildung einerseits ideengeschichtlich in mit der Menschenrechtsidee verbundenen aufklärerischen Auffassungen, andererseits realpolitisch im berufsbezogenen Bildungsdruck durch die von der Industrialisierung hervorgebrachten Neuerungen (vgl. Strzelewicz, 1968, S. 11).

Der historische Entwicklungsprozess eines gesellschaftlich dominanten Vernunftbegriffs und, darauf basierend, dem dominanten Bildungsbegriff ist daher nicht abgetrennt von der Entwicklung der Produktionsordnung und ihrer Distribution der Güter denkbar. Die mit ihr reziprok verbundene politische Entwicklung sozialer Rechte und der gesellschaftlichen Klassenstruktur eröffnen erst den Raum für ein modernes Vernunftprinzip.⁵³ Emanzipatorische Bildung verweist so auf das Ringen unterschiedlicher gesellschaftlicher Kräfte, deren Antipoden sich in den beiden anderen Modellen zeigen werden. Das demokratisch-emanzipatorischen Modell rekurriert auf einen Bildungsbegriff, in dem seine metaphysisch begründeten Wurzeln nach wie vor lebendig sind. Bildung verbleibt eingespannt in einen gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang, dessen Ziele sich an universellen Wertvorstellungen ausrichten. Dies zeigt sich ebenso in seiner Temporalität.

Die Temporalität des demokratisch-emanzipatorischen Modells

Verbindet man das demokratisch-emanzipatorische Modell mit den temporalen Grundbezügen des heuristischen Modells von Schmidt-Lauff (s. Kap. 1.2.1.3), zeigt sich zunächst eine hohe Deckung der temporalen Grundbezüge und der gesellschaftlichen Lage zur Zeit seiner realweltlichen Entsprechung. Diese lassen sich jedoch grundsätzlich auch auf andere Formen emanzipatorischer Erwachsenenbildung übertragen. Nimmt man den temporalen *Grundbezug der Geschichtlichkeit* als Maß, aner-

52 Er nimmt Bezug auf Francis Bacons „scientia potentia est“ (Wissen ist Macht) und dessen späteres Aufgreifen durch Karl Liebknecht. Faulstich positioniert Bacon und Liebknecht hier etwas frei als Antipoden in Bezug auf Herrschaft. Dabei darf nicht übersehen werden, dass die langsam zur Herrschaft kommende bürgerliche Klasse keineswegs ihr „erkämpftes Wissen mit den Industriearbeitern und den Plebejern zu teilen“ gewillt war, wie Oskar Negt betont (Negt, 2010, S. 190).

53 Hier sei verwiesen auf Karl Polanyi, der die für Europa archetypische wirtschaftliche Entwicklung Englands des 19. Jahrhunderts und ihre Verwerfungen mit scharfem Blick beschrieben und treffend als „great transformation“ (Polanyi, 2017) betitelt. Die „große Transformation“ der Gesellschaft im Übergang zur industriellen Produktion veränderte nicht nur die Produktionsweisen, Arbeits- und Lebensformen, sondern auch maßgeblich die gesellschaftliche Machtstruktur, und damit das Verhältnis von Vernunft und Herrschaft. Die Transformation der ständischen in die bürgerliche Gesellschaft beschreibt Polanyi insbesondere anhand der Auflösung der bäuerlichen Schollenbildung, der Einfriedung von Grundbesitz und letzten Endes der Freisetzung der Industriearbeiterklasse (vgl. Polanyi, 2017).

kennt das demokratisch-emanzipatorische Modell den Blick auf die Zukunft als Etappe des wertgeleiteten gesellschaftlichen Wandels und Fortschritts. Polyzentrische Bildungssysteme, wie im demokratisch-emanzipatorischen Modell, bedingen heterogene Zeitinstitutionen, an deren Ende eine demokratische, partizipative Gesellschaft steht. Sie spielen aber insgesamt eine geringere Rolle, da (Aus-)Bildung vor allem als Mittel zur Erlangung von Autonomie verstanden wird. Daneben spielt der temporale *Grundbezug der Anthropogenität* eine gewichtige Rolle, vermitteln sich in ihm doch gesellschaftlich gestaltete und durch soziale Praktiken reproduzierte Ordnungen in der Zeit (s. Kap. 1.2.1.3). Wie die Zeitinstitutionen, so erscheinen auch die *Zeitverläufe* in diesem Modell heterogen und polyzentrisch gesteuert. Gleiches gilt für ihre Rolle als Materie von *Biografizität*. Zeit als flüchtige Kategorie und als Verbrauchsgut (Grundbezüge der *Flüchtigkeit* und des *Zeitverbrauchs*) erhält ihre Bedeutung über die wertorientierten Ziele, die mit ihrem Einsatz verfolgt werden.

Implizit basiert das demokratisch-emanzipatorische Modell gleichzeitig auf der Annahme, dass Zeit als Verbrauchsgut in ausreichendem Maße zur Verfügung steht, um die angestrebten demokratischen und partizipativen Handlungskonzepte umzusetzen. Aus der systemimmanenten Logik heraus scheinen aufgrund der wertgeleiteten Vorgehensweise keine externen Faktoren das System als Ganzes unter Druck zu setzen. In der heutigen beschleunigten, globalisierten kapitalistischen Gesellschaft existieren diese aber selbstverständlich, was sich nicht zuletzt an der marginalen Relevanz emanzipativer (politischer) Bildung im System der Erwachsenenbildung in Deutschland verdeutlicht. Insbesondere mangelnde Zeitressourcen stehen der Teilnahme an Erwachsenenbildung entgegen (wir erinnern uns beispielsweise an die eingangs erwähnten OECD-Daten in Kapitel 1.2.1.1). Es scheint jedoch zwei Alternativen zu geben, dieses Hindernis zu überwinden, von denen sich die erste oben bei Harvey findet (als Kritik ebenfalls bei Quent), die zweite in der akzelerationistischen Quasi-Utopie von Srnicek und Williams, die oben bereits als zeitpolitisch verortet wurde (s. Kap. 1.2.2.4). Die erste Alternative besteht in dem vor allem bei globalisierungskritischen Gruppen in Europa verbreiteten Versuch, die neoliberale Globalisierung durch die Re-Lokalisierung von Produktion und die Verlangsamung von Arbeit und Konsum (vgl. bspw. Unsichtbares Komitee, 2010) (in Teilen) rückgängig zu machen, der von Trendbegriffen wie „Entschleunigung“ und „Bewusstsein“ populär illustriert wird. Diese Alternative fanden wir bei Harvey als eine der Bewältigungsstrategien der Postmoderne behandelt (s. Kap. 1.2.2.1) sowie als unzureichend bei Quent (s. Kap. 1.2.2.3) und Srnicek und Williams (s. Kap. 1.2.2.4) kritisiert. Die zweite Alternative liegt in der von Srnicek und Williams postulierten Akzeptanz und Förderung einer sich stetig weiter beschleunigenden Produktion (insbesondere in der digitalisierten Wirtschaft) hin zu vollständiger Automatisierung bei gleichzeitiger Abspaltung von Arbeitskraft und Profit durch ein bedingungsloses Grundeinkommen (s. Kap. 1.2.2.4). Dass die erste Alternative sich oftmals in einem Versuch von Einzelindividuen erschöpft, liegt nicht zuletzt in der nahezu uneingeschränkten Definitionshoheit der Produktionsordnung über die Temporalität der Gesellschaft begründet. Die konzeptionelle Stärke der zweiten Alternative liegt in ihrem Entwurf der Gesellschaft zweier Geschwindigkei-

ten, die insbesondere Zeiträume für zeitaufwendige emanzipatorische (politische) Bildung schaffen würde. Eben darin liegt jedoch auch ihr utopischer Charakter begründet, da die Abspaltung der Arbeitskraft von der Mehrwertproduktion einem neo-liberalen Finanzkapitalismus diametral entgegensteht.

Anschließend an Kaiser handelt es sich beim demokratisch-emanzipatorischen Modell um einen per Definition chronopolitisch präventiven Ansatz, da die Zukunft ausgehend von der Gegenwart auf der Grundlage existierender, universeller Wertvorstellungen zu gestalten ist. Überträgt man das Modell auf die von Avanesian eingeforderte „neue Metaphysik der Zeit“ (Avanesian, 2018), so finden sich im dargelegten Bildungsbegriff wie auch in der Temporalität die besten Grundlagen, um den algorithmischen Katastrophen wie auch den neuen Anormalien eine „Aufklärung im 3. Jahrtausend“ (ebd., S. 42). entgegenzusetzen. Diese sei „der Ausgang aus dem selbstverschuldeten Unwissen über die substantielle Akzidenzialität unserer Existenz“ (ebd.).

Das Modernisierungs- und Staatskontrollmodell

Bildung als politische Priorität erhält ihren Wert in diesem Modell als ein Mittel sozialer und wirtschaftlicher Modernisierung (vgl. 2016, S. 36). Vor dem Hintergrund fordistischer Arbeitsorganisation (vgl. Lima et al., 2016, S. 36) kontrolliert der Staat durch hohe Regulation (vgl. Lima & Guimarães, 2011, S. 48) die Mittel und Ziele von Bildungspolitiken.

Tabelle 2: Ausprägungen der Analysekategorien des Modernisierungs- und Staatskontrollmodells (Quelle: Lima et al. 2016, S. 44)

Political-administrative guidelines	Political priorities	Organisational and administrative dimensions	Conceptual elements of public policies
<ul style="list-style-type: none"> • Appreciation of education in the effort to modernise, encouraging efficacy, efficiency of public and private management, increasing productivity, the internationalisation of the economy and competitiveness in capitalist democracies • Centralised control of policy and administration of education by the state (supply-side) • Appreciation of state intervention as guarantee of universal, free public education [...] 	<ul style="list-style-type: none"> • Literacy programmes and encouragement of functional literacy • School education as means of social control • Appreciation of school-based guidelines • Second-chance education • Recurrent education and evening school for adults • Vocational training with school influence • Support for formal education according to formal rules and bureaucratic processes established by the welfare state [...] 	<ul style="list-style-type: none"> • School as central organisation in public adult education policies • Courses for young people and adults • Strongly educational administrative and management procedures [...] 	<ul style="list-style-type: none"> • Formal education of adults as a social right • Integration of nonformal education into the public education system according to the latter's rules • Education as instrument for promoting equal opportunities • Appreciation of vocational training (according to educational guidelines) • Adult education as second-chance education and recurrent education • Education for modernisation and economic development of the nation

Die politisch-administrative Orientierung ist auf den zentralisiert durch Departments agierenden Staat ausgerichtet (vgl. Lima & Guimarães, 2011, S. 49). Er versteht sich hierzu gewissermaßen mandatiert, gesellschaftlichen Fortschritt einzuleiten. Seine Interventionen werden als Garant für ein universales, öffentliches Bildungssystem deklariert. Das Modell fokussiert die Angebots-Seite („supply-side“), die seinen Archetyp darstellt und es von den anderen beiden grundlegend unterscheidet. Der Staat als Akteur begrenzt Eingriffe seitens des Markts wie der Zivilgesellschaft gleichermaßen (vgl. Lima & Guimarães, 2011, S. 49).

Formal gleiche Bildungschancen und Bildungsexpansion als politische Prioritäten bedingen eine Formalisierung und Bürokratisierung von Bildungsprozessen, die eine funktionale Natur von Bildung betonen und sich vor allem in Schulbildung als Ausbildung der Bürger äußern. Der Wohlfahrtsstaat zielt in diesem Modell auf wirtschaftliches Wachstum und Vollbeschäftigung (vgl. Lima & Guimarães, 2011, S. 49). Unzweifelhaft geht von den Systemen formalisierter Bildung ein hoher Normierungsdruck aus, der in der Logik des Modells ein Mittel sozialer Kontrolle darstellt.

Die organisationalen und administrativen Dimensionen des Modells befördern folgerichtig bürokratische oder technokratische Institutionen: Schulartige Körperschaften, deren Initiativen zu einer Erweiterung der schulartigen Bildung auf Erwachsene abzielen und Zertifizierung und formale Zulassungswege betonen. Management und Verwaltung entsprechen dem zentralisierten Paradigma der Schulbildung (vgl. ebenso Lima & Guimarães, 2011, S. 49).

Für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung beschränken sich konzeptionelle Elemente daher vor allem auf den zweiten Bildungsweg („second-chance education“) und richten die Berufsbildung auf das Ziel wirtschaftlichen Wachstums aus. Das Konzept von Erwachsenenbildung wird auf „reading, writing and arithmetic“ (ebd.) beschränkt, welche durch akademisches und schulisches „teaching“ vermittelt werden. Erwachsenenbildung kommt hier zuvorderst die Aufgabe zu, atypische Bildungsverläufe in den Systemen formaler Bildung zu kompensieren und die Individuen in diese zu reintegrieren. Das Konzept ist vorrangig nicht proaktiv, sondern reaktiv auf Versagen im formalen Bildungssystem ausgerichtet. Hierzu wird auch nonformale Bildung in das formale Bildungssystem integriert und dessen Regularien unterworfen.

Lima und Guimarães führen mehrere Beispiele für die Verbreitung zentraler Ideen des Modells im Nachkriegs-Europa an, die einige Variationen zeigen (Lima et al., 2016, S. 36 ff.; vgl. Lima & Guimarães, 2011, S. 50 ff.). Für Deutschland lässt sich das Modell historisch grob in die Zeit der sozialliberal geführten Ausweitung des Wohlfahrtsstaats mit seinen Bestrebungen zu Bildungsgerechtigkeit und Bildungsexpansion, von Pichts „Bildungskatastrophe“ (Picht, 1964) und Dahrendorfs „Bildung als Bürgerrecht“ (Dahrendorf, 1966) einordnen.

Der Bildungsbegriff des Modernisierungs- und Staatskontrollmodells

Das Modernisierungs- und Staatskontrollmodell favorisiert und produziert im Sinne Horkheimers eine starke Instrumentalisierung von Bildung, durch die komplizierte

logische Operationen ausführbar werden, ohne dass die zugrunde liegenden geistigen Akte wirklich vollzogen würden (s. Kap. 1.2.3.2). In einem System formaler, bürokratisch kontrollierter und kontrollierender Bildung erscheint Oberflächlichkeit des Denkens als Symptom ihrer Instrumentalisierung. Diese wirkt dabei doppelt: Nicht nur sind die Bildungsbemühungen der Individuen instrumentell auf ihre Verwertbarkeit hin ausgerichtet, auch das Bildungssystem selbst ist instrumentell als ein Mittel sozialer Kontrolle konstruiert. Das Instrumentarium der Kontrolle setzt im Modell vor allem auf (mehr oder weniger) belastbare Daten. Die technokratische Ratio verwirklicht sich in der von Horkheimer beschriebenen Ersetzung der Logik der Wahrheit durch jene der Wahrscheinlichkeit (vgl. Horkheimer, 2007, S. 57). Diese lässt sich bis heute in der Begründung bildungspolitischer Entscheidungen auf groß angelegten Studien ablesen, welche die konzeptionellen Elemente von Modernisierung und wirtschaftlicher Entwicklung der Nation gedanklich widerspiegelt (wie an den obigen Beispielen der aktuellen Herausforderungen der Wissensgesellschaft illustriert).

Der Bildungsbegriff des Modells ist als Gegensatz zum demokratisch-emanzipatorischen Modell zu verstehen. Wo jenes auf eine Stärkung der Position des Individuums gegen kollektive Herrschaftsformen abzielt, vertritt das Modernisierungs- und Staatskontrollmodell die Festigung ebenjener Herrschaft. Es rekurriert dazu auf jenen der Dialektik von Aufklärung entwachsenen Wissensbegriff, der von seinen mythischen, d. h. metaphysischen Bezügen zu universellen Werten bereinigt ist und ganz im Dienst fortschreitender Herrschaft steht. Besonders für Deutschland finden sich hierfür Anzeichen: Die hohe Stratifikation im Bildungssystem wird durch strukturelle Bildungschancenungleichheit perpetuiert. Im vordergründig meritokratisch ausgelegten System gleicher Chancen („equal opportunities“) wirken immense leistungsunabhängige schichtspezifische Filter als strukturelle Benachteiligungen, die ein hohes Beharrungsvermögen ausweisen (vgl. Geißler, 2005), wenngleich sich einzelne Merkmale verschieben (vgl. auch Berger & Kahlert, 2008). Dabei überwiegen noch sekundäre Herkunftsfaktoren (weshalb es trotz gleicher Schulleistungen Unterschiede in den Bildungsentscheidungen für Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft gibt) die primären Herkunftsfaktoren (die Schulleistungen der Kinder) in den Bildungsentscheidungen (vgl. Solga & Dombowski, 2009, S. 21).

Das Beispiel illustriert eine dem Modell entsprechende zunehmende Verschmelzung von Bildung und Identität, die als Mittel gesellschaftlicher Kontrolle auf eine Normierung und Klassifizierung von Bildung abzielt und die für das Verständnis einer späteren, postmodernen Bildungsauffassung im Humanressourcen-Management-Modell noch wichtig wird. Hier ist zunächst der Begriff der Identität zu präzisieren: Peter Faulstich betont in diesem Sinne, dass Identität heute – in einer Gesellschaft formal Gleicher – nicht vorgegeben, sondern zu erzeugen sei (vgl. Faulstich, 2011, S. 61). Bildung sei zu begreifen als ein lebensgeschichtlicher Vorgang, in dessen Verlauf die Individuen sich bemühen, Identität herzustellen, indem Sie sich Kultur aneignen und dabei ihre Persönlichkeit entfalten. In diesem Prozess entstehe in der individuellen Biografie mögliche Identität (vgl. Faulstich, 2011, S. 61). Diese Definition enthält zwei wichtige Grundannahmen: erstens, dass die Herausbildung von Identität

unzertrennlich mit dem Begriff des Individuums in seiner historischen Gestalt verbunden ist, zweitens, dass Identität das Ergebnis eines biografischen Prozesses in Aushandlung mit der sozialen Umwelt darstellt, an der auch Bildung ihren Anteil hat. Identität hat damit eine individuelle wie auch eine überindividuelle gesellschaftliche bzw. vergesellschaftete Seite. Beide stehen in einem konstitutiven Verhältnis.

Im Zuge der zur Herrschaft gelangten bürgerlichen Gesellschaft sei Identität, so Horkheimer, zutiefst mit der Anpassung an deren kollektiven Schemata verbunden (vgl. Horkheimer, 2007, S. 159). Identität unterliege damit dem Fortschritt des ökonomisch-technischen Stands der Produktionsordnung ebenso wie der ihm entsprechenden sozialen Realität. Die individuelle Seite von Identität rücke im fortschreitenden Prozess der Moderne in ihrer Bedeutung immer stärker hinter den Einfluss jener kollektiven Schemata zurück (vgl. ebd., S. 146 ff.). Der Bildungsbegriff des Modernisierungs- und Staatskontrollmodells zeigt sich als ein solches kollektives Schema, das sich für die Erwachsenenbildung in ihrer beschriebenen Reintegrationsfunktion für atypische Bildungsverläufe äußert. Die Rolle kollektiver Schemata als Mittel von Herrschaft in Bildung findet sich bereits in Adornos „Theorie der Halbbildung“ dargelegt:

„Die Besitzenden verfügen über das Bildungsmonopol auch in einer Gesellschaft formal Gleicher; die Entmenschlichung durch den kapitalistischen Produktionsprozeß verweigerte den Arbeitenden alle Voraussetzungen zur Bildung, vorab Muße. Versuche zur pädagogischen Abhilfe mißrieten zur Karikatur. Alle sogenannte Volksbildung – mittlerweile ist man hellhörig genug, das Wort zu umgehen – krankte an dem Wahn, den gesellschaftlich diktierten Ausschluss des Proletariats von der Bildung durch die bloße Bildung revozieren zu können.“ (Adorno, 2013, S. 71 f.)

Die Bedeutung der Erwachsenenbildung für diese Klassen ist für ihn klar: Die von der Bildung Ausgeschlossenen wurden in der Folge ideologisch in die Gesellschaft integriert, ohne dass sich am ökonomischen Grund der Verhältnisse, nämlich dem Antagonismus wirtschaftlicher Macht und Ohnmacht und der damit objektiv gesetzten Grenze von Bildung, etwas geändert hätte (vgl. Adorno, 2013, S. 73). Die Integration bedeutete jedoch keinesfalls, dass die Güter traditioneller Bildung in ihrem ursprünglichen Sinn bei den ehemals ausgeschlossenen angekommen wären. Vielmehr wurden die Gehalte von Bildung über den Marktmechanismus den Voraussetzungen ihrer Adressaten angepasst; gleichzeitig verunmöglichen die Arbeitsbedingungen „jenen Typus von Erfahrung, auf den die traditionellen Bildungsinhalte abgestimmt waren“, sodass es „der Bildung selbst, trotz aller Förderung, an den Lebensnerv“ gehe (ebd.).

Die Transformation des Bildungsbegriffes verläuft damit *klassenspezifisch* entlang der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung. Wo für die einen Bildung scheinbar im Gewand vollendeter Aufklärung daherkommt, bleibt sie für die anderen die Aneignung funktionalen Wissens aufgrund unmittelbarer Zwänge. Die reine Expansion des in der Bevölkerung vorhandenen Wissens hat im Modernisierungs- und Staatskontrollmodell also nicht dazu geführt, dass sich an der Ambivalenz des Bildungsbegriffs zwischen affirmativ-ökonomischer Nützlichkeit und kultureller Mündigkeit grundsätzlich etwas geändert hätte.

Die Temporalität des Modernisierungs- und Staatskontrollmodells

Mit Blick auf die temporalen Grundbezüge des heuristischen Modells von Schmidt-Lauff (s. Kap. 1.2.1.3) setzt sich jene Logik der errechneten Wahrscheinlichkeiten fort: Modernisierung und Staatskontrolle sind auf Gegenwart und Zukunft gerichtet (*Grundbezug der Geschichtlichkeit*), dies entspricht auch ihrer *Anthropogenität*. Der gesellschaftliche Fortschritt ist Gegenstand umfassender Planungsprozesse auf Grundlage von Prognosen, die auch bildungspolitische Steuerungsmechanismen einbinden. Dies fördert homogene, zentral organisierte Zeitinstitutionen, die von hoher Definitionsmacht sind. *Zeitverläufe* in Bildung unterstehen in diesem Modell einem hohen Planungs- und Kontrolldruck durch die Systeme formaler (Aus-)Bildung und ihren Funktionslogiken. *Zeitverbrauch* wird als statistische Größe behandelt und schlägt sich in der Zeitplanung von Bildungsprogrammen nieder, was sich bezogen auf die Erwachsenenbildung insbesondere in der Orientierung der „second chance education“ an der formalen sekundären Schulbildung oder tertiären Hochschulbildung zeigt. Das Modell definiert insbesondere den *Grundbezug der Biografizität* in hohem Maße über jene Funktionslogiken der formalen Bildungssysteme, die bestimmten Lernphasen innerhalb der Biografie unterschiedliche zeitliche Ressourcen zuweisen, etwa die exklusive Lernzeit der Schule oder die außerhalb (oder ersatzartig) von Erwerbsarbeit gelagerte Lernzeit des formalisierten zweiten Bildungsweges.

Die Temporalität des Modernisierungs- und Staatskontrollmodells erscheint als ebenjene, die sich im Zuge der sich ausbreitenden Postmoderne in der Auflösung befindet: Die Geschwindigkeit der gesellschaftlichen Entwicklung vonseiten eines umfassenden staatlichen Apparats zu kontrollieren, gerät durch Beschleunigung, Volatilität und Flexibilisierung in eine Krise. Insbesondere ihre dargestellten mittel- und langfristigen Planungslogiken finden sich einem Verkürzungsdruck ausgesetzt, den wir bei Harvey wirtschaftlich fundiert (s. Kap. 1.2.2.1), bei Lübke (Kap. 1.2.2.2) und Quent (Kap. 1.2.2.3) zeittheoretisch ausdifferenziert und im Akzelerationismus (Kap. 1.2.2.4) gänzlich aufgelöst sahen. Mit Blick auf das Bildungssystem in Deutschland finden wir die organisationalen und administrativen Dimensionen sowie die zugehörigen konzeptionellen Elemente mit einigem Beharrungsvermögen im formalen Schulsystem nach wie vor etabliert, wenn auch unter stetig wachsendem Druck, wie er beispielhaft an der Einführung und weitestgehenden Rücknahme des achtjährigen Gymnasiums illustriert werden kann. Deutliche Veränderungen zeigen sich hingegen für die beschäftigungsbezogene Erwachsenenbildung und ihr Teilsegment der Hochschulweiterbildung für nicht-traditionell Studierende. Hier lässt sich ein Umdenken vor allem in der Flexibilisierung von Bildungspfaden erkennen, deren Grundlogik sich im Humanressourcen-Management-Modell zum Prinzip erhoben findet.

Das Humanressourcen-Management-Modell

Im Zentrum des Humanressourcen-Management-Modells steht eine instrumentelle Beziehung zwischen Bildung und Arbeit (vgl. Lima & Guimarães, 2011, S. 56), womit zunächst der alltagssprachliche Nutzwert gemeint ist. Dies äußert sich in der Priorisierung von Beschäftigungsfähigkeit („employability“), Wettbewerbsfähigkeit und

wirtschaftlicher Modernisierung. Öffentliche Bildung fungiert als ein Instrument zur Herstellung von „Humankapital“⁵⁴, das funktionell den (scheinbaren) Erfordernissen wirtschaftlichen Wachstums und des wettbewerbsbasierten Marktsystems angepasst ist (vgl. Lima & Guimarães, 2011, S. 56).⁵⁵

Tabelle 3: Ausprägungen der Analysekatoren des Humanressourcen-Management-Modells (nach Lima et al., 2016, S. 45)

Political-administrative guidelines	Political priorities	Organisational and administrative dimensions	Conceptual elements of public policies
<ul style="list-style-type: none"> • Leading role ascribed to the market, civil society and the individual (demand-side) • Adoption of active policies for integration and convergence in EU context • Combination of logic of public service and programme logic, although the programme logic in EU backed projects dominates • Promotion of partnerships between state and other institutional actors [...] 	<ul style="list-style-type: none"> • Fostering employability, competitiveness, economic modernization through education and training • Education and training as instruments of human capital and adaptation to economic imperatives • Education for adaptive function; citizenship for the market of consumers' economic freedoms • Development of vocational training • Upskilling, economically valuable skills • Certification of knowledge acquired by experience (from school and vocational) • Appreciation of market logic and individual choice [...] 	<ul style="list-style-type: none"> • Adoption of managerialist Procedures for induction and management of human resources • Appeal to non-state organisation (third sector and market) involvement • Partnerships • Creation of state management and administration structures having some independence, though with limited scope for educational intervention (minimalist structures, for induction, mediation) [...] 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocationalism and continuing vocational training • Production of human capital • Continuing training aimed to remedy obsolescence of vocational knowledge, retraining, recycling • Useful learning and education for employability • Lifelong upskilling and acquisition of skills to compete • Recontextualisation of active methods and participatory techniques (like collaborative work) • Resemanticisation of ideas like democracy, participation, autonomy, freedom • Promotion of trainability and individual responsibility [...]

In den politisch-administrativen Orientierungen setzt dieses Modell „neoliberaler“ (entsprechend dem oben dargelegten populären Begriffsverständnis) Politik einerseits grundlegende Funktionsweisen des Modernisierungs- und Staatskontrollmodells fort: Dem Staat obliegen Kontrolle und Einführung von Bildungspolitiken und die zugehörige Finanzierungshoheit; er unterhält zudem prinzipiell ein bürokratisches System zur Einführung, Kontrolle und Bewertung von Policies und legt ihre Verfahren fest (vgl. auch Lima & Guimarães, 2011, S. 56). Andererseits werden

54 Nicht zu Unrecht wurde der Begriff 2004 von der „Sprachkritischen Aktion Unwort des Jahres“ als solches gekürt, weshalb er hier in Anführungszeichen steht.

55 Schmid formuliert in ganz ähnlicher Weise, dass die Idee von „Bildung als Grundsteinlegung von Humankapital [...] zum Leitbild des new public management von Bildungsinstitutionen“ einerseits geworden sei, wie auch als bildungspolitischen zum wesentlichen „Motivator des Bologna-Prozesses mit seiner Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen“ (Schmid, 2010, S. 442).

dem Markt, der Zivilgesellschaft und den Individuen eine führende Rolle als politische Priorität zugeschrieben. Das Humanressourcen-Management-Modell fokussiert wie das demokratisch-emanzipatorische Modell die Nachfrageseite („demand-side“), jedoch mit dem fundamentalen Unterschied, dass nicht auf Werten gegründete gesellschaftliche oder individuelle Zielsetzungen die Bedarfe definieren, sondern die ökonomisch geprägten Interessen. Dies stellt einen Gegensatz zu den angebotsorientierten politisch-administrativen Orientierungen des Modernisierungs- und Staatskontrollmodells dar. Dass erstere in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklung letztere umfänglich ersetzen, wurde bereits ausführlich dargelegt. In diesem Zuge sind Rückzugstendenzen des Staates zu erkennen, die ihn in die Rolle eines „fundamental agent“ der Überwachung und Kontrolle eines marktorientierten Bildungssystems lotsen (vgl. ebd., S. 57). Zu diesem Zweck fördert das Modell Partnerschaften zwischen staatlichen und nicht staatlichen Akteuren. Unter dem Schlagwort „Public-Private-Partnerships“ (PPPs) werden diese von jeweils unterschiedlicher Seite gleichermaßen gefordert wie kritisiert.

Die politischen Prioritäten betonen die Verknüpfung von Bildung und Marktsystem, indem die Logiken des Letzteren in Ersterem Einzug halten, etwa unter den präsenten Schlagworten „Flexibilisierung“, „Produktivität“, „Wettbewerbsfähigkeit“ und „Bildungsinvestition“. Eine Diversifizierung des Bildungsangebots nach Zielgruppen entspricht diesem ökonomisch geprägten Duktus (vgl. Lima & Guimarães, 2011, S. 57). Prioritäten liegen auf der Stärkung von Wettbewerbsfähigkeit und der Entwicklung des „Humankapitals“, wofür Bildung und Ausbildung („education and training“) als Instrumente eingesetzt werden. Ziel dieser Prioritäten sind Individuen, deren erfolgreiche Teilnahme am Markt als anpassungsfähige Arbeitskräfte („adaptive function“) und Konsumenten der produzierten Waren und Dienstleistungen („citizenship for the market of consumers' economic freedoms“) durch „passende“ Bildung sichergestellt wird. Deren Gestaltung unterliegt im Gegensatz zum Modernisierungs- und Staatskontrollmodell im Erwachsenenalter keiner zentralen Steuerung mehr, sondern wird dem Markt übertragen.

Analog stellen die organisationalen und administrativen Dimensionen in diesem Modell nonformale und informelle Bildung neben formale Qualifikation und subordinieren all diese als eine adaptive Funktion unter einen Markt umfassender wirtschaftlicher Freiheit der Konsumenten (vgl. Lima & Guimarães, 2011, S. 58). Die Einbindung nicht-staatlicher Institutionen durch Partnerschaften findet sich auf dieser Ebene ebenso wieder. Der Staat verschlankt sich durch Einführung von „managerialist procedures“ zur Steuerung und Entwicklung der Humanressourcen, deren Ausgestaltung er in weiten Teilen dem Markt überträgt.

Das Modell weist kein leitendes Konzept im Bereich „konzeptionelle Elemente“ auf. Vielmehr lassen sich sektorale Ansätze zu einer Betonung von „continuing training to acquire skills, to retrain and to be recycled“ (Lima & Guimarães, 2011, S. 58) zusammenfassen.

Der Bildungsbegriff des Humanressourcen-Management-Modells

Der im Humanressourcen-Management-Modell transportierte Bildungsbegriff deckt sich weitestgehend mit den dargestellten Transformationsentwicklungen in der Postmoderne, von Harvey als Fortführung, wenngleich Auflösung moderner Gesetztheiten beschrieben, maßgeblich durch Beschleunigung und Entgrenzung charakterisiert (s. Kap. 1.2.2.1). Dem entspricht die von Lima und Guimarães festgestellte bildungspolitische Verschiebung vom Modernisierungs- und Staatskontrollmodell hin zum Humanressourcen-Management-Modell seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts (vgl. Lima et al., 2016, S. 45 ff.). Parallelen lassen sich auch für die von Horkheimer dargelegte Formalisierung der Vernunft aufdecken (s. Kap. 1.2.3.2). Es soll hier gezeigt werden, dass sich der von ihm beschriebene moderne Vernunftbegriff als intensivierte Fortführung in den Ausprägungen der Analysekategorien des Humanressourcen-Management-Modells wiederfindet.

Die von Horkheimer (2007, S. 20 f., 50) beschriebene Degeneration der objektiven Prinzipien der Vernunft und dem daraus entspringenden Primat des Selbstinteresses zur Bestimmung gesellschaftlicher Normen findet sich in der ökonomischen Rationalität der Nachfrage-Orientierung des Modells verwirklicht. Ideen oder Handlungen (wie Bildungsziele) erhalten Vernünftigkeit aus dem Umstand, einem jeweils höheren Ziel zu dienen. Wenn alle diese Ziele aufgrund ihrer letztendlichen Sinnleere durch die Egalität vor den Begriffen der Vernunft gleich vernünftig erscheinen, drückt sich ihre Priorität in der Bereitschaft aus, zu ihrer Erreichung ökonomische Mittel einzusetzen. Dies gilt für die Ziele des Individuums genauso wie für kollektive Aushandlungsprozesse, die nach Horkheimer in diesem Sinne nichts Anderes darstellen als im Widerstreit liegende Interessen. Politische Ziele als instrumentelles Hauptelement der kollektiven Bildungsagenda können zwar auf ihre Dienlichkeit für „höhere Zwecke“ vernünftig erscheinen, haben jedoch, wie bereits erörtert (s. Kap. 1.2.4), letztlich ökonomische Ursachen. Der solcherart ökonomisierte Vernunftbegriff ist Grundlage der Entwicklung, die Lima und Guimarães als „Resemanticisation of ideas like democracy, participation, autonomy, freedom“ in den konzeptionellen Elementen des Modells beschreiben. Die Sinnverschiebung der genannten Begriffe erfolgt entlang der ökonomischen Neuausrichtung, die wir bei Harvey dargelegt fanden: Demokratie als Aushandlungsprozess widerstrebender ökonomischer Einzelinteressen, Partizipation als Teilnahme am Markt bzw. Arbeitsmarkt, Autonomie als Selbstbestimmung von Konsumententscheidungen, Freiheit als Freiheit des Marktes und Konsumfreiheit des Einzelnen (s. Kap. 1.2.2.1).

Die Subordination zentraler politischer Dimensionen unter ein Primat der Erfordernisse der Produktionsordnung, in den politischen Prioritäten des Modells als ökonomische Notwendigkeiten („economic imperatives“) bezeichnet, fanden sich aktueller als von Horkheimer bei Srnicek und Williams, Bourdieu u. a. behandelt (s. Kap. 1.2.2.4). Die Tendenz zur Individualisierung der Bildungsverantwortung, wie sie in der deutschen Debatte der letzten Dekaden ebenfalls aufgegriffen wird, ist eine typische Entwicklung des Modells (vgl. Lima & Guimarães, 2011, S. 57). Die Individualisierung von Risiken entspricht der politisch-administrativen Orientierung des Modells, die sich im hier beschriebenen Rückzug des Staats aus der öffentlichen Verant-

wortung und seiner avisierten Rolle als „fundamental agent“ spiegeln. Individualisierung von Verantwortung ist ein zentraler Bestandteil der Instrumentalität von Bildungsentscheidungen auf individueller Ebene: Einem höheren Ziel zu dienen wird umso relevanter, je mehr Wahlmöglichkeiten sich bieten. Wird das Risiko wirtschaftlichen Erfolgs zunehmend auf das Individuum übertragen, sind jene höheren Ziele umso stärker an ökonomischen Aspekten ausgerichtet. Lebenslange Kompetenzerweiterung („lifelong upskilling“) zur Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit lässt Bildung und Markttagieren in einer „vernünftigen“ Beziehung erscheinen, die umfänglich dem formalisierten und subjektivierten Vernunftbegriff Horkheimers entspricht und diese biografisch auf die gesamte Erwerbslebensphase ausdehnt. Damit verschiebt sich im Humanressourcen-Management-Modell auch das Verhältnis von Vernunft und Herrschaft im Bereich Bildung, ohne freilich an Definitionsmacht einzubüßen. An die Stelle eines zentral agierenden staatlichen Verwaltungsapparats tritt die individualisierte Verantwortung, die eigene Bildung gezielt den Erfordernissen des Arbeitsmarkts anzupassen.

Die für das Modernisierungs- und Staatskontrollmodell beschriebene zunehmende Verschmelzung von Identität und Bildung intensiviert sich in der aufkommenden Wissensgesellschaft noch weiter, die zunächst mit einer terminologischen Wandlung weg von Bildung und hin zu Wissen einhergeht, die Oskar Negt in seiner ideologiekritischen Reflexion zur Wissensgesellschaft nachzeichnet (vgl. Negt, 2010, S. 186 ff.). Der Terminus „Wissen“ ersetzt hier weitgehend das, was Adorno noch „Bildung“ nannte, wobei ganz ähnliche Bruchlinien trotz gewandelter gesellschaftlicher Grundbedingungen aufgrund der massiven Expansion des insgesamt vorhandenen Wissens deutlich werden. Diese Expansion geht in der Wissensgesellschaft so weit, dass diese für Negt eine „Totalitätskategorie“ (Negt, 2010, S. 186) darstellt. Dies bedeutet, dass ein Element des gesellschaftlichen Lebens, nämlich das prüfbare und anwendbare Wissen, zum bestimmenden Merkmal der Gesellschaft *gemacht* werde (vgl. Negt, 2010, S. 186). Das Phänomen der Totalitätskategorie als Aufwertung von Einzelatbeständen zum substanziellen Ganzen sieht er schon bei Kant in dessen Unterscheidung zwischen einem aufgeklärten Zeitalter und einem Zeitalter der Aufklärung gegeben (vgl. Negt, 2010, S. 186 f.). Auch wenn der Zustand des Aufgeklärtseins keineswegs für alle und umfassend erreicht sei, so zeigten sich doch starke Anzeichen für eine voranschreitende Aufklärung. Dies überträgt Negt auf die Wissensgesellschaft: Wir lebten keineswegs „in einer wissenden Gesellschaft, [...] die sich auf das tatsächliche Wissen gründet, das die Menschen haben, und einen verantwortungsvollen Umgang dieses Wissens“ (Negt, 2010, S. 187). Vielmehr hätten wir es „mit einer Gesellschaft zu tun, in der Wissensbestände, Qualifikationsanstrengungen, Informationen einen hohen Rang einnehmen und als wichtiger Bestandteil unseres Lebenszusammenhangs betrachtet werden“ (Negt, 2010, S. 187). Wichtigstes Merkmal dieser Wissensgesellschaft sei das gewaltige „Gefälle von Wissen und Unwissen, von Urteilsfähigkeit und Vorurteilsbereitschaft, von Tatsachenwissen und Glaubenswissen“ (Negt, 2010, S. 187), aus dem man eine geteilte Wirklichkeit in Bezug auf Wissen sprechen könne, die sich letztlich in zwei unterschiedlichen Wissensbegriffen fassen

lasse: einem höchst dominanten technischen, betriebswirtschaftlichen und naturwissenschaftlichem Wissen einerseits, und reflektierendem Deutungswissen andererseits, in dem Negt letztlich in Anknüpfung an Tietgens Begriff der Erschließungskompetenz das Wesen von Aufklärung verortet (vgl. Negt, 2010, S. 187 f.). Bei stetig steigendem Umfang ersterer Wissensbestände werde das Wissen um die Struktur der hochdifferenzierten Gesellschaft immer schmäler und eigne sich immer weniger dazu, zur „praktischen Veränderung der Verhältnisse“ (Negt, 2010, S. 191) zu taugen. Wo Polanyi das alte liberale Credo („der Markt wird es zum Wohle alle regeln“) für die Ökonomie als ideologischen Fehlschluss aufdeckte (vgl. Polanyi, 2017), knüpft Negt hier klar an die von Horkheimer und Adorno (und anderen) formulierte Kritik an der „Neutralitätsvermutung“ technischen Wissens an, die gleichsam ideologisch immanente Macht- und Herrschaftsverhältnisse verdeckte (vgl. Negt, 2010, S. 191). Deren grundlegende Kritik am kantischen Vernunftbegriff und seinen Folgen für das Verhältnis von Aufklärung und Moral (vgl. beispielhaft Horkheimer & Adorno, 2008, S. 90 ff.) aktualisiert Negt auf die heutige Wissensgesellschaft. Die „neue Ideologie“ (Negt, 2010, S. 192) bestehe gerade darin, dass sie den „gesellschaftlichen Gesamtbetrieb“ (ebd.) einer *begrenzten betriebswirtschaftlichen Rationalität* unterwerfe. Die Dominanz des instrumentalisierten Vernunftgebrauchs findet sich bei Negt als eine „halbierte Vernunft, die den objektiven Schein erweckt, als könne sie, wenn man ihrer Durchsetzungskraft nur keine Hindernisse in den Weg legt, bestimmend sein für das vernünftige Ganze“ (Negt, 2010, S. 192).

Entlang der terminologischen Verschiebung von Bildung hin zu Wissen und dessen Aufwertung zur zentralen Kategorie von Beschäftigungsfähigkeit verändern sich auch die Mechanismen von Herrschaft in Bildung. Bünge und Pongratz beschreiben unter Rückgriff auf Foucault und Deleuze den schrittweisen Übergang von der Disziplinargesellschaft äußeren Zwangs des ausgehenden 19. Jahrhunderts (wie er dem Bildungsbegriff im Modernisierungs- und Staatskontrollmodell entspricht) hin zu einer Kontrollgesellschaft, die sich sanfterer Kontrollformen bediene (vgl. Bünge & Pongratz, 2008, S. 13 ff.). An die Stelle von Disziplin und Norm träten nun „Flexibilität“, „Motivation“, „Zielvereinbarung“, „Selbstorganisation“ oder „Modularisierung“ (Bünge & Pongratz, 2008, S. 16). Diese Verlagerung von „Führungskapazitäten“ von zentralisierenden Instanzen hin zum Individuum sei Ausdruck einer neuen Regierungsform, die Techniken der Selbstführung an die Stelle von Disziplinarformen setze (vgl. Bünge & Pongratz, 2008, S. 19).⁵⁶ In der Individualisierung der Verantwortung erweist sich Bildung dabei als persistentes Mittel von Herrschaft auch im Humanressourcen-Management-Modell. Denn nur Bildung könne die Individuen an

56 Dabei sei zu beachten, dass die neuen Kontrollformen der Selbstdisziplinierung bruchhaft, die Kontrollgesellschaft mithin nicht vollständig oder homogen sei. Die individualisierte Selbstkontrolle wirke vor allem in den hochproduktiven Zentren, während in der Peripherie weiterhin direkter Zwang im Sinne der Disziplinargesellschaft herrsche (vgl. Bünge & Pongratz, 2008, S. 21). Spaltungen zeigten sich vor allem entlang von Qualifikation in hohe, selbstverwaltete „good jobs“ und disziplinierte „bad jobs“, deren gesellschaftliche Zuweisung ebenfalls stark durch Ethnifizierung und Vergeschlechtlichung geprägt sei (vgl. Bünge & Pongratz, 2008, S. 21). Hier lässt sich beispielhaft auf vielzählige, in erster Linie soziologische Arbeitsbegriffe verweisen, vom Gender-Pay-Gap über das sog. abgehängte Präkariat mit und ohne Migrationserfahrung oder Angehörigen transnationaler Dienstleistungserbringerketten unter Ausnutzung differenter Lohnniveaus (bspw. „care chains“).

das Innovationsprinzip kapitalistischer Produktion anpassen (vgl. Büniger & Pongratz, 2008, S. 21), das, wir sahen es bei Harvey, zur dominanten Bewältigungsstrategie des Kapitals in Zeiten der prinzipiellen Unbeständigkeit geworden ist. „Playing the volatility right“ wirkt damit ökonomisch bis in die Erwachsenenbildung hinein, weitergedacht als prinzipielle Unsicherheit im spekulativen Zeitkomplex. Die aufkommende Orientierung der Erwachsenenbildung – vor allem als beschäftigungsorientierte Weiterbildung – an den Teilnehmenden ist dann Ausdruck einer Orientierung am mündigen Subjekt, jedoch nicht um des Subjekts selbst willen, sondern um seiner Integrationsfähigkeit in beständig unbeständige Wertschöpfungsprozesse. Das komplexe Verhältnis von mündigem Subjekt als Kerngedanken von Bildung und der pädagogischen Orientierung an den Teilnehmenden erklärt sich letztlich durch seine ökonomische Brauchbarkeit. Die Hinwendung zum Subjekt darf daher nicht als zur Vollendung gelangte Aufklärung verklärt werden. Gleichzeitig warnen Büniger und Pongratz davor, Bildung lediglich als Anpassung an das herrschende Kontrollprinzip falsch zu verstehen. Die Anregung zum Selberdenken und kritischen Urteilen sei einerseits Ausdruck der ökonomischen Funktion von Bildung, eigenverantwortliche Subjekte für postfordistische Produktionsformen bereitzustellen (vgl. Büniger & Pongratz, 2008, S. 21). Gleichzeitig liege in dieser Anregung die Subjektivität begründet, sich jener ökonomischen Funktion entgegenzustellen (vgl. ebd., S. 22). Eine solche „neue Dialektik von Aufklärung im Subjekt“ wird möglich durch einen historischen Zustand, in dem Bildung für die Identität des Individuums den zentralen Stellenwert erhält, also die *Bildung des Subjekts und seine Identität zunehmend verschmelzen*.

Damit erhellt sich der Zusammenhang zwischen Bildung als Teil individueller Identität und dem beschriebenen Verhältnis von Vernunft und Herrschaft. Erwachsenenbildung erscheint dabei in ihrer Praxis als historisch wirksames Instrument von Aufklärung wie von Zurichtung einerseits, während sie als wissenschaftliche Disziplin andererseits die Transformationen ihres Gegenstands aufzeigt. Die wechselnden Konjunkturen des Begriffs „Bildung“ und seiner Inhalte erscheinen als Indikator der gesellschaftlichen Machtverhältnisse. Das Aufkommen der Wissensgesellschaft (und mit ihr Vokabeln wie „Kompetenz“, „Teilnehmerorientierung“, usw.) haben nicht zu einem grundlegenden Wandel des Verhältnisses von Bildung und Herrschaft geführt, ebenso wenig am herangetragenen Anspruch an Bildung, sich an ökonomischer Brauchbarkeit auszurichten. Die von Negt formulierte neue Ideologie der begrenzten betriebswirtschaftlichen Rationalität ist nur möglich durch eine Transformation des Vernunftbegriffs selbst, der ökonomische Brauchbarkeit und kulturelle Mündigkeit voneinander trennt. Die immense Expansion des in der Bevölkerung vorhandenen Wissens einerseits und die fortschreitende Herrschaft in der Kontrollgesellschaft andererseits sind möglich über das Phänomen, das Adorno „Halbbildung“, Negt „halbierte Vernunft“ nannte, und führen geradewegs in jenen neuen Irrationalismus, den Avanesian zum einen im Aufkommen eines quasireligiösen ökonomischen Daitismus und der Heiligsprechung von Korrelation über Kausalität und zum anderen im Erstarken von politischem Fanatismus, gesellschaftlichem Obskurantismus und den Religionen (vgl. Avanesian, 2018, S. 115 ff.) diagnostizierte (s. Kap. 1.2.2.6).

Die Temporalität des Humanressourcen-Management-Modells

Die Ergänzung der dargelegten ökonomischen und ideellen Neuausrichtung um die temporale Restrukturierung der gegenwärtigen Gesellschaft vervollständigt das Bild: Die weitestgehende Entsprechung des Humanressourcen-Management-Modells gegenüber den oben beschriebenen Transformationen der postmodernen Gesellschaft erstreckt sich ebenso auf die implizierten Temporalitäten.

Mit Blick auf die kollektive temporale Agenda ist dabei bei jenen Grundbezügen anzusetzen, die vorrangig auf die gesamtgesellschaftliche Makro-Ebene bezogen sind. Entsprechend der Einteilung in lose Gruppen (s. Kap. 1.2.1.3) fällt der Blick zunächst auf die Gruppe der Grundbezüge der Geschichtlichkeit, der transformativen Dynamik und der Anthropogenität. Im *Grundbezug der Geschichtlichkeit* findet sich die historische Entwicklung der reziproken Beziehung zwischen gesamtgesellschaftlicher Temporalität und Bildung(ssystem) eingefasst (s. Kap. 1.2.1.3). Entsprechend der von Lima und Guimarães betonten historischen Konjunktur der einzelnen Modelle ihres Analyserasters stellt das Humanressourcen-Management-Modell einen Endpunkt dieser historischen Entwicklung dar. Als zeitbezogene Ausprägungen des Humanressourcen-Management-Modells betonen Lima und Guimarães selbst insbesondere die Verengung des zeitlichen Horizonts von Politiken auf kurz- und mittelfristige Ziele (vgl. Lima & Guimarães, 2011, S. 57), wie wir sie bei Harvey und Lübke eher allgemein, bei Quent, Avanesian und Malik differenzierter fanden (s. Kap. 1.2.2). Im Grundbezug der Geschichtlichkeit erscheint dies als eine fortlaufende Krise der Temporalität des Modernisierungs- und Staatskontrollmodells: Die Kontrolle der Entwicklungsgeschwindigkeit und die auf mächtigen Zeitinstitutionen basierende mittel- bis langfristige Planung seitens eines umfassenden staatlichen Apparats wie im Modernisierungs- und Staatskontrollmodell werden im Humanressourcen-Management-Modell zugunsten eines durch Marktmechanismen und hohe Veränderlichkeit gekennzeichneten adaptiven Steuerungssystems aufgegeben. An der grundsätzlichen Überbetonung des Zukünftigen gegenüber des Gegenwärtigen in pädagogischen Kontexten (vgl. Schmidt-Lauff, 2012a, S. 30) ändert sich zwar auch im Humanressourcen-Management-Modell selbst nichts, jedoch reduziert sich die zeitliche Dauer der zu erwartenden Beständigkeit beträchtlich. Die Veränderlichkeit der an Bildung herangetragener Ansprüche steigt im selben Maß an. Dies fasst Schmidt-Lauff im *Grundbezug der transformativen Dynamik* zusammen, in dem sich das Wesen der kollektiven temporalen Agenda der Gegenwartsgesellschaft am stärksten zeigt (s. Kap. 1.2.1.3). Grundlage der Temporalitäten einer solchen dynamischen und transformativen Gesellschaft seien „Flexibilisierung, Beschleunigung, Verdichtung und Entgrenzung (dazu gehört auch Virtualisierung)“ (Schmidt-Lauff, 2018, S. 327), also all jene Effekte, die bis hier zeittheoretisch sowie mit Blick auf Bildung behandelt wurden. Im Humanressourcen-Management-Modell erscheinen diese Phänomene als Anpassung des Bildungssektors an die Erfordernisse und Funktionsweisen eines hochbeschleunigten Marktsystems, wie sich in den politisch-administrativen Orientierungen und den politischen Prioritäten deutlich zeigte. Der Anspruch an Bildung nach ökonomischer Brauchbarkeit bleibt im Übergang aus dem Modernisierungs-

und Staatskontrollmodell zwar ähnlich hoch, verschiebt sich aber von der Angebotsseite eines für Beständigkeit planenden Staats hin zur Nachfrageseite einer hochgradig volatilen wissensbasierten Ökonomie (vgl. Kap. 1.3.2). Es ist damit zu erwarten, dass sich in der nachfolgenden rudimentären Diskursanalyse starke Anpassungstendenzen des Bildungssystems (hier der Hochschulweiterbildung) an die Temporalitäten der postmodernen, wissensbasierten Produktionsordnung auffinden lassen. Ebenfalls ist zu erwarten, dass sich temporale Phänomene einer rekursiven Logik beziehungsweise der Präemption auffinden lassen. Die Betonung von Weiterbildung („continuing training“) zur Vermeidung der Obsoleszenz berufsbezogenen Wissens im Humanressourcen-Management-Modell verweist auf ebenjene rekursive Logik von präemptiver Bildung, wie wir sie bereits in den Prognosen zum Arbeitsmarkt (s. Kap. 1.3.2) sahen und als wesentlichen Bestandteil der kollektiven temporalen Agenda in der Bildungspolitik vermuten. Im Grundbezug der transformativen Dynamik liegen damit zwei der wesentlichsten empirisch zu prüfenden Elemente der kollektiven temporalen Agenda begründet.

Der oben dargelegte Bildungsbegriff des Humanressourcen-Management-Modells lässt sich im *Grundbezug der Anthropogenität* als instrumenteller Charakter der kollektiven temporalen Agenda in der Bildungspolitik zuordnen. Der Grundbezug fokussiert insbesondere auf das reziproke Verhältnis von kollektiven und individuellen Zeitlichkeiten in gesellschaftlich gestalteten und durch soziale Praktiken reproduzierte (temporale) Ordnungen in der Zeit (s. Kap. 1.2.1.3). Diese sind, wie gesehen, maßgeblich durch den Einfluss einer subjektivierten Vernunft geprägt. Die Ausrichtung der Bildungspolitik auf ökonomische Brauchbarkeit müsste daher in ihren Zielsetzungen Aspekte eines solchen instrumentellen Charakters aufweisen. Ziele und Zwecke von Bildung definieren sich folglich vermutlich über den kurz- bis mittelfristigen Zustand der Produktionsordnung. Im Grundbezug der Anthropogenität liegt damit ein weiteres, empirisch zu prüfendes Element der kollektiven temporalen Agenda in der Bildungspolitik begründet. In diesen drei Grundbezügen mit starkem Bezug zur gesamtgesellschaftlichen Makroebene verbinden sich die wesentlichen Charakteristiken einer **instrumentellen kollektiven temporalen Agenda in der Bildungspolitik**.

Die weiteren Grundbezüge, in ihrer Mehrheit vor allem mit Blick auf das Individuum fokussiert, weisen eine starke Ausrichtung an diesen ersten drei Grundbezügen auf. Der *Grundbezug der Zeitdimensionalität*, also des spezifischen Verhältnisses der Trias aus Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, lässt sich als Ausdruck der Grundbezüge von Geschichtlichkeit und Anthropogenität fassen und betont den Grundbezug der transformativen Dynamik. Die Grundbezüge der *Zeitverläufe* und des *Zeitverbrauchs* sind im Sinne der kollektiven temporalen Agenda wesentlich von der Ausprägung der oberen drei Grundbezüge abhängig. Sie entsprechen den konzeptionellen Elementen des Modells mit dem Fokus auf kurzfristige, gleichzeitig dauerhafte Bildungsmaßnahmen zum Ausgleich der beschleunigten Obsoleszenz beschäftigungsbezogenen Wissens. Die spezifische Struktur von Zeitverläufen und, damit verbunden, des Zeitverbrauchs, finden sich im Konzept des lebenslangen Lernens (unter anderem) bildungspolitisch aufgegriffen (s. Kap. 1.3.2), was hier noch explizit

Gegenstand sein wird (s. Kap. 1.3.3.4). Mit seiner Orientierung an der Nachfrageseite („demand side“) stellt das Humanressourcen-Management-Modell die individuellen Bildungsbiografien ins Zentrum seiner vorrangig beschäftigungsbezogenen Bildungspolitik, wie der Grundbezug der *Biografizität* zeigt.

Die Grundbezüge der *Inhaltlichkeit* wie der *Emotionalität* spielen für die kollektive temporale Agenda insgesamt nur eine nachgeordnete Rolle (s. Kap. 1.2.1.3). Der *Grundzug der Flüchtigkeit* ist im Rahmen der Modelle gewissermaßen Ausdruck seines eigenen Inhalts. Er steht daher eher symbolisch für die Schwierigkeit des Unterfangens, eine kollektive temporale Agenda in der Bildungspolitik mithilfe des Analyserasters empirisch zu fassen.

Die kollektive temporale Agenda stellt, wie gezeigt, charakteristische qualitative Ausprägungen der temporalen Grundbezüge dar (s. Kap. 1.2.1.3). Die bis hier beschriebenen Temporalitäten der Postmoderne (s. Kap. 1.2.2) wie auch die vier Analyse-kategorien des Humanressourcen-Management-Modells konnten als qualitative Ausprägungen den temporalen Grundbezügen zugeordnet werden. Durch eine solche systematische Integration von Zeittheorie und Politikanalyseraster lassen sich stichhaltige Kategorien generieren, mit denen die **kollektive temporale Agenda im Bereich der Hochschulweiterbildung** empirisch fassbar wird. Der nächste Schritt in diesem Unterfangen muss darin bestehen, die nun systematisierten modelltypischen Ausprägungen in der Bildungspolitik in eine erste Annahme für die rudimentäre Diskursanalyse zusammenzuführen. Dazu kann in Teilen auf bereits vorliegende Erkenntnisse zurückgegriffen werden.

1.3.3.4 Modelltypische Ausprägungen in der europäischen Bildungspolitik

Lima und Guimarães bezeichnen das Humanressourcen-Management-Modell – nicht überraschend – als das heute vorherrschende in der europäischen Erwachsenenbildungspolitik (Lima et al., 2016, S. 40 f.; vgl. Lima & Guimarães, 2011, S. 60 ff.). Inwieweit dies aktuell zutrifft, wurde bereits an anderer Stelle grundlegend erörtert (vgl. Schiller, 2018). Auf den ersten Blick entsprechen die europäischen Politiken der 2010er-Jahre dem Humanressourcen-Management-Modell sogar umfassend. Beschäftigungsfähigkeit wird als die zentrale Dimension von Bildung betont (vgl. Schiller, 2018, S. 231), wie sie auch Paula Guimarães an anderer Stelle einordnet (vgl. Guimarães, 2017). Für die jüngsten Entwicklungen lässt sich konstatieren, dass das unter anderem von Birgit Aschemann dargelegte Spannungsgefüge um die Ausrichtung von Erwachsenenbildungspolitik in der Europäischen Union zwischen Marktorientierung und sozialer Kohäsion (vgl. Aschemann, 2018) in der jüngsten Zeit erneut auch wieder Elemente einer demokratisch-emanzipatorischen Politik aufweist (vgl. Schiller, 2018, S. 233). Dies ließ sich dort anhand dreier Policy-Dokumente herausarbeiten: der Kommissionsmitteilung „Eine neue europäische Agenda für Kompetenzen. Humankapital, Beschäftigungsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit gemeinsam stärken“ (Europäische Kommission, 2016), der Ratsempfehlung „on key competences for lifelong learning“ („zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“, Europäische Kommission, 2018b) sowie dem Vorschlag für eine Ratsempfehlung „on promoting

common values, inclusive education, and the European dimension of teaching“ („zur Förderung gemeinsamer Werte, inklusiver Bildung und der europäischen Dimension im Unterricht“, Europäische Kommission, 2018c). Bildung erscheint vor allem in der erstgenannten neuen europäischen Agenda für Kompetenzen vollständig in die ökonomische Logik integriert (vgl. Schiller, 2018, S. 231). Kompetenzen seien es, die den Weg für Beschäftigungsfähigkeit und Wohlstand ebneten (vgl. Europäische Kommission, 2016, S. 2). Jedoch seien die „richtigen Kompetenzen“ vonnöten, um „hochwertige Arbeitsplätze“ zu eröffnen, welche dann zur Nutzung des persönlichen „Potenzials als selbstbewusste aktive Bürgerinnen und Bürger“ (Europäische Kommission, 2016, S. 2) befähige (wohin auch Initiativen wie „Weiterbildungspfade – Neue Chancen für Erwachsene“ [„Upskilling pathways“, Europäischer Rat, 2016] für Geringqualifizierte weisen). Demgegenüber betont die Ratsempfehlung zur Förderung gemeinsamer Werte zwei Jahre später auch Elemente wie „citizenship and ethics education“, inklusive Bildung sowie die Stärkung des europäischen Gedankens über das Verstehen der Gemeinsamkeiten und der Vielfalt Europas, die wertebasiert deutlich dem demokratisch-emanzipatorischen Modell zuzuordnen sind (vgl. Schiller, 2018, S. 233).⁵⁷

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Zusammenhang zwischen Bildung und Ökonomie in den jüngsten Policy-Dokumenten wechselhaft stark ausgeprägt erscheint. Ebenso finden sich in den Politiken eine Vielzahl der in den oben dargestellten Prognosen gezeichneten Annahmen wieder, die Bildungspolitik der Arbeitsmarktpolitik unterordnen. Die prinzipielle Inkorporierung der Bildungspolitik in die Wirtschaftspolitik manifestiert sich gleichzeitig auf Ebene der Europäischen Union institutionell, etwa mit der Zuordnung der Erwachsenenbildungs-Agenden zur Generaldirektion für Beschäftigung, Soziales und Integration seit dem Jahreswechsel 2014/15 (vgl. Aschemann, 2018, S. 18 f.).

Die ambivalenten Zielrichtungen europäischer Bildungspolitiken beschränken sich nicht nur auf den Widerspruch von emanzipatorischer und ökonomisierter Bildung, sondern zeigen sich ebenso in ihren Temporalitäten. Blickt man in ein erstes Beispiel, lässt sich bereits im Rat von Lissabon (vgl. Europäischer Rat, 2000), einem Urdokument der europäischen (Bildungs-)Politik des 21. Jahrhunderts, eine temporal-theoretische Ambivalenz von präventiver und präemptiver Chronopolitik aufdecken, die sich wie ein roter Faden durch die nachfolgende Dekade zieht: Im Rat von Lissabon findet sich diese Ambivalenz in der chronopolitisch widersprüchlichen Formulierung, einerseits die Veränderung des gesellschaftlichen Lebens aufgrund der neuen Wirtschaftsformen so zu gestalten, „daß sie ihren Wertvorstellungen und ihrem Gesellschaftsmodell entsprechen“ (Europäischer Rat, 2000, S. 1); gleichzeitig zu diesem in der Einleitung dargelegten präventiven Ansatz erfolgt andererseits weiter unten, im Kapitel „Vorbereitung zu einer wettbewerbsfähigen, dynamischen und wissensbasierten Wirtschaft“, eine Aufzählung von notwendigen Anpassungen, um den Bedürfnissen einer solchen Wirtschaftsform zu genügen. Die grundlegende Ausrichtung der Produktionsordnung steht dabei nicht zur Disposition, die Anpassung der europäi-

57 Ganz ähnliche Forderungen finden sich auch in Initiativen der Zivilgesellschaft auf europäischer Ebene, etwa dem „Manifest für Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert“ (European Association for the Education of Adults, 2015).

schen politischen Organisationen und ihrer Bürger an die Anforderungen der zukünftigen Wirtschaftsform machen die Ziele aus (vgl. Europäischer Rat, 2000, S. 1). Ein Primat der Wirtschafts- vor der Bildungspolitik war in der bürgerlichen Gesellschaft schon immer vorhanden (s. Kap. 1.2.3.1). Vor dem Hintergrund eines allgemein anerkannten Konsenses darüber, dass sich die mittel- und langfristige technische und gesamtwirtschaftliche Entwicklung aufgrund ihrer immensen Dynamik verlässlichen Prognosen entzieht, erhält jene Anpassung allerdings eine neue Qualität, die für ihre chronopolitische Einordnung grundlegende Folgen hat: Es soll hier die These stark gemacht werden, dass es sich beim historischen Übergang vom Modernisierungs- und Staatskontrollmodell hin zum Humanressourcen-Management-Modell um eine an die Essenz von Bildung rührende *chronopolitische Invertierung* handelt. Während das Modernisierungs- und Staatskontrollmodell ein System präventiver Chronopolitik darstellt, verkörpert das Humanressourcen-Management-Modell ein grundlegend präemptives System. Der zugrunde liegende Vernunftbegriff ist zum Verständnis dieses Umstands elementar. Die Logik des Modernisierungs- und Staatskontrollmodells zielt auf die Kontrolle der zukünftigen gesamtgesellschaftlichen Entwicklung ab. Die Leitlinien zu ihrer Ausgestaltung werden durch die politische Führung bestimmt. Bildungspolitik ist in diesem System ein Instrument unter mehreren zur Herstellung gewünschter Zukünfte. Daher vereint die Logik des Modells ein instrumentelles Bildungsverständnis mit einer präventiven Chronopolitik: Politische Interventionen dienen der Herstellung von zukünftigen Gesellschaftszuständen, deren Planbarkeit grundsätzlich angenommen wird. Planungslogische Inkonsistenzen entstehen vor allem an politischen Bruchlinien in demokratisch verfassten, pluralistischen Gesellschaften. Die präventive Chronopolitik des Modells ist Ausdruck der noch lebendigen Verbindung des Systems zu einem auf Universalität fußenden Vernunftbegriff. Die Logik des Humanressourcen-Management-Modells verkörpert hingegen ein System präemptiver Chronopolitik, da sie, ganz postmodern, den „Zerfall des Universalitäts-Anspruchs von Vernunft“ (Renner, 1988, S. 25 zitiert nach Frank 1984) anerkennt und eine rekursive Logik im Sinne des spekulativen Zeitkomplexes in der Bildung produziert. Mit Blick auf die zentrale Forschungsannahme der Studie lautet die Erweiterung der These daher:

Der Übergang vom Modernisierungs- und Staatskontrollmodell hin zum Humanressourcen-Management-Modell ist die Repräsentation der Transformation einer modernen Bildung in eine postmoderne Bildung, die sich in ihr zugrunde liegenden Vernunftbegriff und ihren Bildungsinstitutionen ebenso nachweisen lässt wie in ihren Zeitinstitutionen als kollektiver temporaler Agenda.

1.3.3.5 Annahmen und Kategorien einer kollektiven temporalen Agenda

In welcher Anzahl und Qualität lassen sich Belege für die bis zu diesem Punkt theoriegeleiteten Annahmen finden? Um diese empirisch für den Kontext der bundesdeutschen Hochschulpolitik zu verifizieren, soll, wie bereits angekündigt, ein aktuelles und grundlegendes Dokument der Hochschulweiterbildungspolitik einer Analyse

unterzogen werden. Mit Blick auf das Sample in Teil 2 der Studie liegt es nahe, das Beispiel möglichst nahe am avisierten Ausbau der Hochschulweiterbildung zu wählen. Es lassen sich als weitere Kriterien die Aktualität sowie der bildungsstrategische Charakter anlegen. Mit Blick auf die föderalistisch hoch verzweigte Legislative im Bereich der hochschulischen Bildung (die sich in seitenstarken Synopsen anschaulich illustriert findet, etwa in Seger et al., 2017; Wissenschaftsrat, 2019) macht es umso stärker Sinn, die großen bildungspolitischen Stakeholder in den Blick zu nehmen. Diese finden sich im spezifisch bundesdeutschen korporatistischen System politisch unterschiedlich verortet und institutionalisiert (vgl. hierzu etwa Graßl, 2008). Neben der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz kann daher insbesondere der Wissenschaftsrat in den Blick genommen werden. In den letzten Jahren wurden seitens des Rats Empfehlungen zur Rolle der Wissenschaft in der Bewältigung des demografischen Wandels verfasst (Wissenschaftsrat, 2013, 2014, 2016), von denen die jüngste schwerpunktmäßig auf die Hochschulweiterbildung zielt (Wissenschaftsrat, 2019). Durch die inhaltliche Nähe, die Aktualität sowie den bildungsstrategischen Charakter eignet sich die Empfehlung in besonderem Maße zur beispielhaften Analyse an dieser Stelle.

Für die Erwachsenenbildung, die Hochschulbildung oder die sogenannte „Arbeitswelt 4.0“ wären auch andere unionseuropäische Dokumente dienlich gewesen, in denen sich teilweise deckungsgleiche Aussagen finden lassen. So etwa in der „Erneerten Agenda für die Erwachsenenbildung“ (Europäischer Rat, 2011), dem Kommissionsdokument „Eine neue europäische Agenda für Kompetenzen. Humankapital, Beschäftigungsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit gemeinsam stärken“ (Europäische Kommission, 2016), im Weißbuch zur Zukunft Europas (Europäische Kommission, 2017a), in der Mitteilung zur Einführung einer europäischen Säule sozialer Rechte (Europäische Kommission, 2017b), in der „Erneuerungsagenda für die Hochschulbildung“ (Europäische Kommission, 2017c) oder der Kommissionsmitteilung zum Aktionsplan digitale Bildung (Europäische Kommission, 2018a). Dies hätte jedoch, ungeachtet der gewichtigen Position der Bundesrepublik Deutschland innerhalb der Europäischen Union sowie der „soft governance“ durch die offene Methode der Koordinierung, einen argumentativ nachteiligen Abstand zwischen die hier durchzuführende rudimentäre Diskursanalyse und die spätere Analyse des Samples geschaffen. Aus diesem Grund beschränkt sich die Analyse auf den bundesdeutschen Bildungsraum, denkt aber gleichzeitig die supranationale Ebene als einem Europäischen Hochschulraum mit (EHEA, vgl. Europäische Bildungsminister, 1999).

Der methodischen Reflexion des Analyserasters folgend konzentriert sich die rudimentäre Diskursanalyse auf einige Ankerbeispiele von besonderer Relevanz. Dazu werden zunächst die wichtigsten Erkenntnisse über die theoriegeleitet ausgearbeitete kollektive temporale Bildungsagenda zu vier zentralen Annahmen zusammengefasst. Diese zentralen Annahmen werden in ihnen zugeordneten inhaltsanalytischen Kategorien operationalisiert. Sie prüfen, ob sich die in den vergangenen Kapiteln erarbeiteten Aspekte der kollektiven temporalen Bildungsagenda als Aussagen im Textmaterial wiederfinden.

Die erste Annahme dient der Prüfung der grundlegenden Übereinstimmung der Temporalität der durch das Dokument repräsentierten Hochschulweiterbildungspolitik und des Humanressourcen-Management-Modells.

Annahme 1: Die Temporalität des Humanressourcen-Management-Modells ist auch in der Hochschulweiterbildungspolitik dominant.

- *Kategorie 1a: Unbeständigkeit zukünftiger Entwicklungen*
Es lassen sich Aussagen finden, die auf die Unbeständigkeit und weitgehende Unplanbarkeit zukünftiger Wissensbestände und technologischer Entwicklungen verweisen.
- *Kategorie 1b: Weiterbildung gegen Wissensobsoleszenz*
Es lassen sich Aussagen finden, in denen eine Betonung von Weiterbildung zur Vermeidung der Obsoleszenz berufsbezogenen Wissens stattfindet.

In der zweiten Annahme wird der chronopolitisch präemptive Charakter aufgegriffen. Die Kategorien prüfen, ob sich die als Effekt des spekulativen Zeitkomplexes beschriebene rekursive Logik auch als Aussagen im Textmaterial zeigt.

Annahme 2: Die Bildungspolitik weist chronopolitisch stark präemptive Züge auf, die eine rekursive Logik produzieren. Diese übersetzt sich in einen erhöhten Veränderungsdruck auf die Gegenwart.

- *Kategorie 2: Präemption*
Es lassen sich Aussagen finden, die einen eindeutig präemptiven Charakter aufweisen. Ihre rekursive Logik lässt sich in Aussagen belegen, die dringende Anpassungen der Gegenwart fordern, um eine scheinbar alternativlos eintretende, ungewünschte bis katastrophale Zukunft zu verhindern.

Die dritte Annahme verbindet die Erkenntnisse zum präemptiven Charakter mit den Erkenntnissen zum Begriff der instrumentellen Vernunft. Die Kategorien prüfen, welche Aspekte des von Horkheimer formulierten subjektivierten Vernunftgebrauchs sich in den Aussagen des Textmaterials wiederfinden.

Annahme 3: Aspekte der instrumentellen Vernunft werden durch die Bildungspolitik in Gestalt des dargelegten postmodernen Vernunftbegriffs bestärkt. Die politischen Ziele definieren sich über den prognostizierten kurz- bis mittelfristigen Zustand der Produktionsordnung.

- *Kategorie 3: Instrumentelle Bildungspolitik*
Es lassen sich Aussagen finden, die ein instrumentelles Bildungsverständnis im Sinne der subjektivierten Vernunft aufweisen. Dies umfasst insbesondere die Zieldimensionen der Bildungsbestrebungen:

- Sie sind auf ein höheres Ziel gerichtet, meist Steigerung der Produktivität oder anderweitigen Profit.
- Ihre Richtigkeit folgt der Logik der Wahrscheinlichkeit, d. h. ihr Erfolg definiert sich über das Eintreffen der erwarteten Produktivitätssteigerungen oder anderweitigen Profite.
- Ihre höheren Ziele leiten sich aus im Widerstreit stehenden ökonomischen Interessen ab.

Die vierte Annahme greift die in den zitierten Vorarbeiten (s. Kap. 1.3.3.4) identifizierte idealmodelltypische und temporale Ambivalenz der unionseuropäischen Bildungspolitik auf. Die Kategorien prüfen, ob sich eine solche auch für die bundesdeutsche Hochschulweiterbildungspolitik in Aussagen des Textmaterials belegen lässt.

Annahme 4: Die idealmodelltypischen und temporalen Ambivalenzen der EU-Bildungspolitik zeigen sich auch für den bundesdeutschen Kontext.

- *Kategorie 4a: Modellambivalenz*
Es lassen sich einerseits Aussagen finden, die stark der Temporalität des Humanressourcen-Management-Modells entsprechen, andererseits solche, die temporale Elemente des demokratisch-emanzipatorischen oder Modernisierungs- und Staatskontrollmodells aufweisen.
- *Kategorie 4b: Chronopolitische Ambivalenz*
Es lassen sich widersprüchliche Aussagen finden, die einerseits präventive Strategien legitimatorisch bemühen, gleichzeitig aber präemptiv begründete Handlungsvorschläge postulieren.

1.3.4 Annahme 1: Die Temporalität des Humanressourcen-Management-Modells ist auch in der Hochschulweiterbildungspolitik dominant

Entspricht die oben formulierte These einer invertierten Chronopolitik der Wahrheit, so müssten sich hierfür Indizien in der aktuellen Bildungspolitik wiederfinden. Diese Indizien müssten eine Übereinstimmung der kollektiven temporalen Bildungsagenda mit der oben herausgearbeiteten Temporalität des Humanressourcen-Management-Modells anzeigen. Jene Temporalität fußt auf der zentralen Prämisse der prinzipiellen Ungewissheit und Unplanbarkeit mittel- und langfristiger gesellschaftlicher Entwicklungen als Ergebnis immenser Beschleunigung des technischen Fortschritts, der aufgrund des gesellschaftspolitischen Primats der Produktionsordnung von maßgeblicher Definitionsmacht ist und Bildung unter seine Zwecke instrumentell subsumiert. Die erste Kategorie liegt daher in der Feststellung dieser Prämisse, die als Grundstein die darauf aufbauenden chronopolitischen Präemptionsphänomene konstituiert.

Kategorie 1a: Unbeständigkeit zukünftiger Entwicklungen

Es lassen sich Aussagen finden, die auf die Unbeständigkeit und Unplanbarkeit zukünftiger Wissensbestände und technologischer Entwicklungen verweisen.

Im Material findet sich ein Ankerbeispiel, an dem die temporalen Grundlagen des Humanressourcen-Management-Modells besonders deutlich werden. Es geht an dieser Stelle um den prognostizierten Fachkräftebedarf, der sich einerseits als Ersatzbedarf von aus dem Arbeitsleben (etwa durch Alter) ausscheidenden Personen ausdrückt; andererseits als Expansionsbedarf, also in welchem Umfang zukünftig Fachkräfte über den aktuellen Bestand hinaus benötigt werden (vgl. Wissenschaftsrat, 2019, S. 25). Während sich der Ersatzbedarf über empirische Erhebungen und statistische Verfahren noch relativ zuverlässig vorhersagen lässt, konstatiert der Wissenschaftsrat für den Expansionsbedarf: „Eine genaue Prognose des *Expansionsbedarfs* ist allerdings aufgrund einer Vielzahl von Unwägbarkeiten – Entwicklung der Weltwirtschaft, technologischer Fortschritt etc. – selbst für die nähere Zukunft kaum möglich“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 25, Hervorhebung im Original). Und das, obwohl „gerade in dynamischen Volkswirtschaften und in Branchen mit großen Wachstumspotentialen [...] der *Expansionsbedarf* einen sehr erheblichen Anteil des Gesamtfachkräftebedarfs darstellen“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 25, Hervorhebung im Original) könne und Arbeitsmarktprojektionen insbesondere für Akademikerinnen und Akademiker von einem immensen Expansionsbedarf ausgingen.

In dieser Formulierung zeigt sich nicht nur die Schwierigkeit des Unterfangens, die zukünftige Fachkräfteentwicklung als Grundlage für Empfehlungen zu prognostizieren, mit der sich der Wissenschaftsrat in seiner Arbeit konfrontiert sieht. Vielmehr drückt sich in ihr die Feststellung aus, dass sich die zukünftige wirtschaftliche und technologische Entwicklung aufgrund ihrer hohen Veränderlichkeitsrate prinzipiell einer verlässlichen Voraussage entzieht, dass eine auf solchen Prognosen fußende Bildungspolitik diesen Umstand zwingend anerkennen muss und dies im besonderen Maße für die Hochschulbildung gilt. Damit findet sich die erste Prämisse für eine Chronopolitik präemptiven Charakters bestätigt, die gleichzeitig der oben dargelegten Temporalität des Humanressourcen-Management-Modells entspricht.

Kategorie 1b: Weiterbildung gegen Wissensobsoleszenz

Es lassen sich Aussagen finden, in denen eine Betonung von Weiterbildung zur Vermeidung der Obsoleszenz berufsbezogenen Wissens stattfindet.

Ein zweiter Aspekt der Temporalität des Humanressourcen-Management-Modells findet sich in der Kurzfassung des Berichts im Abschnitt „Demografischer Wandel und Fachkräftebedarf“ und knüpft an die bestätigte Prämisse der ersten Kategorie an:

„Erfordernisse des lebenslangen Lernens und die daraus resultierende Zunahme des Bildungsbedarfs nach der Erstqualifizierung ergeben sich vor allem aus der Änderungsgeschwindigkeit inhaltlicher Anforderungen an hochqualifizierte Tätigkeiten sowie der notwendigen Aktualisierung von Kenntnissen im Laufe einer Bildungsbiographie.“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 9)

In der Betonung von Weiterbildung zur Vermeidung der Obsoleszenz in erster Linie berufsbezogenen Wissens findet sich zunächst die prinzipielle Subordination von Bildung unter die Erfordernisse der ökonomischen Entwicklung, wie sie in den politischen Prioritäten des Humanressourcen-Management-Modells besonders stark zum Ausdruck kommt. Dies gilt darüber hinaus in der temporalen Dimension: Bildung erfüllt den Zweck, zum Zeitpunkt A das Veralten der Wissensbestände zum Zeitpunkt B zu verhindern. Diese Verschränkung von temporaler und instrumenteller Beziehung zeigt sich bereits in der Fortsetzung des Haupttitels der Empfehlung „zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens“ im Untertitel „zur Qualifizierung von Fachkräften“. Damit ist ein zweiter wesentlicher Bestandteil der Temporalität des Humanressourcen-Management-Modells aufgezeigt, der eine präemptive Chronopolitik stützt: (Hochschulweiter-)Bildung als Anpassungsinstrument von Wissensbeständen an prinzipiell ungewisse zukünftige Arbeitsmarktbedarfe. Man könnte dazu verleitet werden, hier von „präventiver“ Bildung im Sinne des alltäglichen Sprachgebrauchs zu sprechen. Dies entspräche jedoch keineswegs dem Begriff einer wertefundierten präventiven Chronopolitik, wie er etwa dem Modernisierungs- und Staatskontrollmodell zugrunde liegt.

1.3.5 Annahme 2: Die Bildungspolitik weist chronopolitisch stark präemptive Züge auf, die eine rekursive Logik produzieren. Diese übersetzt sich in einen erhöhten Veränderungsdruck auf die Gegenwart

Mit der prinzipiellen Ungewissheit der mittel- und langfristigen Zukunft und dem daran anknüpfenden temporal und instrumentell verschränkten Bildungsverständnis wurden zwei wesentliche Grundlagen für eine präemptiv geprägte Bildungspolitik bestätigt. Im Anschluss daran ist zu zeigen, ob sich im Dokument auch Belege für eine tatsächliche rekursive Logik finden, die durch präemptive Chronopolitik produziert wird.

Kategorie 2: Präemption

Es lassen sich Aussagen finden, die einen eindeutig präemptiven Charakter aufweisen. Ihre rekursive Logik lässt sich in Aussagen belegen, die dringende Anpassungen der Gegenwart fordern, um eine scheinbar alternativlos eintretende, ungewünschte bis katastrophale Zukunft zu verhindern.

Beim präemptiven Charakter handelt es sich um eine Metakategorie, die sich als Produkt einer nachgewiesenen rekursiven Logik ergibt. Zentrales Element ist dabei die Setzung einer scheinbar alternativlos eintretenden unerwünschten Zukunft, zu deren Abwendung eine Anpassung der Gegenwart als unumgänglich gefolgert wird. Eine entsprechende Argumentation findet sich tatsächlich im Textabschnitt „Zentrale Herausforderungen und Handlungsfelder“, die auch die oberen beiden Kategorien noch einmal aufgreift:

„Deutschland erfährt demographische Veränderungen, die sein Bildungs- und Beschäftigungssystem vor erhebliche Herausforderungen stellen. Auch wenn alle Bevölkerungsprognosen mit Unsicherheiten behaftet sind, zeichnet sich eine Entwicklung ab, die zu

deutlichen Verschiebungen in der Altersstruktur führen wird. Der Anteil der Personen im erwerbsfähigen Alter an der Bevölkerung ist trotz der hohen Zuwanderungszahlen rückläufig. Hiervon ist nicht zuletzt das volkswirtschaftliche Fachkräfteangebot betroffen; in einigen Bereichen wird mit Engpässen gerechnet, die die wirtschaftliche Entwicklung Deutschlands nachhaltig behindern könnten. Das Bildungssystem steht in der Verantwortung, über eine hohe und bedarfsgerechte Qualifizierung der Fachkräfte eventuelle quantitative Einbußen beim Arbeitskräftepotential möglichst auszugleichen.“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 15)

Der Präemptionscharakter der Aussage wird im letzten Satz deutlich, der sich aus chronopolitischer Perspektive als präemptive Auflösung des Collingridge-Dilemmas (s. Kap. 1.2.2.5 oben) lesen lässt: Die mittelfristige Zukunft lasse sich zwar prinzipiell nicht sicher vorhersagen, die trotzdem angestellten Prognosen wiesen aber in eine höchst unwünschenswerte Zukunft, von der faktisch auszugehen sei (in diesem Fall die Auswirkungen von Engpässen im Fachkräfteangebot auf die wirtschaftliche Gesamtentwicklung). Zur Verhinderung des Eintretens dieser Zukunft müsse im Bildungssystem daher in der Gegenwart gehandelt werden, nämlich durch Ausrichtung auf eine hohe und bedarfsgerechte Qualifizierung ebenjener Fachkräfte. Die rekursive Logik der Argumentation wird deutlich: Erst die Festsetzung der prognostizierten Entwicklungen als faktisch legitimiert die geforderten Anpassungen in der Gegenwart. Die Spanne möglicher Zukünfte wird argumentativ verringert, sodass nur noch eine Schlussfolgerung als logisch erscheint. Es ist hierbei unerheblich, ob diese Argumentationslinie seitens des Wissenschaftsrats bewusst oder unbewusst aufgebaut wird – durch die angebrachten Verweise auf die gesamtgesellschaftliche Tragweite kann die Präemptionslogik gleichermaßen als organisationale wie auch als Ausdruck einer kollektiven temporalen (Bildungs-)Agenda aufgefasst werden. Damit sind die temporalen Grundlagen für die oben formulierte zentrale Fragestellung nachgewiesen, der nach in der durch die Produktionsordnung geformten Temporalität der Gegenwartsgesellschaft präemptive Denkmuster im Vordergrund stehen. Es bestätigen sich ebenfalls die angenommenen Grundprämissen der Wissensgesellschaft, nach denen Bildung insgesamt eine instrumentelle Funktion für die Arbeitsmarktpolitik zukommt und Hochschulweiterbildung im Speziellen die Aufgabe haben könnte, die qualitative Erhöhung des Fachkräftepotenzials sicherzustellen.

1.3.6 Annahme 3: Aspekte der instrumentellen Vernunft werden durch die Bildungspolitik in Gestalt des dargelegten postmodernen Vernunftbegriffs bestärkt. Die politischen Ziele definieren sich über den prognostizierten kurz- bis mittelfristigen Zustand der Produktionsordnung

Als zentraler Bestandteil einer präemptiv geprägten kollektiven temporalen Bildungsagenda wurde ein instrumenteller Begriff von Bildung herausgearbeitet (s. Kap. 1.2.3 und 1.3.3.3), der sich bereits in vielen Beispielen offenbarte. Es konnte ebenfalls gezeigt werden, dass der von Horkheimer beschriebene moderne Vernunftbegriff sich als intensiviertere Fortführung in den Ausprägungen der Analysekatoren des Humanressourcen-Management-Modells wiederfindet. Eine chronopolitische Übereinstimmung der Empfehlung des Wissenschaftsrats mit dem Modell konnte bereits auf-

gezeigt werden. Daher liegt es nahe, dass sich im Dokument ebenfalls Belege für einen entsprechenden zugrunde liegenden Vernunftbegriff finden. Dieser lässt sich vor allem in Anknüpfung an Horkheimers Charakterisierung operationalisieren. Wie oben festgehalten, übersetzt sich der subjektive Vernunftbegriff im Prozess der Warenwertung der Kultur und ihrer geistigen Sphäre in Bildung. Ihren Zweck erhält Bildung aus ihrer Dienlichkeit für die Ziele, die das Selbstinteresse definiert. Sie ist pragmatisches Instrument zur Erreichung an sich vernunftloser Ziele. Diese zunächst auf den individuellen Vernunftgebrauch bezogene Feststellung kann, wie oben gezeigt, analog auf die kollektive temporale Bildungsagenda übertragen werden, wo sie sich ebenfalls in den Zieldimensionen der Bildungsbestrebungen ausdrückt:

Kategorie 3: Instrumentelle Bildungspolitik

Es lassen sich Aussagen finden, die ein instrumentelles Bildungsverständnis im Sinne der subjektivierten Vernunft aufweisen. Dies umfasst insbesondere die Zieldimensionen der Bildungsbestrebungen

Beim instrumentellen Vernunftbegriff handelt es sich, wie beim präemptiven Charakter, um eine Metakategorie, die als eine Summierung von Unterkategorien nachweisbar wird. Diese stehen hier sinnbildlich für gedankliche Stufen von Instrumentalität, wobei jede Unterkategorie jeweils eine Stufe umfasst. Jede der Unterkategorien besteht in einer weiteren Stufe der Zieldimensionen von Bildungsbestrebungen eines instrumentellen Bildungsbegriffs. Auf der ersten Stufe stehen Aussagen, die an die Subjektivierung des Vernunftbegriffs anknüpfen: Dieser kennt keine objektiven Wahrheiten, und damit keine vernünftigen Ziele an sich. Daher gilt:

a) Die Zieldimensionen der Bildungsbestrebungen sind auf ein höheres Ziel gerichtet, meist auf Steigerung der Produktivität oder anderweitigen Profit.

Diese grundlegende Kategorie lässt sich an vielfältigen Stellen im Text belegen. Ziel der Bildungsbestrebungen ist stets eine Steigerung des Fachkräftepotenzials, welches über die individuelle Leistungssteigerung durch Lernen erreicht werden soll. Stets wird dabei auf den prognostizierten Status quo verwiesen, der, wie oben gezeigt, selbst jedoch prinzipiell ungesichert ist:

„Um trotz des demographischen Wandels die Leistungs- und Innovationsfähigkeit der Gesellschaft zu erhalten und zu stärken, ist ein hohes durchschnittliches Qualifikationsniveau sowie ein international attraktives post-schulisches Bildungssystem, das Entwicklungs- und Innovationsfähigkeiten vermittelt, essentiell.“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 5)

In deutlichster Weise zeigt sich in diesem Abschnitt die „vernünftige“ Verortung des (postschulischen) Bildungssystems ganz im Horkheimerschen Sinn als zuarbeitendes System zu einem gesamtgesellschaftlichen Nutzen, an dem es folglich ausgerichtet sein muss. Entwicklungs- und Innovationsfähigkeit finden an dieser Stelle deshalb Betonung, da Bildung hier pragmatisches Instrument zur Erreichung an sich vernunftloser Ziele ist. Leistungs- und Innovationsfähigkeit sind hier „vernünftige“ Setzungen, analog der temporal-präemptiven Setzung der prognostizierten Fachkräfte-

entwicklung. An anderer Stelle steht das „Bildungssystem [...] in der Verantwortung, über eine hohe und bedarfsgerechte Qualifizierung der Fachkräfte eventuelle quantitative Einbußen beim Arbeitskräftepotential möglichst auszugleichen“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 15). Die Instrumentalisierung von Bildung im Hierarchiegefälle von Wirtschafts- und Bildungspolitik wird hier noch einmal mit dem Begriff der Verantwortung verdeutlicht, in dem sich die zweifelsfreie Zweckgebundenheit des Bildungssystems ausdrückt. Diese Instrumentalisierung sahen wir bezogen auf das quantitative Fachkräftepotential parallel bereits beim Modernisierungs- und Staatskontrollmodell, jedoch mit anderen Zieldimensionen. Ging es dort noch um die passgenaue Bildung der Bevölkerung der ihr zugedachten, fest umrissenen Aufgaben und entsprechende Bildungsinhalte, betont die hier vorliegende postmoderne Instrumentalität von Bildung die Innovations- und Leistungsfähigkeit in einer prinzipiell ungesicherten zukünftigen Entwicklung der Produktionsordnung. Dies drückt sich dann auch umso deutlicher in den Forderungen nach einer qualitativen Steigerung des Fachkräftepotenzials aus, stets unter den dunklen Vorzeichen einer andernfalls stark negativen Prognose:

„Um unter diesen Voraussetzungen das Wohlstandsniveau erhalten zu können, muss das gesellschaftliche Fachkräftepotential sowohl quantitativ als auch qualitativ ausgeweitet bzw. entwickelt werden. [...] Qualitativ ist es wichtig, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an institutionellen Bildungsangeboten eine Ausbildung erfahren, die eine angemessene Arbeitsmarktrelevanz aufweist, im Rahmen derer sie Problemlösungs- sowie Innovationsfähigkeiten erwerben und deren Inhalte und Anforderungen ihren persönlichen Fähigkeiten und Interessen möglichst gut entsprechen. [...] Die Maßnahmen zur Erhöhung der Qualität des Fachkräftepotentials sind dabei vornehmlich Gegenstand der Bildungs- und Wissenschaftspolitik. Ziel der Politik muss es sein, trotz des zahlenmäßigen Rückgangs der Arbeitskräfte Einbußen in der volkswirtschaftlichen Leistungsfähigkeit zu vermeiden.“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 8)

Erneut finden sich neben den temporalen Setzungen jene „vernünftigen“, die eine umfassende Anpassung der Bildungsinhalte an die als volatil prognostizierten zukünftigen Erfordernisse der Produktionsordnung verlangen. Das Zitat veranschaulicht dabei deutlich den Zusammenhang zwischen der individuellen Mikroebene der Bildungsteilnehmenden auf der einen und der gesamtgesellschaftlichen Makroebene des Bildungssystems auf der anderen Seite. Die Bildung der Individuen muss demnach „vernünftig“ gestaltet werden, das heißt in Kongruenz zu den Zwecken einer Bildungspolitik auf der Makroebene, die selbst keine vernünftigen Ziele an sich kennt, sondern sich nur über ihre Beeinflussung der Produktionsordnung definiert. Dies führt zur zweiten Stufe:

b) Die Richtigkeit der Zieldimensionen von Bildungsbestrebungen eines instrumentellen Bildungsbegriffs folgt der Logik der Wahrscheinlichkeit, d. h., ihr Erfolg definiert sich über das Eintreffen der erwarteten Produktivitätssteigerungen oder anderweitige Profite.

Da eine solchermaßen gestaltete Bildungspolitik keine objektiven Wahrheiten kennt und ihre Ziele den prognostizierten Erfordernissen der Produktionsordnung in

Gänze subsumiert sind, kann sie zur Bestimmung ihres eigenen Erfolgs nicht auf objektive Kategorien rekurren. Sie folgt daher der Logik der Wahrscheinlichkeit, welche die Richtigkeit ihrer Prognosen über das Eintreffen ebenjener Prognosen bestimmt. Gleichzeitig wird die Zukunft, wie gezeigt, präemptiv durch Setzungen bestimmter Prognosen als faktisch vorweggenommen. Die Einlösung der temporalen Setzung durch eine entsprechende Politik ist damit nichts anderes als der Ausdruck ebenjener rekursiven Logik, welche die postmoderne Temporalität bestimmt: Durch die präemptive Setzung wird der Gestaltungsrahmen als Wahrheit erschaffen, innerhalb dessen die Bildungspolitik anschließend agiert und der sich damit rekursiv auf die „Vernünftigkeit“ des Bildungsbegriffs auswirkt. Temporale und „vernünftige“ Setzungen stehen hier in sich gegenseitig erschaffender Wechselwirkung: Da eine Abkehr von den vernünftigen Setzungen (Ausrichtung der Produktionsordnung, Bildung als Instrument der Wirtschaftspolitik) ausgeschlossen wird, setzt die technische Beschleunigung das gesamtgesellschaftliche Gefüge unter „temporalen Setzungszwang“. Die temporalen Setzungen als Antwort auf die von den „vernünftigen“ Setzungen hervorgebrachte Volatilität bzw. prinzipielle Unsicherheit zukünftiger Entwicklungen bestärken wiederum eben jene vernünftigen Setzungen und lassen diese ganz im Sinne der Logik der Wahrscheinlichkeit als „vernünftig“ erscheinen. Es entsteht damit eine *sich selbst perpetuierende rekursive Logik* aus temporalen und „vernünftigen“ Setzungen, deren jede objektive Vernunft längst abhandengekommen ist. Dies drückt sich empirisch etwa im Bestreben aus, die Ausgestaltung von Bildung an die gesetzten temporalen Erfordernisse anzupassen, was wiederum im Kern ihre „Vernünftigkeit“ neu definiert:

„Im Hochschulbereich sind mit Blick auf die Regelstudienzeiten keine weiteren Spielräume zur Verkürzung zu erkennen. [...] Begrenzte Verbesserungspotentiale sind noch im Bereich der Studienorganisation und insbesondere im Bereich der Studienfinanzierung zu sehen. Darüber hinaus können Zeitersparnisse unter Umständen durch eine verbesserte Anrechnung von in anderen Studiengängen oder an anderen Hochschulen erbrachten Leistungen erzielt werden. Entsprechend lassen sich über die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen Zeitverluste reduzieren.“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 31)

Aus den Bestrebungen, das Studium zeitlich den „gesetzten“, also als faktisch deklarierten Erfordernissen der Produktionsordnung anzupassen, generieren sich neue temporale Ansprüche, vor allem solche der „Zeitersparnis“ oder reduzierter „Zeitverluste“, die umgekehrt als Effizienzsteigerung gelesen werden können. Dabei folgt der Effizienzbegriff nicht der Logik der Bildung, sondern der Bildungsbegriff folgt der Logik der Effizienz – und damit einem instrumentellen anstatt einem objektiven Vernunftbegriff, der von den Setzungen innerhalb der Produktionsordnung produziert wird. Es zeigt sich damit im Kleinen (der Zeiteffizienz im Studium) dieselbe rekursive Logik wie im Großen (der Gesamtausrichtung des Bildungssystems). Damit ist die dritte Stufe erreicht:

c) Die höheren Ziele der Zieldimensionen von Bildungsbestrebungen eines instrumentellen Bildungsbegriffs leiten sich aus im Widerstreit stehenden ökonomischen Interessen ab.

Die höheren Ziele, also gewissermaßen die letzten Elemente in den Sinnketten von Zielen, die ihre Vernünftigkeit erst aus ihrem Nutzen für ein jeweils höheres Ziel erlangen, sind augenscheinlich nicht im Bildungssystem selbst zu suchen. Dem subjektivierten Vernunftbegriff folgend, müssten diese in im Widerstreit stehenden ökonomischen Interessen zu finden sein. Auch hierfür finden sich im Dokument Belege:

„In einer Situation mit schrumpfenden und zugleich konsolidierungsbedürftigen öffentlichen Haushalten besteht für die Bildungs- und Wissenschaftspolitik die Gefahr, in eine Konkurrenz zu anderen Politikbereichen zu geraten und nur unzureichend mit Ressourcen ausgestattet zu werden. Um dies abzuwenden, muss der investive Charakter von Bildungs- und Wissenschaftsausgaben weiter verdeutlicht werden: Bildung und Wissenschaft stärken die Innovationskraft und Leistungsfähigkeit der Gesellschaft und tragen dadurch dazu bei, auch Mittel zur Finanzierung anderer öffentlicher Aufgaben zu erwirtschaften; zugleich helfen sie zu vermeiden, dass Personen mangels Arbeitsmarkterfolgs ihren Lebensunterhalt nicht selbständig bestreiten können, und entlasten dadurch die Sozialkassen“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 23).

Es wird hier erneut sowohl auf die gesamtgesellschaftliche Makro- als auch die individuelle Mikroebene von Bildung rekurriert – beide Male jedoch mit Verweis auf den instrumentellen Nutzen von Bildung. Wo auf der Makroebene des Bildungssystems widerstreitende ökonomische Interessen vor allem im politischen Spannungsfeld um finanzielle Ressourcen zutage treten, verweist die individuelle Mikroebene auf die widerstreitenden Interessen um gesellschaftliche Teilhabe der Arbeitsmarktteilnehmer, welche jedoch umgehend an ihre gesamtgesellschaftliche Auswirkung als Belastung der Sozialkassen wieder an die Makroebene rückgebunden wird. Eindeutig wird, dass sich an der prinzipiellen Hierarchie von Produktionsordnung und Bildungssystem seit Horkheimer nichts Grundlegendes geändert hat – nur ihre temporale und „vernünftige“ Ausgestaltung hat sich in der beschleunigten postmodernen Wissensgesellschaft gewandelt. Die Anerkennung der prinzipiellen Unplanbarkeit selbst näherer Zukünfte drückt sich dann temporal im lebenslangen Lernen aus: „In modernen Wissensgesellschaften sollte lebenslanges Lernen zur Normalität in den individuellen Bildungsbiografien werden, damit vielfältige und anpassungsfähige Kompetenzprofile für sich wandelnde Arbeits- und Umweltbedingungen entstehen“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 7). Es zeigt sich am Konjunktiv, dass nun endlich vollendet werden „soll“, was bereits allenthalben gefordert wird: Die noch bestehende Ambivalenz der „vernünftigen“ wie auch der temporalen Setzungen soll sich zugunsten eines umfassenden subjektivierten Vernunftgebrauchs auflösen. Jene „Noch-“ oder auch „Wieder-Ambivalenzen“ wurden oben grundsätzlich bereits für die europäische Bildungspolitik festgestellt, können im Folgenden aber theoretisch ausdifferenziert werden. Dies erfolgt anhand der vierten und vorerst letzten Annahme.

1.3.7 Annahme 4: Die idealmodelltypischen und temporalen Ambivalenzen der EU-Bildungspolitik zeigen sich auch für den bundesdeutschen Kontext

Trotz der vielfachen starken Kongruenz aktueller unionseuropäischer bildungspolitischer Dokumente mit den Ausprägungen des Humanressourcen-Management-Modells ließen sich einige Ambivalenzen herausarbeiten. Diese auf die Idealtypen des Analyserasters von Lima & Guimarães (s. Kap. 1.3.3.4) begründeten Schlüsse sollen nun, mit Blick auf den zugrunde liegenden Vernunftbegriff vertieft und um ihre spezifische Temporalität erweitert, auf den bundesdeutschen Kontext anhand der Empfehlungen des Wissenschaftsrats übertragen werden. Die Annahme lässt sich in zwei Kategorien operationalisieren, von denen die erste das gleichzeitige Auftreten von Ausprägungen der unterschiedlichen Modelle von Lima und Guimarães prüft, wohingegen die zweite einen Schritt tiefer gehend Aussagen in den Blick nimmt, in denen sich präventive Legitimation und präemptive Agenden widersprechen. Während erstere also vorrangig auf den zugrunde liegenden Vernunftbegriff abzielt, steht bei letzterer die Temporalität im Fokus.

Kategorie 4a: Modellambivalenz

Es lassen sich einerseits Aussagen finden, die stark den Ausprägungen des Humanressourcen-Management-Modells entsprechen, andererseits solche, die Ausprägungen des demokratisch-emanzipatorischen oder Modernisierungs- und Staatskontrollmodells aufweisen.

Die Widersprüchlichkeit der EU-Dokumente, wie sie an anderer Stelle bereits aufgezeigt wurde (s. Schiller, 2018), zeigt sich vor allem in der gleichzeitigen Betonung von markt- und verwertungsorientierten Bildungszielen auf der einen und emanzipatorischen Resilienz- und Kohäsionszielen durch Bildung auf der anderen Seite. Bezogen auf den zugrunde liegenden Vernunftbegriff hieße dies, dass einerseits eine Orientierung an der subjektivierten, instrumentellen Vernunft stattfindet, diese aber andererseits durch die Hervorhebung universeller, wertefundierter Ziele im Sinne objektiver Wahrheiten konterkariert werden. Dass dieser Widerspruch in Wahrheit nur vordergründig besteht, soll hier aufgedeckt werden. Geeignete Aussagen lassen sich in den Empfehlungen des Wissenschaftsrats an mehreren Stellen finden, am deutlichsten gleich zu Beginn:

„Qualitativ ist es wichtig, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an institutionellen Bildungsangeboten eine Ausbildung erfahren, die eine angemessene Arbeitsmarktrelevanz aufweist, im Rahmen derer sie Problemlösungs- sowie Innovationsfähigkeiten erwerben und deren Inhalte und Anforderungen ihren persönlichen Fähigkeiten und Interessen möglichst gut entsprechen.“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 8)

Die (scheinbare) Ambivalenz zeigt sich hier in den zunächst gegensätzlich erscheinenden Zieldimensionen der Betonung von Arbeitsmarktrelevanz und Innovationskompetenzen als Ausdruck einer instrumentellen Vernunft auf der einen und der Ausrichtung an den persönlichen Fähigkeiten und Interessen auf der anderen Seite. Eine Ausrichtung an den persönlichen Bildungsinteressen und den Fähigkeiten der

Bildungsteilnehmenden könnte in den Bereich eines demokratisch-emanzipatorischen Bildungsmodells verweisen. Die Teilnehmerorientierung könnte Ausdruck eines Systems sein, das in sozialer Verantwortung Bildung für seine Bürger:innen bereitstellt und dabei nicht auf deren Kontrolle abhebt (wie vor allem im Modernisierungs- und Staatskontrollmodell), sondern diese in urliberaler Denktradition als mündig anerkennt. Jedoch finden sich an dieser Textstelle weder Verweise auf eine Wertefundierung der Bildungspolitik in einem solch universalen Sinne, noch scheint hier eine Bildung denkbar, die nicht auf die Steigerung der Produktivität ausgerichtet ist. Vielmehr wird deutlich, dass die Ambivalenz nur eine scheinbare ist: Die Teilnehmerorientierung entspricht einer Kundenorientierung, wie sie im Humanressourcen-Management-Modell bestärkt wird. Demgemäß folgt die Ausrichtung an den Interessen der Bildungsteilnehmenden, mit Horkheimer (2007) gesprochen, nicht der Logik einer objektiven, sondern einer subjektivierten Vernunft (s. Kap. 1.2.3 oben). Die Ausrichtung der Angebote an den Interessen der Teilnehmenden zielt vorrangig auf die wirtschaftliche Nachhaltigkeit der Angebote ab, nicht auf eine emanzipatorische Bildung mündiger Staatsbürger. Nicht zuletzt die syntaktische Hierarchie der Attribute verweist darauf, dass es sich nicht um eine Ambivalenz, sondern einen ausschließlichen Ausdruck von instrumenteller Vernunft handelt. In der Aufzählung verbildlichen sich (vielleicht unbewusst) die Sinnketten von Zielen, die selbst jeweils nur auf ein wiederum Höheres gerichtet sind, und deren höhere Ziele sich letztendlich aus den im Widerstreit stehenden ökonomischen Interessen ableiten. An diesem Beispiel lässt sich ebenso das Phänomen der „Remantisation“ im Humanressourcen-Management-Modell nachzeichnen, das wir oben durch Lima und Guimarães beschrieben fanden: Durch die Umgestaltung des äußeren Kontexts – hier von einem emanzipatorischen, humanistisch geprägten Bildungsduktus hin zu einem marktorientierten lebenslangen Lernen – erfahren die Kernbegriffe des Bildungssystems eine Bedeutungsverschiebung (s. Kap. 1.3.3.3). Nicht nur lässt sich die Verschiedenartigkeit der Teilnehmendenzentrierung („demand side“) vom demokratisch-emanzipatorischen Modell hin zum Humanressourcen-Management-Modell in der Praxis aufzeigen, auch der Begriff des persönlichen Interesses ist ganz in die Logik der Produktivitätssteigerung – der instrumentellen subjektivierten Vernunft – eingebettet.

Kategorie 4b: Chronopolitische Ambivalenz

Es lassen sich widersprüchliche Aussagen finden, die einerseits präventive Strategien legitimistisch bemühen, gleichzeitig aber präemptiv begründete Handlungsvorschläge postulieren.

Wie im obigen Beispiel des Europäischen Rats von 2000 bereits aufgegriffen, scheint in manchen Policy-Dokumenten eine nachweisbare Diskrepanz zwischen wohlbemühten Legitimitätsvokabeln und den postulierten Handlungsansätzen zu bestehen (s. Kap. 1.3.3.4). Dies gilt nicht nur für die eben dargelegten allgemeinen politischen Ziele, sondern auch für die chronopolitische Prägung. Im Rat vom Lissabon ließen sich Aussagen finden, die zur Legitimation präventive chronopolitische Strategien bemühten, gleichzeitig jedoch präemptiv begründete Handlungsvorschläge postulierten. Eine solche Diskrepanz lässt sich ebenso in den Empfehlungen des Wissen-

schaftsrats auffinden. Sie knüpft inhaltlich an die Scheindiskrepanz des Vernunftgebrauchs der letzten Kategorie an, lässt sich jedoch temporaltheoretisch erweitert fassen:

„Um die gesellschaftlichen Bildungspotentiale auszuschöpfen, ist es von zentraler Bedeutung, Schulabsolventinnen und -absolventen zur Wahl des Ausbildungsgangs zu befähigen, der sowohl ihren Fähigkeiten als auch ihren Interessen am besten entspricht. Hierbei sind auch Aspekte von Diversität, wie Geschlecht, Herkunft und ethnische Zugehörigkeit, angemessen zu berücksichtigen. Nur bei einer Entsprechung der Ausbildungsinhalte mit den Fähigkeiten und Interessen ist die Motivation der Studierenden bzw. Auszubildenden sichergestellt und wird letztlich die individuell bestmögliche Qualifikation erzielt.“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 32)

Die noch stärkere Betonung von Interesse und Motivation der Lernenden weist zunächst wieder scheinbar in Richtung des demokratisch-emanzipatorischen Bildungsverständnisses, das eine ebenso gestaltete, wertebasierte, präventive Bildungspolitik mit sich bringt, also ein Gestalten der bildungspolitischen Zukunft auf einer wertebasierten Grundlage der Bedürfnisse der Menschen. Einen ersten Hinweis auf die eher bloß legitimatorische Funktion der Formulierung findet sich bereits im ersten Satz: Die Orientierung an den Bedürfnissen der Lernenden fußt nicht auf einem universellen Wertebezug oder einem humanistischen Bildungsbegriff, sondern ist straff in die makrogesellschaftliche Agenda eingespannt. Die Einbeziehung von menschlicher Vielfalt in die Angebotsseite ist nicht Selbstzweck um der Lernenden willen, sondern soll deren Produktivität und Leistungsfähigkeit voll ausschöpfen. Die Ausrichtung an der Nachfrageseite („demand side“) entspricht deutlich dem Humanressourcen-Management-Modell, welches, wie gezeigt, vor allem präemptiv geprägte Chronopolitiken fördert. Diese Vermutung bestätigt sich umgehend:

„Die Qualität des Fachkräfteangebots hängt zudem in besonderer Weise von der Arbeitsmarktrelevanz der Ausbildungs- und Studieninhalte ab. Nur wenn diese gezielt auch die Kompetenzen fördern, die auf dem Arbeitsmarkt benötigt werden, kann das post-schulische Bildungssystem seinen Beitrag zur Stärkung des Fachkräftepotentials leisten.“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 33)

Analog zum zugrunde liegenden Vernunftbegriff offenbart sich in der Invertierung der chronopolitischen Ausrichtung die Präemptionslogik: Die Arbeitsmarktrelevanz stellt den maßgeblichen Faktor für das Gelingen des Beitrags des post-schulischen Bildungssystems zum Fachkräftepotenzial dar. Jene Arbeitsmarktrelevanz ist selbst jedoch, wie in Kategorie 1a gezeigt, eine grundsätzlich ungesicherte Prognose. Es besteht auch hier keine Ambivalenz, sondern es gilt die Bestätigung von Kategorie 1b, nach der die (wissenschaftliche) Weiterbildung als Instrument gegen das Veralten von (Fach)Wissen fungiert. Auch die Schlussfolgerung aus der zweiten Kategorie finden sich bestätigt: In der durch die Produktionsordnung geformten Temporalität der Gegenwartsgesellschaft stehen präemptive Denkmuster klar im Vordergrund, die temporalen Setzungen entsprechen den „vernünftigen“. Entsprechend werden die letzten Reservate einer emanzipatorischen Bildung und damit verbundener präventiver Chronopolitiken gleich im darauffolgenden Satz problematisiert:

„Für den Hochschulsektor steht das Ziel einer arbeitsmarktrelevanten Ausbildung allerdings potentiell in einem Spannungsverhältnis zur Eigenlogik des Wissenschaftssystems, das auch Freiräume zur Akkumulation bzw. Vermittlung gesellschaftlich nicht – oder zumindest nicht unmittelbar – verwertbaren Wissens bedarf.“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 33)

Das Spannungsfeld zwischen einer Bildung als Selbstzweck und ihrer ökonomischen Verwertbarkeit spiegelt die vielfachen Gegensätze und (Schein-)Ambivalenzen, die wir im Vernunftgebrauch wie auch in der Temporalität der Gegenwartsgesellschaft fanden.

1.3.8 Schlussfolgerungen

Als Fazit der hier durchgeführten rudimentären Diskursanalyse steht die Verifizierung der oben formulierten zentralen Annahme, dass der Übergang vom Modernisierungs- und Staatskontrollmodell hin zum Humanressourcen-Management-Modell die Repräsentation der Transformation einer modernen Bildung in eine postmoderne Bildung darstellt, die sich in ihr zugrunde liegenden Vernunftbegriff und ihren Bildungsinstitutionen ebenso nachweisen lässt wie in ihren Zeitinstitutionen als kollektiver temporaler Agenda. Die erwarteten Ausprägungen dieser postmodernen Bildung und ihrer kollektiven temporalen Agenda bestätigten sich zum größten Teil. Lediglich die vermuteten Ambivalenzen, welche sich in Dokumenten der Europäischen Union der jüngsten Vergangenheit zeigen und welche daher auch für den bundesdeutschen Diskurs angenommen wurden, ließen sich nicht belegen. Vielmehr scheint es, als entsprächen die maßgeblichen Elemente jener postmodernen Bildung umfänglich den Ausprägungen des Humanressourcen-Management-Modells aus dem Analyse-raster von Lima und Guimarães und daran anknüpfend einem subjektivierten und instrumentellen Vernunftbegriff sowie der Logik einer präemptiven Chronopolitik.

Die Ergebnisse der rudimentären Diskursanalyse sollen nun auf der organisationalen Meso-Ebene und der individuellen Mikro-Ebene der einzelnen Bildungsteilnehmenden nachverfolgt werden. Dazu müssen im folgenden Teil 2 der Studie die soeben aufgezeigten Temporalitäten der kollektiven temporalen Agenda in der Hochschulweiterbildung für ihren Abgleich mit der Angebotsstruktur und der Lebensrealität von Teilnehmenden der Hochschulweiterbildung operationalisiert werden. Gemäß der zentralen Fragestellung, wie die kollektive temporale Agenda der Bildungspolitik und die individuellen temporalen Agenden der Bildungsteilnehmenden zusammenhängen, soll zunächst auf segmentspezifische temporale Ordnungen im beobachteten Segment der IT-Sicherheit und der zugehörigen Hochschulbildung eingegangen werden (Kap. 2.1.1 und 2.1.2), um einen fundierten Theoriehintergrund für die Meso- und Mikro-Ebene herzustellen und späteren Fehlinterpretationen vorzubeugen. Daran schließt sich eine umfassende Einführung in die Methodologie der hier vorgenommenen ebenenspezifischen Triangulation an (Kap. 2.2). Diese bildet die Grundlage für die spätere Analyse, an welchen Stellen sich kongruente temporale Muster auf kollektiver, organisationaler und individueller Ebene im Kontext der Hochschulweiterbildung zeigen (Kap. 2.3–2.5).

2 Organisationale und individuelle temporale Agenden in der Hochschulweiterbildung

2.1 Segment spezifische temporale Ordnungen

Im Begriff der kollektiven temporalen Agenda lag der Blick bisher auf der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung. Zur Erfassung von organisationalen und individuellen temporalen Agenden in bestimmten gesellschaftlichen Teilbereichen soll dieser Fokus nun etwas differenziert werden. Dazu soll der Begriff der **segmentspezifischen temporalen Ordnung** eingeführt werden. Er beschreibt die Gesamtheit der temporalen Ordnungsmächte, die für ein bestimmtes Segment der Gesellschaft wirksam sind und sich von der kollektiven, das heißt gesamtgesellschaftlichen temporalen Agenda durchaus unterscheiden können. Der Begriff der segmentspezifischen temporalen Ordnung stellt in der Logik der temporalen Agenden eine für ein gesellschaftliches Segment spezifische, überindividuelle Temporalität dar. Organisationale und individuelle temporale Agenden sind in ihrer Ausprägung maßgeblich von der segmentspezifischen temporalen Ordnung beeinflusst. Dieses zunächst abstrakte Konzept wird am Beispiel der IT-Sicherheit im Folgenden konkretisiert, um die segmentspezifischen temporalen Voraussetzungen, unter denen das Sample *Open C³S* entstand, herauszuarbeiten.

2.1.1 Segment spezifische temporale Ordnung der IT-Sicherheit

Wie in den vorangegangenen Kapiteln hinreichend gezeigt werden konnte, stellt die Digitalisierung eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung dar, durch die die technologiebedingte Transformation der Produktionsordnung besonders zum Vorschein tritt. Daher ist es naheliegend, den Einfluss der oben erarbeiteten kollektiven temporalen Bildungsagenda auf organisationale und individuelle temporale Bildungsagenden empirisch in einem Segment zu analysieren, das Teil dieser Entwicklung selbst ist. Noch schneller und unberechenbarer als die Digitalwirtschaft insgesamt entwickelt sich das Segment der IT-Sicherheit. In nahezu keinem Teilbereich der Digitalisierung spielt Zeit eine so essenzielle Rolle wie in der IT-Sicherheit – einerseits als Faktor auf technischer Ebene, etwa für die Geschwindigkeit von Cyber-Angriffen, andererseits als Faktor auf taktischer Ebene, beispielsweise für die Zeit zwischen Auftreten und Erkennen eines Angriffs. Darüber hinaus wirkt Zeit als elementarer Faktor auf der strategischen Ebene der Fähigkeitsentwicklung. Insbesondere auf dieser strategischen Ebene zeigt sich der Zusammenhang von Bildung und segmentspezifischer temporaler Ordnung. Wie hier dargelegt werden soll, unterstreicht die segmentspezifische temporale Ordnung in Hinsicht auf Bildung die besondere Eignung des Segments für die systematische Anbindung der Erkenntnisse über die kollektive temporale Bildungsagenda aus Teil 1 an die unten folgende Analyse des Samples.

Die Gefährdungslage digitaler Systeme wächst parallel zu ihrer Verbreitung in der Gesellschaft, wie das Bundesamt für Sicherheit in der Informationstechnik (BSI) in seinen jährlichen Berichten feststellt (vgl. BSI, 2017, 2018). Zwar werden viele Bemühungen unternommen, doch ist es ein offenes Geheimnis, dass Deutschland in der Fähigkeitsentwicklung für die IT-Sicherheit hinterherhinkt, und dass insbesondere das Gefährdungsbewusstsein bei deutschen kleineren und mittleren Unternehmen gefährlich gering ausgeprägt ist. Zwar wurden in den letzten Jahren für diesen Bereich Kompetenzen aufgebaut, wie etwa das Kommando Cyber- und Informationsraum der Bundeswehr im Jahr 2017 oder vielfältige Förderprogramme des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Rahmen der „High Tech Strategie“ (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2019c), und damit einhergehend ambitionierte Ziele formuliert wie in der „Digitalen Agenda“ der Bundesregierung (vgl. BSI, 2017, S.70). Trotzdem ist die zeitliche Beständigkeit von IT-Sicherheit äußerst kurz. Der damalige Innenminister Thomas de Maizière drückte es im Lagebericht 2017 des BSI so aus:

„Nichts ist so beständig wie der Wandel. Auf wohl kaum etwas Anderes trifft Heraklits Erkenntnis so zu wie auf die Digitalisierung. Ihre Chancen für unseren gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Fortschritt sind immens. Die Risiken sind es ebenso und müssen beherrschbar bleiben. [...] Die hohe Dynamik in der Entwicklung der Informationstechnik lässt es auch nicht zu, dass moderne Wirtschaftsnationen auf dem Gebiet der Digitalisierung und IT-Sicherheit stillstehen.“ (BSI, 2017, S. 3)

Ganz ähnlich äußerte sich zuletzt der Kommandeur des US-amerikanischen Cyber Command und Direktor der National Security Agency NSA, Paul M. Nakasone: „[...] superiority in cyberspace is temporary; we may achieve it for a period of time, but it's ephemeral⁵⁸“ (Joint Force Quarterly, 2019, S. 4).

Damit ist der grundsätzliche Zeitbezug der IT-Sicherheit dargestellt: Sie muss mit dem rasanten technischen Gesamtfortschritt mithalten. Dazu ist nicht nur die Entwicklung technischer Abwehrmaßnahmen vonnöten, sondern insbesondere die Kompetenzentwicklung des „Faktors Mensch“ (BSI, 2017, S. 75). Dies gilt einerseits, um Bedrohungen des Social-Engineering-Spektrums (etwa gezielter Phishing-Attacks) zu begegnen (vgl. BSI, 2017, S. 75), aber auch um aktiv mit hochqualifizierten Fachleuten für die kontinuierliche Weiterentwicklung der Fähigkeiten zu sorgen. Ganz ähnlich formuliert es im folgenden Jahr 2018 der Präsident des BSI, Arne Schönbohm, an entsprechender Stelle: „Wir sind gut gerüstet. Das sind wir aber nur so lange, wie wir als Gesellschaft nicht nachlassen, unsere Bemühungen um eine stabile und erfolgreiche Cyber-Abwehr zumindest parallel, noch besser aber proaktiv zur Gefährdungslage zu steigern“ (BSI, 2018, S. 4).

Damit verweist er nicht nur auf fortschreitende Kompetenzentwicklung, sondern auch auf eine temporale Dimension von IT-Sicherheit, die wir bereits oben chrono-

58 Die Vokabel des Flüchtigen („ephemeral“) begegnete uns bereits bei Harvey (1990) und Jameson (1984, 2003) als eine der grundlegenden Zustandsbeschreibungen der postmodernen Gegenwartsgesellschaft (s. Kap. 1.2.2.1). Die Flüchtigkeit von Zuständen erscheint im Segment der IT-Sicherheit durch die immense skalierende Wirkung von IT-Systemen noch höher als in der Gesellschaft im Allgemeinen.

politisch kennengelernt haben: Auf der Grundlage der jetzigen Wissensstände werden Zukünfte, in diesem Fall Bedrohungslagen, prognostiziert. Es werden Anstrengungen unternommen, in diesem Fall Kompetenzentwicklungen an kritischer Stelle, um die zukünftige Entwicklung in einem positiven Sinn zu beeinflussen. Kaiser folgernd ließe sich dies als „präventive Chronopolitik“ fassen (s. Kap. 1.2.2.5). Gleichzeitig steckt in der Aussage Schönbohms ein präemptiver Aspekt: IT-Sicherheit müsse sich zwangsweise stetig weiterentwickeln, da andernfalls eine unerwünschte Zukunft (mit hohen Bedrohungslagen und erfolgreichen Cyber-Angriffen) „automatisch“ folge. Es erscheint als äußerst vernünftig⁵⁹, von einer ebensolchen Entwicklung auszugehen, da die Triebfedern für Cyberangriffe wie Spionage, Manipulation und die Zerstörung von Infrastrukturen und Fähigkeiten von staatlicher (Stichwort: „Cyberwar“) oder krimineller Seite sich in allen anderen Gesellschaftsbereichen und -Formen als äußerst beständig erweisen. Dieser Aspekt wirkt insgesamt viel stärker als der präventive Aspekt der Kompetenzentwicklung zur Formung des technischen Fortschritts. Chronopolitisch ist IT-Sicherheit damit ein grundlegend präemptives gesellschaftliches Segment, in dem unerwünschte Zukünfte insbesondere durch die potenzielle Schwere der Attacken (beispielsweise auf kritische Infrastruktur wie Energie, Verkehr, Lebensmittel⁶⁰) und die rasante technische Fortentwicklung von Systemen (und damit auftretenden Sicherheitslücken⁶¹) begünstigt werden. Dieser präemptive Charakter ist nicht nur als temporaltheoretische Zustandsbeschreibung zutreffend, er manifestiert sich sichtbar in Organisationsstrukturen und lässt sich in Sicherheitsstrategien und Operationen nachweisen.

Als Beispiel soll hier der militärische Bereich der sogenannten Cyberkriegsführung dienen. Analog zur oben dargestellten präemptiven Kriegsführung der Bush-Doktrin (s. Kap. 1.2.2.5) mit „kinetischen Wirkmitteln“ entwickelt sich auch eine präemptive Kriegsführung im Cyberraum, die auch die Fähigkeitsentwicklung des „Faktors Mensch“ umfasst. Für die NATO stellt der Cyber- und Informationsraum einen eigenen Operationsraum dar (vgl. Bundesministerium für Verteidigung, 2016, S. 4), in dem die Bundeswehr „die nicht-kinetischen Mittel und Fähigkeiten zur Verteidigung Deutschlands“ (vgl. Bundeswehr, 2019) bereitstelle.⁶² Ein gemeinsames Arbeitspapier der Forschungsgruppe Sicherheitspolitik der Stiftung Wissenschaft und Politik am Deutschen Institut für Internationale Politik und Sicherheit zusammen mit der Interdisziplinären Forschungsgruppe Abrüstung, Rüstungskontrolle und Risikotechnologien (IFAR) am Institut für Friedensforschung und Sicherheitspolitik der Universität Hamburg beschreibt die technische Entsprechung präemptiv eingesetzter „nichtkine-

59 „Vernünftig“ ganz im Sinne des oben bei Horkheimer diskutierten Begriffs der formalisierten Vernunft (s. Kap. 1.2.3.1).

60 Kritische Infrastrukturen werden im Lagebericht des BSI mit dem Akronym KRITIS erfasst und unterliegen dem 2015 verabschiedeten IT-Sicherheitsgesetz (vgl. § 8a BSIG). Über die branchenspezifischen Sicherheitsstandards findet sich eine Aufschlüsselung der Branchen, die der KRITIS zugerechnet werden (vgl. BSI, 2018, S. 66).

61 Dies zeigt sich beispielhaft im Bereich mobiler Endgeräte, für die zwar IT-Sicherheitslösungen existieren, welche aber nicht zuletzt aufgrund der Produktionslogik des hochdynamischen Mobile-Segments einen niedrigen Wirkungsgrad aufweisen (vgl. AV-Test, 2018, S. 4).

62 „Wirkmittel“ kann als euphemistisches Synonym für „Waffe“ verstanden werden, welches im militärischen Jargon weite Verbreitung findet. „Nichtkinetisch“ bezeichnet an dieser Stelle den Unterschied zu den „herkömmlichen“ Waffenarten, die kinetische Energie zur „Wirkung im Ziel“ nutzen.

tischer Wirkmittel“ am Beispiel des sogenannten Hackbacks, einem digitalen Gegenangriff:

„Meist beschreiben diese Begriffe den Vorgang des Eindringens in fremde Computernetzwerke, um Angriffe durch Hacker direkt an der Quelle, d. h. auf ihren eigenen Systemen zu unterbinden, indem etwa die angreifende Hard- und Software lahmgelegt oder gar zerstört werden. Befürworter argumentieren, dass so im Idealfall präemptiv Schaden abgewendet werden könnte, noch bevor oder während ein Cyber-Angriff stattfindet. Der Staat will also bei Hackerangriffen „zurückhacken“ dürfen, während Kritiker darauf verweisen, dass dieser Vorstoß das aktuell noch ungelöste „Attributions-Problem“ vollkommen außer Acht lasse. Im schlimmsten Fall würde ein Cyber-Gegenangriff, sofern überhaupt ein Verursacher identifiziert werden kann, nicht nur dessen Angriffssysteme ausschalten, sondern wahrscheinlich zusätzlich auch zivile Infrastruktur unbeteiligter Drittparteien.“ (Reinhold & Schulze, 2017, S. 3)

In diesem Beispiel zeigen sich gleichzeitig die präemptive Auflösung des Collinridge-Dilemmas einerseits wie auch die rekursive Logik des spekulativen Zeitkomplexes andererseits. Während das Ausführen eines Gegenangriffs noch keine Präemption darstellt, verläuft die Grenze fließend: Ist es den eigenen Cyber-Streitkräften erst einmal gestattet, aktiv auf Bedrohungen zu reagieren, könnte bereits das Entdecken einer vermuteten Vorbereitung einer Cyber-Attacke ein aktives Handeln rechtfertigen. Hier klare Regeln zu schaffen, ist angesichts der Komplexität der technischen Systeme in der Realität oft schwierig. Darauf verweist das „ungelöste Attributionsproblem“, also die Unfähigkeit, eine Attacke zweifelsfrei einem Verursacher zuzuordnen.⁶³ Dieses übersetzt sich etwa für das US-amerikanische Verteidigungsministerium genau in dieser Weise:

„[...] the Department seeks to pre-empt, defeat, or deter malicious cyber activity targeting U. S. critical infrastructure that could cause a significant cyber incident regardless of whether that incident would impact DoD's [Department of Defense – Verteidigungsministerium] warfighting readiness or capability. Our primary role in this homeland defense mission is to defend forward by leveraging our focus outward to stop threats before they reach their targets.“ (United States Department of Defense, 2018, S. 4)

Dies bedeutet real, eine ständige Offensive gegen potenzielle Ziele im Cyberraum zu führen, noch bevor diese einen Angriff gegen die eigenen Systeme gestartet haben.⁶⁴ Damit werden, entsprechend der rekursiven Logik des spekulativen Zeitkomplexes, gleichzeitig Realitäten geschaffen, namentlich in den aufgefundenen mutmaßlichen Bedrohungen und ihrer Bekämpfung als tatsächliche Bedrohungen oder Aggressoren.

63 Diese Problematik hat ihre analog-weltliche Entsprechung im Partisanenkampf, in jüngerer Vergangenheit in den „feindlichen Kombattanten“ im US-amerikanischen, von George W. Bush ausgerufenen „war on terror“ und seinen bekannt gewordenen Auswüchsen, etwa der beweislosen Inhaftierung ebenerer in Foltergefängnissen im irakischen Abu-Ghuraib oder dem kubanischen Guantanamo Bay.

64 Zwar mögen die Befugnisse für die amerikanischen Streitkräfte umfassender sein als die für deutsche Instanzen, doch zeigen sie die allgemeine Entwicklungsrichtung im längst stattfindenden „Cyber War“ auf, der zum größten Teil ohne öffentliche Aufmerksamkeit verläuft.

Es lässt sich schlussfolgernd konstatieren, dass das Segment der IT-Sicherheit *in hohem Maße präemptive Phänomene aufweist und produziert*, die nicht zuletzt durch die immense Komplexität des technischen Instrumentariums wie auch seiner massiv beschleunigten Entwicklungs- und Veralterungsrate (ganz im Sinne Lübbes, s. Kap. 1.2.2.2) gefördert werden. Die präemptive Funktionslogik der informationstechnischen Maschinerie übersetzt sich im Bereich der „Kompetenzentwicklung“ ebenso in Bildungsfragen.

Dabei gilt Personalbildung zunächst als dem Bereich der passiven IT-Sicherheit zugehörig. Reinhold und Schulze verweisen darauf, dass Cyber-Angriffe und Cyber-Abwehr nicht immer in einem dualistischen Verhältnis zueinander ständen, sondern dass sie sich vielmehr aus verschiedenen Praktiken zusammensetzten, die auf einem Spektrum lägen. Auf dem äußersten Ende dieses Spektrums läge die „passive Verteidigung“, technisch etwa Firewalls, Anti-Viren-Systeme oder Rechtemanagement. Dazu zählten aber auch die personalbezogenen Elemente „awareness raising“, ‚Cyber-Resilienz‘, ein zentrales Software- und Patch-Management und Personalschulungen“ (Reinhold & Schulze, 2017, S. 4). Dieser Bereich umfasst gewissermaßen den „eigenen Perimeter“, da sie sich auf das eigene Netzwerk beschränken (vgl. Reinhold & Schulze, 2017, S. 4). Mit dem eigenen Perimeter sind in diesem Falle zwar vor allem Soft- und Hardware unter eigener Kontrolle gemeint, der Bereich umfasst in der logischen Fortsetzung aber ebenso die „menschlichen Komponenten“. Damit ist die Verortung von „Bildung“ innerhalb der segmentspezifischen temporalen Ordnung der IT-Sicherheit beschrieben. Es bleibt noch, deren Verhältnis zu den Erkenntnissen über die temporale Agenda in der Hochschulweiterbildung zu beleuchten.

2.1.2 Segmentspezifische temporale Ordnung der Hochschulweiterbildung in der IT-Sicherheit

In welcher Weise hängen die kollektive temporale Bildungsagenda in der IT-Sicherheit und die organisationalen und individuellen temporalen Bildungsagenden in der Hochschulweiterbildung dieses Segments zusammen? Gemeinsam bilden sie den Rahmen, der sich unter dem Oberbegriff einer *segmentspezifischen temporalen Ordnung der Hochschulweiterbildung in der IT-Sicherheit* subsumieren lässt. Nachdem in Kapitel 1.2 die theoriegeleitete Differenzierung von kollektiver und individuellen temporalen Agenden erfolgte und in Kapitel 1.3 die kollektive temporale Agenda für die Hochschulweiterbildung empirisch aufgearbeitet wurde, wird zur Erhellung dieser segmentspezifischen temporalen Ordnung eine spezifizierte Fragestellung für die nachfolgende Analyse des Samples formuliert. Aus dieser werden dann, zeittheoretisch erneut an das in Kapitel 1.2.1 eingeführte heuristische Modell Schmidt-Lauffs rückgekoppelt, weiterführende Annahmen abgeleitet. Die Annahmen werden dann in den einzelnen Unterkapiteln zu Kategorien operationalisiert und überprüft.

Die eingangs dieser Studie formulierte Fragestellung nahm zunächst die temporale Abgrenzung der kollektiven Makro- und der individuellen Mikroebene in den Blick. Sie fragte danach, auf Grundlage welcher Annahmen und Verständnisse heutige Bildungspolitik Zeit greift, wie sie diese als temporale Agenden mit Blick auf Bil-

dungsteilnehmende formt – und ob diese ganz ähnliche temporale Agenden in ihren Bildungsbestrebungen aufweisen. Jene Annahmen und Verständnisse von Zeit auf Ebene der Bildungspolitik konnten bereits erörtert und die kollektive temporale Agenda konnte definiert werden. Es bleibt die Frage der Kongruenz beider zu klären:

Sind die Ziele, Motivationen und Bildungsbestrebungen der nicht-traditionell Studierenden kongruent zu den Annahmen und Prognosen der Bildungspolitik in Bezug auf temporale Faktoren? Genauer: Existiert eine Deckung zwischen kollektiver und individuellen temporalen Agenden im Kontext der Hochschulweiterbildung?

Eingedenk der identifizierten kollektiven temporalen Bildungsagenda, der segment-spezifischen temporalen Ordnung der IT-Sicherheit, des im Sample zur Verfügung stehenden Materials und der bisher ungeklärten Rolle der Hochschulen als Anbieter in diesem Zusammenhang, ergibt sich eine zugespitzte Fragestellung:

Decken sich die Charakteristiken der oben dargelegten instrumentellen, kollektiven temporalen Bildungsagenda mit den individuellen Bildungsagenden von Fachkräften in der IT-Sicherheit, die sich nach dem hier Dargelegten in einem Segment bewegen, das Präemptionsphänomene verstärkt fördert und für das die kontinuierliche Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen essenziell gesetzt wird? Und welche Rolle spielt die organisationale Ebene dabei?

2.2 Methodik der Sampleanalyse

Zur Verfolgung dieser Fragestellung werden die Kategorien der rudimentären Diskursanalyse aus Kapitel 1.3 und die dort festgehaltenen Ergebnisse für die Analyse des Samples adaptiert. Aus temporaler Perspektive sind die grundlegenden Fragen an das Material also beispielsweise: Wo finden sich Präemptionsphänomene im Datenmaterial? Auf welche Art können sie identifiziert werden? Wo zeigt sich eine entsprechende rekursive Logik? Wie äußert sich darin ein auf instrumenteller Vernunft begründeter Bildungsbegriff? Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der kollektiven temporalen Agenda und den individuellen temporalen Agenden? Wie lassen sich diese aufzeigen? Welche Rolle spielt dabei die organisationale Meso-Ebene?

Die Operationalisierung dieser Fragen in konkrete Kategorien orientiert sich an dem zur Verfügung stehenden Material des Samples und stellt, wie bereits dargelegt, eine zweite Triangulation dar (s. Abbildung 1). Die Übertragung der Annahmen als erstem Schritt zur Operationalisierung der organisationalen und individuellen temporalen Agenden kann für die ersten drei Annahmen problemlos erfolgen, indem die politische Ebene durch die der Hochschulweiterbildungspraxis ersetzt wird. Eine Übertragung der vierten Annahme erweist sich mit Blick auf ihren expliziten Bezug zur Makro-Ebene als nicht sinnvoll. Die sprachliche Nähe der Annahmen aufseiten der kollektiven Makro-Ebene sowie der organisationalen Meso- und individuellen

Mikroebene dient dazu, trotz des ebenenspezifischen, unterschiedlichen Materials eine Fokussierung auf dieselben Ausprägungen der jeweiligen temporalen Agenden zu gewährleisten. Dazu werden die organisationale und die individuelle Ebene im Begriff der *Praxis* zusammengefasst, deren Angebots- und Nachfrageseite sie repräsentieren. Der kollektiven temporalen Agenda in der Bildungspolitik stehen nun also organisationale und individuelle temporale Agenden in der Hochschulweiterbildungspraxis gegenüber.

Während die Übertragung der Annahmen sich auf die erste Triangulation bezieht, ist die zugehörige Kategorienbildung mit der zweiten Triangulation der als Material des Samples zur Verfügung stehenden Dokumente und Evaluationsdaten. Aus diesem Grund erfolgt die Kategorienbildung zu den übertragenen Annahmen in den jeweiligen Kapiteln (2.3–2.5). Um die Ebene der Praxis in den drei Annahmen mit Blick auf das Material zielführend zu operationalisieren, werden die Selbstverhältnisse zu Zeit aus dem heuristischen Modell an dieser Stelle der Kategorienbildung miteinbezogen, wie ganz ähnlich bereits bei der Beschreibung des Verhältnisses der temporalen Grundbezüge zu den drei Modellen des Analyserasters (s. Kap. 1.3.3.3) geschehen. Dazu ist zunächst eine umfassende Sichtung des zur Verfügung stehenden Materials notwendig. Bevor sich mit der Operationalisierung in Kategorien einzelnen Aspekten der organisationalen und individuellen temporalen Agenden zugewandt werden kann, soll im Folgenden deshalb ein strukturierter Überblick über die Gesamtmethodik der Sampleanalyse und die Entstehung und formale Struktur des zugrunde liegenden Materials gegeben werden. Kapitel 2.2 dient der Einführung in Methodik und Hintergründe der Analyse des feststehenden Samples *Open C³S*. Den Auftakt bildet die Darstellung des Untersuchungsfelds als Bestimmung des Ausgangsmaterials, ergänzt um eine ausführliche Beleuchtung seiner Entstehungssituation und seiner formalen Charakteristika (Kap. 2.2.1). Darauf aufbauend werden die Analysetechniken (Kap. 2.2.2) festgelegt und die temporaltheoretische Triangulation der organisationalen und individuellen temporalen Agenden dargelegt (Kap. 2.2.3). Nach dieser umfassenden Bestandsaufnahme und Festlegung des weiteren methodischen Ablaufs folgt die Durchführung der Analyse in mehreren thematisch strukturierten Unterkapiteln anhand der drei übertragenen Annahmen und ihren jeweils zugeordneten Kategorien.

2.2.1 Bestimmung des Ausgangsmaterials

Nachstehend erfolgt eine Einführung in den Datenkorpus des Samples. Mayring schlägt in seinem einschlägigen, regelmäßig gepflegten Handbuch zur qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010, 2015) für die Bestimmung des Ausgangsmaterials eine Strukturierung in drei Abschnitten vor, der hier lose gefolgt werden soll: Festlegung des Materials, Analyse der Entstehungssituation und Beschreibung der formalen Charakteristika des Materials (vgl. Mayring, 2010, S. 52 f.).

2.2.1.1 Festlegung des Materials

Definition der Grundgesamtheit

Der vorliegende Materialkorpus aus dem Programm *Open C³S* stellt für diese Studie ein vordefiniertes Sample dar. Wie im Eingang der Arbeit zur Kategorienbildung bereits angedeutet, erfolgt die Definition der Grundgesamtheit durch Prüfung des gesamten zur Verfügung stehenden Materials aus dem Programmkontext von *Open C³S* in Hinsicht auf seine Aussagekraft für die vorliegenden Fragestellungen.

Das Material entstammt verschiedenen Quellen des Projektkontexts und lässt sich in zwei hauptsächliche Typen einteilen: in Textform vorliegende Prozessbeschreibungen, Ordnungen und Verfahren (Typ 1) einerseits und Befragungsdaten (Typ 2) andererseits. Während erstere Dokumente die Angebotsseite von *Open C³S* repräsentiert, bilden letztere Befragungsergebnisse die Teilnehmendenseite ab. Grundsätzlich können alle Materialien dem Korpus angehören, die aus dem Projektzusammenhang für die formulierten Fragestellungen aussagekräftig sind. Aufseiten der Textdokumente handelt es sich um Satzungen zur Durchführung der entwickelten Angebote vonseiten der verantwortlichen Hochschulen, Curricula und Modulhandbücher, Projektberichte, wissenschaftlichen Veröffentlichungen sowie von Webseiten und Informationsmaterial. Die Befragungsdaten umfassen Erhebungsdaten aus allen entwickelten Angeboten.

Das Material der Grundgesamtheit umfasst nicht die gesamte Projektlaufzeit. Dies hat mehrere Gründe. Zuvorderst sind diese *personell* gelagert: Der Korpus setzt sich insbesondere für Typ 2 fast ausschließlich aus Befragungsdaten zusammen, die selbst erhoben wurden. Für dieses Material sind Entstehungszusammenhang, Erkenntnisinteressen usw. bekannt und können entsprechend bewertet und beschrieben werden. Darüber hinaus besteht ein direkter Zugang zu den Daten dieser Phase, der seit dem Ausscheiden und den zeitweiligen Abschluss des Projekts nicht mehr besteht. Die personell begründete Datenauswahl fällt gleichzeitig mit einer *prozessoralen* Selektion zusammen: Im Entwicklungszeitraum der ersten Förderphase lagen bestimmte Voraussetzungen vor, die sich später änderten:

- Das Erkenntnisinteresse für die Befragungen vereint wissenschaftliche Fragestellung mit solchen der operativen Qualitätsentwicklung.
- Die Aufbereitung des Materials erfolgte einheitlich in eigener Verantwortlichkeit. Die Aggregation zahlreicher Datensätze in Gesamtdatensätze wurde bereits zur Projektlaufzeit durchgeführt.
- Nach Abschluss der Entwicklungsphase erfolgte eine Implementierung der Qualitätsprozesse in ein bestehendes QM-System, dessen Datensätze eine geringe Kompatibilität mit den zuvor erhobenen Daten aufweist. Gleichzeitig wurden Erhebungsanzahl und Items des Fragebogens massiv reduziert.
- Die Teilnehmenden, während der Entwicklungsphase „Probanden“ genannt, mussten in diesem Zeitraum vor der Implementierung der Programme keine Gebühren entrichten. Daraus ergibt sich nicht nur ein semantischer Unterschied, sie stellen in der klassischen Unterscheidung von Adressaten, Zielgruppen und Teilnehmenden (vgl. Hippel et al., 2018, S. 1131) eine Sonderform dar, da

sie zwar aus der Adressatengruppe stammen, jedoch für sie keine finanziellen Selektionsmechanismen wie für spätere Zielgruppen bzw. Teilnehmende wirken.

Aus den dargelegten Gründen setzt sich die Grundgesamtheit aus Material der Jahre 2014 bis 2016 zusammen, die von intensiver Datenerhebung und wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung im Projekt geprägt waren.

Definition der Stichprobe

Die Definition der Stichprobe aus der Grundgesamtheit erfolgt kategorienpezifisch im Stile eines „selektiven Samplings“ nach Kelle und Kluge (Kelle & Kluge, 2010, S. 50). Das Auswahlkriterium ist dabei die Aussagekraft der Stichprobe zur jeweiligen Annahme bzw. Kategorie anhand vorher festgelegter Merkmale. Dieses Vorgehen erscheint als einziges sinnvoll, um die organisationalen und individuellen temporalen Agenden aus dem Material herauszuarbeiten und ihren Zusammenhang mit der kollektiven temporalen Agenda zu erhellen. Irrelevante Anteile der Grundgesamtheit, etwa unzutreffende Items der Erhebungsdaten, werden ausgespart. Die Selektion der Daten erfolgt daher kategorienpezifisch auf Modul-, Angebots- oder Gesamtprojektebene. Dabei werden vielfach beide oben erwähnten Datentypen 1 und 2 trianguliert. Die relevanten Merkmale für die Stichprobenauswahl werden in den jeweiligen Kapiteln detailliert aufgeführt und theoretisch rückgekoppelt (s. Kap. 2.3–2.5).

2.2.1.2 Analyse der Entstehungssituation und formale Charakteristika

Das Verbundprojekt Open Competence Center for Cyber Security, kurz *Open C³S*, war das umfangreichste Fördervorhaben in der ersten Runde des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (vgl. Baier et al., 2015; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2021; überblickshaft Wolter, 2017). Die Gesamtprojektlaufzeit von 2011 bis 2017 war in zwei Förderphasen unterteilt, mit 42 Monaten in der ersten Entwicklungsphase und 30 Monaten in der zweiten Implementierungsphase. Die Zeit nach Abschluss des Projekts, als dritte Phase gedacht, soll im Folgenden „Verwertungsphase“ genannt werden. Das Verbundprojekt von zuerst acht, später neun Universitäten und Hochschulen (im Projektjargon als „Teilvorhaben“ bezeichnet) entwickelte insgesamt sechs Programmteile (Teilprojekte). Die Verbundkoordination und Projektleitung lagen bei der Hochschule Albstadt-Sigmaringen. Die weiteren Partner waren entweder für ein spezielles Teilprojekt ausgewiesene Experten (wie das Teilprojekt 2 zu Anrechnungs- und Anerkennungsmodellen) oder entstammten den Fachbereichen der geplanten Modulhalte (Informatik/IT-Sicherheit, Recht, u. a.). Das folgende Organigramm verdeutlicht Aufbau und Inhalte des Programms zur Zeit der Datenerhebung:



Abbildung 4: Teilprojekte im Verbundprojekt Open C³S (Quelle: Baier et al. 2015, S. 5, eigene Darstellung)

Die Erhebung der Befragungsdaten erfolgte weitestgehend durch mich selbst im Teilprojekt 1, Querschnittstelle Evaluation/Gender Mainstreaming/Diversität/Wissenschaftliche Fragestellungen (vgl. Baier et al., 2015, S. 6). Ebenfalls in diesem Teilprojekt angesiedelt war die Querschnittstelle zur Erstellung des didaktischen Gesamtkonzepts. Die befragten Teilnehmenden (während der Entwicklungsphase in Förderphase 1 „Probanden“ genannt) bildeten die ersten Kohorten der in den Teilprojekten 1, 3, 4 und 5 entwickelten Studienangebote. Die genaue Zusammensetzung der verschiedenen Stichproben aus den Teilprojekten wird in den jeweiligen Kapiteln einzeln dezidiert dargestellt, bezieht sich jedoch stets auf die hier beschriebene Unterteilung. Da die Arbeitsergebnisse von Teilprojekt 6 (Vernetzung und Projektentwicklung), sofern überhaupt zugänglich, größtenteils Interna der Projektentwicklung darstellen

(bspw. Vertragsentwürfe, Personalplanung, Vernetzung), sind sie nicht Teil des vorliegenden Samples.

Kurzüberblick Angebotsformate

Die zu entwickelnden Studienprogramme wurden alle, mit Ausnahme des Bachelorstudiengangs Informatik/IT-Sicherheit der Partneruniversität Erlangen-Nürnberg, an der Hochschule Albstadt-Sigmaringen verantwortet und in der Folge auch implementiert. Grundsätzlich wurden dabei alle Studienprogramme der Hochschule Albstadt-Sigmaringen entweder dem Institut für wissenschaftliche Weiterbildung oder der Fakultät Informatik zugeordnet und unterliegen damit dem EU-rechtlichen Beihilfeverbot, was den Zwang zu aufwendiger Trennungsrechnung und vollständiger Kostendeckung durch Teilnahmegebühren in der Verwertungsphase mit sich bringt (vgl. Wissenschaftsrat, 2019, S. 49; auch Schiller, 2017, S. 214 f.). Gleiches gilt für den Bachelorstudiengang Informatik IT/Sicherheit, der an der Fakultät für Informatik der Universität Erlangen-Nürnberg angesiedelt ist.

Aufgrund der oftmals ungenauen oder widersprüchlichen Begriffsverwendungen bei Formaten der wissenschaftlichen Weiterbildung insbesondere im Bereich von Zertifikatsangeboten ist es sinnvoll, die Studienangebote in *Open C³S* systematisiert zu verorten. Dazu soll aufgrund seines konsensualen Charakters auf die Klassifizierung des Wissenschaftsrats (vgl. Wissenschaftsrat, 2019, S. 42) zurückgegriffen werden. Der Wissenschaftsrat unterscheidet im Bereich der nonformalen Hochschulweiterbildung (ohne qualifizierenden Abschluss) zwischen Zertifikatskursen einerseits sowie Kontaktstudien und anrechenbaren Modulen andererseits. Bei Zertifikatskursen handelt es sich um oftmals nicht zulassungsbeschränkte Angebote der Weiterbildung, für die keine Hochschulzugangsberechtigung vorliegen muss und die mit einem Zertifikat abschließen. Kontaktstudien und anrechenbare Module hingegen stellen Angebote zur Teilnahme aus einzelnen Modulen von Studiengängen dar, für die eine entsprechende Hochschulzugangsberechtigung nachzuweisen ist (vgl. Wissenschaftsrat, 2019, S. 42). Insbesondere das für die Hochschule Albstadt-Sigmaringen einschlägige Hochschulgesetz Baden-Württemberg kennt Kontaktstudien als Format der wissenschaftlichen Weiterbildung, das der Definition des Wissenschaftsrats jedoch nicht umfänglich entspricht (vgl. Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg [Landeshochschulgesetz – LHG], 2018, § 31). Die nonformalen Angebote in *Open C³S*, das Studium Initiale sowie das Zertifikatsprogramm, sind nach der Definition des Wissenschaftsrats beide den Zertifikatskursen zuzurechnen, da sie trotz inhaltlicher Parallelen eigenständige Angebote darstellen und keine Hochschulzugangsberechtigung erforderlich ist. Im Gegensatz zum Terminus Zertifikatskurs findet in den Dokumenten des Samples meist der Begriff „Zertifikatsprogramm“ Anwendung, weshalb beide im Folgenden als synonym verwendet werden. Tabelle 4 zeigt im Überblick die Typisierung der einzelnen Angebote aus *Open C³S*.⁶⁵

65 Da in Teilprojekt 2 und 6 keine Angebote entwickelt wurden (s. Abbildung 4), fehlen sie in dieser Auflistung.

Tabelle 4: Übersicht der Studienprogramme im Open C³S in Anlehnung an die Systematisierung des Wissenschaftsrats (2019)

	Studium Initiale	BA-Studiengang	Zertifikatsprogramm	MA-Studiengang
Typ nach Wissenschaftsrat	Zertifikatskurse, n. a.	berufsbegleitendes Studium	Zertifikatskurse	weiterbildendes Studium
Studiengangskonzeption	weiterbildend, knüpft inhaltlich an Berufserfahrung/Berufstätigkeit an	grundständig	weiterbildend, knüpft inhaltlich an Berufserfahrung/Berufstätigkeit an	weiterbildend, knüpft inhaltlich an Berufserfahrung/Berufstätigkeit an
Abschluss	Zertifikat, ggf. fachgebundene HZB ⁶⁶	B. Sc.	Zertifikat	M. Sc.
Regelstudienzeit/Dauer	4 Wochen/Modul	9 Semester	8 Wochen/Modul	6 Semester
Zulassungsvoraussetzungen	keine/Ausbildung und Berufserfahrung	allgemeine oder fachgebundene HZB, Meistertitel u. ä. mit 3-jähriger Berufserfahrung	keine	berufsqualifizierender Hochschulabschluss, Berufserfahrung
Finanzierung	kostendeckende Gebühren	kostendeckende Gebühren	kostendeckende Gebühren	kostendeckende Gebühren

Das Teilprojekt 1/Studium Initiale (im Folgenden nur noch „Studium Initiale“) stellte ein Novum dar, das in einer solchen Form bislang in Baden-Württemberg einzigartig ist. Grundsätzlich handelt es sich um einen Zertifikatskurs nach Definition des Wissenschaftsrats, bestehend aus sechs Einzelmodulen (vgl. Rahmfeld & Schiller, 2015, S. 29 f.). Es zielt auf Unterstützung bei der Aufnahme eines (weiterbildenden oder grundständigen) Hochschulstudiums ab und vereint gleichermaßen Qualifikations- wie Kompetenzentwicklungsziele: Einerseits dient es der fachlichen und fachübergreifenden Vorbereitung durch ein Ausgleichen fehlender oder Auffrischen in der Vergangenheit erworbener Kompetenzen (vgl. Rahmfeld & Schiller, 2015, S. 29). Andererseits verknüpft es diese propädeutische Funktion mit der Möglichkeit, bei erfolgreichem Abschluss aller Module eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung für den Bereich Informatik zu erlangen (vgl. Schiller, 2017). Dies wird durch ein internes, pauschalisiertes Anrechnungsverfahren erreicht (vgl. hierzu Seger et al., 2017, S. 177 ff.), das als Durchführung der Eignungsprüfung für beruflich Qualifizierte im

⁶⁶ HZB = Hochschulzugangsberechtigung. Die Abkürzung ist in der Hochschulweiterbildung weitgehend etabliert und beispielsweise auch vom Wissenschaftsrat verwendet (vgl. z. B. Wissenschaftsrat, 2019, S. 42).

Sinne des Landeshochschulgesetzes Baden-Württembergs fungiert.⁶⁷ Das Studium Initiale ist damit von Grund auf zweigleisig aufgestellt: einerseits als Zertifikatskurs im Sinne des Wissenschaftsrats, der weiterbildend an berufliche Vorerfahrung anknüpft und mit einem Zertifikat abschließt, andererseits als ein Qualifizierungsprogramm, das wissenschaftliche Weiterbildung, Anrechnungsmanagement (s. Teilprojekt 2 in Abbildung 4) und die Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte verbindet. Ebenso zweiseitig ist das Programm einerseits als Zertifikatsprogramm an der Hochschule implementiert (vgl. Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2015b), andererseits ist die Anrechnung der einzelnen Zertifikate auf die Eignungsprüfung für beruflich Qualifizierte gleichzeitig hoheitlich durch Satzung geregelt (vgl. Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2015a). Da die Implementierung als hoheitliches Angebot der Hochschule Albstadt-Sigmaringen nach einigen Mühen erfolgreich war (Schiller, 2017, S. 209 f.), gilt eine Gebührensatzung (Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2016).

Das Teilprojekt 3/Bachelorstudiengang „Informatik/IT-Sicherheit“ (im Folgenden nur noch „Bachelorstudiengang“) wurde federführend an der Friedrichs-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg entwickelt und implementiert. Einige grundlegende Erkenntnisse und Projektergebnisse wurden bereits veröffentlicht (vgl. Schiller et al., 2019). Es handelt sich um einen grundständigen Studiengang mit 180 ECTS-Punkten, der nach der Systematisierung des Wissenschaftsrats einen Fernstudiengang als individuelle Weiterbildung darstellt (vgl. Wissenschaftsrat, 2019, S. 46). Die Studiengangskonzeption ist grundständig, jedoch grundsätzlich berufs begleitend, bis dato ebenfalls ein Novum an bayerischen Universitäten (vgl. Schiller et al., 2019, S. 39). Die Regelstudienzeit ist auf neun Semester gestreckt, um dem Blended-Learning-Format in Teilzeit zu entsprechen. Entsprechend der Umsetzung des KMK-Beschlusses von 2009 zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ist in Bayern keine gesonderte Prüfung, sondern lediglich ein Probestudium notwendig, um eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung zu erlangen. Dieser Umstand entwickelte sich erst während der Projektlaufzeit, weshalb das Studium Initiale formal für eine Aufnahme des Bachelorstudiums nicht notwendig ist (vgl. Schiller, 2017, S. 215). Daneben sieht der KMK-Beschluss einen allgemeinen Hochschulzugang für Inhaber von Aufstiegsfortbildungen wie Meister und Techniker vor (Kultusministerkonferenz, 2009, S. 2). Die Vermarktung des Studiengangs begann mit Abschluss der Implementierung zum Wintersemester 2015/2016 und damit nach den Erhebungen der vorliegenden Studie.

Das Teilprojekt 4/Zertifikatsprogramm (im Folgenden nur noch „Zertifikatsprogramm“) wurde federführend an der Hochschule Albstadt-Sigmaringen entwickelt

67 Der vorgesehene Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte im Landeshochschulgesetz Baden-Württemberg stellt die Umsetzung des Beschlusses der Kultusministerkonferenz zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung vom 06.03.2009 (Kultusministerkonferenz, 2009) dar. Entsprechend den dort genannten Möglichkeiten definiert das Landeshochschulgesetz in § 58 die Eignungsprüfung für beruflich Qualifizierte als Möglichkeit zum Erwerb einer fachgebundenen Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg [Landeshochschulgesetz – LHG], 2018): eine mindestens zweijährige dem angestrebten Studiengang fachlich entsprechende abgeschlossene Berufsausbildung; anschließende Berufserfahrung von in der Regel drei Jahren in einem fachlich entsprechenden Bereich sowie ein Beratungsgespräch über den Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte (vgl. Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2015a, S.1). Siehe dazu weiterführend auch Schiller (2017, S. 207 f.).

und stellt im Sinne des Wissenschaftsrats ein Programm aus klassischen Zertifikatskursen dar. Die einzelnen Module (deckungsgleich mit „Kursen“) haben eine Dauer von acht Wochen und können als Einzelangebote belegt werden. Durch die Entwicklung der Anrechnungsmodelle im Teilprojekt 2 wurde eine Anrechenbarkeit der Module in den Studiengängen (Teilprojekte 3 und 5) in der Entwicklung bereits vorgeplant. Hierzu wurden die EQF/DQR-Niveaus der Module im Modulhandbuch festgelegt und der Arbeitsumfang in ECTS-Punkten berechnet. Daneben besteht die Möglichkeit, mehrere Module als sogenanntes Bündelzertifikat zu absolvieren, was einem zulassungsfreien Teilstudium ähnelt. Die Module sind inhaltlich explizit weiterbildend ausgerichtet, im Gegensatz zu den grundständigen Modulen insbesondere des Bachelorstudiengangs. Im Zuge der zweiten Förderphase des Projekts wurden die Modulinhalte noch feingliederiger modularisiert, um für kurzfristig aufkommende Bedarfe mit minimaler Vorlaufzeit Angebote in Form von sogenannten „Ad-hoc-“ bzw. „Mikromodulen“ bereitzustellen. Die Verwertung der Module erfolgt seit Ende der Förderphase über die Bereitstellung von „Studienzentren“ an den beteiligten Partneruniversitäten zur Prüfungsablegung in Präsenz, während die Stoffvermittlung der meisten Module vollständig auf didaktische Elemente des Fernstudiums (Skripte, Online-Veranstaltungen, Mitschnitte etc.) ausgerichtet ist.

Der im Teilprojekt 5 entwickelte weiterbildende Masterstudiengang IT Governance, Risk and Compliance Management (IT GRC; im Folgenden nur noch „Masterstudiengang“) entspricht dem klassischen Typus des Weiterbildungsmasters, der einen hohen Grad der Integration in die Angebotspalette der Hochschulen aufweist. Dies liegt auch darin begründet, dass das Format des Weiterbildungsmasters in sich inhaltlich wie strukturell von allen Formen der Hochschulweiterbildung am wenigsten vom „klassischen“ Studienangebot unterscheidet. Auch in den Projekten des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ der ersten Förderrunde ist das Format des Weiterbildungsmasters das häufigste von allen Programmformen (vgl. Hanft et al., 2015, S. 6). Gleiches gilt für die berufsbegleitende Ausrichtung (vgl. Hanft et al., 2015, S. 7). Der Masterstudiengang IT GRC umfasst mit einer Regelstudienzeit von 6 Semestern 120 ECTS-Punkte. Der Zugang erfordert neben einem abgeschlossenen berufsqualifizierenden ersten Studienabschluss mit mindestens 180 ECTS-Punkten weitere Berufserfahrung von nicht unter einem Jahr. Dies entspricht den Vorgaben des anzuwendenden Landeshochschulgesetzes Baden-Württemberg (vgl. Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg [Landeshochschulgesetz – LHG], 2018, § 31 Abs. 3).

Entstehungszusammenhang und formale Charakteristika

Die meisten Dokumente des Datentyps 1 entstammen der Projektentwicklung an der Hochschule Albstadt-Sigmaringen. Für ihre Erstellung waren die jeweils betroffenen Teilprojekte zuständig. Unterstützung in Verfahrensfragen kam in vielerlei Form aus dem Bereich der zentralen Verwaltung, insbesondere dem Controlling, der zentralen IT sowie dem Studierendensekretariat/Prüfungsamt (vgl. Schiller & Rahnfeld, 2015). Die Verabschiedung hoheitlicher Dokumente erfolgte an der Hochschule Albstadt-

Sigmaringen durch den Senat (vgl. Hochschule Albstadt-Sigmaringen et al., 2014; Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2015a, 2015b, 2015c, 2016, 2017b). Der Bachelorstudiengang wurde an der Technischen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg implementiert (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, 2015). Durch die umfassende Online-Veröffentlichung und damit verbundene Reproduzierbarkeit der Dokumente finden sich diese in den einzelnen Unterkapiteln direkt zitiert. Durch ihren Charakter als hoheitliche Dokumente sind Struktur und Inhalt oftmals in weiten Teilen vorgezeichnet. Dies ermöglicht unter methodologischen Gesichtspunkten eine verbesserte Vergleichbarkeit der Schriftstücke. Hinzu kommen wissenschaftliche Veröffentlichungen auf den Webseiten des Projekts sowie Infomaterialien, die als Primärquellen bewertet werden.

Die den zweiten Datentyp darstellenden Befragungen zur Qualität und Studierbarkeit der sich in der Entwicklung befindenden Studienangebote in den Teilprojekten erfolgte zunächst rudimentär, eine erste interne Studie wurde in Zusammenarbeit mit dem Institut für Lerninnovationen im Bachelorstudiengang an der teilprojektleitenden Partneruniversität Erlangen-Nürnberg durchgeführt (vgl. Schiller et al., 2019). Daten und Ergebnisse dieser Studie werden hier teilweise herangezogen. Im Laufe des Projekts wurde mithilfe des Instruments *SoSciSurvey* ein Fragebogen zur pseudonymisierten Onlinebefragung in allen Angeboten eingerichtet. Für die Rückspiegelung der Ergebnisse an die anderen Projektstellen wurden einheitliche Standards und Regelungen geschaffen, die in einem umfassenden Informationsdistributionsystem mündeten (vgl. Schiller, 2014a). Es wurde ein hybrides Fragebogendesign entwickelt, das mit Likert-skalierte Items mit zahlreichen offenen Nennungen kombinierte. Die Konstruktion der Items erfolgte anhand formulierter Forschungsfragen aus den Teilprojekten (Schiller, 2014a, 2014c, 2014d) und entsprach bewährten Evaluationsverfahren in der Studiengangentwicklung (vgl. bspw. Braun, 2008).⁶⁸ Angeknüpft wurde auch an Erfahrungen mit Befragungen zum Teilzeitstudium des Projektpartners Technische Universität Darmstadt. Auch die Qualitätskriterien der Deutschen Gesellschaft für Weiterbildung und Fernstudium e. V. fanden im Fragebogendesign Berücksichtigung (vgl. Schiller, 2014e). Für den Bachelorstudiengang der Partneruniversität Erlangen-Nürnberg erfolgte die Befragung über das Lernmanagementsystem *StudOn* (ILIAS) mit weitestgehend identischen Items (später hierzu mehr).

Die Probanden wurden aufgefordert, anonymisiert an der Evaluation teilzunehmen, da sie den bzw. die Pilotjahrgänge gebührenfrei absolvierten. Dies wurde zwar als Verpflichtung kommuniziert, Sanktionsmaßnahmen wurden jedoch zur Vermeidung

68 Zum prinzipiell problemhaften Verhältnis von erkenntnisorientierter neutraler Forschung und Evaluation ist anzumerken, dass die Erhebungen im vorliegenden Fall von Beginn an neben den Stakeholder-Interessen an qualitativ hochwertigen Programmentwicklungen auch umfangreiche Forschungsinteressen mit abdecken sollten, die von denselben Stakeholdern mit formuliert wurden. Es mag aus dieser Sicht als glücklicher Umstand gelten, dass alle Stakeholder sich durch ihre Position in der Hochschulforschung selbst der Gütekriterien wissenschaftlichen Arbeitens bewusst und ihnen verpflichtet waren. Dies reduzierte die Distanz zwischen „Wissenschaft, Beteiligung und Nutzung“ (Meyer et al., 2017, S. 178) in der Evaluation deutlich. Die vor allem gegenüber dem Projektträger und den eigenen Hochschulen relevanten Kontroll- und Legitimationsfunktionen wurden stark in die Logiken der Erkenntnis- und Entwicklungsfunktionen (vgl. Arnold et al., 2018, S. 395) inkorporiert.

dung einer niedrigen Datenqualität (vgl. Schiller, 2014 f., S. 3) nicht getroffen. Im Sinne einer begleitenden Qualitätsentwicklung wurden die Daten anschließend aufbereitet und zu modulspezifischen Evaluationsberichten zusammengestellt, jeweils um eine ausführliche Bewertung der Ergebnisse ergänzt (vgl. Schiller, 2014a). Mit dem Übergang zur zweiten Förderphase des Projekts 2015 wurde die Qualitätssicherung für alle durch die Hochschule Albstadt-Sigmaringen verantworteten Programme auf Basis des Fragebogendesigns aus *Open C³S* vereinheitlicht und im zentralen Evaluationssystem *Evasys* eingebettet (vgl. Wabersich, 2017, S. 9). Auch verschoben sich die Aufgaben innerhalb des Projekts, sodass ab diesem Zeitpunkt weitere Personen an der Auswertung der Befragungsergebnisse mitwirkten (vgl. Wabersich, 2017, S. 9). Daneben erfolgte eine Interessentenbefragung auf der Webseite des Zertifikatsprogramms, deren Daten hier ebenfalls zur Verfügung stehen. Diese war dem Anmeldeprozess vorangestellt und wurde von den Interessenten ausgefüllt, um Zugang zu detaillierten Anmeldeoptionen zu erhalten. Die folgende Aufstellung zeigt die dieser Studie zugrunde liegenden Erhebungen im Entstehungszeitraum 2014–2016.⁶⁹

Tabelle 5: Übersicht der Erhebungswellen und Fallzahlen des Samples

Angebot	Studium Initiale	BA-Studiengang	Zertifikatsprogramm	MA-Studiengang
Kohorten	3	5	8	2
Module	11	16	21	8
Erwartungsbefragung	n = 16	–	N = 155	N = 24
Hauptbefragung	n = 45	n = 123	N = 303	N = 87
Abbrecherbefragung	–	–	N = 13	–
Interessentenbefragung	–	–	N = 449	–

Methodisch handelt es sich bei den Erhebungen um eine Evaluation mit dem Ziel eines Qualitätsentwicklungsprozesses (vgl. Zech, 2006, S. 53 ff.), deren Nutzen als qualitätsförderndes Instrument heutzutage auch in der Erwachsenenbildung mehrheitlich anerkannt wird (vgl. Wesseler, 2018, S. 1514). Das vergleichsweise junge Feld der Qualitätsentwicklung im E-Learning ist in besonderem Maße einem (Kosten-)Effizienzdruck einerseits wie auch der Komplexität der zu evaluierenden Qualität von Bildung andererseits ausgesetzt. Qualitätsentwicklung in der Hochschulweiterbildung ist damit ein auf kontinuierliche Überprüfung und Steigerung der Qualität aller Programmteile ausgerichteter Prozess, als dessen Ziel eine von allen Stakeholdern getragene Qualitätskultur (vgl. zum Begriff auch Wesseler, 2018, S. 1531) steht. Die Erhebungen dienen gleichermaßen zur Implementierung eines Systemakkreditierungsmodells zur Qualitätssicherung, das eine externe Überprüfung der Programm-

⁶⁹ Eine grundlegende Übersicht über die in der ersten Förderphase durchgeführten Erhebungen wird auch im Abschlussbericht gegeben (vgl. Baier et al., 2015, S. 93 f.). Die hier aufgeführten Werte zeigen – im Gegensatz zu denjenigen im Bericht – den für diese Studie bereinigten und aufgearbeiteten Datensatz, der den hier erfolgenden Auswertungen zugrunde liegt.

qualität im Zuge von Akkreditierungsverfahren ersetzt. Nicht zuletzt aus Kostengründen findet sich der Ansatz der Systemakkreditierung an deutschen Hochschulen im Aufschwung (vgl. Beise et al., 2014; darin insbesondere Thumser-Dauth, 2014; auch Schiller & Rahnfeld, 2015; verbindlicher vom Akkreditierungsrat selbst, etwa in Akkreditierungsrat, 2007, 2013, 2017), worauf auch im Projekt *Open C³S* hingearbeitet wurde. Zuletzt hat auch der Wissenschaftsrat die Integration aller Angebote der Hochschulweiterbildung in die Qualitätssicherungssysteme der Hochschulen, insbesondere in Form der Systemakkreditierung, empfohlen (Wissenschaftsrat, 2019, S. 13). Den Lernenden kommt in einem solchen Qualitätsentwicklungsprozess eine maßgebliche Rolle zu, da Lernerfolg als Qualitätskriterium sich erst als „Outcome“ offenbart (vgl. Arnold et al., 2018, S. 365).⁷⁰ Durch die meist kleinen Gruppengrößen in Weiterbildungsangeboten legt Evaluationsforschung zur Qualitätsentwicklung einen vergleichsweise starken Fokus auf qualitative Interpretation. Aufgrund der sehr kleinen Kohorten in den einzelnen Modulen des Samples hätte eine rein quantitative Erhebung mit Likert-skalierten Items auch für diese Studie die Validität und Aussagekraft der Ergebnisse stark geschwächt.

Methodologisch folgt die Qualitätsentwicklung im Projekt *Open C³S* dem Paradigma einer pragmatisch-partizipatorischen Evaluation (vgl. Dahler-Larsen, 2018, S. 874, 876). Die Vielzahl der Stakeholder und die Veränderlichkeit von Erkenntnisinteressen im Projektverlauf bedingen ein Forschungsdesign, das responsive Anpassungen erlaubt. Dazu kommen projektantragsbezogene Notwendigkeiten, Partikularinteressen einzelner Stakeholder (aus den Teilprojekten) wie auch weiterführende wissenschaftliche Erkenntnisinteressen (vgl. Schiller, 2014d, S. 7). Nicht nur die Konstruktion und Kombination der Items (vgl. Anhänge 1–6), vielmehr noch Aufbau und Stil der Evaluationsberichte zeigen dies in deutlicher Weise. Die ausführliche schriftliche Bewertung der Ergebnisse eines jeden Evaluationsberichts sind letztendlich das Ergebnis einer fallspezifischen Triangulation und Gewichtung, die je nach Adressaten {Citation}unterschiedliche Fokusse aufweisen, um Konzeption wie Umsetzung der Programme zu evaluieren (vgl. Thumser-Dauth, 2014) und eine realistische Qualitätsevaluation (vgl. Tergan, 2004) zu erhalten. Trotz vorher festgelegter Befragungszeiträume erscheint die Bewertung insbesondere in der Programmevaluation als systematischer Vergleich kontrastierender Fälle, die auch die spezifischen Modulgegebenheiten berücksichtigt. Eine ausführliche Kommunikation mit den modulverantwortlichen Dozent:innen und Tutor:innen war hierfür zwingend notwendig. Diese ermöglichte als Mehrwert den Transfer guter Praxis über die Bewertungsabschnitte der Evaluationsberichte im Sinne didaktischer Patterns (nach Kohls & Wedekind, 2008), indem positiv evaluierte Lehransätze als Lösungsempfehlung für Probleme angeboten wurden. Viele dieser Faktoren waren auch bei der Entscheidung ausschlaggebend, die Evaluation projektintern zu verankern (vgl. Schiller, 2014d, S. 6).

70 Dies zeigt sich als starke Fokussierung auf Teilnehmendenbefragungen in der Praxis, beispielsweise in der Lernerorientierten Qualitätstestierung LQW (vgl. Zech, 2006), speziell in der Hochschulweiterbildung (vgl. etwa Mört & Pellert, 2015). Der erhöhte Kosteneffizienzdruck in gebührenfinanzierten Bildungsprogrammen ist offensichtlich eine starke Triebfeder dieser Entwicklung.

Die Rücklaufquoten aus den Befragungen der Studierenden waren unterschiedlich hoch, weshalb die Datensätze stark in ihrer Größe variieren. Die Anzahl der Texteingaben in den offenen Fragen variiert ebenso. Die Daten wurden nach Abschluss des Befragungszeitraums als SPSS-Datensätze exportiert und zunächst modulweise abgelegt, bevor auf ihrer Grundlage die Evaluationsberichte erstellt wurden. Die Datensätze wurden später im Zuge der Bearbeitung von projektbezogenen Forschungsfragen teilweise bereits zu größeren Gesamtdatensätzen für jedes Studienprogramm aggregiert. Eine weitere Aggregation und Selektion von Daten erfolgte für die vorliegende Studie anhand der spezifischen Fragestellungen in den Unterkapiteln. Durch den Einsatz etablierter Pseudonymisierungsverfahren (Schiller, 2014a, vgl. 2014d, 2014f.) konnte aus Sicht des Datenschutzes der gesamte Datenkorpus für die Studie herangezogen werden.

Für das Studium Initiale und das Zertifikatsprogramm waren zwei Erhebungswellen vorgesehen: Eine zu Beginn des Programms bzw. Einzelmoduls („Erwartungsfragebogen“, s. Anhänge 1, 3) und eine Hauptbefragung im letzten Teil jedes Moduls („Hauptfragebogen“, s. Anhänge 2, 4). Im Bachelorstudiengang und im Masterstudiengang wurde nur ein Hauptfragebogen eingesetzt. Während der Erwartungsfragebogen die primären Teilnahmemotivationen zur Verbesserung der Zielgruppenansprache erhellen sollte, diente der Hauptfragebogen in allen Teilprojekten der Modul- und Programmevaluation (s. Kap. 2.2.1.2). Der kürzere Erwartungsfragebogen folgte dabei stärker den teilprojektspezifischen Fragestellungen, während der längere Hauptfragebogen zur besseren Vergleichbarkeit weitgehend einheitlich gestaltet wurde (vgl. Schiller, 2014d, S. 10). Der zunächst in allen Teilprojekten weitgehend identische Aufbau des Hauptfragebogens veränderte sich über die Projektlaufzeit vor allem durch das Einfügen teilprojektspezifischer Items (vgl. Anhang 1–5). Der Hauptfragebogen umfasste in der Variante für das Zertifikatsprogramm in der Entwicklungsphase über 90 Items. Bei der späteren Standardisierung der Fragebögen für alle Weiterbildungsprogramme der Hochschule Albstadt-Sigmaringen als einem zentralen Qualitätssicherungsinstrument wurde diese Zahl deutlich reduziert, die meisten Abschnitte blieben jedoch erhalten.

Zur Evaluation von Abbruchgründen wurde zuerst im Zertifikatsprogramm, anschließend auch im Studium Initiale an der Hochschule Albstadt-Sigmaringen ein sogenannter Abbrecherfragebogen (s. Anhang 5) erstellt (vgl. Schiller, 2014d, S. 11). Dieser wurde als PDF per Email an die jeweiligen Personen versandt, da der Zugang zu den üblichen Online-Systemen oftmals aufgrund restriktiver Datenschutzrichtlinien bereits erloschen gewesen wäre. Auch wurde mit Blick auf eine möglichst hohe Rücklaufquote der Umfang auf eine Seite begrenzt. In drei Abschnitten wurden die Gründe für den Abbruch, die Bewertung der Kommunikation mit den Programmverantwortlichen und die Teilnahme an Präsenzveranstaltungen in zwölf Single-Choice-Items und einer offenen Nennung abgefragt (s. Anhang 5). Die Ergebnisse wurden anschließend an die Programmleitung kommuniziert und pseudonymisiert abgelegt.

Für das Zertifikatsprogramm wurden darüber hinaus Interessenten, die Info-Material über die Webseite anforderten, zu einigen wenigen demografischen und bil-

dungsbiografischen Themen befragt. Die insgesamt zehn Items bestanden aus vier Single-Choice-Abfragen (in Dropdown-Menüs) und sechs offenen Nennungen. Es besteht jedoch keine Möglichkeit, Rückschlüsse auf eine spätere tatsächliche Teilnahme der Interessenten zu ziehen. Die Daten wurden als xlsx-Datei exportiert und in SPSS aufbereitet.

2.2.2 Festlegung der Analysetechniken

Anknüpfend an den in der Einleitung grob dargestellten methodischen Aufbau lässt sich das Ablaufschema der Analyse nun um die spezifischen Arbeitsschritte der Datenanalyse des Samples erweitern. Entsprechend den obenstehenden Ausführungen zum vorhandenen Datenmaterial und der dargelegten Richtung der Analyse ergibt sich diese erweiterte Abfolge:

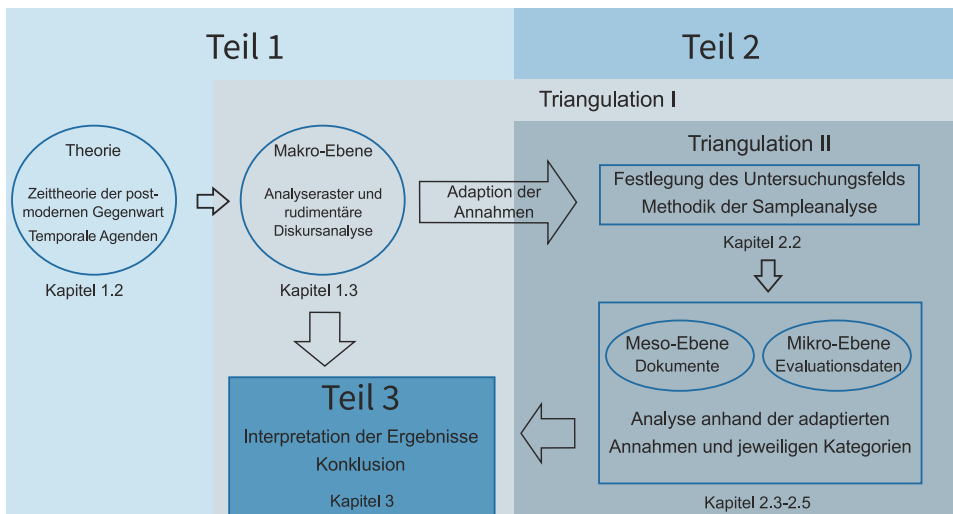


Abbildung 5: Erweitertes Ablaufmodell der Analyse

Die Festlegung der Analysetechniken für das Sample betrifft die Durchführung der Analyse anhand der adaptierten Annahmen und jeweiligen Kategorien für die Meso- und Mikroebene. Die Annahmen der rudimentären Diskursanalyse dienen, wie oben dargelegt, als Grundlage für die Annahmen (und letztlich der zugehörigen Kategorien) der Analyse des Samples *Open C³S* (vgl. Kap. 2.2).

Die Analyse erfolgt entsprechend als zweite Triangulation der verschiedenartigen Datentypen, deren Herkunft und formale Charakteristika bereits transparent dargelegt wurden, nicht zuletzt, um spätere Interpretationsfehler zu minimieren. Methodologisch geht es erneut weniger um eine gegenseitige Validierung, als vielmehr eine Vertiefung und Perspektiverweiterung im Bezug zum Gegenstand (vgl. bspw. Barz et al., 2012, S. 597). Die konzeptionelle Triangulation der unterschiedlichen Ebenen der temporalen Agenden übersetzt sich in der Analyse auf organisationaler und individueller Ebene in die unterschiedlichen Datentypen, die wiederum spezifische Me-

thoden erfordern, auch wenn der gesamte Materialkorpus retrospektiv erschlossen wird. Innerhalb des „großen“ Rahmens von bildungspolitischer Makroebene und Hochschulweiterbildungspraxis mit Blick auf temporale Agenden als erster Triangulation erfolgt nun eine zweite Triangulation von Datentypen innerhalb der Datenanalyse aus *Open C³S*.

Konkret erfolgt für das Textmaterial (Datentyp 1) wie schon in der rudimentären Diskursanalyse in Kapitel 1.3 oben eine Inhaltsanalyse, die Lamnek folgend „im qualitativen Paradigma der Auswertung bereits erhobenen Materials“, und damit „der Interpretation symbolisch-kommunikativ vermittelter Interaktion“ (Lamnek 1995, zitiert nach Möller, 2012, S. 383) dient. Wie auch bei der rudimentären Diskursanalyse erfolgt für diesen Datentypus eine Dokumentenanalyse (vgl. Hoffmann, 2012, S. 395 ff., umfassender 2018).

Über die Legitimität und mögliche Problematiken bei der Heranziehung von Evaluationsdaten (Datentyp 2) als Forschungsdaten ist bereits methodenkritisch diskutiert worden (tiefer gehend Ditton, 2010; vgl. überblickshaft Kardorff, 2012). Für eine zweifelsfreie Eignung der vorliegenden Daten für die Verwendung in dieser Studie spricht insbesondere ihre Entstehung in einem streng wissenschaftlichen Zusammenhang unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Gütekriterien der Transparenz, Reliabilität und Validität. Die induktive Arbeit mit dem Befragungsdatenmaterial erfolgt mit Blick auf die Analysetechniken in vergleichbarer Weise. Letztendlich handelt es sich bei der qualitativen Evaluationsforschung um ein teilweise hermeneutisches Verfahren, in der die Phänomenologie des Verstehens (vgl. Soeffner, 2012) zur Wirkung kommt. Zwischen dem Entstehungszusammenhang der Daten im Projektverlauf und ihrer Verwendung in dieser Arbeit liegt kein gewichtiger methodologischer Unterschied vor. Lediglich die zugrunde liegenden Erkenntnisinteressen und daraus abgeleiteten Fragestellungen sind verschieden, weshalb jener Entstehungszusammenhang obenstehend ausführlich reflektiert wurde. Wie ebenfalls dargestellt, erschien während der ursprünglichen Erhebung durch die teils sehr geringen Kohortengrößen der einzelnen Erhebungen in den Studienprogrammen eine rein quantitative Analyse unsinnig, da von sehr schwacher Reliabilität. Dies gilt bedingt auch für die nachfolgenden Analysen: Nur dort, wo Daten aus einzelnen Modulen sich sinnvoll zu größeren Datensätzen ($n > 50$) aggregieren lassen, werden Aussagen auf quantitativer Grundlage getroffen. Durch eine Triangulation der Ergebnisse der Likert-skalierten Items und der offenen Texteingaben kann die Aussagekraft einiger Ergebnisse bestärkt werden. Vor dem Hintergrund der stark heterogenen Befragtengruppe der nicht-traditionell Studierenden (dazu mehr in Kap. 2.3.2) eröffnet ein solches Vorgehen einen vertiefenden Blick in die individuellen Positionen der Befragten, um statistische Fehlschlüsse zu vermeiden. Ebenso hilft es, scheinbar überraschende statistische Befunde zu erklären und unerklärte statistische Varianz aufzuklären (vgl. Barz et al., 2012, S. 610). Die Triangulation ist in diesem Fall bereits im Untersuchungsdesign angelegt gewesen: Durch die Kombination quantitativer wie qualitativer Items im Fragebogen und die konsequente Pseudonymisierung (s. Anhänge 1–5) lassen sich statistische Ausreißer durch eine vertiefte Analyse der einzelnen Items an manchen Stellen bes-

ser erklären. Dies war mit Blick auf die zu erwartenden Kohortengrößen bereits in der Planungsphase der Evaluation mitgedacht. Die in dieser Studie durchgeführten Analysen unterscheiden sich zwar in ihren Erkenntnisinteressen maßgeblich von jenen des ursprünglichen Entstehungszusammenhangs der Daten in der Qualitätsentwicklung (s. Kap. 2.2.1.2), die methodologische Ratio jedoch ist kongruent. Somit kann insgesamt von zwei „Triangulationsmodellen“ (vgl. Barz et al., 2012, S. 601) gesprochen werden: einem *temporaltheoretischen Triangulationsmodell* auf der einen Seite, das die kollektive Makro-, die organisationale Meso- und die individuelle Mikro-Ebene miteinander trianguliert, und einem *methodologischen Triangulationsmodell*, in dem sich qualitative und quantitative Daten „gegenseitig ergänzen, weil – und das ist das Entscheidende – sie sich auf die gleiche Sache beziehen“ (ebd.). Die durch Gegenstand und Material hervorgerufene Pluralität der methodischen Zugriffe erfolgt in der Analyse des Samples daher gleichermaßen durch qualitative Inhaltsanalyse (deduktiv; organisationale Ebene) wie durch deskriptive Statistik (induktiv; individuelle Ebene). Das temporaltheoretische Triangulationsmodell erfordert indes noch eine weitergehende Beschreibung.

2.2.3 Temporaltheoretische Triangulation: organisationale und individuelle temporale Agenden

Die organisationale Meso-Ebene (und damit eine organisationale temporale Agenda) weist, im Gegensatz zur kollektiven Makro- und der individuellen Mikro-Ebene, eine besondere Schwierigkeit in ihrer empirischen Erfassbarkeit auf. Diese liegt in dem Umstand begründet, dass sich auf ihr als Verbindungs- und Aushandlungsebene Einflüsse und Übersetzungseffekte sowohl der kollektiven temporalen Agenda wie auch der multiplen individuellen temporalen Agenden zeigen. Dabei ist ihr Gegenstand, *das Organisationale*, hier bisher nicht ausreichend begründet. Worauf bezieht sich also die organisationale temporale Agenda? Typologisch entspricht sie als abstrahierte überindividuelle Zeitlichkeiten einer kollektiven temporalen Agenda, jedoch unterhalb der gesamtgesellschaftlichen Ebene (s. Kap. 1.2.1.2). Gleichzeitig ist ihr „Objekt“ nicht nur die Organisation als überindividueller Akteur selbst. Die „Ziele“ von in der Organisation stattfindenden Bildung sind immer auch die Individuen als Bildungsteilnehmende und das (pädagogische) Personal. Die empirische Erfassung der organisationalen temporalen Agenda muss folglich diese Punkte berücksichtigen.

Dazu eignet sich ein eher jüngerer epistemologischer Ansatz, der einerseits am „Zwischen“-Charakter der Meso-Ebene, andererseits an der mangelnden Bestimmung von Organisation aus Sicht der temporalen Agenden gleichermaßen anknüpfen kann: die von Ortfried Schöffter aufgegriffene und jüngst stärker ausgearbeitete relationstheoretische Rekonzeptualisierung („Relational Reframe“) (Schöffter, 2012, 2019). Ohne diese hier umfassend zu rezipieren, sollen doch einige Grundprämissen zur Einordnung der organisationalen Meso-Ebene und der mit ihr verbundenen temporalen Agenda dargestellt werden.⁷¹

71 Hier bietet sich ein Ansatzpunkt für eine zukünftige, weitergehende methodologische Verankerung der temporalen Agenden als Analysewerkzeug, auch über den Bereich Bildung hinaus.

Ausgangspunkt des „Relational Reframe“ ist die potenzielle Kontingenz wissenschaftlicher Gegenstände, die stets dann eintrete, wenn ein solcher begrifflich und kategorial auch anders gefasst werden könne, als dies aufgrund von historisch und kontextuell geprägten, oftmals unhinterfragten Grundannahmen (etwa einer Disziplin) geschehe (vgl. Schäffter, 2019, S. 32). Eine solche Kontingenzzperspektive könne auch für pädagogische Organisationen eingenommen werden (vgl. Schäffter, 2019, S. 32; tiefer gehend Schäffter & Schicke, 2012, S. 166 ff.), zu denen explizit die Hochschulen des Samples zu zählen sind. Die Kontingenzzperspektive helfe dabei, nicht auf Basis eines naiven Realismus substanziell fassbare Faktizität mit empirischer Realität zu verwechseln (vgl. Schäffter, 2012, S. 34). Ebendies droht im Falle des Konstrukts der temporalen Agenda: Empirisch erfassbare Zeitstrukturen von Bildungsorganisationen reichen keinesfalls aus, organisationale temporale Agenden substanziell zu beschreiben. Diese werden nur in Beziehung zur kollektiven und den individuellen temporalen Agenden sinnhaft. Der Blick kann daher nicht auf die Organisation(en) beschränkt werden, indem diese temporaltheoretisch analysiert werden, sondern muss insbesondere methodologisch auf die Beziehungen (Relationen) zu den anderen Ebenen erweitert werden. Dies geschieht in einer relationalen Rekonzeptualisierung durch eine Bewegung weg von der Substanz hin zur Relation, die in drei algorithmischen Schritten verläuft: 1) Gewinn einer Kontingenzzperspektive, 2) Erschließung des Beziehungscharakters und 3) Rehabilitieren des „Zwischen“ (vgl. Schäffter, 2019, S. 322 f.).

Während der erste Schritt in Anknüpfung an „poststrukturalistische Diskurse und seine dekonstruktivistischen Ansätze“ (Schäffter, 2012, S. 35) zunächst eine Überwindung unterkomplexer Gegenstandserfassungen durch die „Dekonstruktion einer [...] meist substanzialistisch gefassten Bestimmung“ (Schäffter, 2019, S. 323) vollzieht, erfolgt die Erschließung des Beziehungscharakters in einer Re-Interpretation des Gegenstands „als ein spannungsreiches Beziehungsgefüge“ (Schäffter, 2019, S. 323) zwischen mindestens zwei Seiten. In diesem Sinne ist auch die organisationale temporale Agenda zunächst von tradierten Auffassungen von bzw. Zugriffen auf „Organisation“ zu trennen, um sie anschließend in einem Spannungsgefüge zwischen kollektiver, sektoraler und individueller Ebene temporaltheoretisch zielführend zu verorten. Dies erfolgt als Anwendung im „methodisch zu bearbeitenden dritten Schritt“ (Schäffter, 2019, S. 323). Ohne hier weiter auf Schäffters epistemologische Verortung des „Zwischen“ – insbesondere seine Verteidigung gegen den positivistischen Vorbehalt des Fiktiven – als einer „epistemischen Denkfigur auf hohem Abstraktionsniveau“ (Schäffter, 2019, S. 324) eingehen zu können, zeigt sich das „Zwischen“ in der organisationalen temporalen Agenda als eine durch vielfältige Relationen geprägte Verbindung von Rahmenbedingungen und Subjekten in einer multidimensionalen Meso-Ebene. Die organisationale temporale Agenda wird im Folgenden daher verstanden als eine Darstellung der Wirkung unterschiedlicher abstrahierter Zeitlichkeiten auf kollektiver, sektoraler und individueller Ebene im Zusammenhang mit Bildungsorganisationen – in diesem Fall den Hochschulen des Samples. Auf diese Weise lassen sich die bereits erarbeiteten Erkenntnisse zur kollektiven temporalen Agenda

sowie der sektoralen temporalen Ordnung in der IT-Sicherheit mit der Bearbeitung der Daten des Samples zielführend verknüpfen, auch wenn diese mit Blick auf ihre Entstehung unterschiedliche Methodiken aufweisen.

Dazu wird, wie in Kapitel 2.2 oben beschrieben, in jedem der folgenden thematisch abgegrenzten Kapitel 2.3–2.5 eine theoretisch rückgekoppelte Adaption der Annahmen und zugehörigen Kategorien vorgenommen, welche in der rudimentären Diskursanalyse für die Makroebene Anwendung fanden. In diesem Zuge werden die jeweils spezifischen Relationen der organisationalen Meso- und individuellen Mikro-Ebene dargelegt. Die Analyse des Datenmaterials folgt in den Kapiteln dann den adaptierten Kategorien. So wird zunächst die Temporalität der Hochschulweiterbildungspraxis in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt und die Ausgestaltung der Angebotsseite anhand der ersten adaptierten Annahme kategorial erfasst. Das Hauptaugenmerk liegt auf den Angebotsformaten der organisationalen Meso-Ebene der Hochschulen. Anschließend werden die Erkenntnisse mit den Daten der Mikro-Ebene der einzelnen Bildungsteilnehmer unter dem Schlagwort der nicht-traditionell Studierenden und ihrer besonderen Bedürfnisse trianguliert. Dieses Vorgehen wiederholt sich für Annahme 2 zu Präemptionsphänomenen und Annahme 3 zur Instrumentalität von Hochschulweiterbildung. Auf diese Weise werden sukzessive die Aspekte der organisationalen temporalen Agenda in ihrer Wechselwirkung mit den individuellen temporalen Agenden der Teilnehmenden am Material herausgearbeitet.

2.3 Die Temporalität der Hochschulweiterbildungspraxis

Annahme

Legt man den empirischen Blick auf die aus Annahme 1 stammenden Spuren der Temporalität des Humanressourcen-Management-Modells in der Hochschulweiterbildungspraxis auf der organisationalen Ebene, so springt zunächst die programmplanerische Ausgestaltung der Angebote ins Auge, die sich stark von klassischen Studiengängen unterscheidet. Diese müsste sich auch in den Angebotsformaten des Samples *Open C³S* zeigen. Die adaptierte erste Annahme soll daher lauten:

Annahme 1: *Die Temporalität des Humanressourcen-Management-Modells ist auch in der Hochschulweiterbildungspraxis der IT-Sicherheit dominant und lässt sich in ihren Formaten aufzeigen.*

Zur Prüfung der Annahme ist eine weitere Konkretisierung notwendig. Erster Ansatzpunkt dafür sind (grob im Sinne des dritten Schritts in Schäffters relationstheoretischer Rekonzeptualisierung) die Hauptelemente des Humanressourcen-Management-Modells (s. Kap. 1.3.3.3) in Form der Kategorien der kollektiven temporalen Bildungsagenda als Makro-Ebene: Die Betonung von kurz- bis mittelfristigen Zielen aufgrund der prinzipiellen Unwägbarkeit zukünftiger Entwicklungen einerseits (1a: Unbeständigkeit künftiger Entwicklungen), und, damit verbunden, die Betonung von

Weiterbildung zur Vermeidung der Obsoleszenz beschäftigungsbezogenen Wissens (1b: Weiterbildung gegen Wissensobsoleszenz). Beide ließen sich für die kollektive temporale Agenda bestätigen. Die Operationalisierung auf der organisationalen Meso-Ebene nimmt entsprechend einerseits in den Blick, in welcher Weise die Angebotsformate diesen Orientierungen entsprechen, also wie die Formate der Hochschulweiterbildung die Paradigmen der kollektiven temporalen Agenda widerspiegeln.

Andererseits bestehen zahlreiche Relationen zur Ebene der Individuen als Subjekte der Bildungsteilnahme. Daher ist es unumgänglich, das Verhältnis von organisationalen und individuellen temporalen Agenden für die Analyse des Samples vorab zeittheoretisch im Sinne einer relationalen Rekonzeptualisierung zu systematisieren. In den Selbstverhältnissen zu Zeit (s. Kap. 1.2.1.3) des heuristischen Modells Schmidt-Lauffs (Schmidt-Lauff, 2008, 2012a, 2012b, 2018) finden sich die passenden Anknüpfungspunkte. Als „inkorporierte Eigenheiten oder interpretierte Logiken von Zeit“ (Schmidt-Lauff, 2018, S. 325) drücken die Selbstverhältnisse gewissermaßen *systematisierte individuelle Temporalitäten* aus, deren charakteristische Ausprägungen als individuelle temporale Agenden fassbar werden (s. Kap. 1.2.1.3).

Die „objektivierende Ausdeutung der Subjektposition“ (Schäffter, 2019, S. 320, Hervorh. im Original), als die die Selbstverhältnisse hier verstanden werden können, verbindet sich mit den individuellen temporalen Agenden als „einer reflektierten Subjektperspektive“ (ebd., Hervorh. im Original) am offensichtlichsten im *Selbstverhältnis der temporalen Dimensionsverschränkung*. Die Gegenwart wird biografisch mit der eigenen Vergangenheit wie auch mit zukünftigen Erwartungen in Beziehung gesetzt (vgl. Schmidt-Lauff, 2018, S. 332). Das Verhältnis von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft erhält aufgrund der sich verändernden Rahmenbedingungen – in diesem Fall der segmentspezifischen temporalen Ordnung der IT-Sicherheit und der kollektiven temporalen Bildungsagenda – eine neue Bedeutung: Für Kategorie 1a („Unbeständigkeit zukünftiger Entwicklungen“) der kollektiven temporalen Bildungsagenda zeigte sich, dass sich die zukünftige wirtschaftliche und technologische Entwicklung aufgrund ihrer hohen Veränderungsrate bereits prinzipiell einer verlässlichen Voraussage entzieht, und dass eine auf solchen Prognosen fußende Bildungspolitik diesen Umstand zwingend anerkennen muss. Gleichzeitig werde der „*Expansionsbedarf* einen sehr erheblichen Anteil des Gesamtfachkräftebedarfs darstellen“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 25, Hervorh. im Original) und Arbeitsmarktprojektionen insbesondere für Akademikerinnen und Akademiker müssten von einem immensen Expansionsbedarf ausgehen (s. Kap. 1.3.4). Die segmentspezifische temporale Ordnung der IT-Sicherheit bedingt gleichzeitig eine kontinuierliche Fähigkeitsanpassung aufseiten der Beschäftigten als Teil der passiven Fähigkeitsentwicklung (s. Kap. 2.1.1). Für die individuellen temporalen Agenden bedeutet dies eine stärkere Betonung von Gegenwart und Zukunft in Bezug auf Bildung im Zusammenhang mit Erwerbstätigkeit. Während die Halbwertszeit von in der Vergangenheit erworbenem Fachwissen kontinuierlich abnimmt, steigt parallel dazu die Notwendigkeit zur Wissenserweiterung und –Aktualisierung auf individueller Ebene an. In diesem Konfliktfeld zeigt sich die Bedeutung der organisationalen Ebene: Per Gesetz zu deckender Gebührenfinanzierung ver-

pflichtet, operiert die Hochschulweiterbildung auf einem Bildungsmarkt, der die Bedürfnisse eines branchenspezifischen Arbeitsmarkts wie auch der Beschäftigten zusammenführen soll. Es ist also davon auszugehen, dass die organisationale temporale Agenda im Sample maßgeblich auf die beschriebene Unbeständigkeit und hohe Verfallungs- und Veränderungsrate technischen Fachwissens gerichtet ist und sich in einer entsprechenden Angebotsgestaltung zeigt. Dazu lassen sich zwei Vermutungen anstellen: Naheliegende Gestaltungen wären die *Adressierung Berufstätiger als nicht-traditionelle Zielgruppe* einerseits sowie die *kontinuierliche Anpassung* der Studieninhalte als Mittel gegen die rasche Obsoleszenz beschäftigungsbezogenen Wissens andererseits.

In dieser Gemengelage tritt das *Selbstverhältnis der Ökonomisierung von Lernzeit* besonders zutage. Aus dem hohen finanziellen Einsatz seitens der Lernenden folgt eine grundsätzlich starke Betonung der „zukünftigen Verwertungsfunktion von Lernen“ (Schmidt-Lauff, 2018, S. 333). Daraus ergibt sich für die organisationale Anbieterseite ein hoher Druck, zahlungswillige und auch -fähige Zielgruppen für ihre Angebote zu akquirieren und auf deren spezifische Bedürfnisse einzugehen. In der Folge kann von einer spezifischen Prägung der organisationalen Angebotsebene ausgegangen werden, die sich als ein größeres Konfliktfeld mehrerer, ineinander verwobener Selbstverhältnisse beschreiben lässt (vgl. Kap. 1.2.1.3).

Aus diesem Konfliktfeld rückt zunächst das *Selbstverhältnis temporal divergenter Strukturen* in den Fokus: Zwischen Beruf und Weiterbildung bestehen konfligierende Zeitordnungen, deren Harmonisierung zunehmend in den Verantwortungsbereich des Individuums fallen (vgl. Schmidt-Lauff, 2018, S. 334). Dies konnte auf kollektiver Ebene für den Bildungsbegriff des Humanressourcen-Management-Modells und den darauf fußenden Begriff einer postmodernen Bildung ebenfalls festgestellt werden (s. Kap. 1.3.3.3). Für die gebührenfinanzierte und damit unter konkretem (monetären) Erfolgsdruck stehende Hochschulweiterbildung bedeutet dies auf organisationaler Ebene, dass die Angebotsformate grundsätzlich zu den zeitbezogenen Bedürfnissen der adressierten Zielgruppen passen müssen, um am Markt erfolgreich zu operieren.

Mit der Frage der Angebotsgestaltung ist auch das *Selbstverhältnis struktureller und biografischer Zeitkonkurrenzen* verbunden. „Lernen“ stellt eine besondere Form der „Eigenzeit“ dar, die in verschiedenen Lebensphasen jeweils spezifischen inneren wie äußeren Zeitkonkurrenzen unterworfen ist (vgl. Schmidt-Lauff, 2018, S. 333). Dabei kann zwischen strukturellen Faktoren wie Erwerbsarbeit, Alter, Geschlecht und biografischen Lebensphasen wie Familiengründung, beruflichem Aufstieg, beruflichem Weiterlernen, Verrentung usw. unterschieden werden (vgl. Schmidt-Lauff, 2018, S. 333).

Diese Faktoren als strukturelle und biografische Zeitkonkurrenzen wirken sich auf das *Selbstverhältnis expliziter Zeitanteile* direkt aus. In der „Suche nach Zeitfenstern für Bildung und Lernen“ (Schmidt-Lauff, 2018, S. 332) werden Zeitknappheit und Zeitkonkurrenzen besonders offensichtlich. Je nach Lebenslage und den damit verbundenen Faktoren ergeben sich individuelle Möglichkeiten und Schranken bei dieser Suche. Im Selbstverhältnis der Zeitkonkurrenzen werden damit jene Faktoren sys-

tematisiert, die im Selbstverhältnis expliziter Zeitanteile den Synchronisierungsdruck zeitlicher Verwendung bedingen. Auf Ebene der individuellen temporalen Agenden wird die biografische Dimension besonders bedeutsam, da strukturelle wie biografisch-individuelle Zeitkonkurrenzen starken Einfluss auf die Verfügbarkeit der finiten Ressource „Zeit“ ausüben. Angebote der Hochschulweiterbildung müssen folglich sowohl Konkurrenzfaktoren auf struktureller wie biografischer Ebene adressieren, indem sie die notwendigen expliziten Zeitanteile passend zu den Lebensumständen ihrer gewünschten Adressatengruppen gestalten.

Damit verknüpft sind Fragen der konkreten Ausgestaltung, die sich im *Selbstverhältnis der flexiblen Kontinuität* zusammengefasst finden. In der flexiblen Kontinuität drückt sich die Ungleichförmigkeit von Lernbewegungen aus, die sich empirisch als Schwankungen in den expliziten Zeitanteilen wie auch der chronometrischen Kompression oder Streckung von Lernphasen zeigen. Es ist zu erwarten, dass Angebote der Hochschulweiterbildung an dieser Stelle genuine Strategien aufweisen, die sich deutlich von „klassischen“ Studiengängen unterscheiden. Solche Strategien lassen sich als neue Varianten einer Formalisierung verstehen, wie sie in zeitlichen Maßstäben wie Seriation, Häufigkeit, Dauer, Synchronisation als temporalen Strukturgebern greifbar würden (vgl. Schmidt-Lauff, 2018, S. 332 f.). Dies entspricht der als *Selbstverhältnis der temporalen Formalisierung* gefassten Notwendigkeit, der wachsenden Bedeutung der individuellen temporalen Agenden mit neuen Steuerungsmechanismen zu entsprechen (s. Kap. 1.2.1.3). Es bleibt zu zeigen, wie sich diese in der organisationalen temporalen Agenda äußern. Hierzu werden entlang der nun dargelegten Überschneidungen von organisationalen und individuellen temporalen Agenden (erneut) angepasste Kategorien gebildet.

Kategorien

Die erste der beiden Vermutungen für die organisationale temporale Agenda im Sample bestand in der verstärkten **Adressierung nicht-traditioneller Zielgruppen**. Verbunden mit der eingangs gegebenen Definition von „Personen, die nach der ersten Bildungsphase an originär als Weiterbildung konzipierten Angeboten der Hochschulweiterbildung teilnehmen“ (s. Kap. 1.1) und den soeben aufgezeigten Leitlinien temporaler Formalisierung in neuen Steuerungsmechanismen ist für die organisationale temporale Agenda damit zu vermuten, dass Sie insbesondere solche Personen adressiert, die bereits eine berufliche Tätigkeit aufgenommen haben, und die Angebote im Sample damit auch berufsbegleitend ausgelegt sind. Aus diesen Vermutungen lässt sich eine erste Kategorie bilden, die die Angebotsformate als Teil der organisationalen temporalen Agenden in den Blick nimmt:

Kategorie 1a: Angebotsformate

Im Datenmaterial des Samples finden sich Belege dafür, dass die Unwägbarkeit zukünftiger Entwicklungen Angebotsformate der Hochschulweiterbildung im Bereich IT-Sicherheit fördert, die berufsbegleitend ausgelegt sind und nicht-traditionell Studierende als Zielgruppe adressieren.

Mit Blick auf das Material lassen sich auf der organisationalen Ebene drei Bereiche identifizieren, in denen sich die Adressierung nicht-traditioneller Zielgruppen zeigen lassen müsste: die *Zielsetzungen und Legitimationsstrategien* (Kap. 2.3.1.1), die Ausrichtung auf nicht-traditionelle Zielgruppen anhand der *Förderung spezifischer Zugangswege durch Anrechnung und Anerkennung* (Kap. 2.3.1.2). Dabei lässt sich anhand der *Zusammensetzung der Probandengruppen* überprüfen, in welcher Weise die organisationale mit den individuellen temporalen Agenden der Teilnehmenden in Beziehung steht (Kap. 2.3.2), das heißt, ob die vermutete Adressierung nicht-traditioneller Zielgruppen auch zu einer ebensolchen Teilnehmendengruppe führt. Im Anschluss liefert als dritter Punkt das *didaktische Konzept* der Angebote (Kap. 2.3.3) Hinweise für die organisationale Adressierung nicht-traditionell Studierender wie auch für die Bedeutungsreichweite von Blended Learning auf für die individuellen temporalen Agenden.

Die zweite Vermutung bestand darin, dass die Angebote auf die kontinuierliche Anpassung der vermittelten Inhalte ausgerichtet sind, um die durch die rasante technologische Entwicklung eintretende Obsoleszenz beschäftigungsbezogenen Wissens auszugleichen. Die dazugehörige Kategorie lautet entsprechend:

Kategorie 1b: Kontinuierliche Anpassung

Im Datenmaterial des Samples finden sich Belege dafür, dass Formate der Hochschulweiterbildung in der IT-Sicherheit gegen die Obsoleszenz von berufsbezogenen Wissensbeständen gerichtet und für ihre kontinuierliche Anpassung optimiert sind.

Anhand des Materials lassen sich sowohl die organisationale temporale Agenda auf der *Seite der anbietenden Hochschulen* (Kap. 2.3.4) wie auch die individuellen temporalen Agenden auf der *Seite der Teilnehmenden* (Kap. 2.3.5) in den Blick nehmen.

2.3.1 Angebotsformate auf organisationaler Ebene

Dass Angebote grundsätzlich berufsbegleitend ausgelegt sind und sich an nicht-traditionell Studierende richten, kann für die Hochschulweiterbildung keineswegs pauschal bestätigt werden (s. Unterkapitel „Die Öffnung der Hochschulen: ein weites Feld“ in der Einführung oben). Dies hat vielschichtige Ursachen, von denen hier zunächst nur jene von Relevanz sind, die einen temporalen Bezug aufweisen. Hierbei sei die in der Einleitung gegebene Definition nicht-traditionell Studierender rekapituliert: Es wird ein Begriff von nicht-traditionell Studierenden zugrunde gelegt, der sich auf die Teilnahme von Erwachsenen nach der ersten Bildungsphase an originär als Weiterbildung konzipierten Angeboten der Hochschulweiterbildung bezieht. Alle Angebote des Programms *Open C³S* sind gezielt als Weiterbildungsformate entwickelt worden. Doch handelt es sich auch um Angebote, die auf die Unwägbarkeit zukünftiger Entwicklungen – technischer Fortschritt, Veränderung von Berufsbildern, Arbeitsanforderungen etc. – reagieren, indem sie berufsbegleitend für nicht-traditionell Studierende angeboten werden? Und weist die Gruppe der Teilnehmenden dann jene demografischen Eigenschaften nicht-traditionell Studierender auf, wie sie die kollek-

tive temporale Agenda zu fördern versucht? Während für Ersteres die Angebotsseite in den Blick genommen werden kann (Kap. 2.3.1.1 und 2.3.1.2), lässt sich Letzteres durch Daten der Teilnehmenden eruieren (Kap. 2.3.2). Welche konkreten Anstrengungen auf didaktischer Ebene unternommen werden und welche Wirkung diese entfalten, wird darauf aufbauend erörtert (Kap. 2.3.3).

2.3.1.1 Zielsetzungen und Legitimationsstrategien

Der überwiegend statische zeitliche Aufbau klassischer Studienprogramme erfährt in der Hochschulweiterbildung vielerlei Flexibilisierung, die als „zeitliche Entgrenzung“ beschrieben werden könnte. Bei gleichbleibenden Lernzielen entstehen für die Hochschulbildung neuartige Formate, die oftmals räumliche Autonomie mit Ungleichzeitigkeit von Lernprozessen verknüpfen, um berufsbegleitendes Lernen zu ermöglichen (vgl. bspw. Buß et al., 2018; Cendon et al., 2016; Hanft & Brinkmann, 2013; Rahnfeld & Schiller, 2015; Schiller, 2017; Schiller et al., 2019; Seitter, 2017). Entgrenzung, phänomenologisch verstanden, beschreibt dann die in der vorliegenden Literatur zum Thema hinlänglich bearbeitete Flexibilisierung und Effizienzorientierung im Einsatz zeitlicher Ressourcen, wie sie auch im Humanressourcen-Management-Modell zum Ausdruck kommt (s. Kap. 1.3.3.3). Karl Weber etwa spricht von „entgrenzten Kontexten und Praktiken“ in der Hochschulweiterbildung seit den 1990er-Jahren (vgl. Weber, 2006, S. 212). Eine theoriendienliche Subsumierung von Einzelphänomenen von Zeit als Ressource im Stil von „Entgrenzung“ bleibt für die Fragestellung dieser Studie jedoch unterkomplex. Zwar zählen Entgrenzungen zu den Grundelementen einer postmodernen Temporalität (s. Kap. 1.2.2.1), sie sind allein jedoch keine hinreichende Erklärung für diese. Darüber hinaus erweist sich die arbeitssoziologische Vereinnahmung des Terminus Entgrenzung⁷² als problematisch. Es erscheint deshalb präziser, hier von einer *Veränderung der organisationalen temporalen Agenda* zu sprechen.

Da es sich beim Programm *Open C³S* um ein mit öffentlichen Mitteln gefördertes Forschungs- und Entwicklungsvorhaben handelt, sind aus dem Antrags- oder Förderzusammenhang entsprechende Informationen zu erwarten, die als Datenmaterial hier herangezogen werden können. In den formulierten Zielsetzungen der Förderlinie finden sich tatsächlich erste Hinweise zur Adressierung nicht-traditioneller Zielgruppen. So heißt es auf der Webseite der Wissenschaftlichen Begleitung dazu:

„Mit dem Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) bundesweit Projekte von Hochschulen und Hochschulverbänden, die Studienangebote für Berufstätige und andere Zielgruppen entwickeln, die auf unterschiedlichen Formaten basieren“ (Wissenschaftliche Begleitung, 2019, S. 1).

Aus dem zur Verfügung stehenden Materialkorpus können die Webpräsenz des Förderprojekts, der Abschlussbericht der ersten Förderphase und die Webseiten zur Ver-

72 Mit dem Schlagwort der Entgrenzung verbinden sich seit Anfang der 2000er-Jahre vor allem arbeitssoziologische Betrachtungen neuer Steuerungsformen von Arbeit (etwa Supervision) und zugehörige Beschäftigungstypen wie der sog. „Arbeitskraftunternehmer“ (vgl. überblickshaft Buer & Siller, 2004; Gottschall & Voß, 2005).

marktung der entwickelten Programme herangezogen werden. Auf der Webseite des Forschungsprojekts finden sich die vermuteten Zielsetzungen und Legitimationsstrategien tatsächlich in der erwarteten Form. So heißt es unter der Überschrift „Ziele“ zur ersten Förderphase (Laufzeit 2011–2015): „Unsere moderne Wissensgesellschaft und die Globalisierung fordern, dass Wissen und die Anwendung dieses Wissens in der Praxis durch lebensbegleitendes Lernen ständig angepasst und erweitert werden müssen“ (Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2013c, S. 1). Diese zunächst allgemein auf die Notwendigkeit lebensbegleitenden Lernens⁷³ zielende Setzung, die wir bereits in der kollektiven temporalen Bildungsagenda fanden, wird hier speziell auf die Zielgruppe Erwachsener nach der ersten Ausbildungsphase bezogen:

„Um den Bedarf unserer wissensbasierten Gesellschaft an gut ausgebildeten Nachwuchskräften zu decken, muss die Grundgesamtheit der Studierberechtigten und Studierfähigen insgesamt erhöht werden. Dies bedeutet, dass neue Personengruppen für das akademische Studium gewonnen werden müssen. [...] Menschen mit Studienberechtigung, die bereits eine berufliche Ausbildung abgeschlossen oder eine Familie gegründet haben, Berufstätige im Teilzeitstudium, Abend- oder Fernstudierende, Studierende ohne reguläre Hochschulzugangsberechtigung. Auch für Personen aus bildungsfernen, sozial schwachen und Migrantenfamilien oder Behinderte besteht in Deutschland ein erhebliches, bisher ungenutztes Potenzial“ (Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2013c, S. 1)

Grundsätzlich sollen also über die „klassischen“ Schulabgänger hinaus Zielgruppen für ein Hochschulstudium gewonnen werden. Dabei spielt die spezifische Beschäftigungsstruktur der Branche IT-Sicherheit eine besondere Rolle. Während die segment-spezifische temporale Ordnung der IT-Sicherheit (Weiter-)Bildung als ein Element der passiven Maßnahmen zur Sicherung von IT-Systemen verortet (s. Kap. 2.1.1), verknüpft diese sich aus der Makroperspektive der Branchenentwicklung mit den bildungspolitischen Zielen der Hochschulweiterbildung, wie sie auch in den Empfehlungen des Wissenschaftsrats gefordert wurden (s. Kap. 1.3.3.5):

„Bildungsbiographien, insbesondere im Informatikbereich, verlaufen vielfach nicht-linear. Bis zu 80 Prozent der IT-Fachkräfte waren noch Mitte der 90er Jahre Seiteneinsteiger ohne einschlägige Ausbildung. Besonders älteren beruflich erfahrenen Berufspraktiker/innen fehlen häufig Voraussetzungen für ein weiterqualifizierendes akademisches Studium. Das Bildungssystem muss für diese Zielgruppe mehr Durchlässigkeit und eine möglichst weitgehende Gleichrangigkeit und Interdependenz von hochschulisch und beruflich erworbenen Kompetenzen in der Praxis ermöglichen“ (Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2013c, S. 1).

Die Erweiterung der Zielgruppe über klassische Erststudierende greift damit ein branchenspezifisches Thema auf und verknüpft es mit dem genuinen Anliegen der Hochschulweiterbildung nach allgemeiner Expansion. Die in den Blick genommenen Personengruppen stellen auch aus Sicht der Hochschulen zu einem gewissen Grad

73 Der Begriff des lebensbegleitenden Lernens ist vor allem in der Erwachsenenbildungsforschung präsent (vgl. Faulstich, 2011, S. 149) und wird hier von den Autoren der Quelle mit dem aus dem englischen adaptierten lebenslangen Lernen („lifelong learning“) synonym verwendet.

eine neue, „nicht-traditionelle“ Zielgruppe dar. Analog werden diese im Abschlussbericht der ersten Förderphase des Projekts als nicht-traditionell Studierende bezeichnet. Mit Verweis auf die Entwicklungsziele des Projekts standen die „Entwicklung von passgenauen, berufsbegleitenden Weiterbildungsformaten“ (Baier et al., 2015, S. 4) und die „Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionell Studierende“ (ebd.) im Fokus. Die Formate des Programms sollten dabei gezielt die Partizipationsrate nicht-traditionell Studierender an der Hochschulbildung erhöhen:

„Das Vorhaben strebte mit studienvorbereitenden und studienbegleitenden Maßnahmen, offenen Zertifikatsangeboten und engen Verknüpfungen zur Erwachsenenbildung die höhere Beteiligung nichttraditionell Studierender an. Studienangebote mit hoher Berufs- und Familienfreundlichkeit sind entstanden und wurden für eine nachhaltige Verwertung vorbereitet“ (Baier et al., 2015, S. 4).

Die gezielte Adressierung nicht-traditionell Studierender war auch Teil der im Projekt formulierten wissenschaftlichen Fragestellungen. Diese wurden in der Konzeptionsphase des Projekts als Thesen und zugehörige Fragestellungen ausgearbeitet und während der Projektphase als Rahmenforschung bearbeitet. Eine These betrifft explizit die Ausgestaltung der Angebotsformate für nicht-traditionell Studierende:

„These: Das berufsbegleitende Studium erfordert besondere Lehr-Lernformate, insbesondere bei Programmen für Studierende mit nichttraditionellem Hochschulzugang.
Fragestellung: Was sind geeignete Lehr-Lernformate in Studienprogrammen für nichttraditionell Studierende?“ (Schiller, 2014b, S. 3).

Eine erste Antwort auf diese Fragestellung liegt in der programmatischen Ausdifferenzierung der im Projekt entwickelten Angebote auf unterschiedliche Ebenen akademischer (Weiter-)Bildung. Neben der berufsbegleitenden Auslegung aller Formate wurde dies als weitere Maßnahme im Projekt gesehen, die der Einbindung und Unterstützung nicht traditionell Studierender dienen sollte: „Unterschiedliche Studienprogramme für verschiedene Studienziele: Studium Initiale, Zertifikatsprogramm, Bachelor- und Masterstudiengänge“ (Schiller, 2014b, S. 6). Die Einrichtung unterschiedlicher Studienprogramme für verschiedene Studienziele soll später noch differenzierter behandelt werden (s. Kap. 2.4.2). Hier genügt es vorerst, eine allgemeine Anerkennung unterschiedlicher Bildungsziele als Ausdruck einer Heterogenität der Zielgruppe nicht traditionell Studierender festzuhalten, die sich in der Angebotsstruktur abbildet. Dies kann als erster Hinweis aus dem Sample dafür gesehen werden, dass die organisationale temporale Agenda gleichartige Zielsetzungen und Legitimationsstrategien wie die kollektive temporale Agenda aufweist: Die Zielsetzungen und Strategien heben auf die Unbeständigkeit und hohe Veraltens- und Veränderungsrate technischen Fachwissens und damit verbundener Berufs- und Tätigkeitsbilder ab, bei gleichzeitig wachsendem gesamtgesellschaftlichen Kompetenzbedarf; die Programme adressieren diesem entsprechende Zielgruppen, die bereits eine berufliche Tätigkeit aufgenommen haben. Hierin liegt ein erstes Indiz für eine Bestätigung von Kategorie 1a: Es handelt sich um Angebote, die auf die Unwägbarkeit zukünftiger Entwicklungen – technischer Fortschritt, Veränderung von Berufsbildern,

Arbeitsanforderungen etc. – reagieren, indem sie berufsbegleitend für nicht-traditionell Studierende angeboten werden. Es finden sich weitere Belege, die in dieselbe Richtung weisen.

2.3.1.2 Die Rolle von Anrechnung und Anerkennung

Eine weitere Maßnahme zur Einbindung und Unterstützung nicht traditionell Studierender war die Weiterentwicklung und Erprobung von Anrechnungs- und Anerkennungsverfahren für die gezielte Integration nicht traditionell Studierender (vgl. Schiller, 2014b, S. 6).

„Best-Practice-Ansätze aus Vorprojekten und der Arbeit der Verbundpartner (z. B. Pro-IT Professionals) werden mit Blick auf Implementierung geeigneter Verfahren zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kenntnisse, Fertigkeiten sowie Sozial- und Selbstkompetenzen in weitere Praxisanwendungen überführt“ (Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2013c, S. 1).

Zu diesem Zweck wurde eigens das Teilprojekt 2/„Überführung und Weiterentwicklung von bekannten Anrechnungsmodellen im Cluster Cyber Security“ geschaffen (vgl. Baier et al., 2015, S. 5), im Folgenden kurz „Anrechnungsmanagement“ genannt. Anrechnung und Anerkennung kommen aus Sicht der Bildungspolitik eine nicht unwichtige Rolle bei der Umsetzung des lebenslangen Lernens zu, wie die Empfehlungen des Wissenschaftsrats zeigten (s. Kap. 1.3.6). Der rechtliche Rahmen dafür ist seit etwa einer guten Dekade entwickelt, wie die Synopse von Seger, Waldeyer und Leibinger (vgl. 2017, S. 331 ff.) zeigt. Mario Seger verantwortete im Forschungsvorhaben *Open C³S* gleichzeitig das Teilprojekt 2, dessen Ergebnisse einen Teil der genannten Publikation darstellen. Trotz vielfältiger Anstrengungen bleibt das auf europäischer Ebene in der Lissabon-Erklärung (vgl. Council of Europe, 1997) formulierte und oftmals betonte Themenfeld der „recognition of prior learning“ (vgl. beispielhaft Europäische Kommission, 2015, S. 125 f.) in der Hochschulweiterbildung weiter ein eher randständiges. Gerade einmal zwei (Teil-)Projekte der Förderlinie „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ beschäftigten sich schwerpunktmäßig mit dem Themenfeld. Und trotz des durch den Akkreditierungsrat mit der Verpflichtung zu verfassten Regeln zu Anrechnung und Anerkennung aufgebauten Drucks (vgl. Akkreditierungsrat, 2019, S. 1) und den einschlägigen Bestimmungen von HRK, KMK u. a. (vgl. Seger et al., 2017, S. 81 ff.) erscheint die Bereitschaft der Hochschulen zur intensiven Beschäftigung mit dem Thema weiterhin gering, wie Rudi Schmiede bilanziert (vgl. Seger et al., 2017, S. 9). Dies habe mehrere Gründe. Einerseits widerspricht die pauschale oder auch individuelle Anerkennung außerhalb des Hochschulsystems erworbener Fertigkeiten und Kompetenzen dem Selbstverständnis vor allem universitär-akademischer Bildung, wie sie gerade in Deutschland mit der Sonderstellung des Professors einen mächtigen Wirkhebel hat. Dieser Aspekt scheint sich nach Ansicht Schmiedes in den letzten beiden Dekaden mit dem Generationenwechsel in der Professorenschaft abzuschwächen und insbesondere bei den Fachhochschulen eine geringere Bedeutung zu haben (vgl. Seger et al., 2017, S. 10). Andererseits nennt Schmiede darüber hinaus als gewichtige Gründe den aus seiner Sicht berechtigten

finanziell bedingten Einwand vor allem der Universitäten, steigende Studierendenzahlen gar nicht verkraften zu können, wofür omnipräsente Zulassungsbeschränkungen sprächen (vgl. ebd.). Auch hier seien Stadt-Land- und Ost-West-Differenzen sichtbar, wobei vor allem Hochschulen abseits der Ballungsgebiete eine höhere Bereitschaft zeigten, sich auf neue Formen der Hochschulbildung einzulassen (vgl. ebd.). Dies gilt insbesondere auch für die an *Open C³S* maßgeblich beteiligte Hochschule Albstadt-Sigmaringen, an der wissenschaftliche Weiterbildung mit einem eigenen Prodekanat bedacht und im Leitbild der Hochschule fest verankert ist (vgl. Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2019a). Darüber hinaus seien aus Schmiedes Sicht die Ausrichtung auf Profite in der Hochschulweiterbildung und die getrennten bundespolitischen Zuständigkeiten für hochschulische und berufliche Bildung fortwirkende Hemmnisse, die einer stärkeren Verzahnung beider entgegenwirkten (vgl. Seger et al., 2017, S. 10 f.). Andererseits bedeutet eine substanzielle Beschäftigung der Hochschulen mit dem Thema einen Mehraufwand, der durch die geringe Anzahl tatsächlich gestellter Anträge vielleicht noch nicht gerechtfertigt scheint und deshalb aufgrund der Rechtslage an die professorale Ebene delegiert wird. Seger, Waldeyer & Leibinger rechnen jedoch vor, dass sich dies in Zukunft durchaus ändern werde (vgl. Seger et al., 2017, S. 25). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Anrechnungs- und Anerkennungsmanagement ein rechtlich zwingendes Betätigungsfeld der Hochschulen darstellt, dessen Entwicklungsstand dem politisch gewünschten Zustand in vieler Hinsicht (noch) nicht entspricht.

Als Instrumente zur Einbindung nicht-traditionell Studierender können Anrechnung und Anerkennung durchaus als Teil der organisationalen temporalen Agenda verstanden werden. Im Anrechnungsmanagement von *Open C³S* wurde „das im ANKOM-Projekt ProIT Professionals entwickelte pauschale Profilverfahren und das individuelle Portfolioverfahren weiterentwickelt“ (Baier et al., 2015, S. 7) und mit dem „Darmstädter Online-Anrechnungsbewerbungsverfahren (L³ ABS) zu einem ganzheitlichen L3-AnrechnungsManagementSystem (L₃ AMS)“ (ebd., S. 8) zusammengeführt. Daneben wurden flankierende Aufgaben realisiert, von denen als zentrales Element der Anrechnungs- und Anerkennungsleitfaden zu nennen ist. Dieser stellt ein über das Projekt hinaus gedachtes Ergebnis dar, das zur großflächigen Implementierung von Anrechnung und Anerkennung an deutschen Hochschulen gedacht war. Die Angebote zur Einbindung und Unterstützung nicht-traditionell Studierender durch Anrechnung und Anerkennung im Projekt können insgesamt als Versuch gewertet werden, die identifizierte kollektive temporale Agenda auf organisationaler Ebene umzusetzen, indem zunächst Barrieren zwischen beruflicher Vorerfahrung und hochschulischer (Weiter-)Bildung abgetragen werden. Konkret angewandt wurden in diesem Sinne in *Open C³S* zunächst pauschale Anrechnungsverfahren innerhalb der im Projekt entwickelten Angebote. Wie in Kapitel 2.2.1.2 oben bereits angerissen, wurde das Studium Initiale unter Verwendung von pauschalen Anrechnungsverfahren als Eignungsprüfung für beruflich Qualifizierte nach § 58 des Landeshochschulgesetzes Baden-Württemberg implementiert (vgl. Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg [Landeshochschulgesetz – LHG], 2018). Dazu

wurden in der entsprechenden Satzung der Hochschule Albstadt-Sigmaringen die Modulprüfungen des Studium Initiale als Prüfungsteile der Eignungsprüfung für beruflich Qualifizierte festgesetzt (vgl. Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2015a, S. 7). Im Zertifikatsprogramm wurde die pauschale Anrechenbarkeit bestimmter Module für den Bachelorstudiengang und den Masterstudiengang konzipiert. Die Grundlage dazu bilden einerseits die durch die erfolgreiche Teilnahme erworbenen ECTS-Punkte, deren Erlangung in der Ordnung zur Durchführung von Zertifikatsprogrammen der Hochschule Albstadt-Sigmaringen geregelt ist (vgl. Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2015b, S. 4). Darüber hinaus sind die DQR-Äquivalenzen der einzelnen Module im Modulhandbuch des Zertifikatsprogramms festgehalten (vgl. Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2019d). Durch die vom Akkreditierungsrat festgelegte Verpflichtung zu verfassten Regeln zu Anrechnung und Anerkennung (vgl. Akkreditierungsrat, 2019, S. 1) und die daraus folgende Umsetzung in den Prüfungsordnungen akkreditierter Studiengänge (vgl. beispielhaft Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2015c, S. 18 f.; Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, 2015, S. 6) können im Zertifikatsprogramm erfolgreich erbrachte Leistungen unter entsprechenden Voraussetzungen (vgl. synoptisch Seger et al., 2017, S. 331 ff.) auch an Hochschulen außerhalb des Projektverbunds anerkannt werden.

Es kann bis hierhin festgehalten werden, dass Anrechnung und Anerkennung anderweitig erbrachter Leistungen und erworbener Kompetenzen im Projektverbund gezielt entwickelt wurden, um nicht-traditionell Studierende bei der Aufnahme eines Weiterbildungsprogramms in der IT-Sicherheit zu unterstützen. Eine nach Programmen ausdifferenzierte Wirkungsanalyse von Anrechnung und Anerkennung in *Open C³S* erfolgt weiter unten (s. Kap. 2.4.2.2 und 2.4.2.3).

In Verknüpfung mit der originär berufs begleitenden Ausrichtung der Programme und den dargestellten Zielsetzungen und Legitimationsstrategien kann für Kategorie 1a eine Übereinstimmung zwischen der kollektiven und der organisationalen temporalen Agenda konstatiert werden. Es bleibt zu erörtern, ob die Gruppe der Teilnehmenden an den Programmen in ihren demografischen Eigenschaften der adressierten Zielgruppe der nicht-traditionell Studierenden entspricht.

2.3.2 Merkmale der Teilnehmenden auf individuelle Ebene

Zusammensetzung der Stichprobe

Um die demografischen Eigenschaften der Teilnehmendengruppe während der Pilotphase der Programme zu analysieren, werden zunächst mehrere Datenquellen aus den einzelnen Teilprojekten aggregiert, um ein Gesamtbild zu erstellen. Die Daten entstammen alle den in Kapitel 2.2.1.2 dargestellten Erhebungen (Datentyp 2/Befragungsdaten). Diskrepanzen zwischen den Gesamtsummen und den hier herangezogenen Fallzahlen entstehen durch das Reduzieren der Gesamtdatensätze nach Pseudonymen. Auf diese Weise werden redundante Fälle (mehrfache Teilnahme, vor allem im Zertifikatsprogramm) ausgenommen sowie bei Hinzukommen neuer Teilnehmer (Studium Initiale und Masterstudiengang, je eine Person) mehr Fälle berücksichtigt, als regelmäßig an den Befragungen teilgenommen hatten.

Für das Studium Initiale lässt sich eine Stichprobengröße von $n = 10$ ziehen (Februar 2015 bis März 2016). Im Bachelorstudiengang beträgt die Stichprobengröße $n = 26$ aus dem Wintersemester 2013/2014 (fremderhobene Daten aus der ILI-Vergleichsstudie). Für das Zertifikatsprogramm liegt eine Stichprobe von $n = 283$ aus 18 Einzelmodulen für den Zeitraum zwischen Februar 2014 und Juli 2015 vor. Aus der Interessentenbefragung auf der Webseite ergeben sich $n = 449$ Fälle. Im Masterstudiengang beträgt die Stichprobengröße $n = 32$ aus dem Wintersemester 2014/2015.

Demografischer Hintergrund der Teilnehmendengruppe

Reagieren die Angebote von *Open C³S* auf die Unwägbarkeit zukünftiger Entwicklungen – technischer Fortschritt, Veränderung von Berufsbildern, Arbeitsanforderungen etc. – indem sie berufsbegleitend für nicht-traditionell Studierende angeboten werden? Betrachtet man die Geburtsdekaden aller Teilnehmenden, relativiert sich der oben dargelegte Anspruch der Programme, vor allem Quereinsteiger und beruflich Qualifizierte anzusprechen. In der Stichprobe aus der Pilotphase der Programme finden sich zwar im Vergleich zu „klassischen“ Schulabgängerinnen und Schulabgängern eine große Anzahl deutlich älterer Teilnehmender. Rund 45% der Teilnehmenden ist jedoch nach 1980 geboren, zum Zeitpunkt der Erhebung also höchstens 35 Jahre alt.

Verteilung der Geburtsdekaden aller Teilnehmender in der Pilotphase

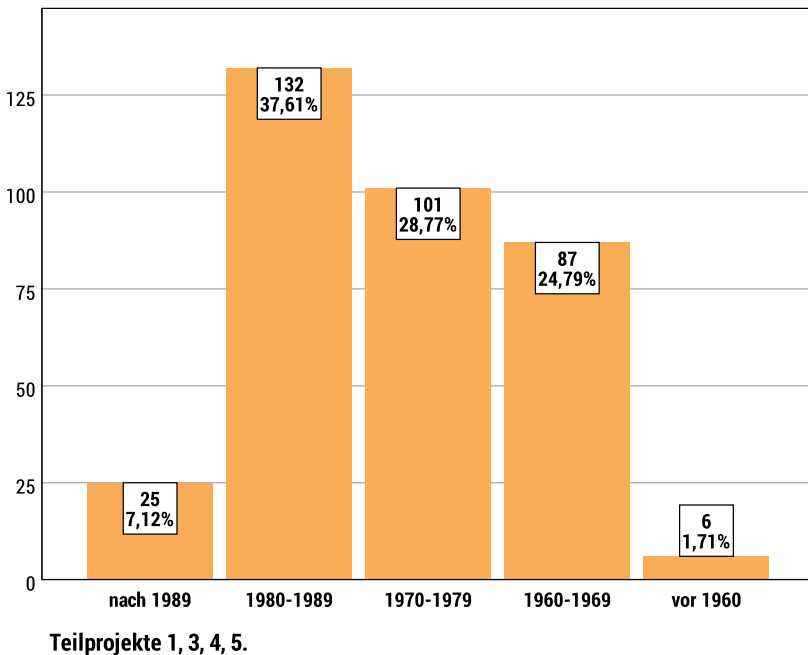
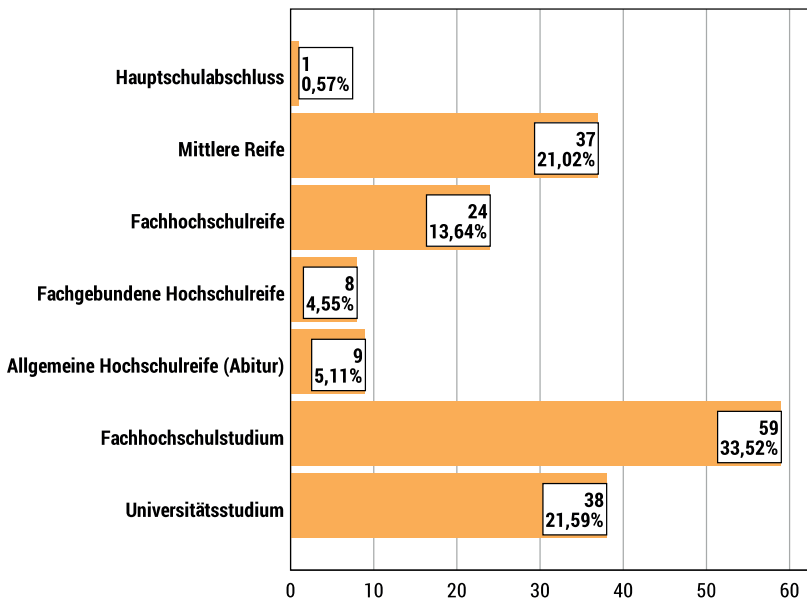


Abbildung 6: Geburtsdekaden der Teilnehmenden in Studium Initiale, Zertifikatsprogramm, Bachelorstudiengang und Masterstudiengang, $n = 351$

Im Merkmal „Lebensalter“ unterscheiden sie sich damit leicht von „traditionellen“ Studierenden, die ihr Studium im direkten Anschluss an die Hochschulreife aufgenommen haben.

Weitere „nicht-traditionelle“ Merkmale stellen vor allem vom klassischen Abitur abweichende Eingangsqualifikationen dar. Daher liegt es nahe, einen Blick auf die Verteilung der Eingangsqualifikationen der Teilnehmenden zu werfen. In den Angeboten auf Zertifikatsbasis (Studium Initiale und Zertifikatsprogramm) erscheint dies besonders aufschlussreich, da für diese keine formale Hochschulzugangsberechtigung vorliegen muss.

Verteilung der Eingangsqualifikationen in der Pilotphase



Teilprojekte 1, 4.

Abbildung 7: Eingangsqualifikationen im Studium Initiale (Var. R407) und Zertifikatsprogramm (Var. A309) in der Pilotphase, n = 176

Es zeigt sich, dass etwas mehr als die Hälfte der Teilnehmenden der Pilotprogramme bereits über eine abgeschlossene Hochschulausbildung verfügt. Nur etwas mehr als jede:r Fünfte hat bisher keine Studienberechtigung erworben. Dieser Umstand wird später noch gesondert aufgegriffen (s. Kap. 2.4.2.2). Zertifikatsprogramme im Bereich der IT-Sicherheit werden also vor allem von Personen in Anspruch genommen, die bereits über die Berechtigung zu einem Studium zumindest an einer Fachhochschule verfügen.

Es stellt sich die Frage, ob möglicherweise Interessenten ohne Hochschulzugangsberechtigung eher davon absehen, eine Weiterbildung tatsächlich zu beginnen als solche, die über einen Hochschulzugang verfügen. Um dies zu untersuchen, kann auf die Daten einer Interessentenumfrage auf der Webseite des Zertifikatsprogramms zurückgegriffen werden. Diese war auf der Webseite dem Anmeldeprozess vorgeschaltet (s. Kap. 2.2.1.2) und speziell auf den beruflichen und demografischen Hintergrund der Interessenten gerichtet. Im Gegensatz zur Teilnehmendenumfrage wurde in der Interessentenumfrage nach dem höchsten erreichten Schulabschluss gefragt (N = 449, davon 95 „keine Angabe“).

Es zeigt sich bezüglich des Hochschulzugangs unter den Interessenten (n = 354) ein ganz ähnliches Bild wie unter den späteren Teilnehmenden: Nur 22,1% der Befragten hatten bisher keine schulische (Fach-)Hochschulzugangsberechtigung erworben. 51,7% der Befragten verfügten über ein Abitur, 2,5% über ein Fachabitur, 23,7% besaßen die Fachhochschulreife.

Ebenso wäre es möglich, dass das Lebensalter für die Teilnahme einen entscheidenden Ausschlag gibt. Dies kann durch weitere Daten zumindest abgeschätzt werden. Die Interessierten wurden gefragt, ob sie bereits ein Hochschulstudium absolviert hatten. Hier zeigen die Daten (n = 449), dass mit 50,3% der Befragten beinahe exakt die Hälfte bereits einen tertiären Bildungsabschluss erlangt hatten, 49,7 antworteten mit „Nein/keine Angabe“.

Ebenfalls wurden Fachrichtung und Abschlussjahr des momentan ausgeübten Berufs erhoben. Während die Fachrichtungen eine erwartungsgemäß große Spannweite aufweisen und für diese Kategorie noch keine Rolle spielen, weisen die zu Dekaden aggregierten Abschlussjahre der Interessenten in dieselbe Richtung wie die Erhebungen zu den Geburtsdekaden der tatsächlichen Teilnehmendengruppe oben. Es zeigt sich, dass von den gezählten Interessierten (n = 202) etwa knapp die Hälfte (47,0%) bis 2005 ihr Studium abgeschlossen hatte, die andere Hälfte (53,0%) in der vergangenen Dekade vor dem Zeitpunkt der Erhebung. Die zweite Hälfte gehört bei einem „klassischen“ Studienverlauf den ab ca. 1980 Geborenen an. Dies deckt sich weitgehend mit den erhobenen Geburtsdekaden der Teilnehmenden aller Angebote. Es scheint also keine offensichtliche Diskrepanz bezüglich der Hochschulberechtigung oder der Altersverteilung zwischen den Interessenten am Zertifikatsprogramm und der späteren Teilnehmendengruppe zu bestehen. Daraus kann gefolgert werden, dass weder eine nicht vorhandene Hochschulqualifikation noch das Lebensalter einen maßgeblichen Einfluss auf die tatsächliche Teilnahme nach bekundetem Interesse am Programm haben.

Ein weiterer Einflussfaktor auf die Teilnahme am Zertifikatsprogramm neben der Hochschulqualifikation könnte die berufliche Vorqualifikation sein. Hierzu wurde zuerst unter den Interessenten (n = 449) abgefragt, ob ein Ausbildungsberuf erlernt wurde. Insgesamt 45,4% der Befragten antwortete mit „ja“, 29,8% mit „nein“, 24,7% erteilten keine Angabe.

Inhaltlich zeigen die erlernten Berufe ein diverses Spektrum, lassen sich jedoch in den meisten Fällen dem Bereich Informatik zuordnen. Die erhobene Berufserfahrung der Interessenten in Jahren zeigt zudem auf, dass 39,6% der Befragten (n = 187)

ihren Berufsabschluss erst innerhalb der letzten fünf Jahre erlangt hatten, weitere 23,5 % in den letzten zehn Jahren. Bei 19,8 % der Befragten lag der Abschluss schon 11–15 Jahre zurück, bei 17,1 % über 15 Jahre.

Auch unter den Teilnehmenden des Zertifikatsprogramms wurde erhoben, ob bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen wurde, jedoch spezifisch im IT-Bereich. Die Variablen sind damit zwar nicht deckungsgleich, angesichts der weitestgehenden Zugehörigkeit der Ausbildungsberufe der Interessenten zum Bereich Informatik ist eine bedingte Vergleichbarkeit jedoch gegeben. Die Daten zeigen auch hier, dass 44,2 % der späteren Teilnehmenden ($n = 283$) über eine abgeschlossene Ausbildung im Bereich der IT verfügen, 55,8 % über keine.

Auch für die berufliche Vorerfahrung lassen sich keine augenscheinlichen Unterschiede zwischen den Interessierten und den tatsächlich Teilnehmenden des Zertifikatsprogramms feststellen. Abschließend lässt sich also festhalten, dass die tatsächliche Teilnahme am Zertifikatsprogramm keinen belastbaren Zusammenhang mit Lebensalter oder Vorbildung aufweist. In beiden Gruppen verfügt nur etwa jede fünfte Person über keine schulische Hochschulzugangsberechtigung. Die Geburtsdekaden der Teilnehmenden im Programm decken sich mit dem allgemeinen Durchschnitt aller Programme.

Zeigt sich in den Studiengängen bezüglich des Anteils beruflich Qualifizierter ein abweichendes Bild? Da der Masterstudiengang als Weiterbildungsmaster konzipiert wurde und die entsprechenden Zugangsregelungen zumindest einen qualifizierenden Hochschulabschluss zwingend voraussetzen (vgl. Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2015c), bleibt hier der Blick auf den Bachelorstudiengang, für den auch beruflich Qualifizierte infrage kommen. Daten zu den Vorqualifikationen der Teilnehmenden der Pilotgruppe finden sich ebenfalls in den Erhebungsdaten der Erstbefragung des Instituts für Lerninnovationen der Universität Erlangen-Nürnberg (vgl. Schiller et al., 2019). Diese zeigen ein ebenso heterogenes Bild: 34,6 % der Befragten gaben an, über ein Abitur zur verfügen, weitere 34,6 % über eine berufliche Qualifikation mit Fachhochschulreife. Ausschließlich beruflich qualifiziert waren 23,1 % (7,6 % „Andere“).

Da für den Universitätsstudiengang eine Fachhochschulreife als Qualifikation nicht ausreicht, kann im Umkehrschluss für mehr als die Hälfte der Studierenden eine berufliche Qualifizierung bestätigt werden.⁷⁴ Im Bachelorstudiengang finden sich damit weitaus mehr Personen ohne allgemeine Hochschulreife als im Studium Initiale und im Zertifikatsprogramm. Welchen Einfluss die berufliche Qualifizierung auf die Programmwahl haben könnte, wird später noch Gegenstand sein. Für Kategorie 1a ist festzuhalten, dass die Teilnehmendengruppe des Samples in Alter und Eingangsqualifizierung nur bedingt als nicht-traditionell bezeichnet werden kann.

74 Über den Anteil von eindeutig beruflich Qualifizierten nach den Regeln der Kultusministerkonferenz liegen in den Befragungsdaten leider keine Erkenntnisse vor. Ein konzipiertes Item zu beruflicher Hochschulzugangsberechtigung wurde nicht in den Fragebogen aufgenommen, da Verständnisprobleme bei den Befragten erwartet wurden und den Programmleitungen in den Studiengängen hierfür die Verwaltungsdaten zur Verfügung standen. Diese konnten aus Datenschutzgründen jedoch nicht dem Datenkorpus der Studie hinzugefügt werden.

Berufstätigkeit und Familiensituation

Die vonseiten der Partnerhochschulen formulierte Zielsetzung, Erwachsene mit bereits abgeschlossener Erstausbildung anzusprechen, scheint sich hingegen zu erfüllen. Blickt man auf die Beschäftigungsstruktur aller Teilnehmender der Pilotphase in allen vier Studienangeboten, verdeutlicht sich dieses Bild noch einmal mehr: 91,2 % der Befragten (n = 351) waren in Vollzeit beschäftigt, 3,4 % in Teilzeit, 2,0 % waren ohne Beschäftigung (3,4 % „keine Angabe“).⁷⁵ Nahezu alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer gehen also einer Vollzeitbeschäftigung nach. Damit sind sie auf Angebote angewiesen, die sich mit Ihrer Berufstätigkeit vereinbaren lassen. Dies gilt in diesem Fall für Männer und Frauen gleichermaßen. Ein Blick auf die Verteilung der Geschlechter in allen Programmen zeigt zwar ein für die Informatik typisches Ungleichgewicht, es besteht jedoch kein augenscheinlicher Zusammenhang zwischen Geschlechtszugehörigkeit und Erwerbsbeteiligung: von 347 Antworten zum Geschlecht ergaben sich 79,0 % „männlich“, 21,0 % „weiblich“.

Um die Vereinbarkeit der berufsbegleitenden Weiterbildungsangebote mit beruflichen und familiären Pflichten festzustellen, wurde diese insbesondere im Zertifikatsprogramm thematisiert und in die Erhebungen mit einbezogen. Dazu wurde einerseits abgefragt, ob die Teilnehmenden Kinder haben. Hierauf antworteten 41,3 % der Teilnehmenden (n = 283) mit „Ja“ und 58,3 % mit „Nein“ (0,4 % „keine Angabe“).

Um festzustellen, ob dies auch mit zusätzlichem Betreuungsaufwand verbunden ist, wurde spezifischer nachgehakt. Im Design des Fragebogens fungierte die nachfolgende Frage „Betreuen Sie derzeit Kinder oder Angehörige?“ als Filterfrage, die nur bei positiver Antwort weitere Fragen freischaltete. Die Antworten zeigen deutlich, dass etwa ein Drittel neben Beruf und Bildung noch mit der Betreuung von Kindern oder Angehörigen zusätzlich belastet sind: So betreuen 25,8 % der Teilnehmenden (n = 283) Kinder, 4,6 % Angehörige, 1,8 % sowohl Kinder als auch Angehörige. 46,6 % waren ohne Betreuungspflichten (21,2 % „keine Angabe“).

Um mögliche Faktoren neben dem reinen Zeitaufwand für die Vereinbarkeit von Weiterbildung und Familienpflichten zu identifizieren, wurden vier weitere Fragen eingeblendet. Die erste sollte die allgemeine Einschätzung der Vereinbarkeit seitens der betroffenen Teilnehmenden aufzeigen. Von 77 vorliegenden Antworten lauteten 11,7 % „sehr gut“, 57,1 % „überwiegend gut“, 13,0 % „weder gut noch schlecht“. Nur 14,3 % werteten die Vereinbarkeit als „nicht so gut“, 3,9 % als „gar nicht gut“. Dabei ist zu bedenken, dass Personen, die eine Vereinbarkeit ohnehin für sehr schwierig oder ausgeschlossen hielten, mit hoher Wahrscheinlichkeit gar nicht erst eine Weiterbildung aufnehmen würden. Mit Bezug auf das Querschnittsthema „Gender Mainstreaming“, das ebenfalls vom Autor bearbeitet wurde (s. Kap. 2.2.1.2), wurden weitere spezifische Fragestellungen formuliert. Diese zielten darauf ab, das branchentypische Ungleichgewicht der Geschlechterverteilung in der Informatikbranche zumindest hinsichtlich der Teilnahmechancen anzugleichen, indem negative Einflussfaktoren abgemildert würden. Mit Blick auf berufstätige Erziehende wurde erfragt, ob die Teil-

⁷⁵ Siehe Anhänge 2, 4, 6. Studium Initiale Var. R408, Bachelorstudiengang Var. „Arbeit neben Studium“ (Schiller et al., 2019), Zertifikatsprogramm Var. A307 und Masterstudiengang Var. Q2252.

nahme am Zertifikatsprogramm mit einer Elternzeit in Verbindung steht. Für diese könnten Zertifikatsprogramme von kürzerer Dauer vorteilhafter mit ihren weiteren Pflichten zu vereinbaren sein. Ein kleiner Teil der Befragten ($n = 74$) gab an, das Zertifikatsprogramm während (8,1%) oder nach (5,4%) einer Elternzeit zu belegen. Mit Blick auf die Gesamtteilnehmendenzahl war dies jedoch nur für vereinzelte Teilnehmende der Fall. Von einem maßgeblichen Einflussfaktor kann daher nicht gesprochen werden.

Diese Erkenntnisse vervollständigen das Bild einer Teilnehmendengruppe, die sich „mitten im Leben“ befindet. Es kann eine bezüglich der adressierten Zielgruppe der Angebote, berufsbegleitend und nicht-traditionell studierender Erwachsener, und der tatsächlichen Teilnehmendengruppe der Pilotphase eine hohe Deckung bestätigt werden: Die Teilnehmenden sind teilweise deutlich älter als Erstsemester in grundständigen Präsenzstudienprogrammen, sind fast ausschließlich in Vollzeit berufstätig, und viele von Ihnen haben bereits eine Familie gegründet. Über ihre Teilnahme an Hochschulweiterbildung entscheiden sie, zumindest im Falle des Zertifikatsprogramms, nicht aufgrund von Lebensalter oder Vorbildung.

Mit Bezug auf die Selbstverhältnisse zur Zeit des heuristischen Modells Schmidt-Lauffs (s. Kap. 1.2.1) bestätigt sich die oben gestellte Vermutung, dass sich die temporal divergenten Strukturen von Beruf und Weiterbildung durch eine gezielte Anpassung der Angebote der Hochschulweiterbildung an die Bedürfnisse der Zielgruppe annähern. Der ökonomische Erfolgsdruck, der auf den Angeboten lastet, wirkt sich zunächst positiv auf die Verantwortung der Individuen aus, benötigte Weiterbildung im Berufsfeld an die zeitlichen Strukturen der Erwerbstätigkeit anzupassen. Die strukturellen und biografischen Zeitkonkurrenzen zeigen sich in der Zielgruppe vor allem in den Bereichen Erwerbsarbeit und Familienpflichten. Aus dem Lebensalter, den Beschäftigungsverhältnissen wie auch den Familiensituationen ergeben sich für eine große Zahl der Teilnehmenden starke Zeitkonkurrenzen. In welcher Weise diese gelöst werden, ist dem Selbstverhältnis expliziter Zeitanteile zuzuordnen und lässt sich über eine Identifizierung von Lernzeiten und ihre chronometrischen Eigenschaften wie Dauer, Lage, Seriation etc. erörtern. Dies soll im Folgenden durch eine Analyse des Lernarrangements der Angebote erreicht werden.

2.3.3 Didaktisches Konzept auf organisationaler wie individueller Ebene

Neben der Adressierung von Erwachsenen nach der ersten Bildungsphase mit spezifischen Studienangeboten für unterschiedliche Bildungsziele und dem Anrechnungsmanagement wurden im Projekt noch weitere Maßnahmen zur Einbindung und Unterstützung nicht-traditionell Studierender als Fragestellung bearbeitet. Als dritter Punkt wurden „*Ausgeweitete Beratungsstrukturen und intensive Betreuung*“ (Schiller, 2014b, S. 6, Hervorh. im Original) als Ziel formuliert. „Beratungsstrukturen“ meint hier vor allem die Studienberatung, die während der Projektphase von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Teilprojekte übernommen wurde und darauf abzielt, Interessierten die im Vergleich zu einem Studium komplexeren Weiterbildungsmöglichkeiten zu erläutern. Diese hat auf die organisationale temporale Agenda in der Hochschulweiterbildung keinen gewichtigen Einfluss und stellt auch kein genuines

Merkmal der Hochschulweiterbildung dar. Daher soll hier die „intensive Betreuung“ im Mittelpunkt stehen.

Eine intensive Betreuung wurde im Projekt maßgeblich in der Gestaltung der Lehr-Lernsituationen umgesetzt. Im Teilprojekt 1 wurden als Querschnittsaufgabe unter der Bezeichnung „didaktisches Konzept“ für alle Angebote einheitliche Lehr-Lernformate entwickelt (vgl. Baier et al., 2015, S. 6, auch 21f. sowie 80 ff.). Diese reichen vom Aufbau der Angebote über die einzelnen Module bis zur Didaktik der Wissensvermittlung in den einzelnen Lehrveranstaltungen. Bei der Bearbeitung orientierte sich die Querschnittstelle stark an Vorarbeiten und Erfahrungen aus bereits bestehenden Angeboten, etwa dem Weiterbildungsmasterstudiengang Digitale Forensik (vgl. Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2018). Das didaktische Konzept bedient sich sogenannter hybrider Lernformen, im Diskurs der Hochschulweiterbildung meist (und hier im Folgenden) unter dem Schlagwort „Blended Learning“ geführt. In Anschluss an die Kategorisierung von Zawacki-Richter und Stöter (s. Kap. 1.1) wird „Blended Learning“ hier verstanden als Kombination von Online-/Selbststudium und Präsenzphasen mit einem Präsenzanteil von < 50 % (vgl. Zawacki-Richter & Stöter, 2020, S. 304).

Vorläufige Ergebnisse der Querschnittstelle zum didaktischen Gesamtkonzept und dem Blended-Learning-Format wurden bereits andernorts veröffentlicht (vgl. Rahnfeld & Schiller, 2015), auf die hier teilweise Bezug genommen wird. Auch die anderen geförderten Projekte der Förderlinie „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ entwickelten zum überwiegenden Teil Blended-Learning-Angebote (vgl. Hanft et al., 2015, S. 8). Filtert man die Publikationsliste der Wissenschaftlichen Begleitung des Wettbewerbs nach „Blended Learning/E-Learning“ und „nur wissenschaftliche Weiterbildung/LLI“ finden sich seit 2011 insgesamt 218 Veröffentlichungen (vgl. Wissenschaftliche Begleitung, 2021)⁷⁶. Erkenntnisse liegen dabei sowohl aus Theorieperspektive wie auch als zahlreiche Praxiserfahrungen vor.

Warum scheinen Blended-Learning-Szenarien für Hochschulweiterbildung (auch im Segment der IT-Sicherheit) besonders geeignet? Berufsbegleitende Formate der Hochschulweiterbildung gibt es, wie oben bereits dargelegt, viele (vgl. Wissenschaftsrat, 2019, S. 42). Trotzdem geht an Blended Learning in der Hochschulweiterbildung derzeit kaum ein Weg vorbei. Institutionelle Netzwerke wie die Deutsche Gesellschaft für Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF) oder das neu gegründete „Netzwerk offene Hochschulen“ (vgl. Netzwerk offene Hochschulen, 2019) bearbeiten, nicht zuletzt aufgrund der hohen technischen Innovationsrate an Online-Angeboten, das Themenfeld kontinuierlich weiter. Eine Erklärung für diesen Trend könnte sein, dass Blended-Learning-Formate das berufsbegleitende Studieren vielfach reell erst ermöglichen, indem sie über die Flexibilisierung von Lernzeiten und -orten die Vereinbarkeit von Beruf und Weiterbildung herstellen. Diese Erkenntnis erscheint mit Blick auf die lange Tradition des Fernstudiums, die Telelehre und ähnliche Formate in der Erwachsenenbildung generell, wie auch an den deutschen Fernhochschulen, nicht ganz taufisch (vgl. überblickshaft Dieckmann, 2017) und aus angebotspla-

76 Stand 02.06.2020; die Filtermaske wurde inzwischen entfernt.

nerischer Perspektive trivial. Dass sich in jüngerer Zeit vor allem Blended-Learning-Formate in der Hochschulweiterbildung finden, die Elemente klassischer Fernstudiengänge wie Studienbriefe, Einsendeaufgaben und tutorielle Betreuung mit Formen der Online-Lehre und gelegentlichen Präsenzveranstaltungen verbinden, hat vielmehr zwei Hauptgründe: Einerseits kann durch eine weitgehende geografische Unabhängigkeit die potenzielle Zielgruppe der Angebote weit über das regionale Einzugsgebiet hin vergrößert werden. Dies ist vor allem für Hochschulen von Vorteil, die sich abseits der großen Ballungsgebiete finden. Andererseits bietet die zeitliche Flexibilisierung eine gesteigerte Vereinbarkeit mit heterogenen Zeitansprüchen der Teilnehmendengruppe. Beides richtet sich nach den Anforderungen nicht-traditionell Studierender. Deren Lebenssituation unterscheidet sich, wie in Kategorie 1a für die Angebote in *Open C³S* gezeigt, deutlich von der „klassischer“ Erststudierender. Bezogen auf die Selbstverhältnisse zur Zeit Schmidt-Lauuffs bezieht sich Blended Learning damit vor allem auf jenes oben beschriebene Spannungsfeld zwischen biografischen und strukturellen Zeitkonkurrenzen sowie expliziten Zeitanteilen, das zu Fragen der konkreten Ausgestaltung der Angebote führt und sich in neuen Varianten der temporalen Formalisierung ausdrückt (s. Kap. 2.3). Für Kategorie 1a bedeutet Blended Learning somit eine **Fortführung der Adressierung nicht-traditioneller Zielgruppen auf didaktischer Ebene**.

Im Segment der IT-Sicherheit kommt hinzu, dass die adressierte Zielgruppe der hochqualifizierten IT-Spezialisten, die eine Hochschulweiterbildung anstreben, nicht in ausreichender Anzahl lokal zur Verfügung steht. Dies gilt innerhalb des Samples insbesondere für die Hochschule Albstadt-Sigmaringen, die als Doppelhochschule in ländlicher Lage fernab der urbanen Ballungsgebiete oder Sitze von Branchengrößen gelegen ist. Als vorteilhaft für die Nutzung eines Blended-Learning-Formats erweist sich im Segment der IT-Sicherheit zudem die zu erwartende Affinität der Zielgruppe zu den eingesetzten digitalen Systemen. Letztendlich entspricht das Blended-Learning-Format auch der Verbundstruktur des Förderprojekts im Sample, bei der Entwicklung und Pilotierung der Module in Verantwortung der acht Partnerhochschulen in ganz Deutschland lag (vgl. Baier et al., 2015, S. 4; Schiller, 2014e, S. 5). Für die Angebote aus *Open C³S* soll nun aufgezeigt werden, in welcher Weise das Blended-Learning-Format ein Teil der Adressierung nicht-traditionell Studierender ist und ob diese bei den Teilnehmenden tatsächlich die geplante Wirkung erzielt.

Zusammensetzung der Stichprobe

Einige vorläufige Erkenntnisse zu Erfordernissen an die Didaktik in der Studiengangentwicklung mit Blended-Learning-Formaten wurden aus dem Projektkontext heraus bereits publiziert (vgl. Rahnfeld & Schiller, 2015). Das dort dargelegte didaktische Gesamtkonzept unterscheidet insgesamt drei Ebenen:

- „a) Makroebene: Konzepte zum Studiengangs-/Kursablauf
- b) Mesoebene: Konzepte zum integrierten Einsatz von Präsenz- und Online-Komponenten (Typen von Blended-Learning-Szenarien)
- c) Mikroebene: Beispiele einzelner Veranstaltungstypen und deren Ablauf sowie Prüfungstypen“ (Rahnfeld & Schiller, 2015, S. 35).

Alle drei Ebenen lassen sich durch das Datenmaterial des Samples von hochschulischer Angebotsseite wie auch aus Perspektive der Teilnehmenden analysieren. Während die Angebotsseite durch zahlreiche Dokumente des Datentyps 1 abgebildet wird, liegen für die Seite der Teilnehmenden zahlreiche Befragungsdaten des Datentyps 2 aus der Pilotphase der einzelnen Programme vor. Dabei werden die organisationale Seite und die Seite der individuellen Teilnehmenden zu den einzelnen Aspekten des didaktischen Konzepts im Sinne einer integrierten Darstellung im Wechsel beleuchtet. Die Stichprobe des folgenden Abschnitts setzt sich wie folgt zusammen: Aus dem Studium Initiale kann eine Stichprobengröße von $n = 19$ aus der Zeit Juni 2014 bis März 2016 herangezogen werden, für den Bachelorstudiengang $n = 29$ aus dem Wintersemester 2014/2015. Im Zertifikatsprogramm liegen $n = 283$ Fälle von Februar 2014 bis Juli 2015 vor, im Masterstudiengang $n = 32$ Fälle ebenfalls aus dem Wintersemester 2014/2015.

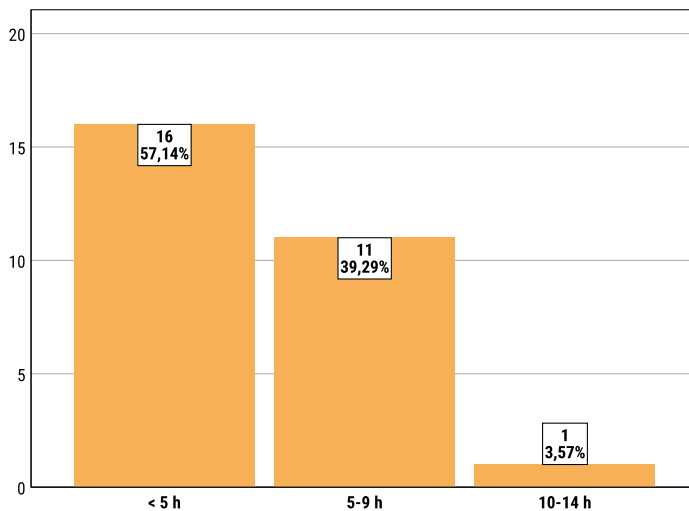
Konzepte zum Studiengangs-/Kursablauf

Die oberste Ebene des didaktischen Gesamtkonzepts ist auf die Gesamtgestaltung der Angebote, im Projektzusammenhang also der einzelnen Teilprojekte, gerichtet. Der Gestaltung des Bachelorstudiengangs sowie des Masterstudiengangs ließen äußere Faktoren wie die Landeshochschulgesetze und Akkreditierungsrichtlinien nur bedingten gestalterischen Spielraum. Festzulegen blieb die grundsätzliche Dauer der Programme. Um den wöchentlichen Zeitaufwand im angestrebten Rahmen zu halten und gleichzeitig den Erfordernissen der ECTS-Punkte zum Abschluss der Studiengänge gerecht zu werden, wurden beide Programme ohne vorlesungsfreie Zeit geplant. Entgegenstehende Überlegungen im Bachelorstudiengang wurden auch mit Blick auf die Zielgruppe verworfen: Ein längerer Zeitraum ohne direkte Betreuung wurde hinsichtlich der möglicherweise schwachen Selbststeuerungskompetenzen insbesondere berufstätiger nicht-traditionell Studierender als kritisch bewertet (vgl. Rahnfeld & Schiller, 2015, S. 42).

Im Ergebnis wurde der Bachelorstudiengang auf insgesamt neun Semester angelegt (vgl. Schiller et al., 2019, S. 41; Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, 2015, S. 3, 18), bei einem geplanten Aufwand von fünf bis zehn Stunden pro Modul und Woche. Für jedes Semester ist der erfolgreiche Abschluss von vier Modulen mit insgesamt 20 ECTS-Punkten vorgesehen (vgl. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, 2015, S. 18). Die Arbeitsleistung sollte damit 600 Stunden pro Semester nicht übersteigen (vgl. Rahnfeld & Schiller, 2015, S. 33).

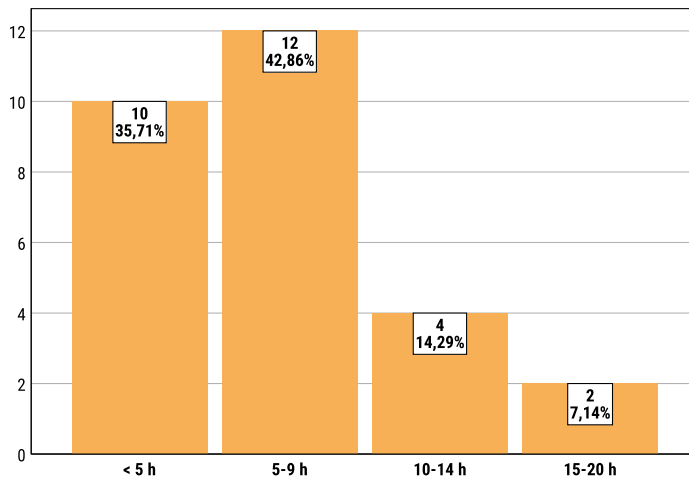
Die Angaben der Studierenden des Wintersemesters 2014/2015 bestätigen die Erwartungen an die Arbeitsbelastung größtenteils:

Wie viel Zeit planen Sie zu Modulbeginn wöchentlich insgesamt für das Modul aufzuwenden?



Teilprojekt 3

Wie viel Zeit haben Sie wöchentlich tatsächlich für das Modul insgesamt aufgewendet?



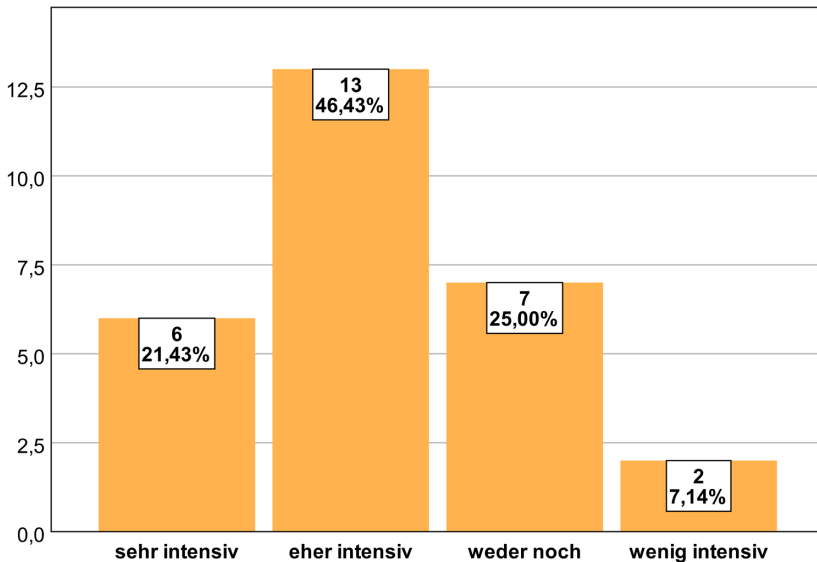
Teilprojekt 3

Abbildung 8: Geplante versus tatsächliche wöchentliche Zeitstunden der Probanden für den Bachelorstudien-gang im WS 2014/2015, Daten der Teilnehmendenbefragung, n = 28

Wie in der Gegenüberstellung zu sehen, lag die tatsächliche Arbeitsbelastung für die meisten Studierenden im Sollwert bis höchstens neun Stunden pro Woche. Dieser Wert hängt ganz maßgeblich auch vom individuellen Vorwissen der Studierenden

sowie ihrer individuellen Lernfähigkeit ab. Er zeigt jedoch grundsätzlich auf, ob das didaktische Konzept zu den zeitlichen Ressourcen und der Leistungsfähigkeit der adressierten Zielgruppe passt.

Wie intensiv empfanden Sie das Modul insgesamt?



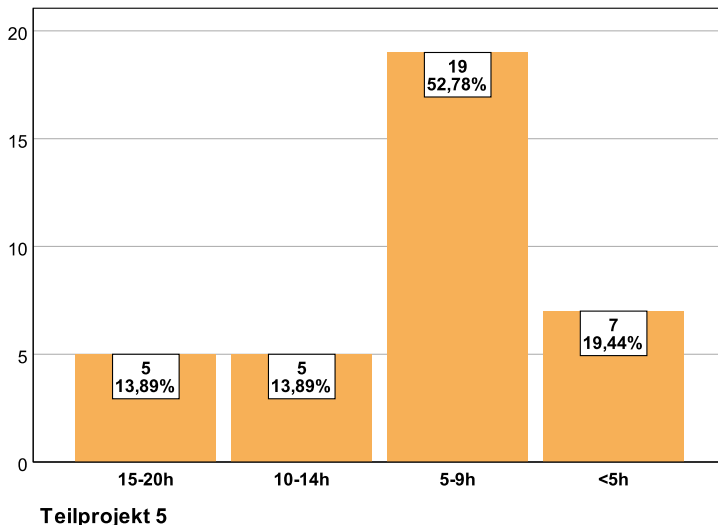
Teilprojekt 3

Abbildung 9: Empfundene Intensität der Module im WS 2014/2015 im Bachelorstudiengang, Daten der Teilnehmendenbefragung, n = 28

Die generell hohe Belastung durch das berufsbegleitende Studieren zeigt sich darin, dass das Teilzeitstudium trotzdem mehrheitlich als eher bis sehr intensiv empfunden wird. Die Abfrage war zwar vor allem für die Einschätzung des Modulumfangs angelegt, lässt sich in diesem Kontext jedoch auch im Gesamtdatensatz auf das Studienprogramm insgesamt beziehen. Dieses Ergebnis ist angesichts der Vollzeitbeschäftigung der Studierenden (s. Kapitel 2.2.1.3) ebenfalls zu erwarten gewesen. Es verdeutlicht, dass neben dem berufsbegleitenden Studium kaum zeitliche Reserven bleiben.

Der Masterstudiengang wurde auf eine Regelstudienzeit von sechs Semestern angelegt (vgl. Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2015c, S. 4). Auch hier wurde ein wöchentlicher Zeitaufwand wie im Bachelorstudiengang von fünf bis zehn Stunden pro Modul eingeplant, bei ebenfalls vier Modulen pro Semester. Im Gegensatz zum Bachelorstudiengang wurden die Module hier jedoch nicht alle parallel über die gesamte Semesterdauer, sondern in zwei Blöcken zu je zwei Modulen nacheinander gelagert, wodurch sich die Einzelmoduldauer verkürzt und die wöchentlich notwendige Zeitaufwendung pro Modul erhöht. Die Ergebnisse der Befragung stammen aus dem ersten dieser Blöcke im Wintersemester 2014/2015 und spiegeln diesen Ansatz wider:

Wie viel Zeit planen Sie zu Modulbeginn wöchentlich insgesamt aufzuwenden?



Wie viel Zeit haben Sie wöchentlich tatsächlich für das Modul insgesamt aufgewendet?

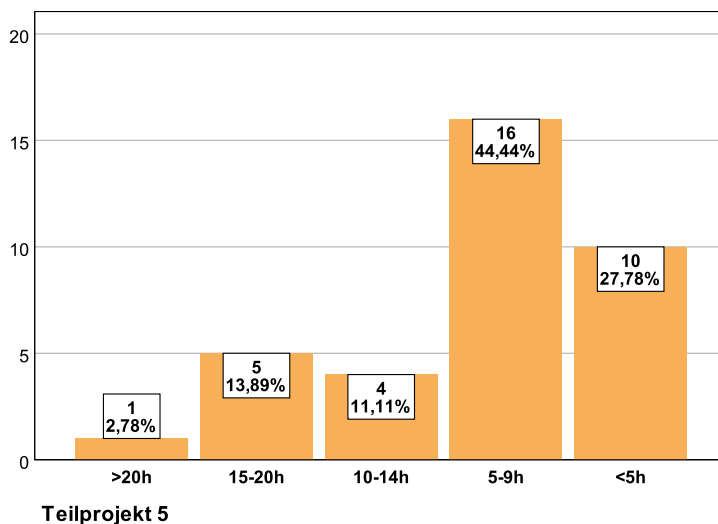


Abbildung 10: Geplante versus tatsächliche Zeitstunden der Probanden für den Masterstudiengang in Block I des WS 2014/2015, Daten der Teilnehmendenbefragung, n = 36

Es zeigt sich, dass eine Mehrheit mit einem adäquaten Zeitaufwand von unter zehn Stunden pro Woche und Modul geplant hatte und dies für sich auch realisieren

konnte. Tatsächlich stieg der Anteil derjenigen, die unter fünf Stunden pro Woche aufwendeten noch auf über ein Viertel an. Dagegen blieb die Anzahl der Befragten konstant, für die zehn Wochenstunden nicht ausreichten. Es wäre zu vergleichen, inwieweit in späteren Kohorten durch Anpassungen und auch bessere Routine in der Lehre der neu entwickelten Module sich dieser Wert verbessern könnte. Entsprechende Daten stehen bedauerlicherweise nicht zur Verfügung. Um die Werte ins Verhältnis zu setzen, wurde auch für den Masterstudiengang erhoben, wie intensiv die Studierenden das jeweilige Modul empfanden.

Wie zeitintensiv empfanden Sie das Modul insgesamt?

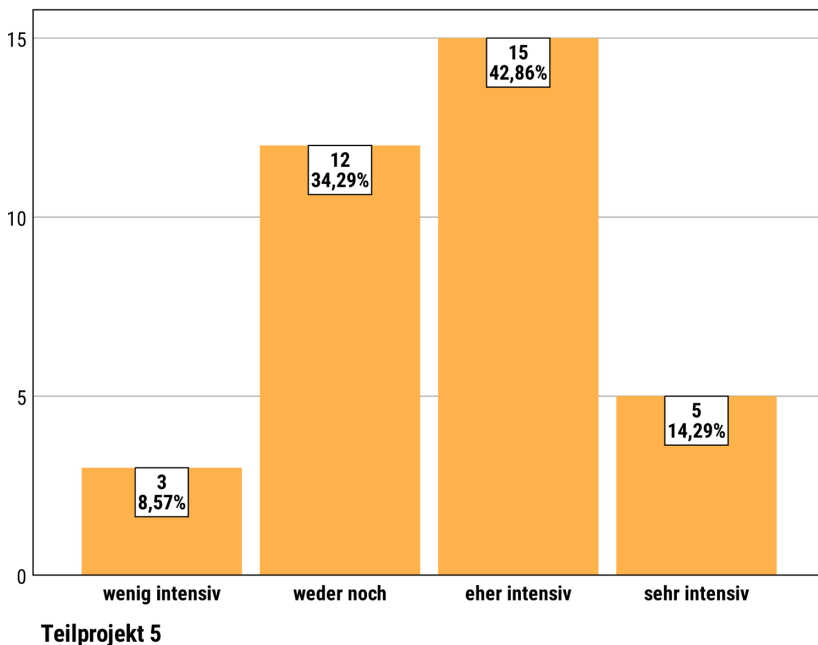


Abbildung 11: Empfundene Intensität der Module des Block 1 im WS 2014/2015 des Masterstudiengangs, Ergebnisse der Teilnehmendenbefragung, n = 35

Es zeigt sich eine grob ähnliche Verteilung wie im Bachelorstudiengang. Da viele Einzelfaktoren (auch einzelne Module) eine Auswirkung auf die Verteilung haben, lassen sich daraus zunächst keine validen Rückschlüsse auf die Wirkung der unterschiedlichen parallelen Modulverteilung im Semesterrhythmus beider Programme ziehen. Es lässt sich jedoch schlussfolgern, dass die angestrebte und die tatsächliche Arbeitsbelastung in den beiden Studiengängen in etwa übereinstimmen. Die Adressierung nicht-traditionell Studierender als Zielgruppe setzt sich auf der obersten Ebene des didaktischen Gesamtkonzepts also fort.

Die zeitliche Ausgestaltung der zertifikatsbasierten Angebote im Studium Initiale und im Zertifikatsprogramm war im Gegensatz zu den Studiengängen von äußeren Faktoren nur wenig beeinflusst. In den Zertifikatsangeboten richteten sich die

Konzepte zum Kursablauf (Dauer der Module, Reihenfolge, Bündelung, usw.) einerseits an inhaltlichen und curricularen Gesichtspunkten, andererseits auch an Zielgruppen- und Konkurrenzanalysen aus.

Im Studium Initiale wurden auf curricularer Ebene die Anforderungen für die Eignungsprüfung für beruflich Qualifizierte herangezogen, um die benötigten Modulinhalte zu konzipieren und die Kursdauer daran auszurichten. Für die Ausgestaltung der Eignungsprüfung ist das Landeshochschulgesetz Baden-Württembergs einschlägig, das diese jedoch weitgehend in die Verantwortung der Hochschulen legt:

„Das Nähere, insbesondere die Zulassung zur Prüfung, die Anforderungen in der Prüfung, die Art und den Umfang der Prüfungsleistungen, die Zusammensetzung der Prüfungskommission, das Prüfungsverfahren sowie die Folgen von Verstößen gegen Prüfungsvorschriften regeln die Hochschulen durch Satzung. Die Prüfung [...] besteht aus schriftlichen und mündlichen Prüfungsteilen und umfasst sowohl allgemeine als auch fachspezifische Prüfungsanteile.“ (Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg [Landeshochschulgesetz – LHG], 2018, § 58, Abs. 3)

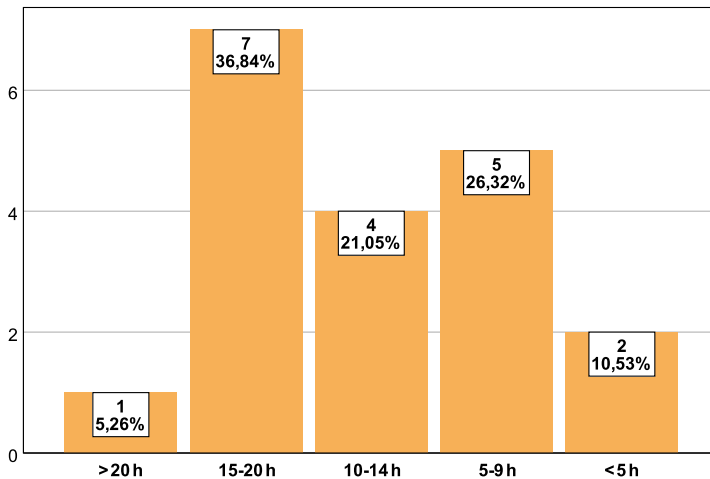
Die Ausgestaltung für das Studium Initiale wurde in einer Satzung über die Eignungsprüfung für beruflich Qualifizierte (vgl. Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2015a) abgedeckt. Die einzelnen Prüfungsteile entsprechen den einzelnen Modulen (s. Kapitel 2.2.1.2). Für jeden Prüfungsteil wurde eine Prüfungsform und Prüfungsdauer von in der Regel 60 Minuten festgelegt, um sowohl für die allgemeinen als auch für die fachspezifischen Prüfungsteile eine ausreichende Gesamtprüfungsdauer zu erreichen. Die Inhalte der Module Mathematik und Englisch orientieren sich am Niveau der Sekundarstufe 2, Klassenstufe 12 und 13. Damit der wöchentliche Zeitaufwand in etwa den Werten für die Studiengänge entsprach und eine zum Umfang der Klausur passende Lernstoffmenge bearbeitet werden konnte, wurde die Modullänge auf vier Wochen festgelegt. Ebenfalls regelt das Landeshochschulgesetz, dass eine Hochschule eine andere „mit der Durchführung der Prüfung beauftragen“ oder vereinbaren kann, „dass eine Hochschule mit Wirkung für alle an der Vereinbarung beteiligten Hochschulen die Eignungsprüfung abnimmt“ (Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg [Landeshochschulgesetz – LHG], 2018, § 58 Abs. 3). Dies geschieht im Studium Initiale für die Prüfung im Fach Deutsch, die durch eine Kooperationsvereinbarung aller Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW, ehem. Fachhochschulen) in Baden-Württemberg an der Hochschule Konstanz abgelegt wird. Die Prüfung wird durch ein Anerkennungsverfahren in die Eignungsprüfung für beruflich Qualifizierte integriert.

Neben diesen inhaltlichen Faktoren spielten in der Ausgestaltung der didaktischen Konzepte zum Studiengangs- beziehungsweise Kursablauf ökonomische Erwägungen ebenfalls eine Rolle. Da die zu erreichende Qualifikation im Studium Initiale eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung für den Bereich Informatik darstellt, sollte das Angebot für Teilnehmende nicht oder nicht wesentlich teurer sein als vergleichbare Angebote des zweiten oder dritten Bildungsweges. Eine entsprechende Konkurrenzanalyse deckte sich mit den inhaltlich-didaktischen Erfordernissen.

Auch im Studium Initiale wurden Erhebungen zur Arbeitsbelastung durchgeführt, um das didaktische Konzept mit den realen Zeitaufwänden der Teilnehmen-

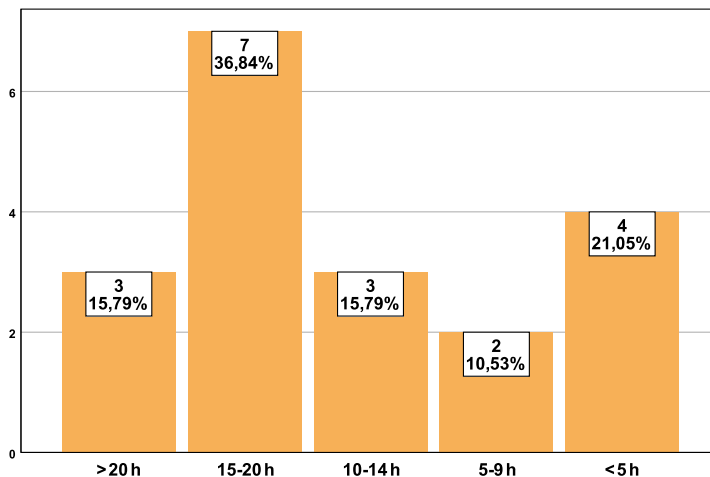
den abzugleichen. Es zeigt sich dabei, dass die Anzahl der aufgewandten Stunden deutlich höher lag als in den Studiengängen.

Wie viel Zeit planen Sie zu Modulbeginn wöchentlich insgesamt aufzuwenden?



Teilprojekt 1

Wie viel Zeit haben Sie wöchentlich tatsächlich für das Modul insgesamt aufgewendet?



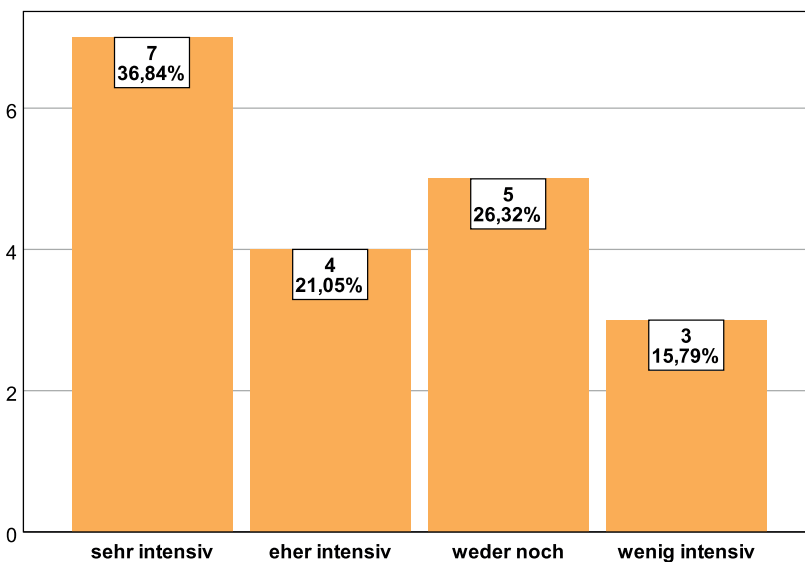
Teilprojekt 1

Abbildung 12: Geplante versus tatsächliche Zeitstunden der Probanden im Studium Initiale, Ergebnisse der Teilnehmendenbefragung, n = 19

Dies hatte mehrere Gründe: Einerseits wurde die Intensität vergleichsweise hoch angesetzt, da immer nur ein Modul parallel belegt wird. Ebenfalls zeigt die hohe Spannweite der Antworten, dass die Teilnehmenden unterschiedliche Vorwissenstände und Lernfähigkeiten mitbrachten. Dies gilt insbesondere hinsichtlich der voraussetzungsintensiveren, da auf Vorwissen aufbauenden Module Mathematik 1, Mathematik 2 und Englisch.

Die Ergebnisse spiegeln sich in der empfundenen Intensität der Module, die einerseits ihren Höchstwert auf der Seite hoher Intensität hat, gleichzeitig in der Streuung einige Breite aufweist. Die veranschlagte Dauer von vier Wochen pro Modul scheint also für verschiedene Module und einzelne Teilnehmende unterschiedlich angemessen zu sein.

Wie intensiv empfanden Sie das Modul insgesamt?



Teilprojekt 1

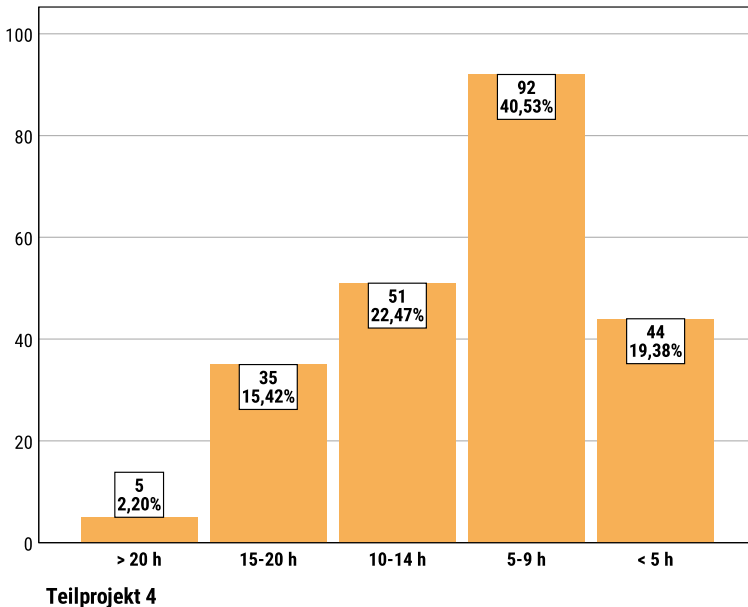
Abbildung 13: Empfundene Intensität der Module im Studium Initiale, Ergebnisse der Teilnehmendenbefragung, n = 19

Die unterschiedlich hohe Intensität der Module wurde in der Planung des Gesamtprogrammablaufs berücksichtigt, indem das besonders voraussetzungsreiche Modul Mathematik 2 über den Jahreswechsel gelegt wurde. Auf diese Weise sollte den Teilnehmenden ermöglicht werden, einzelne Urlaubstage als Lernzeiten zu nutzen. Im Vergleich mit den berufsbegleitenden Studiengängen verteilen sich die Module des Studium Initiale weitgehend unabhängig von den üblichen Stichtagen über das Kalenderjahr. Es wurde jedoch mit Blick auf die Beschäftigten der Hochschule wie der

berufstätigen Teilnehmenden darauf geachtet, mit dem Beginn des Wintersemesters im Oktober zu starten sowie die Sommermonate mit urlaubsbedingter Abwesenheit auszusparen.

Im Zertifikatsprogramm wurde die Moduldauer von ca. 8 Wochen aus curricula- ren, monetären und Workload-Gesichtspunkten heraus konzipiert. Die Moduldauer sollte sowohl eine adäquate Menge Lernstoff für ein attraktives thematisches Angebot erlauben, als auch die Gesamtkosten – und damit die Höhe der Teilnehmenden- gebühren – in einem konkurrenzfähigen Rahmen halten. Andererseits sollte auch die geplante Anrechenbarkeit in den projekteigenen Studiengängen sichergestellt werden, wofür fünf ECTS-Punkte erreicht werden sollten. Da jedes Modul ein eigen- ständiges Angebot darstellt, konnte die zu erwartende Arbeitsbelastung pro Modul höher ausfallen als in den parallel aufgebauten Studiengängen. Ein Wert von etwa 10–15 Stunden wöchentlich wurde als ideale Balance zwischen Inhaltsmenge und Ar- beitsbelastung bewertet. Pro Modul ist ein Workload von etwa 150 Stunden vorgese- hen, wovon etwa 80 % Selbststudienanteile sind (vgl. Hochschule Albstadt-Sigmarin- gen, 2019d, S. 4). Dies entspricht den für die Anrechnung benötigten fünf ECTS- Punkten, welche pro Modul auch tatsächlich erlangt werden können (vgl. Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2019d, S. 11 f.).

Arbeitsbelastung und Studierbarkeit: Wie viel Zeit planen Sie zu Modulbeginn wöchentlich insgesamt aufzuwenden?



Arbeitsbelastung und Studierbarkeit: Wie viel Zeit haben Sie im Durchschnitt wöchentlich insgesamt für das Modul aufgewendet?

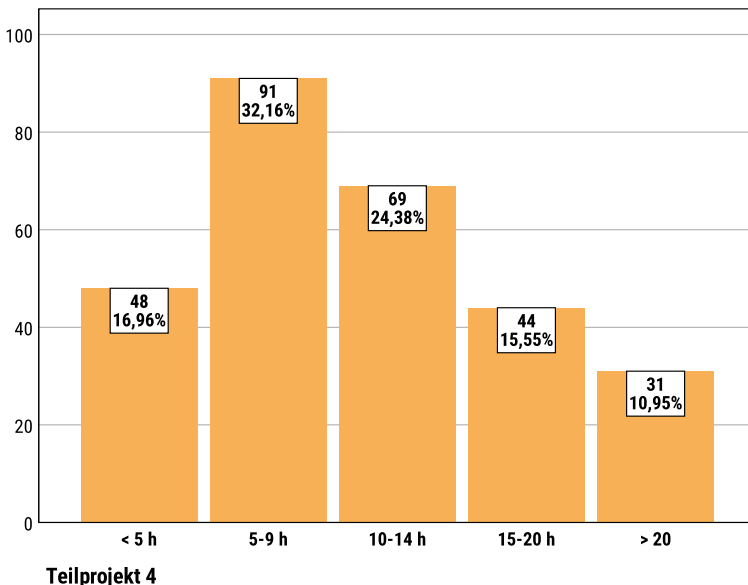


Abbildung 14: Geplante versus tatsächliche Zeitstunden der Probanden für das Zertifikatsprogramm (Var. A112_01, A112_02), Ergebnisse der Teilnehmendenbefragung, n = 227, N = 283

Eine Gegenüberstellung der Erhebungswerte aus den Pilotdurchgängen von 18 Modulen zeigt, dass die erwartete wie auch die tatsächliche Arbeitsbelastung für viele der Befragten jeweils darunter lagen. Gingen zu Modulbeginn noch knapp 60 % der Teilnehmenden davon aus, dass sie mit bis zu neun Stunden die Woche Aufwand auskommen würden, konnte dies immerhin etwa die Hälfte auch realisieren. Etwas mehr als ein Viertel der Befragten benötigte hingegen mehr als 15 Stunden und mehr und lag damit oberhalb des angestrebten Idealwerts. Hierbei ist zu beachten, dass einerseits die unterschiedlichen Wissensstände der Teilnehmenden einen hohen Einfluss auf den wöchentlichen Stundenbedarf hat, gleichzeitig aber auch die Module in der Pilotphase unterschiedlich gut auf die Zielstundengröße ausgerichtet waren. Infolge der Evaluationen kam es in manchen Modulen zu Anpassungen, um den Stundenbedarf anzugleichen.

Ein Blick auf die empfundene Intensität der Module bestätigt die Annahmen zum Zeitrahmen. Ebenfalls knapp ein Viertel bewertete das jeweilige Modul insgesamt als sehr intensiv.

Arbeitsbelastung und Studierbarkeit: Wie intensiv empfanden Sie das Modul insgesamt?

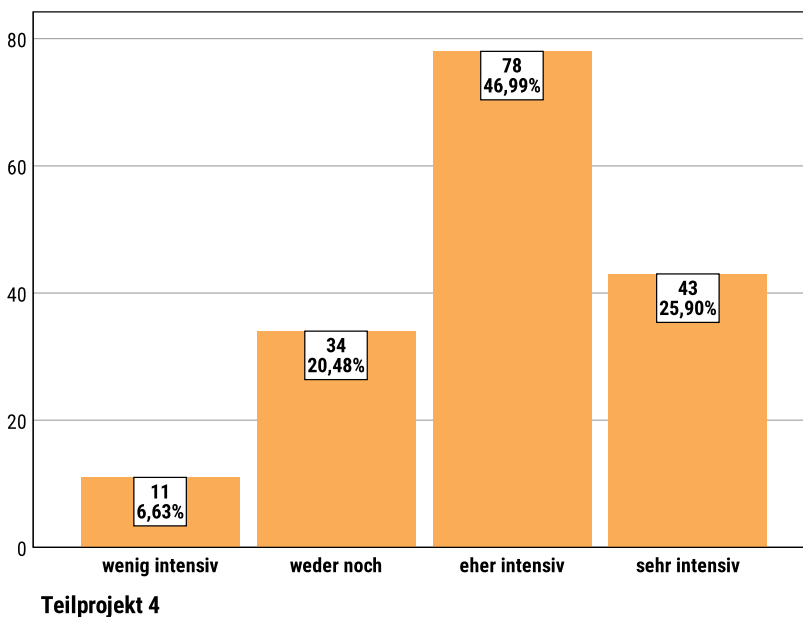


Abbildung 15: Empfundene Intensität der Module im Zertifikatsprogramm (Var. 123_02), Ergebnisse der Teilnehmendenbefragung, n = 166, N = 283

Die Intensität hängt stark von der Gesamtdauer des Moduls ab. Diese variiert durchaus, wie ein Blick in den Veranstaltungskalender auch für das aktuelle Angebot zeigt (vgl. überblickshaft Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2019d). Die Modullänge von

8 Wochen bezieht sich nämlich nicht zwangsweise auf den Zeitraum von der Kick-off-Veranstaltung bis zur Prüfungsabnahme, sondern auf die Anzahl der Wochen, in denen Lehr- oder Prüfungsveranstaltungen stattfinden. Teilweise sind einzelne Module so über drei oder sogar vier Kalendermonate gestreckt, was ihrer Studierbarkeit deutlich entgegenkommt. Besonders in den Sommerurlaubsmonaten und über die Winterpause macht sich dies bemerkbar. In diesen Phasen können, je nach individueller Ausgangslage, zusätzliche Selbstlernzeiten zur Verfügung stehen.

Für die oberste Ebene des didaktischen Gesamtkonzepts lässt sich daher abschließend ein reziprokes Verhältnis zu äußeren Faktoren feststellen, die jedoch alle in der einen oder anderen Weise mit der Zielgruppe berufstätiger, nicht-traditionell Studierender in Zusammenhang stehen. In allen untersuchten Angeboten werden berufstätige, nicht-traditionelle Zielgruppen über die Angebotsgestaltung adressiert. Die Minimierung von Zugangshürden aufgrund fehlender zeitlicher Ressourcen oder der Vereinbarkeit der Angebote mit Beruf und Familienpflichten kann dabei als unverzichtbar gelten. Die Adressierung nicht-traditioneller Zielgruppen setzt sich folglich, wie oben vermutet, auf der obersten Ebene des didaktischen Gesamtkonzepts fort.

Die Daten zur wöchentlich aufgewendeten Zeit durch die Teilnehmenden und ihre Bewertung der empfundenen Intensität bestätigen weitgehend die Planungen zum zeitlichen Aufwand. Eine Arbeitsbelastung von über 15 Stunden pro Woche ist für die fast ausschließlich in Vollzeit berufstätige Zielgruppe (s. Kap. 2.3.2) sicherlich an der Grenze des Machbaren, wenn darüber hinaus Familienpflichten hinzukommen.

Konzepte zum integrierten Einsatz von Präsenz- und Online-Komponenten (Typen von Blended-Learning-Szenarien)

Auf der mittleren Ebene des didaktischen Gesamtkonzepts stand die Entwicklung von Blended-Learning-Szenarien im Vordergrund. Dies wurde durch die Entwicklung unterschiedlicher Modultypen erreicht, die eine didaktisch sinnvolle Verzahnung der obersten Ebene (Angebotsgestaltung) und der untersten Ebene (einzelne Lehr-Lernsituationen) zum Ziel hatte. Mit Blick auf die von der DGWF-Landesgruppe geforderte Lernendenfreundlichkeit der Angebote (vgl. DGWF Landesgruppe Baden-Württemberg, 2013, S. 2) nimmt die mittlere Ebene der Blended-Learning-Szenarien deshalb einen besonders gewichtigen Stellenwert ein. Am Aufbau der Module entscheidet sich maßgeblich die Studierbarkeit, mit Blick auf die adressierte Zielgruppe nicht-traditionell Studierender also vor allem auf die Vereinbarkeit der Lernaufwände mit beruflichen und familiären Verpflichtungen. Um einerseits die vorliegenden Erkenntnisse und Erfahrungen mit Blended-Learning-Szenarien in alle Teilprojekte einfließen zu lassen und andererseits auf die spezifischen Erfordernisse der Teilprojekte eingehen zu können, wurde eine Handreichung zum integrierten Einsatz von Präsenz- und Online-Komponenten entwickelt und allen Teilprojekten zur Verfügung gestellt (vgl. Rahnfeld & Schiller, 2015, S. 35). Als Ergebnis wurden insgesamt vier Modultypen konzipiert, die in der „Ausgestaltung [...] dann angepasst und speziell auf

die Anforderungen eines jeweiligen Studienprogramms zugeschnitten“ (Rahnfeld & Schiller, 2015, S. 35) wurden. Diese waren:

„Modultyp 1: Mehrzweck I

Modultyp 2: Mehrzweck II: Hausarbeit mit mündlicher Verteidigung

Modultyp 3: Praxismodul: Projektarbeit

Modultyp 4: Fallarbeit oder Praxismodul

Zu den einzelnen Modultypen wurde der Ablauf von Online- und Präsenz-Phasen, „Charakter“ (Wissensaneignung, -vertiefung oder -kontrolle), Veranstaltungstyp (Seminar, Vorlesung, Übung) und (Kommunikations-)Tools (Betreuerforum, Gruppenräume o. a.), ein Ablaufbeispiel, die Dauer, eine Empfehlung für ein Semester, in dem das Szenario eingesetzt werden sollte, sowie Tipps und Hinweise gegeben.“ (Rahnfeld & Schiller, 2015, S. 35)

Die Ergebnisse dieser weitreichenden Konzeptionierung der einzelnen Lehrveranstaltungen finden sich in den späteren Modulhandbüchern der Programme (vgl. Freiling, 2018; Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2014, 2019d) beziehungsweise den Studien- oder Durchführungsordnungen (vgl. Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2015b, S. 16 f.). Zum besseren Verständnis soll hier beispielhaft das Ablaufmodell des Mehrzwecktyps 1 dargestellt werden, der in fast allen Modulen von Studium Initiale, Zertifikatsprogramm, Bachelor- und Masterstudiengang zum Einsatz kam (s. Abbildung 16). Auch wenn die zeitliche Dauer der einzelnen Phasen zwischen den Programmen stark variierte, blieb die prinzipielle Abfolge von Online- und Präsenzphasen für fast alle Module erhalten. Im Studium Initiale wurden aufgrund der kurzen Dauer der einzelnen Module von nur vier Wochen die beiden Präsenzphasen zusammengefasst und als ein Präsenzwochenende am Ende des Moduls durchgeführt. Hierbei wurde am ersten Tag (Samstag) eine Wiederholung des Lernstoffs zur Prüfungsvorbereitung in Präsenz durchgeführt, am zweiten Tag (Sonntag) die Prüfungsleistung von den Teilnehmenden erbracht (meist: Klausur). Dieser Modus wurde auch für Module des Zertifikatsprogramms übernommen, um die Anzahl der Anreisetermine pro Modul für die Teilnehmenden – vor allem aus Kostengründen – so gering wie möglich zu halten. Die Problematik der Parallelität von Modulen während eines Studiensemesters wurde vor allem im Bachelorstudiengang unter diesem Gesichtspunkt erörtert. Daher wurde eine Anpassung der Modultypen vorgenommen, wenn Präsenzveranstaltungen unterschiedlicher Module zu dicht aufeinanderfolgten, um in der Regel nur eine Anreise der Studierenden pro Monat zu erfordern (vgl. Rahnfeld & Schiller, 2015, S. 40). Zu diesem Zweck wurden beispielsweise Präsenzveranstaltungen eines Moduls mit dem Klausurtermin eines anderen Moduls verknüpft (vgl. Rahnfeld & Schiller, 2015, S. 40 f.). Abbildung 17 zeigt die parallele Anordnung der jeweils vier Module eines Semesters und die Verteilung der Präsenz-, Online- und Klausurphasen darin. Der Ablauf zeigt darüber hinaus die gestreckte Dauer der Veranstaltungszeit auf fünf Monate gegenüber der meist etwa 12–14 Wochen dauernden Vorlesungszeit klassischer Präsenzstudiengänge. Im Masterstudiengang wurde, wie oben dargestellt, ein leicht abgewandelter Ablauf gewählt. Die ebenfalls vier Module eines Semesterzeitraums wurden in zwei Blöcken von je zwei Modulen angeordnet.

Dies erhöht im Vergleich zum Ablauf im Bachelorstudiengang die Lernintensität der einzelnen Module, reduziert dafür aber die Anzahl der parallel zu bearbeiteten Themen. Der Lernaufwand und die Zahl der Präsenztermine bleiben für beide Varianten aber weitgehend identisch.

Ablauf	I. Online-Phase (Vorbereitungsphase)	I. Präsenz-Phase	II. Online-Phase	III. Online-Phase	II. Präsenz-Phase
„Charakter“	selbstständige Wissensaneignung + Wissenskontrolle, Wissensvertiefung	Wissensvermittlung, Wissensvertiefung, Besprechung des Gelernten und der Anwendung + erneute Anwendung	selbstständige Wissensaneignung + Wissenskontrolle, Wissensvertiefung	selbstständige Wissensaneignung + Wissenskontrolle, Wissensvertiefung	Modulprüfung
Veranstaltungstyp + (Kommunikations-) Tools	Online-Seminar (OS) + Betreuerforum, Online-test	Vorlesung + Übung	Online-Seminar (OS) + Betreuerforum	Online-Seminar (OS) + Betreuerforum	Präsenz-Prüfung
Beispiel	Bearbeitung Studienbriefe + Bsp. OV: Vorlesung zu 1 bedeutenden Thematik (Motivation, Anregung) → Weiterführung in Präsenzveranstaltung, Klärung v. Fragen, Vorbereitung auf 1. Präsenz-Phase	Vorlesung Themengebiet (TG) 1 → Übungen TG1 Vorlesung Themengebiet TG2 → Übungen TG2 Vorlesung Themengebiet TG3 → Übungen TG3 Vorlesung Themengebiet TG4 → Übungen TG4	1. Bsp. OS: Klärung v. Fragen 2. Bsp. OS Experteninterview: Einladung eines externen Referenten zu einer bedeutenden Thematik – Diskussion	OS: Klärung von Fragen/ Prüfungsvorbereitung	Bsp.: Klausur
Dauer ca.	4 Wochen	2 Tage	4–8 Wochen		1–3 Tage

Abbildung 16: Modultyp Mehrzweck1 (Quelle: Rahnfeld, 2013, S. 2, eigene Darstellung)

Der positive Einfluss von Präsenzveranstaltungen auf den Lernfortschritt der Teilnehmenden konnte im bereits bestehenden berufs begleitenden Masterstudiengang Digitale Forensik der Hochschule Albstadt-Sigmaringen beobachtet werden. Für den Bachelor- und den Masterstudiengang in *Open C³S* wurde dieses bewährte Konzept daher beibehalten und in der oben beschriebenen Form umgesetzt.

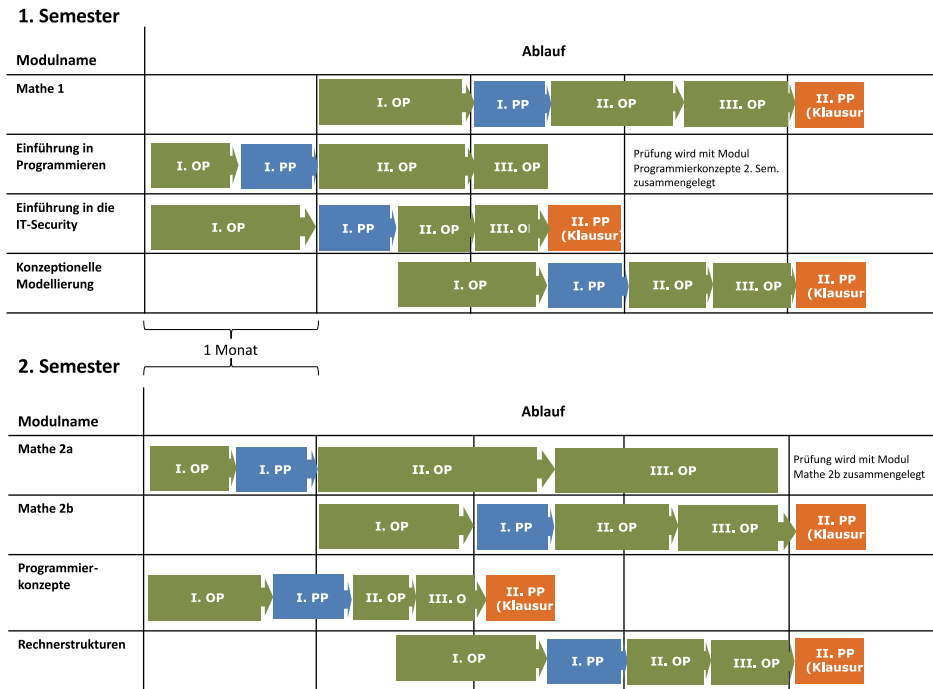


Abbildung 17: Anordnung der Präsenz- und Onlinephasen im Bachelorstudiengang (Quelle: Rahfeld & Schiller, 2015, S. 41, eigene Darstellung)

Für die kürzeren Module im Zertifikatsprogramm wurde in einzelnen Modulen auf eine Präsenzveranstaltung verzichtet und dies in der anschließenden Teilnehmerbefragung evaluiert. Ziel war es zu prüfen, ob eine kostenintensive Anreise der Teilnehmenden für den Lernerfolg wirklich zwingend erforderlich sei. Von den 283 Fällen des Gesamtdatensatzes im Zertifikatsprogramm absolvierten insgesamt 88 Befragte ein Modul ohne Präsenzveranstaltung. Auf die Frage „Wie sind Sie in diesem Modul ohne Präsenzveranstaltung zurechtgekommen?“ antworteten demnach rund 27,3 % mit „sehr gut“, 34,1% mit „gut“. Nur etwa ein Fünftel der Befragten antwortete mit „selten gut“ (12,5 %) bzw. „nicht gut“ (8,0 %), 18,2 % waren sich unsicher („kann ich nicht beantworten“).

Um eine größere Erklärungstiefe zu erreichen, wurde im Anschluss erfragt, welche Zustimmung das gemeinsame Lernen mit anderen Studierenden vor Ort bei den Befragten erfährt. 10,0 % antworteten auf die Aussage „Das gemeinsame Lernen vor Ort mit anderen Studierenden ist mir wichtig“ mit „trifft voll zu“, 35,7% mit „trifft eher zu“. 31,4% antworteten mit „weder noch“, für weniger als ein Viertel traf die Aussage eher nicht (17,1%) oder gar nicht zu (5,7%). Eine stark ausgeprägte Präferenz für oder gegen eine Präsenzveranstaltung ist damit nicht zu erkennen, was den gemachten Vorerfahrungen in „Digitaler Forensik“ zunächst zu widersprechen scheint. Hierin spiegelt sich offenbar auch das Abwägen der Lernenden von Mehrwehrt und

Kosten einer solchen Veranstaltung. Um den Nutzen für den Lernerfolg zu evaluieren, wurden noch zwei weitere Fragen gestellt, von denen die erste auf die Lernmotivation abzielte. Die Aussage „Ich lerne motivierter, wenn ich weiß, dass es eine Präsenzveranstaltung gibt“ bewerteten 14,3 % mit „trifft voll zu“, weitere 22,9 % mit „trifft eher zu“. Wieder war ein gutes Drittel (34,3 %) eher unentschlossen („weder noch“). Bei den ablehnenden Haltungen ist ein leichter Anstieg im Vergleich zur Vorfrage zu verzeichnen, für 22,9 % trifft die Aussage eher nicht zu, für erneut 5,7 % gar nicht. Wie die Verteilung deutlich zeigt, ist auch mit Blick auf die Motivation der Lernenden keine eindeutige Präferenz abzulesen, vielmehr ähnelt das Bild einer Normalverteilung. Es bleibt daher die direkte Nachfrage bei den Teilnehmenden. Diese zeigt eine Gewichtung für eine Präsenzveranstaltung, aber auch diese fällt nicht eindeutig aus: Auf die Frage „Hätten Sie sich eine Präsenzveranstaltung gewünscht?“ antworteten 62,9 % der Befragten mit „ja“, 37,1 % mit „nein“. Nicht zuletzt aufgrund dieser gemischten Ergebnislage wurde im Zertifikatsprogramm weiterhin mit fest integrierten Präsenzveranstaltungen geplant. Gleichzeitig ist nicht für alle Modulprüfungen eine Online-Prüfung zielführend, sodass die Teilnehmenden für den Modulabschluss ohnehin eine Präsenzphase absolvieren müssen. Hier zeigt sich zumindest in Teilen eine ambivalente Haltung der befragten Teilnehmenden gegenüber dem didaktischen Gesamtkonzept in Bezug auf die Ausgestaltung des Blended-Learning-Formats.

Zur Evaluation der Zeitplanung für die Präsenzveranstaltungen vonseiten der programmverantwortlichen Hochschulen wurde ergänzend erfragt, welcher Zeitraum für die Teilnehmenden am besten geeignet sei. Dabei zeigt sich deutlich, dass die allermeisten Befragten ($n = 198$) eine Präsenzveranstaltung von Samstag auf Sonntag bevorzugen (85,9 %), im Gegensatz zur Alternative von Freitagabend bis Samstagabend (14,1 %). Grund hierfür war bei den meisten Teilnehmenden die Vereinbarkeit mit beruflichen Verpflichtungen und die teilweise sehr hohen Anreisedistanzen, die eine Teilnahme bereits am Freitagabend verunmöglicht hätte. Auf Grundlage dieser Ergebnisse wurden alle anders gelagerten Planungen verworfen. Zusätzlich zu den inhaltlichen Präsenzveranstaltungen der Module wurden, auch aufgrund positiver Vorerfahrungen, weitere, auf die Schaffung sozialer Beziehung abzielende Veranstaltungen erprobt (vgl. Rahnfeld & Schiller, 2015, S. 44). Sogenannte „Wake-up-calls“ und „Kick-off“-Onlineveranstaltungen zielen darauf ab, die negativen Effekte auf Studienmotivation und Lernverhalten nicht-traditionell Studierender aufgrund ihrer räumlichen Distanz zu verringern, da gerade auf dieser Ebene didaktische Lücken im Vergleich zum Präsenzstudium bestehen (vgl. Rahnfeld & Schiller, 2015, S. 45). Beide Veranstaltungstypen sind vor dem eigentlichen Programmstart (Studium Initiale, Bachelor- und Masterstudiengang) beziehungsweise dem Modulstart (Zertifikatsprogramm) gelegen, um insbesondere eine erste Sozialisation der Teilnehmenden außerhalb der Veranstaltungen zur Wissensvermittlung anzuregen. Dies verbesserte in einigen Veranstaltungen den Lernprozess und wurde positiv aufgefasst (vgl. Rahnfeld & Schiller, 2015, S. 45). Ebenso konnten hier technische Fragen vorab geklärt werden, um den Einstieg in die Lernphasen nicht unnötig zu belasten (vgl. Rahnfeld & Schiller, 2015, S. 45).

Über den integrierten Einsatz von Präsenz- und Online-Komponenten hinaus wurde die Gestaltung der Studienbriefe ebenfalls in einem Leitfaden für die Modulentwicklung (vgl. Rahnfeld, 2014) detailliert festgelegt. Dies diente neben der Unterstützung der inhaltlich verantwortlichen Modulentwickler:innen in der didaktischen Strukturierung ihrer Inhalte auch der Unterstützung des Lernprozesses der Teilnehmenden: Durch die feste didaktische Struktur und optische Gestaltung wurden geplante Abläufe und Ziele des Lernprozesses stets in gleicher Weise dargelegt. Auf diese Weise sollten sich insbesondere die Studierenden der beiden Studiengänge an die Modalitäten des Studiums gewöhnen, um unter anderem die Verteilung der Lernaufwände besser einschätzen zu können. Dazu wurden im Leitfaden nicht nur Anzahl und Umfang der Studienbriefe festgelegt, sondern auch die didaktischen Elemente (bspw. Kontrollaufgaben) und ihre optische Darstellung (etwa Marginalien) definiert (vgl. Rahnfeld, 2014, S. 5f.). Des Weiteren wurde die Formulierung von Lehrzielen und Lernergebnissen und ihre Sammlung in einem „Advance Organizer“ angeleitet (vgl. Rahnfeld, 2014, S. 7) sowie Formulierungsvorschläge für aktive Sprache gegeben (vgl. Rahnfeld, 2014, S. 9).

Alle diese Aktivitäten auf der mittleren Ebene der Modulentwicklung zeigen, dass eine spezifische Adressierung von nicht-traditionell Studierenden für die Anbieterseite der Hochschulen als bestätigt angesehen werden kann.

Beispiele einzelner Veranstaltungstypen und deren Ablauf sowie Prüfungstypen

Zur untersten Ebene des didaktischen Konzepts zählen im Rahmen des Samples die Gestaltung einzelner Veranstaltungstypen und deren Ablauf, also der konkreten Lehr-Lernsituationen in den einzelnen Sitzungen und den Prüfungstypen, sowie der Einsatz bestimmter Medien (vgl. zur Einordnung auch Nittel & Tippelt, 2019, S. 204). Für den Veranstaltungsaufbau wie auch den Medieneinsatz wurden in Anknüpfung an die Elemente der Blended-Learning-Szenarien der mittleren Ebene ebenfalls Handreichungen erstellt (vgl. Rahnfeld, 2013). Die Prüfungsformen wurden mit der Implementierung der Angebote an den verantwortlichen Hochschulen in die Studien- und Prüfungsordnungen der Studiengänge (vgl. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, 2015, S. 18; Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2015c, S. 27) bzw. der Durchführungsordnung der Zertifikatsprogramme (Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2015b, S. 15 ff.) verbindlich festgelegt. Die Gestaltung der einzelnen Lehrveranstaltungen blieb, abgesehen von den als Hilfestellung konzipierten Handreichungen (vgl. auch Rahnfeld, 2013), weitgehend den jeweils modulverantwortlichen Lehrenden überlassen.

Eine wichtige Entscheidung bezüglich der Adressierung berufstätiger nicht-traditionell Studierender in allen Angeboten betrifft die terminliche Ausgestaltung der Online-Veranstaltungen. Dies gilt für alle Angebote gleichermaßen. Die Online-Veranstaltungen wurden in allen Angeboten ausnahmslos an Werktagen am frühen bis mittleren Abend durchgeführt. Die meisten waren auf eine Dauer von 90 Minuten angelegt, jedoch nicht limitiert. Im Zertifikatsprogramm wurde erhoben, welcher Zeitraum am Abend für die Online-Veranstaltung von den Befragten als am günstig-

ten erachtet wurde. Die Ergebnisse ($n = 166$) zeigen deutlich, dass die Zeiten zwischen 18:30 Uhr und 20:00 Uhr als besonders geeignet bewertet werden. Auch hierbei spielen mehrere Gründe eine Rolle: Einerseits die Vereinbarkeit mit Berufs- und Familienpflichten am späteren Nachmittag, andererseits die nachlassende Konzentrationsfähigkeit am späteren Abend, wie informell erhobenes Feedback aus mehreren Modulen des Zertifikatsprogramms bestätigte.

Ebenfalls wurde im Zertifikatsprogramm erhoben, ob der wöchentliche Rhythmus der Online-Veranstaltungen den Bedürfnissen der Lernenden entsprach. Bei den genannten Online-Seminaren handelt es sich dabei um Sitzungen zur Stoffvermittlung, während in den Online-Sprechstunden Raum für Nachfragen seitens der Studierenden zu den Lerninhalten der Selbstlernphasen gegeben wurde. Die Ergebnisse zeigen, dass für eine große Mehrheit der Befragten ($n = 283$) der wöchentliche Rhythmus genau richtig war (80,2%), einige wenige hätten gern noch mehr Online-Veranstaltungen zur Verfügung gehabt (18,7%), nur 1,1% empfanden dies als zu oft. Auch bezüglich der Rhythmisierung der Online-Veranstaltungen zeigt sich eine weitgehende Deckung der Wünsche und Bedürfnisse der Teilnehmendengruppe mit dem didaktischen Gesamtkonzept der Angebote. Die Ausrichtung der Evaluation dokumentiert, dass der möglichst genauen Passung beider Seiten ein hoher Stellenwert beigemessen wird. Der hohe Grad an Zentralisierung lässt sich damit auch für die unterste Ebene des didaktischen Gesamtkonzepts bestätigen.

Die Bedeutungsreichweite von Blended Learning

Die Strategien der obersten Ebene (Angebotsgestaltung) und mittleren Ebene (Blended-Learning-Szenarien) zur Adressierung nicht-traditioneller Zielgruppen werden auch auf der untersten Ebene seitens der anbietenden Hochschulen weitergeführt. Angesichts dieser Ergebnisse kann die am Eingang dieses Kapitels aufgestellte Behauptung als bestätigt gelten, dass das Themenfeld „Blended Learning“ im Sample vor allem eine Fortführung der Adressierung nicht-traditioneller Zielgruppen auf didaktischer Ebene darstellt. Kategorie 1a scheint damit auch auf Ebene der Blended-Learning-Szenarien bestätigt.

Doch welche Bedeutungsreichweite haben solche Blended-Learning-Szenarien momentan und mit Blick auf ihre zukünftige Entwicklung? Angesichts der dargelegten Erkenntnisse hat die organisationale temporale Agenda in Blended Learning bisher nur eine weitere Entsprechung, die sich vielfach bewährter didaktischer Elemente bedient. In der Bedeutung von Präsenzveranstaltungen zeigt sich zudem, dass die Überwindung von Raum in Instant-Zeit durch digitale Medien nicht als vollständiges Surrogat für die Interaktion in Face-to-Face-Situationen ausreicht. Dies wird in der pandemischen Notfall-Digitalisierung („emergency remote teaching“, Charles B. Hodges et al., 2020) von Schule und Studium an vielen Punkten offensichtlich, lässt sich mit Forschungsergebnissen aus dem Feld der Medienwissenschaften jedoch weiter elaborieren. Manuela Pietras etwa unterscheidet zwei Anwendungsformen (vgl. Pietraß, 2018), die grundsätzlich jedes neue Medium betreffen: Einerseits die Steigerung bisheriger Anwendungsformen, andererseits die Transformation in kategorial neue

Anwendungsformen. Anhand der oben dargelegten Gestaltung des didaktischen Gesamtkonzepts finden sich in der Stichprobe bisher vor allem Beispiele für erstere Anwendungsform: Die Online-Kommunikation kann als eine Steigerung von Präsenzkommunikation aufgefasst werden, die vor allem einer raumzeitlichen Kompression entspricht. Am Lernprozess selbst ändert sich jedoch für die Teilnehmenden erstaunlich wenig. In den Angeboten von *Open C³S* sind, wie dargelegt, 80 % der Lernzeit mithilfe von Skripten im Selbststudium zu absolvieren. Diese sind zwar online vorgehalten und möglicherweise um weitere, digitale Inhalte ergänzt, können jedoch nicht als kategorial neue Anwendungsformen gelten. Der Bildungsraum bleibt daher weitgehend analog (vgl. Arnold et al., 2018, S. 73 f.). Die digital ermöglichte, a-präsente, synchrone Kommunikation durch die Speicherung der digitalen Kommunikationsspur verändert den Lernprozess letzten Endes nicht grundlegend. Michel Kerres weist darauf hin, dass die Verknüpfung klassischer Lerninhalte mit digitalen Medien zwar neue Perspektiven eröffnen könne, allerdings nicht in allen Bereichen (vgl. Kerres, 2012, S. 7). Die Ersetzung klassischen Unterrichts durch rein medial gestützte Lernmethoden erbringe keine signifikante Steigerung der Lernleistung, wie auch die Kombination von Präsenzveranstaltungen und computergestützten Elementen keinesfalls zuverlässige Resultate liefere (vgl. Kerres, 2012, S. 7). Im gleichen Tenor verweisen Patricia Arnold, Lars Kilian, Anne Thillosen und Gerhard Zimmer resümierend auf die gleichzeitigen Potenziale und Gefahren virtueller Bildungsangebote (vgl. Arnold et al., 2018, S. 51 f.). Erfolgreiche Lernprozesse werden nicht durch den Einsatz digitaler Medien hervorgerufen, auch wenn im Fall der IT-Sicherheit hier Medium und Lerngegenstand teilweise kongruent sind. Bei aller Digitalisierung wird doch offensichtlich, dass das Lernen letztendlich immer noch im Menschen stattfindet. Manuela Pietraß zeigt entsprechend überzeugend auf, dass die Materialität der digitalen Medien bisher analog bleibt: Zwar wird der Inhalt jener Medien digital verarbeitet, vom Menschen aufgenommen wird er aber analog als Bild, Ton etc. (vgl. Pietraß, 2018). Ob sich dies in näherer Zukunft ändern wird – mithilfe direkter Synchronisierung von Mensch und Maschine, an der weltweit gearbeitet wird –, wird vielleicht schon die nächste Dekade zeigen.⁷⁷ Dies wäre zweifellos nicht nur kategorial neu, sondern hätte ebenfalls das Potenzial, die schon oft beschworene digitale Lernrevolution auszulösen. Transhumanistische Gedankenspiele in diese Richtung spielen für die hier behandelten Fragen jedoch (noch) keine Rolle.

Die Digitalisierung von Lehr-Lern-Settings erstreckt sich damit bisher kaum substanziell auf das Lernen selbst. Mit Bezug auf die von Schmidt-Lauff beschriebenen Selbstverhältnisse zu Zeit ist daher vor allem mit dem Selbstverhältnis der flexiblen Kontinuität eine Dynamisierung des Lerngeschehens zu beobachten, das genuin an den Ansprüchen von Lernenden und dem Leistungsspektrum der anbietenden Hochschulen ausgerichtet ist. Es bestätigt sich, dass sich die Ausgestaltung des Selbstverhältnisses expliziter Zeitanteile auf der organisationalen Ebene mit denen der Selbstverhältnisse temporal divergenter Strukturen wie auch der strukturellen und biografischen Zeitkonkurrenzen deckt: Das didaktische Gesamtkonzept unterstützt

77 Etwa unter dem Schlagwort „Brain-Computer-Interfaces“.

die Ausrichtung der Angebote auf nicht-traditionell Studierende auf all diesen Ebenen. Dazu kommt im Ansatz schon das Selbstverhältnis der Ökonomisierung von Lernzeit: Die mit aktiven Ausgaben verbundenen Präsenzveranstaltungen seitens der Teilnehmenden werden auch mit Blick auf diese bewertet; dies gilt für zukünftige Vollpreis-Teilnehmende dann in einem weitaus stärkeren Maße auch für die Angebote als Ganzes. Mithilfe der zweiten Kategorie wird nun in den Blick genommen, inwieweit sich diese Ökonomisierung auch extern auf die ökonomische Brauchbarkeit der Bildungsteilnahme erstreckt.

2.3.4 Kontinuierliche Anpassung auf organisationaler Ebene

In der kollektiven temporalen Agenda sahen wir der Hochschulweiterbildung die Aufgabe zugeordnet, als Instrument gegen die Obsoleszenz berufsbezogenen Wissens aufseiten der Beschäftigten zu wirken (s. Kap. 1.3.4). Durch den Transfer aktueller Wissensstände aus der Hochschulforschung in die Arbeitspraxis soll speziell am oberen Ende des Qualifikationsspektrums das Fachwissen aktuell gehalten werden. Angesichts der dargelegten segmentspezifischen temporalen Ordnung der IT-Sicherheit besteht hierfür auch großer Bedarf (s. Kap. 2.1.1). Es bleibt zu zeigen, ob die Angebote von *Open C³S* als Ausdruck der organisationalen temporalen Agenden dieser zugeordneten Aufgabe gerecht werden, indem sie speziell gegen die Obsoleszenz von berufsbezogenen Wissensständen gerichtet und für ihre kontinuierliche Anpassung optimiert sind. In einem zweiten Schritt kann dann überprüft werden, ob sich diese mit den Prioritäten der Teilnehmenden als individuelle temporale Agenden decken (s. Kap. 2.3.5). Dies bedeutet, das Selbstverhältnis der temporalen Dimensionsverschränkung Schmidt-Lauffs in den Relationen zwischen organisationaler und individueller Ebene nachzuverfolgen.

Zusammensetzung der Stichprobe

Zur Beantwortung dieser Fragen können unterschiedliche Daten herangezogen werden. Einerseits finden sich in Dokumenten der wissenschaftlichen Begleitung wie auch aus dem Verwertungskontext der Angebote Belege, die dem Datentyp 1 zuzuordnen sind. Dazu ist zunächst der Entwurf für den Verwertungsvertrag zu zählen sowie die Webseiten der verschiedenen Angebote in der Projektphase. Für die Teilnehmendenseite lassen sich anschließend zusätzliche Befragungsdaten aus den Evaluationen der pilotierten Module des Datentyps 2 heranziehen. Aus dem Zertifikatsprogramm liegen dabei aus 18 Einzelmodulen zwischen Februar 2014 und Juli 2015 $n = 155$ Fälle vor.

Organisationsseitige Angebotsgestaltung

Für die organisationale Meso-Ebene der anbietenden Hochschulen soll anhand der Sampledaten geprüft werden, ob die Angebote von *Open C³S* speziell gegen die Obsoleszenz von berufsbezogenen Wissensständen gerichtet und für ihre kontinuierliche Anpassung optimiert sind. Für beide Punkte finden sich tatsächlich Belege. Zunächst

können die erklärten Zielsetzungen des Projekts *Open C³S* herangezogen werden. So heißt es in der Projektbeschreibung auf der Webseite:

„Der Verbund setzt sich zum Ziel, dem Bedürfnis der Wirtschaft für eine akademische Begleitung des lebenslangen Lernens in einer modernen Informations- und Wissensgesellschaft gerecht zu werden.“ (Open Competence Center for Cyber Security, 2013b, S. 1)

Noch konkreter heißt es an anderer Stelle:

„Unsere moderne Wissensgesellschaft und die Globalisierung fordern, dass Wissen und die Anwendung dieses Wissens in der Praxis durch lebensbegleitendes Lernen ständig angepasst und erweitert werden müssen. Nur so können gesellschaftliche Teilhabe, der Platz des Einzelnen in der Gesellschaft und vor allem Beschäftigungsfähigkeit erhalten und verbessert werden.“ (Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2013c, S. 1)

Dieser Forderung wird im Projekt vonseiten der Hochschulen durch eine Verknüpfung von akademischer und berufsbezogener Weiterbildung entsprochen: „Die Verbundpartner transferieren aktuelle Forschungsergebnisse und Lehrerfahrungen in die Weiterbildungsangebote“ (Open Competence Center for Cyber Security, 2013a, S. 1). Die Adressierung von nicht-traditionell Studierenden als Hauptzielgruppe, wie wir sie bereits feststellen konnten (s. Kap. 2.3.1), spiegelt dabei das Bildungsziel der Programme, einen Transfer aktuellen Fachwissens in die Arbeitspraxis zu befördern. Doch lassen sich über diese eher vagen Formulierungen und Absichtserklärungen sowie die Adressierung einer besonderen Zielgruppe hinaus weitere belastbare und konkrete Belege für die Ausrichtung der Programme gegen die Obsoleszenz berufsbezogenen Wissens finden? Hierfür scheint es essenziell, dass die Programme selbst keine finiten Inhalte vermarkten, sondern selbst **auf kontinuierliche Aktualisierung ausgelegt** sind. Belege für eine Verankerung der kontinuierlichen Überarbeitung finden sich insbesondere unter den Schlagworten „Qualitätsentwicklung/Qualitätssicherung/Evaluation“ in Dokumenten der Entwicklungs- und Pilotphase sowie für die spätere Verwertungsphase gleichermaßen.

Entwicklungs- und Pilotphase

Für den Entwicklungszeitraum der Module in den Programmen erscheint es noch unsinnig, von einer Überarbeitung der Inhalte zu sprechen. Während der Erstellungsphase konnte der aktuelle Entwicklungsstand dargestellt und Fortschritte im Themenfeld noch vor der Veröffentlichung beziehungsweise der ersten Pilotierung direkt eingearbeitet werden. Die anschließende Pilotierung der entwickelten Module bot durch fest eingeplante Überarbeitungsphasen auf Grundlage der Evaluationen die Möglichkeit, zwischenzeitliche Entwicklungen mit didaktischen Anpassungen zu verknüpfen (vgl. Schiller, 2014f, S. 12). Die Evaluationen wurden, wie oben bereits dargestellt, für alle Module der Pilotphase weitestgehend einheitlich durchgeführt (s. Kap. 2.3.1). Der Informationsfluss von der evaluierenden Stelle zu den Modulverantwortlichen gestaltete sich folgendermaßen:

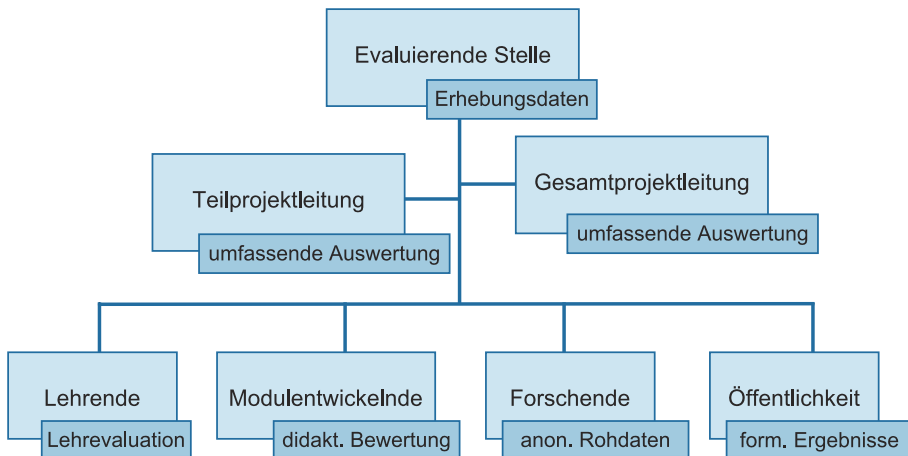


Abbildung 18: Informationsfluss und Datentypen während der Pilotierungsphase (Quelle: Schiller 2014a, S. 4)

Während die Gesamt- und Teilprojektleitungen eine umfassende Auswertung über mehrere Module zusammengefasst erhielten (z. B. semester- oder blockweise), gingen modulspezifische Evaluationsberichte an die jeweiligen Modulentwickelnden und Lehrenden. Neben einer Bewertung der didaktischen Umsetzung wurden durch das hybride Fragebogendesign oftmals auch inhaltliche Kritik oder Anregungen kommuniziert, die in den offenen Nennungen eingetragen wurden – beispielsweise zur Frage „Was sollte Ihrer Meinung nach verändert werden?“ (s. Anhang 4, Var. A403_01). Darüber hinaus wurden im Zertifikatsprogramm inhaltliche Fragen auch direkt in die Evaluation aufgenommen, etwa in der Frage, welche zukünftigen Module bei den Teilnehmenden auf Interesse stoßen würden (s. Anhang 4, Var. A115_01–A115_06). Im Bachelorstudiengang wurde die bereits oben herangezogene interne Vergleichsstudie des Instituts für Lernsysteme der Universität Erlangen-Nürnberg dazu genutzt, spezifisch die Einschätzungen der Probanden der ersten Kohorte im WS 2014/2015 zu den eingesetzten Studienmaterialien abzufragen. Die Studie deckte die Qualitätsdimensionen Zeitaufwand, Verständlichkeit, Zufriedenheit, Schwierigkeit, Material und Aufbau ab und erhob Verbesserungsvorschläge seitens der Probanden.

Inhaltliche Überarbeitungen waren für die verschiedenen Studienprogramme wie auch die einzelnen Module in unterschiedlich starker Form notwendig: Während Grundlagenmodule etwa im Bachelorstudiengang oder auch im Studium Initiale wie Mathematik oder Einführung in die Informatik nur langsam oder gar nicht veralten, entwickeln sich die Inhalte anderer Module, etwa aus den Bereichen Mobile Security oder Internetsicherheit, schneller weiter. Daraus leiten sich unterschiedlich lange Intervalle für den Überarbeitungsbedarf ab.

Aus diesen Beispielen lässt sich schlussfolgern, dass für die Projektdauer eine kontinuierliche Anpassung der Modul Inhalte in den jeweils verantwortlichen Teilprojekten fest eingeplant war. Durch die Fördermittel mussten die Kosten für das extensive Qualitätsentwicklungsverfahren (sprich: die Querschnittstelle) im Teilprojekt 1

wie auch die interne Vergleichsstudie des Teilprojekts 3 für den Bachelorstudiengang noch nicht in die Gebühren der Angebote eingepreist werden. Mit Ablauf des Förderprojekts entfielen diese Möglichkeiten wie auch die Querschnittstelle Qualitätsentwicklung/Evaluation.

Verwertungsphase

Für die Verwertungsphase nach Projektende findet sich im Datenkorpus ebenfalls Material, welches die feste Planung der kontinuierlichen Anpassung der Modul-inhalte an neue Wissensstände dokumentiert. Die Weiterentwicklung der Inhalte stützte sich nach Wegfall der Projektmittel teilweise auf reduzierte Qualitätssicherungsverfahren mit *Evasys* (s. Kap. 2.2.1.2) und die fachliche Kompetenz der jeweiligen Modulverantwortlichen. Details hierzu liefert der öffentlich als Projektergebnis einsehbarer Entwurf zum Verbundverwertungsvertrag (vgl. Hochschule Albstadt-Sigmaringen et al., 2014). In diesem wird an mehreren Stellen die Verantwortlichkeit für die Qualität der Studienmaterialien geregelt. Der Verbundvertrag legt die Bereitstellung des Studienmaterials ausdrücklich in den Aufgabenbereich der sogenannten Verwerter. Diese sind die „Anbieter der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote. Als Serviceeinrichtung koordiniert (koordinieren) der/die Verwerter den Studienablauf“ (Hochschule Albstadt-Sigmaringen et al., 2014, S. 6). In dieser Funktion schließen die Verwerter insbesondere mit „den die Werke und Inhalte liefernden Verbundpartnern“ (Hochschule Albstadt-Sigmaringen et al., 2014, S. 6) Verwertungsverträge ab. Den Verwertern obliegt dann die Verantwortung, dass eine Liste von Aufgaben und Funktionen erfüllt wird. Ein Punkt dieser Liste stellt auch die „Bereitstellung des Studienmaterials“ (Hochschule Albstadt-Sigmaringen et al., 2014, S. 6) dar. Die jeweils für die Erstellung der Studienmaterialien verantwortlichen Partnerhochschulen erhalten zur Erfüllung dieser Aufgabe Rahmenvorgaben von den Verwertern, welche in den Verwertungsverträgen enthalten sein müssen. Diese umfassen beispielsweise:

- „Rahmenvorgaben für den Online-Studienbetrieb, die der Verbundkoordinator allen Verbundpartnern zur Verfügung stellt und auf der Basis von Evaluationsergebnissen jährlich fortschreibt
- Rahmenvorgaben für Evaluation und Rückkopplung von Evaluationsergebnissen
- Rahmenvorgaben für die Materialerstellung (Formatvorlage und Didaktischer Leitfaden)“ (Hochschule Albstadt-Sigmaringen et al., 2014, S. 7)

Der Abschnitt aus dem Vertragsentwurf zeigt, dass die Verwerter die Verantwortung für die inhaltliche Güte der angebotenen Module letztlich an die einzelnen modulverantwortlichen Partner delegieren, jedoch zur Sicherung der Qualität Rahmenvorgaben für Evaluation und Rückkopplung der Ergebnisse festgesetzt werden. In diese Rahmenvorgaben floss vonseiten der Hochschule Albstadt-Sigmaringen beispielsweise ein noch während der Projektphase entwickelter reduzierter Fragebogen zur Qualitätssicherung mit *Evasys* ein, der in allen von der Hochschule angebotenen Weiterbildungsprogrammen zur Anwendung kommt.

Diese Vorgehensweise unterscheidet sich von „klassischen“ Präsenzstudiengängen vor allem mit Blick auf die Überarbeitungszyklen: Während die Qualität von akkreditierten Studiengängen im Allgemeinen im Rahmen von oder für Re-Akkreditierungsverfahren evaluiert wird, werden für die Weiterbildungsangebote im Sample interne Qualitätsregelungen vertraglich vereinbart. Zwei Überlegungen spielen dabei eine maßgebliche Rolle: Einerseits soll den Verwertern ein Instrument zur Einforderung qualitativ hochwertiger Module seitens der inhaltsliefernden Partner geliefert werden. Andererseits folgen auch die als Verwerter auftretende Hochschule Albstadt-Sigmaringen und die Universität Erlangen-Nürnberg dem verbreiteten Trend deutscher Hochschulen zur Systemakkreditierung, die ohnehin festgelegte Regelungen zur Qualitätssicherung erfordern. Für die Angebote im Sample lässt sich damit zweifelsfrei festhalten, dass sie auf organisationaler Seite einerseits gegen die Obsoleszenz von berufsbezogenen Wissensbeständen gerichtet und andererseits für ihre kontinuierliche Anpassung optimiert sind.

2.3.5 Prioritäten der Teilnehmenden auf individueller Ebene

Als Gegenstück zur organisationalen Meso-Ebene lässt sich nun auf der individuellen Mikro-Ebene der Teilnehmenden eruieren, welche Priorität sie der Aktualität der vermittelten Inhalte in dem von ihnen gewählten Angebot beimessen. Mit der Pilotierung und zugehöriger Evaluation der Module bestand für die Programmverantwortlichen die Möglichkeit, die Praxisrelevanz der Modulinhalte zu prüfen und gleichzeitig die Prioritäten der Teilnehmendengruppe in Bezug auf ihre Bildungsziele abzufragen. Im Zertifikatsprogramm wurde in einem Erwartungsfragebogen vor dem Modulbeginn gezielt erhoben, welche Faktoren von besonders hoher Wichtigkeit für die Teilnehmenden waren. Dabei zeigt sich ein deutliches Bild: Sich möglichst viel aktuelles Wissen anzueignen, steht auf dieser Prioritätenliste für die meisten Befragten ($n = 153$) ganz oben (Mittelwert 4,73), gefolgt von der Vermittlung von Theorie-Praxis-Bezügen (4,59). Die Vermittlung von theoretischen Zusammenhängen ist für die meisten Befragten ebenfalls noch wichtig (4,22), wie auch das Kennenlernen von Tools (Werkzeugen, hier: Software, Mittelwert 4,07). Die geringe Standardabweichung und die Lage aller Antworten zwischen dem Minimum „wichtig“ und dem Maximum „sehr wichtig“ unterstreichen diese Priorisierung, die bei allen anderen Items deutlich höher ausfällt.

Darüber hinaus wurde die Option „Etwas anderes:“ (vgl. Anhang 3, Var. V12) als offene Nennung angeboten. Die dort gegebenen Antworten ($n = 61$) lassen sich in fünf hauptsächliche Bereiche kategorisieren, die jeweils ähnlich viele Antworten enthalten. Auf die Aktualität des vermittelten Wissens beziehen sich wiederum etwa 20 % der Antworten.

Tabelle 6: Prioritäten für die Teilnahme am Zertifikatsprogramm nach Bereichen, Erwartungsfragebogen Zertifikatsprogramm, V12, n = 61

	Auf aktuelles Wissen bezogen	Erweiterung des Wissensstands insgesamt	Praxisbezug	Anerkennung/ Anrechnung, Zertifizierung	Offene Gründe
1	... und viel neues Wissen zu bekommen	alternative Wege in der forensischen Untersuchung kennenzulernen	Bezüge zur zivilen Sicherheit bzw. auch polizeilichen Arbeit	Anerkennung der Leistungen des Zertifikatsstudiums im beruflichen Bereich	akademische Kontakte knüpfen
2	Aktualisierung meines bisherigen Studiums	Auch einfach wieder einmal den „geistigen Horizont“ erweitern!	für mein tägliches Doing anwenden können	Basiskenntnisse zur Vorbereitung des Masterstudiengangs	Anerkennung und Ruhm
3	aktueller Lehrstoff	außerberufliche Fortbildung	Anregungen für Ermittlungen	Leistungspunkte (ECTS) erwerben	Austausch mit anderen
4	bereits vorhandenes Wissen auffrischen	Einblicke in den Studienbereich zu bekommen	Fachkompetenz statt reines Erfahrungswissen	großes Ziel (Bündelzertifikate) zur Motivation	Austausch untereinander
5	berufliche Weiterbildung	Grundverständnis zu erlangen	Thema kennenlernen und für die Arbeit nutzen	Leistungsnachweis durch Zertifikat	Netzwerken mit anderen Studierenden und der HS
6	Lösung zu aktuellen Fragestellungen in der Praxis zu bekommen	gut strukturiertes, aufeinander aufbauendes Material, in welchem die Programmiersprachen von Grund auf erklärt werden.	geeignete Lernform als Säule der Qualifizierung von Forensikern	Die Möglichkeit der Teilnahme an weiteren aufbauenden Zertifikaten zu bekommen.	ein Blick über den Tellerrand; andere Menschen kennenzulernen (Synergien)
7	Einblick in neue Themengebiete	intensive Weiterbildung	Gutachterliche Arbeitsweise	Mich vorbereitet auf ein eventuell erweitertes Studium	Ich kann es neben meiner Tätigkeit durchführen
8	Einblick in und Überblick über neue Themen im Bereich Cyber Security	neue Ideen (die nicht direkt offensichtlich sind) aufgrund von Theorie und Praxis zu bekommen	Hinweise und Handlungsmöglichkeiten für die tägliche Arbeit in der Forensik erhalten	ohne Hoch-/Fachschulstudium als Vorbildung	Kontakte zu anderen Personen, die einem beruflich auch von Nutzen sind.
9	eigene Kenntnisse zu vertiefen und zu erweitern.	neue Erkenntnisse bekommen	praktische Arbeit an Beispielen (mit Anleitung)	Strukturierung und Zertifizierung	Kontakte knüpfen im ITSec Bereich
10	vorhandenes Wissen auffrischen, vertiefen	von der Erfahrung kompetenter Fachleute zu profitieren	Praxis im Bezug von jedem Zertifikatsthema		Kontakte knüpfen und Austausch

(Fortsetzung Tabelle 6)

	Aufaktuelles Wissen bezogen	Erweiterung des Wissensstands insgesamt	Praxisbezug	Anerkennung/ Anrechnung, Zertifizierung	Offene Gründe
11	Wissen für meine berufliche Tätigkeit aufzubessern	Quellen aufgezeigt zu bekommen, weiterführende Literatur etc.	Geplantes Know-How komplett anzueignen und anwenden zu können.		Kontakte zu anderen an dem Themengebiet Interessierten zu knüpfen
12	Wissen vertiefen bzw. auffrischen	theoretisches Grundlagenwissen	praxisrelevante Übungen		Kontakte aufbauen, Netzwerken
13		Vermittlung von Grundlagenwissen	Praxisnähe		Netzwerk aufbauen, Kollegen kennenlernen
14		lebenslanges Lernen			

Neben den oben ebenfalls abgedeckten Bereichen der allgemeinen Erweiterung des Wissensstands und des Praxisbezugs kommen die Anrechnungsmöglichkeiten und Zertifizierung neu hinzu, sowie andere Gründe, die sich mehrheitlich auf die Möglichkeit zum Netzwerken beziehen.

Die dargestellten Befragungsergebnisse zeigen, welch hohen Stellenwert die Aktualität des fachbezogenen Wissens im Einzelmodulangebot des Zertifikatsprogramms einnimmt. Angesichts der Erkenntnisse über die segmentspezifische temporale Ordnung der IT-Sicherheit (s. Kap. 2.1.1) verwundert dies nicht. Ob diese Erkenntnis auf die anderen Angebote in *Open C³S* übertragbar ist, bleibt im folgenden Kapitel zu zeigen. Die Bedeutung der Aktualität des vermittelten Wissens hängt, so lässt sich vermuten, ebenfalls stark mit der Unmittelbarkeit ihrer praktischen Verwertung zusammen. Anders formuliert: Es bleibt zu eruieren, ob die Prioritäten der Probanden in verschiedenen Angeboten dasselbe Muster zeigen oder ob sich maßgebliche Unterschiede nachweisen lassen. Nachdem nun die Adressierung der Zielgruppe nicht-traditionell Studierender für alle Programme aufgezeigt werden konnte und diese als organisationale temporale Agenda grundlegend einen hohen Deckungsgrad mit der kollektiven temporalen Agenda in der Bildungspolitik aufweist, werden im folgenden Kapitel die einzelnen Angebote stärker differenziert. Mit einem engeren Fokus auf die Bildungsziele der Teilnehmenden soll gezeigt werden, in welcher Weise die Angebote den in der kollektiven temporalen Agenda aufgezeigten Präemptionscharakter widerspiegeln.

2.4 Präemption in der Hochschulweiterbildungspraxis: Kompetenz versus Qualifikation

Die Suche nach einem Präemptionscharakter in der organisationalen wie auch den individuellen temporalen Agenden erfolgt als eine temporaltheoretische Vertiefung der unter Annahme 1 herausgearbeiteten Belege für die Temporalität des Humanressourcen-Management-Modells in der Hochschulweiterbildungspraxis im Segment der IT-Sicherheit. Dazu wird an die Erkenntnisse zum Präemptionscharakter in der kollektiven temporalen Agenda angeknüpft. Die entsprechende Annahme 2 aus Kapitel 1.3.4 wird dazu adaptiert, wie dies auch schon bei Annahme 1 der Fall war. Annahme 2 für die organisationalen und individuellen temporalen Agenden in der Hochschulweiterbildungspraxis lautet entsprechend:

Annahme 2: Die Hochschulweiterbildungspraxis im Segment IT-Sicherheit weist chronopolitisch präemptive Züge auf, die eine rekursive Logik produzieren. Diese übersetzt sich in einen erhöhten Veränderungsdruck auf die Gegenwart.

Im Gegensatz zur im vorangegangenen Kapitel 2.3 geprüften Annahme 1 erfordert die Spurensuche nach dem präemptiven Charakter in der organisationalen und auch den individuellen temporalen Bildungsagenden einen höheren Abstraktionsgrad. Wie in Kapitel 1.3.4 festgestellt, handelt es sich beim präemptiven Charakter um eine Metakategorie, die sich als Produkt einer nachgewiesenen rekursiven Logik ergibt. Das zentrale Element ist dabei die Setzung scheinbar alternativlos eintretender, unerwünschter Zukünfte, zu deren Abwendung eine Anpassung der Gegenwart als unumgänglich gefolgert wird. Der hohe Abstraktionsgrad der Annahme lässt eine direkte Anwendung auf das Datenmaterial des Samples nicht zu. Dies liegt nicht nur an den Eigenschaften des vorliegenden Datenmaterials. Der Charakter als Metakategorie verstärkt sich beim Blick auf die Hochschulweiterbildungspraxis: Die organisationale Anbieterebene (Hochschulen) wie auch die organisationale Nachfrageebene (Unternehmen) verfolgen jeweils eigene Ziele, die nicht mit jenen der bildungspolitischen Makro-Ebene übereinstimmen müssen. Im Gegensatz zur bildungspolitischen Makro-Ebene lässt sich der präemptive Charakter der Angebote nicht valide aus den Zielsetzungen der Angebote oder Programme herausarbeiten. Zwar finden sich, wie in Kapitel 2.3 aufgezeigt, Aussagen in den Zielsetzungen der Angebote, die mit der kollektiven temporalen Bildungsagenda übereinstimmen. Ein besonders deckungsgleiches Beispiel findet sich etwa auf der Webseite zu den Zielsetzungen des Förderprojekts:

„Fachkräftemangel ist ein Wort, das besonders die Unternehmen in der IKT-Branche elektrisiert. Nach einer aktuellen Umfrage des Vereins Deutscher Ingenieure (VDI) werden die meisten IT-Fachkräfte in den Bereichen Software-Entwicklung, IT-Projektmanagement und IT-Sicherheit gesucht. Laut einer jüngeren IDC-Studie beschäftigen Unternehmen weltweit etwa 2,28 Millionen Fachkräfte für IT-Sicherheit. Bis zum Jahr 2015 soll diese Gruppe [sich] mit 4,2 Millionen Mitarbeitern nahezu verdoppeln.“ (Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2013c, S. 1)

Solche Beispiele sind für einen Beleg des präemptiven Charakters in der organisationalen temporalen Agenda jedoch kaum hinreichend. Wie Anke Hanft überzeugend darlegt, operieren Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen vielmehr in einem Spannungsfeld von Hochschulkulturen, -strukturen, -strategien und -interessen (vgl. Hanft, 2016, S. 30). Weiterbildungsangebote müssen Erfordernisse von wissenschaftlicher Seite wie auch von Verwaltung und Markt bedienen (vgl. Hanft, 2016, S. 31) und werden von internen wie externen Stakeholdern beeinflusst (vgl. Hanft, 2016, S. 37 ff.). In diesem Spannungsfeld von Stakeholder-Interessen richten Hochschulen als Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung ihre Aktivitäten nur dann an bildungspolitischen Zielen aus, wenn sie jenen Interessen entsprechen. Im Fall der Hochschulweiterbildung könnten dies beispielsweise Drittmittel- und Gebühreneinnahmen oder die Erhöhung der Studierendenzahlen durch Weiterbildungsstudierende sein. Im obigen Beispiel entspricht dem die Einwerbung der Fördermittel für das Projekt mithilfe dieser „Förderlyrik“. Karl Weber führt die ausgebliebene große Ausweitung der universitären Weiterbildung vor allem auf finanzielle Faktoren zurück (vgl. Weber, 2006), was heute weitestgehend als fortbestehend betrachtet werden kann. Einerseits hätten die Universitäten kein großes Interesse, mit eigenen Mitteln Angebote der Hochschulweiterbildung aufzubauen (vgl. ebd., S. 216). Es habe sich andererseits auch international die Auffassung durchgesetzt, dass Hochschulweiterbildung in erster Linie eine über Gebühren zu finanzierende Dienstleistung sei, welche die Hochschulen bereitwillig akzeptierten (vgl. ebd.). Die sich in Annahme 1 bestätigte Adressierung nicht-traditioneller Zielgruppen und kontinuierliche Aktualisierung der Angebote bekräftigen diese Ansicht. Auch die Entwicklung der Angebote im *Sample Open C³S* ausschließlich durch Fördermittel und die Gebührenfinanzierung als hoheitliche Angebote illustrieren die anhaltende Gültigkeit von Webers Thesen in diesem Fall. Aufgrund der Bildungshoheit der deutschen Bundesländer sind die Steuerungsmöglichkeiten der Bildungspolitik auf Bundesebene ohnehin begrenzt.

Für den Nachweis eines präemptiven Charakters in der Hochschulweiterbildungspraxis muss daher erstens vielmehr die konkrete Angebotsgestaltung als die für die Öffentlichkeit formulierten Zielsetzungen in den Blick genommen werden. Eine Übereinstimmung kann vor dem Hintergrund vielfältiger Stakeholderinteressen in diesem Fall nicht pauschal angenommen werden. Zudem ist die hochschulseitige organisationale temporale Agenda damit nicht per se übereinstimmend mit der kollektiven temporalen Agenda der Bildungspolitik. Deren präemptiver Charakter kann vielmehr als Einfluss auf die Struktur der Angebote von Hochschulweiterbildung vermutet werden, als dass er selbst in den Angeboten sichtbar hervortritt. Ein Resümee der kollektiven temporalen Agenda auf der politischen Makro-Ebene bildet die Basis für die Analyse dieses Einflusses.

2.4.1 Resümee der politischen Makro-Ebene/Annahme und Kategorie

In der rudimentären Diskursanalyse der politischen Makro-Ebene in den Empfehlungen des Wissenschaftsrats konnte der Präemptionscharakter in einer präemptiven Auflösung des Collinridge-Dilemmas nachgewiesen werden: Die mittelfristige Zu-

kunft lasse sich zwar nicht sicher vorhersagen, man müsse aber faktisch von einer nicht wünschenswerten Zukunft ausgehen, in diesem Fall den Auswirkungen von Engpässen im Fachkräfteangebot auf die wirtschaftliche Gesamtentwicklung. Dem Bildungssystem obliege daher die Pflicht, durch Anpassungen in der Gegenwart diese ungewünschte Zukunft zu verhindern, nämlich durch Ausrichtung auf eine hohe und bedarfsgerechte Qualifizierung der Fachkräfte (s. Kap. 1.3.4).

Ein allgemein hoher Qualifizierungsgrad kann im Fall der wissenschaftlichen Weiterbildung als gegeben angesehen werden und unterscheidet sich nicht grundlegend von klassischer Hochschulbildung. Der präemptive Charakter der organisationalen Meso-Ebene muss daher anhand der „Bedarfsgerechtigkeit“ der Angebote aufgezeigt werden. Diese konnte bereits unter dem Schlagwort der Nachfrageorientierung als ein wesentliches Element von Bildungsbegriff und Temporalität des Humanressourcen-Management-Modells aufgezeigt werden. Dessen Entsprechung in der kollektiven temporalen Agenda wurde ebenfalls dargestellt (s. Kap. 1.3.4). Die Umsetzung auf der organisationalen Meso-Ebene durch die Hochschulen soll nun hier im Fokus stehen. Erste Hinweise finden sich in den für die Förderlinie „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung formulierten Zielsetzungen:

- „Die in den Projekten entwickelten Studienprogramme sollen insbesondere dazu beitragen,
- das Fachkräfteangebot dauerhaft zu sichern,
 - die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu verbessern,
 - einen schnelleren Wissenstransfer in die Praxis zu gewährleisten [...].“ (Wissenschaftliche Begleitung, 2019, S. 1)

Vokabular und Zielsetzungen der Förderlinie „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ stimmen – wie zu erwarten – mit den oben beschriebenen Prognosen der Bildungsforschung zu den „Herausforderungen der Wissensgesellschaft“ überein (vgl. Kap. 1.3.2). Dies ist ein Indiz dafür, dass sich in der Ausgestaltung der Angebotsformate in *Open C³S* noch weitere Übereinstimmungen von kollektiver und organisationaler temporaler Agenda finden lassen.

Die „Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens“ aus der rudimentären Diskursanalyse zeigen in prägnant formulierten Empfehlungen auf, in welcher Weise sich die bildungspolitischen Forderungen auf die organisationale Meso-Ebene übertragen lassen. Diese sollen in den folgenden Abschnitten dargestellt und in ihrer Bedeutung für den präemptiven Charakter der organisationalen temporalen Agenda bewertet werden.

Die Adressierung neuer Zielgruppen durch eine gesteigerte Vereinbarkeit von Weiterbildung und Beschäftigung ist dabei ein erster Punkt (vgl. Wissenschaftsrat, 2019, S. 74), der im vorangegangenen Kapitel für *Open C³S* bereits hinreichend behandelt wurde. In einem weiteren Punkt wird die Bedarfsgerechtigkeit der Angebote mit der weiteren Ausgestaltung der Formate verknüpft:

- „Im Bereich der Weiterbildung sollten neben Studiengängen weitere Formate geschaffen bzw. ausgeweitet werden, die den Bedürfnissen der Zielgruppe entsprechen. An vielen Hochschulen werden Weiterbildungsangebote ohne Hochschulabschluss wie Zertifi-

katskurse oder Kontaktstudien bereits mit großer Nachfrage erfolgreich durchgeführt. Werden wissenschaftliche Zertifikatskurse im Sinne eines ersten Schrittes der hochschulischen Weiterbildung wahrgenommen, wird damit die Eingangsschwelle für ein Hochschulstudium gesenkt. Der Wissenschaftsrat empfiehlt, zum Abschluss der Kurse hochschulische Prüfungen vorzusehen und bei bestandener Prüfung ECTS-Punkte zu vergeben.“ (Wissenschaftsrat, 2019, S.75)

Die Adressierung der Zielgruppe von Hochschulweiterbildung setzt sich hier in einer Ausdifferenzierung der Formate fort. Als besonders geeignet werden zertifizierte Weiterbildungsangebote unterhalb der Studiengangebene aufgeführt. Dies kann für das Segment der IT-Sicherheit in besonderem Maße gelten. Wie in Kapitel 2.3.5 oben aufgezeigt, scheint gerade die Aktualität des vermittelten Wissens im Zertifikatsangebot von *Open C³S* von höchster Bedeutung zu sein. Eingedenk der segmentspezifischen temporalen Ordnung der IT-Sicherheit, die aus der massiv beschleunigten und hoch volatilen technologischen Entwicklung (vgl. Kap.1.3.2) einen Bedarf an kontinuierlicher Aktualisierung der Wissensstände ableitet (s. „Faktor Mensch“ in Kap. 2.1.1), ist dies nicht verwunderlich. Die Hochschulweiterbildung erhält dadurch besonders in diesem Segment eine doppelte Bedeutung: Einerseits müssen vorhandene Kompetenzen immer wieder „aufgefrischt“ werden, andererseits werden immer wieder gänzlich neue Kompetenzen aufgrund der sich verändernden Anforderungen in den Berufsfeldern notwendig. Mit den Worten des Bildungsberichts 2018 des deutschen Bundestags:

„Denn die fortschreitende Digitalisierung aller Lebensbereiche wird nicht allein mit beschleunigtem Wissensverschleiß, sondern auch mit einer ubiquitären Veränderung von Arbeits- und Kommunikationsformen verbunden, die dem Einzelnen neue Kompetenzen im beruflichen und privaten Alltag abverlangt.“ (Deutscher Bundestag, 2019, S.174)

Die prognostizierten ubiquitären Veränderungen können für das Segment der IT-Sicherheit in besonders kurzen Abständen erwartet werden, noch schneller als in nahezu allen anderen Branchen. Daher lässt sich erwarten, dass sich in der Hochschulweiterbildung im Segment der IT-Sicherheit eine akademisierte, hochgradig beschleunigte, nachfrageorientierte berufsbezogene Weiterbildung zeigt, die einem ständigen Innovationsdruck unterliegt. Es erscheint weiter sinnvoll, anzunehmen, dass sich Einflüsse der kollektiven temporalen Agenda im Segment der IT-Sicherheit besonders stark zeigen. Mit Blick auf die Ausdifferenzierung der Weiterbildungsangebote lässt sich dann fragen: Führt die beschleunigte Digitalisierung zu einer **höheren Bewertung kurzfristiger Kompetenzgewinne gegenüber langfristigen Qualifikationen** (in Form akademischer Abschlüsse)? Mit Blick auf unterschiedliche Programme verschiebt sich der Fokus, im Sinne der temporalen Grundbezüge des Modells von Schmidt-Lauff, vom temporalen Grundbezug der Biografizität stärker zum Grundbezug der transformativen Dynamik. Weniger die Expansion der Lernbewegungen auf die gesamte Erwerbsphase ist hier von Belang als vielmehr der gesteigerte Druck ständiger Veränderung (s. Kap. 1.2.1.3).

Eingedenk des bereits dargelegten speziellen Charakters der organisationalen Meso-Ebene ist hier ebenfalls die Erhellung der Relationen zur individuellen Mikro-

Ebene erforderlich: Übersetzt auf die individuelle Ebene und damit die Selbstverhältnisse zu Zeit bedeutet dieser Umstand einerseits eine Verschiebung im *Selbstverhältnis einer temporalen Dimensionsverschränkung*: Der gesteigerte Druck ständiger Veränderung verstärkt die Bedeutung von Gegenwart (Lernen) und Zukunft (erreichte oder gehaltene Beschäftigungsfähigkeit) im Gegensatz zur Vergangenheit (einmal Gelerntem). Andererseits wächst auch die Bedeutung des *Selbstverhältnisses der Ökonomisierung von Lernzeiten*: Mit Blick auf den hohen Einsatz persönlicher Ressourcen (Geld, explizite Zeiteile) in der Hochschulweiterbildung könnte die kurzfristige Aneignung gezielter Kompetenzen lohnenswerter erscheinen als das Erlangen qualifizierter Abschlüsse. Die im *Selbstverhältnis der temporalen Formalisierung* für Annahme 1 festgestellten neuen Steuerungsmechanismen zur Adressierung spezifischer Zielgruppen setzen sich möglicherweise in der Orientierung der Formate fort: Die zeitlichen Maßstäbe wie Seriation, Häufigkeit, Dauer und Synchronisation könnten ebenfalls starke Parallelen in der Ausrichtung der Programme auf kurzfristigen Kompetenzerwerb bzw. Qualifikation aufweisen. Anknüpfend daran lässt sich eine differenzierte Annahme formulieren:

Annahme 2 (2): Für die Bildungsbedarfe der hochgradig beschleunigten IT-Sicherheit sind modularisierte Zertifikatsprogramme optimal, die kompetenzorientiert anstatt qualifikationsorientiert ausgerichtet sind.

Um dem nachzugehen, lässt sich mit Blick auf das Datenmaterial an mehreren Stellen ansetzen. Zunächst wird eine erste Kategorie nach dem bekannten Schema gebildet:

Kategorie 2: Kurzfristige Kompetenzzuwächse Es finden sich im Datenmaterial Belege dafür, dass die kollektive temporale Agenda Angebote der IT-Sicherheit in der Hochschulweiterbildung befördert, die auf kurzfristige Kompetenzzuwächse ausgerichtet sind.

Anschließend bedarf es einer Festlegung von Indikatoren, die ein Bildungsangebot einer der beiden Orientierungen „Kompetenzzuwachs“ oder „Qualifikation“ zuweisen. Dazu scheint es sinnvoll, erneut die Angebotsseite zuerst in den Blick zu nehmen. Auf der organisationalen Meso-Ebene der verantwortlichen Hochschulen scheinen als Indikatoren Aufbau und Dauer des Angebots sowie der angestrebte Abschluss relevant. Maßgebliche Unterschiede zwischen den beiden Angebotstypen können damit einhergehend für die Kosten und die Zugangsregelungen erwartet werden. Jeder dieser Aspekte hat Auswirkungen auf die potenzielle Zielgruppe, die mit dem Angebot adressiert wird. Wurde im vorangegangenen Kapitel die adressierte Zielgruppe der Angebote von *Open C³S* noch allgemein als nicht-traditionell Studierende zusammengefasst, lässt sich diese unter den genannten Aspekten entlang der einzelnen Angebote weiter ausdifferenzieren. Es ist anzunehmen, dass die Teilnehmenden verschiedener Angebote unterschiedliche Bildungsziele verfolgen, wonach ihre individuelle temporale Bildungsagenda unterschiedlich ausfällt. Daher wird im Folgenden wie angekündigt die Ausdifferenzierung der Angebote für unterschiedliche Bildungsziele genauer analysiert.

2.4.2 Kurzfristige Kompetenzzuwächse versus Qualifikation

Zusammensetzung der Stichprobe

Auch für Kategorie 2 können unterschiedliche Daten herangezogen werden. Einerseits finden sich in Dokumenten der Projektentwicklungsphase Dokumente, die dem Datentyp 1 zuzuordnen sind. Für die Teilnehmendenseite lassen sich anschließend zusätzliche Befragungsdaten aus den Evaluationen der pilotierten Module des Datentyps 2 heranziehen. Die folgende Übersicht zeigt die Stichprobe dieses Kapitels:

Tabelle 7: Datentypen und Fallzahlen nach Angeboten

Studium Initiale	N = 16, Erwartungsfragebogen Block I-II, 02/2015–03/2016 N = 19, Hauptfragebogen, Block I-II, 02/2015–03/2016
Bachelorstudiengang	N = 26, Block I, WS 2013/2014*
Zertifikatsprogramm	N = 283, Hauptfragebogen, Block I-VI, 02/2014–06/2015 (18 Einzelmodule) N = 155, Erwartungsfragebogen, Block I-VI, 02/2014–06/2015 (18 Einzelmodule) N = 449, Interessentenbefragung auf Webseite.
Masterstudiengang	N = 32, Block I, WS 2014/2015

* fremderhobene Daten

2.4.2.1 Zertifizierter Kompetenzzuwachs versus Qualifikation

Das grundständige, berufsqualifizierende Erststudium stellt nach wie vor das Kerngeschäft der Hochschulen in Deutschland dar. Zwar sind nach Daten des Bildungsberichts 2018 bereits etwa 10 % der Masterstudiengänge weiterbildend, an den Fachhochschulen sogar etwa 25 % (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 54; auch in Wissenschaftsrat, 2019, S. 41, 95). Die größte Zahl der Angebotsformen der Hochschulweiterbildung zeigen nach Daten des Hochschulbarometers allerdings Zertifikatskurse, vor allem an Universitäten (vgl. Wissenschaftsrat, 2019, S. 47). Die Hochschulen folgen in der Weiterbildung also statistisch einer gegensätzlichen Strategie – anders als im klassischen Präsenzangebot – und integrieren Angebote, die nicht auf die Erlangung eines akademischen Abschlusses ausgerichtet sind, sondern auf Kompetenzzuwächse. Folgt man der spezifischeren Terminologie des Deutschen Qualifikationsrahmens DQR, bezeichnet dieser Kompetenzzuwachs vor allem eine Aneignung von Fachkompetenz, die dezidiert Wissen und Fertigkeiten umfasst, weniger die sogenannten „personalen Kompetenzen“ (vgl. Deutscher Qualifikationsrahmen, 2019, S. 1). Der Umfang des Kompetenzzuwachses hängt dabei naturgemäß maßgeblich mit dem Umfang des Weiterbildungsprogramms zusammen.

Auf Grundlage von Lernstandsüberprüfungen bzw. Leistungsnachweisen, wie sie auch der Wissenschaftsrat empfiehlt (vgl. Wissenschaftsrat, 2019, S. 75), werden bei erfolgreichem Abschluss Zertifikate ausgestellt. Diese sind auch im für das Programm *Open C³S* einschlägigen Landeshochschulgesetz Baden-Württembergs verankert (vgl. Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg [Landeshochschulgesetz – LHG], 2018§ 31). Daher soll hier im Folgenden von **zertifiziertem Kompetenzzuwachs** gesprochen werden. Überträgt man die in *Open C³S* entwickelten Weiterbildungsan-

gebote in eine tabellarische Aufstellung, können sie anhand der Indikatoren „Aufbau und Dauer des Angebots“ sowie „Angestrebter Abschluss“ einer der beiden Orientierungen zugeordnet werden. Wie erwartet, zeigen sich auch für die Kosten und die Zugangsregelungen maßgebliche Unterschiede. Es lassen sich insgesamt drei Typen identifizieren: Eindeutig kompetenzorientiert (Zertifikatsprogramm), eindeutig qualifikationsorientiert (Studiengänge), und hybrid (Studium Initiale).

Tabelle 8: Typisierung der Programme von Open C³S.

Angebot	Studium Initiale	Zertifikatsprogramm	BA-Studiengang	MA-Studiengang
Aufbau und Dauer des Angebots	Einzelmodule je 4 Wochen, Gesamtprogramm 9 Monate	Einzelmodulangebote, ca. 8 Wochen	Grundständiger Studiengang, 9 Semester	Weiterbildungsmaster, 6 Semester
Angestrebter Abschluss	Einzelzertifikate DQR 5, ggf. fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung (HZB)	Einzelzertifikate, 5 ECTS, DQR 6 oder 7	B. Sc., 180 ECTS, DQR 6	M. Sc., 120 ECTS, DQR 7
Kosten	265,00 €/Modul Gesamt: 1705,00 €	2000,00 €/Modul	Gesamtkosten 22.410 € + 118 €/Semester	Gesamtkosten ca. 15.200 €
Zugangsregelungen	frei (Einzelzertifikate), berufsqualifiziert (HZB)	frei	mind. fachgeb. HZB	mind. B. A.-Level mit 180 ECTS
Orientierung	Zertifizierter Kompetenzzuwachs ggf. Qualifikation	Zertifizierter Kompetenzzuwachs	Qualifikation	Qualifikation

In den folgenden Abschnitten wird in einem ersten Schritt aufgezeigt, in welcher Weise Angebote zum zertifizierten Kompetenzzuwachs tatsächlich auf die prädisponierten Bildungsbedarfe der kollektiven temporalen Agenda hin optimiert sind. Dabei werden die dezidiert auf Qualifikation ausgerichteten Studiengänge als Beispiel für eine abweichende Ausrichtung dagegengestellt. Zuletzt wird das Studium Initiale als besonderes Beispiel in den Blick genommen, welches Kompetenz- wie Qualifikationsorientierung gleichermaßen aufweist.

2.4.2.2 Das Zertifikatsstudium als Flexibilisierungsform von Studiengängen ohne Zulassungsbeschränkung

Es fanden sich im bisherigen Datenmaterial mehrere Hinweise, dass das kompetenzorientierte Hochschulzertifikatsstudium als eine Flexibilisierungsform von (Weiterbildungs-)Studiengängen gedacht werden kann. Die Adressierung von Berufspraktikern ohne Hochschulzugangsberechtigung klang bereits in Kapitel 2.3.2 oben an, die Fokussierung der Teilnehmenden auf besonders aktuelles Wissen fand sich in Kapitel 2.3.5. Nach einer terminologischen Klärung wird in diesem Kapitel aufgezeigt, in welcher Weise das Zertifikatsprogramm durch Flexibilisierung die Bildungsbedarfe der kollektiven temporalen Agenda zu bedienen versucht.

Terminologie

Für kompetenzorientierte Weiterbildungsangebote unterhalb der Studiengangebene hat sich an Hochschulen, nicht zuletzt aufgrund umfassender Marketingbemühungen, der Terminus „Zertifikatsstudium“ weitgehend durchgesetzt. Im Datenmaterial des Samples finden sich darüber hinaus die Termini „Hochschulzertifikate“ oder „Zertifikatsprogramm“, „Zertifikatskurse“ oder auch „Zertifikatsangebot“. Das für die Hochschule Albstadt-Sigmaringen maßgebliche Landeshochschulgesetz Baden-Württembergs verortet Angebote dieser Art als „Kontaktstudium“ (vgl. Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg [Landeshochschulgesetz – LHG], 2018, § 31). Der Wissenschaftsrat systematisiert die unterschiedlichen Termini:

„Hochschulische Zertifikatskurse sind thematisch fokussierte Weiterbildungsangebote unterschiedlichen zeitlichen Umfangs, die nicht zu einem Hochschulabschluss führen. [...] In Zertifikatskursen erworbene ECTS-Punkte können in manchen Fällen auf ein späteres Studium angerechnet werden. [...] Systematisch folgt diesem Anrechnungsprinzip [...] das Modell eines Kontakt- oder Modul-Studiums, bei dem einzelne Module grundständiger/konsekutiver oder weiterbildender Studiengänge einzeln absolviert werden [...]. In einigen Ländern firmiert das Modul-Studium unter dem Begriff des ‚Kontaktstudiums‘.“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 47 f.)

Die Ausgestaltung des Angebots im Zertifikatsprogramm folgt den Regelungen des Kontaktstudiums des Landeshochschulgesetzes Baden-Württembergs (dazu später Genaueres). Der Begriff wird im Projektzusammenhang von *Open C³S* jedoch kaum gebraucht – wie auch im allgemeinen Sprachgebrauch der Hochschulweiterbildung, und dort noch uneinheitlich (vgl. Wissenschaftsrat, 2019, S. 47). Deshalb soll im Folgenden von „Zertifikatsprogramm“ gesprochen werden, wenn die allgemeine Ausgestaltung als nonformales Angebot unterhalb der Studiengangebene thematisiert wird; „Kontaktstudium“ heißt es nur dann, wenn ein direkter Bezug zu den rechtlichen Vorgaben des Landeshochschulgesetzes Baden-Württembergs hergestellt wird.

Flexibilisierungsbereiche

Anschließend an die in Tabelle 8 dargestellten Indikatoren zeigen sich Flexibilisierungen im Zertifikatsprogramm in mehreren Bereichen:

- Flexibilisierung des Zugangs,
- Flexibilisierung der Inhalte,
- Flexibilisierung der Zeitbedarfe.

Alle diese Bereiche sind stark interdependent: Flexibilisierungen eines Bereichs greifen meist mit Flexibilisierungen in den anderen Bereichen ineinander. Das Zertifikatsprogramm unterscheidet sich in allen drei Bereichen maßgeblich von den Weiterbildungsangeboten auf Studiengangebene. Die Unterschiede werden nur im Gesamtbild sinnhaft, da sie einer zugrunde liegenden Gesamtlogik folgen. Diese lässt sich aus den einzelnen Bereichen herausarbeiten und anschließend deren Bedeutung für die organisationale temporale Agenda aufzeigen.

Flexibilisierung des Zugangs

Rechtlicher Rahmen und organisationale Ziele

Der Abbau von Zugangshürden stellte ein Hauptziel der Förderlinie „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ dar (vgl. Wissenschaftliche Begleitung, 2019, S. 1). Im Projekt *Open C³S* wurde dies, wie in den Kapiteln 2.3.1 und 2.3.4 dargelegt, zunächst mit einer Ausweitung der Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung auf Berufstätige umgesetzt. Darüber hinaus wurde das Adressieren von unterschiedlichen Zielgruppen durch verschiedene Angebotsformen im Projekt explizit als wissenschaftliche Fragestellung thematisiert. In einer Auflage zum Zuwendungsbescheid zu Projektbeginn wurden folgende These und Fragestellung zu den Studienformaten formuliert:

These: Das berufsbegleitende Studium erfordert besondere Lehr-Lernformate, insbesondere bei Programmen für Studierende mit nicht-traditionellem Hochschulzugang.

Fragestellungen: Was sind geeignete Lehr-Lernformate in Studienprogrammen für nicht-traditionell Studierende?

Die Fragestellung wurde dann 2013 in einer ersten im Projekt durchgeführten Studie (Kovacs et al., 2013) aufgegriffen. In dieser wurden ausgewählte Experten der Branche zur „Identifizierung der inhaltlichen und organisatorischen Anforderungen an die akademischen Weiterbildungsangebote im Kontext von Cyber-Sicherheit“ (Kovacs et al., 2013, S. 4) befragt. In Bezug auf die Ausgestaltung der Formate zeigen die Antworten ein deutlich zweigeteiltes Bild: „Als sinnvollste Weiterbildungsform innerhalb des Bereichs Cyber-Sicherheit wurden mit 53,3 % die IT-Zertifikate gewählt. Mit fast der Hälfte der Nennungen (46,7 %) wird auch das Masterstudium als sinnvolle Weiterbildung erachtet“ (Kovacs et al., 2013, S. 15). Auf Grundlage der Ergebnisse wurde es als besonders sinnvoll angesehen, ein in besonderem Maße auf die Bildungsbedarfe in der Branche zugeschnittenes Einzelzertifikatsangebot zu konzipieren. Der Möglichkeitsrahmen dafür war durch das einschlägige Landeshochschulgesetz Baden-Württembergs bereits gesetzt, welches Zertifikatsprogramme als Kontaktstudien definiert. Diese dienen „der wissenschaftlichen oder künstlerischen Vertiefung und Ergänzung berufspraktischer Erfahrungen“ (vgl. Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg [Landeshochschulgesetz – LHG], 2018, § 31). Sie sind ausdrücklich von Weiterbildungsstudiengängen abgehoben, da „die Regelungen über Studiengänge [...] keine Anwendung“ finden (Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg [Landeshochschulgesetz – LHG], 2018, § 31). Zu formalen Zugangsregelungen trifft das Landeshochschulgesetz keine weiteren Aussagen. Die Hochschulen können diese damit weitgehend frei gestalten. Mit Blick auf die zu erwartende hohe Nachfrage von Adressaten mit verschiedenen Bildungsbiografien – wir erinnern uns an die besonders heterogenen Bildungsbiografien im Informatikbereich (s. Kap. 2.3.2) – wurde das Zertifikatsprogramm von *Open C³S* für zwei Hauptzielgruppen konzipiert:

„Das Zertifikatsprogramm richtet sich primär an zwei Zielgruppen: einerseits an Berufspraktiker ohne Hochschulzugangsberechtigung mit Interesse an Weiterbildung auf akademischem Niveau, andererseits an Berufstätige mit Hochschulzugangsberechtigung, die aus verschiedenen Gründen eine Alternative zu einem vollständigen Studium suchen oder nur an einzelnen Modulinhalten interessiert sind.“ (Schiller, 2014b, S. 9)

Um diese Zielsetzung zu verfolgen, musste das Zertifikatsprogramm zulassungsfrei im Sinne formaler Zugangsvoraussetzungen gestaltet werden. Entsprechend regelt die zuständige Zertifikatsordnung: „Es gibt keine besonderen Zulassungsvoraussetzungen“ (Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2015b, S. 14). Benötigte inhaltliche Vorkenntnisse können in einem solchen Einzelmodulangebot nicht auf curricular vorgelegte Wissensstände zurückgreifen. Benötigte inhaltliche Kenntnisse sind daher nicht durch einen geregelten Lernfortschritt wie im Rahmen eines Studiums gesichert, sondern lassen sich eher als *nicht-formale Erfolgsbedingungen* einordnen. Diese werden entsprechend nicht durch die zitierte Zertifikatsordnung geregelt, sondern in den Modulbeschreibungen des Modulhandbuchs als „notwendige Voraussetzungen“ und „empfohlene Voraussetzungen“ festgelegt (vgl. Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2019d). Die Flexibilisierung von Zugangsregelungen erfolgt im Zertifikatsprogramm also in der Form nicht-formaler Erfolgsbedingungen.

Die Bedarfe der Teilnehmenden

Die Flexibilisierung der Zugangsregelungen wirkt sich im Zertifikatsprogramm direkt auf die Ausdifferenzierung der Zielgruppen aus. Dies gilt nicht nur gegenüber den Angeboten auf Studiengangebene, sondern auch innerhalb des Zertifikatsprogramms selbst. Zulassungsfreie Angebote bieten einer größtmöglichen Personengruppe Zugang zu Hochschulweiterbildung, auch jenen ohne formale Hochschulzugangsberechtigung. Durch die Verschiebung hin zu nicht-formalen Erfolgsbedingungen öffnet sich die Hochschulweiterbildung auch für Personen, die sich in ihrem Arbeitsumfeld vor allem informell weitergebildet haben, durch die Anforderungen ihrer täglichen Arbeit. Zur Ausdifferenzierung der Teilnehmendengruppe nach Bildungszielen können daher die bereits in Kapitel 2.3.2 angerissenen Ergebnisse aufgegriffen werden. Dort konnte festgestellt werden, dass in den Prioritäten der Teilnehmenden am Zertifikatsprogramm die Aneignung von aktuellem Wissen an erster Stelle rangiert, noch vor der Vermittlung von Theorie-Praxis-Bezügen oder theoretischen Zusammenhängen. Es lässt sich hier nun tiefergehend analysieren, ob und in welcher Weise die Ausrichtung des Zertifikatsangebots gegen die Obsoleszenz berufsbezogenen Wissens sich auch auf die Ausdifferenzierung der Zielgruppenprioritäten nach Bildungszielen erstreckt. Dazu soll überprüft werden, ob die Teilnehmenden der Pilotphase den beiden Hauptzielgruppen des Programms tatsächlich entsprechen. Diese waren „Berufspraktiker ohne Hochschulzugangsberechtigung mit Interesse an Weiterbildung auf akademischem Niveau“ und „Berufstätige mit Hochschulzugangsberechtigung, die aus verschiedenen Gründen eine Alternative zu einem vollständigen Studium suchen oder nur an einzelnen Modulinhalten interessiert sind“ (Schiller, 2014b, S. 9). Wie in Kapitel 2.3.2 gezeigt, besitzen im Zertifikatsprogramm mehr

als 80 % der Befragten eine Hochschulzugangsberechtigung, mehr als die Hälfte hat bereits ein abgeschlossenes Hochschulstudium. Der offene Zugang ohne besondere Zulassungsvoraussetzungen scheint damit nicht dazu zu führen, dass überwiegend Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung als Teilnehmende gewonnen werden. Der Vergleich zu den über 50 % Teilnehmenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung im Bachelorstudiengang (s. ebenfalls Kapitel 2.3.2) belegt, dass dies nicht mit einem schlichten Nichtvorhandensein dieser Personengruppe in der Branche zusammenhängt. Vielmehr scheint es, so ein erstes Ergebnis hier, als sei das Zertifikatsprogramm vor allem für die zweite Hauptzielgruppe der Berufstätigen mit Hochschulzugangsberechtigung attraktiv, die Angebote unterhalb der Studiengangsebene suchen.

Es könnte jedoch sein, dass die erste Hauptzielgruppe, wenn auch in geringer Anzahl, innerhalb der Teilnehmendengruppe existiert. Zur genaueren Klärung können Daten zu den Prioritäten der Teilnehmenden der Pilotmodule im Zertifikatsprogramm herangezogen werden. Zu dem Item „Bei der Wahl des Zertifikatsprogramms war für mich wichtig ...“ ($n = 187$) wird der Einzelmodulaufbau als wichtigster Einfluss für die Wahl des Zertifikatsprogramms angegeben (Mittelwert 4,55, 1 = trifft gar nicht zu, 5 = trifft voll zu). Ob dies für die beiden Hauptzielgruppen des Programms in gleicher Weise gilt, kann durch Prüfung eines etwaigen Zusammenhangs mit den Angaben zum höchsten erreichten Schulabschluss entschieden werden. Dazu wurden die jeweils nominal skalierten Variablen anhand der üblichen symmetrischen Maße in Beziehung gesetzt:

Tabelle 9: Zusammenhänge von Gründen für die Wahl des Zertifikatsprogramms und des höchsten Erreichten Schulabschluss (Var. A201_01, A309), Ergebnisse der Teilnehmendenbefragung, $n = 70$.

Symmetrische Maße		Wert	Näherungsweise Signifikanz
„...einzelne Module studieren zu können.“ * „Welcher ist Ihr höchster Schulabschluss?“			
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Phi	,404	,723
	Cramer-V	,233	,723
	Kontingenzkoeffizient	,374	,723
Anzahl der gültigen Fälle		70	

Für insgesamt 70 Fälle lagen Daten zu beiden Variablen vor. Es zeigen sich für alle drei symmetrischen Maße positive Zusammenhangswerte, diese sind jedoch eindeutig nicht signifikant. Es kann also kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Fehlen einer Hochschulzugangsberechtigung und einer besonders hohen Bewertung des Einzelmodulaufbaus des Zertifikatsprogramms festgestellt werden. Die Hauptzielgruppe von Berufspraktikern ohne Hochschulzugangsberechtigung bildet sich in den Daten daher als eine nur sehr kleine Gruppe ab, die keine signifikant andere Motivation in Bezug auf die Flexibilisierung des Zugangs zu Hochschulweiterbildung auf-

weist. Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass für das Zertifikatsprogramm nicht der formal freie Zugang eine vorrangige Rolle spielt, sondern vielmehr die inhaltliche und zeitliche Flexibilisierung.

Flexibilisierung der Inhalte

Gestaltungskriterien von Einzelmodulen auf organisationaler Seite

Es konnte bis hierhin festgestellt werden, dass die inhaltliche Fokussierung auf ausgewählte, aktuelle und stark eingegrenzte Themengebiete das Hauptmotiv für die Teilnahme am Zertifikatsprogramm darstellt. Vom Standpunkt der Hochschulen als Anbieterinnen von Zertifikatsprogrammen stellt sich bei der Ausgestaltung der Einzelmodule die Frage, nach welchen Gesichtspunkten die einzelnen Module konzipiert werden. Im Projekt *Open C³S* wurden hier mehrere externe wie auch interne Faktoren berücksichtigt. Die rechtlichen Rahmenbedingungen wurden bereits hinreichend dargelegt. Aus Sicht des Verbundprojekts war es naheliegend, dass diejenigen Partnerhochschulen, die Module für die beiden Studiengänge entwickelten, dieselben Themenfelder für die Module im Zertifikatsprogramm bearbeiten sollten. Die ideale Dauer eines einzelnen Moduls des Zertifikatsprogramms wurde ebenfalls in der bereits zitierten initialen Zielgruppenstudie erhoben. Demnach wurde von den befragten Experten aus der Branche „ein Seminarumfang von maximal 3 Monaten favorisiert. [...] Weiterbildungszertifikate mit einer Dauer von sechs Monaten oder maximal einem Jahr werden als deutlich weniger vertretbar erachtet“ (Kovacs et al., 2013, S. 21).

Darauf aufbauend wurden die Module des Zertifikatsprogramms in ähnlicher Weise wie die Module der Studiengänge konzipiert und in der Zertifikatsordnung später entsprechend verankert. Ziel und Aufbau eines Zertifikats liegen im „Erwerb von Zusatzqualifikationen [streng genommen: Zusatzkompetenzen] und der Professionalisierung in den absolvierten Modulen“ (Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2015b, S. 3). Ein Modul entspricht dabei einem Kurs, der aus „inhaltlich aufeinander bezogenen Lehr- und Selbstlernzeiten“ (Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2015b, S. 4) besteht. Die Gleichsetzung von Modul und Kurs besteht dabei auch in den Studiengängen mit nur vereinzelt Ausnahmen. Der Workload-Umfang wurde ebenfalls identisch mit den beiden Studiengängen geplant und umfasst fünf ECTS-Äquivalenzen, die 150 Arbeitsstunden entsprechen (vgl. Freiling, 2018; Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2014, 2019d). Daher könnte für das Zertifikatsprogramm das Erstellen der Module zunächst als ein Herauslösen der Inhalte aus einem Curriculum gefasst werden. Zu zeigen ist hier jedoch, in welcher Weise diese Herauslösung auf kurzfristige Kompetenzzuwächse ausgerichtet ist.

Von zentraler Bedeutung sind an dieser Stelle die Auswahlkriterien, nach denen die Themenfelder der Module für das Zertifikatsprogramm gesetzt werden. Kurzfristige Kompetenzzuwächse können vor allem in Themengebieten erwartet werden, die einen hohen Praxisbezug aufweisen und einen direkten Wissenstransfer in die praktische Tätigkeit der Teilnehmenden aufweisen. Dies kann an der Auswahl der Module aufgezeigt werden.

Eine thematische Bedarfsabfrage vor Beginn der eigentlichen Entwicklungsphase wurde in der bereits oben zitierten, projektinternen Zielgruppenstudie für alle geplanten Angebote gemeinsam durchgeführt. Nach Meinung der befragten Experten stellen folgende Bereiche unverzichtbare Bestandteile eines Weiterbildungsangebots in der IT-Sicherheit dar (Zusammengestellt nach Kovacs et al., 2013, S.17, Zustimmungswerte in Klammern):

- „Sicherheit & Kryptografie“ (100 %),
- „Rechnernetze und verteilte Systeme“, „Digitale Forensik“ (je 85,7 %),
- „Softwareengineering/Qualitätsmanagement“ (78,6 %),
- „IT-Governance/IT-Compliance“, „IT-Risikomanagement“, „Datenmanagement/Datenarchivierung“ (je 71,4 %),
- „IT Revision“ und „Strafprozessrecht/eDiscovery“ (je 57,1 %),
- „Informationsmanagement“ (35,7 %),
- „IT gestützte Geschäftsprozesse (ERP-Systeme)“ (21,4 %),
- „Computerlinguistik“ (14,3 %),
- „Knowledge Discovery“ (7,1 %).

Das Ergebnis spiegelt sich in der Themensetzung aller Programme wider. Während für den Bachelorstudiengang Informatik/IT-Sicherheit dies vorrangig für den Namensteil und inhaltlichen Bereich „IT-Sicherheit“ gilt, finden sich die Parallelen im berufsbegleitenden Masterstudiengang IT-Governance, Risk & Compliance Management schon im Titel. In den Modulen des Zertifikatsprogramms sind die als besonders unverzichtbar genannten Themenbereiche allesamt vertreten, jene mit Nennungen unter 50,0 % gar nicht, wie ein Blick auf die Modultitel im Modulhandbuch zeigt (vgl. Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2019d).

Für die gezielte Fokussierung auf kurzfristige Kompetenzzuwächse bei der thematischen Auswahl der Module für das Zertifikatsprogramm können in der Unterscheidung zu den Curricula der Studiengänge Belege gefunden werden. Während diese qua Akkreditierung für eine fundierte wissenschaftliche Ausbildung bürgen müssen, gilt dies für Einzelmodulangebote nicht in gleicher Weise. Es handelt sich beim Zertifikatsprogramm nicht um ein Modulstudium, das die gesamte Wissens- und Kompetenzbreite eines Studiengangs abdecken muss. Zur Prüfung der Zusammensetzung des Modulangebots lassen sich anhand der im Modulhandbuch angegebenen DQR-Niveaus die einzelnen Module der Bachelor- oder Masterebene zuordnen. Auf diese Weise können die Curricula von Zertifikatsprogramm und Studiengängen abgeglichen werden, um Deckungen und Unterschiede aufzuzeigen (s. Anhang 7). Zusammengefasst zeigt sich folgendes Ergebnis: Von 29 Modulen im Zertifikatsprogramm insgesamt stimmen 10 mit dem Bachelorstudiengang überein, drei mit dem Masterstudiengang. Insgesamt 5 Module von dieses weisen ein jeweils anderes DQR-Niveau auf. Insgesamt 16 Module waren ohne Übereinstimmung. Damit besitzen nur 13 der 29 Module eine direkte Entsprechung in einem der Studienprogramme. Trotz thematischer Überschneidungen könnte ohne eine vertiefte, fachkundige Analyse der Modulinhalte nicht pauschal geklärt werden, ob unter den Modulen ohne Überein-

stimmung im Titel solche mit hohen inhaltlichen Kongruenzen bestehen. Interessant ist jedoch, dass insgesamt fünf Module aus dem Zertifikatsprogramm eine andere DQR-Stufe aufweisen, als die übereinstimmenden Module in den Studiengängen. Die Entwicklung der Einzelmodule kann folglich nur bedingt als ein Herauslösen der einzelnen Themengebiete aus den Curricula der Weiterbildungsangebote bezeichnet werden. Bei gleichem didaktischen Gesamtkonzept (s. Kap. 2.3.3) und ähnlicher Zielgruppe (s. Kap. 2.4.2.1) besteht in Bezug auf die Inhaltsauswahl ein deutlicher Unterschied zwischen den Studiengängen und dem Modulportfolio des Zertifikatsprogramms. Wie diese Auswahl ausfällt, zeigt ein Abgleich der Themengebiete, die im Vergleich zu den Studiengängen ausgespart wurden. Wie zu erwarten, liegen diese vor allem in den für die Studiengangcurricula profilkbildenden Themenfeldern. Während sich dies beim Bachelorstudiengang durch Module in benachbarte Grundwissenschaften wie „Mathematik 1 + 2“ sowie Grundlagenmodule wie „Einführung in die IT-Sicherheit“ und „Grundlagen der Programmierung“ erstreckt, sind es im Masterstudiengang die Module des namensgebenden Themenfelds IT-Governance, Risk- und Compliance Management, die nicht im Zertifikatsprogramm vertreten sind (vgl. Anhang 7). Es bleibt zu prüfen, ob der zertifizierte Kompetenzzuwachs bei den Teilnehmenden denselben Motiven folgt.

Die Interessen der Teilnehmenden

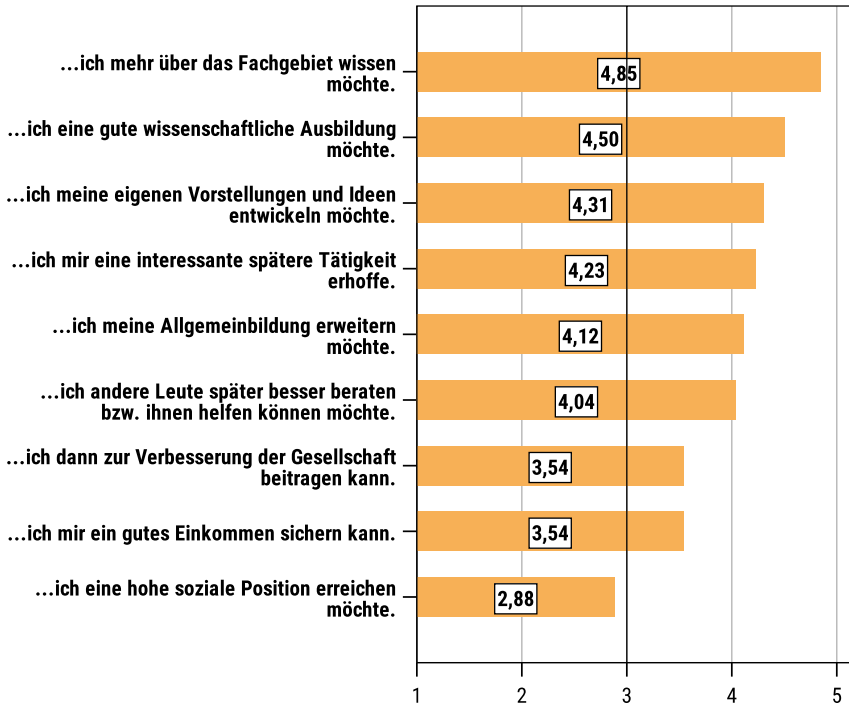
Mit Blick auf die Flexibilisierung des Inhalts lässt sich für die Teilnehmenden des Zertifikatsprogramms eine Abfrage zu persönlichen Zielsetzungen der Studierenden heranziehen. Für die Frage „Mit der Teilnahme an Zertifikatskursen möchte ich Folgendes erreichen (Mehrfachnennungen möglich)“ liegen $n = 155$ Fälle vor. Der Aussage „Mich aus persönlichem Interesse am Thema weiterbilden“ stimmten 94,8 % der Befragten zu.

Mit großem Abstand nannte weniger als die Hälfte (43,8 %) auch den Einstieg in ein neues Berufsfeld oder einen neuen Job, 36,6 % den beruflichen Aufstieg auf eine neue Position. Eine direkte Gehaltserhöhung spielte dabei allerdings nur für ganz wenige eine Rolle (11,1 %). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass der Kompetenzzuwachs an aller erster Stelle steht; die durch die Zertifizierung sich ergebenden Einsatzmöglichkeiten in Bezug auf die persönliche Beschäftigungssituation sind nur für einen Teil der Befragten von Relevanz. Vor dem Hintergrund der oben festgestellten durchschnittlich hohen Eingangsqualifikationen der Teilnehmenden (s. Kap. 2.3.2) steht also nicht der durch Flexibilisierung geöffnete Zugang zu Hochschulweiterbildung im Allgemeinen, sondern die Flexibilisierung der Inhalte zu kleinen, fokussierten Einzelmodulen im Vordergrund. Kompetenzzuwachs erscheint hier für die eigene berufliche Weiterentwicklung wichtiger als der Wert der Zertifikate für Jobverhandlungen.

Diese Erkenntnis deckt sich mit Aussagen von Teilnehmenden aus dem Bachelorstudiengang. Es ist zu erwarten, dass die Studierenden deutlich stärker auf den Qualifikationsaspekt des Studiums im Gegensatz zu kurzfristigem Kompetenzerwerb abzielen. Hierfür spricht allein schon die lange und kostenintensive Dauer von neun

Semestern (s. Kap. 2.4.2.1). Auch im Bachelorstudiengang wurden die Teilnehmenden im Rahmen der bereits oben zitierten ILI-Vergleichsstudie der Universität Erlangen-Nürnberg gefragt, welche Motive für ihre Entscheidung ausschlaggebend waren, ein Studium (fachunabhängig) aufzunehmen. Im Design des Fragebogens entsprach jedes Motiv einem Likert-skalierten Item, sodass sich eine Hierarchisierung vornehmen lässt:

Ich studiere, weil...



Mittelwerte; 1 = trifft überhaupt nicht zu, 5 = trifft voll und ganz zu

Teilprojekt 3

Abbildung 19: Gründe für das Studium, Gesamtdatensatz der ILI-Vergleichsstudie, nur Online-Studierende, Variablen 44–52, n = 26

Auch hier wurde das Interesse am Fachgebiet als das wichtigste Motiv bestätigt. Das Erlangen einer guten wissenschaftlichen Ausbildung steht jedoch an zweiter Stelle und weist einen immer noch sehr hohen Durchschnittswert auf. Interessanterweise liegen ein gutes Einkommen und eine hohe soziale Position am unteren Ende der Durchschnittswerte, letztere sogar im negativen Bereich zwischen „trifft eher nicht

zu“ und der neutralen Position. Es kann daraus gefolgert werden, dass auch im Bachelorstudiengang der spezifische Modus der Auswahl und Vermittlung der Modul-inhalte bei der Entscheidung für die Teilnahme die wichtigste Rolle spielen, aber in umgekehrter Richtung gegenüber dem Zertifikatsprogramm. War es dort die fokussierte Zuspitzung auf einzelne Themen, steht im Bachelorstudiengang die umfassende wissenschaftliche Ausbildung im Vordergrund. Wie in Kapitel 2.3.2 gesehen, ist diese für einen höheren Prozentsatz an Personen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung attraktiv als die Einzelmodulangebote des Zertifikatsprogramms ohne Zulassungsbeschränkungen. Ein Abgleich mit den Teilnehmenden des Masterstudiengangs ist mangels vergleichbarer Daten an dieser Stelle nicht direkt möglich.

Flexibilisierung der Zeitbedarfe

Der Blick auf die Flexibilisierung der Zeitbedarfe, mit denen die Kostenfrage aufgrund der Vollfinanzierung der Angebote durch Teilnehmendengebühren in starkem Zusammenhang steht, kann diese Zerteilung der Zielgruppe bestätigen. Erneut kann hierfür zunächst der von den befragten Experten eingeschätzte ideale Umfang für Weiterbildungsangebote aus der internen Zielgruppenstudie herangezogen werden. Für akademische Ausbildungen im Bereich Cyber-Sicherheit seien „zwei unterschiedliche Muster erkennbar“ (Kovacs et al., 2013, S. 21). Je weiter die Struktur von diesen abweiche, desto geringer falle die Zustimmung aus (vgl. Kovacs et al., 2013, S. 21). Für den Umfang eines regulären Studiums würden mehrheitlich drei bis vier Jahre veranschlagt. Für Zertifikatsprogramme wurde am ehesten „ein Seminarumfang von maximal 3 Monaten favorisiert“ (Kovacs et al., 2013, S. 21). Die von den Experten mehrheitlich favorisierte Ausgestaltung beider Angebote spiegelt damit die beiden Orientierungen, die sich in den Angeboten des Projekts zeigen: Das mehrjährige Studium zur Qualifikation auf der einen Seite, auf der anderen Seite kurzfristige Zertifikatsprogramme zum Kompetenzerwerb.

Für Kategorie 2 lässt sich an dieser Stelle als Zwischenergebnis festhalten, dass sich im Datenmaterial erste Belege dafür finden, wie die kollektive temporale Agenda Angebote der IT-Sicherheit in der Hochschulweiterbildung befördert, die auf kurzfristige Kompetenzzuwächse ausgerichtet sind. Sie zeigt sich in der Flexibilisierung von Hochschulweiterbildung unterhalb der Studiengangebene, für die vor allem die Fokussierung auf Einzelinhalte vorrangig ist. Dies gilt jedoch nicht für alle Bildungsziele aufseiten der Teilnehmenden. Liegen diese bei einer umfassenden wissenschaftlichen Ausbildung, spricht dies für die Teilnahme an einem vollständigen, qualifizierenden Studium. Die Ausrichtung auf berufsbegleitende Formate aufgrund der Unwägbarkeit zukünftiger Entwicklungen (Kategorie 1a) bleibt davon unberührt.

Die Flexibilisierung der Zeitbedarfe lässt sich jedoch noch anhand weiterer Beispiele ausdifferenzieren, die das Bild noch erneut schärfen. Das erste Beispiel ist die Anrechnung von absolvierten Einzelmodulen in Studiengängen, das zweite sind Gesamtzertifikate und Modulprofile. Für beide liegen sowohl für die organisationale Seite Dokumente vom Datentyp 1 sowie für die individuelle Seite der Teilnehmenden Befragungsdaten vom Datentyp 2 vor, die im Folgenden integriert dargestellt werden.

Anrechnung von Modulen in Studiengängen

Kurzfristige Kompetenzzuwächse erhalten im Zusammengang mit Anrechnung von Modulen in einem späteren Studium eine doppelte Bedeutung, die über die in Kapitel 2.3.1.2 dargestellte allgemeine organisationsseitige Beschäftigung mit dem Thema hinausgeht und sich auch von der Teilnehmendenseite aus betrachten lassen. Die oben aufgezeigte Herauslösung von einzelnen thematischen Modulen aus einem Gesamtcurriculum erscheint nicht in allen Bereichen eines Studiums sinnvoll und wird entsprechend stellenweise wenig nachgefragt, wie das vorangegangene Kapitel zeigte. Die Inhaltsflexibilisierung des Studiums lässt sich auch für eine Kombination der beiden Bildungsziele „Kompetenzzuwachs“ und „Qualifizierung“ einsetzen, indem einzelne Module aus verschiedenen (Weiterbildungs-)Studiengängen und Einzelmodulangeboten, wie dem Zertifikatsprogramm, für einen späteren Studienabschluss kumuliert werden. Dies wird auf der bildungspolitischen Makroebene aufgegriffen:

„Der Wissenschaftsrat empfiehlt, die Modularisierung des Studiums stärker für die Weiterbildung zu nutzen und Möglichkeiten auszuweiten, einen Teil des Studiums durch das Sammeln von Modulen aus dem jeweiligen Studiengang zusammenzustellen. Es können auch einzelne Module aus grundständigen Studiengängen für Weiterbildung genutzt werden, um so die Interaktion von berufserfahrenen Studierenden mit denjenigen im grundständigen Studium zu fördern und positive Rückflüsse in die Lehre zu erhalten. Voraussetzungen für die Anrechnung auf einen Studiengang sind, dass die Zulassungsvoraussetzungen für den Studiengang erfüllt sind, dass die Module zum Curriculum des Studiengangs gehören, mit einer Prüfung bestanden werden und somit folgerichtig dafür ECTS-Punkte vergeben werden. Diese ECTS-Punkte können in einem bestimmten Umfang und Zeitrahmen auf ein Hochschulstudium angerechnet werden, wenn damit der Profilerichtung des betreffenden Studiengangs Rechnung getragen wird. [...] Die Kumulation von Modulen als Teilleistung von Studiengängen könnte in geeigneten Fällen auf andere Weiterbildungsformate wie wissenschaftliche Zertifikatskurse, Seminare oder Aufstiegsfortbildungen ausgedehnt werden, wenn diese mit einer hochschulischen Prüfung abschließen und ECTS-Punkte vergeben werden.“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 75 f.)

Wie die lange Liste der genannten Voraussetzungen illustriert, ist der Weg zu einem „Studium a la carte“ noch weit – und widerstrebt gleichzeitig der Grundidee von Curricula, die qua Akkreditierung eine fundierte wissenschaftliche Ausbildung garantieren sollen. Ebenso widerstrebt dies der Profilierung von Studiengängen im hochschulübergreifenden Konkurrenzkampf um Studierende, der in Hochschulrankings und Marketingbemühungen seinen Ausdruck findet. Die reservierte Haltung von professoraler Seite wurde in Kapitel 2.3.1.2 bereits dargelegt. Es stehen also gute fachliche Gründe wie auch Interessen der Hochschulen und ihrer Professor:innen der Idee entgegen, kumulierte Einzelmodule einem Studienabschluss gleichzusetzen. Das erklärt auch das verbreitete Desinteresse der Hochschulen, branchenspezifisch weit verbreitete Qualifikationen (etwa der beruflichen Bildung) in Weiterbildungsstudiengängen gezielt aufzugreifen und mit an pauschalen Anrechnungsverfahren ausgerichteten Studienprogrammen potenzielle Teilnehmende anzulocken.

Wie in Kapitel 2.3.1.2 bereits angerissen, wurde im Teilprojekt Anrechnungsmanagement unter anderem ein Leitfadensystem für Anrechnungsmanagement entwickelt

(Seger et al., 2017; Baier et al., 2015). Die Anrechnung der Module des Zertifikatsprogramms in den Studiengängen wurde in dezidierten Arbeitspaketen im Teilprojekt vorangetrieben (vgl. Baier et al., 2015, S. 24 ff.). Die Anzahl der tatsächlichen Anrechnungsanträge während der Pilotphase der Angebote blieb gering, wofür mehrere Gründe ausschlaggebend waren.⁷⁸

Die Voraussetzungen dafür wurden im Projekt zumindest geschaffen: Die zu erwerbenden ECTS-Punkten für den erfolgreichen Abschluss der Module des Zertifikatsprogramms sind in der Zertifikatsordnung festgelegt (vgl. Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2015b, S. 3). Sie können in einem möglichen anschließenden Hochschulstudium als Anrechnungsgrundlage dienen, womit auch explizit geworben wird (vgl. Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2019d, S. 4). Die dazu notwendige Berechnungsgrundlage wie auch Angaben zu DQR-Niveaus der einzelnen Module finden sich im Modulhandbuch (vgl. Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2019d) und entsprechen, wie oben beschrieben, den DQR-Stufen 6 und 7 (Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2019d, S. 14 ff.).

Die im vorigen Abschnitt beschriebenen unterschiedlichen Motivlagen der Teilnehmenden des Zertifikatsprogramms und der Studierenden des Bachelorstudiengangs könnten sich auch in den Daten bezüglich der Anrechnungsoptionen zeigen. Zur Prüfung lassen sich erneut die Prioritäten der Teilnehmenden heranziehen. In dem Item „Bei der Wahl des Zertifikatsprogramms war mir wichtig“ (n = 187) rangiert „die Möglichkeit, Zertifikatsleistungen in einem späteren Studium anrechnen lassen zu können“ in der Priorisierung der angebotenen Optionen auf dem vorletzten Platz. Der Mittelwert von 3,57 (1 = trifft gar nicht zu, 5 = trifft voll zu) liegt im Durchschnitt zwischen der neutralen Mitte und „trifft überwiegend zu“. Ein genauerer Blick zeigt jedoch ein differenzierteres Bild: Insgesamt war es für 61,5 % der Befragten wichtig (27,8 %) oder sehr wichtig (33,7 %), dass die Möglichkeit zur Anrechnung in einem späteren Studium bestand. Für knapp ein Viertel der Befragten war dies jedoch wenig (8,6 %) oder gar nicht wichtig (15,0 %), was den vergleichsweise niedrigen Mittelwert erklärt. Beim Thema Anrechnung zeigt sich damit eine weit diffusere Streuung als bei der inhaltlichen Flexibilisierung und jener der Zugänge. Eine Zweiteilung der Teilnehmendengruppe ist nicht zu beobachten. Das Thema „Anrechnung“ kann damit für Kategorie 2 zwar als politischer Anreiz für das Absolvieren zunächst kurzfristiger, auf Kompetenzzuwachs ausgelegter Einzelmodulangebote bewertet werden, die einem (ggf. berufsbegleitenden) Studium voranstellen können. Es liegen jedoch im Sample keine ausreichenden Daten vor, um die Wirksamkeit abschließend zu bewerten. Symptomatisch erscheint in diesem Zusammenhang das Fazit der Teilprojektleitung, dass die deutschen Hochschulen sich wohl erst durch den zwingenden Druck seitens der Akkreditierungsagenturen mit dem für sie lästigen Thema fundiert auseinandersetzen (vgl. Seger et al., 2017, S. 9).

⁷⁸ Einerseits ist die Zeitspanne der Datenerhebung in der Pilotphase der Angebote sehr kurz. Andererseits kann nicht geprüft werden, ob ehemalige Teilnehmende des Zertifikatsprogramms diese Leistungen für Studiengänge anderer Hochschulen zur Anrechnung beantragt haben.

Gesamtzertifikate und Modulprofile

Deutlich stärker zeigt sich der Zertifizierungsaspekt von Anerkennungsverfahren in der Zusammenfassung mehrerer Einzelmodule zu „Gesamtzertifikaten“⁷⁹ unterhalb der Studiengangebene. Diese werden mithilfe angebotsinterner, pauschaler Anrechnungsverfahren realisiert, die unter einem gemeinsamen Titel, einem sogenannten „Profil“ (Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2019c, S. 1) zusammengefasst und als solche im Modulhandbuch geführt werden (vgl. Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2019d, S. 10). Gesamtzertifikate bestehen aus sechs oder sieben Modulen eines zusammenhängenden Profils und stellen gewissermaßen ein kurzes Curriculum samt Wahlmoduloptionen dar. Aufgrund der Verantwortung der einzelnen Module an unterschiedlichen Hochschulen und die in sich geschlossenen Module erscheint ein solches Gesamtzertifikat eher lose gekoppelt. Durch das Blended-Learning-Szenario mit etwa 80 % Selbststudium und nur kurzen Präsenzphasen (vgl. Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2019d, S. 4) sowie der jeweils neuen Zusammensetzung der Teilnehmenden besteht zudem kaum Lerngruppenkontinuität. Trotzdem stellen die Gesamtzertifikate mit immerhin 30 ECTS ein strukturiertes Angebot dar, das wissenschaftliches Wissen ohne Zulassungsbeschränkung anbietet. In der bereits erwähnten Prioritätenliste der Teilnehmenden des Zertifikatsprogramms belegt diese Anrechnungsmöglichkeit („... die Möglichkeit, mehrere Hochschulzertifikate zu einem Zertifikatsstudium zusammenstellen zu können“) den letzten Platz, mit leicht zustimmendem Durchschnitt (Mittelwert 3,53). Nur Ein genauerer Blick auf die Verteilung zeigt ein differenzierteres Bild, dass dem der Anrechnungsmöglichkeiten (Mittelwert 3,57, s. o.) in einem späteren Studium sehr ähnlich ist. Erneut zeigt sich eine hohe Streuung mit sehr ähnlichen Prozentzahlen wie bei der Frage nach der Anrechenbarkeit in einem Studium. Erneut entfallen 61,5 % der Antworten (n = 187) entweder auf „trifft voll zu“ (31,6 %) oder „trifft eher zu“ (29,9 %). 13,4 % antworteten mit „weder noch“, während erneut knapp ein Viertel „trifft eher nicht zu“ (10,7 %) oder „trifft gar nicht zu“ (14,4 %) auswählten. Die Prüfung auf einen signifikanten Zusammenhang in den Angaben zu beiden Aussagen deckt dann auch tatsächlich einen solchen auf. Die symmetrischen Maße Phi (.853) und Cramer-V (.427) sowie der Kontingenzkoeffizient (.649) zeigen einheitlich positive signifikante Zusammenhänge. Es besteht also ein signifikanter Zusammenhang zwischen beiden Aussagen. Ein Blick in die Anzahlen verdeutlicht, dass dieser Zusammenhang gerade am oberen Ende beim Wert „trifft voll zu“ besonders groß ist:

79 An anderen Stellen im Material werden sie auch als „Bündelzertifikate“ bzw. „Zertifikatsbündel“ bezeichnet.

Tabelle 10: Zusammenhänge von Anrechnung und Zertifikatsstudium im Zertifikatsprogramm (Var. A201_04–A201_05), Ergebnisse der Hauptbefragung, n = 187

Anzahlen A201_06 * A201_04		... die Möglichkeit, Zertifikatsleistungen in einem späteren Studium anrechnen lassen zu können.					Gesamt
		trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	weder noch	trifft eher zu	trifft voll zu	
... die Möglichkeit, mehrere Hochschulzertifikate zu einem Zertifikatsstudium zusammenstellen.	trifft gar nicht zu	14	2	5	5	1	27
	trifft eher nicht zu	6	6	2	3	3	20
	weder noch	2	3	10	6	4	25
	trifft eher zu	3	5	7	31	10	56
	trifft voll zu	3	0	4	7	45	59
Gesamt		28	16	28	52	63	187

Es zeigt sich also für die Bedeutung von Anrechnungsverfahren innerhalb des Zertifikatsprogramms der Trend, dass etwa ein Viertel der Teilnehmenden an beiden Formen von Anrechnung hochgradig interessiert ist, ein weiteres Viertel an beiden Formen zumindest eher interessiert. Nur für etwa ein Viertel spielen beide Formen nur eine kleine oder gar keine Rolle. Dem Themenfeld „Anrechnung“ kann vonseiten der Befragten also eine hohe Relevanz beigemessen werden. Die weitere Entwicklung wird zeigen, ob das Instrument der Anrechnung in der zukünftigen Entwicklung der Hochschulweiterbildung eine größere Rolle spielen wird, als die Hochschulen ihr bislang beimessen wollen. Zweifellos kann die Anrechnung von in Einzelmodulen erlangten Kompetenzen auf ein Gesamtzertifikat bewertet werden, was auch für ein späteres Studium als Verknüpfung von Bildungszielen mit Fokus auf Kompetenzzuwachs/Qualifizierung (oder gewinnbringender Einsatz von Zertifizierung) zutrifft.

2.4.2.3 Das Studium Initiale als strukturiertes Anrechnungsverfahren

Eine andere Form der internen pauschalen Anrechnung stellt das Studium Initiale dar. Dieses als Propädeutikum konzipierte Zertifikatsangebot bietet die Möglichkeit, durch das Absolvieren aller Module eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung zu erlangen (vgl. Kap. 2.2.1). Es lässt sich daher in Bezug auf das Anrechnungsverfahren mit einem „Gesamtzertifikat“ des Zertifikatsprogramms vergleichen. Die Besonderheit liegt darin, dass das interne Anrechnungsverfahren bei Bestehen aller Leistungen eine Qualifikation verleiht, welche die Aufnahme eines Studiums ermöglicht. Diese neue Perspektive erhält das pauschale Anrechnungsverfahren in Verbindung mit den Bestimmungen des Landeshochschulgesetzes Baden-Württemberg zur Eignungsprüfung für beruflich qualifizierte. Die Qualifizierung zum Übergang zwi-

schen zwei DQR-Stufen unterscheidet das Studium Initiale wiederum von anderen Anrechnungsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. Dies machte die Implementierung an der Hochschule Albstadt-Sigmaringen besonders schwierig. Auch wenn das Landeshochschulgesetz die Eignungsprüfung für beruflich Qualifizierte eindeutig in den Aufgabenbereich der Hochschulen legt (vgl. Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg [Landeshochschulgesetz – LHG], 2018, § 58), erforderte das interne Anrechnungsverfahren einerseits viel Überzeugungsarbeit innerhalb der Gremien, andererseits eine ganze Fülle neuer Verwaltungsabläufe (vgl. Schiller, 2016).

Die beiden Bildungsziele „Kompetenzerwerb“ und „Qualifizierung“ lassen sich ebenfalls auf das Studium Initiale übertragen. Sie werden beide explizit in der Adressierung der Zielgruppen als „2 Varianten“ (Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2019b, S. 1) aufgegriffen:

„1. Die fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung:
6 Module müssen belegt und erfolgreich bestanden werden. [...]

2. Die Brücke zum Studium:

Wenn Sie bereits eine Hochschulzugangsberechtigung besitzen und Sie merken, dass Sie in einzelnen Fächern nicht fit sind und Ihre Kenntnisse auffrischen oder vertiefen möchten, können Sie an den von Ihnen ausgewählten Modulen teilnehmen.“ (Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2019b, S. 1)

Die beiden Varianten lassen sich den beiden Bildungszielen „Qualifizierung“ (Variante 1) und „kurzfristiger Kompetenzerwerb“ (Variante 2) zuordnen. Variante 2 zielt dabei vor allem auf solche Interessenten ab, die im Anschluss ein (weiterbildendes) Studium an der Hochschule Albstadt-Sigmaringen oder den berufsbegleitenden Bachelorstudiengang aus dem Projekt anstreben.

Die Bildungsziele der Teilnehmenden im Studium Initiale

Anhand der Daten der Pilotierungsphase lässt sich darstellen, wie stark die beiden Bildungsziele innerhalb der Teilnehmendengruppe jeweils vertreten waren. Das Erhebungsdesign bestand im Studium Initiale zumindest zeitweilig aus zwei Erhebungswellen: einem Erwartungsfragebogen zu Beginn des Programms und den Hauptfragebögen zum Modulende hin. Im Erwartungsfragebogen wurde in mehreren Items die Wichtigkeit bestimmter Ziele für die Teilnehmenden erfragt, die eine Priorisierung ähnlich wie für das Zertifikatsprogramm im letzten Kapitel zulassen. Aus den Ergebnissen wird bereits deutlich, dass aufseiten der an *Open C³S* beteiligten Hochschulen die heterogenen Bildungsziele der Probandengruppe in den beiden hier zugrunde liegenden Pilotdurchgängen (vgl. Tabelle 5) antizipiert wurde. Es zeigt sich dabei, dass wie im Zertifikatsprogramm und dem berufsbegleitenden Bachelorstudiengang die Erlangung neuen Wissens (Mittelwert 4,92, 1 = trifft gar nicht zu, 5 = trifft voll zu) die oberste Priorität der Teilnehmenden (n = 16) darstellt. An zweiter Stelle steht der Erwerb neuer Lernmethoden und Fertigkeiten (Mittelwert 4,23). Beides lässt sich nach der bereits oben zitierten Terminologie des Deutschen Qualifikationsrahmens DQR im Bereich Kompetenzen zusammenfassen. Hintergrund des zweiten Items zum Er-

werb neuer Lernmethoden ist das genuine didaktische Gesamtkonzept, das in allen Angeboten des Projekts zur Anwendung kam (vgl. Kap. 2.3.3). Interessenten am Bachelorstudiengang ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung oder fortgeschrittenen Alters wurde das Studium Initiale angeraten, um fehlende Grundkenntnisse aufzubauen oder lange zurückliegende Kenntnisse aufzufrischen, was im Marketing dann als „Brücke zum Studium“ (Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2019b, S. 1) titulierte wurde. Die Angaben sind auch für diejenigen Teilnehmenden relevant, die eine Hochschulzugangsberechtigung erlangen möchten. Zwar weist diese den niedrigsten Mittelwert auf (3,69), eine genauere Betrachtung zeigt jedoch, dass die Verteilung sich ähnlich gestaltet wie im Zertifikatsprogramm. Während wieder exakt 61,5 % bei der Aussage „Eine Hochschulzugangsberechtigung zu erlangen“ die Option „trifft voll zu“ wählten und 7,7 % „weder noch“ angaben, liegt ein knappes Drittel der Antworten wieder im Bereich „trifft nicht zu“ (7,7 %) oder „trifft gar nicht zu“ (23,1%). Für über 60 % ist die Hochschulzugangsberechtigung also von besonderer Bedeutung. Auffällig ist, dass nur eine Person in dieser Frage neutral antwortete, die Antwortoption „trifft eher zu“ gar nicht gewählt wurde. Bezüglich der beiden Bildungsziele „(kurzfristiger) Kompetenzzuwachs“ und „Qualifizierung“ zeigt sich damit eine deutliche Polarisierung – zumindest in der kleinen Gruppe der Pilotteilnehmenden des Programms.

Am Beispiel des Studium Initiale wird deutlich, dass Anrechnungsverfahren – vor allem pauschalisiert – ein Mittel zur Verbindung von Einzelmodulangeboten und Qualifizierungszielen in der Hochschulweiterbildung sein können. Ein solcher Einsatz stellt insgesamt aber bisher ein Einzelbeispiel dar, das hauptsächlich durch Stakeholderinteressen im Projektzusammenhang vorangetrieben wurde. Ob das Studium Initiale eine nachhaltige Zukunft hat und in welcher Weise die Bildungsziele der Teilnehmenden in der Breite gelagert sind, muss die Entwicklung der Teilnehmendenzahlen zeigen.

Die Initiativen seitens der bildungspolitischen Makroebene zur Ausweitung von Anrechnungsmöglichkeiten können also durchaus als ein Beleg für Kategorie 2 gewertet werden, dass die kollektive temporale Agenda Angebotsformen der Hochschulweiterbildung fördert, die zunächst auf kurzfristige Kompetenzzuwächse ausgerichtet sind. Die Neugestaltung der rechtlichen Rahmenbedingungen ermöglicht es den Hochschulen in erster Linie, sich auf dem bisher vorwiegend privatrechtlich ausgestalteten Weiterbildungsmarkt für Hochqualifizierte mit eigenen Angeboten unterhalb der Studiengangebene zu positionieren. Sie verfolgen als organisationale Meso-Ebene aber eine eigene Agenda in diesem Bereich, die sich an vielen Stellen nicht mit den Strategien hinter den Initiativen der Makro-Ebene deckt. Jenes gilt vor allem für den Bereich der Anrechnung von Leistungen, wenn diese über „eigene“ Programme hinausreicht. Auf der individuellen Mikro-Ebene der Teilnehmenden scheinen Anrechnungsmöglichkeiten für einen nicht unerheblichen Teil von großer Bedeutung zu sein. Dies zeigt sich sowohl im wissenschaftlichen Zertifikatsprogramm wie auch im propädeutischen Studium Initiale. Die tatsächliche Nachfrage in den kommenden Jahren wird als Druck seitens der Teilnehmenden entscheiden, ob sich die in der Wei-

terbildung aktiven Hochschulen zu einer verstärkten Tätigkeit in dem Gebiet veranlasst sehen und auf diese Weise den Strategien der bildungspolitischen Makro-Ebene zum Erfolg verhelfen.

2.4.2.4 Granulare Einheiten als Ad-hoc-Angebote

Die bisher beschriebenen Flexibilisierungen durch die Einrichtung von Einzelmodulangeboten auf Zertifikatsbasis bezogen sich alle auf die Entwicklung zeitlich wie inhaltlich immer noch klar umrissener Angebote. Zwar wurden Zugangsregelungen, Inhalte und zeitliche Bedarfe in einem Maße angepasst, dass Angebote mit Fokus auf kurzfristigen Kompetenzerwerb unterhalb der Studiengangebene entstehen konnten, Diese blieben aber in Aufbau und Inhalten nach wie vor dem Konzept von Studienmodulen verhaftet. In der zweiten Förderphase des Projekts *Open C³S* wurden unter dem Stichpunkt „granulare Studieneinheiten“ sogenannte „Mikromodule“ (auch „Ad-Hoc Module“) entwickelt, die im Gegensatz dazu eine gänzlich neue Form der Flexibilisierung darstellen. Das Konzept curricularer Konsistenz sollte insgesamt aufgelöst und stattdessen durch eine vollständig nachfrageorientierte Zusammenstellung einzelner Inhaltsbausteine ersetzt werden. Faktisch wurden bestehende Module so „granuliert“, dass ihre einzelnen Studienbriefe thematisch abgeschlossene Einheiten bildeten. Diese stellen den Selbststudienanteil und die inhaltliche Grundlage der Mikromodule dar. Einzelne Mikromodule sollten dann individuell je nach Bedarf seitens organisationaler Nachfrager (z. B. Behörden) zu Weiterbildungsangeboten zusammengestellt werden.

Während der Projektphase wurden die Studienmaterialien der Mikromodule beschrieben und in einem „Mikromodulhandbuch“ (Hochschule Albstadt-Sigmaringen et al., 2017) aufgelistet. Insgesamt wurden 15 dieser Mikromodule mit unterschiedlichem Umfang und Lernformaten von drei der Partnerhochschulen pilotiert (Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2017a). Zu einer Verwertung der Mikromodule kam es in der Zwischenzeit nicht, weshalb hier das Konzept seitens der entwickelnden Hochschulen als potenzieller Verwerterinnen im Vordergrund steht. Zum Aufbau der Module heißt es im Mikromodulhandbuch:

„Die Mikromodule haben generell einen Umfang von 20 bis maximal 51 Stunden, sind berufsbegleitend ausgerichtet und haben allesamt einen Blended-Learning-Ansatz. Sie beinhalten keine Prüfungsleistungen und so werden folglich keine ECTS-Punkte vergeben. Die Teilnehmenden erhalten nach Abschluss eines Mikromoduls eine Teilnahmebescheinigung. Vorteile:

- Überschaubarer Zeitaufwand
- Ortsunabhängige Weiterbildung
- Qualitativ hochwertige, aktuelle Inhalte auf wissenschaftlichem Niveau
- Flexible Lernmethode
- Lehrinhalte aufbereitet in Studienbriefen“

(Hochschule Albstadt-Sigmaringen et al., 2017, S. 5)

Dieser Ansatz stellt zum einen eine weitere Zergliederung der Module auf kürzere Lerneinheiten dar. Gleichzeitig, und das ist für die hier vorliegende Fragestellung

deutlich interessanter, bedeutet der Verzicht auf eine Lernstandsüberprüfung und der damit zusammenhängenden Zertifizierung eine völlige Wegbewegung vom Bildungsmotiv der Qualifizierung hin zu einer ausschließlichen Fokussierung auf kurzfristige Kompetenzzuwächse. Die Öffnung des didaktischen Gesamtkonzepts in „flexiblen Lernmethoden“ stellt über die vorrangige Nachfrageorientierung hinaus eine verstärkte Flexibilisierung der Inhalte dar. Der Verzicht auf Prüfungen erlaubt es, Module gegebenenfalls auch ohne Präsenzveranstaltungen durchzuführen und nur eine Kombination aus Selbstlernmaterialien und Online-Veranstaltungen anzubieten. Auf diese Weise kann die geografische „Rest-Abhängigkeit“ von Präsenzveranstaltungen aufgelöst werden, die, trotz der im Vergleich zu den Teilnahmegebühren geringen Preise für Mobilität, einen limitierenden Faktor darstellt.

2.4.3 Zwischenfazit: Temporale Implikationen der Angebotsentwicklung

Die organisationalen und individuellen temporalen Agenden als charakteristische Ausprägungen der Selbstverhältnisse zu Zeit zeigen insgesamt ein differenziertes Bild, wenn auch ein grober Gesamttrend festzustellen ist. Der politisch avisierte Ausbau nicht nur berufsbegleitender qualifizierter Abschlüsse, sondern auch kompetenzorientierter Hochschulweiterbildung auf Zertifikatsbasis (selbst ohne Lernstandsüberprüfung) äußert sich in entsprechenden Angeboten des Samples. Als grober Trend lässt sich daher ein Aufkommen neuartiger Angebotsformen unterhalb der Studiengangebene erkennen, die deutlich marktorientiert sind. In der Entwicklung von granularen Studieneinheiten kommt der Präemptionscharakter der organisationalen temporalen Agenda am stärksten zum Vorschein. Die segmentspezifische temporale Ordnung der IT-Sicherheit spiegelt sich am stärksten in diesen Angeboten, die die Hochschulweiterbildung vom curricularen Gedanken wegbewegt hin zu „agilen“, auf kurzfristig auftretende Bedrohungen reagierende Kompetenzentwicklungen beim „passiven Faktor Mensch“ (vgl. Kap. 2.1.1). Die Volatilität der Bedrohungsentwicklung befördert hier die Entwicklung kurzfristig („ad hoc“) zusammengestellter Angebote, die den Bedarf der Branche decken sollen.

Dem gegenüber stehen die qualifikationsorientierten Studiengänge und Teile des Studiums Initiale. Bei diesen ließ sich eine hohe Deckung mit den individuellen temporalen Agenden der Teilnehmenden aufzeigen, in denen Qualifikationen einen hohen Stellenwert einnahmen. Übersetzt auf die individuelle Ebene und damit die Selbstverhältnisse zu Zeit bedeutet dies eine je nach Angebot spezifisch stark ausfallende Verschiebung im *Selbstverhältnis einer temporalen Dimensionsverschränkung*: Der gesteigerte Druck ständiger Veränderung verstärkt die Bedeutung von Gegenwart (Lernen) und Zukunft (erreichte oder gehaltene Beschäftigungsfähigkeit) im Gegensatz zur Vergangenheit (einmal Gelerntem) in allen Angeboten, jedoch mit unterschiedlichem Zeithorizont. Während im Falle der berufsbegleitenden Studiengänge vielfache Motivationslagen der Studierenden zu erkennen waren und vor allem der berufsbegleitende Charakter in den Vordergrund tritt, um mittelfristig die Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten, zeigt sich in der Mikromodularisierung eine Fokussierung auf eine hochgradig volatile nahe Zukunft, für die passende Kompetenzentwick-

lung bereitgestellt werden soll. Für das *Selbstverhältnis der Ökonomisierung von Lernzeiten* bedeuten die unterschiedlichen Gesamtkosten der Programme ebenfalls eine spezifische Prägung. In diesen zeigt sich eine ins maximale gesteigerte Marktorientierung, die einige hochinstrumentelle Implikationen mit sich bringen. Diese sollen im nächsten Schritt aufgedeckt werden.

2.5 Instrumentelle Hochschulweiterbildungspraxis

Bis zu diesem Punkt standen in der Analyse des Samples temporale Aspekte im Vordergrund. Die Temporalität des Humanressourcen-Management-Modells wie auch die Qualität eines präemptiven Charakters wurden in der organisationalen und der individuellen temporalen Agenda dargelegt. Wie für die kollektive temporale Agenda kann für die beiden letzteren ein instrumenteller Charakter vermutet werden, der sich mithilfe der Erkenntnisse zum instrumentellen Vernunftbegriff Horkheimers als temporaler Rationalität herausarbeiten lässt. Dazu wird zunächst, wie bereits für die vorherigen beiden Kapitel, die zugrunde liegende Annahme adaptiert:

Annahme 3: *Aspekte der instrumentellen Vernunft werden durch die Formate in Gestalt des dargelegten postmodernen Vernunftbegriffs repräsentiert und bestärkt. Die organisationalen und individuellen Ziele definieren sich über den prognostizierten kurz- bis mittelfristigen Zustand der Produktionsordnung.*

Beim instrumentellen Vernunftbegriff handelt es sich, wie beim präemptiven Charakter auch, um eine Metakategorie, die als eine Summierung von Unterkategorien nachweisbar wird. Diese standen in der Analyse der kollektiven temporalen Agenda sinnbildlich für die Stufen der Instrumentalität, wie sie Horkheimer beschreibt. Jede Unterkategorie bestand in einer weiteren Stufe der Zieldimensionen von Bildungsbestrebungen eines instrumentellen Bildungsbegriffs. Auf der ersten Stufe standen Aussagen, die an die Subjektivierung des Vernunftbegriffs anknüpfen: Dieser kennt keine objektiven Wahrheiten, und damit keine vernünftigen Ziele an sich. Die Zieldimensionen der Bildungsbestrebungen sind daher auf ein höheres Ziel gerichtet, etwa Produktivitätssteigerungen oder anderweitige Profite. Die zweite Stufe der Zieldimensionen beschrieb, dass ihre Richtigkeit der Logik der Wahrscheinlichkeit folgt, ihr Erfolg sich also über das Eintreffen der erwarteten Produktivitätssteigerungen oder anderweitigen Profite definiert. Die dritte Stufe der Zieldimensionen von Bildungsbestrebungen eines instrumentellen Bildungsbegriffs zeigte dann, dass sich ihre höheren Ziele aus im Widerstreit stehenden ökonomischen Interessen ableiten. Alle drei Ebenen der Zieldimensionen sollen hier, dem bisherigen Muster folgend, für die organisationale und individuelle temporale Agenda aufgegriffen und adaptiert werden, wobei die organisationale Ebene durch die Formate der Angebote, die individuelle Ebene durch die Motive der Teilnehmenden repräsentiert werden.

Kategorie 3: Instrumentelle Bildung

Die Angebotsformate und Motive der Teilnehmenden basieren auf einem instrumentellen Bildungsverständnis im Sinne der subjektivierten Vernunft. Dies umfasst insbesondere die Zieldimensionen der Angebotsgestaltung wie auch der Bildungsteilnehmer.

- a) *Die Angebotsformate und die Motive der Teilnehmenden sind auf ein höheres Ziel gerichtet, meist Steigerung der Produktivität oder anderweitigen Profit.*
- b) *Die Richtigkeit der Ziele folgt der Logik der Wahrscheinlichkeit, d. h. ihr Erfolg definiert sich über das Eintreffen der erwarteten Produktivitätssteigerungen oder anderweitigen Profite.*
- c) *Die höheren Ziele leiten sich aus im Widerstreit stehenden ökonomischen Interessen ab.*

Die Unterkategorien lassen sich auf unterschiedliche Teile des Datenmaterials beziehen. Durch den Charakter als Meta-Kategorie kann dabei in weiten Teilen auf die bereits in den Kategorien 1 und 2 gewonnenen Ergebnisse rekuriert werden. Die organisationalen und individuellen temporalen Agenden stehen dabei erneut in einem besonderen Spannungsverhältnis (vgl. Kap. 2.2.3), in dem das „Zwischen“ von großer Bedeutung ist. Ein instrumenteller Charakter in den organisationalen temporalen Agenden der Anbieterhochschulen lässt sich nur in seinen Relationen zu den individuellen temporalen Agenden sinnhaft beschreiben. Während sich erstere auf die Angebotsgestaltung und dahinterstehende Strategien beziehen (Kap. 2.5.1), lassen sich letztere an den Motiven der Teilnehmenden (Kap. 2.5.2) festmachen.

Zusammensetzung der Stichprobe

Die im folgenden Kapitel herangezogene Stichprobe umfasst aus dem Bachelorstudiengang 26 Fälle und 73 Vergleichsfälle aus dem Präsenzstudiengang Informatik der Universität Erlangen-Nürnberg des Wintersemesters 2013/2014 als fremderhobene Daten aus der bereits bekannten ILI-Vergleichsstudie. Aus dem Zertifikatsprogramm können Daten des Erwartungsfragebogens (vgl. Anhang 3) herangezogen werden (n = 153). Aus dem Masterstudiengang liegen aus der Haupterhebung im Wintersemester 2014/2015 37 Fälle vor.

2.5.1 Der instrumentelle Charakter der organisationalen temporalen Agenda

Die rudimentäre Diskursanalyse der kollektiven Ebene anhand der Empfehlungen des Wissenschaftsrats hatte gezeigt, dass sich Belege für die erste Unterkategorie 3a an vielen Stellen im Text finden ließen (s. Kap. 1.3.6). Ziel der Bildungsbestrebungen war dort stets die Steigerung des Fachkräftepotenzials, welche über eine individuelle Höherqualifizierung der Bevölkerung erreicht werden soll. Dabei wurde auf einen prognostizierten Status quo verwiesen, der selbst jedoch, wie nachgewiesen, prinzipiell ungesichert ist. Auf der organisationalen Meso-Ebene lassen sich anhand der Projektbeschreibungen und Berichte Überschneidungen mit dieser Zielsetzung belegen. In ihnen illustriert sich die doppelte Abhängigkeit der Hochschulweiterbildung einerseits von bildungspolitischen Zielsetzungen durch Fördermittel für die Angebotsentwicklung und andererseits von der branchenspezifischen Nachfrage für deren Nachhaltigkeit. Die organisationale Meso-Ebene findet sich damit in einem Span-

nungsfeld zwischen politischem Willen und ökonomischem Druck wieder, welche die von Hanft beschriebenen unterschiedlichen Interessen der Stakeholder repräsentieren (vgl. Hanft, 2016). Oben wurden die Legitimationsstrategien für Hochschulweiterbildung anhand des gesellschaftlichen Bedarfs aus temporaler Perspektive dargelegt (vgl. Kap. 2.3.1.1). Dafür werden zunächst auch auf der organisationalen Ebene, wie in Kapitel 2.4 dargelegt, chronopolitisch präemptive Setzungen vorgenommen, aus denen anschließend der Bedarf abgeleitet wird.

An die generelle Bedarfsprognose schließt sich eine differenzierte Definition der Bedarfsursachen an, die eine Ausweitung an hochqualifiziertem Personal als Notwendigkeit aus der technischen Fortentwicklung ableiten:

„Es liegt vor allem an stetig wachsenden und immer schwerer zu kontrollierenden Bedrohungen, denen Unternehmen und Organisationen ausgesetzt sind, dass IT-Sicherheitsspezialisten zunehmend gefragt sind. [...] Um den Gefahren der Cyber-Kriminalität zu begegnen, stellt das Know-How der Organisationsschützenden und Angriffsabwehrenden die wichtigste Herausforderung dar. Wissen muss zudem stetig aufgefrischt werden, denn die Angreifer lernen mit und neue Technologien bieten neue Angriffsflächen für kriminelles Handeln. [...] Ziel der Verbundpartner ist es, im deutschsprachigen Raum eine Generation von Fachkräften auszubilden, die unser Internet schützen kann.“ (Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2013c, S. 1)

Die Qualifizierung von Fachkräften und deren Kompetenzzuwächse stehen damit an oberster Stelle der Prioritäten. Die Aktualität des Wissens spielt dabei eine zentrale Rolle. Die Prioritäten entsprechen den Bedarfen, wie sie sich aus der segmentspezifischen temporalen Ordnung der IT-Sicherheit ergeben. Dazu passt, dass bei der Darstellung der Ziele des Projekts kein einziger Bezug zur Förderlinie „Offene Hochschule“ hergestellt wird, dafür jedoch umfassend auf die Bedarfe der Wissensgesellschaft und der Branche eingegangen wird. Gleichartig liest sich der Abschlussbericht der ersten Förderphase des Projekts:

„Der Verbund aus acht Hochschulen und Universitäten setzte sich zu Anfang des Projektes zum generellen, übergreifenden Ziel, dem Bedürfnis der Wirtschaft nach einer akademischen Begleitung des lebenslangen Lernens in einer modernen Informations- und Wissensgesellschaft gerecht zu werden. Kernziele des Vorhabens waren die Verbesserung der Verfügbarkeit von Fachkräften und der Bildungsgerechtigkeit in Deutschland.“ (Baier et al., 2015, S. 4)

Erst im letzten Nebensatz wird das Ziel der Bildungsgerechtigkeit angesprochen, das sich auf der Webseite des Förderprojekts nur in den Beschreibungen der einzelnen Teilprojekte findet (vgl. Open Competence Center for Cyber Security, 2013a, S. 1). Auf diese Weise zeigen sich die von Horkheimer beschriebenen „Sinnketten“ des subjektivierten Vernunftgebrauchs (s. Kap. 1.2.3.1): Untergeordnete Ziele wie „Bildungsgerechtigkeit“, die sich in den Angeboten über die berufsbegleitende Ausrichtung, die Flexibilisierung des Zugangs im Zertifikatsprogramm (s. Kap. 2.4.2.2) und die Studienqualifizierung im Studium Initiale abbilden, sind in der Logik des Projekts nicht vernünftig an sich, sondern erlangen ihre Rationalität aus dem übergeordneten Ziel

der Fachkräfteentwicklung. In diesem Beispiel besteht eine Deckung mit der kollektiven temporalen Agenda: In der Diskursanalyse zeigte sich die „vernünftige“ Verortung des (postschulischen) Bildungssystems ganz im Horkheimerschen Sinn als zuarbeitendes System, das auf einen gesamtgesellschaftlichen Nutzen ausgerichtet ist, in diesem Fall der Entwicklung des Fachkräftepotenzials. Auf beiden Ebenen spielen präemptive temporale Setzungen die führende Rolle für die „vernünftigen“ Setzungen: Bildung ist beide Male Instrument zur Erreichung an sich vernunftloser Ziele, namentlich der Steigerung von Leistungs- und Innovationsfähigkeit, um eine ungewünschte Zukunft abzuwenden.

Anhand der zweiten Unterkategorie 3b ließ sich auf der kollektiven Makro-Ebene zeigen, dass die Richtigkeit jener Ziele nicht auf einen objektiven Begriff von Vernunft, sondern auf einen subjektiven rekurriert. Nicht objektive Wahrheiten, sondern die im Widerstreit liegenden Interessen bestimmten hier, ob ein Ziel an sich wünschenswert sein kann. Das Ziel instrumentalisierten Vernunftgebrauchs wurde in der Erhaltung oder Steigerung seiner Produktivität verortet, welche sich letztlich im „Abwerfen eines Einkommens“ definiert. Dies übersetzte sich entsprechend in Bildung. Ihren Zweck erhält Bildung, so die Erkenntnis oben, aus ihrer Dienlichkeit für die Ziele, die das Selbstinteresse definiert. Sie ist dort Instrument zur Erreichung dieser an sich vernunftlosen Ziele, weshalb die Erreichung der Ziele ihre eigene Richtigkeit definiert. Daher folgt die instrumentelle Vernunft der Logik der Wahrscheinlichkeit: Berechenbarkeit dient in der kollektiven temporalen Agenda als Ersatz für objektive Wahrheit.

Auf der organisationalen Meso-Ebene zeigt sich dies bereits an der Entscheidung, sich im Bereich der Hochschulweiterbildung zu betätigen. Bei der Einrichtung und Erhaltung von Angeboten der Hochschulweiterbildung spielt (konstruierte) objektive Sinnhaftigkeit nur vordergründig eine Rolle. Über ihr Fortbestehen auf der Meso-Ebene entscheidet – maßgeblich aufgrund von Rahmenbedingungen wie der Gebührenpflicht – ganz wesentlich ihre betriebswirtschaftliche Nachhaltigkeit. Im Sample zeigt sich dieser Umstand am oben beschriebenen Spannungsfeld zwischen politischem Willen und ökonomischem Druck, das den Rahmen für die jeweils höheren Ziele absteckt: Bestehen in Richtung des politischen Willens die höheren Ziele für die organisationale Agenda vor allem im erfolgreichen Einwerben von Fördermitteln, steht aufseiten des ökonomischen Drucks die Gestaltung marktgängiger Angebote. Das Erreichen dieser Ziele ist das Erfolgskriterium selbst, beziehungsweise ein daraus sich ableitender gesellschaftlicher Benefit, der selbst wiederum – die kollektive temporale Agenda hat es gezeigt – hochgradig instrumentell ist. Die blumigen Worte der formulierten Zielsetzungen im Projekt dienen im Ergebnis aus wissenschaftsmanagerialer Sicht dazu, die strategischen Interessen der Hochschule mit den politischen Zielsetzungen zum Zwecke der Einwerbung von Finanzmitteln als deckungsgleich erscheinen zu lassen. Die Zielgruppenanalyse zu Projektbeginn verknüpft diese mit den Bedarfen einer Branche, deren Bedienung das echte Erfolgskriterium des Projekts darstellt. Welche höheren Ziele schlussendlich zu beiden Seiten hin verfolgt werden, entscheidet sich an der Entwicklungsstrategie der Hochschule. Diese

entsteht, wie von Anke Hanft gezeigt (vgl. Hanft, 2016, S. 37 ff.), in einem Spannungsfeld vielfältiger Stakeholderinteressen, das sich aufgrund der Rahmenbedingungen der Hochschulweiterbildung vor allem in Richtung Markt orientiert (s. Kap. 2.1.1). Die höheren Ziele der organisationalen temporalen Agenda leiten sich demnach wie jene der kollektiven temporalen Agenda aus im Widerspruch stehenden ökonomischen Interessen ab, wie anhand der oben zitierten Projektbeschreibungen als Legitimationsgrundlage bereits gezeigt werden konnte. Diese stellen aber, wie in Kapitel 2.1.1 konstatiert, aufgrund der vielfältigen Stakeholderinteressen nur einen von mehreren Faktoren für die Ausgestaltung der organisationalen temporalen Agenda dar. In der tatsächlichen Angebotsgestaltung lassen sich weitere, angemessenere Belege für den instrumentellen Charakter herausarbeiten.

Dazu lässt sich auf Ebene der Angebote von organisationaler Seite her die hinsichtlich der Bildungsziele gegensätzliche Orientierung der berufsbegleitenden Studiengänge und der Zertifikatsangebote in Bildungszielen erneut in den Blick nehmen. Diese weisen einen unterschiedlich starken instrumentellen Charakter auf. Gleich ist beiden Bildungszielen (Qualifikation wie Kompetenzzuwachs), dass sie nur aufgrund von übergeordneten Zielen vernünftig erscheinen (Kategorie 3a). Eingebettet sind diese Ziele, wie jeweils für Kategorie 2 in beiden Teilen der Studie gezeigt, in präemptiv geprägte temporale Agenden auf der Makro-, der Meso- sowie der Mikro-Ebene. Der präemptive Charakter äußert sich auf kollektiver Ebene in einem umfassenden Druck auf die qualitative Steigerung des Fachkräftepotenzials, stets unter den dunklen Vorzeichen einer andernfalls stark negativen Prognose. Ihre Entsprechung auf organisationaler Ebene wurde in der Angebotsgestaltung herausgearbeitet und auf individueller Ebene in Analyse der Teilnehmendengruppe ausgiebig beleuchtet. Die unterschiedliche Stärke des instrumentellen Charakters in den einzelnen Angeboten im Sample *Open C³S* ist als Differenzierung der kollektiven temporalen Agenda innerhalb der organisationalen Meso-Ebene zu sehen: Die berufsbegleitende Ausgestaltung aller Angebote und ihr gesetzlich unumgänglicher, immenser Gebührenaufwand bedingen zwangsweise eine grundlegende Instrumentalität für beide Orientierungen, die im Humanressourcen-Management-Modell unter dem Schlagwort „Bildungsinvestition“ (s. Kap. 1.3.3.3) gefasst wurde. Der instrumentelle Charakter der Programme soll hier nun vielmehr an der ihnen innewohnenden **temporalen Rationalität** (s. Kap. 1.2.3.2) aufgezeigt werden, in der sich der zugrunde liegende Vernunftbegriff im Sinne von Kategorie 3c ausdrückt. Bezüglich dieser Rationalität weisen die Formate der Angebote in unterschiedliche Richtungen, die sich mit der in Kapitel 2.4.2.1 herausgearbeiteten Gegensätzlichkeit der Orientierung an kurzfristigem Kompetenzzuwachs oder Qualifikation weitgehend decken. Dieser Deckungsgrad soll nun mit einem tieferen Blick auf die Programme herausgearbeitet werden.

Die qualifikationsorientierten Angebote

Das maßgebliche Element der qualifikationsorientierten Angebote Bachelorstudiengang und Masterstudiengang und Studium Initiale mit dem Ziel der Hochschulzugangsberechtigung ist ihre curriculare Konsistenz, die sie von den kurzfristigen, kompetenzzuwachsorientierten Angeboten des Zertifikatsprogramms und des Studium

Initiale als Propädeutikum unterscheidet. Die Zusammenstellung ihrer Inhalte beruht weitgehend auf ihrer fachlichen Angemessenheit für das Qualifikationsziel. Im Bereich der berufsbegleitenden Studiengänge ist diese Angemessenheit vom fachlichen Stand der Disziplin abhängig. Der berufsbegleitende Bachelorstudiengang zielt auf der Grundlage seiner curricularen Konsistenz auf eine umfassende wissenschaftliche Ausbildung im Segment der IT-Sicherheit ab (s. Kap. 2.4.2.2). Beschäftigungsfähigkeit und wissenschaftliche Ausbildung stehen in seinen Zielen gleichberechtigt nebeneinander, er „vermittelt grundlegende wissenschaftliche und berufspraktische Kompetenzen im Fach Informatik mit dem technischen Anwendungsbereich IT-Sicherheit“ (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, 2015, S. 2). Die Qualifikation belegt, dass die Studierenden „Grundlagen sowie Fach- und Methodenkenntnisse“ vorweisen können sowie „die Fähigkeit besitzen, wissenschaftliche Methoden und Kenntnisse selbstständig anzuwenden“ (ebd.). Der Studiengang weist daher hohe Überschneidungen mit dem grundständigen Präsenz- und Vollzeitstudiengang Informatik der verwertenden Universität Erlangen-Nürnberg auf. Die innere Rationalität des Studiengangs entspricht damit zunächst einem Bildungsbegriff, der jenes vom Wissenschaftsrat erkannte und problematisierte „Spannungsverhältnis“ in sich trägt, in dem „das Ziel einer arbeitsmarktrelevanten Ausbildung“ und die „Eigenlogik des Wissenschaftssystems, das auch Freiräume zur Akkumulation bzw. Vermittlung gesellschaftlich nicht – oder zumindest nicht unmittelbar – verwertbaren Wissens bedarf“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 33) stehen.

Von organisationaler Seite weist der Studiengang damit nur teilweise eine Deckung mit dem instrumentellen Charakter der bildungspolitischen Makroebene auf. In ihm zeigt sich ein für die Hochschulweiterbildung hoher Gehalt an Selbstzweck; er ist in vielen Bereichen Ziel an sich, gerichtet auf einen biografischen Gesamtzusammenhang der Studierenden. Die mit der Entwicklung des Angebots verbundenen Ziele seitens der Verantwortlichen an der Hochschule scheinen damit tatsächlich vorrangig in der Erweiterung der Studierendenschaft um nicht-traditionell Studierende zu liegen. Zwar spielt auch hier das inneruniversitäre Spannungsfeld aus vielfältigen Stakeholderinteressen eine tragende Rolle, das Angebot konkurrierte jedoch aufgrund der initialen Projektfinanzierung und der anschließenden Pflicht zur Vollkostendeckung durch Teilnahmegebühren zunächst nicht um knappe Haushaltsmittel aus der Grundfinanzierung der Universität. Gleichzeitig entscheidet über die dauerhafte Fortsetzung des Programms seine betriebswirtschaftliche Nachhaltigkeit, die sich im direkten Wegfall von Einnahmen bei ungenügender Auslastung auswirkt. Zwar stehen auch grundständige Präsenzstudiengänge bei dauerhaft zu geringer Auslastung auf dem Prüfstand, ökonomische Faktoren spielen dabei jedoch (etwa durch mehrjährige Hochschulfinanzierungsverträge) keine unmittelbare Rolle. Auf organisationaler Seite lassen sich damit im Sinne des Vernunftbegriffs sowohl objektive wie auch subjektiv-instrumentelle Kriterien feststellen. Für die wissenschaftliche Ausbildung sind gleichermaßen eine fachlich ausgehandelte curriculare Konsistenz einerseits wie auch eine marktwirtschaftliche Nachhaltigkeit von Bedeutung, die eine angebotsspezifische Marktorientierung erfordert.

Für den Masterstudiengang „IT GRC“ lässt sich aus den Studiengangzielen zunächst eine ähnliche Orientierung wie im Bachelorstudiengang ablesen. Beschäftigungsfähigkeit und wissenschaftliche Ausbildung stehen ebenfalls gleichberechtigt nebeneinander, Ziel ist eine „wissenschaftlich fundierte, grundlagenorientierte Ausbildung, die eine breite und in ausgewählten Teilgebieten vertiefte Basis fachlichen Wissens sowie eine umfassende, auch anwendungsorientierte Methodenkompetenz vermittelt“ (Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2015c, S. 4). Zur Promotionsbefähigung erhält der Theorieanteil zudem besonderes Gewicht im Curriculum (vgl. Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2015c, S. 4). Gleichzeitig werden in diesem Studiengang die makropolitischen Ziele des Wettbewerbs „Offene Hochschulen“ aufgegriffen, er

„... verinnerlicht die vorgegebenen politischen Ziele: dauerhafte Sicherung des Fachkräfteangebots, Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, die schnelle Integration von neuem Wissen in die Praxis, und nicht zu vergessen die nationale und internationale Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit durch nachhaltige Profilbildung im lebenslangen Lernen“ (Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2015c, S. 4).

In diesen dem Humanressourcen-Management-Modell umfassend entsprechenden Zielsetzungen zeigt sich der instrumentelle Charakter der kollektiven temporalen Agenda in besonderem Maß, wie er auch in den Empfehlungen des Wissenschaftsrats nachgewiesen wurde. In der faktischen Angebotsgestaltung ähnelt der Masterstudiengang aber dem Bachelorstudiengang stark, wie oben zu Aufbau und didaktischem Konzept dargelegt (s. Kap. 2.3.3). Daher kann für die organisationale Seite ebenfalls ein zunächst moderater instrumenteller Charakter festgestellt werden. Eine stückweise Abkehr von einer rein fachlich bedingten curricularen Konsistenz erfährt der Studiengang durch seine stark praxisorientierte Verknüpfung mit Management-Anteilen, die für eine stärkere Nachfrageorientierung und Fokussierung auf die Marktgängigkeit des Angebots stehen. Im Spannungsfeld der Hochschulinteressen spielen ökonomische Verwertbarkeit wie auch fachlich orientierte curriculare Konsistenz eine Rolle. Es zeigten sich leichte Indizien, die in diesem Fall auf eine stärkere Betonung ersterer hinweisen. Die Einrichtung des Angebots und seine faktischen Zielsetzungen leiten sich jedoch nicht ausschließlich aus im Widerstreit stehenden ökonomischen Interessen ab.

Das Studium Initiale vereint, wie oben gezeigt, gleichermaßen Qualifikations- wie Kompetenzziele in seinem Angebotsportfolio. Durch seine propädeutische Stellung und die DQR-Stufe 5 nimmt es im Projektzusammenhang eine Sonderrolle ein (s. Kap. 2.4.2.3). Es ist das einzige Angebot, das von Grund auf mit Blick auf die anderen Angebote in *Open C³S* konzipiert wurde. Der instrumentelle Charakter ist ihm damit zuinnerst eingeschrieben. Eine Teilnahme erfolgt stets, um ein dem Programm selbst externes, höher gestelltes Ziel zu verfolgen: Bei qualifikationsorientierter Teilnahme ist dies die Erlangung der fachgebundenen Hochschulzugangsberechtigung auf dem dritten Bildungsweg, bei einer kompetenzorientierten Teilnahme das Auffrischen von Kenntnissen für ein danach angestrebtes weiteres Bildungsziel (beispielsweise einen Bachelorstudiengang). Für das Studium Initiale kann damit eine hohe

Deckung mit der bildungspolitischen Makro-Ebene festgestellt werden. Diese zeigt sich in den formulierten Zielsetzungen des Programms wie auch in der Implementierung an der Hochschule Albstadt-Sigmaringen:

„Gesamtziel des Teilprojektes 1 (Studium Initiale) ist die Erhöhung der Passgenauigkeit zwischen den Wünschen, Neigungen und Fähigkeiten von Studieninteressent/-innen und den Anforderungen des Studienprogrammes („Matching“). Um die Anforderungen aufeinander abzustimmen, besteht ein besonderer Handlungsbedarf im Bereich flankierender, vorbereitender und begleitender Studienunterstützungsangebote.“ (Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2013b, S. 1)

Das Studium Initiale als ein solches Angebot wurde im Laufe der zweiten Förderphase des Projekts durch die Verabschiedung der Zertifikatsordnung (Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2015b), die Ordnung zur Durchführung der Eignungsprüfung für beruflich Qualifizierte (Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2015a) und die entsprechende Gebührensatzung (Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2016) verankert. Die Vorbereitung dieser Implementierung geschah stets mit Blick auf die Anknüpfungspunkte an andere Angebote: die Vorbereitung von potenziellen Studierenden für den Bachelorstudiengang, aber auch die möglichst bundesweite Ankerkennung der fachgebundenen Hochschulzugangsberechtigung über die Partnerhochschulen des Projekts hinaus. Für das Land Baden-Württemberg wurden zu diesem Zweck Abstimmungsprozesse auf Rektoratsebene und Kooperationen genutzt. Die organisationale Meso-Ebene spiegelt im Studium Initiale damit nicht nur in den formulierten Zielsetzungen, sondern auch in der faktischen Ausgestaltung den instrumentellen Charakter der kollektiven temporalen Agenda wider. Die in Kapitel 2.4.2.3 ausdifferenzierten Bildungsziele liegen mit Bezug auf ihren instrumentellen Charakter übereinander: Die Teilnahme an den Grundlagenmodulen erfolgt nicht um des Wissens selbst willen, sondern weil es für ein anschließendes Programm benötigt wird. Dafür spricht auch, dass die Inhalte nur einen begrenzten direkten Praxisnutzen aufweisen, beispielsweise die Module in Mathematik, Englisch und wissenschaftlichem Arbeiten. Die fachspezifischen Module der Informatik behandeln Grundlagen, die für ein nachfolgendes Studium benötigt werden. An diesem Beispiel zeigt sich, dass eine Qualifikationsorientierung nicht pauschal mit einem moderaten instrumentellen Charakter einhergeht, wie er in den Studiengängen gezeigt werden konnte. Die innere Rationalität entscheidet sich im Beispiel *Open C³S* vielmehr anhand der Position des Angebots im Spektrum der Hochschulweiterbildung.

Die kompetenzorientierten Zertifikatsangebote

Das wesentliche Element der auf kurzfristigen Kompetenzzuwachs ausgerichteten Einzelmodulangebote des Zertifikatsprogramms sind Flexibilisierungen, die aus temporaler Perspektive oben ausführlich analysiert wurden (s. Kap. 2.4.2.2). Die in der kollektiven temporalen Agenda identifizierten „vernünftigen“ Setzungen als erforderliche Anpassung an die temporalen Setzungen einer präemptiven Chronopolitik zeigen sich in diesen Flexibilisierungen ebenso. In der kollektiven temporalen Agenda

konnte eine sich selbst perpetuierende rekursive Logik aus temporalen und „vernünftigen“ Setzungen aufgezeigt werden, der jede objektive Vernunft im Sinne Horkheimers längst abhandengekommen ist. Dies zeigte sich etwa im Bestreben, die Ausgestaltung von Bildung an die gesetzten temporalen Erfordernisse anzupassen, was wiederum im Kern ihre „Vernünftigkeit“ neu definiert. Empirisch sichtbar wurde dies oben in der Flexibilisierung von Zugangswegen, Inhalten und zeitlicher Bedarfe. Aus den Bestrebungen, das Studium zeitlich den „gesetzten“, also als faktisch deklarierten Erfordernissen der Produktionsordnung anzupassen, generieren sich neue Ansprüche, vor allem solche der „Zeitersparnis“ oder reduzierter „Zeitverluste“, die umgekehrt als Effizienzsteigerung gelesen werden können. Dabei folgt der Effizienzbegriff nicht der Logik der Bildung, sondern der Bildungsbegriff folgt der Logik der Effizienz – und damit einem instrumentellen anstatt einem objektiven Vernunftbegriff, der von den Setzungen innerhalb der Produktionsordnung produziert wird. Diese Deckung der kollektiven temporalen Bildungsagenda und der organisationalen temporalen Agenda bei der Einrichtung von Einzelmodulangeboten unterhalb der Studiengangsebene lässt sich anhand des Fallbeispiels Zertifikatsprogramm detailliert aufzeigen.

Betrachtet man das Zertifikatsprogramm unter dem Aspekt seiner Bildungsziele im kurzfristigen Kompetenzzuwachs, sind es drei vorrangige Punkte, an denen sich der hochgradig instrumentelle Charakter aufzeigt. Erstens die Fokussierung auf kurzfristige Kompetenzzuwächse in Aufgriff der bildungspolitischen, hochgradig instrumentellen kollektiven temporalen Agenda. Daran knüpft sich zweitens die Ersetzung der curricularen Logik der Inhaltsselektion durch die der Nachfrage innerhalb der Branche an. Und drittens die Rekumulation einzelner Inhalte in der Mikromodularisierung.

Die Rationalität des Zertifikatsprogramms liegt in der Umsetzung der bildungspolitischen Agenda, die Hochschulweiterbildung in den Dienst der Stärkung des Fachkräftepotenzials zu stellen, die wiederum der Begegnung gesellschaftlicher „Großaufgaben“ dient. Dies zeigt sich für das Zertifikatsprogramm in seinen Zielsetzungen ebenso wie in der faktischen Ausgestaltung. Die Großaufgabe „Digitalisierung“ übersetzt sich im Kontext von *Open C³S* in die Sicherung der IT-Systeme:

„Neben zunehmenden Qualifikationslücken der Sicherheitsexperten in der Privatwirtschaft besteht besonders in den Strafverfolgungs- und Sicherheitsbehörden, den Organen der Rechtspflege und der Bundeswehr großer Bedarf, Mitarbeiter mit passgenauen Weiterbildungsprogrammen bei der Bekämpfung der Cyberkriminalität zu unterstützen.“ (Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2013a, S. 1)

Das Angebot bedient dann diesen Bedarf:

„Durch die Teilnahme an den im Teilprojekt 4 entwickelten Studienmodulen ist gewährleistet, dass die Beschäftigten im Bereich der Bekämpfung der Cybercrime über einen aktuellen Wissensstand verfügen.“ (Hochschule Albstadt-Sigmaringen, 2013a, S. 1)

Es zeigt sich darin die instrumentelle Unterordnung der Bildungspolitik unter die Erfordernisse der Arbeitsmarktpolitik, die in der rudimentären Diskursanalyse belegt

wurde. Diese ist auch der Angebotsgestaltung im Falle des Zertifikatsprogramms deutlich sichtbar. Jene orientiert sich in dem von Hanft umrissenen Spannungsfeld (s. Kap. 2.4) in stärkster Weise an den Marktinteressen und entspricht damit den formulierten Zielsetzungen. Zu diesen gehört etwa die Anpassung der Leistungen an einen marktgängigen Kostenrahmen, wofür beispielsweise unter den institutionellen Kunden informell Entscheidungsträger darüber befragt wurden, wie hoch die Kosten für eine Weiterbildung in entsprechendem Umfang ausfallen dürften. Diese Marktorientierung nimmt Einfluss auf mehrere Faktoren in der Ausgestaltung der Angebote.

Erstens erfolgt die Zusammenstellung der didaktischen Elemente im Blended-Learning-Szenario entsprechend den Kosten, die sie verursachen. Während Skripte und Materialien für Selbstlernphasen nur in ihrer Aktualisierung Kosten entstehen lassen, schlagen tutorielle Betreuung und insbesondere professorale Lehre in der Durchführung deutlicher zu Buche, ebenso wie Präsenzveranstaltungen. Daher wurden die didaktischen Auswirkungen eines Verzichts auf Präsenzveranstaltungen in einzelnen Modulen erprobt und evaluiert.⁸⁰ Die Abkehr vom Lernort Universität in der Ausgestaltung der Hochschulweiterbildung ermöglicht und erfordert gleichzeitig eine immense betriebswirtschaftliche Bewertung der Angebote. Während diese in den Studiengängen durch Akkreditierung und Satzungen eine Vielzahl an äußeren, vor allem akademischen Einflüssen unterliegen, gilt dies nicht für die freie Ausgestaltung der Zertifikatsangebote. Die Markterfordernisse stehen hier den didaktischen Ansprüchen deutlich voran.

Dies führt zweitens zur Ersetzung der curricularen Logik in der Inhaltsselektion durch jene der Nachfrage. Die grundsätzliche Nachfrageorientierung zeigte sich in der Abfrage priorisierter Inhalte in der initialen Zielgruppenstudie (s. Kap. 2.4.2.2), die in die Auswahl der zu entwickelnden Module einfluss. Dauer und inhaltlicher Umfang der Module können darüber hinaus flexibel angepasst werden. Die Anrechenbarkeit von Modulen beispielsweise in späteren Studiengängen aufgrund der ECTS-Äquivalenz hat im Vergleich zur kostendeckenden Nachfrage der Angebote allein schon betriebswirtschaftlich eine nachrangige Priorität. Die Auflösung der curricularen Konsistenz reicht aber noch weiter. Wie in Kapitel 2.4.2.2 ebenfalls gezeigt, sind es vor allem Grundlagenmodule und solche, die keinen direkten Anwendungsnutzen aufweisen, welche sich nicht im Portfolio des Zertifikatsprogramms finden – in den Studiengängen aber enthalten sind. Das höhere Ziel der Produktivitätssteigerung aufseiten der Teilnehmenden übersetzt sich so in ökonomische Notwendigkeiten (dazu später noch mehr) und darüber in die Auswahl der zu entwickelnden Inhalte.

Als Steigerungsform der Nachfrageorientierung in der Angebotsgestaltung lässt sich drittens die Rekumulation einzelner Inhalte in der Mikromodularisierung benennen. Durch die völlige Abkehr von Qualifikationsaspekten in den „Granularen Studieneinheiten“ – unter anderem durch den Verzicht auf Leistungskontrollen und Zertifizierung – steigt mit der in Kapitel 2.4.2.4 dargelegten Orientierung an Kompetenzzuwachsen auch die Orientierung an der Nachfrageseite, wenn diese wie gezeigt

80 Dabei handelte es sich um die Module „Netzwerksicherheit“ 1–3, vgl. die tabellarische Darstellung in Anhang 7.

über ihren Investitionswillen die Definitionsmacht über die zu entwickelnden Angebote erhält.

Für die organisationale temporale Agenda, wie sie sich in der Angebotsgestaltung des Samples zeigt, lässt sich damit für das Zertifikatsprogramm als kompetenzorientiertes Angebot ein umfassender instrumenteller Charakter feststellen. Der Vorrang der Marktgängigkeit der Angebote vor allen anderen Kriterien der Angebotsgestaltung zeigt in deutlicher Weise, wie kollektive und organisationale temporale Agenda eine rekursive Logik erschaffen, deren Bildungsbegriff in höchstem Maße instrumentell ist. Die Ziele der Angebote liegen in der Bedienung einer kommerziellen Nachfrage, der ein Fokus auf direkte Anwendbarkeit der erlangten Kompetenzen zugedacht wird. Dies ist die „vernünftige“ Setzung, die der temporalen Setzung nachfolgt und sich wiederum in entsprechenden Angebotsformen fortsetzt, die weitere temporale Implikationen mit sich bringen.

2.5.2 Der instrumentelle Charakter der individuellen temporalen Agenden

Mit Blick auf die Erhebungsdaten kann nun der instrumentelle Charakter der individuellen temporalen Agenden der Teilnehmenden in den Blick genommen werden und geprüft werden, inwieweit diese sich mit den organisationalen und der kollektiven temporalen Agenda decken. Dazu soll erneut zwischen den qualifikationsorientierten Studiengängen und dem Studium Initiale einerseits und dem kompetenzorientierten Zertifikatsprogramm andererseits unterschieden werden.

Die qualifikationsorientierten Angebote

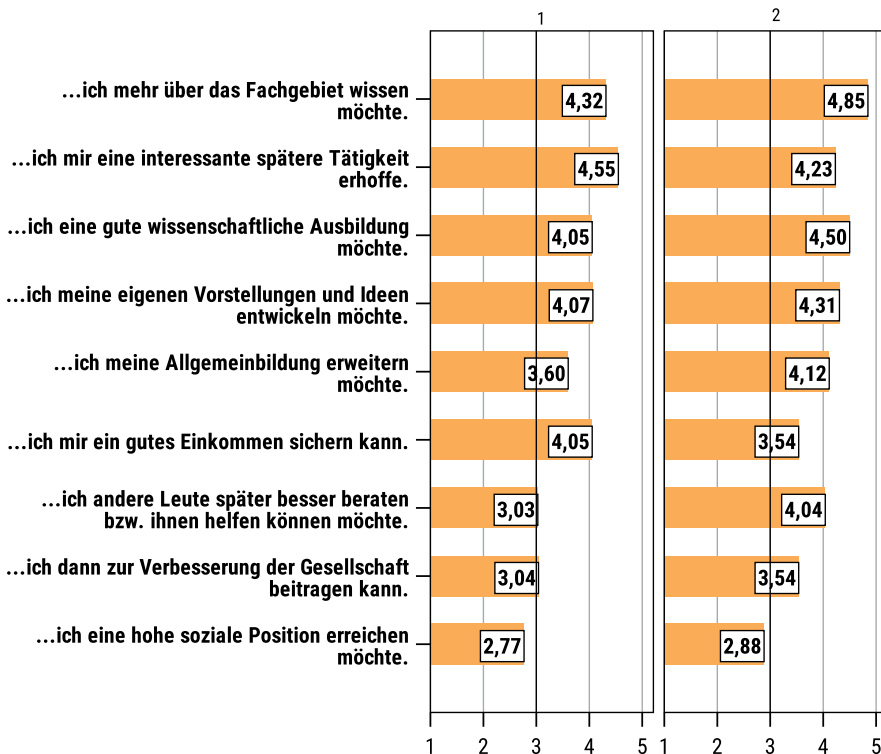
Die Bildungsziele der Studierendengruppe im Bachelorstudiengang entsprechen ebenfalls der zweiseitigen Charakterisierung, wie sie für die organisationale temporale Agenda beobachtet wurde. Das berufs begleitende Studium ist zwar zunächst mit hohen Investitionen von Zeit und Gebühren verbunden, zielt aber auf eine umfassende Entwicklung des gesamten Kompetenzspektrums⁸¹ ab. Es könnte vermutet werden, dass dies mit einem verstärkt instrumentellen Charakter der individuellen temporalen Agenden aufseiten der Studierenden einhergeht. Ein Abgleich mit den Motivationen der grundständig Studierenden desselben Moduls des grundständigen Bachelorstudiengangs der Universität Erlangen-Nürnberg im selben Zeitraum anhand der Daten der bereits zitierten internen ILI-Vergleichsstudie zeigt indessen ein gegenteiliges Bild (s. Abbildung 20). Der mit Abstand höchste Wert wird von den berufs begleitend Studierenden dem Erwerb neuen Fachwissens beigemessen. Der Wert liegt dabei deutlich höher als bei den Präsenzstudierenden. Auf Rang zwei folgt bei den berufs begleitend Studierenden eine gute wissenschaftliche Ausbildung. Auch dieser Wert fällt auffällig höher als bei den Präsenzstudierenden aus. Sogar das Entwickeln eigener Ideen liegt bei den berufs begleitend Studierenden noch vor einem ersten weiterführenden Ziel, einer späteren interessanten Tätigkeit. Ein hohes Einkommen oder eine soziale Position zu erreichen, spielen bei dieser Gruppe eine noch kleinere Rolle, Letzteres liegt sogar im Bereich „trifft eher nicht zu“. Bei den Präsenz-

81 Im Sinne des DQR, s. Kap. 2.4.2.2.

studierenden liegt ein gutes Einkommen gleichauf mit einer guten wissenschaftlichen Ausbildung.

Ich studiere, weil...

Kurs (1 = Präsenzstudiengang, 2 = berufsbegleitend)



Mittelwerte; 1 = trifft gar nicht zu, 5 = trifft voll und ganz zu

Teilprojekt 3

Abbildung 20: Gründe für das Studium im Bachelorstudiengang, Gesamtdatensatz der ILI-Vergleichsstudie, Präsenz- und Online-Studierende, Variablen 44–52, n = 73 bzw. n = 26

Daran zeigt sich, dass die Gruppe der berufsbegleitend Studierenden sogar deutlich stärker an der Erweiterung ihres Wissens interessiert ist als an außerhalb des Studiengangs liegenden Zielen. Für die berufsbegleitend Studierenden spielen in gewissem Umfang sogar emanzipatorische Funktionen ihrer Weiterbildung eine Rolle, die sich in der Hilfe beziehungsweise Beratung anderer Personen eher begrenzt, im Beitrag zur Verbesserung der Gesellschaft jedoch stark ausdrücken – wenn auch die Formulierungen an dieser Stelle nicht sehr präzise sind und einen großen Interpretations-

spielraum lassen. Die aus der Struktur abgeleitete Rationalität des Programms zeigt sich damit noch verstärkt in den Zielen der Teilnehmendengruppe. Ihre Ziele liegen vor allem im Wissenszuwachs durch das Studium selbst und beruflicher Selbstverwirklichung, nicht auf sozialem Status oder Gehaltszuwächsen. Die gegenteilige Vermutung, dass die Bildungsziele der berufsbegleitend Studierenden aufgrund der hohen Investitionen von Zeit und finanziellen Mitteln einen stärkeren instrumentellen Charakter aufweisen würden, hat sich nicht bewahrheitet. Vor dem Hintergrund der untersuchten demografischen Stellung der Teilnehmenden (s. Kap. 2.3.2) ist dies von besonderer Bedeutung – konkurriert die Studienteilnahme doch in hohem Maße um die Zeit- und Geldressourcen mit anderen Verpflichtungen in Beruf und oftmals Familie.

Ob die Motive der Teilnehmenden am Masterstudiengang aufgrund der Ausrichtung auf Management-Tätigkeiten des Studienprogramms einen stärker instrumentellen Charakter aufweisen, lässt sich am vorhandenen Material leider nicht aufzeigen. Es könnte vermutet werden, dass der Management-Aspekt des Studiengangs zumindest für einen Teil der Zielgruppe von besonderer Bedeutung ist, um durch Abschluss des Programms in erster Linie Karriereziele voranzutreiben, die vom vermittelten Wissen weitgehend unabhängig sind. In diese Richtung weisen einzelne Freitextantworten aus den Modulevaluationen auf die Frage „Hat Ihnen etwas nicht gefallen?“ hin:

- „Zu viele Grundlagen, von denen Teile gar nicht benötigt werden.“
- „Detailfrage auf Bit- und Byte-Ebene, die im Vorfeld aus der Klausur ausgeschlossen wurden.“
- „Managementbezug mehr herstellen vor allem in der Diskussion.“
- „Zu wenig Bezug zu IT-GRC. Thema nur kurz in einem Studienbrief vertreten.“
- „Skript sowie Übungen hatten keinen richtigen Bezug zu GRC Schwerpunkten.“
- „Praxisrelevanz.“
- „Beziehungen zwischen verschiedenen Schwerpunkten aus dem GRC und der IT.“

Dies sind jedoch nur leichte Indizien auf die Motivationen von einzelnen Studierenden, für eine fundierte Bewertung entbehrt die Vermutung einer ausreichenden Datengrundlage.

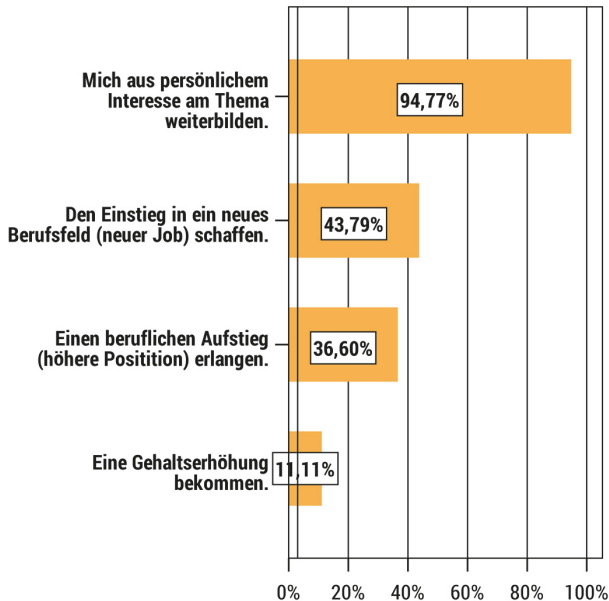
Die Erfahrungen mit den Teilnehmendengruppen der beiden Pilotdurchgänge 2014/2015 und 2015/2016 bestätigen weitgehend die hochgradig instrumentelle organisationale temporale Agenda. Von insgesamt 36 Personen, die über die Webseite ein Anmeldeformular ausgefüllt hatten, immatrikulierten sich letztendlich 16. Von diesen wiederum sagten neun ihre Teilnahme noch vor Beginn des Programms ab, von den verbleibenden sieben nahmen noch vier am Kick-off-Event teil. Zwei Personen absolvierten schlussendlich alle Module. Bei den Absagen wurde eine Vielzahl an Gründen genannt. Fünf Personen schieden aus zeitlichen Gründen aus. Vier Personen sahen nach einer Beratung für den Bachelorstudiengang keine Gründe mehr für eine Teilnahme. Nur zwei Personen brachen ab, weil der Lernstoff zu komplex oder umfangreich war. Dies illustriert, wie stark potenzielle Teilnehmende abwägen, ob sie knappe (Frei-)Zeit und Geld für eine Weiterbildung aufbringen, die nur als Vorbereitung oder

Qualifikation für ein nachgelagertes, eigentliches Weiterbildungsziel dient. Dabei ist zu bedenken, dass die Teilnehmenden der Pilotdurchgänge noch keine Gebühren entrichten mussten. Mit Ablauf des Förderprojekts und Einführung der Gebührenpflicht wurden im Rahmen der rechtlichen Möglichkeiten weitere Kooperations- und Einsatzmöglichkeiten für das Studium Initiale gesucht, um das Angebot nachhaltig zu sichern. Mehrmals stand auch im Förderprojekt zur Debatte, ob das Angebot überhaupt eine fortbestehende Daseinsberechtigung habe. So entsteht Druck auf bildungspolitischer Ebene, beruflich-akademische Hochschulweiterbildungsangebote zu schaffen, die auch auf ökonomischer Ebene funktionieren sollen und deshalb durch Gebühren voll finanziert werden müssen. Das Studium Initiale weist also auch vonseiten der individuellen Teilnehmenden einen hochgradig instrumentellen Charakter auf.

Die kompetenzorientierten Zertifikatsangebote

Ob die individuellen temporalen Agenden der Teilnehmenden am Zertifikatsprogramm einen ebenso instrumentellen zugrunde liegenden Bildungsbegriff aufweisen, wie in Kapitel 1.3.3.3 am Humanressourcen-Management-Modell antizipiert, kann anhand weiterer Indizien bewertet werden. An dortiger Stelle wurde geschlussfolgert, dass die Individualisierung von Bildungsverantwortung einen zentralen Bestandteil der Instrumentalität von Bildungsentscheidungen auf individueller Ebene darstelle: Einem höheren Ziel zu dienen werde umso relevanter, je mehr Wahlmöglichkeiten sich böten. Die Prioritäten der Teilnehmenden wurden oben bereits angerissen (Kap. 2.3.5). Sich möglichst viel aktuelles Wissen anzueignen, stand auf der Prioritätenliste für die meisten Befragten ganz oben, gefolgt von der Vermittlung von Theorie-Praxis-Bezügen. Die Vermittlung von theoretischen Zusammenhängen war für die meisten Befragten ebenfalls noch wichtig, wie auch das Kennenlernen von Tools (Werkzeugen, hier: Software). Der von der Angebotsseite betonte Praxisbezug der Angebote spiegelt sich in diesen Ergebnissen. Diese lassen sich noch um weitere Daten erweitern. Ganz konkret wurde nach den Zielsetzungen gefragt, die mit der Teilnahme am Zertifikatsprogramm verfolgt wurden.

Mit der Teilnahme an Zertifikatskursen möchte ich Folgendes erreichen (Mehrfachnennungen möglich):



Teilprojekt 4. Nennungen in Prozent an den Gesamtnennungen

Abbildung 21: Teilnahmeziele im Zertifikatsprogramm (Var. V14–V17), Daten des Erwartungsfragebogens, n = 153

Die prozentualen Verteilungen zeigen, dass für die Teilnahme am Zertifikatsprogramm für fast alle Befragten das persönliche Interesse am Inhalt wesentlich im Vordergrund steht. Daran zeigt sich, dass die Flexibilisierung innerhalb des Zertifikatsprogramms zunächst nicht pauschal mit einem instrumentellen Charakter der Bildungsziele der Teilnehmenden gleichgesetzt werden kann. Gleichzeitig verweisen die anderen Nennungen darauf, dass sich weitere, höher gelagerte Ziele mit dem Kompetenzzuwachs verknüpfen. Die entscheidende Frage für den instrumentellen Charakter der individuellen temporalen Agenda ist nun, ob die Teilnahme zumindest bei diesen Personen ohne die höher gelagerten Ziele als unvernünftig erscheinen würde, das heißt ohne den beruflichen Auf- oder Umstieg als sinnlos. Zumindest ein Indiz lässt sich aus den Daten herauslesen. Die Freitextantworten auf die nachgestellte Option „Etwas anderes, und zwar:“ lassen sich den vier kategorialen Überschriften „Erweiterung des Wissenstands“, „Praxisbezug“, „Anrechnung/Ankerkennung“ und „Andere Gründe“ zuordnen.

Tabelle 11: Erwartungsbogen Zertifikatsprogramm, Variable V19, n = 47.

	Erweiterung des Wissenstands	Praxisbezug	Anrechnung/ Zertifizierung	Andere Gründe
1	Arbeitsergebnisse verbessern, Lücken im Wissen schließen	praxisbezogene Informationen zu erhalten	auch ein/mehrere Gesamtzertifikat/e zu erhalten	Netzwerk bilden, Erfahrungen und Wissen austauschen
2	breite Aufstellung im Bereich IT Security	berufliche Fortbildung und Spezialisierung	einen eventuellen Hochschulabschluss	neuer Blickwinkel auf die triste Arbeit
3	Das damit erarbeitete Wissen an Kollegen weitervermitteln. Beruflicher Aufstieg und Gehaltserhöhungen wären natürlich auch schön, ist aber keine Erwartung.	Dazulernen, um Programmier Tätigkeiten im Beruf ausüben zu können. Ein beruflicher Aufstieg wäre ein angenehmer Nebeneffekt, ist aber nicht der Grund für die Teilnahme.	Nach erfolgreichem Abschluss alle Zertifikate bzw. auf Master anrechnen lassen, und neben Beruf, möchte ich mich weiterbilden bis zu Erforschung in Universität.	Methoden und Belastungen dieser Lernform erfahren
4	Grundlagen für weitergehende Kurse legen	für bestehende Tätigkeit Fertigkeiten erweitern	für mein Fernstudium Informatik verwenden	Austausch mit anderen
5	fachliche Expertise als Führungskraft und Repräsentation	im Beruf kompetenter werden	einen Nachweis, dass ich mich mit dem Thema beschäftigt habe	Hinweis: Die Punkte drei und vier fallen im Öffentlichen Dienst leider weg.
6	Horizontenerweiterung für forensische Untersuchungen/Ermittlungen	im beruflichen Alltag durch mehr Wissen bessere Arbeit zu leisten	Studienabschluss erwerben	persönliche Herausforderungen annehmen und meistern
7	Kompensation fehlender dienstlicher Fortbildungsangebote	in meinem neuen Aufgabengebiet sicherer werden	Vorbereitung zum Master IT Risk, Governance, Compliance	Ruhm und Anerkennung und vielleicht die Weltherrschaft :)
8	mein bisheriges Studium ergänzen	im Job: Vorsprung durch Wissen	Vorbereitung auf ein Master-Studium	Wissensaustausch mit Kollegen
9	mich in Gebieten der IT-Sicherheit zu spezialisieren, neues know-how zu erlangen und mich in speziellen Zweigen der IT weiter zu bilden	mir Wissen für meine berufliche Tätigkeit aneignen, um sicherer arbeiten zu können	Vorbereitung auf ein Studium	... das waren bisher Fragen an Angestellte ;-). Nun aus der Sicht eines Selbstständigen: 1. Mein Service-Angebot gegenüber dem sich verändernden Bedarf meiner o. g. Zielgruppen anzupassen und zu verbessern. 2. Meine Konkurrenzfähigkeit dadurch zu verbessern, dass ich den Arbeitsschwerpunkt „Hardware-Reparatur“ (hoher Konkurrenzdruck durch
10	mir interessantes/ spannendes/relevantes Wissen anzuzeigen, das in meinem geplanten Studium in „Applied IT Security“ an der ISITS nicht vermittelt wird	Weiterbildung in einem neuen Themenfeld innerhalb der beruflichen Funktion	mit Prüfung belegten Wissensstand erlangen	

(Fortsetzung Tabelle 11)

	Erweiterung des Wissensstands	Praxisbezug	Anrechnung/ Zertifizierung	Andere Gründe
11	Spezialisierung auf Windows als führendes Betriebssystem	Professionelleres Vorgehen im Berufsalltag erlernen		zum großen Teil ungelernete Kräfte) weiter einschränke zugunsten einer stärkeren Spezialisierung auf IT-Sicherheit. 3. Dadurch hoffe ich, mein Gewerbeinkommen nachhaltig zu sichern und zu verbessern.
12	Verknüpfung vorhandener Erfahrungen mit neuen Themengebieten	Sicherheit in Ausübung des Berufes		
13	Wissenstand vertiefen, Halbwissen ergänzen	Tools und Verständnis für meine journalistische Arbeit bekommen		
14	mich weiterzubilden und auf dem aktuellen Stand der IT-Forensik zu bleiben	um dem „forensischen Gegenüber“ nicht mehr meilenweit entfernt hinterherzulaufen		

Mit je 14 Nennungen können die meisten Angaben dem Wissenszuwachs und dem Praxisbezug zugeordnet werden, wobei die meisten Nennungen beide Bereiche betreffen. Es zeigt sich damit bei den Teilnehmenden eine starke Fokussierung auf die praktische Verwertbarkeit der neu erworbenen Wissensstände und Fertigkeiten in ihrer täglichen Arbeit. Die Antworten zu Anrechnung und Zertifizierung weisen, wie schon beim Studium Initiale, in besonderem Maße in eine stärker instrumentelle Richtung. Es zeigt sich im kompetenzorientierten Angebot also ein zunächst zwiespältiges Bild: Einerseits steht für die Teilnehmenden das persönliche Interesse an den Inhalten im Vordergrund, andererseits belegen zumindest die offenen Nennungen eine starke Betonung der praktischen Anwendbarkeit des Wissens für die tägliche Arbeit – diese spart qua Modulgestaltung insbesondere reflexive Themen über die Fortentwicklung von Technik und ihrer Disziplin aus. Die perpetuierte rekursive Logik von temporalen und vernünftigen Setzungen zeigt sich an dieser Stelle besonders. Aufgrund von Zielgruppenanalysen in der Branche werden Angebote geschaffen, die der nachweislich auf präemptiven Setzungen beruhenden kollektiven temporalen Agenda entsprechen. Diese adressieren mit stark praxisorientierten Inhalten die zuvor erhobenen Zielgruppen, deren Bildungsziele dann genau jenen instrumentellen Charakter aufweisen, der durch die Angebote impliziert wird.

Im Falle der Zertifikatsangebote kann zusammenfassend also festgestellt werden, dass ihre Kompetenzorientierung auf Ebene der organisationalen Angebotsgestaltung mit einem instrumentellen Charakter in hohem Maße zusammenfällt. Die Angebotsgestaltung steht mit ihrer hochgradigen Nachfrageorientierung ganz im Dienst der bildungspolitisch gewünschten Stärkung des Fachkräftepotenzials auch ohne Hochschulzugangsberechtigung. Das Ziel der Marktgängigkeit der Programme subordiniert alle weiteren Ziele unter sich. Für die Teilnehmenden bedeutet dies, dass

sie nur aus entsprechenden Angeboten wählen können, ihre Bildungsmotive sind entsprechend in erster Linie auf die direkte praktische Anwendbarkeit der vermittelten Kompetenzen gerichtet. Es sind im Falle der auf kurzfristige Kompetenzzuwächse ausgerichteten Angebote also im Widerstreit stehende ökonomische Interessen, aus denen sich die Vernünftigkeit der jeweiligen Zielsetzungen – organisationale wie individuelle – ableiten. Genau dies wird von mancher Seite noch als Qualitätskriterium wissenschaftlicher Weiterbildung definiert: „Wissenschaftliche Weiterbildung soll den Lernenden bei der Lösung ihrer Probleme im beruflichen Umfeld helfen und stellt damit für ihre Adressaten eine Dienstleistung dar, für die eine Reihe von Qualitätskriterien gelten“ (DGWF Landesgruppe Baden-Württemberg, 2013, S. 2).

3 Erkenntnisse und Schlussfolgerungen

3.1 Bewertung

Welche abschließende Erkenntnis lässt sich aus den bis zu diesem Punkt erarbeiteten Ergebnissen ziehen? Greifen wir dazu die zentrale Forschungsannahme auf, die der empirischen Untersuchung voranstand:

Es lässt sich aufzeigen, dass die durch die Produktionsordnung geformte Temporalität der Gegenwartsgesellschaft instrumentelle Bildung bestärkt und dabei präemptive Denkmuster im Vordergrund stehen. Dies lässt sich als instrumentelle temporale Agenda sowohl auf der kollektiven wie auch auf der organisationalen und individuellen Ebene nachweisen. Es ist zu zeigen, in welchem Maße die kollektive temporale Bildungsagenda mit den individuellen Bildungsagenden in Beziehung steht.

Dass die Temporalität der Produktionsordnung der Gegenwartsgesellschaft eine instrumentelle Bildung bestärkt, die auf präemptive Denkmuster rekurriert, wurde anhand der rudimentären Diskursanalyse für die kollektive Makro-Ebene unzweifelhaft belegt und umfassend herausgearbeitet. Das Konstrukt der temporalen Agenda hat sich als geeignet erwiesen, die Ausprägungen der kollektiven temporalen Agenda auf der organisationalen sowie der individuellen Ebene zu verfolgen. In welcher Weise die Ebenen miteinander in Beziehung stehen, wurde anhand der herausgearbeiteten Kongruenzen und Inkongruenzen analysiert. Eine Vielzahl von Einflussfaktoren wurde dabei berücksichtigt und als unterschiedliche Datentypen mit jeweils adäquater Methodik bearbeitet. Es bleibt, die zentralen Ergebnisse der empirischen Analyse an den zeittheoretischen Kontext rückzukoppeln und dabei insbesondere die zeitpolitischen Aspekte miteinzubeziehen.

Dazu soll in einem ersten Schritt eine knappe Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse der Studie erfolgen (Kap. 3.2). Im Anschluss daran wird der Versuch unternommen, unter Rückbeziehung auf die identifizierten temporalen wie „vernünftigen“ Setzungen, die zugrunde liegende Funktionslogik der festgestellten chronopolitischen Invertierung herauszuarbeiten (Kap. 3.3). Im abschließenden Ausblick (Kap. 3.4) erfolgt die Skizze eines alternativen Konzepts des lebenslangen Lernens auf Grundlage der Erkenntnisse der Studie.

3.2 Der postmoderne Bildungsbegriff als chronopolitische Invertierung

Anhand der drei analytischen Modelle für Bildungspolitik in Kapitel 1.3.3 wurde die These formuliert, dass es sich beim historischen Übergang vom Modernisierungs- und Staatskontrollmodell hin zum Humanressourcen-Management-Modell um eine an die Essenz von Bildung rührende chronopolitische Invertierung handelt: Während das Modernisierungs- und Staatskontrollmodell ein System präventiver Chronopolitik darstellt, verkörpert das Humanressourcen-Management-Modell ein grundlegend präemptives System. Mit Blick auf die zentrale Forschungsannahme wurde die These auf den Bildungsbegriff erweitert. Besagter Übergang repräsentiere die Transformation einer modernen Bildung in eine postmoderne Bildung, die sich im ihr zugrunde liegenden Vernunftbegriff und ihren Bildungsinstitutionen ebenso nachweisen lässt wie in ihren Zeitinstitutionen als kollektiver temporaler Agenda. Für die kollektive temporale Agenda wurde diese These in der rudimentären Diskursanalyse bestätigt. Es blieb zu zeigen, ob die maßgeblichen Elemente jener postmodernen Bildung auch auf der organisationalen und individuellen Ebene umfänglich den Ausprägungen des Humanressourcen-Management-Modells aus dem Analyseraster von Lima und Guimarães und, daran anknüpfend, einem subjektivierten und instrumentellen Vernunftbegriff sowie der Logik einer präemptiven Chronopolitik entsprachen. Die Übereinstimmung der organisationalen Ebene mit den Ausprägungen des Modells wurde anhand der Angebotsformate in *Open C³S* aufgezeigt. Dabei wurde vor allem auf ihre berufsbegleitende Ausrichtung abgehoben. Diese zeigte sich in der Adressierung der Zielgruppe nicht-traditionell Studierender. Damit hingen ebenfalls die Rolle von Anrechnung und Anerkennung und die didaktische Angebotsgestaltung in Blended Learning/hybriden Lernformen zusammen. Für die individuelle Ebene wurde anhand der demografischen Eigenschaften der Teilnehmendengruppe eine Deckung mit den adressierten Zielgruppen von organisationaler Seite her festgestellt. Daran schloss sich die Verifizierung einer Optimierung der Formate gegen die Obsoleszenz berufsbezogener Wissensbestände an, die sich in der kollektiven temporalen Agenda gezeigt hatten. Auch hier konnten zahlreiche Belege für eine Deckung von kollektiver und organisationaler Ebene gefunden werden, ein Abgleich mit den Prioritäten der Teilnehmenden führte zu einer Differenzierung nach Bildungszielen der Teilnehmenden. Für diese wurden unterschiedliche Ausprägungen in den einzelnen Angeboten erwartet, die sich maßgeblich auf deren chronopolitisch präemptive Ausrichtung auswirken. Anhand einer vertieften Analyse der einzelnen Angebote konnte gezeigt werden, dass sie tatsächlich unter einigen Gesichtspunkten unterschiedlich starke Übereinstimmungen mit der kollektiven temporalen Bildungsagenda aufwiesen. Die höchste Deckung wurde dabei in den Flexibilisierungen der kompetenzorientierten Zertifikatsangebote festgestellt. Die Differenzierung der Programme wurde anschließend ebenfalls für den instrumentellen Charakter der Angebote fortgeführt. Die beiden von organisationaler Seite intendierten Bildungsziele, die sich auch bei den Teilnehmenden individuell fanden, ließen sich in Bezug auf die Instrumentalität ihrer

jeweiligen temporalen Agenda bewerten und hierarchisieren. Dabei zeigte sich, dass – eingedenk einer grundsätzlich instrumentellen Prägung durch die Rahmenbedingungen – innerhalb des Samples ein Gefälle hinsichtlich des instrumentellen Charakters besteht, das sich sowohl in der Angebotsgestaltung wie auch in den Motiven der Teilnehmenden findet.

Aus dem Gezeigten lässt sich schlussfolgern, dass es sich beim Übergang vom Modernisierungs- und Staatskontrollmodell hin zum Humanressourcen-Management-Modell tatsächlich um eine chronopolitische Invertierung handelt, die eine postmoderne Bildung hervorgebracht hat. Für den für die Digitalisierung als zeitgenössischer, gesamtgesellschaftlicher Großaufgabe archetypisch stehenden Bereich der Hochschulweiterbildung im Sektor der IT-Sicherheit konnten Belege erarbeitet werden, die diese These stützen. Es bleibt zu vermuten, dass sich mit der voranschreitenden Digitalisierung von immer mehr Lebensbereichen auch entsprechende Phänomene in anderen Bildungsbereichen abseits der Weiterbildung von Erwachsenen in der Erwerbsphase zeigen werden.

Diese kurze Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse bietet jedoch noch keine aussagekräftigen Hinweise auf die Funktionsweise der chronopolitischen Invertierung. Es zeigten sich sowohl in der temporaltheoretischen Herausarbeitung wie auch in den beiden empirischen Abschnitten zur Hochschulpolitik und Hochschulpraxis Hinweise auf die zugrunde liegende Funktionslogik, deren hauptsächliche Elemente temporale und „vernünftige“ Setzungen waren. Anhand dieser soll eine vertiefte Rückkopplung des Zusammenhangs zwischen Zeittheorie und Bildung versucht werden, die den Primat der Produktionsordnung aus der einleitenden Rekonstruktion der Postmoderne wieder aufgreift.

3.3 Perpetuierte temporale und vernünftige Setzungen

Die ersten temporalen Setzungen wurden aus der Temporalität der Postmoderne in Kapitel 1.2.2 herausgearbeitet. Anschließend fanden sich „vernünftige“ Setzungen als Entsprechung auf Grundlage der instrumentellen Vernunft. In der empirischen Analyse konnten weitere Beispiele für Setzungen aufgezeigt werden. Die grundlegende These hier lautet, dass die Setzungen in beiden Feldern miteinander verbunden sind, da sie auf denselben Grundgedanken zurückgehen. Die „vernünftigen“ Setzungen sind dabei als Prämisse für die temporalen Setzungen zu betrachten, aus denen sich wiederum weitere „vernünftige“ Setzungen vor allem für Bildung ableiten.

Die erste umfassendere „vernünftige“ Setzung sahen wir in der Beschreibung der postmodernen Produktionsordnung als Ausdruck eines allumfassenden, subjektiven Vernunftgebrauchs im Sinne Horkheimers instrumenteller Vernunft. Die uns umgebende Welt ist, wie in Kapitel 1.2.2 hinreichend aufgedeckt, in ihrer Temporalität maßgeblich durch die herrschende Produktionsordnung eines hochfrequenten, vielfach digitalisierten und virtualisierten Kapitalismus bestimmt. Die Strategien der Profiterwirtschaftung bedingen weitreichend die zeitlichen Voraussetzungen für Arbeit

und Leben und sind maßgeblich durch Beschleunigung und Flexibilisierung gekennzeichnet. Fast alle Lebensbereiche sind daraus folgend von einer großen Unbeständigkeit und Flüchtigkeit geprägt, die das „Streben“ des Kapitals nach Zeitverkürzung ebenso wie die individuellen Erfahrungen von Zeit und Raum umfassen. In der geschaffenen Produktionsordnung unserer hochgradig integrierten Massengesellschaft besteht die erste „vernünftige“ Setzung, aus der sich die temporalen Setzungen durch präemptive Chronopolitik ableiten. Die hochgradige Volatilität und damit verbundene prinzipielle Unplanbarkeit der mittel- und langfristigen Zukunft führt zu jenen temporalen Setzungen, die Kaiser als Lösung des Collinridge-Dilemmas beschrieb. In der bildungspolitischen kollektiven temporalen Agenda verbinden sich die Instrumentalität der Gegenwartsgesellschaft und präemptive Chronopolitik. Die Anerkennung der temporalen Setzung durch eine entsprechende Politik ist der Ausdruck der von Avnessian und Malik beschriebenen rekursiven Logik, welche die postmoderne Temporalität bestimmt: Durch die präemptiven temporalen Setzungen wird der Gestaltungsrahmen als Wahrheit erschaffen, innerhalb dessen die Bildungspolitik anschließend agiert und der sich damit rekursiv auf die „Vernünftigkeit“ des Bildungsbegriffs auswirkt. In den Empfehlungen des Wissenschaftsrats zeigte sich in deutlichster Weise die „vernünftige“ Verortung des (postschulischen) Bildungssystems ganz im Horkheimerschen Sinn als zuarbeitendes System zu einem gesamtgesellschaftlichen Nutzen, an dem es folglich ausgerichtet sein muss. Entwicklungs- und Innovationsfähigkeit wurden als primäre Ziele einer Bildung definiert, die als Instrument zur Erreichung an sich vernunftloser Ziele diene, nämlich jenen, die durch die temporale Setzung zur „Wahrheit“ erhoben wurden. Entwicklungs- und Innovationsfähigkeit sind in diesem Fall die „vernünftigen“ Setzungen, die auf der temporal-präemptiven Setzung der prognostizierten Fachkräfteentwicklung beruhen. Die makropolitische Ausrichtung umfasst dabei auch die Bildungsbestrebungen der Individuen: Deren Bildung solle „vernünftig“ gestaltet werden, das heißt in Kongruenz zu den Zwecken einer Bildungspolitik auf der Makroebene, die selbst keine vernünftigen Ziele an sich kennt, sondern sich nur über Ihre Beeinflussung der Produktionsordnung definiert. In der empirisch beobachteten Angebotsgestaltung finden sich hierfür Belege: Der Vorrang der Marktgängigkeit der Angebote vor allen anderen Kriterien der Angebotsgestaltung zeigt in deutlicher Weise, wie die kollektive und die organisationalen temporalen Agenden eine rekursive Logik erschaffen, deren Bildungsbegriff in höchstem Maße instrumentell ist. Die Ziele der Angebote liegen in der Bedienung einer kommerziellen Nachfrage, der ein Fokus auf direkte Anwendbarkeit der erlangten Kompetenzen zugedacht wird. Dies ist die „vernünftige“ Setzung, die der temporalen Setzung nachfolgt und sich wiederum in entsprechenden Angebotsformen fortsetzt, die weitere temporale Implikationen mit sich bringen. Aufgrund von Zielgruppenanalysen in der Branche werden Angebote geschaffen, die der nachweislich auf präemptiven Setzungen beruhenden kollektiven temporalen Agenda entsprechen. Diese adressieren mit stark praxisorientierten Inhalten die zuvor erhobenen Zielgruppen, deren Bildungsziele dann genau jenen instrumentellen Charakter aufweisen, der durch die Angebote impliziert wird.

Bildung und Produktionsordnung stehen also in einem sich selbst perpetuierenden Setzungszusammenhang, der sich auf kollektiver, organisationaler wie individueller Ebene als temporale Agenda verfolgen lässt. Temporale und „vernünftige“ Setzungen bilden eine sich gegenseitig erschaffende Wechselwirkung, indem sie gegenseitige Prämissen darstellen: Die „vernünftigen“ Setzungen (Ausrichtung der Produktionsordnung, Bildung als Instrument der Wirtschaftspolitik) sind dabei die Anfangsprämisse, da sie eine Abkehr von ihren Prinzipien in einem umfassenden System des instrumentellen Vernunftgebrauchs als widersinnig erscheinen lässt. Die Affirmation der postmodernen Produktionsordnung und ihrer technischen Beschleunigung setzt das gesamtgesellschaftliche Gefüge unter „temporalen Setzungszwang“. Die temporalen Setzungen als Antwort auf die von den „vernünftigen“ Setzungen hervorgebrachte Volatilität bzw. prinzipielle Unsicherheit zukünftiger Entwicklungen bestärken wiederum eben jene vernünftigen Setzungen und lassen diese ganz im Sinne der Logik der Wahrscheinlichkeit als „vernünftig“ erscheinen. Diese sich selbst perpetuierende rekursive Logik aus temporalen und „vernünftigen“ Setzungen ist frei von jeglicher objektiven Vernunft. Dies drückt sich empirisch im Bestreben aus, die Ausgestaltung von Bildung an die gesetzten temporalen Erfordernisse anzupassen, wie wir sie in dieser Studie in den Empfehlungen des Wissenschaftsrats ebenso sahen wie in der Gestaltung der Hochschulweiterbildungspraxis, hier in größtem Maße in den Zertifikatsangeboten als Flexibilisierungsform.

Temporaltheoretisch lässt sich die Abwesenheit objektiver Vernunft in jenem Perpetuum der Setzungen weiter vertiefen. Aus der umfassenden, auch politischen Volatilität der „postmodern condition“ leitete Quent die Abwesenheit jeglicher Setzung ab, mit Ausnahme der einzigen unhinterfragten, sich selbst verbergenden Setzung, die ein Verbot oder die Gleichgültigkeit jeder Art von Setzung bedinge. Quent bezieht sich dabei explizit auf die Abwesenheit empathischer Setzungen, die sich vom „Regime der Gleichwertigkeit und Gleichgültigkeit, das sich längst nicht nur im Bereich des Ökonomischen als Ordnung allgemeiner Austauschbarkeit manifestiert hat“ (Quent, 2016, S. 18 f.) und bei ihm die absolute Gegenwart charakterisiert, unterscheiden. Dies widerspricht nur scheinbar den hier identifizierten temporalen wie „vernünftigen“ Setzungen. Quents empathische Setzungen besitzen einen gewissermaßen metaphysischen Charakter, der vor allem die den individuellen Dispositionen zugrunde liegende Vernunft in den Blick nimmt. Diese entspricht in seinem Fall einer Wertorientierung, die wir bei Horkheimer als objektiven Vernunftgebrauch umschrieben fanden. Die absolute Gegenwart umschreibt also die *Abwesenheit objektiv-vernünftiger Setzungen*, die sich zum bestimmenden Prinzip der Gesellschaft in einer Totalen ausdehnen. Diese kenne „keine Risse, Schründe oder Klüfte, die es ermöglichen, sich auf die Gegenwart zu beziehen und Formen der Gegenwart zu erfinden“ (ebd., S. 20) und mithin die Indifferenz der Individuen zur temporalen Strukturierung der Gesellschaft zu überwinden. „Die fehlende Distanz betrifft die objektive Beschaffenheit gleichermaßen wie die subjektiven Dispositionen“ (ebd.).

An die Stelle objektiv-vernünftiger Setzungen treten die beschriebenen subjektiv-vernünftigen und temporalen Setzungen. Insbesondere die temporalen Setzungen

weisen in eine semantische Richtung, die erhellend herangezogen werden kann. Dazu kann bei der von Hermann Lübbe (s. Kap. 1.2.2.2) beschriebenen Neubesetzung der Vokabel „alt“ angesetzt werden. Indem der Begriff „alt“ in der Bedeutung „verschlissen“ mit „veraltet“ im Sinne von „durch Neuere, Leistungsfähigeres überboten“ neu besetzt wird, verschiebt sich der Fokus des Gebrauchswerts eines Gegenstands von seiner Funktionstüchtigkeit hin zu seiner potenziellen Ersetzbarkeit. Diese temporale Verschiebung ist Ausdruck des grundlegenden Wandels der Produktionsordnung, wie sie oben als Ursache für die temporalen Setzungen identifiziert wurde. Im Akzelerationismus wird die Bedeutung von Sprache für temporale Setzungen ebenfalls hervorgehoben. Avanesian verweist in diesem Zuge auf die Schlüsseleigenschaft von Sprache als einem Medium des Zeitkomplexes. Denn: Das grammatikalische Zeitsystem, über das Sprache verfügt, habe entscheidenden Einfluss auf unser Zeitverständnis, da es unsere Erfahrung von Zeit strukturiere (vgl. Avanesian & Malik, 2016, S. 15). Avanesian fordert deshalb ein besseres Verständnis einer „spekulativen und materialistischen Zeitlichkeit“ (Avanesian & Malik, 2016, S. 16)⁸², Zeit müsse auf Grundlage der grammatikalischen Strukturen der Sprache als etwas Materiellem verstanden werden (ebd.). Denn „die ‚Erfahrung‘ und die Konstruktion von so etwas wie chronologischer Zeit“ seien nur „Effekte der Grammatik [...] und keine Repräsentation von einer Gerichtetheit der Zeit oder von dem was Zeit wirklich ist“ (ebd., S. 17). Avanesian verbindet die Frage nach dem Handeln: „Was wäre eine spekulative Politik, die in der Lage ist, den Zeitkomplex zu akzelerieren, und zwar im Sinne der Einführung einer Differenz in ihn?“ (ebd., S. 27 f.). „Differenz“ meint hier letztlich dasselbe wie die Überwindung der Indifferenz der Individuen zur temporalen Strukturierung der Gesellschaft, die wir bei Quent formulierten.

Avanesian und Malik diskutieren, in welcher Weise der Dekonstruktivismus, vor allem Derrida mit seiner Auflösung der „Kategorie der ‚Präsenz‘“ (Avanesian & Malik, 2016, S. 28) mit den „Fetischen der Frankfurter Schule des Nicht-identischen oder einer ‚différence‘“ (ebd.) übereinstimmen, die letztendlich beide mit einer „öden modernistischen Ästhetik des Negativen“ (ebd.) gleichen. In Bezug auf die in dieser Studie formulierten vernünftigen und temporalen Setzungen identifizieren beide Wege die Abwesenheit jeglicher Setzung als Ausweg. Dies könnte mit einer Durchbrechung der oben beschriebenen Perpetuierung vernünftiger und temporaler Setzungen verglichen werden. Aus Sicht des Akzelerationismus erscheint dies Avanesian für die Gegenwartsgesellschaft nicht hinreichend, da beide sich unweigerlich auf die Präsenz beziehen: „Doch mit dem spekulativen Zeitkomplex befinden wir uns nicht mehr in dieser Logik der Unterbrechung. Ich habe kein Problem mit einer Ontologie der Zeit, solange sie uns die Möglichkeit eröffnet, Zeit nicht nur über Gegenwärtigkeit zu verstehen“ (ebd., S. 29). Malik ergänzt: „Der neoliberale Nexus von Staat und Wirtschaft hat diese Dekonstruktion ausgeführt, und zwar weit effektiver als Derrida“ (ebd.). Der spekulative Zeitkomplex ist mithin Ergebnis einer Produktionsordnung, die die Kategorie der Präsenz (temporal wie physisch) dekonstruiert – seine Überwindung kann

82 Hierzu weiterführend auch Armen Avanesian und Anke Henning zum „Präsens: Poetik eines Tempus“ (Avanesian & Henning, 2012).

damit nicht in einer Fortsetzung dieser Dekonstruktion liegen. Deshalb plädiert Avanesian für eine aktive Intervention, die sich den spekulativen Zeitkomplex aneignet: „Wir sollten uns nicht fürchten, Sinn zu stiften oder herzustellen. Ganz im Gegenteil“ (ebd.). Sein Lösungsansatz liegt in einer Rehabilitation der Metaphysik durch spekulatives Denken (wie in Kap. 1.2.2.6 gesehen), dessen Kern eine emanzipierte Anerkennung der invertierten Zeitlinie als „apokalyptisches Denken“ ist (Avanesian 2018, S. 34). Für eine postmoderne, nicht rein instrumentelle Bildung bedeutet dies, dass sie nicht aus einer Dekonstruktion entstehen kann, sondern, und das ist hier die Konklusion, aus *neuen objektiven Setzungen*. Im akzelerationistischen Manifest von Srnicek und Williams fanden sich Forderungen und Leitlinien, dies in die Praxis der Produktionsordnung zu überführen. Hier soll es darum gehen, Forderungen und Leitlinien für eine emanzipatorische temporale Bildungsagenda zu formulieren.

3.4 Ausblick: Leitlinien einer emanzipatorischen temporalen Bildungsagenda

Wie kann ein akzelerationistischer Bildungsbegriff aussehen, der nicht einer rein subjektiven Vernunft entspringt und emanzipatorische Wirkung in der Gesellschaft entfaltet? Wie sähe eine entsprechende temporale Agenda auf den unterschiedlichen Ebenen aus? Es werden damit zwei Ebenen berührt: einerseits eine realpolitische Ebene der Chronopolitik, die aus Elementen einer emanzipatorischen Bildungspolitik besteht, andererseits eine ideengeschichtliche Metaebene, auf der anschließend die temporalen Agenden eingeordnet werden. Im Kontext der Erwachsenenbildung führt dies zurück auf die Quellen der modernen Erwachsenenbildung, die schon Strzelewicz einerseits ideengeschichtlich in mit der Menschenrechtsidee verbundenen Auffassungen, andererseits realpolitisch im berufsbezogenen Bildungsdruck durch die von der Industrialisierung hervorgebrachten Neuerungen verortet sah (vgl. Strzelewicz, 1968, S. 11). Neben der dominanten Verbindung zur Berufs- und Erwerbsseite der Erwachsenenbildung sah er auch die Verbindung zwischen Erwachsenenbildung und um Emanzipation ringende gesellschaftliche Gruppen als erwiesen an (vgl. ebd.). Es geht aus temporaler Perspektive um nichts geringeres als die Verbindung dieser beiden Quellen, wobei die um Anerkennung ringenden gesellschaftlichen Gruppen wie schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts jene darstellen, deren gesellschaftliche Teilhabe über ihre Erwerbstätigkeit durch den technischen Fortschritt unter hohen Druck gesetzt wird. Während Strzelewicz hier historisch die Arbeiterklasse vor Augen hat, ist heute eine neue Schicht Geringqualifizierter im Fokus, deren gesellschaftliche Position durch die Erosion der sozialen Sicherung und durch prekäre Beschäftigungsverhältnisse in der digitalisierten Gig-Economy des Plattformkapitalismus massiv geschwächt ist. An dieser Stelle setzen die politischen Forderungen des akzelerationistischen Manifests an, die wir oben als *emanzipatorische präemptive Chronopolitik* beschrieben fanden (s. Kap. 1.2.2.4). Deren Grundlage war die Übernahme und Neuformatierung respektive Umprogrammierung der materiellen Plattformen von Pro-

duktion, Finanzwesen, Logistik und Konsum (vgl. Srnicek & Williams, 2013, S. 32). Diese müsse sich auf eine unbedingte Orientierung am Zukünftigen, Erhaltung des technischen Innovationsstands und -potenzials der kapitalistischen Produktion und Beschleunigung des politischen Systems stützen, um überhaupt Erfolg zu haben, also den spekulativen Zeitkomplex für emanzipatorische Ziele nutzbar zu machen. Zentrale Beispiele sind die Forderung nach umfassender Automatisierung, gepaart mit einem allgemeinen Grundeinkommen, eine Verkürzung der wöchentlichen Arbeitszeit (vgl. Srnicek & Williams, 2016b, S. 44) und dementsprechend einer umfassenden „Dezeleration“ menschlicher Arbeit. Ging es für eine emanzipatorische präemptive Chronopolitik im Allgemeinen noch darum, eine katastrophale Zukunft in der Fortführung des derzeitigen Status quo zu verhindern, indem durch Ausarbeitung spekulativer Zukunftsnarrative die Gegenwart gegenteilig beeinflusst wird, muss dies nun für den Bildungsbegriff weitergedacht werden. Das hieße, den Verlust der Zukunft bei Lübke durch eine Wiedererweiterung der Gegenwart in Richtung Zukunft aufzuhalten und die bei Quent zur weißen Fläche verabsolutierte Gegenwart durch Zukunftsentwürfe wieder anders denkbar zu machen – erneut empathische Zugriffe zu ermöglichen. Die fortbestehende Aufspaltung der Zeitlogiken in eine der ökonomischen Produktionssphäre und eine der menschlichen Erfahrung würden dehierarchisiert, sodass Letztere nicht mehr Ersterer strukturell untergeordnet würde. In der Aufspaltung von Kapital und Arbeitskraft läge die Basis für eine Durchbrechung der perpetuierten vernünftigen und temporalen Setzungen aus temporaltheoretischer Perspektive. Darin manifestiert sich der Entwurf einer Gesellschaft zweier Geschwindigkeiten, die insbesondere Zeiträume für zeitaufwendige emanzipatorische (politische) Bildung ließe, welche sich nicht in instrumenteller Weise auf über ihr liegende Zielsetzungen beziehen müsste. Durch eine solche Aufspaltung würde eine emanzipatorische präemptive Chronopolitik zur Verwirklichung einer emanzipatorischen Bildungsagenda beitragen. Die individuelle temporale Bildungsagenda wäre dann unabhängiger von der kollektiven, und der Primat der Produktionsordnung auf die Bildungspolitik würde sich abschwächen. Entscheidend für eine emanzipatorische Wirksamkeit erscheint dabei, dass ihre Umsetzung nicht als elitäres Hochqualifiziertenprojekt nur für eine kleine Spannweite von Beschäftigungen erfolgt, wie sie momentan zu beobachten ist. Es geht um die empathische Erschaffung potenzieller Zukünfte, die in emanzipatorischer Weise die Gegenwart unter Veränderungsdruck setzen.

Ein möglicher Ansatzpunkt könnte sein, einen emanzipatorischen Bildungsbegriff wiederzubeleben, wie er insbesondere vonseiten der UNESCO mit dem 1972er „Faure-Report“ „Learning to be“ (Faure et al., 1975) stark gemacht wurde. Die Konkurrenz um Zeit, die in der Wissensgesellschaft für Bildung aufgewandt wird, wägt ab zwischen ökonomischer Nützlichkeit (auf Basis eines subjektivierten Vernunftbegriffs) und persönlichen Entwicklungschancen. Würde dieser (vermeintliche) Widerspruch aufgelöst werden, könnte sich die Bildungspolitik wieder stärker dem „learning to be“ zuwenden. Aber: Ist dieses Szenario realistisch? Was ist am wahrscheinlichsten? Ist es vielleicht ein hoffnungsloses Unterfangen, zu versuchen über „Up-

skilling“ die Mehrheit der Bevölkerung in einem Arbeitsmarkt zu halten, der sie schon längst nicht mehr benötigt, da er vielfach bereits dem von Marx antizipierten Augenschlags-Kapital entspricht? Eine zeitnahe und umfassende Herauslösung der Menschen aus dem Produktionsprozess erscheint recht utopisch. Ist eine pessimistische Sicht auf die mittlere Zukunft angebracht, die mit der Vollendung des „neoliberalen Projekts“ viel eher einen neuen Finanzfeudalismus (vgl. Avanesian & Malik, 2016, S. 19) produziert, in dem globale Eliten, gestützt von Technologie, die nicht weiter „nützlichen“ Klassen ihrem Schicksal überlassen? Dies wäre ein Szenario, verbunden mit massiven sozialen Zerwürfnissen. Es wird sich zeigen, ob sich eher eine Politik der Nachhaltigkeit durchsetzt. Hier scheinen die Wertschöpfungsinteressen zwischen einer global agierenden Finanzelite und dem Wohlstand des zahlenmäßigen Großteils der Bevölkerung systembedingt diametral gegenüberzustehen. Ein wahrhaft dystopisches Szenario ist mit dem massiven Ausbau des chinesischen automatisierten Überwachungsstaats zur Sicherstellung sozialer Kontrolle bereits Realität geworden.

Über diese grundsätzlichen Fragen wird die Entwicklung der Wertesysteme in den Weltregionen ebenso entscheiden wie der Grad der internationalen Integration. Ein System eines (weitgehend) globalen, autokratischen Megastaats, das bisher ins Reich der Verschwörungstheorie gehörte, erhält mit der Entwicklung der technischen Automatisierungsfähigkeiten künstlicher Intelligenz neuen Auftrieb. Die Zukunft ist jedoch kein abgeschlossener Prozess, wie die rekursive Logik einer neoliberalen Politik es glaubhaft machen möchte. Die Zukunft ist ein politischer Prozess, deren Ausgang auf vielfältigen Prämissen beruht. Die Gestaltung der Zukunft der globalisierten Menschheit kann letztendlich zufriedenstellend für alle nur präventiv auf Grundlage von Werten, nicht präemptiv durch marktorientierte Prognosen entschieden werden, auch wenn diese dazu zunächst in einen spekulativen Zeitkomplex hinein akzeleriert werden müssen. Wie der späte Peter Faulstich konstatierte, ist der Aufklärungsprozess bis heute unvollendet und ergebnisoffen, kurz:

„Die Diskussion bleibt offen [...] Der Gedanke der Aufklärung aber lebt noch, obwohl das ambitionierte Projekt gelaufen scheint. [...] Die Sorge um die Aufklärung ist begründet, weil nur noch wenige sich um sie sorgen, um die Prinzipien von Vernunft und Öffentlichkeit, die nicht naturgegeben sicher sind, sondern die auch verloren gehen können.“ (Faulstich, 2011, S. 168 f.).

Die Diskussion wird noch geführt, und das auch in ganz grundsätzlicher Weise, wie dies etwa UNESCO-Dialoge zur Zukunft der Werte des 21. Jahrhunderts (Bindé et al., 2007) zeigen. In den Beiträgen findet sich nicht überraschend an vielen Stellen besonders Nietzsche herangezogen, der in seinem Begriff des europäischen Nihilismus viele der oben beschriebenen Zustände bereits antizipierte. „Was bedeutet Nihilismus? – Daß die obersten Werte sich entwerten“ (Nietzsche, 1930, S. 318)⁸³. Damit ge-

83 Die hier herangezogenen Zitate entstammen dem von August Messer herausgegebenen Gesamtausgabe von 1930, die einen Abdruck des umfangreichsten Entwurfs für ein Buch mit dem Titel „Der Wille zur Macht“ darstellt, welches nie erschien, auch wenn die Ausgabe dies so darstellt. Für eine umfangreiche Quellenkritik siehe die ausführliche Behandlung bei Bernd Jung (Jung, 2019).

meint ist die Vollendung von dem, was Horkheimer die Auflösung der objektiven Vernunft (s. Kap. 1.2.3) nannte. Die Überwindung dieses Zustands muss jedoch nicht zwangsweise zu „Pessimismus“ oder „Erschöpfung“ (Nietzsche, 1930, S. 325 f.) führen. Es genügt vielleicht, auch ohne ein „Maximum von relativer Kraft [...] als gewalttätige Kraft der Zerstörung“ (ebd.) die Gegenwart aus einer Zukunft heraus zu gestalten, die wieder von empathischen Entwürfen gefüllt ist. Aus einer solchen emanzipatorischen präemptiven Chronopolitik entspringt eine temporale Agenda, die auf kollektiver wie individueller Ebene der Entfaltung jeder/s Einzelnen und der Gesellschaft dient. Auch wenn die Zeichen angesichts der Empirie nicht in eine solche Richtung weisen: „Inmitten einer düstern und über die Maassen verantwortlichen Sache seine Heiterkeit aufrechterhalten ist nichts Kleines von Kunststück: und doch, was wäre nötiger als Heiterkeit?“ (Nietzsche, 1930, S. 161). Ein fatalistischer Zynismus hilft in der Sache nicht weiter.

Literatur

- Adorno, T. W. (2013). *Gesellschaftstheorie und Kulturkritik* (10. Aufl.). Suhrkamp.
- Akkreditierungsrat (2007). *Handreichung des Akkreditierungsrates an die Agenturen auf Grundlage der „Empfehlungen der Arbeitsgruppe ‚Weiterbildende Studiengänge‘ des Akkreditierungsrates zur Qualitätssicherung und Akkreditierung weiterbildender Masterstudiengänge“.*
- Akkreditierungsrat (2013). *Stellungnahme des Akkreditierungsrates zur Weiterentwicklung der Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 20.02.2013.* http://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Stellungnahme_Systemakkreditierung.pdf
- Akkreditierungsrat (2017). *Auswertung der themenbezogenen Stichprobe „Systemakkreditierung“, durchgeführt 2017.* http://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Veroeffentlichungen/Berichte/Bericht_themenbezogene_Stichprobe_Systemakkreditierung_2017.pdf
- Akkreditierungsrat (2019). *FAQ 08: Anerkennung und Anrechnung.* <http://akkreditierungsrat.de/?id=13#c2067>
- Alheit, P. (2008). Lebenslanges Lernen und soziales Kapital. In H. Herzberg (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung* (S. 13–30). Peter Lang.
- Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A. & Zimmer, G. (2018). *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien* (5. Aufl.). wbv.
- Aschemann, B. (2018). *Erwachsenenbildung in der EU.* <https://erwachsenenbildung.at/images/themen/dossier/ebooks/dossier-eb-in-der-eu.pdf>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2010). *Bildung in Deutschland 2010: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel ; im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.* <http://www.bildungsbericht.de/>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). *Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung* (1. Aufl.). wbv.
- Avanessian, A. (Hrsg.). (2013). *#Akzeleration* (Originalausgabe). Merve.
- Avanessian, A. (2018). *Metaphysik zur Zeit* (1. Aufl.). Merve.
- Avanessian, A. & Henning, A. (2012). *Präsens: Poetik eines Tempus* (1. Aufl.). Diaphanes.
- Avanessian, A. & Mackay, R. (Hrsg.). (2014). *#Akzeleration# 2* (M. Gansen & H. Wallenfels, Übers.). Merve.
- Avanessian, A. & Malik, S. (2016). Der Zeitkomplex. In A. Avanessian & S. Malik (Hrsg.), *Der Zeitkomplex: Postcontemporary* (Deutsche Originalausgabe, S. 7–36). Merve.

- Baier, H., Brodowski, D., Burchard, C., Freiling, F., Hammer, D., Kaldewey, K., Klotz, M., Kovacs, S., Masonne, W., Kurz, O., Merz, K., Rieger, M., Roth, V., Ruf, S., Seger, M., Schiller, J., Schwald, R., Schwenk, J., Steinberger, J., Vocke, J., Wabersich, C. (2015). *Open Competence Center for Cyber Security (Open C3S): Schlussbericht der 1. Förderphase*. <http://oc3s.de/files/openc3s/veroeffentlichungen/Verbundbericht%201FP%2011%2011%2015RS.pdf>
- Barz, H., Kosubek, T. & Tippelt, R. (2012). Triangulation. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 597–611). Barbara Budrich.
- Baur, N., Blasius, J. & Salheiser, A. (Hrsg.). (2014). Natürliche Daten: Dokumente. In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer VS.
- Beise, A. S., Jungermann, I. & Wannemacher, K. (Hrsg.). (2014). *Qualitätssicherung von Studiengängen jenseits der Programmakkreditierung: Neue Herausforderungen für Hochschulsteuerung und Organisationsentwicklung* [„Forum Qualitätsmanagement in Studium und Lehre“ am 23./24. April 2013 in Hannover, dokumentiert ausgewählte Beiträge dieser Veranstaltung]. HIS.
- Berardi, F. (2013). Befragungen des Akzelerationismus aus Sicht des Körpers. In A. Avanesian (Hrsg.), *#Akzeleration* (Originalausgabe, S. 50–60). Merve.
- Berger, P. A. & Kahlert, H. (Hrsg.). (2008). *Institutionalisierte Ungleichheiten: Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (2. Aufl.). Juventa
- Bilger, F., Behringer, F., Kuper, H., Schrader, J. & Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.). (2017). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016: Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. W. Bertelsmann.
- Bindé, J., Sievers, F. & Jandl, A. (Hrsg.). (2007). *Die Zukunft der Werte: Dialoge über das 21. Jahrhundert* (dt. Erstausg.). Suhrkamp.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8., durchges. Aufl.). Budrich.
- Bonefeld, W., Gunn, R., Holloway, J. & Psychopaidēs, K. (Hrsg.). (1995). *Emancipating Marx* (First published). Pluto Press.
- Bourdieu, P. (2015). Der Triumph des Neoliberalismus. Eine Utopie grenzenloser Ausbeutung wird Realität. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 8'15, 47–54.
- Braun, E. (2008). *Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp)*. V&R Unipress.
- Brown, C. (2003). Self-Defense in an Imperfect World. *Ethics & International Affairs*, 17(01), 2–8. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7093.2003.tb00412.x>
- Bruhn, M. & Hadwich, K. (Hrsg.). (2015). *Interaktive Wertschöpfung durch Dienstleistungen: Strategische Ausrichtung von Kundeninteraktionen, Geschäftsmodellen und sozialen Netzwerken*. Springer Gabler.
- BSI – Bundesamt für Sicherheit in der Informationstechnik (Hrsg.). (2017). *Die Lage der IT-Sicherheit in Deutschland 2017*. https://www.bsi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/BSI/Publikationen/Lageberichte/Lagebericht2017.pdf?__blob=publicationFile&v=4

- BSI – Bundesamt für Sicherheit in der Informationstechnik (Hrsg.). (2018). *Die Lage der IT-Sicherheit in Deutschland 2018*. https://www.bsi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/BSI/Publikationen/Lageberichte/Lagebericht2018.pdf?__blob=publicationFile&v=6
- Buer, F. & Siller, G. (Hrsg.). (2004). *Die flexible Supervision: Herausforderungen, Konzepte, Perspektiven ; eine kritische Bestandaufnahme* (1. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2017). *Weissbuch Arbeiten 4.0*. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a883-weissbuch.pdf;jsessionid=7DCD4FFDF25A36CE691AB948AAC89A17?__blob=publicationFile&v=9
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019a). *Digitale Zukunft. Lernen. Forschen. Wissen. Webseite des Bundesministerium für Bildung und Forschung*. <https://www.bildung-forschung.digital/>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019b). *qualifizierung digital. Webseite des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. <https://www.qualifizierungdigital.de>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019c, 26. April). *IT-Sicherheit*. <https://www.bmbf.de/de/sicher-in-der-digitalen-welt-849.html>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2021). *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Offizielle Webseite des Bund-Länder-Wettbewerbs*. <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/wettbewerb>
- Bundesministerium für Verteidigung (2016). *Abschlussbericht Aufbaustab Cyber- und Informationsraum. Empfehlungen zur Neuorganisation von Verantwortlichkeiten, Kompetenzen und Aufgaben im Cyber- und Informationsraum sowie ergänzende Maßnahmen zur Umsetzung der Strategischen Leitlinie Cyber-Verteidigung*. <https://cir.bundeswehr.de/resource/resource/RXdrN2tBYVgyYVh2QWtpYkZXtln0VXZucljFOWhIbVExTiA5TkhwYlNNZFlcXNlTzZhSWdWVnhRcitJQVhJVVdNcmIjSms3RDEoMFBpNU1CNkQ4QVVzb2hjL1pEejFZaXBBTUpWSkNtbzQ9/Abschlussbericht%20Aufbaustab%20CIR.pdf>
- Bundestag, der (2018a). *Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Jutta Krellmann, Susanne Ferschl, Matthias W. Birkwald, weiterer Abgeordneter und der Fraktion DIE LINKE. – Drucksache 19/3667 – Psychische Belastungen in der Arbeitswelt*. <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/19/038/1903895.pdf>
- Bundestag, der (2018b). *Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Jutta Krellmann, Susanne Ferschl, Matthias W. Birkwald, weiterer Abgeordneter und der Fraktion DIE LINKE. – Drucksache 19/4332 – Krankenstände in Deutschland*. <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/19/043/1904332.pdf>
- Bundeswehr (2019, 29. April). *Die Führung des Organisationsbereich Cyber- und Informationsraum*. https://cir.bundeswehr.de/portal/a/cir/start/kdocir/fuehrung/!ut/p/z1/04_SjgCPykssyoxPLMnMzovMAfljo8zizSxNPN2Nngg183Y3NXAocnczcvcdosHYoNLMzowwkpiaJKG-AAjgb6wSmp-pFAM8xxmuEPVKQfpR-ViViWWKFXkF9UkpNaopeYDhKhfmgRYl5KTmpAfrIjRKAgn6LcoNxREQB6uBlv/dz/d5/L2dBISEvZofBIS9nQSEh/#Z7_694IG2S0MG36E0AB6GKF9A3000

- Bünger, C. & Pongratz, L. A. (2008). Bildung—Subjektivität—Ökonomie. Politische Bildung in der Kontrollgesellschaft. In G. Steffens & B. Widmaier (Hrsg.), *Politische und ökonomische Bildung: Konzepte—Leitbilder—Kontroversen* (S. 10–26). Hessische Landeszentrale für Politische Bildung.
- Buß, I., Erbsland, M., Rahn, P. & Pohlenz, P. (Hrsg.). (2018). *Öffnung von Hochschulen: Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten*. Springer VS.
- Cendon, E., Mört, A. & Pellert, A. (Hrsg.). (2016). *Theorie und Praxis verzahnen: Lebenslanges Lernen an Hochschulen*. (Bd. 3). Waxmann. <https://content-select.com/index.php?id=bib&ean=9783830983743>
- Charles B. Hodges, Stephanie Moore, Barbara B. Lockee, Torrey Trust & M. Aaron Bond. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Corfield, P. J. (2015). Time and the Historians in the Age of Relativity. In A. C. T. Geppert & T. Kössler (Hrsg.), *Obsession der Gegenwart. Zeit im 20. Jahrhundert* (S. 71–91). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Council of Europe (1997). *Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region*. <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/090000168007f2e5>
- Dahler-Larsen, P. (2018). Qualitative Evaluation: Methods, Ethics, and Politics with Stakeholders. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th edition, S. 867–886). SAGE.
- Dahrendorf, R. (1966). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik* (durchges. Aufl.). Nannen-Verlag.
- Deutscher Bundestag (2019). *Unterrichtung durch die Bundesregierung. Nationaler Bildungsbericht—Bildung in Deutschland 2018 und Stellungnahme der Bundesregierung* (Drucksache 19/6930).
- Deutscher Qualifikationsrahmen (2019). *Webseite zu den DQR-Niveaus*. DQR-Niveaus. <https://www.dqr.de/content/2315.php>
- Dewe, B. & Weber, P. J. (2007). *Wissengesellschaft und lebenslanges Lernen: Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU*. Klinkhardt.
- DGWF Landesgruppe Baden-Württemberg (2013). *Qualitätsdimensionen der Wissenschaftlichen Weiterbildung*. <https://afww.uni-konstanz.de/downloads/Qualitaet-DGWF-LG-BW.pdf>
- Dieckmann, H. (2017). *Geschichte des Fernunterrichts*. W. Bertelsmann.
- Ditton, H. (2010). Evaluation und Qualitätssicherung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3., durchges. Aufl., S. 607–623). VS-Verlag.
- Dollhausen, K., Wolter, A., Huntemann, H. & Otto, A. (2018). Auf dem Weg zu einer anbieterbezogenen Statistik für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. Ergebnisse einer empirischen Vorstudie für ein Monitoring wissenschaftlicher Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2018(1), 46–54.

- Dux, G. (2017). *Die Zeit in der Geschichte: Ihre Entwicklungslogik vom Mythos zur Weltzeit* (3. Aufl., Bd. 4). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://www.springer.com/de/book/9783658174392>
- Elias, N. (1988). *Über die Zeit. Arbeiten zur Wissenssoziologie II*. Suhrkamp.
- Esping-Andersen, G. (1998). Die drei Welten des Wohlfahrtskapitalismus. Zur politischen Ökonomie des Wohlfahrtsstaates. In S. Lessenich & I. Ostner (Übers.), *Welten des Wohlfahrtskapitalismus: Der Sozialstaat in vergleichender Perspektive* (S. 19–56).
- Esposito, E. (2016). Die Konstruktion der Unberechenbarkeit. In A. Avanesian & M. Su-hail (Hrsg.), *Der Zeitkomplex: Postcontemporary* (S. 37–42). Merve.
- Europäische Bildungsminister (1999). *Der europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der europäischen Bildungsminister. 19. Juni 1999*. https://www.bmbf.de/files/bologna_deu.pdf
- Europäische Kommission (Hrsg.). (2015). *The European higher education area in 2015: Bologna process implementation report*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (u. a.).
- Europäische Kommission (2016). *Eine neue europäische Agenda für Kompetenzen. Humankapital, Beschäftigungsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit gemeinsam stärken*. <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/DE/1-2016-381-DE-F1-1.PDF>
- Europäische Kommission (2017a). *Weißbuch zur Zukunft Europas. Die EU der 27 im Jahr 2025 – Überlegungen und Szenarien*. https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/weissbuch_zur_zukunft_europas_de.pdf
- Europäische Kommission (2017b). *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen zur Einführung einer europäischen Säule sozialer Rechte*. <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2017/DE/COM-2017-250-F1-DE-MAIN-PART-1.PDF>
- Europäische Kommission (2017c). *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen über eine europäische Erneuerungsagenda für die Hochschulbildung*. <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2017/DE/COM-2017-247-F1-DE-MAIN-PART-1.PDF>
- Europäische Kommission (2018a). *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen zum Aktionsplan für digitale Bildung*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2018:22:FIN>
- Europäische Kommission (2018b). *Vorschlag für eine Empfehlung des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*. <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/DE/COM-2018-24-F1-DE-MAIN-PART-1.PDF>
- Europäische Kommission (2018c). *Vorschlag für eine Empfehlung des Rates zur Förderung gemeinsamer Werte, inklusiver Bildung und der europäischen Dimension im Unterricht*. <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/DE/COM-2018-23-F1-DE-MAIN-PART-1.PDF>
- Europäischer Rat (2000). *Europäischer Rat / 23. und 24. März 2000 / Lissabon / Schlussfolgerungen des Vorsitzes*. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm

- Europäischer Rat (2011). *Entschießung des Rates über eine erneuerte europäische Agenda für die Erwachsenenbildung*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX%3A32011G1220%2801%29>
- Europäischer Rat (2016). *Empfehlung des Rates vom 19. Dezember 2016 für Weiterbildungspfade: Neue Chancen für Erwachsene*.
- European Association for the Education of Adults (2015). *Manifest für Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert*. https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/01/manifesto_full_de.pdf
- Faulstich, P. (2011). *Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung: Geschichte und Gegenwart einer grossen Hoffnung der Moderne*. Transcript.
- Faulstich, P. (2012). Lernen in der Kontinuität der Momente. Vorüberlegungen zu einem bildungswissenschaftlichen, kritisch pragmatistischen Begriff der Zeit. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Zeit und Bildung: Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung* (S. 73–93). Waxmann.
- Faulstich, P. & Oswald, L. (2010). *Wissenschaftliche Weiterbildung* (Hans-Böckler-Stiftung, Hrsg.; Bd. 200).
- Faure, E., Herrera, F. & Kaddoura, A.-R. (Hrsg.). (1975). *Learning to be: The world of education today and tomorrow* (6. Aufl.). Unesco.
- Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (Hrsg.). (2017). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (12. Aufl., Originalausgabe). rowohltz enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Forneck, H. J. (2006). Gouvernementalität und Weiterbildung – Perspektiven einer machttheoretischen Perspektive auf Weiterbildung. In G. Wiesner, C. Zeuner & H. J. Forneck (Hrsg.), *Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung* (S. 27–31). Schneider.
- Freiling, F. (2018). *Modulhandbuch zum berufsbegleitenden Bachelorstudiengang Informatik/IT-Sicherheit*. <https://www.itsec.techfak.fau.de/files/2018/12/Modulhandbuch-Informatik-IT-Sicherheit.pdf>
- Freud, S. (1996). *Das Unbehagen in der Kultur* (Erstausgabe 1930). S. Fischer.
- Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (2015). *Studien- und Prüfungsordnung für den berufsbegleitenden Bachelorstudiengang „Informatik/IT-Sicherheit“ an der Technischen Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg—BPOITS*. <https://fauit-files.cs.fau.de/filepool//projects/openc3s/studienordnung-informatik-it-sicherheit.pdf>
- Fuchs, T. (2015). Zeiterfahrung in Gesundheit und Krankheit. In G. Hartung (Hrsg.), *Mensch und Zeit*. Springer VS.
- Geißler, R. (2005). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In P. A. Berger (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 71–100). Juventa.
- Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg (Landeshochschulgesetz—LHG), (2018). <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+BW+%C2%A7+58&psml=bsbawueprod.psml&max=true>

- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford University Press.
- Gieseke, W. (2008). Programmforschung – Kontinuitäts- und Reformbedarfe unter dem Anspruch lebenslangen Lernens. In H. Herzberg (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung* (S. 91–116). Peter Lang.
- Gimmler, A., Sandbothe, M. & Zimmerli, W. Ch. (Hrsg.). (1997). *Die Wiederentdeckung der Zeit: Reflexionen – Analysen – Konzepte* (1. Aufl.). Primus.
- Gonon, P. & Kraus, K. (2011). Kapitel 2: Gegenstand. In T. Fuhr, P. Gonon, C. Hof, & G. Mertens (Hrsg.), *Erwachsenenbildung—Weiterbildung* (Studienausg, S. 35–52). Schöningh.
- Görtler, M. (2016). *Politische Bildung und Zeit: Eine didaktische Untersuchung zur Bedeutung von Zeit für die politische Bildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://www.springer.com/de/book/9783658141936>
- Gottschall, K. & Voß, G. G. (Hrsg.). (2005). *Entgrenzung von Arbeit und Leben: Zum Wandel der Beziehung von Erwerbstätigkeit und Privatsphäre im Alltag* (2., verb. Aufl.). Hampp.
- Graßl, H. (2008). *Ökonomisierung der Bildungsproduktion: Zu einer Theorie des konservativen Bildungsstaats* (1. Aufl.). Nomos.
- Großklaus, G. (1997). Zeitlichkeit der Medien. In T. Ehlert (Hrsg.), *Zeitkonzeptionen Zeiterfahrung Zeitmessung. Stationen ihres Wandels vom Mittelalter bis zur Moderne* (S. 3–11). Ferdinand Schöningh.
- Grün, A. (1998). *Herzensruhe*. Herder.
- Guimarães, P. (2017). The usefulness of adult education: Lifelong learning in the European Union and the portuguese public policy. *Andragoška spoznanja*, 23(4), 35–50. <https://doi.org/10.4312/as.23.4.35-50>
- Haan, G. de (1996). *Die Zeit in der Pädagogik: Vermittlungen zwischen der Fülle der Welt und der Kürze des Lebens*. Beltz.
- Hanft, A. (2016). Weiterbildung und Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Hochschulkulturen, -strukturen, -strategien und -interessen. In A. Hanft, K. Brinkmann, S. Kretschmer, A. Maschwitz & J. Stöter (Hrsg.), *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen* (S. 30–45). Waxmann. https://de.offene-hochschulen.de/fyls/785/download_file/
- Hanft, A. & Brinkmann, K. (Hrsg.). (2013). *Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*. Waxmann.
- Hanft, A., Brinkmann, K., Kretschmer, S., Maschwitz, A. & Stöter, J. (2016). *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen*. Waxmann. https://de.offene-hochschulen.de/fyls/785/download_file/
- Hanft, A., Pellert, A., Cendon, E. & Wolter, A. (Hrsg.). (2015). *Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. <https://doi.org/10.25656/01:19363>
- Harvey, D. (1990). *The condition of postmodernity: An enquiry into the origins of cultural change*. Blackwell.

- Harvey, D. (2013). Urbane Rebellionen. Kairo, Rio, Istanbul: Der Ruf der Unterdrückten und das Recht auf Stadt. (Y. Dincer, Übers.). *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 8'13, 38–48.
- Harvey, D. (2015). Katastrophenkapitalismus, Teil II. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 8'15, 55–67.
- Häusler, A. (Hrsg.). (2018). *Völkisch-autoritärer Populismus: Der Rechtsruck in Deutschland und die AfD*. VSA.
- Hippel, A. von, Tippelt, R. & Gebrande, J. (2018). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. In A. von Hippel & R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarb. u. aktual. Aufl., S. 1131–1147). Springer VS.
- Hochschule Albstadt-Sigmaringen (2013a). *Webseite des Teilprojekt 4/Zertifikatsprogramm*. Teilprojekt 4. <http://oc3s.de/teilprojekt-4.html>
- Hochschule Albstadt-Sigmaringen (2013b). *Webseite des Teilprojekts 1/Studium Initiale*. Teilprojekt 1. <http://oc3s.de/teilprojekt-1.html>
- Hochschule Albstadt-Sigmaringen (2013c). *Webseite zur 1. Förderphase* [Projektwebseite]. Das Projekt. <http://oc3s.de/id-1-foerderphase.html>
- Hochschule Albstadt-Sigmaringen (2014). *Modulhandbuch. Master of Science IT – Governance, Risk and Compliance Management*. https://www.hs-albsig.de/fileadmin/user_upload/hsas/01_studienangebot/master/itgrc/downloads/Modulhandbuch_IT_GRC.pdf
- Hochschule Albstadt-Sigmaringen (2015a). *Satzung der Hochschule Albstadt-Sigmaringen über die Eignungsprüfung für beruflich Qualifizierte*. <https://open-c3s.de/files/openc3s/tp1/Satzung%20Studium%20Initiale.pdf>
- Hochschule Albstadt-Sigmaringen (2015b). *Ordnung zur Durchführung von Zertifikatsprogrammen (Zertifikatsordnung – ZertO) der Hochschule Albstadt-Sigmaringen*. https://open-c3s.de/files/openc3s/tp4/2015_10_21%20Ordnung_Durchfuehrung_Zertifikatsprogramme_ZertO_HSAS_nach%20Aushang.pdf
- Hochschule Albstadt-Sigmaringen (2015c). *Studien- und Prüfungsordnung der Hochschule Albstadt-Sigmaringen – Business Science and Management – für den weiterbildenden Masterstudiengang „IT-Governance, Risk and Compliance Management“*. <https://open-c3s.de/files/openc3s/tp5/neu/HSAS%20IT-GRC%20Studien-%20und%20Pruefungsordnung%2024-11-2015.pdf>
- Hochschule Albstadt-Sigmaringen (2016). *Gebührensatzung der Hochschule Albstadt-Sigmaringen für das Open C³S - Studium Initiale*. https://open-c3s.de/files/openc3s/tp1/20160324_Gebuehrensatzung_Studium_Initiale_OpenC3S.PDF
- Hochschule Albstadt-Sigmaringen (2017a). *Webseite zur Veröffentlichungen der zweiten Förderphase von Open C³S*. Veröffentlichungen. <http://oc3s.de/veroeffentlichungen-33.html>
- Hochschule Albstadt-Sigmaringen (2017b). *Gebührensatzung der Hochschule Albstadt-Sigmaringen für das Zertifikatsprogramm Open C³S*. https://zertifikatsprogramm.de/files/wollwinderei/downloads/Gebuehrensatzung_OpenC3S_20171114.pdf

- Hochschule Albstadt-Sigmaringen (2018, 10. Dezember). *Digitale Forensik—Berufsbegleitender Online-Fernstudiengang*. Master Digitale Forensik. <https://master-digitale-forensik.de/>
- Hochschule Albstadt-Sigmaringen (2019a). *Leitbild der Hochschule Albstadt-Sigmaringen*. Leitbild der Hochschule Albstadt-Sigmaringen. <https://www.hs-albsig.de/hochschule/ueber-uns/leitbild>
- Hochschule Albstadt-Sigmaringen (2019b). *Webseite des Studium Initiale*. Studium Initiale Berufsbegleitende Hochschulzugangsberechtigung. <https://www.hs-albsig.de/studienangebot/berufsbegleitende-weiterbildung/studium-initiale-hochschulzugangsberechtigung>
- Hochschule Albstadt-Sigmaringen (2019c). *Webseite des Zertifikatsprogramms Open C³S*. Berufsbegleitende Weiterbildung im IT-Bereich. <https://zertifikatsprogramm.de/>
- Hochschule Albstadt-Sigmaringen (2019d). *Zertifikatsprogramm Open C³S. Modulhandbuch*. https://zertifikatsprogramm.de/files/wollwinderei/downloads/Zertifikatsprogramm_Modulhandbuch_2019.pdf
- Hochschule Albstadt-Sigmaringen, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Ruhr-Universität Bochum, Goethe-Universität Frankfurt am Main & Universität Passau (Hrsg.). (2017). *Mikromodulhandbuch. Zertifikatsprogramm*. http://oc3s.de/files/openc3s/veroeffentlichungen/module/Mikromodulhandbuch_V01_Stand_20170930_FINAL.pdf
- Hochschule Albstadt-Sigmaringen, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Ruhr-Universität Bochum, Ludwig-Maximilians-Universität München, Hochschule Offenburg, Hochschule Darmstadt, Technischen Universität Darmstadt, Universität Passau & Hochschule Stralsund. (2014). *Verbundvertrag (Entwurf)*. http://oc3s.de/files/openc3s/2ff/tp6/Verbundvertrag_OC3S_Entwurf_FINAL.pdf
- Hoffmann, N. (2012). Dokumentenanalyse. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 395–406). Barbara Budrich.
- Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung: Überblick und Einführung* (1. Aufl.). Beltz Juventa.
- Honneth, A. (2018). Wirtschaft oder Gesellschaft? Größe und Grenzen der Marxschen Theorie des Kapitalismus. *WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung*, 2, 3–28.
- Horkheimer, M. (2007). *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft* (Erstausg. 1967). S. Fischer.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (2008). *Dialektik der Aufklärung: Philosophische Fragmente* (23. Aufl., ungek. Ausg., Erstausg. 1969). S. Fischer.
- Jameson, F. (1984). Postmodernism, or the cultural logic of late capitalism. *New Left Review*, 146, 53–92.
- Jameson, F. (2003). The end of temporality. *Critical Inquiry*, 29(4), 695–718.
- Joint Force Quarterly (2019). An Interview with Paul M. Nakasone. *Joint Force Quarterly*, 92(1. Quartal 2019). <https://ndupress.ndu.edu/Portals/68/Documents/jfq/jfq-92/jfq-92.pdf>
- Jung, B. (2019). *Der „Wille zur Macht“ kein Buch von Friedrich Nietzsche*. Herausgegeben von Bernd Jung auf der Grundlage der Digitalen Kritischen Gesamtausgabe. <https://nietzsche.ralfj.de>

- Jütte, W., Kondratjuk, M. & Schulze, M. (Hrsg.). (2020). *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld: Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. wbv.
- Jütte, W. & Rohs, M. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3>
- Kade, J. (2011). Kapitel 1: Metatheorie. In T. Fuhr, P. Gonon, C. Hof & G. Mertens (Hrsg.), *Erwachsenenbildung—Weiterbildung* (S. 7–34). Schöningh.
- Kaiser, M. (2014). Chronopolitik: Prävention & Präemption. *TATuP – Zeitschrift für Technikfolgenabschätzung in Theorie und Praxis*, 23(2), 48–55.
- Kardorff, E. von (2012). Qualitative Evaluationsforschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (9. Aufl., S. 238–250).
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarb. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, R. (2003). Wissenssoziologische Diskursanalyse. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse: Band II: Forschungspraxis* (S. 125–158). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://www.springer.com/de/book/9783322996749>
- Kerres, M. (2012). *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote* (3., vollst. überarb. Aufl.). Oldenbourg.
- Köhler, S.-M. & Zschach, M. (2018, März 19). *Dynamiken des Älterwerdens: Differente Zeitordnungen und (De-)Mobilisierungen des Selbst im Lebensverlauf*. Symposium auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2018 in Essen am 19.03.2018.
- Kohls, C. & Wedekind, J. (2008). Die Dokumentation erfolgreicher E-Learning-Lehr-/Lernarrangements mit didaktischen Patterns. In S. Zauchner, P. Baumgartner, E. Blaschitz, & A. Weissenböck (Hrsg.), *Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheiten und Notwendigkeiten* (S. 217–227). Waxmann.
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (2001). *Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen. Mitteilung der Kommission*. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/foko6_neues-aus-europa_04_raum-lll.pdf
- Kornwachs, K. (2001). *Logik der Zeit – Zeit der Logik: Eine Einführung in die Zeitphilosophie*. Lit Verlag.
- Koselleck, R. (2000). *Zeitschichten: Studien zur Historik* (1. Aufl.). Suhrkamp.
- Kovacs, S., Seger, M. & Waldeyer, C. (2013). *Lifelong Learning im Open C³S. Akademischen Weiterbildung im Bereich Cyber-Sicherheit: Zielgruppen, Inhalte, Organisationsformen und Anrechnung beruflicher Kompetenzen. Erwartungen von Experten im Umfeld von Open C³S*. http://oc3s.de/files/openc3s/veroeffentlichungen/tp6/Akademische_Weiterbildung_Cyber-Sicherheit_Befragung_TUD_Kovacs.pdf
- Kübel, S. L. & Wittmann, M. (2020). Zeitwahrnehmung. In S. Schinkel, F. Hösel, S.-M. Köhler, E. Schilling, J. Schreiber & M. Zschach (Hrsg.), *Zeit im Lebensverlauf Ein Glossar*. (S. 359–364). Transcript. <https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/30/3f/a1/oa97838394486251fLScux2hZq3d.pdf>

- Kultusministerkonferenz (2009). *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf
- Land, N. (2013). Kritik am Transzendentalen Miserabilismus. In A. Avanesian (Hrsg.), *#Akzeleration* (S. 16–20). Merve.
- Leccardi, C. (2013). Temporal perspectives in de-standardised youth-life courses. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch, & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 251–269). Beltz Juventa.
- Leitner, K. (2010). „Lifelong (L)earning“ – Bildung zwischen Kultur und Kapital. In R. Klein & S. Dungs (Hrsg.), *Standardisierung der Bildung. Zwischen Subjekt und Kultur* (S. 147–173). Springer VS.
- Lima, L. C. & Guimarães, P. (2011). *European strategies in lifelong learning: A critical introduction*. Barbara Budrich Publishers.
- Lima, L. C., Guimarães, P. & Touma, N. (2016). Adult learning and education policies in Germany, Portugal and Sweden: An analysis of national reports to CONFINTEA VI. In R. Egetenmeyer (Hrsg.), *Adult Education and Lifelong Learning in Europe and Beyond. Comparative Perspectives from the 2015 Würzburg Winter School* (S. 29–66). Peter Lang.
- Lübbe, H. (2000). Gegenwartsschrumpfung und zivilisatorische Selbsthistorisierung. In F. Hager & W. Schenkel (Hrsg.), *Schrumpfungen. Chancen für ein anderes Wachstum. Ein Diskurs der Natur- und Sozialwissenschaften* (S. 11–21). Springer.
- Maturana, H. R. (1997). Die Natur der Zeit. In A. Gimmler, M. Sandbothe & W. Ch. Zimmerli (Hrsg.), *Wiederentdeckung der Zeit. Reflexionen—Analysen—Konzepte*. (S. 114–125). Primus.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11., aktual. u. überarb. Aufl.). Beltz.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz.
- Meyer, W., Funk, E. & Nguyen, P. L. (2017). Partizipation und Bewerbung: Weiterbestehende methodologische Herausforderungen. In R. Stockmann & W. Meyer (Hrsg.), *Die Zukunft der Evaluation: Trends, Herausforderungen, Perspektiven* (S. 177–204). Waxmann.
- Micali, S. (2015). Subjektive und objektive Zeit. Genealogische und methodologische Bemerkungen zur Frage nach der Realität oder Idealität von Zeit. In G. Hartung (Hrsg.), *Mensch und Zeit* (S. 185–203). Springer VS.
- Minks, K.-H., Netz, N. & Völk, D. (2011). *Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status Quo und Perspektiven*. https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201111.pdf
- Möller, S. (2012). Inhaltsanalyse. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 381–394). Barbara Budrich.
- Mört, A. & Pellert, A. (Hrsg.). (2015). *Handreichung Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. https://de.offene-hochschulen.de/fyfs/398/download_file

- Moutsios, S. (2010). Power, politics and transnational policy-making in education. *Globalisation, Societies and Education*, 8(1), 121–141. <https://doi.org/10.1080/14767720903574124>
- Negt, O. (2010). *Der politische Mensch: Demokratie als Lebensform*. Steidl.
- Netzwerk offene Hochschulen. (2019). *Webseite des Netzwerks offene Hochschulen*. Startseite. https://www.netzwerk-offene-hochschulen.de/web_pages/24
- Nietzsche, F. (1930). Der Wille zur Macht. Versuch einer Umwertung aller Werte. In A. Messer (Hrsg.), *Friedrich Nietzsche. Werke in zwei Bänden, 2. Bd.* (S. 313–538). Alfred Kröner.
- Nittel, D. & Tippelt, R. (2019). *Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens. Die LOEB-Studie: Über die Institutionalisierung einer bildungspolitischen Leitidee*. wbv Media.
- Nolda, S. (2001). Das Konzept der Wissensgesellschaft und seine (mögliche) Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In J. Wittpoth (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose: Theoriebeobachtungen* (S. 91–117). W. Bertelsmann.
- Noys, B. (2013). Days of Phuture Past: Kapitalismus, Zeit, Akzeleration. In A. Avanesian (Hrsg.), *#Akzeleration* (S. 40–49). Merve.
- OECD (2016). *PIAAC Data on Germany. Public Use File*. <http://vs-web-fs-1.oecd.org/piaac/puf-data/SPSS/>
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. <https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- Open Competence Center for Cyber Security (2013a). *Motivation und Ziel*. Teilprojekt 4. <http://oc3s.de/teilprojekt-4.html>
- Open Competence Center for Cyber Security (2013b). *Startseite*. Verbundprojekt. <http://oc3s.de/startseite.html>
- Picht, G. (1964). *Die Deutsche Bildungskatastrophe*. Walter.
- Pietraß, M. (2018). *Bildung in Bewegung. Neue Lernpotenziale digitaler Medien. Vortrag auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften*. Parallelvorträge PV-I-04 S04 T01 A02 (20. März). Essen.
- Polanyi, K. (2017). *The great transformation: Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen* (H. Jelinek, Übers.; 13. Aufl., Lizenzausgabe). Suhrkamp.
- Pongratz, L. A. (2010). *Kritische Erwachsenenbildung: Analysen und Anstöße* (1. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- President of the United States (Hrsg.). (2002). *The National Security Strategy of the United States of America*. <https://www.state.gov/documents/organization/63562.pdf>
- Quent, M. (Hrsg.). (2016). *Absolute Gegenwart* (Originalausgabe). Merve.
- Rahnfeld, R. (2013). *Handreichung zu Zertifikatsabläufen*. http://oc3s.de/files/openc3s/veroeffentlichungen/Handreichung1_BLSzenarien_Zertifikate.pdf
- Rahnfeld, R. (2014). *Die ersten Schritte der Modulentwicklung. Ein Leitfaden mit Tipps und Hinweisen*. http://oc3s.de/files/openc3s/veroeffentlichungen/Leitfaden_Modulentwicklung_Stand13082014_Vers.6.pdf
- Rahnfeld, R. & Schiller, J. (2015). Der Zugang nicht-traditionell Studierender zur wissenschaftlichen Weiterbildung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 1/2015, 26–51.

- Rausch, S. (2012). Diskursanalyse. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 277–287). Barbara Budrich.
- Rausch, S. (2015). *Lernen regierbar machen: Eine diskursanalytische Perspektive auf Beiträge der Europäischen Union zum lebenslangen Lernen*. Springer VS.
- Reinhold, T. & Schulze, M. (2017). *Digitale Gegenangriffe. Eine Analyse der technischen und politischen Implikationen von „hack backs“* (F. Sicherheitspolitik, Hrsg.). https://www.swp-berlin.org/fileadmin/contents/products/arbeitspapiere/AP_Schulze_Hackback_08_2017.pdf
- Renn, O. (2019). *Gefühlte Wahrheiten. Orientierung in Zeiten postfaktischer Verunsicherung*. Barbara Budrich.
- Renner, R. G. (1988). *Die postmoderne Konstellation: Theorie, Text und Kunst im Ausgang der Moderne* (1. Aufl.). Rombach.
- Rothauge, C. (2017). Es ist (an der) Zeit. Zum „temporal turn“ in der Geschichtswissenschaft. *Historische Zeitschrift*, 305(3). <https://doi.org/10.1515/hzhz-2017-0038>
- Sandbothe, M. (1997). Die Verzeitlichung der Zeit in der modernen Philosophie. In A. Gimmler, M. Sandbothe & W. Ch. Zimmerli (Hrsg.), *Die Wiederentdeckung der Zeit: Reflexionen—Analysen—Konzepte* (S. 41–62). Primus.
- Schäffter, O. (2012). Systemische Veränderungsforschung aus relationaler Sicht. In W. Gieseke, E. Nuißl & I. Schüßler (Hrsg.), *Reflexion zur Selbstbildung* (S. 32–58). W. Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/14/1113w032>
- Schäffter, O. (2019). Das Relational Reframe als transdisziplinäre Denkfigur. Eine rekurrente Nachlese. In M. Ebner von Eschenbach (Hrsg.), *Relational Reframe Einsatz einer relationalen Perspektive auf Migration in der Erwachsenenbildungsforschung* (S. 320–360).
- Schäffter, O. & Schicke, H. (2012). Organisationstheorie. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 166–181). Budrich.
- Schiemann, G. (2015). Lebensweltliche und physikalische Zeit. In G. Hartung (Hrsg.), *Mensch und Zeit* (S. 207–225). Springer VS.
- Schiller, J. (2014a). *Evaluationsverfahren in Open C³S: Informationsdistributionssystem*. <http://oc3s.de/files/openc3s/veroeffentlichungen/Informationsdistributionssystem%20der%20Evaluation%20in%20Open%20C3S.pdf>
- Schiller, J. (2014b). *Nicht-traditionell Studierende und das Konzept von Open C³S. Erfahrungen und Daten aus der Pilotphase*. <http://oc3s.de/files/openc3s/veroeffentlichungen/Nichttraditionell%20Studierende%20und%20das%20Konzept%20von%20Open%20C3S.pdf>
- Schiller, J. (2014c). *Open C³S Arbeitspapiere: Spezifische Fragestellungen zur Evaluation des Studium Initiale*. <http://oc3s.de/files/openc3s/veroeffentlichungen/Spezifische%20Fragestellungen%20zur%20Evaluation%20des%20Studium%20Initiale.pdf>
- Schiller, J. (2014d). *Open C³S Arbeitspapiere: Evaluationsverfahren in Open C³S. Problemlagen und Durchführung von Evaluationen in berufsbegleitenden Online-Formaten*. <http://oc3s.de/files/openc3s/veroeffentlichungen/Evaluationsverfahren%20in%20Open%20C3S.pdf>

- Schiller, J. (2014e). *Zur Einbindung der Qualitätsdimensionen in der Wissenschaftlichen Weiterbildung der DGWF in das Qualitätsmanagementsystem von Open C³S*. <http://oc3s.de/files/openc3s/veroeffentlichungen/Einbindung%20oder%20DGWF-Qualitaetsdimensionen%20in%20Open%20C3S.pdf>
- Schiller, J. (2014f). *Open C³S Arbeitspapiere: Evaluationsverfahren in Open C³S. Richtlinien zum Umgang mit personenbezogenen Daten und Auswertungsprozesse innerhalb der Evaluationen in Open C³S* (nicht mehr verfügbar).
- Schiller, J. (2016). *Interaktive Prozessdarstellung im Studium Initiale*. <http://oc3s.de/files/openc3s/veroeffentlichungen/Interaktive%20Prozessdarstellung%20im%20Studium%20Initiale.pdf>
- Schiller, J. (2017). Gestaltung und Integration propädeutischer Weiterbildung in bestehende Hochschulstrukturen. In N. Sturm & K. Spenner (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Beiträge zu Verankerung in die Hochschulstrukturen* (S. 205–217). Springer VS.
- Schiller, J. (2018). Werte und Einflüsse europäischer Bildungspolitiken. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 03/2018 (Demokratiebildung), 224–234.
- Schiller, J., Freiling, F., Benenson, Z. & Massonne, W. (2019). Berufsbegleitendes Studieren an Universitäten: Ein Zukunftsfeld für die IT-Sicherheit. *Informatik Spektrum*, 42(1), 38–47. <https://doi.org/10.1007/s00287-019-01145-6>
- Schiller, J. & Rahnfeld, R. (2015). Integration projektbegleitender Qualitätsentwicklung in bestehende Hochschulstrukturen. In A. Mört & A. Pellert (Hrsg.), *Handreichung Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 43–50). https://de.offenehochschulen.de/fyls/398/download_file
- Schiller, J., Schmidt-Lauff, S. & Camilloni, F. (2017). Comparing temporal agendas of policies and institutions in (work-related) adult education. In R. Egetenmeyer & M. Fideli (Hrsg.), *Adult Education and Work Contexts: International Perspectives and Challenges. Comparative Perspectives from the 2017 Würzburg Winter School* (S. 25–40). Peter Lang.
- Schmid, J. (2010). *Wohlfahrtsstaaten im Vergleich: Soziale Sicherung in Europa: Organisation, Finanzierung, Leistungen und Probleme* (3., aktual. u. erw. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt-Lauff, S. (2008). *Zeit für Bildung im Erwachsenenalter: Interdisziplinäre und empirische Zugänge*. Waxmann.
- Schmidt-Lauff, S. (2012a). Qualitative Zeitforschung in triangulierter Perspektivverschränkung. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 556–580). Barbara Budrich.
- Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.). (2012b). *Zeit und Bildung: Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung*. Waxmann.
- Schmidt-Lauff, S. (2018). Zeittheoretische Implikationen in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarb. u. aktual. Aufl., S. 319–338). Springer VS.
- Schmidt-Lauff, S. & Hösel, F. (2015). Kulturelle Erwachsenenbildung. Ästhetisches, zeit-sensibles und partizipatives Lernen. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 25, 07-1–07-10. <https://doi.org/10.25656/01:10954>

- Schmidt-Lauff, S., Schreiber-Barsch, S. & Nuissl, E. (2019). Editorial. Zur Verschränkung von Zeit und Raum in der Theorie und Empirie der Erwachsenenbildung: RaumZeit in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 42(2), 157–163.
- Schmiede, R. (2011). Macht Arbeit depressiv? Psychische Erkrankungen im flexiblen Kapitalismus. In C. Koppetsch (Hrsg.), *Nachrichten aus der Innenwelt des Kapitalismus* (S. 113–138). Springer VS.
- Schoenberger, E. (1988). From Fordism to flexible accumulation: Technology, competitive strategies, and international location. *Environment and Planning D: Society and Space*, 6(3), 245–262.
- Seger, M., Waldeyer, C. & Leibinger, C. (2017). *Qualitätssicherung im Kontext der Anrechnung und Anerkennung von Lernergebnissen an Hochschulen: Standards für zuverlässige, transparente und einheitliche Verfahren, Prozesse und Kriterien – inkl. beispielhafter Leitfäden, Richtlinien und Ordnungen: Entwicklungsergebnisse der Forschungsgruppe Prof. Brinkmann/Dr. Seger aus dem Kontext des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“* (2., aktual. u. erw. Aufl.). Shaker.
- Seifert, I., Bürger, M., Wangler, L., Christmann-Budian, S., Rohde, M., Gabriel, P. & Zinke, G. (2018). *Potenziale der künstlichen Intelligenz im produzierenden Gewerbe in Deutschland. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie (BMWi) im Rahmen der Begleitforschung zum Technologieprogramm PAiCE – Platforms | Additive Manufacturing | Imaging | Communication | Engineering* (iit-Institut für Innovation und Technik in der VDI/VDE Innovation + Technik GmbH, Hrsg.). https://www.bmwi.de/Redaktion/DE/Publikationen/Studien/potenziale-kuenstlichen-intelligenz-im-produzierenden-gewerbe-in-deutschland.pdf?__blob=publicationFile&v=17
- Seiffert, H. (1977). *Marxismus und bürgerliche Wissenschaft* (3., unveränd. Aufl.). Beck.
- Seitter, W. (Hrsg.). (2017). *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Springer VS.
- Seitter, W., Friese, M. & Robinson, P. (Hrsg.). (2018). *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung: WM3 Weiterbildung Mittelhessen*. Springer VS.
- Soeffner, H.-G. (2012). Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (9. Aufl., Originalausgabe, S. 164–174). Rowohlt.
- Sofaer, A. D. (2003). On the Necessity of Pre-emption. *European Journal of International Law*, 14(2), 209–226. <https://doi.org/10.1093/ejil/14.2.209>
- Solga, H. & Dombowski, R. (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung Stand der Forschung und Forschungsbedarf* (Hans-Böckler-Stiftung, Hrsg.). https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=HBS-004353
- Srnicek, N. & Williams, A. (2013). #Accelerate. Manifest für eine akzelerationistische Politik. In A. Avanesian (Hrsg.), *#Akzeleration* (S. 21–39). Merve.
- Srnicek, N. & Williams, A. (2016a). *Inventing the future: Postcapitalism and a world without work* (überarb. u. aktual. Aufl.). Verso.
- Srnicek, N. & Williams, A. (2016b). Um was geht es in der Zukunft? In A. Avanesian & S. Malik (Hrsg.), *Der Zeitkomplex: Postcontemporary* (S. 43–48). Merve.
- Stoi, R. (2008). Immaterielle Unternehmenswerte messen und steuern – Teil 1. *Betriebswirtschaft im Blickpunkt*, 12–2008, 322.

- Störig, H. J. (1997). *Kleine Weltgeschichte der Philosophie* (Erw. Neuausg., 76.–84. Tsd.). S. Fischer.
- Strzelewicz, W. (1968). *Erwachsenenbildung. Soziologische Materialien*. Quelle & Meyer.
- Teichler, U. & Wolter, A. (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. *Die Hochschule*, 2–2004, 64–80.
- Tergan, S.-O. (2004). Realistische Qualitätsevaluation von E-Learning. In D. M. Meister, S.-O. Tergan & P. Zentel (Hrsg.), *Evaluation von E-Learning Zielrichtungen, methodologische Aspekte, Zukunftsperspektiven* (S. 131–154). Waxmann.
- Thumser-Dauth, K. (2014). Zentrale und dezentrale Verfahren zur Entwicklung und Revision von Studienprogrammen. In A. S. Beise, I. Jungermann & K. Wannemacher (Hrsg.), *Qualitätssicherung von Studiengängen jenseits der Programmakkreditierung. Neue Herausforderungen für Hochschulsteuerung und Organisationsentwicklung: Bd. Neue Herausforderungen für Hochschulsteuerung und Organisationsentwicklung* (S. 31–35).
- Traue, B., Pfahl, L. & Schürmann, L. (2014). Diskursanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 493–508). Springer VS.
- Ulmer, P., Ulrich, J. G. & Bundesinstitut für Berufsbildung (2008). *Der demografische Wandel und seine Folgen für die Sicherstellung des Fachkräftenachwuchses*. BIBB. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0035-0290-0>
- United States Department of Defense (2018). *Summary of the Department of Defense Cyber Strategy 2018*. https://media.defense.gov/2018/Sep/18/2002041658/-1/-1/1/CYBER_STRATEGY_SUMMARY_FINAL.PDF
- Unsichtbares Komitee (2010). *Der kommende Aufstand* (E. Schmeda, Übers.; 1. Aufl.). Edition Nautilus.
- Užik, M. (2008). *Immaterielles Kapital – Werttreiberfunktion und Bewertung*. <https://d-nb.info/1006184570/34>
- Vargas-Cetina, G. (1999). The Anthropology of Flexible Accumulation. *Urban Anthropology and Studies of Cultural Systems and World Economic Development*, 28(3/4), 193–197.
- Vogler-Ludwig, K., Düll, N. & Kriechel, B. (2016). *Arbeitsmarkt 2030 - Wirtschaft und Arbeitsmarkt im digitalen Zeitalter: Prognose 2016*. W. Bertelsmann.
- Wabersich, C. (2017). *Evaluationsdokumentation. Open C³S – Teilvorhaben 1 – Teilprojekt 5*. http://oc3s.de/files/openc3s/2ff/tp5/AP%205.2%20-%20Evaluation%20-%20Qualitätsentwicklung/Dokumentation_Evaluation_TP5.pdf
- Weber, K. (2006). Forschungsbezug in der universitären Weiterbildung. In P. Faulstich (Hrsg.), *Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 211–236). Transcript.
- Welzer, H. (2013). Der Konsumismus kennt keine Feinde. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 6'13, 67–80.
- Wessler, M. (2018). Evaluation und Evaluationsforschung als innovatives Potenzial in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung* (6., stark überarb. u. aktual. Aufl., S. 1513–1532). Springer VS.

- Wissenschaftliche Begleitung (2019). *Webseite zum Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Wettbewerb. <https://offene-hochschulen.de/start/wettbewerb>
- Wissenschaftliche Begleitung (2021). *Publikationsverzeichnis des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Bibliothek. <https://offene-hochschulen.de/publikationen/bibliothek.html>
- Wissenschaftsrat (1998). *Empfehlung zur Hochschulentwicklung durch Teilzeitstudium, Multimedia und wissenschaftliche Weiterbildung*. Wissenschaftsrat.
- Wissenschaftsrat (2013). *Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems* (Drs. 3228–13). https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3228-13.pdf?__blob=publicationFile&v=4
- Wissenschaftsrat (2014). *Empfehlungen zum Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung – Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels* (Drs. 3818–14). https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- Wissenschaftsrat (2015). *Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt – Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- Wissenschaftsrat (2016). *Empfehlungen zur Gewinnung, Integration und Qualifizierung internationaler Studierender—Dritter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels* (Drs. 5437–16). https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5437-16.pdf?__blob=publicationFile&v=4
- Wissenschaftsrat (2019). *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens. Vierter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.pdf>
- Wittmann, M. (2018, März 19). *Die Vielfalt und Veränderlichkeit zeitlicher Erfahrung im Lebenszeitkontext*. Beitrag zum Symposium „Dynamiken des Älterwerdens: Differente Zeitordnungen und (De-)Mobilisierungen des Selbst im Lebensverlauf“ auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2018 in Essen am 19.03.2018.
- Wolter, A. (2016). Die Rolle der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt. In A. Borgwardt (Hrsg.), *Akademische Weiterbildung. Eine Zukunftsaufgabe für Hochschulen (Schriftenreihe Hochschulpolitik)* (S. 23–36). Friedrich-Ebert-Stiftung. <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12365-20160317.pdf>
- Wolter, A. (2017). Offene Hochschule: Motor wissenschaftlicher Weiterbildung? In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen: Der Beitrag der DG WF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 181–194). W. Bertelsmann.
- Wolter, A., Banscheraus, U. & Kamm, C. (Hrsg.). (2016). *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen*. Waxmann.

- Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C. & Otto, A. (2015). Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojektes. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg*. W. Bertelsmann. https://www.wbv.de/download/shop/download/o/_/o/o/listview/file/-direct%406004491w/area/openaccess.html?cHash=f84fb19562b94ee55d0c527e24606d82
- Zawacki-Richter, O. & Stöter, J. (2020). Angebotsformen des Fernstudiums mit digitalen Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 299–314). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3>
- Zech, R. (2006). *Handbuch lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW): Grundlegung – Anwendung – Wirkung*. W. Bertelsmann.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Ablaufschema der Analyse	16
Abb. 2	Zeittheoretische Implikationen für Bildung	32
Abb. 3	Analyseraster visualisiert nach Lima & Guimarães (2011, 2016)	94
Abb. 4	Teilprojekte im Verbundprojekt Open C ³ S	138
Abb. 5	Erweitertes Ablaufmodell der Analyse	147
Abb. 6	Geburtsdekaden der Teilnehmenden in Studium Initiale, Zertifikatsprogramm, Bachelorstudiengang und Masterstudiengang, n = 351	162
Abb. 7	Eingangsqualifikationen im Studium Initiale (Var. R407) und Zertifikatsprogramm (Var. A309) in der Pilotphase, n = 176	163
Abb. 8	Geplante versus tatsächliche wöchentliche Zeitstunden der Probanden für den Bachelorstudiengang im WS 2014/2015, Daten der Teilnehmendenbefragung, n = 28	171
Abb. 9	Empfundene Intensität der Module im WS 2014/2015 im Bachelorstudiengang, Daten der Teilnehmendenbefragung, n = 28	172
Abb. 10	Geplante versus tatsächliche Zeitstunden der Probanden für den Masterstudiengang in Block 1 des WS 2014/2015, Daten der Teilnehmendenbefragung, n = 36	173
Abb. 11	Empfundene Intensität der Module des Block 1 im WS 2014/2015 des Masterstudiengangs, Ergebnisse der Teilnehmendenbefragung, n = 35	174
Abb. 12	Geplante versus tatsächliche Zeitstunden der Probanden im Studium Initiale, Ergebnisse der Teilnehmendenbefragung, n = 19	176
Abb. 13	Empfundene Intensität der Module im Studium Initiale, Ergebnisse der Teilnehmendenbefragung, n = 19	177
Abb. 14	Geplante versus tatsächliche Zeitstunden der Probanden für das Zertifikatsprogramm (Var. A112_01, A112_02), Ergebnisse der Teilnehmendenbefragung, n = 227, N = 283	179
Abb. 15	Empfundene Intensität der Module im Zertifikatsprogramm (Var. 123_02), Ergebnisse der Teilnehmendenbefragung, n = 166, N = 283	180
Abb. 16	Modultyp Mehrzweck 1	183
Abb. 17	Anordnung der Präsenz- und Onlinephasen im Bachelorstudiengang	184

Abb. 18	Informationsfluss und Datentypen während der Pilotierungsphase	191
Abb. 19	Gründe für das Studium, Gesamtdatensatz der ILI-Vergleichsstudie, nur Online-Studierende, Variablen 44–52, n = 26	210
Abb. 20	Gründe für das Studium im Bachelorstudiengang, Gesamtdatensatz der ILI-Vergleichsstudie, Präsenz- und Online-Studierende, Variablen 44–52, n = 73 bzw. n = 26	231
Abb. 21	Teilnahmeziele im Zertifikatsprogramm (Var. V14–V17), Daten des Erwartungsfragebogens, n = 153	234

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Ausprägungen der Analysekatogorien des demokratisch-emanzipatorischen Modells	95
Tab. 2	Ausprägungen der Analysekatogorien des Modernisierungs- und Staatskontrollmodells	99
Tab. 3	Ausprägungen der Analysekatogorien des Humanressourcen-Management-Modells	104
Tab. 4	Übersicht der Studienprogramme im Open C ³ S in Anlehnung an die Systematisierung des Wissenschaftsrats (2019)	140
Tab. 5	Übersicht der Erhebungswellen und Fallzahlen des Samples	144
Tab. 6	Prioritäten für die Teilnahme am Zertifikatsprogramm nach Bereichen, Erwartungsfragebogen Zertifikatsprogramm, V12, n = 61	194
Tab. 7	Datentypen und Fallzahlen nach Angeboten	201
Tab. 8	Typisierung der Programme von Open C ³ S.	202
Tab. 9	Zusammenhänge von Gründen für die Wahl des Zertifikatsprogramms und des höchsten Erreichten Schulabschluss (Var. A201_01, A309), Ergebnisse der Teilnehmendenbefragung, n = 70.	206
Tab. 10	Zusammenhänge von Anrechnung und Zertifikatsstudium im Zertifikatsprogramm (Var. A201_04–A201_05), Ergebnisse der Hauptbefragung, n = 187 . .	215
Tab. 11	Erwartungsbogen Zertifikatsprogramm, Variable V19, n = 47.	235

Autor



Dr. Jan Schiller ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen an der Helmut-Schmidt-Universität/UniBW Hamburg. Nach seinem Studium der Soziologie, Philosophie und Geschichte an der Goethe-Universität Frankfurt am Main arbeitete er zunächst am Institut für wissenschaftliche Weiterbildung an der Hochschule Albstadt-Sigmaringen.

Neben zeitbezogenen Aspekten von Bildung forscht er aktuell zu Digitalisierung und hybriden Lernformen sowie zu international vergleichenden Fragestellungen und Bildungspolitik in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Anhang

Anhang 1

Teilprojekt 1/Studium Initiale Fragebogen A/Erwartungsfragebogen

Grundlagen: „Fragebogen A“ TP4, „Spezifische Fragestellungen für TP1 Evaluation“

Fragekatalog

1. Haben Sie bereits ein außerhochschulisches Zertifikat erworben?

[Skala: Auswahl; Eingabe]

ja, und zwar: _____ [Eingabe]

nein

2. Ihre Motivation

Bei der Wahl der Module oder des Moduls war für mich besonders wichtig:

[Skala: *trifft zu; trifft eher zu; weder noch; trifft eher nicht zu; trifft nicht zu*]

- Die Erlangung einer Hochschulzugangsberechtigung
- Neue Lernmethoden und Fähigkeiten zu erwerben
- Neues Wissen zu erlangen oder altes Wissen aufzufrischen
- Etwas anderes (bitte eintragen): _____ [Eintragung]

3. Ihre Ziele

Für meinen Beruf erhoffe ich mir aus der Teilnahme am Modul:

[Skala: *trifft zu; trifft eher zu; weder noch; trifft eher nicht zu; trifft nicht zu*]

- Eine bessere Position oder ein höheres Gehalt
- In meiner jetzigen Position besser oder schneller arbeiten zu können
- Mehr Wissen über meinen Arbeitsbereich zu erlangen

Anhang 2

Teilprojekt 1/Studium Initiale Fragebogen B/Hauptfragebogen



Liebe Studierende,

wir sind bemüht, unsere Module weiter zu verbessern und möchten Sie bitten, uns darin zu unterstützen und den Fragebogen sorgfältig auszufüllen. Die Befragung erfolgt anonymisiert. Die Daten werden zum Zweck der wissenschaftlichen Erforschung der Studienangebote im Rahmen des Projekts Open C³S erhoben und gespeichert, jedoch nicht an Dritte weitergegeben.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!
Die Programmleitung

Bitte wählen Sie Ihr Modul aus [R003]

[Bitte auswählen] ▼

Weiter

Mag. Jan Schiller,
Open C³S,
Institut für Wissenschaftliche Weiterbildung IWW,
Hochschule Albstadt-Sigmaringen - 2014

0% ausgefüllt



1. Studienbriefe [R201]

Bitte beurteilen Sie:

	trifft voll zu	trifft eher zu	weder noch	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Der Umfang der Studienbriefe war für mich angemessen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das fachliche Niveau der Studienbriefe war angemessen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Studienbriefinhalte waren für mich verständlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Grafiken in den Studienbriefen haben mir beim lernen geholfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es gab ausreichend praxisrelevante Beispiele.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Kontrollaufgaben waren hilfreich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Kontrollaufgaben haben mich beim Lernen motiviert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Kontrollaufgaben waren zu leicht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich hätte mir mehr Kontrollaufgaben zur Selbstkontrolle gewünscht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Übungsaufgaben waren hilfreich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Übungsaufgaben waren zu leicht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich hätte mir mehr Übungsaufgaben gewünscht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Studienbriefe ließen sich ohne weitere Hilfsmittel oder Informationen verstehen und bearbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Frage [R202]

Insgesamt gebe ich den Studienbriefen die Note: (1 sehr gut bis 6 ungenügend)

[Bitte auswählen] ▾

Weiter



Onlineveranstaltung [R203]

	trifft voll zu	trifft eher zu	weder noch	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Ich konnte den Onlineveranstaltungen insgesamt gut folgen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alle meine Fragen wurden zufriedenstellend beantwortet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Ziel der Onlineveranstaltungen war mir immer klar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich hätte den Inhalt lieber als Präsenzveranstaltung vermittelt bekommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Onlineveranstaltungen waren für mich sehr nützlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter

Mag. Jan Schiller,
Open C³S ,
Institut für Wissenschaftliche Weiterbildung IWW,
Hochschule Albstadt-Sigmaringen - 2014

10% ausgefüllt



Präsenzveranstaltung [R204]

	trifft voll zu	trifft eher zu	weder noch	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
In der/den Veranstaltung(-en) war ausreichend Platz für den persönlichen Austausch mit anderen Teilnehmern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In der/den Veranstaltung(-en) war ausreichend Platz für Diskussionen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Arbeitsatmosphäre in der/den Veranstaltung(-en) empfand ich als angenehm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Stoffumfang der Präsenzveranstaltung(-en) war gut zu bewältigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich konnte mich aktiv an der/den Veranstaltung(-en) beteiligen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Präsenzveranstaltung(-en) hat/haben sich für mich gelohnt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Bezug zwischen Theorie und Praxis wurde hergestellt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter

Mag. Jan Schiller,
Open C³S,
Institut für Wissenschaftliche Weiterbildung IWW,
Hochschule Albstadt-Sigmaringen - 2014

15% ausgefüllt



Übungen in der Präsenzveranstaltung (falls zutreffend) [R205]

Bitte beurteilen Sie für die Übungen die/den

	sehr positiv	sehr negativ
Klarheit der Aufgabenstellung	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Schwierigkeitsgrad	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
Umfang	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	

Besuch der Präsenzveranstaltung [R206]

	trifft voll zu	trifft eher zu	weder noch	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Die Aufwendungen zum Besuch der Präsenzveranstaltung(en) haben sich für mich in jeder Hinsicht gelohnt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Frage [R207]

Wann bevorzugen Sie das Stattfinden von Präsenzveranstaltungen?

- An einem Freitagabend bis Samstagabend.
- An einem Samstag bis Sonntagnachmittag.

Weiter

Mag. Jan Schiller,
Open C³S,
Institut für Wissenschaftliche Weiterbildung IWW,
Hochschule Albstadt-Sigmaringen - 2014

20% ausgefüllt



Dozent / Dozentin [R210]

Bitte beurteilen Sie:

	trifft voll zu	trifft eher zu	weder noch	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Der Dozent/die Dozentin war gut vorbereitet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er/Sie hat einen fachlich kompetenten Eindruck gemacht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er/Sie hat die Veranstaltungen gut geleitet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Dozent/die Dozentin ist konstruktiv mit Anmerkungen umgegangen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Inhalte wurden interessant vermittelt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Inhalte wurden verständlich vermittelt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Dozent/ die Dozentin hat gute didaktische Fähigkeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tutor / Tutorin [R211]

	trifft voll zu	trifft eher zu	weder noch	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Der Tutor/Die Tutorin wirkte zu Veranstaltungen gut vorbereitet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aufgaben wurden gut erklärt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er/Sie hat mich auf Nachfrage hin gut angeleitet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter

Mag. Jan Schiller,
Open C³S,
Institut für Wissenschaftliche Weiterbildung IWW,
Hochschule Albstadt-Sigmaringen - 2014

25% ausgefüllt



Bewertung des Moduls [R212]

	trifft voll zu	trifft eher zu	weder noch	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Meine zu Beginn des Moduls aufgestellten Erwartungen wurden erfüllt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich hatte bereits Vorkenntnisse zu diesem Modul.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe neue Kenntnisse durch dieses Modul erworben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die vermittelten Modulinhalte sind hilfreich für meine derzeitige berufliche Tätigkeit. (Nur auszufüllen, wenn Sie einer beruflichen Tätigkeit nachgehen.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Bezug zwischen Theorie und Arbeitspraxis wurde ausreichend hergestellt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Teilnahme hat sich für mich persönlich gelohnt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich würde dieses Modul weiterempfehlen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter

Mag. Jan Schiller,
Open C³S,
Institut für Wissenschaftliche Weiterbildung IWW,
Hochschule Albstadt-Sigmaringen - 2014

30% ausgefüllt



Dieses Modul wählte ich aufgrund: [R213]

	trifft voll zu	trifft eher zu	weder noch	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
des Modulthemas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
der vermittelten Kompetenzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dem Dozent / der Dozentin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des Veranstaltungszeitraums.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des Veranstaltungsortes des Präsenzwochenendes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
weil es für meinen weiteren Studienverlauf notwendig war.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Frage [R216]

	sehr gut	meistens gut	selten gut	nicht gut	kann ich nicht beurteilen
Wie gut waren die geforderten Übungen (Einsendaufgaben) in der vorgegebenen Zeit zu bewältigen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Frage [R214]

	<5h	5-9h	10-14h	15-20h	>20h
Wie viel Zeit in Stunden planen Sie zu Beginn des Moduls wöchentlich aufzuwenden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie viel Zeit in Stunden haben Sie tatsächlich im Durchschnitt für das Lernen sowie die Vor- und Nachbereitung auf die Präsenzveranstaltung verwendet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter

Mag. Jan Schiller,
Open C³S,
Institut für Wissenschaftliche Weiterbildung IWW,
Hochschule Albstadt-Sigmaringen - 2014

35% ausgefüllt



In Zukunft würde ich mir einführende Module zu folgenden Themen wünschen: [R215]

- Physik (Mechanik, Optik, Elektrizitätslehre)
- Webtechnologien
- Betriebswirtschaftslehre: (BWL) Kaufm. Grundlagen, Organisationsformen
- Internettechnologien: Aufbau, Netzwerktechnik, Dienste, WWW.
- Einführung in Linux

Frage [R217]

zu einem anderen Thema:

Weiter

Mag. Jan Schiller,
Open C³S ,
Institut für Wissenschaftliche Weiterbildung IWW,
Hochschule Albstadt-Sigmaringen - 2014

40% ausgefüllt



Studium Initiale – Fragen zum Programm

Bei der Wahl des oder der Vorbereitungsmodule war für mich besonders wichtig... [R301]

	trifft voll zu	trifft eher zu	weder noch	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
wissenslücken zu schließen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mir zusätzliche Fähigkeiten und Arbeitsmethoden anzueignen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
die Erlangung einer fachgebundenen Hochschulzugangsberechtigung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Planen Sie im Anschluss an das Studium Initiale die Teilnahme an weiteren Studiengängen in Open C³S? [R302]

- Ja, auf jeden Fall
- Nein, sicher nicht
- Kann ich noch nicht sagen / unentschieden

Weiter

Mag. Jan Schiller,
Open C³S ,
Institut für Wissenschaftliche Weiterbildung IWW,
Hochschule Albstadt-Sigmaringen - 2014

45% ausgefüllt



Für das Studium in Open C³S erwarte ich mir aus der Teilnahme am Modul... [R303]

	trifft voll zu	trifft eher zu	weder noch	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
die Möglichkeit zu einem höheren Studienabschluss.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
beim Lernen besser zurecht zu kommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mehr Vorwissen zu haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter

Mag. Jan Schiller,
Open C³S ,
Institut für Wissenschaftliche Weiterbildung IWW,
Hochschule Albstadt-Sigmaringen - 2014

55% ausgefüllt



Demographische Angaben [R401]

Geburtsjahrzehnt

- vor 1960
- 1960-1969
- 1970-1979
- 1980-1989
- nach 1989

Frage [R402]

Geschlecht

- männlich
- weiblich

[Weiter](#)

Mag. Jan Schiller,
Open C³S ,
Institut für Wissenschaftliche Weiterbildung IWW,
Hochschule Albstadt-Sigmaringen - 2014

60% ausgefüllt



Frage [R403]

Haben Sie eigene Kinder?

- Ja
- Nein

[Weiter](#)

Mag. Jan Schiller,
Open C³S ,
Institut für Wissenschaftliche Weiterbildung IWW,
Hochschule Albstadt-Sigmaringen - 2014

65% ausgefüllt



Frage [R405]

Betreuen Sie derzeit Kinder oder Angehörige?

- Kinder
- Angehörige
- Kinder und Angehörige
- Keine Betreuung
- Keine Angabe

[Weiter](#)

Mag. Jan Schiller,
Open C³S ,
Institut für Wissenschaftliche Weiterbildung IWW,
Hochschule Albstadt-Sigmaringen - 2014

70% ausgefüllt

**Vereinbarkeit von Studium, Familie und Beruf [R601]**

Unsere Verantwortung als familiengerechte Hochschule ist uns wichtig. Daher bitten wir Sie um folgende Angaben, falls sie eigene Kinder haben.

	sehr gut	überwiegend gut	weder gut noch schlecht	nicht so gut	gar nicht gut
Wie bewerten sie die zeitliche Vereinbarkeit der Vorbereitungskurse mit Ihrer familiären Situation?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Frage [R602]

Nutzen sie den oder die Vorbereitungskurse nach oder während einer Elternzeit?

- in Elternzeit
- nach Elternzeit
- unabhängig von Elternzeit

[R603]

Gibt es besondere, bisher nicht nachgefragte familiäre Umstände, die Sie dazu bewogen haben einen oder mehrere Vorbereitungskurse zu belegen?

[R604]

Würden Sie sich weitere unterstützende Angebote von Seiten der Organisatoren wünschen? Wenn ja, wie könnten diese aussehen?

**Vorbildung und Beruf [R501]**

Welcher ist Ihr höchster Schulabschluss?

- Hauptschulabschluss oder qualifizierender Hauptschulabschluss
- Mittlere Reife (Realschulabschluss)
- Fachhochschulreife (allgemein oder fachgebunden)
- Abitur/ Matura (allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife)

Frage [R502]

Haben Sie eine IT-Ausbildung?

- Ja
- Nein

Frage [R503]

Haben Sie ein erfolgreich abgeschlossenes Hochschulstudium?

- Ja
- Nein

Frage [R504]

Wenn Ja, haben sie ein IT-Studium abgeschlossen?

- Ja
- Nein

[Weiter](#)



Frage [R505]

Befinden Sie sich derzeit in einem Beschäftigungsverhältnis? Wenn ja, in welchem Umfang arbeiten Sie?

- Vollzeit
- Teilzeit
- derzeit in keinem Beschäftigungsverhältnis
- keine Angabe

Frage [R506]

Wenn Ja,

Welchen Beruf üben Sie derzeit aus?

[Weiter](#)

Mag. Jan Schiller,
Open C³S ,
Institut für Wissenschaftliche Weiterbildung IWW,
Hochschule Albstadt-Sigmaringen - 2014

90% ausgefüllt

**Offenes Feedback [R701]**

Was hat Ihnen am Modul (z. B. an der Präsenzveranstaltung) besonders gut gefallen?

[R702]

Was hat Ihnen nicht gefallen?

[R703]

Was sollte verändert werden?

[R704]

Sonstige Anmerkungen und Hinweise:

Weiter



Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Wir möchten uns ganz herzlich für Ihre Mithilfe bedanken.

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

Einladung zum SoSci Panel

Liebe Teilnehmerin,
lieber Teilnehmer,

das nicht-kommerzielle **SoSci Panel** würde Sie gerne zu weiteren wissenschaftlichen Befragungen einladen. Das Panel achtet Ihre Privatsphäre, gibt Ihre E-Mail-Adresse nicht an Dritte weiter und wird Ihnen pro Jahr maximal vier Einladungen zu qualitativ hochwertigen Studien zusenden.

E-Mail:

[Am Panel teilnehmen](#)

Sie erhalten eine Bestätigungsmail, bevor Ihre E-Mail-Adresse in das Panel aufgenommen wird. So wird sichergestellt, dass niemand außer Ihnen Ihre E-Mail-Adresse einträgt.

Der Fragebogen, den Sie gerade ausgefüllt haben, wurde gespeichert. Sie können das Browserfenster selbstverständlich auch schließen, ohne am SoSci Panel teilzunehmen.

Mag. Jan Schiller,
Open C³S ,
Institut für Wissenschaftliche Weiterbildung IWW,
Hochschule Albstadt-Sigmaringen - 2014

Anhang 3

Teilprojekt 4/Zertifikatsprogramm Erwartungsfragebogen

Haben Sie bereits ein außerhochschulisches Zertifikat erworben? *

- Nein
 Ja, und zwar:

Welche Erwartungen haben Sie an ein Zertifikatsstudium?

Mir ist wichtig,...

	sehr wichtig	wichtig	weder wichtig noch unwichtig	wenig wichtig	gar nicht wichtig
mir möglichst viel aktuelles Wissen anzueignen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
theoretische Zusammenhänge vermittelt zu bekommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bezüge zwischen Theorie und Praxis vermittelt zu bekommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tools kennenzulernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etwas anderes (bitte eintragen): <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mit der Teilnahme an Zertifikatskursen möchte ich Folgendes erreichen (Mehrfachnennungen möglich): *

- Mich aus persönlichem Interesse im Thema weiterbilden.
 Den Einstieg in ein neues Berufsfeld (neuer Job) schaffen.
 Einen beruflichen Aufstieg (höhere Position) erlangen.
 Eine Gehaltserhöhung bekommen.
 Etwas anderes - und zwar:

Anhang 4

Teilprojekt 4/Zertifikatsprogramm/Hauptfragebogen



Variablenansicht

Die Variablenansicht zeigt alle Seiten des Fragebogens sowie die zugeordneten Variablen und Antwortcodes. Bitte beachten Sie, dass Filter und Platzhalter nicht korrekt wiedergegeben werden.

Für eine Übersicht aller Variablen im Befragungsprojekt verwenden Sie bitte die **Variablen-Übersicht**. Diese finden Sie in der Projektverwaltung im Menü auf der linken Seite.

[Korrekturfahne](#) [Druckansicht](#)

[\[PHP-Code ausblenden\]](#)

Seite 01

Liebe Studierende,

wir sind bemüht, unsere Module weiter zu verbessern und möchten Sie bitten, uns darin zu unterstützen und den Fragebogen sorgfältig auszufüllen. Die Befragung erfolgt anonymisiert. Die Daten werden zum Zweck der wissenschaftlichen Erforschung der Studienangebote im Rahmen des Projekts Open C³S erhoben und gespeichert, jedoch nicht an Dritte weitergegeben. Bei Fragen zur Evaluation oder dem Fragebogen schreiben Sie uns! Kontakt: Fr. Rahnfeld (rahnfeld[at]hs-alsig.de), Hr. Schiller (schiller[at]hs-alsig.de).

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!
Das Evaluationsteam

Bitte wählen Sie Ihr Modul aus [\[A002\]](#)

[Bitte auswählen]

A002 Modulauswahl

- 1 = Einführung in die Informatik
- 2 = Einführung Cyberwar
- 3 = Grundlagen der Kryptographie I
- 4 = Grundlagen der Systemprogrammierung
- 5 = Programmieren im IT-Security-Umfeld
- 6 = Reverse Engineering
- 7 = Netzsicherheit 1
- 8 = Einführung in das Computerstrafrecht
- 9 = Datenträgerforensik 1
- 10 = Grundlagen digitaler Forensik
- 11 = Netzsicherheit 2
- 12 = Cybercrime
- 13 = Datenträgerforensik 2
- 14 = Mobilfunk forensik
- 15 = SPAM
- 16 = Computerstrafprozessrecht
- 17 = Internettechnologien
- 9 = nicht beantwortet

Seite 02

Pseudonym [\[A701\]](#)

Als erstes möchten wir Sie bitten, ein Pseudonym einzugeben, damit wir Ihre Angaben über mehrere Zeitpunkte vergleichen können.

Bitte geben Sie nun als Pseudonym folgende Buchstaben- und Zahlenkombination ein:

- Die ersten beiden Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter
- Die ersten beiden Buchstaben Ihres eigenen Geburtsorts
- Die beiden Ziffern des Geburtstags Ihrer Mutter
- Die beiden letzten Ziffern des Geburtsjahrs Ihrer Mutter.

Beispiel: Mutter: Else Müller, Ihr eigener Geburtsort: Erlangen, Geburtstag der Mutter: 09.12.1950

Das Passwort wäre dann: ELER0950

Wir benötigen diesen Code, damit wir die Daten der Befragungswellen anonym zusammenführen können.

A701_01 [01]
 Offene Texteingabe

Seite 03
Modulveranstaltung

Studienbriefe [A101]

	trifft voll zu	trifft eher zu	weder noch	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Der Umfang der Studienbriefe war für mich angemessen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das fachliche Niveau der Studienbrieftexte war angemessen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Studienbriefinhalte waren für mich verständlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Kontrollaufgaben waren hilfreich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Kontrollaufgaben haben mich beim Lernen motiviert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Kontrollaufgaben waren zu leicht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Übungsaufgaben waren zu leicht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A101_01 Der Umfang der Studienbriefe war für mich angemessen.
A101_02 Das fachliche Niveau der Studienbrieftexte war angemessen.
A101_03 Die Studienbriefinhalte waren für mich verständlich.
A101_04 Die Kontrollaufgaben waren hilfreich.
A101_05 Die Kontrollaufgaben haben mich beim Lernen motiviert.
A101_06 Die Kontrollaufgaben waren zu leicht.
A101_07 Die Übungsaufgaben waren zu leicht.
 1 = trifft gar nicht zu
 2 = trifft eher nicht zu
 3 = weder noch
 4 = trifft eher zu
 5 = trifft voll zu
 -9 = nicht beantwortet

Frage [A102]

Insgesamt gebe ich den Studienbriefen die Note: (1 sehr gut bis 6 ungenügend)

[Bitte auswählen] ▾

A102 Studienbriefe 2
 1 = 1
 2 = 2
 3 = 3
 4 = 4
 5 = 5
 6 = 6
 -9 = nicht beantwortet

Seite 04

Onlineveranstaltungen [A103]

	trifft voll zu	trifft eher zu	weder noch	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Ich konnte den Onlineveranstaltungen insgesamt gut folgen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alle meine Fragen wurden zufriedenstellend beantwortet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ich hätte den Inhalt lieber als Präsenzveranstaltung vermittelt bekommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Online-Seminare waren für mich sehr nützlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe mich auf die Online-Seminare vorbereitet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Sprechstunden waren für mich sehr nützlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe mich auf die Sprechstunden vorbereitet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A103_01 Ich konnte den Onlineveranstaltungen insgesamt gut folgen.
 A103_02 Alle meine Fragen wurden zufriedenstellend beantwortet.
 A103_03 Ich hätte den Inhalt lieber als Präsenzveranstaltung vermittelt bekommen.
 A103_04 Die Online-Seminare waren für mich sehr nützlich.
 A103_06 Ich habe mich auf die Online-Seminare vorbereitet.
 A103_05 Die Sprechstunden waren für mich sehr nützlich.
 A103_07 Ich habe mich auf die Sprechstunden vorbereitet.
 1 = trifft gar nicht zu
 2 = trifft eher nicht zu
 3 = weder noch
 4 = trifft eher zu
 5 = trifft voll zu
 -9 = nicht beantwortet

Frage [A119]

	viel zu selten	zu selten	genau richtig	zu oft	viel zu oft
Der wöchentliche Rhythmus von Online-Seminaren und Sprechstunden war...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A119_01 Der wöchentliche Rhythmus von Online-Seminaren und Sprechstunden war...
 1 = viel zu selten
 2 = zu selten
 3 = genau richtig
 4 = zu oft
 5 = viel zu oft
 -9 = nicht beantwortet

Seite 05

Wie bewerten Sie die folgenden Veranstaltungszeiten der Online-Veranstaltungen? [A120]

	sehr günstig	eher günstig	weder noch	eher ungünstig	sehr ungünstig
17:15 – 18:15 Uhr	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18:00 – 19:00 Uhr	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18:30 – 19:30 Uhr	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19:00 – 20:00 Uhr	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A120_01 17:15 - 18:15 Uhr
 A120_02 18:00 - 19:00 Uhr
 A120_03 18:30 - 19:30 Uhr
 A120_04 19:00 - 20:00 Uhr
 1 = sehr ungünstig
 2 = eher ungünstig
 3 = weder noch
 4 = eher günstig
 5 = sehr günstig
 -9 = nicht beantwortet

Angenommen Sie absolvieren 2 Module gleichzeitig und könnten sich die Termine für die Teilnahme an den Online-Veranstaltungen von Modul 1 und 2 aussuchen. Welche Abfolge bevorzugen Sie? [A121]

- OV von Modul 1 und 2 an einem Abend nacheinander.
- OV von Modul 1 und 2 an verschiedenen Tagen unter der Woche.
- beides ist OK.

A121 Onlineveranstaltung 4
 1 = OV von Modul 1 und 2 an einem Abend nacheinander.
 2 = OV von Modul 1 und 2 an verschiedenen Tagen unter der Woche.
 3 = beides ist OK.
 -9 = nicht beantwortet

Seite 06

[A118]

Wenn Sie etwas an den Online-Seminaren oder Sprechstunden verändern würden, was wäre das?

A118_01 [01]
 Offene Texteingabe

Haben Sie an einer Präsenzveranstaltung des Moduls teilgenommen? [A117]

- Ja
- Nein

A117 Präsenz_Filter
 1 = Ja
 2 = Nein
 -9 = nicht beantwortet

Seite 07

PHP-Code

```
if (value('A117') == 1) { // Präsenz Zustimmung
    goToPage('praesenz'); // Präsenzveranstaltung 1
} else { // Nein
    goToPage('dozent'); // Vorbildung
}
```

Seite 08
 praesenz

Präsenzveranstaltung [A104]

	trifft voll zu	trifft eher zu	weder noch	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
In der/den Veranstaltung(-en) war ausreichend Platz für den persönlichen Austausch mit anderen Teilnehmern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In der/den Veranstaltung(-en) war ausreichend Platz für Diskussionen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Arbeitsatmosphäre in der/den Veranstaltung(-en) empfand ich als angenehm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Stoffumfang der Präsenzveranstaltung(-en) war gut zu bewältigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ich konnte mich aktiv an der/den Veranstaltung(-en) beteiligen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Präsenzveranstaltung(-en) hat/haben sich für meinen Lernerfolg gelohnt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Bezug zwischen Theorie und Praxis wurde hergestellt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Aufwendungen zum Besuch der Präsenzveranstaltung(en) haben sich für mich in jeder Hinsicht gelohnt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<p>A104_01 In der/den Veranstaltung(-en) war ausreichend Platz für den persönlichen Austausch mit anderen Teilnehmern.</p> <p>A104_02 In der/den Veranstaltung(-en) war ausreichend Platz für Diskussionen.</p> <p>A104_03 Die Arbeitsatmosphäre in der/den Veranstaltung(-en) empfand ich als angenehm.</p> <p>A104_04 Der Stoffumfang der Präsenzveranstaltung(-en) war gut zu bewältigen.</p> <p>A104_05 Ich konnte mich aktiv an der/den Veranstaltung(-en) beteiligen.</p> <p>A104_06 Die Präsenzveranstaltung(-en) hat/haben sich für meinen Lernerfolg gelohnt.</p> <p>A104_07 Der Bezug zwischen Theorie und Praxis wurde hergestellt.</p> <p>A104_08 Die Aufwendungen zum Besuch der Präsenzveranstaltung(en) haben sich für mich in jeder Hinsicht gelohnt.</p> <p>1 = trifft gar nicht zu 2 = trifft eher nicht zu 3 = weder noch 4 = trifft eher zu 5 = trifft voll zu -9 = nicht beantwortet</p>
--

Präsenzveranstaltungen [A105]

Übungen (falls zutreffend)

Bitte bewerten Sie:

	sehr positiv	Sehr negativ
Klarheit der Aufgabenstellung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schwierigkeitsgrad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Umfang	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<p>A105_01 Klarheit der Aufgabenstellung</p> <p>A105_02 Schwierigkeitsgrad</p> <p>A105_03 Umfang</p> <p>1 = Sehr negativ 5 = sehr positiv -9 = nicht beantwortet</p>

Frage [A106]

Wann bevorzugen Sie das Stattfinden der Präsenzveranstaltungen?

<input type="radio"/> An einem Freitagabend bis Samstagabend.
<input type="radio"/> An einem Samstag bis Sonntagnachmittag.

<p>A106 Präsenzveranstaltung 3</p> <p>1 = An einem Freitagabend bis Samstagabend. 2 = An einem Samstag bis Sonntagnachmittag. -9 = nicht beantwortet</p>

Dozent / Dozentin [A107]

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	weder noch	trifft eher zu	trifft voll zu	Kann ich nicht einschätzen
Der Dozent/die Dozentin war gut vorbereitet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er/Sie hat einen fachlich kompetenten Eindruck gemacht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er/Sie hat die Veranstaltungen gut geleitet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Dozent/die Dozentin ist konstruktiv mit Anmerkungen umgegangen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Inhalte wurden interessant vermittelt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Inhalte wurden verständlich vermittelt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A107_01 Der Dozent/die Dozentin war gut vorbereitet.
 A107_02 Er/Sie hat einen fachlich kompetenten Eindruck gemacht.
 A107_03 Er/Sie hat die Veranstaltungen gut geleitet.
 A107_04 Der Dozent/die Dozentin ist konstruktiv mit Anmerkungen umgegangen.
 A107_05 Die Inhalte wurden interessant vermittelt.
 A107_06 Die Inhalte wurden verständlich vermittelt.
 1 = trifft voll zu
 2 = trifft eher zu
 3 = weder noch
 4 = trifft eher nicht zu
 5 = trifft gar nicht zu
 -1 = Kann ich nicht einschätzen
 -9 = nicht beantwortet

Tutorin / Tutor [A108]

	trifft voll zu	trifft eher zu	weder noch	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	Kann ich nicht einschätzen
Der Tutor/Die Tutorin wirkte zu Veranstaltungen gut vorbereitet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aufgaben wurden gut erklärt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er/Sie hat mich auf Nachfrage hin gut angeleitet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Fragen wurden fachlich kompetent beantwortet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A108_01 Der Tutor/Die Tutorin wirkte zu Veranstaltungen gut vorbereitet.
 A108_02 Aufgaben wurden gut erklärt.
 A108_03 Er/Sie hat mich auf Nachfrage hin gut angeleitet.
 A108_04 Meine Fragen wurden fachlich kompetent beantwortet
 1 = trifft gar nicht zu
 2 = trifft eher nicht zu
 3 = weder noch
 4 = trifft eher zu
 5 = trifft voll zu
 -1 = Kann ich nicht einschätzen
 -9 = nicht beantwortet

Modul insgesamt [A109]

	trifft voll zu	trifft eher zu	weder noch	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Meine zu Beginn des Modulstudiums aufgestellten Erwartungen wurden erfüllt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich hatte bereits Vorkenntnisse zu diesem Modul.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe neue Kenntnisse durch dieses Modul erworben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die vermittelten Modulinhalte sind hilfreich für meine derzeitige berufliche Tätigkeit. (Nur auszufüllen, wenn Sie einer beruflichen Tätigkeit nachgehen.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Einen Bezug zwischen den Studieninhalten und meiner Arbeitspraxis konnte ich herstellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Teilnahme hat sich für mich persönlich gelohnt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich möchte weitere Zertifikatsmodule belegen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich würde dieses Modul weiterempfehlen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Veranstaltung zur Prüfungsvorbereitung hat mir sehr geholfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A109_01 Meine zu Beginn des Modulstudiums aufgestellten Erwartungen wurden erfüllt.

A109_02 Ich hatte bereits Vorkenntnisse zu diesem Modul.

A109_03 Ich habe neue Kenntnisse durch dieses Modul erworben.

A109_04 Die vermittelten Modulinhalte sind hilfreich für meine derzeitige berufliche Tätigkeit. (Nur auszufüllen, wenn Sie einer beruflichen Tätigkeit nachgehen.)

A109_05 Einen Bezug zwischen den Studieninhalten und meiner Arbeitspraxis konnte ich herstellen.

A109_06 Die Teilnahme hat sich für mich persönlich gelohnt.

A109_07 Ich möchte weitere Zertifikatsmodule belegen.

A109_08 Ich würde dieses Modul weiterempfehlen.

A109_09 Die Veranstaltung zur Prüfungsvorbereitung hat mir sehr geholfen.

1 = trifft gar nicht zu
 2 = trifft eher nicht zu
 3 = weder noch
 4 = trifft eher zu
 5 = trifft voll zu
 -9 = nicht beantwortet

PHP-Code

```

if (value('A002') == 8) { // Modulwahl Einf. Comp. Strafrecht
    goToPage('juraspezial'); // JuraSpezial
} else { // Andere Module
    goToPage('modulwahl'); // Modulwahl
}
        
```

1. Schuldig oder nicht schuldig, das ist hier die Frage! [A122]

Bekennen Sie!

	Lebens- länglich	10 Jahre	5 Jahre	Freispruch	Geld zurück
Für meine Bemühungen im Modul Computerstrafrecht fordere ich...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Für meine Kompl...milionen fordere ich...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anhang 5

Teilprojekt 4/Zertifikatsprogramm Abschlussfragebogen („Abbrecherbogen“)



Zertifikatsprogramm

Abschlussfragebogen

1. Welche Gründe waren für Sie ausschlaggebend, Ihre Teilnahme am Zertifikatsprogramm vorzeitig zu beenden?

Bitte bewerten Sie!

(Mehrfachnennungen möglich)

	Trifft voll zu	Trifft überwiegend zu	Weder noch	Trifft kaum zu	Trifft gar nicht zu
Das wöchentliche Lernpensum war zu hoch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der wöchentliche Zeitaufwand war zu hoch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Niveau des Moduls/ der Module war zu niedrig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Inhalte des Moduls/ der Module passten nicht zu meiner Berufspraxis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Inhalte des Moduls/ der Module passten nicht zu meinen persönlichen Zielen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Teilnahme ließ sich mit den Erwartungen des Arbeitgebers nicht vereinbaren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Erwartungen an das Zertifikatsprogramm wurden nicht erfüllt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Etwas anderes, und zwar:

2. Bitte bewerten Sie!

	Sehr gut	Meistens gut	Weder gut noch schlecht	Eher schlecht	Sehr schlecht
Die Kommunikation mit den modulverantwortlichen Lehrkräften war...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Online-Betreuung empfand ich als...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Vorlaufzeit des Moduls war...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Qualität der Arbeitsmaterialien (Studienbriefe, Übungsaufgaben, usw.) war...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Haben sie bereits an einer Präsenzveranstaltung teilgenommen?

Ja Nein

Anhang 6

Teilprojekt 5/Masterstudiengang IT GRC Management Hauptfragebogen



Fragebogen zur Evaluation der Präsenzveranstaltungen

Liebe Studierende,

wir möchten Ihnen die Präsenzveranstaltungen im Masterstudiengang IT Governance, Risk and Compliance Management stets auf hohem Niveau anbieten und möchten Sie bitten, uns darin zu unterstützen und den Fragebogen sorgfältig auszufüllen.

Bitte geben Sie den ausgefüllten Fragebogen am Ende der Veranstaltung bei der Studiengangskoordination ab.

Die Befragung erfolgt anonym.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!
Die Programmleitung

Bewertung der Präsenzveranstaltung Dezember 2014, 1. Jahrgang

Dozent/en: Prof. Ruf, Prof. Kempfer

Modul/e: M104, M103

Datum: 5. bis 7.12.2014

1. ANREISE		Veranstaltungsort: Sigmaringen						
1. Erreichbarkeit	sehr positiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr negativ
2. Parkplätze	sehr positiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr negativ
3. Beschilderung im Haus	sehr positiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr negativ
4. Sonstiges: _____	sehr positiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr negativ
2. RÄUMLICHKEITEN								
1. Qualität der Präsentationstechnik	sehr positiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr negativ
2. Akustische Verständlichkeit	sehr positiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr negativ
3. Catering	sehr positiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr negativ
4. Sonstiges: _____	sehr positiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr negativ
3. LEHRVERANSTALTUNG DOZENT 1 - Name: Prof. Dr. Ruf								
Modul: M 104 IT-Grundlagen		Datum: 05.12.2014						
A. Vorlesung:								
a. Der Informationsgehalt der Vorlesung war angemessen	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft nicht zu
b. Der Stoffumfang war gut zu bewältigen	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft nicht zu
c. Die Geschwindigkeit der Stoffvermittlung war gut zu bewältigen	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft nicht zu
d. Unterhaltsamkeit	sehr positiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr negativ
e. Der Bezug zwischen Theorie und Praxis wurde hergestellt	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft nicht zu
f. Wie beurteilen Sie die didaktische Fähigkeit des Dozenten?	sehr gut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ungenügend
g. Der Dozent wirkte während der Präsenzveranstaltung gut vorbereitet	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft nicht zu
h. Der Dozent ging auf Fragen und Anregungen der Studierenden angemessen ein	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft nicht zu

i. Es gab ausreichend Möglichkeiten, mich aktiv an der Veranstaltung zu beteiligen	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft nicht zu
j. Didaktik und Unterrichtsform der Lehrveranstaltung waren angemessen	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft nicht zu

B. Übung (falls zutreffend):

a. Klarheit der Aufgabenstellung	sehr positiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr negativ
b. Schwierigkeitsgrad	sehr positiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr negativ
c. Umfang	zu viel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	zu wenig

LEHRVERANSTALTUNG DOZENT 2 - Name: Prof. Kempter

Modul: M 103 Datenmanagement und Datenorganisation

Datum: 06.12.2014

A. Vorlesung:

a. Der Informationsgehalt der Vorlesung war angemessen	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft nicht zu
b. Der Stoffumfang war gut zu bewältigen	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft nicht zu
c. Die Geschwindigkeit der Stoffvermittlung war gut zu bewältigen	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft nicht zu
d. Unterhaltsamkeit	sehr positiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr negativ
e. Der Bezug zwischen Theorie und Praxis wurde hergestellt	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft nicht zu
f. Wie beurteilen Sie die didaktische Fähigkeit des Dozenten?	sehr gut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ungenügend
g. Der Dozent wirkte während der Präsenzveranstaltung gut vorbereitet	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft nicht zu
h. Der Dozent ging auf Fragen und Anregungen der Studierenden angemessen ein	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft nicht zu
i. Es gab ausreichend Möglichkeiten, mich aktiv an der Veranstaltung zu beteiligen	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft nicht zu
j. Didaktik und Unterrichtsform der Lehrveranstaltung waren angemessen	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft nicht zu

B. Übung (falls zutreffend):

a. Klarheit der Aufgabenstellung	sehr positiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr negativ
b. Schwierigkeitsgrad	sehr positiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr negativ
c. Umfang	zu viel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	zu wenig

4. KLAUSUREN**1. Prüfungssituation:**

a. Die Räumlichkeiten waren angemessen	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft nicht zu
b. Die vorgesehene Zeit hat gut gereicht	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft nicht zu
c. Die Aufsicht war aufmerksam und hilfsbereit	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft nicht zu
d. Atmosphäre	sehr positiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr negativ
e. Die Prüfungsbedingungen waren rechtzeitig bekannt	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft nicht zu

5. BETREUUNG DURCH TUTORENTUTOR: Herr Wabersich

1. Ich fühlte mich während der Präsenzveranstaltung durch den Tutor gut betreut	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft nicht zu
2. Der Tutor wirkte gut vorbereitet	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft nicht zu
3. Der Tutor hat mich auf Nachfrage gut angeleitet (pädagogische Kompetenz)	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft nicht zu
4. Meine Fragen wurden fachlich kompetent beantwortet (fachliche Kompetenz)	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft nicht zu

6. BETREUUNG DURCH STUDIENGANGSKOORDINATION

1. Ich fühlte mich während der Präsenzveranstaltung durch die Koordination gut betreut	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft nicht zu
2. Die Koordination war gut vorbereitet	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft nicht zu
3. Während der Präsenz war die Koordination für meine Belange ansprechbar	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft nicht zu
4. Außerhalb der Präsenzzeiten ist die Studienbetreuung zufriedenstellend erreichbar	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft nicht zu

7. GRUPPENARBEIT (falls zutreffend):

1. Klarheit der Aufgabenstellung	sehr positiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr negativ
2. Schwierigkeitsgrad der Aufgaben	sehr schwer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr leicht
3. Schwierigkeitsgrad war angemessen	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft nicht zu
4. Gruppenpräsentation	sehr positiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr negativ

8. PLENUMSDISKUSSION (falls zutreffend):

1. Der Austausch mit Studienkollegen war hilfreich	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft nicht zu
2. Neue Sichtweisen und Problemstellungen wurden aufgezeigt	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft nicht zu
3. Meine Fähigkeit, an wissenschaftlichen Diskussionen teilzunehmen, wurden gefördert	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft nicht zu

9. BEWERTUNG PRÄSENZVERANSTALTUNG

1. Die Kombination aus Präsenzveranstaltung, Studienbriefen & Onlinelehre ist in diesem Modul gelungen.	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft nicht zu
2. Die Aufwendungen zum Besuch der Präsenzveranstaltung haben sich für mich absolut gelohnt.	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft nicht zu
3. Die Arbeitsatmosphäre empfand ich als angenehm.	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft nicht zu
4. In der Veranstaltung war ausreichend Platz für den persönlichen Austausch mit anderen Teilnehmern.	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft nicht zu
5. Der Aufwand der Anreise ist zu hoch gegenüber dem Nutzen.	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft nicht zu
6. Ich wünsche mir längere (3-tägig) und dafür weniger Präsenzveranstaltungen im Jahr.	trifft völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft nicht zu

Insgesamt bewerte ich die Präsenzveranstaltung mit der Note:

(1=sehr gut, 2=gut, 3=befriedigend, 4=ausreichend, 5=mangelhaft, 6=ungenügend)

Was hat Ihnen an der Präsenzveranstaltung besonders gut gefallen?

Was hat Ihnen nicht gefallen?

Welche Veränderungen sollten vorgenommen werden?

Sonstige Anmerkungen und Hinweise:

Anhang 7

Aufstellung der Module in den Teilprojekten 3, 4 und 5 mit Übereinstimmungen

Bachelor-Niveau

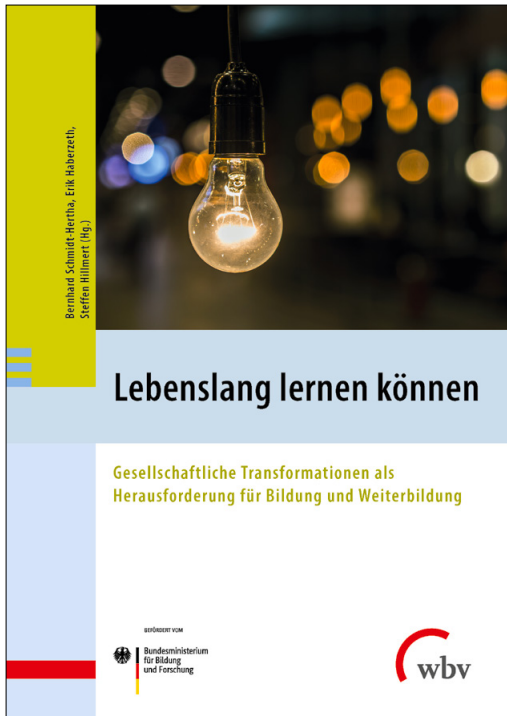
Teilprojekt 4/Zertifikatsprogramm	Teilprojekt 3/Bachelorstudiengang
Methoden digitaler Forensik (Z-101)	Einführung in die digitale Forensik
Systemnahe Programmierung (Z-102)	Systemnahe Programmierung
Applied Computer Systems (Z-201)	
Python 1 – Programmieren im IT-Security-Umfeld (Z-202)	
Python 2 – Penetration Testing (Z-203)	
Internettechnologien (Z-206)	
Betriebssystemforensik „Windows-Forensik“ (Z-208)	
Betriebssystemforensik „Unix-Forensik“ (Z-209)	
Betriebssystemforensik „Mac-Forensik“ (Z-210)	
Netzwerkforensik (Z-211)	
Netzsicherheit 1 (Z-301)	Netzsicherheit 1
Netzsicherheit 2 (Z-302)	Netzsicherheit 2
Netzsicherheit 3 (Z-303)	Netzsicherheit 3
SPAM (Z-304)	Spam
Kryptographie 1 (Z-305)	Kryptographie 1
Computerstrafrecht (Z-401)	
Computerstrafprozessrecht (Z-402)	
Europäisierung & Internationalisierung des Strafrechts (Z-403)	
	Einführung in die IT-Sicherheit
	Grundlagen der Programmierung
	Mathematik 1
	Mathematik 2
	Konzeptionelle Modellierung
	Rechnerstrukturen


Teilprojekt 4/Zertifikatsprogramm	Teilprojekt 3/Bachelorstudiengang
	Systemsicherheit 1
	Algorithmen und Datenstrukturen
	Theoretische Informatik
	Compilerbau
	Systemsicherheit 2
	Realisierung von Softwareprojekten
	Weiterführende Themen der Computerforensik
	Kryptographische Protokolle
	Netzbasierter Angriffserkennung
	User-Centered Security
	Incident Management
	Elektronische Identitäten
	Ethisches Hacking
	Anonymität im Netz
	Internetforensik
	Sicherheitsmanagement
Module auf Masterlevel:	Kryptographie 2
	Sicherheit mobiler Systeme

Master-Niveau

Teilprojekt 4/Zertifikatsprogramm	Teilprojekt 5/Masterstudiengang
Reverse Engineering/Malware-Analyse (Z-103)	
Spurensicherung und Analyse am laufenden System (Z-104)	
Browser- und Anwendungsforensik (Z-105)	
Mobilfunkforensik (Z-107)	
Datenträgerforensik 1 (Z-204)	
Datenträgerforensik 2 (Z-205)	
Kryptographie 2 (Z-306)	
Kryptanalytische Methoden und Werkzeuge (Z-307)	
Sicherheit mobiler Systeme (Z-308)	

Teilprojekt 4/Zertifikatsprogramm	Teilprojekt 5/Masterstudiengang
Cloud-Sicherheit und Cloud-Forensik – Angriffsanalyse (Z-801)	Cloud Technologies and Cloud Security Architectures
Cloud-Sicherheit und Cloud-Forensik – Zugriffskontrolle (Z-802)	
	Nationaler und internationaler Rechtsrahmen für Unternehmen
	Grundlagen IT-Governance, Risk and Compliance Management
	Datenmanagement und Datenorganisation
	IT-Grundlagen
	Wirtschafts- und Internetkriminalität
	Informations- und IT-Management
	IT-GRC Standards und Frameworks
	IT-Sicherheit und Kryptographie
	Rechtsstreitigkeiten und eDiscovery
	Anforderungsmanagement IT-GRC
	Geschäftsprozess-Management im GRC-Kontext
	IT-Revision und IT-Prüfung
	IT-GRC für mobile Systeme und Architekturen
	IT-Governance und IT-Compliance
	IT-Risikomanagement
	Knowledge Discovery
Module mit Entsprechung im Bachelor-Level	Nationales, europäisches und internationales Strafprozessrecht
	Grundlagen der digitalen Forensik
	Compliance aus zivil- und strafrechtlicher Sicht



 2020, 255 S., 44,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5565-7
E-Book im Open Access

Bernhard Schmidt-Hertha, Steffen Hillmert, Erik Haberzeth (Hg.)

Lebenslang lernen können

Gesellschaftliche Transformationen als
Herausforderung für Bildung und Weiterbildung

Lebenslanges Lernen in der Realität der Gesellschaft zu verankern ist eine Herausforderung für die Bildungssysteme. In den Beiträgen des Sammelbandes geht es um die Frage, wie ein Bildungssystem beschaffen sein muss, das die gesellschaftlichen Strukturen der westlichen Industrienationen angemessen bedient und Gelegenheiten für lebenslange Lernaktivitäten bietet. Die Autorinnen und Autoren erörtern das lebenslange Lernen als Teil des Bildungssystems im Hinblick auf Altersstrukturen, Migrationsbewegungen und Digitalisierung. Sie skizzieren Anforderungen und Herausforderungen für die Weiterentwicklung eines Bildungssystems, das zunehmend Bildungsbedarfe der erwachsenen Bevölkerung bedienen muss.

Die Beiträge basieren auf einer Reihe von Expertenworkshops, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wurden.

wbv.de/erwachsenenbildung

"Der Band macht die beobachtbaren wie notwendigen Veränderungen auf individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Ebene zum Gegenstand und versteht demografische Veränderungen dabei nicht als isoliertes Phänomen, sondern thematisiert sie in ihrer Wechselwirkung mit anderen Megatrends wie einem berufsstrukturellen Wandel, der Globalisierung, wachsender sozialer Ungleichheit oder der Digitalisierung von Alltag und Berufsleben."

Dieter Bach, lehrerbibliothek.de, Dezember 2020

weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Probeabo 4 für 3

Möchten Sie **weiter bilden** kennenlernen? Dann nutzen Sie unser Angebot für das **Probeabo 4 für 3!** Sie erhalten vier Ausgaben und bezahlen nur drei – für nur 36,75 € (statt 49,- €)!

wbv.de/weiter-bilden



BILDUNG FÜR EINE UNGEWISSE ZUKUNFT

Temporale Agenden im Kontext der Hochschulweiterbildung

Zeit ist eine zentrale Ressource für das Lernen, doch wie verhalten sich institutionelle und individuelle temporale Agenden zueinander?

Jan Schiller analysiert die vielfältigen Zeitbegriffe und -ressourcen am Beispiel der Hochschulweiterbildung, die unter hohem Beschleunigungsdruck steht. Die wechselseitigen Einflüsse kollektiver, politischer und organisationaler Zeitstrukturen einerseits sowie den Temporalitäten des individuellen Lernerlebens andererseits führen zu einer Erosion gewohnter Zusammenhänge von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

Auf dem Weg in ein zeitsensibles Begriffs- und Wertesystem für Bildung und Lernen unterstreicht Schiller die Bedeutung von Zeit im erziehungswissenschaftlichen und bildungstheoretischen Diskurs.

„Eine essenzielle Reflexion über zeitliche Aspekte der Bildung: Schiller durchleuchtet für die wissenschaftliche Weiterbildung kollektive Zeitlichkeiten, politische Zeitnormen, organisationale Zeitstrukturen und erforscht das individuelle zeitliche Lernerleben.“
Sabine Schmidt-Lauff, Professorin für Weiterbildung und lebenslanges Lernen an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg/UniBW Hamburg

In der Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“ erscheinen Texte zu aktuellen und grundsätzlichen Fragen der Erwachsenenbildung im Kontext des lebensbegleitenden und lebenslangen Lernens. Sie richtet sich an Menschen in Wissenschaft und Praxis, in Entscheidungspositionen von Weiterbildungseinrichtungen, Politik und Wirtschaft, die sich aktiv an diesem Diskurs beteiligen wollen.

Die Reihe wird herausgegeben von Prof. Dr. Rainer Brödel, Prof. Dr. Matthias Rohs, Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff und Prof.in Dr.in Julia Schütz.