

2.

beiheft

www.widerstreit-sachunterricht.de

herausgegeben von:
otfried hoppe, Brundhilde marquardt-mau, lydia murmann, detlef pech, marcus rauterberg, gerold scholz, katharina stoklas

Kristin Westphal (Hrsg.)

Zeit des Lernens

**Perspektiven auf
den Sachunterricht und
die Grundschul-Pädagogik**

Kristin Westphal (Hrsg.)

Zeit des Lernens.

Perspektiven auf den Sachunterricht und die Grundschul-Pädagogik

www.widerstreit-sachunterricht.de

beiheft 2

2005

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme
Ein Titelsatz für diese Publikation ist bei der Deutschen Bibliothek erhältlich

2005 © by www.widerstreit-sachunterricht.de
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung der Herausgeber unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und
Verarbeitung in elektronischen Medien.

Herstellung: Marcus Rauterberg, Katharina Maria Stoklas
Umschlaggestaltung: Andrei See (stengelas@gmx.de), Detlef Pech
Druck: Top Kopie, Frankfurt
Printed in Germany 2005
ISBN 1860-1251

Vorwort zur Reihe

www.widerstreit-sachunterricht.de ist als online-Zeitschrift seit Januar 2003 verfügbar. Die Zeitschrift bietet Raum für Diskussionsbeiträge, die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen sowie für grundlegende, theoretische Überlegungen zum Sachunterricht in Form von Artikeln. In den letzten drei Jahren sind vier Ausgaben der Zeitschrift erschienen und die BesucherInnenzahlen steigen stetig. Wir können also auf einen guten Start zurückblicken. Allerdings, so schien uns, wäre es wünschenswert, auch längere sowie thematisch zusammenhängende Beiträge zum gegenwärtigen Diskurs des Sachunterrichts in ansprechender Form veröffentlichen zu können.

Wir freuen uns sehr, dass mit den Beiheften von www.widerstreit-sachunterricht.de für dieses Anliegen eine Lösung gefunden ist, die wir jährlich fortsetzen wollen. Wechselnde Schwerpunktthemen sollen die Breite der Diskurse zum Sachunterricht spiegeln und zugleich einen relevanten Beitrag zu ihrer Entwicklung leisten. In Frage kommen sowohl Wiederauflagen vergriffener aber immer noch – bzw. wieder – aktueller Arbeiten als auch Sammelbände zu einem Schwerpunktthema oder Dissertationen.

Das 1. Beiheft „*Interkulturelles Lernen im Sachunterricht – Historie und Perspektiven*“ von Katharina Stoklas ist gut angenommen worden – auch die gedruckten Exemplare sind vergriffen.

Das vorliegende 2. Beiheft „*Zeit des Lernens*“ greift ein zentrales Thema sowohl des schulischen als auch des wissenschaftlichen Sachunterrichts auf. Auch dieses Beiheft kann in gedruckter Form zum Selbstkostenpreis erworben werden.

Die Vorbereitungen für das 3. Beiheft laufen bereits: 2006 wird ein Band mit dem Arbeitstitel „*Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule*“ erscheinen. Darin werden sowohl Beiträge von Sach- und GrundschuldidaktikerInnen enthalten sein, als auch Perspektiven auf die Thematik von Personen, die mit Holocaust Education außerhalb von Schule befasst sind. Wir hoffen damit einen Beitrag zur Frage liefern zu können, welche Relevanz die Auseinandersetzung mit dem Holocaust nicht nur im, sondern auch für den Sachunterricht besitzt. Auch wenn die Konzeption für dieses Beiheft bereits besteht, sind uns weitere Beiträge zur Thematik willkommen.

Zunächst aber wünschen wir *Zeit* für die Lektüre des 2. Beihefts von www.widerstreit-sachunterricht.de.

Otfried Hoppe, Brunhilde Marquardt-Mau, Lydia Murmann, Detlef Pech,
Marcus Rauterberg, Gerold Scholz, Katharina Stoklas
Frankfurt, im Juni 2004

Kristin Westphal

Zeit des Lernens

Perspektiven auf den Sachunterricht und die Grundschul-Pädagogik

*Mit jedem Augenblick, mit jedem Wort, bei jedem Herzschlag
Verlieren wir Zeit, Lebenszeit.
Was also ist die Zeit?
(fragt Augustinus)*

*Je laisse la fable, je passerai au Temps.
(antwortet darauf beziehungsweise Valery 1899)*

Zeit lässt sich zunächst beschreiben als etwas, was ich nicht berühren, weder riechen noch hören oder sehen kann. Um diese zu beschreiben, greifen wir auf Metaphern zurück, die sich insbesondere der Bewegungssprache bedienen: Zeit eilt, steht, rennt, flieht dahin, läuft etc. Darüber wird deutlich, dass sie mit einer anderen Dimension verquickt ist: der des Raumes. Sprechen wir von „Zeitgewinn“ bzw. „Zeitverlust“ wird schnell deutlich, dass derartige Ausdrücke für sich alleine keine Bedeutung haben, sondern nur in einer bestimmten determinierten Situation und im Sprachgebrauch eines Bewusstseins zu verstehen sind. Historiker behandeln Zeit in einer doppeldeutigen Weise. Entweder wird sie als linear, gleichsam als Zeitpfeil dargestellt, sei es teleologisch oder sei es mit offener Zukunft. Oder aber sie wird als wiederkehrend und kreisläufig gedacht. Heute haben sich diese Modelle, wie sie für die Zeitkonzeption der Vormoderne und Moderne stehen, überholt. Die Zeit der Postmoderne geht nicht mehr von einer Opposition von linearen und kreisläufigen Modellen aus. Es zeigt sich an den historischen Zeiten, dass sie aus mehreren Schichten bestehen, die wechselseitig aufeinander verweisen, ohne voneinander gänzlich abzuhängen (vgl. Koselleck 2000, S. 20). Für diese Vorstellung war die Erkenntnis tragend wie sie Herder schon behauptet hat, dass jedes Lebewesen seine eigene Zeit habe und seine Zeitmaße in sich trage. Aufgegriffen hat diese These in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts Helga Nowotny und daraufhin erweitert, dass auch alle biologischen und sozialen Systeme ihre zyklischen Eigenzeiten haben, in denen sie sich vorwärts entwickeln. „Alle Menschen sind Praktiker und Theoretiker der Zeit. [...] Denn es sind wir Menschen, die Zeit machen.“ (Nowotny 1989, S. 7f.) Wesentliches Merkmal von Zeit ist diesem analytischen Verständnis nach, dass sie den Dingen und Sachverhalten inhärent ist und nur anhand von sich verändernden Gegebenheiten oder Handlungen, mentalen Zuständen Zeit erkennbar wird. *Alles hat seine eigene Zeit.* Von daher sind vielfältige Zeiten im Mikro- bzw. Makrokosmos zu unterscheiden. Wie hängen diese Zeitabläufe zusammen und wie bestimmen sie sich gegenseitig? Und wie wird uns Zeit bewusst, wie artikuliert sich dies?

Der Historiker Koselleck schlüsselt in seinem Modell drei Zeitschichten auf, die sich wechselseitig bedingen. Die Einmaligkeit, Wiederholbarkeit und der Kreislauf von Zeugung, Geburt und Tod. Er bedient sich in diesem Modell einer verräumlichten Metapher. Zeitschichten verweisen wie ihr geologisches Vorbild auf mehrere Zeitebenen verschiedener Dauer und unterschiedlicher Herkunft, die dennoch gleichzeitig vorhanden und wirksam sind. „Auch die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen, eines der aufschlussreichsten historischen Phänomene, wird mit ‚Zeitschichten‘ auf einen gemeinsamen Begriff gebracht. Was ereignet sich nicht alles zur gleichen Zeit, was sowohl diachron wie synchron aus völlig verschiedenen Lebenszusammenhängen hervorgeht.“ (Koselleck 2000, S. 9)

Dieser grundlegende Gedanke findet sich auch wieder in der Geschichte der Pädagogik und ihrer Metaphern, deren Konflikte, Kompromisse und Konsensbildungen. Dazu gehört die Diskussion um den Fortschritt und Übergang, Beschleunigung und Verzögerung in der Pädagogik. Wir erleben nicht nur Erfahrungsbrüche, sondern auch den Wandel von Strukturen mit einer Geschwindigkeit, wie sie vergleichsweise in früheren Jahrhunderten nicht registriert worden sind. Damit steht die Erziehungswissenschaft, ihre Handlungsfelder und Didaktiken vor der Aufgabe, die Andersartigkeit der Vergangenheit zu erkennen, um sie mit den Wandlungsprozessen unserer eigenen Zeit zu konfrontieren und um zugleich eine offene wie unbekannte Zukunft mit in ihr Kalkül einzubeziehen (vgl. de Haan 1996).

Im Rahmen einer Vortragsreihe an der Universität Koblenz, Institut für Grundschulpädagogik wurden VertreterInnen aus den verschiedenen Fachrichtungen eingeladen, Fragen nach der Bildungs- und Lernzeit nachzugehen und unter fachdidaktischen Gesichtspunkten Zeit als Thema von Unterricht aus je verschiedenen Perspektiven zu beleuchten.

Mit dem Titel „Zeit des Lernens“ verknüpfen sich verschiedene Weisen im Umgang mit dem Thema im Feld der Grundschul-Pädagogik und der Fachdidaktik wie hier insbesondere dem Sach-, dem Kunst- und Theaterunterricht. Gravierend ist beispielsweise der Übergang auf institutioneller, sozialer und personaler Ebene für ein Kind vom Kindergarten zur Grundschule. Ebenso folgenreich ist der Übergang eines Grundschulkindes auf eine weiterführende Schule. Grundlegend und irreversibel ist der Übergang vom Kind zum Erwachsenen. Wurde dieser Übergang in der Zeit, bevor es die Schule gab, noch recht schnell vollzogen und hatte in der Vergangenheit einen oftmals rituellen und auch radikalen Charakter, so ist im 16. Jahrhundert mit der Schule eine Institution geschaffen worden, die einen eigenen Raum für die Kinder vorstellt, damit sie für die Zukunft vorbereitet werden und lernen. Lernzeit heißt von da an, eine Zeit für etwas zu institutionalisieren, was noch nicht ist, aber noch kommen soll, aber wie der Beitrag von Kristin Westphal zeigen will, nicht kommen wird, da die Zukunft der Kinder eine andere als die ihrer Eltern und Lehrer ist, das bedeutet ihrem Beitrag zufolge sich der Gegenwart zu öffnen.

Auf eine andere Weise wird dieser Zusammenhang auch an dem Übergang von der Heimatkunde zum Sachunterricht deutlich. Marcus Rauterberg thematisiert unter historisch-politischer Perspektive Raum und Zeit im Sachunterricht vor dem Hintergrund des eher rückwärtsgewandten und zögerlichen Wandels der Institution Grundschule im letzten Jahrhundert. Er zeigt auf, wie Raum und Zeit als Gegenstände des Sachunterrichts

verstanden wurden und schließt mit der Frage ab, welche Perspektiven auf Raum und Zeit bisher nicht oder nur wenig thematisiert werden.

So wie die Rede, das Fragen und Antworten, das Schweigen ihre eigentümliche Zeit generiert, gilt dies auch für die Zeit des Lernens. Bis heute hat sich diese Zeit des institutionell verankerten Lernens immer mehr verlängert bis dahin, dass ein lebenslanges Lernen von den Institutionen geregelt wird, um den immer schneller gewordenen Veränderungen Rechnung zu tragen bzw. die Marktfähigkeit des Einzelnen immer wieder anzugleichen. Die Zeit steht mit anderen Worten unter ökonomischen Interessen und Zwängen. Marx spricht davon, wie die Fabrikanten im 19. Jahrhundert es verstanden, dass der Grad der Wachsamkeit auf Seiten der Arbeiter kaum steigerungsfähiger sei und dass die mit einer Verkürzung des Arbeitstages einhergehende geringere Beanspruchung der Aufmerksamkeit zu einem Produktivitätszuwachs führe. Auf diesem Hintergrund sind die Beiträge von Norbert Neumann und Gerold Scholz zu sehen.

An drei historisch literarisch-pädagogischen Beispielen aus dieser Zeit, die Marx analysiert, widmet sich Neumann der These von Foucault, der zufolge die macht- und disziplinausübende Wirkung von Zeitabläufen in Institutionen auf den Habitus der einzelnen Individuen niederschlägt.

Scholz Überlegungen zielen auf aktuelle Zusammenhänge zwischen Ökonomie und Lernen ab. Sein Beitrag spannt den Bogen in Form einer Collage bis in vorkapitalistische Zeiten.

In einem ökonomischen und bildungspolitischen Kontext steht derzeit auch die Einrichtung von Ganztagschulen, die eine Verschränkung von Lern- und Lebenszeit bedeutet. Ulrike Ladnorg fragt nach den Bedingungen, die eine qualitative Veränderung von Lernzeit in der Schule erforderlich macht. Welche Chancen birgt eine Ganztagschule, wenn die Zeit als Dreh- und Angelpunkt für eine andere Organisation von Lernen wie z. B. im Sachunterricht genutzt wird? Wird sie genutzt oder – wie viele Kritiker befürchten – nur weiterhin verregelt? Die Zeit des Lernens berührt auch die Frage nach dem Generationsverhältnis, welches aus heutiger Sicht als Erfahrung einer Differenz beschrieben wird. Johannes Bilsteins Beitrag widmet sich auf diesem Hintergrund in zugespitzter Weise insbesondere den Bildern einer generationalen Verkehrung.

In der fachdidaktischen Diskussion des Sachunterrichts haben in den letzten Jahrzehnten zunehmend neben den curricular verankerten natur- und sozialwissenschaftlichen Fragestellungen zu seinen Gegenständen auch lebensweltliche, ästhetisch-sinnliche Dimensionen Raum bekommen. Von Seiten der Kunst- und Theaterpädagogik wird hier die Frage aufgeworfen, welcher Umgang mit Zeit in den Künsten erfahren werden kann und sich in den Künsten als bildhaft vermittelte Erfahrung zeigt.

Dietrich Grünewald thematisiert unter kunstpädagogischen Aspekten die Differenz zwischen der Zeit der Produktion eines Bildes und der Zeit der Rezeption eines Bildes. Außerdem verfolgt er an Beispielen die Frage, wie Kinder und Jugendliche Zeit in kompetenter Weise in Bildern zu thematisieren wissen. Kinder haben bereits eine Vorstellung von Zeit, wenn sie in die Schule kommen, an die man im Unterricht generell, nicht nur in der bildhaften Kunst anknüpfen kann.

Karin Burk verweist im Zusammenhang der Beobachtung von theatralen Prozessen an einem Beispiel vor Ort auf die Bedeutung von Zeitlichkeit in seiner Gegenwart. Anhand einer kleinen Aufführung eines szenischen Projektes mit Studierenden analysiert

sie die temporale Struktur von theatralen Prozessen, wie sich Vergangenheit und Zukunft in der Gegenwärtigkeit von Erfahrung und Erwartung verschränken, bzw. um ihr Bild in Anlehnung an Husserl zu verwenden „das Nadelöhr der Gegenwart“ passieren.

All die hier aufgeführten Perspektiven unterliegen dem gleichen Wandel einer kulturellen und ökonomisch geleiteten Vorstellung von Zeit und damit unweigerlich verbunden einem Wandel im Verständnis von Lernen und Bildung. So rückt das Bildungsziel einer reflexiven Zeitkompetenz in den Blick. Zeit erscheint nicht länger als ein wer oder was, hinter denen eine zentrale Zeitinstanz wie z. B. die Kirche oder Schule oder eine anonyme Zeitmacht (erinnert sei an den Roman Momo) oder das Subjekt allein steht. Zeit ist aus heutiger Erkenntnis maßgeblich an der Bildung, Gestaltwerdung und Realisierung von etwas von jemandem und von Sinn beteiligt (vgl. Waldenfels 2004, S. 45).

Literatur

- Marx, Karl (1972): Das Kapital. Bd. 1, MEW Bd. 23, Berlin (Ost): Dietz
Nowotny, Helga (1989): Eigenzeit. Frankfurt/M.: Suhrkamp
Koselleck, Reinhart (2000): Zeitschichten. Frankfurt/M.: Suhrkamp
De Haan, Gerhard (1996): Die Zeit in der Pädagogik. Weinheim: Beltz
Valery, Paul (1990): Cahiers/Hefte 4. Frankfurt/M.: Fischer
Waldenfels, Bernhard (2004): Phänomenologie der Aufmerksamkeit. Frankfurt/M.: Suhrkamp
Winterhager-Schmid, Luise/Andresen, Sabine (Hrsg.) (2000): Erfahrung mit Generationendifferenz. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag

Kristin Westphal <i>Zeit als Thema von Unterricht</i> <i>Zeit als Strukturmerkmal der Organisation</i> <i>Zeit als Strukturelement der Erziehungswissenschaft</i>	S. 11
Marcus Rauterberg <i>Raum und Zeit im Sachunterricht 1920-2000</i> <i>Die Thematisierung von Raum und Zeit im Sachunterricht</i> <i>1920-2000 aufgezeigt an Schulbüchern vor dem Hintergrund</i> <i>der Grundschul- und Fachentwicklung</i>	S. 23
Norbert Neumann <i>Zeit im Kontext von Macht und Disziplin in pädagogischen</i> <i>Konzepten</i>	S. 53
Gerold Scholz <i>Ökonomisierung des Lernens – ein Essay als Collage</i>	S. 67
Ulrike Ladnorg <i>Mehr Zeit zum Fördern, Lernen und Leisten –</i> <i>Neue Zeitstrukturen in der Ganztagsgrundschule in</i> <i>Angebotsform in Rheinland-Pfalz</i> <i>Eine Chance für eine andere zeitintensive Organisation des</i> <i>Lernens?</i>	S. 97
Johannes Bilstein <i>Der Untergang des Erwachsenen</i>	S. 113
Dietrich Grünewald <i>Zeit und Bild/Zeit im Bild.</i> <i>Zeitlichkeit in Bildender Kunst und in Kinder- und Jugend-</i> <i>zeichnungen</i>	S. 123
Karin Burk <i>Die Gegenwart der Zeit.</i> <i>Zeiterfahrungen in theatralen Prozessen</i>	S. 139

Zeit als Thema von Unterricht

Zeit als Strukturmerkmal der Organisation

Zeit als Strukturelement der Erziehungswissenschaft

Der Beitrag bearbeitet auf drei Ebenen das Thema Zeit aus der Perspektive des Umgangs mit Zeit vom Menschen ausgehend. Zeitbestimmen wird als menschliche Aktivität ausgewiesen, die Geschehnisse, Situationen, vergangene und mögliche zukünftige Ereignisse in Beziehung setzt. Ausgegrenzt wird dabei die Behandlung der physikalisch-mathematischen Zeit und der abstrakte relativistische Zeitbegriff. Vielmehr wird der Unterscheidung zwischen dem qualitativen Zeiterleben als gestimmte Zeit und der sozial auferlegten, objektiven, an Handlungen gebundenen, in Institutionen geregelten Zeit als Ordnungsmuster nachgegangen. Die Differenz von Zeitempfinden und sozial auferlegter objektiver Zeit wird dabei nicht als ein sich gegenüberstehendes Verhältnis verstanden. Es wird hervorgehoben, dass auch die sozialen, geregelten Zeiten individuell wahrgenommen werden. Diese Sichtweise findet in der pädagogischen Schultheorie bislang wenig Beachtung, da sie sich in der Regel mit einem reduktionistischen und operationalen Umgang mit Zeit zufrieden gibt. Ich verfolge die Frage, welche Konsequenzen sich aus diesen Differenzierungen für die Pädagogik ergeben und stelle ein Gedankenmodell vor, das die Zeitform des Unterrichtens zum Ausgangspunkt für die inhaltliche und soziale Gestaltung von Unterricht nimmt. Darüber rückt das Bildungsziel der Vermittlung einer reflexiven Zeitkompetenz in den Blick. Ich beginne mit:

1 Zeit als Thema von Unterricht

Zwei Fallgeschichten

Mehr als jede theoretische Einleitung können zwei kurze Fallgeschichten aus Beobachtungen in der schulischen Praxis verdeutlichen, worum es in der Regel bei Zeit als Thema von Unterricht geht.

Fall A: Lehrerin zu Schüler: „Wie spät ist es jetzt?“

Schüler: „Es ist viertel nach neun.“

Lehrerin: „Richtig, das hast du gut gemacht.“

Fall B: Junge zu Mädchen: „Wie spät ist es?“

Mädchen: „Es ist viertel nach neun.“

Junge: „Fein, dann können wir ja noch spielen.“

In diesen zwei kurzen Szenen wird Zeit als Uhrzeit als soziale Ordnungsstruktur thematisiert. Im Fall A übt die Lehrerin mit den Schülerinnen und Schülern das Ablesen der Uhrzeit. Eine Einübung in eine für unsere Zivilisation notwendige Konvention. Die Übung steht im Kontext eines instruktionsorientierten Unterrichts. Das Wort *richtig* und das Lob machen diesen Kontext deutlich. In der Übung findet also gleichzeitig eine Sozialisierung über den Umgang mit Zeit statt. Vermittelt wird ein Wissen, eine Technik und dann natürlich als „hidden curriculum“ eine Tugend: Pünktlichkeit, nach der Uhr leben und planen wie es bereits im Kindergarten vorbereitet wird. Zu kritisieren ist der reduktionistische Umgang mit Zeit, beschränkt auf das Ablesen von Uhrzeit, wenn sich Schule allein mit einer Einübung in dieses Zeitkonzept der Uhrzeit zufrieden gibt.

Der Fall B könnte eine Szene während der Freien Arbeit darstellen, hier wird von den beiden Kindern in Verantwortung mit Zeit umgegangen. Sie basiert bereits auf der sozial erlernten Unterscheidung zwischen der eigenen Zeit (für das gewählte Spiel) und den vorgegebenen Zeiten des weiteren Unterrichts, in den diese Eigenzeit eingebettet ist.

Der Fall A thematisiert den Handlungszusammenhang vom Lernen und Lehren von Zeit und Fall B den gekonnten und praktischen Umgang mit Uhrzeit als pragmatische Ordnungsstruktur. Zeit ist kein wer oder was, sie ist ein Modus, ein wie. Zeit ist danach ein Ordnungsmuster des sozialen Umgangs, mit dem wir Lebensvollzüge und Erfahrungen strukturieren und datieren und Zeitempfinden ist darin die Wahrnehmung solcher Strukturierungen.

Der physikalisch-mathematische Zeitbegriff ist weder erlebnis- noch erfahrungsmäßig gegeben. Er ist ein wissenschaftshistorisch gesehen recht spätes theoretisches Konstrukt. Unterscheiden können wir zwischen dem biografischen, qualitativen Zeiterleben/-empfinden als gestimmte Zeit (z. B. der Langeweile, von Tempo etc.) und der sozial auferlegten, objektiven, an Handlungen gebundenen, in Institutionen geregelten Zeit als Ordnungsmuster. Diese drücken sich aus in den Normen von Pünktlichkeit, den linearen Ordnungsmustern wie wir sie von Öffnungszeiten her kennen oder von den Homogenisierungsrastern wie sie sich in den Jahrgangsklassen, Leistungsmessungen oder Zeugnissen zeigen.

Die Differenz von Zeitempfinden und sozial auferlegter objektiver Zeit ist nicht ausschließlich: hier die subjektive, dort die objektive Zeit. Vielmehr ist hervorzuheben, dass auch die sozial geregelten Zeiten erlebt und individuell wahrgenommen und verarbeitet werden, z. B. als Zwang oder als Selbstmaßstab oder wie im Fall B als Regelung einer Verabredung. Diese geregelte Zeit ist die, die z. B. als intentionale in die Planungen des Lehrens eingeht, ohne dass die pädagogisch wichtige Differenz von Lernen und Lehren übersprungen werden kann. Die individuelle Lernzeit als „biografische Eigenzeit“ ist gewissermaßen der zyklische Zeitmodus in der Zeitplanungsstruktur von Schule und Unterricht.

Die Öffnung von Unterricht, Gleitzeit, die Individualisierung von Lernzeiten, also die Respektierung von Eigenzeiten, wie sie in den letzten Jahrzehnten insbesondere in der Grundschule Einzug genommen haben, gehen einher mit der Zeitregelung, wie sie unsere hochmoderne Gesellschaft selbst schon praktiziert, die sich von einer einseitig linearen zentralistischen Planung und Berechenbarkeit längst fortentwickelt hat.

Wenn man an die globalen Veränderungen und ihre Folgen auf Zeit/Raum und unsere Wahrnehmung von Wirklichkeit denkt, ist es inzwischen erforderlich, sich in den ver-

schiedenen Zeitmustern bewegen zu können: z. B. zu den eher linearisierten und standardisierten Bildungskarriereinstitutionen, die als Organisationen wiederum ihre Eigenzeiten kultivieren. D. h. das Subjekt muss die je aktuellen Erfahrungen in ein Kontinuum zwischen Vergangenheit und Zukunft einordnen können, sich selbst also als in der Zeit ausgedehnt betrachten können. Erinnern und Projektieren sind dabei elementare Fähigkeiten. In einer sich individualisierenden Gesellschaft stellt sich für ihre Mitglieder die Aufgabe, sich auf ihre Biografie zu stützen, die sich nicht mehr nur durch Milieu, Herkunft oder Traditionen ableitet. Das meint, dass die Individuen herausgefordert sind, aktiv die Sinnhaftigkeit ihrer Biografie zu bestimmen.

1.2 These vom Zeitbestimmen als menschliche Tätigkeit (Elias)

Norbert Elias' sozialhistorische Definition ist für unseren Zusammenhang von der Theorie her tragend: Zeit ist nach Elias als synthetisierende Tätigkeit zu fassen, in der menschliche Gemeinschaften soziale und geschichtliche Ereignisse kalendarisch, oft auch in Hinsicht auf Zyklen der Naturzeiten standardisieren. Zeit dient als Orientierung in und zwischen natürlichen und sozialen Geschehnissen, um sie in ihrer Reihen- und Rangfolge und ihrer Dauer ordnen zu können. Beim Zeitbestimmen werden Ereignisse miteinander verknüpft. Dabei konstruiert jede Gruppe von Menschen ihre eigenen Wirklichkeiten mit unterschiedlichen kulturell abhängigen Zeitparametern (Kalender, Rhythmen von Feiern, Festen, dynastischen Zeitrechnungen usw.). Zeit ist demzufolge ein gemeinschaftlich konstituiertes Konstrukt.

Diese These grenzt sich ab von Vorstellungen, die Zeit als kulturunabhängige universale und objektive begreifen. Bevor in der Newtonschen Physik die Vorstellung aufkam, es gebe eine von jeglichem Geschehen ablösbare Zeit – gab es, wenn es um Messungen ging, ein menschenzentriertes soziales und leiblich bezogenes Zeitbestimmen, z. B. über den Puls oder die Atmung. Weder Newtons noch Einsteins relativistische t sagt irgendetwas aus, was wir uns unter Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft vorstellen sollen (vgl. Elias 1984, S. 91).

Die soziologische Theorie von Elias unterscheidet sich im Vergleich zu vielen üblichen Auffassungen dadurch, dass sie kein duales Verständnis von subjektiver und subjektunabhängiger, in der Regel metrischer, quantifizierter Zeit hat. Sie bestimmt Zeit aus der Perspektive des *Umgangs mit* Zeit vom Menschen aus. An einem Zitat soll dieser Gedanke verdeutlicht werden:

„Die Entwicklung des Standards der menschlichen Betätigungen und Vorstellungen im Umkreise dessen, was wir heute als ‚Zeit‘ begreifen, ist ein gutes Beispiel für die Entwicklung menschlicher Symbole im Sinne einer sich allmählich ausweitenden Synthese. Für die Art der Zeitbestimmung von Gesellschaften auf einer früheren Stufe der Entwicklung ist etwa die Aussage wie ‚Wenn wir uns kalt fühlen‘ charakteristisch. Auf einer späteren Stufe besitzt eine Menschengruppe vielleicht schon das weniger persönliche Symbol ‚Winter‘. Heute benutzt man über die ganze Erde hin einen Kalender, der anzeigt, in welchem Monat der Winter beginnt. Und diesen Kalender gebrauchen auch Menschen in Erdteilen, wo es in den ‚Wintermonaten‘ recht warm ist. Es ist unwahrscheinlich, dass Menschen aller früheren Gesellschaftsstufen es erforderlich fanden, das zu tun, was wir heute als ‚Zeitbestimmen‘ bezeichnen. Aber wenn man den frühen Stufen solcher Betätigungen nachgeht, dann erkennt man un schwer, dass es sich für die beteiligten Menschen dabei immer um recht persönliche Beziehungen zwischen ihnen selbst und einem spezifischen, sichtbaren, fühlbaren Sachverhalt handelte. So erlebten

Menschen etwa das Erscheinen dessen, was wir ‚Sonne‘ oder ‚Neumond‘ nennen, als ein ihnen gegebenes Zeichen dafür, dass sie etwas Bestimmtes tun oder nicht tun sollten.“ (Elias 1984, S. 113)

Festzuhalten ist an dieser Stelle: Zeit ist nach Elias als menschliche Aktivität zu bezeichnen, die Geschehnisse, Situationen, vergangene und mögliche zukünftige Ereignisse auf verschiedenen Synthesestufen in Beziehung setzt.

1.3 Zum Zeitbewusstsein des Kindes

Geklagt wird häufig, dass sich das Thema Zeit im Unterricht darauf reduziert, die Uhrzeit abzulesen wie im Fall A. So schreibt Ehlers im Zusammenhang einer Wirkungsstudie über das Zeitbewusstsein von Kindern, dass der grundlegenden Bedeutung des Themas Zeit in der Grundschule insofern Rechnung getragen werde, als es in jedem Lehrplan für die Grundschule in der Bundesrepublik – vorzugsweise in den Fächern Sachunterricht und Mathematik – vorgesehen sei. Die Lernziele, die dabei verfolgt werden, gehen aber in erster Linie das Trainieren von Fertigkeiten an. Selten werden Voraussetzungen für den Aufbau eines Zeitbewusstseins erarbeitet, um dann Fähigkeiten wie Planungsverhalten, selbständige Zeiteinteilung, aktive Gestaltung der Zeit gezielt anzustreben (vgl. Ehlers 1998, S. 25).

An Ehlers ist zu kritisieren, dass ihre Zeitvorstellungen ebenfalls im Kontext des Unterrichtsthemas Zeit einem planungsoperationalen Modell verhaftet bleibt. D. h. ihr Veränderungsversuch läuft unserer Differenzierung gemäß auf die Sozialisierung der Eigenzeiten der Kinder in die vorgegebenen Zeitordnungen der Erwachsenen hinaus. Zeitbewusstsein meint aber über den pragmatischen Umgang hinausgehend die Kontextualisierung im jeweiligen biografischen Umgang mit Zeit, wenn nämlich Zeit erlebt und gelebt wird. Dabei meint dieser Nachsatz nicht, dass zeitliche Wahrnehmungsformen immer schon „bewusst“ sein müssen. Sie können vorprädikativ das jeweilige Erleben strukturieren (vgl. Minkowski 1933).

Auch für die Uhrzeit gilt, dass wir sie derart verinnerlicht haben, als ob sie eine naturgegebene Ordnung wäre. Uhrzeit selbst ist eine von außen auferlegte Ordnungsstruktur, keine innere Zeitform. Sie entzieht sich dem willkürlichen Zugriff durch das Subjekt und bestimmt ohne das eigene Zutun die Existenz. Zeit als in Erlebnisse und Erfahrungen fungierende allgemeine Struktur lässt sich nicht auf einen eindeutigen analytischen Begriff bringen. Statt einer begriffslogischen Fixierung benötigen wir dazu ein hermeneutisches Konzept. Danach wird Zeit als Wahrnehmung und Empfindung von Günther Buck folgendermaßen konzeptualisiert:

„Wahrnehmungen und Empfindungen sind phänomenologische Beschreibungen von Konzeptionen, nicht von Begriffen. Konzeptionen sind operative Begriffe und sind unmittelbar bezogen auf Situationen. Sie sind Weisen des Umgangs mit den Dingen, etwas zu erkennen heißt hier primär: mit ihm zurechtkommen, sie sind eine Praxis, nämlich gekonnte Griffe.“ (Buck 1969, S. 126)

Was heißt das für die Entwicklung eines Zeitbewusstseins bei Kindern? Kinder thematisieren Zeit als Intensität eines Erlebnisses und haben keine Probleme, sie an Sichtbares zu binden. Für sie hat Zeit eine physiognomische Gestalt: Denn Großes gilt ihnen zugleich auch als älter im Vergleich zu Kleinem. Bedeutsam in kindlicher Perspektive ist hier der Eindruck, den ein Gegenstand auf sie macht. Der ist dann für sie wichtiger, wertvoller oder älter im Sinne eines qualitativen Konzepts.

Auch sind es bei älteren Kindern die erlebten, d. h. bereits vergangenen Vorher-Nachher-Sequenzen, zunächst der eigenen Aktivitäten, dann der wahrgenommenen bzw. vorgestellten Ereignisse außerhalb, die die Bildung des Zeitbewusstseins beim Kind vorantreiben. Die Erinnerung an Vergangenes ist Grundlage jedes gegenwärtigen Verhaltens. Wieweit dieser Prozess sich beim einzelnen Kinde vollzieht, hängt nun von seinen Möglichkeiten, Erfahrungen und den in unserer Gesellschaft ausdifferenzierten Zeitvorstellungen ab.

Wir können davon ausgehen, dass der Umgang mit Zeit eine individuelle Bedeutung für das Leben der Kinder hat, aber er entwickelt sich natürlich auch im Umgang mit der Zeitgestaltung der Erwachsenenwelt. Die Arbeitszeit der Eltern kann bestimmend sein wie auch die Zeitvorgaben und Räume, die für das Spielen gegeben sind. Darüber hinaus strukturiert die Zeit der Medien den Tagesrhythmus von Kindern schon sehr früh. Wir sehen, dass Kinder in komplexen, recht unterschiedlichen Zeitkontexten und -wahrnehmungen aufwachsen, in denen ihre eigenen entwicklungsbedingten physiognomischen Muster von Zeit eine eher untergeordnete Rolle spielen. Piaget wertet diese eher abschätzig als vorkognitive, vorlogische, uneigentliche, d. h. noch nicht zeitgemäße Auffassung.

1.4 Schlussfolgerungen: Kinder brauchen Zeit für die Zeit

Für die Grundschule ergibt sich die komplexe pädagogische Aufgabe, die individuell entwickelten Interaktionsweisen im Umgang mit eigener und gesellschaftlicher Zeit zu berücksichtigen, denn Schule fängt nicht erst mit dem Thema Zeit an, sondern sie kann im Unterricht an Vorhandenes implizit Gekonntes oder explizit Gewusstes anknüpfen. In der Schule können den Kindern die neuen schulischen Zeiterfahrungen auf einer Metaebene durchschaubar gemacht werden. Konkret heißt das nach Gertrud Beck, Kindern Zeit und Gelegenheit zu geben, über ihre Erfahrungen mit Zeit zu sprechen und in der Auseinandersetzung mit ihren Erfahrungen allmählich zu verstehen, welche Strukturierungen von Zeit in unserem Kulturkreis entwickelt worden sind (Beck 1998, S. 3). Auch ist erforderlich, unterschiedliche Zeiteinteilungen und -organisationen zu rekonstruieren. Dabei wird sicherlich deutlich, dass Menschen Zeit subjektiv sehr verschieden erleben.

In einem Interview mit einem 7-jährigen Mädchen finden wir bestätigt, dass Kinder bereits mit einer bestimmten Zeitkompetenz in die Schule kommen, die im Sinne von Elias das Verknüpfen von Ereignissen bedeutet. Gestern, heute und morgen werden mit Geschehnissen und biografischer Zeit in Beziehung gesetzt. Zeit als Intensität eines Erlebnisses und als etwas Sichtbares wird thematisiert. Ausgang war die Frage: Was beschäftigt dich im Moment am meisten?

„Ich denke gerade an den Spielplatz und wie ich im Sandkasten spiele, das war gestern. Und heute gehe ich hin, mit meiner Freundin.

Mein kleiner Bruder ärgert mich immer. Als ich klein war, ein Jahr alt oder so, da habe ich mit meinem Cousin, der war drei oder vier, meine Mama mit einem Gartenschlauch nass gespritzt. Das war so lustig.

Jetzt denke ich an nächste Woche, da habe ich Chor, und da will ich nicht hin, da denke ich jetzt schon dran. Manchmal gehe ich auch gerne hin.

Wenn ich Hausaufgaben mache, gucke ich immer aus dem Fenster meinen Lieblingsbaum an, der rauscht und ich denke immer, der Baum sagt mir: Mach dir nichts draus, du wirst schon irgendwann fertig. Ich spreche auch oft mit dem Baum, wenn ich traurig bin.“¹

In diesem Interview treten gleich mehrere Niveaus an Verknüpfungsleistungen zu Tage:

- Die Wiederholung einer Tätigkeit gestern und heute.
- Ein Ereignis der Gegenwart (Ärger) wird mit einem Erlebnis aus der eigenen Vergangenheit verknüpft und mit einer Datierung in Beziehung gesetzt, die unwahrscheinlich klingt.
- Ein zukünftiges Ereignis wird in Verbindung mit einer Erwartung (Unlust) in Verbindung gesetzt und verglichen mit anderen Situationen.
- Der Dialog mit dem Lieblingsbaum ist ein Beispiel für eine physiognomische Gestalt des Erlebens von Kontinuität nach der Devise: Kommt Zeit, kommt Rat. Er verspricht Trost in der Zeit. Der Baum als verkörperte Zeit, der verlässliche Ansprechpartner, der immer da ist. Zeit wird inkorporiert und bekommt im kindlichen Erleben eine Gestalt, wie wir es von Salvador Dalis Zeitkritik her kennen, die sich im Bild zerfließender Uhren manifestiert.

Die Zeilen bestätigen uns die These von Elias, dass Zeit immer in konkreten Kontexten auftritt. Sie wird sinnlich, symbolisch und sozial wahrgenommen und manifestiert sich in Personen, Gegenständen oder Geschehnissen. Welche Merkmale kennzeichnen nun die Zeit der Organisation?

2 Zeit als Strukturmerkmal der Organisation

2.1 Warum hat eine Lehrerin/ein Lehrer keine Zeit?

Auf zwei Ebenen möchte ich die Frage, wie die Organisation Zeit strukturiert im Folgenden diskutieren. Die erste Ebene betrifft die Frage, welcher Idee die Organisation von Zeit in der Schule unterliegt. Die zweite stellt in Punkt 3 die Verbindung mit dem Bildungsbegriff her, die sich mit dem Bildungsziel von reflexiver Zeitkompetenz beschäftigen wird.

Die Institution Schule strukturiert über Zeitabläufe ihren sozialen und pädagogischen Raum und nimmt Einfluss auf das Zeitempfinden der Individuen. Schule hat die Faktoren Personen und Wissen (Themen) in dafür bereitgestellten künstlichen Lernumgebungen zeitlich zu organisieren. Dabei hat die terminierte Zeit den Vorrang. Wir können beobachten, dass Zeitnot entsteht.

Mit Prange lässt sich unterscheiden zwischen der Zeit des Lehrens, also der intentionalen Zeit und der Lernzeit, also der Eigenzeit. Diese Unterscheidung ist strukturell zu verstehen. Hervorheben möchte ich, dass die intentionale Zeit, die Zeit der Organisation von jedem Lehrer und Schüler individuell erlebt wird, ein Aspekt den Prange nicht berücksichtigt. Die metrischen Ordnungen wie die Tagesabläufe, Stundentakte etc. als Organisationsstruktur der Schule nehmen die individuell verarbeiteten Handlungs- und Wahrnehmungsmuster von Zeit auf oder drängen sie als nicht thematisch oder nicht relevant oder störend an den Rand des Unterrichtsgeschehens. Schüler wie Lehrer bewegen sich dann zur organisierten Zeit der Schule in einer parallel laufenden Wirklichkeit:

¹ Die Interviewpassage entstammt einer studentischen Beobachtung in einem Schulpraktikum.

die der Institution und die der eigenen biografisch-individuellen Zeiten. Wenn nun im Folgenden von Beschleunigung und Verlangsamung die Rede ist, dann sind die Weisen von wahrgenommener Zeit gemeint. Prange nennt sie *modale Zeit*. Aber zunächst zur intentionalen Seite:

2.2 Die intentionale Zeit des Lehrens

Die Erfassung der Welt würde mehr Zeit verlangen, als der Einzelne durch seine Lebenszeit bedingt, zur Verfügung hat. Schon Comenius hatte das Problem erkannt, als er die Fülle der Lehrinhalte in eine Systematik gebracht hatte. Jedoch vermochte er das Wissen seiner Zeit noch in ein zyklisches kosmologisches Modell von Welt zu bringen, in dem die sukzessive Zeit des systematischen Lehrens eingebettet wurde. Das scheint in unserer heutigen Zeit nicht mehr zu gelingen. Häufig ist die Rede davon, dass mit dem Fortschreiten der Akkumulation von Wissen und technischen Innovationen, der Verkomplizierung von Kommunikation und Handlungsstrukturen sowie im Abbau von Traditionen Zeit im Bewusstsein als immer knapper werdendes Gut behandelt werde (vgl. de Haan 1996, S. 270).

Das hat Konsequenzen für die Lernzeit in der Schule. Zur Beschleunigung von Wissenstransfer, in kurzer Zeit möglichst viel zu lernen, verdichtet, reduziert, exemplifiziert und abstrahiert Unterricht zwangsläufig. Anfang und Ende wie auch die Zwischenschritte werden in der Schule vereinheitlicht. So entsteht auf verschiedenen Ebenen eine eigene sich selbst stützende Lernzeit, die sich abkoppelt von dem Zeiterleben alltäglicher Erfahrungen, der Lebenszeit.

Der Zeitgewinn der Lernzeit der Schule hat einen Preis. Die Beschleunigung der Lernzeit in der Schule bricht sich an der Notwendigkeit zur Verlangsamung, die sich durch die Differenz von Lernzeit und Lebenszeit aufbaut. Also auf der einen Seite habe ich das vorgeschriebene Pensum für eine geregelte Schulstunde von 45 Minuten, andererseits melden sich in dieser Stunde die sozialen Beziehungen, die ein eigenes Zeitempfinden signalisieren. Dem Einen geht es zu langsam, er muss warten, dem Anderen geht es zu schnell, er muss nachfragen und hält die Anderen auf. Prange bringt dieses strukturelle Problem, das sich durch zeitliche Verorganisation von Lehrinhalten und sozialen Beziehungen ergibt, auf einen Punkt: Es sind die Zeitgewinne, die die Zeitverluste hervorrufen (vgl. Prange 1995, S. 62).

2.3 Die biografische Zeit des Lernens

Die Idee der Organisation Schule definiert Prange als die Zeit, „die ausbleibt, aber kommen soll und doch nicht kommt oder noch nicht ist“ (Prange 1995, S. 64). Die aus dem Bürgertum erwachsene Vorstellung, für eine bestimmte und gesicherte Zukunft zu lernen, die als kontinuierlicher Fortschritt interpretiert wird, ist aus mehreren Gründen nicht mehr haltbar.

Es ist deutlich geworden, dass man mit einmal erworbenen Handlungs- und Orientierungsmustern nicht mehr sein ganzes Leben bestreiten kann. Auch ist es eine Illusion, dass mit den erworbenen Schulabschlüssen ein Anschluss in der Arbeitswelt gewährleistet ist. Die Gegenwart der Erwachsenen wird nicht mehr die ihrer Kinder und Schüler sein. Die Pädagogik verliert ihre eindeutigen Ziele. Nicht die Zielerreichung ist heute mehr ihr Thema als vielmehr der WEG, den letztlich jeder selber finden muss und den zu

finden es anderer Kompetenzen bedarf, nämlich methodischer und reflexiver. Also – unter Bedingungen wachsender gesellschaftlicher Komplexität der Entwicklungen hat sich der Status der Vorstellung vom Lernen für die Zukunft im Zusammenhang menschlicher Haltungen, Kenntnisse und Fertigkeiten verändert (vgl. Prange 1995, S. 56). Der Lernbegriff unterliegt einem Bedeutungswandel. So empfiehlt der Deutsche Bildungsrat schon 1970 die gezielte Förderung der Fähigkeit des Lernens.

„Die Bildungsgänge vermitteln nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern auch die Fähigkeit, immer wieder neu zu lernen, sei es in anderen Gegenstandsbereichen, sei es im gleichen Gegenstandsbereich, jedoch auf höherem Niveau.“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 33)

Diese Empfehlung signalisiert zum einen: In einer sich ständig verändernden Gesellschaft, die auf einen unendlichen wie beschleunigten Fortschritt setzt, kann es keinen festen Kanon des zu Lehrenden und Lernenden mehr geben. Zum anderen signalisiert die Empfehlung, dass das Subjekt auf sich selbst verwiesen wird, selbst zum Akteur seiner Lernprozesse gemacht werden soll. Es geht nicht mehr allein um die Lehrzeit der Schule, sondern die reflexive Ressource des Subjekts stellt seine Eigenzeit dar, die biografische Dimension von Zeit, die es auch außerhalb von Schule gewinnt. Schule reagiert darauf, indem sie die Verlangsamung und Individualisierung von Zeit probt, das Ausscheren aus dem Gleichschritt des kollektiven Lernens organisatorisch vorsieht, individuelle Eigenzeiten schafft und auf diese Weise Zeitzyklen zur pädagogischen Maxime macht.

Die Vermittlung der kulturellen Traditionen und zugleich ihre permanente Veränderung durch die Eigenzeit der Lernenden, in denen ihre Mündigkeit und Individualität zum Ausdruck kommen, zeigen, dass reflexives Lernen in einer komplexen Gesellschaft nicht mehr von der Rezeptionsbreite der Bildungsinhalte, sondern von deren Tiefe und Verdichtung durch reflexive Bearbeitung und Aneignung abhängt. D. h. konkret für das Bildungssubjekt, Bildung meint nicht Stofffülle und Breite des Wissens, sondern den Erwerb eines Wissens um dieses Wissen sowie ein methodisch-reflexives Umgehen damit. Dabei wird zugleich die biografisch-individuelle Differenz zum allgemeinen Wissen mitartikuliert. Diese individualisierende Form der Bildung spiegelt sich auch in der Schule wider: statt uniformer und gleichzeitiger Lehre setzt sie auf individuelle und ungleichzeitige, individualisierende Lernprozesse.

2.4 Die modale Zeit

Das grundlegende Problem ist bereits genannt worden, dass die Schulzeit in sich selbst schon einen Mangel beherbergt. Kurz: In der Gegenwart der Schule treten der daten- und modalzeitliche Aspekt der gelebten Zeit auseinander. Was ist nun das Merkmal der gelebten modalen Zeit im Unterschied zur terminierten Daten-Zeit? Diese bestimmt sich zwar auch nach Rhythmen und Augenblicken, aber nicht durch vorwärts, auf Ziele gerichtete, in einer Reihenfolge abgestimmte Stationen, sondern hat den Charakter des Verweilens, Rück- und Vorausblickens, des Überraschtwerdens von Plötzlichem und ist getragen von dem, was sich in der Zeit vollzieht. Das heißt, die Zeit wie sie uns über die Uhr als ein Nacheinander angezeigt wird, steht im Widerstreit zum Modus von Zeit, der uns begleitet und selber nicht vergeht. Diese qualitative, modale Zeit nehmen wir überall mit hin. Sie steht als Bedingung dafür, dass wir Künftiges von solchem unterscheiden

können, was nicht mehr ist (vgl. Prange 1995, S. 63). Die Modalzeit ist von der Daten- bzw. Uhrzeit zu unterscheiden, doch eben nur zu unterscheiden, nicht zu trennen. Sie verbirgt sich, weil sie mit der Datenzeit auftritt und nur indirekt erschlossen wird. Beides zusammen, die zeitigende, nicht vergehende, mitgehende Modalzeit und die mit Uhren messbare Datenzeit macht die tatsächlich gelebte Zeit in und außerhalb von Schule aus (vgl. Prange 1995, S. 64).

Die erlebte Zeit hat eine andere Struktur, zu der nicht das Nacheinander, das Lineare von Zeitabläufen gehört, sondern deren Ineinander und Zugleich als Gegenwärtigen von Erwartung und Erinnerung. Dies ist die Zeit, in der wir lernen, während der Unterricht selbst, also das Zeigen des Zulernenden, datenzeitlich organisiert ist (vgl. Prange 2000, S. 250). Das heißt also: *Kinder brauchen ihre Zeit zum Lernen*. Diese deckt sich nicht mit der Zeitorganisation des Unterrichtens. Jedoch auch diese Zeit wird erlebt und eine ganze Epoche der Pädagogik, nämlich die Reformpädagogik ist dem Kampf gegen die zeitlich rigiden Ordnungsstrukturen bis heute gewidmet worden. Denn diese Ordnungen – so die Kritik seitens der Reformpädagogik – deformieren nicht nur die Inhalte zu Stoffhäppchen und Pensen, sondern auch die Köpfe und Gemüter zu Lern- und Rezeptionsapparaten. Dem ist relativierend entgegenzuhalten, dass die moderne Schule heute der ständige Versuch ist, der „Künstlichkeit“ des geordneten Lehrens ein Stück „Natürlichkeit“ angedeihen zu lassen und der „Natürlichkeit“ des Lernens eine nicht nur ihm fremde Organisation und Ordnung zu verleihen.

Das hat Konsequenzen dergestalt, Kindern mehr Zeit für ihren individuellen Weg zu geben. Für die äußere Organisation bedeutet dies weiterhin, Schülerinnen und Schülern einen größtmöglichen Rahmen zu bieten, indem sie ihre Zeit selbst handelnd gestalten können. Dabei wird in dem besonderen Lernraum der Schule Zeitkompetenz erworben, die sich der Gegenwart öffnet und nicht einer Zukunft verpflichtet, die nicht bestimmbar sein kann. Im letzten Teil meiner Abhandlung soll dieser Aspekt vertieft werden. Eine dritte Fallgeschichte thematisiert die gelebte Zeit und die sich daraus ergebende pädagogische Aufgabe.

3 Zeit als Strukturelement der Erziehungswissenschaft

3.1 Fallgeschichte

Fall C: Erwachsener zu einem Jungen: „Wie lange gibt es dich denn schon?“

Junge: „Schon immer.“

Erwachsener: „Ich meine, wie alt bist du?“

Junge: „Fünf.“

Im Fall C geht es um die endlich definierte Lebenszeit/Weltzeit und wie sie von einem Fünfjährigen noch als unendlich empfunden wird. Das Wörtchen „immer“ verweist uns darauf. Dieses Beispiel vermittelt uns den Unterschied zwischen dem Zeitbewusstsein eines Erwachsenen und eines fünfjährigen Jungen in Hinsicht auf die biografische Zeit. Hat der Erwachsene bereits ein Bewusstsein darüber, dass sich die individuelle Zeit auf ein Leben beschränkt und nur begrenzt dauert, so drückt sich in der Aussage des Jungens folgendes aus: Er ist immer schon da – so lange er denken und sich erinnern kann. D. h. sein Zeiterleben ist konkret, noch nicht durch Vorstellungen eines Anfangs oder Endes

fixiert – er lebt in der Gegenwart, die in gewisser Hinsicht offen und unendlich ist. Die gelebte Gegenwart kennt keine übergeordneten Maßstäbe. Es gilt nur sein Erleben, es setzt sich noch nicht durch Erfahrungen von anderen ab. Es zeigt sich hier, dass sich ein objektives oder auch metrisches Zeitkonzept, das einen Anfang und auch ein Ende kennt, bei den Kindern in unserer Gesellschaft erst herausbilden muss. Insofern ist der Unterschied zwischen Kind und Erwachsener für die Pädagogik konstitutiv.

Schule und auch die Erwachsenenwelt wie im Beispiel angedeutet, sozialisiert in die Vorstellung eines linearen Umgangs mit Zeit ein. Zeit artikuliert sich nicht nur allein als Erfahrung von Dauer, sie hat nun auch einen Anfang und ein Ende. Außerdem lässt sie sich zählen und sogar messen. Sie wird neben dem sozialen Kontext als begrenzte Lebenszeit wie in der Piaget-Tradition auch zu einer metrischen, quantitativen Größe.

Auf unsere Fallgeschichte hin übertragen, ergibt sich dann die pädagogische Aufgabe zu vermitteln, dass unsere Lebenszeit nicht unendlich ist. Traditionale Kulturen haben diesen Übergang in die Erwachsenenwelt über Transitionsrituale geleistet, religiöse Kulturen über das Versprechen eines besseren Jenseits. Robert Alt beschreibt das Ritual der Initiation als die geschichtlich erste pädagogische Institution. Sie markiere scharf und in dramatischer Inszenierung den Abschied von der Kindheit und der Aufnahme in die Erwachsenengemeinschaft. Sie ziehe eine markante Grenze, die unwiderruflich den Übergang in den Verband der Erwachsenen kennzeichne (vgl. Prange 2000, S. 237). Diese Übergänge haben sich zunehmend verlängert, sind von der Kirche übernommen worden. Und heute ist es Aufgabe der Pädagogik geworden, Übergänge für den Transit von der Kindheit hin in eine noch unbestimmte Zukunft zu schaffen. Der folgende Ansatz zielt darauf ab, die Aufgabe der Pädagogik als einen Übergang zu gestalten und das Verhältnis von intentionaler und modaler Zeit zum Thema zu machen. Das Thema eines gezielten Umgangs mit der gemessenen Zeit, das in der Regel – wie oben schon angezeigt – den Unterricht beherrscht, wird hier nicht weiter vertieft.

3.2 Bildungsaufgabe: Reflexive Zeitkompetenz

Zusammenfassend können wir nach der Analyse der verschiedenen Zeitdifferenzierungen festhalten, dass wir es mit einem asymmetrischen Verhältnis zwischen dem Zeiterleben, der Eigenzeit des Lernens und der Zeitorganisation des Unterrichts zu tun haben. Daraus lässt sich ein Gedankenmodell entwickeln, das die Zeitfrage in den Mittelpunkt stellt. Es thematisiert maßgeblich die Zeitform des Unterrichts und bestimmt von daher ihre inhaltlichen und sozialen Arrangements. Für die Bildung ergibt sich daraus folgende Schlussfolgerung:

„Bildung ist im Kern Zeitkompetenz, erworben über positiv-inhaltliches methodisch formales und reflexives Lernen, die uns in die Lage versetzen sollte, in neuen Situationen auf Inhalte, soziale Konstellationen und eigene Befindlichkeiten variabel zu reagieren.“ (Prange 1995, S. 68)

Schulzeit bedeutet dann im Kern: eine Balance von terminierter und gelebter Zeit herzustellen. Die Schule der Zukunft wäre dann keine Stoffschule mehr im Sinne, das Themen von sich aus den Unterricht bestimmen, sie wäre auch nicht mehr allein Arbeitsschule im Sinne der Reformpädagogik, sondern Zeitschule als thematisierte Schul-Zeit. Das Bildungsziel läge dann in der Vermittlung einer reflexiven Zeitkompetenz, die die heran-

wachsenden Kinder und Jugendlichen allmählich zu Akteuren ihrer Zeit- und damit auch Lernverhältnisse macht.

Eine konkrete Anregung hierzu gibt uns der Erziehungswissenschaftler Schreier im Kontext des Sachunterrichts. Auch er knüpft an die Idee der Zeitempfindung, also an die modale Zeit an. Er formuliert folgenden Gedanken.

„Die physikalischen Theorien von der Thermodynamik über die Relativitätstheorie bis zur Quantenphysik haben sowohl die Gleichförmigkeit als auch die Äußerlichkeit des Zeitbegriffes überwunden. Es ist ihnen zufolge ganz legitim, Zeit als eine den Geschehnissen innewohnende Qualität zu betrachten und anstelle des gleichmäßigen Stromes ein Strömungsbild mit Wirbeln, Stromschnellen und stillen Tümpeln wahrzunehmen. Damit geraten neue Möglichkeiten in den Blick: Einmal angenommen, die Vorstellung vom Lernen als Anhäufung eines Vorrates, aus dem man bei späterer Gelegenheit schöpfen kann, würde zugunsten einer das Gegenwärtige betonenden Handlungs-Idee verschwinden, derzufolge es darauf ankäme, dem nachzugehen und das ganz auszuschöpfen, was gegenwärtig interessant, faszinierend usw. begegnet – welche Folgen hätte ein solche Leitvorstellung für Lehrplan und Leistungsmessung, aber auch für die Lebensqualität von Kindern und LehrerInnen?“ (Schreier 1998, S. 37)

Diese Berücksichtigung von Zeitempfinden, modaler Zeit, wie sie hier auch Schreier ausspricht, deutet auf ein sich veränderndes Bewusstsein von Zeitverhältnissen hin. Nicht mehr in der quantifizierbaren, messbaren Zeit sieht er Möglichkeiten für das Lernen. Sein Gedanke, dem Zeiterleben nachzugehen, kann als Anregung für andere schulische Organisationsformen gelesen werden. Sein Vorschlag legt nahe, von der Vorstellung eines festgelegten Zieles abzurücken zugunsten eines offenen Gefüges, wie wir es vom Projektunterricht her kennen, in dem zwar Zielvorgaben existieren, die aber von den Beteiligten jederzeit in Eigenverantwortung verändert werden können. Es kann den Suchbewegungen nachgegangen werden, über Ziele und Wege mit entschieden werden. Auf diese Weise wird der inneren Zeitstruktur nachgegeben, die der eines Erfahrungsprozesses entspricht. Ausgehend davon, dass die zeitorganisationsmäßige Schule als tradierte Schule bestehen bleibt, könnte ernsthaft darüber nachgedacht werden, dass ihre kulturstiftende Aufgabe nicht mehr nur in der Homogenisierung und Selektion läge, sondern wie wir es vereinzelt von Schulmodellen her kennen, in der Idee des Übergangs, also einer Zeit-Schule. Ich denke an das Grundschul-Modell der Eingangsstufe, Gleitzeit, die Auflösung von Jahrgangsstufen oder an den Projektunterricht. Aus der Zeitperspektive gedacht ist Schule als Organisation auf Dauer gestellt, ihr Klientel hingegen bewegt sich darin in einer befristeten Zeit. Das kann diesen Gedanken zufolge anders aufeinander abgestimmt werden als bisher. Nicht die Anpassung des Klientels an die Dauereinrichtung Schule wäre dann mehr dominant, sondern Dreh- und Angelpunkt wäre das asymmetrische Verhältnis von Lehr- und Lernzeit und der Zeit, die wir erleben und wahrnehmen.

Literatur

- Alt, Robert (1956): *Erziehung auf den frühen Stufen der Menschheitsentwicklung*. o. O.
- Bauer, Walter./Lippitz, Wilfried/Marotzki, Winfried/Ruhloff, Jörg/Schäfer, Alfred/Wimmer, Michael/Wulf, Christoph (1999): *Globalisierung: Perspektiven, Paradoxien, Verwerfungen*. Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Beck, Gertrud (1998): *Kinder brauchen Zeit für die Zeit*. In: Beck, Gertrud (Hrsg.) (1998): *Zeit und Geschichte*. Seelze/Velber: Friedrich-Verlag, S. 2-3
- Buck, Günther (1969): *Lernen und Erfahrung*. Stuttgart: Kohlhammer
- De Haan, Gerhard (1996): *Die Zeit in der Pädagogik*. Vermittlungen zwischen der Fülle der Welt und der Kürze des Lebens. Weinheim: Beltz
- Duncker, Ludwig (1996): *Zur Komplexität der Zeitverhältnisse in Schule und Unterricht*. In: Duncker, Ludwig (Hrsg.) (1996): *Zeigen und Handeln*. Langenau-Ulm: Vaas, S. 153-166
- Ehlers, Christina (1998): *Kinder auf dem Weg zu sich selbst*. In: *Die Grundschulzeitschrift SB/1998*, S. 22-23
- Elias, Norbert (1984): *Über die Zeit*. Arbeiten zur Wissenssoziologie II, hrsg. von Schröter, Michael, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Jackson, Philipp W. (1975): *Einübung in eine bürokratische Gesellschaft*. In: Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) (1975): *Der heimliche Lehrplan*. Weinheim: Beltz
- Minkowski, Eugene (1971): *Die gelebte Zeit*, Bd. 1: *Über den zeitlichen Aspekt des Lebens*. Salzburg: Müller (franz. 1933)
- Prange, Klaus (1995): *Die Zeit der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Prange, Klaus (2000): *Plädoyer für Erziehung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- Schmitt, Rudolf (1998): *Zeitbewußtsein und Persönlichkeitsentwicklung des Kindes*. In: Beck, Gertrud (Hrsg.) (1998): *Zeit und Geschichte*. Seelze/Velber: Friedrich-Verlag, S. 18-21
- Schreier, Helmut (1998): *Aufgaben des Sachunterrichts im Lichte konstruktivistischen Denkens*. In: Kahlert, Joachim (Hrsg.) (1998): *Wissenserwerb in der Grundschule*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 29-46

Raum und Zeit im Sachunterricht 1920-2000

Die Thematisierung von Raum und Zeit im Sachunterricht 1920-2000 aufgezeigt an Schulbüchern vor dem Hintergrund der Grundschul- und Fachentwicklung

Vorbemerkungen

Der vorliegende Text basiert in wesentlichen Teilen auf dem Manuskript einer Vorlesung, die ich am 24.11.04 an der Universität Koblenz gehalten habe. Adressaten waren damals Studierende des Lehramtes für Grundschulen vorwiegend in jüngeren Studiensemestern. Für die schriftliche Version dieses Beitrages habe ich mich entschlossen, den Vortragscharakter aufzuheben, den angenommenen Adressatenkreis aber beizubehalten. Konkret bedeutet dies, der schul- und fachhistorische Teil des Vortrages (Abs. 1 und 2) verbleibt im Text, obwohl er weitgehend nicht auf eigenen Forschungen beruht. Diese Darstellung ist zum Grundwissen der Grundschulpädagogik und der Fachdidaktik Sachunterricht zu zählen: Leserinnen und Leser, die in diesen Bereich eingearbeitet sind, könnten also diese Absätze u.U. überspringen; Studierenden hoffe ich damit eine grobe Skizze der Entwicklung der Grundschule und des Faches Sachunterricht geben zu können.¹

Der Vortrag in Koblenz hat sowohl die Frage von Raum als auch von Zeit im Sachunterricht der Grundschule behandelt. Obwohl der Titel des vorliegenden Bandes nur auf Zeit verweist, behalte ich auch das Thema Raum bei. Zeit und Raum können in einem Zusammenhang gesehen werden bzw. sind in Bezug aufeinander zu sehen, wie Kristin Westphal im Vorwort zu diesem Band zeigt.

0 Gliederung und Begründung des gewählten Zugangs

0.1 Gliederung

Der Beitrag greift beim Zugang auf die eigentliche Thematik „Raum und Zeit im Sachunterricht“ recht weit aus. Er skizziert

- 1) die Entwicklung der Grundschule ab 1920 (→ Abs. 1) als Hintergrund der
- 2) Entwicklung des Sachunterrichts (→ Abs. 2) und zeigt auf,
- 3) wie Raum und Zeit als Unterrichtsgegenstände in Schulbüchern dargestellt wurden und werden (→ Abs. 3). Damit endet der historisch analytische Teil.

¹ Für ein detaillierteres Studium empfehle ich die jüngst bei Cornelsen Scriptor unter dem Titel „Sachunterricht – eine Einführung“ erschienene überarbeitete Neuauflage der „Einführung in Probleme des Sachunterrichts“ von Gertrud Beck und Claus Claussen (Beck/Rauterberg 2005).

- 4) In einem vierten Punkt reflektiere ich die Ergebnisse einer Schulbuchuntersuchung und überlege, was Zeit und Raum im Sachunterricht noch sein könnten oder – didaktisch begründet – sollten, welche Aspekte bisher nicht oder nur wenig aufgegriffen wurden, bzw. in welcher Perspektive Raum und Zeit nicht thematisiert werden.

0.2 Warum dieser Zugang?

Der gewählte Zugang zur Thematik spiegelt meine Herangehensweise, die Thematisierung von Zeit und Raum im Zusammenhang mit der Organisation der Institution Grundschule und Grundschulfächern zu sehen. Anders gesagt: Eine Veränderung der Schul- oder Fachstruktur kann parallel gehen mit einer veränderten Darstellung von Raum und Zeit im Unterricht. Insofern können durch den schul- und fachhistorischen Kontext hier Verbindungen aufgezeigt werden, ohne die die Konstruktion des Unterrichtsgegenstandes kaum verstanden werden kann. Die gesellschaftliche Entwicklung des 20. Jahrhunderts, die den Rahmen für die Schule, ihre Fächer und deren Inhalte stellt, wird hier nicht skizziert, sondern als bekannt vorausgesetzt.

0.3 Zur Relevanz von Raum und Zeit nicht nur im Sachunterricht

Das Fach Sachunterricht kommt bei der Formulierung seiner Themen an einer zeitlichen und räumlichen Verortung kaum vorbei, so ein Ergebnis der Schulbuchuntersuchung, die dem dritten Teil dieses Beitrags zugrunde liegt. Das heißt, für die Formulierung von Unterrichtsthemen werden häufig räumliche und/oder zeitliche Eingrenzungen genutzt. Diese sind nicht immer explizit wie bei „Haustier“ oder „Leben im Mittelalter“, sondern z.T. auch implizit wie „meine Familie“ oder „das Aquarium“. Insofern sind Raum und Zeit grundlegend für die Weltbeschreibung – zumindest im Unterricht. Aus dieser Perspektive können dann zwei Ergebnisse der Schulbuchuntersuchung überraschen:

- Raum und Zeit als in ihrer grundlegenden kulturellen Funktion werden – auch in ihrem Zusammenhang – nicht thematisiert.
- Vor dem Hintergrund des zweifelhaften „Allsatzes“ „Nicht für die Schule, für das Leben lernen wir“, der ein zukunftsgerichtetes (grund-)schulisches Lernen suggeriert, kann das Untersuchungsergebnis überraschen, dass die zeitliche Zukunft in Schulbüchern kaum angesprochen wird. Damit thematisieren Schulbücher gegenüber der Gegenwart (ist) und der Vergangenheit (war) die zukünftige Möglichkeit (wird sein oder wäre möglich) wenig, an der die SchülerInnen mitwirken können.

Die notwendige raum-zeitliche Verortung lässt sich aber auch an einem Vortrag bzw. Beitrag wie dem vorliegenden verdeutlichen: Zumindest implizit werden die Kategorien Raum und Zeit benötigt – nicht nur im Sinne der persönlichen Zeit, die Sie zum Lesen dieses Beitrags aufbringen müssen und des Raumes, wo ich ihn schreibe. Die Ausführungen beziehen sich auf eine Zeit und einen Raum. Werden beide nicht genannt bzw. von der Leserin oder dem Leser nicht gekannt, würde der Beitrag kaum Sinn ergeben können. Die Kenntnis des raum-zeitlichen Kontextes des Schreibers und des Beschriebenen ist unabdingbar für das Textverständnis.

0.4 Raum und Zeit der Betrachtungen in diesem Beitrag

Der vorliegende Beitrag betrachtet den *Zeitraum* von 1920 bis in die Gegenwart. Dieser Zeitraum wird für die Darstellung in 5 Phasen unterteilt

1. Phase: 1920-1933: Weimarer Republik
2. Phase: 1933-1945: NS-Zeit
3. Phase: 1945-1970: Nachkriegszeit
4. Phase: 1970-1980: Gesellschaftliche und schulische Reformphase
5. Phase: 1980-2000: Gegenwart

Diese Zeitabschnitte habe ich gewählt, da sich mit ihnen Entwicklungen also Differenzen oder Übergänge in politischer, schulorganisatorischer, fachhistorischer Hinsicht oder im Verständnis der Unterrichtsgegenstände Zeit und Raum beschreiben lassen.

Für die fünf Phasen skizziere ich jeweils die Schulentwicklung, die Fachentwicklung und untersuche die Thematisierung von Zeit und Raum in Schulbüchern.

Ebenso hat meine Rekonstruktion auch eine *Raumkomponente*: Sie bezieht sich von 1920 bis 1945 auf das Deutsche Reich, nach 1945 bis 1990 auf die Bundesrepublik Deutschland und nach 1990 auf das vereinte Deutschland. Es gibt Parallelen der dargelegten Entwicklungen in anderen Räumen, in anderen Ländern. Insgesamt kann man aber sagen, es handelt sich um eine Entwicklung, die *so* nur in Deutschland stattgefunden hat.

1 Entwicklung der Grundschule 1920-2000

1.1 Grundschulentwicklung: Phase 1920-1933

Nach Ende des 1. Weltkrieges und der Monarchie in Deutschland kommt es zu einer grundlegenden Neuordnung des Schulsystems, insbesondere, was die ersten Schuljahre angeht. 1919 wird die allgemeine Grundschule für alle Kinder – unabhängig von Stand und Herkunft, Religionszugehörigkeit, finanzieller Lage und Geschlecht – eingeführt. Allerdings besteht keine institutionell eigenständige Grundschule, sondern sie ist unter Bezeichnungen wie „Volksschulunterstufe“ in eine achtjährige Volksschule integriert (vgl. Preußisches Ministerium für Wissenschaft... 1919, S. 22). Die Volksschule war diejenige Schulform, die von den allermeisten Schülerinnen und Schülern besucht wurde. Gymnasien und Realschulen, die nach der 4. Klasse besuchbar waren, blieben nur einem sehr geringen Prozentsatz der Schülerschaft vorbehalten, insbesondere Jungen aus sozial gut gestellten Elternhäusern. Die Verantwortung für die Schulen lag – wie heute – bei den einzelnen Ländern des Reiches, wobei das Land Preußen eine gewisse Vorbild- und Leitfunktion für andere, kleinere Reichsländer inne hatte, was sich an der Übernahme der Preußischen Richtlinien für die Grundschularbeit in vielen anderen Ländern zeigte (vgl. Horn 2000, S. 17).

Diese Richtlinien hießen ausgeschrieben: Richtlinien des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung für die Lehrpläne der Volksschulen.

Die nachfolgend zitierten Passagen aus diesen Richtlinien skizzieren die damalige Schulsituation und es wird erkennbar, dass das heutige Schulsystem in Teilen noch auf dem Preußischen basiert.

Die Richtlinien dokumentieren auszugsweise auch die Verfassung des Deutschen Reiches. In Artikel 145 des 4. Abschnitts des 2. Hauptteils „Bildung und Schule“ heißt es dort:

„Es besteht allgemeine Schulpflicht. Ihrer Erfüllung dient grundsätzlich die Volksschule mit mindestens acht Schuljahren und die anschließende Fortbildungsschule bis zum vollendeten 18. Lebensjahre. Der Unterricht und die Lernmittel in den Volksschulen und den Fortbildungsschulen sind unentgeltlich.“ (Preußisches Ministerium für Wissenschaft... 1919, S. 4)

Die „Richtlinien über Zielbestimmung und innere Gestaltung der Grundschule“, 1921 erlassen vom Reichsministerium des Inneren, besagten:

- „1. Die für alle Kinder gemeinsame Grundschule ist keine besondere Schulgattung. Sie ist vielmehr ein Teil der Volksschule und umfaßt deren vier unterste Jahrgänge, die zugleich die Grundstufe aller mittleren und höheren Schulstufen bilden.
2. Diese ersten vier Schuljahre haben aber ein eigenes Ziel und ein einheitliches Arbeitsgebiet. Ihr Ziel ist die allmähliche Entfaltung der kindlichen Kräfte aus dem Spiel- und Bewegungstrieb zum sittlichen Arbeitswillen, der sich innerhalb der Schulgemeinschaft betätigt. Ihr einheitliches Arbeitsgebiet [das der ersten 4 Schuljahre, MR] ist die aufnehmende und gestaltende Erfassung der räumlichen und geistigen Kinderheimat [...]“ (Preußisches Ministerium für Wissenschaft... 1919, S. 22).

D.h. für die ersten 4 Schuljahre der Grundschule ist der Gegenstand maßgeblich räumlich bestimmt. Auf der Bearbeitung dieses Gegenstandes beruht die weitere Bildung. Die preußischen Richtlinien führen weiter aus:

- „5. Durch diese Zielbestimmung aus der kindlichen Entwicklung mit dem Ausgleich zwischen ihr und den Kulturforderungen schafft die Grundschule aus ihrem Wesen heraus die Grundlage für jede weiterführende Bildung, auch für die höhere Schule, ohne dabei mit der ihr wesensfremden Aufgabe belastet zu werden, eine Vorschule für fremdsprachigen Unterricht zu sein.“ (ebd., S. 22)

Das Zitat beschreibt über die kindliche Entwicklung wie auch die weiterführende Schule und die Schullaufbahn der Kinder eine zeitliche Komponente, die ermöglicht, Anfangspunkte von Schule und Entwicklung und eben auch Zielpunkte zu fixieren.

Für diese Phase der Schulentwicklung relevant: Das Reichsinnenministerium bestimmt die räumliche und geistige Kinderheimat zum Gegenstand der Grundschule, die unter Berücksichtigung der Entwicklung des Kindes und der Ansprüche der Kultur bearbeitet werden soll.

1.2 Grundschulentwicklung: Phase 1933-1945

Mit der Übernahme der Macht durch die Nationalsozialisten blieb vieles aus der Weimarer Grundschule erhalten, einiges wurde grundsätzlich geändert: Wie alle anderen öffentlichen Aufgaben wurde auch das Schulsystem zentralisiert. D.h. Berlin bestimmte formal über Organisation und Inhalte der Schulen im ganzen Deutschen Reich und den eroberten und besetzten Gebieten. Margarete Götz weist allerdings auf Basis einer Untersuchung der Grundschule in der NS-Zeit darauf hin, dass die zentrale Vereinheitlichung nicht vollkommen durchgesetzt werden konnte (vgl. Götz 1997, S. 349) und die Ideologisierung der Grundschule damit nicht so eindeutig wie zu erwarten ausgefallen sei (vgl. ebd., S. 347). Der unter Abs. 3.2 im vorliegenden Beitrag zitierte Lehrplan zeigt, wie eine Ideologisierung aussehen konnte.

Neben dem Schulsystem für die Allgemeinheit wurde für eine besondere Ausbildung des Nachwuchses der nationalsozialistischen Eliten gesorgt und die Schule erfuhr durch die Einrichtung der Hitlerjugend und des BDM eine gewisse Entwertung, da deren Belange sich oftmals mit schulischen überschneiden (vgl. für die Heimatkunde Mitzlaff 1985, S. 1008-1082).

1.3 Grundschulentwicklung: Phase 1945-1970

Mit Ende des zweiten Weltkrieges lag auch das Schulwesen darnieder. Die Verantwortung für das Schulwesen ging zunächst an die Besatzungsmächte in den einzelnen Besatzungszonen über. Herausgeber von Richtlinien für den Schulunterricht war dann z.B. auch die französische Militärregierung (vgl. Unterrichtsverwaltungen der Länder Baden, Rheinland-Pfalz und Württemberg-Hohenzollern in Zusammenarbeit mit der französischen Militärregierung 1949). Die Besatzungsmächte sorgten relativ schnell wieder für ein zumindest rudimentäres Schulwesen und traten die Verantwortung in Westdeutschland bald wieder an die deutsche Administration ab. Diese organisierte das Schulsystem weitgehend in Anlehnung an die Weimarer Phase. D.h. die Verantwortung lag bei den Kultusministerien der einzelnen Länder, die Grundschule war Grundstufe der Volksschule, die weiterhin von der Masse der Schülerinnen und Schüler besucht wurde, der Heimatraum war in den unteren vier Jahrgängen der zentrale Gegenstand.

Bis in die 1950er Jahre galt dieses Schulsystem, was die Grundschule betraf, als gut und nicht reformierungsbedürftig (vgl. Horn 2000, S. 21).

1.4 Grundschulentwicklung: Phase 1970-1980

Ab Mitte der 1960er Jahre kam es dann zu scharfer Kritik des Schulwesens und mit 1970 zu starken organisatorischen Veränderungen: Die Grundschule wird eine eigenständige Schulform mit eigenständigem Auftrag und damit von der Volksschuloberstufe auch institutionell abgetrennt, die zur Hauptschule wird. Zunehmend mehr Schülerinnen und Schüler besuchen das Gymnasium. Auch „das katholische Mädchen vom Lande“, als dem Inbegriff einer bis dato bildungsunterprivilegierten Gruppe, findet sich jetzt in der höheren Bildungsanstalt; Schulgeld für weiterführende Schulen wird abgeschafft, um für mehr Chancengleichheit zu sorgen. Allerdings wissen wir durch die jüngsten Schuluntersuchungen (PISA, IGLU), dass der Schulbesuch in Deutschland (!) noch immer stark von der Herkunft bestimmt wird. Eine weitere für Grundschule und GrundschullehrerInnen relevante Entwicklung entstammt dieser Zeit: GrundschullehrerInnen studieren wie die LehrerInnen für das höhere Lehramt an Universitäten und erhalten damit ein wesentlich höheres Ansehen und Gehalt als vormals. Allerdings geht die Aufwertung der Grundschullehrkräfte nicht so weit, dass sie mit den Gymnasiallehrern gleichgestellt würden.

Für die Zeit ab 1970 kann man von einer Stärkung der Grundschule sprechen. Der Gegenstand Heimat wurde zugunsten allgemeiner, wissenschaftlicher Aussagen über Welt zunächst fallen gelassen.

1.5 Grundschulentwicklung: Phase 1980-2000

Der zeitliche Abstand zu dieser Phase der Schulentwicklung ist zu gering, um darin angelegte Entwicklungen schon klar beschreiben zu können. In der Schulorganisation

Westdeutschlands ändert sich nach 1980 wenig Grundlegendes. In einigen Bundesländern werden Gesamtschulen eingeführt und die als „Restschule“ bezeichnete Hauptschule aufgegeben (z.B. im Saarland). Die Idee der Ganztagschule und die Diskussion um ihre Einführung ist nicht ganz neu, forciert wird sie aber erst seit PISA. In der gegenwärtigen Phase werden eine Reihe von grundlegenden Änderungen diskutiert. Welche umgesetzt werden, bleibt abzuwarten. Es ist nicht davon auszugehen, dass das 3-gliedrige Schulsystem abgeschafft wird, obwohl es eine Bedingung des schlechten Abschneidens Deutschlands bei PISA zu sein scheint. Ob die geplanten und z.T. schon umgesetzten Bildungsstandards und die Messungen von Schulleistungen auch schon in der Grundschule zu einer Verbesserung der Schulleistungen (in nationalem und internationalem Vergleich) beitragen (und inwieweit diese für das Lernen des einzelnen Kindes relevant und förderlich sind) bleibt fraglich.

Zur Disposition steht wohl der Beamtenstatus der Lehrkräfte und die damit verbundenen Lebenszeitstellen, was zu einer grundlegenden Veränderung des Berufsbildes „LehrerIn“ führen würde. Die zentrale Veränderung im Schulsystem betrifft weniger Westdeutschland als durch den Beitritt der DDR die fünf neuen Bundesländer. In kürzester Zeit wurde nach 1990 das westdeutsche Schulsystem übernommen und unter Mithilfe je eines Partnerbundeslandes aus dem Westen, werden Lehrpläne in den einzelnen neuen Bundesländern erstellt. Dabei kam es durchaus zu eigenen Akzentsetzungen: Anders als im Westen bringen bis auf Brandenburg alle Heimat oder Heimatkunde in den Fachnamen des Realienfachs der Grundschule ein. Das westdeutsche Schulsystem wurde exportiert ohne sich selber dadurch zu verändern.

Schule und Schulorganisation, das haben auch die letzten 80 Jahre gezeigt, sind selbst in demokratischen Systemen oftmals weniger eine pädagogisch als vielmehr eine politisch bestimmte Institution.

Innerhalb der Schul- und Grundschulorganisation in Deutschland hat der Sachunterricht bzw. bis 1970 seine Vorgängerin die Heimatkunde eine zentrale Rolle gespielt.

2 Entwicklung des Sachunterrichts 1920-2000

2.1 Sachunterrichtsentwicklung: Phase 1920-1933

Die Heimatkunde, bis 1970 die Vorläuferin des Sachunterrichts, wird in der Weimarer Grundschule zumindest für die ersten vier Schuljahre zum zentralen Bereich eines ungefächerten Gesamtunterrichts.

Was bedeuten Heimatkunde und Gesamtunterricht?

Beide sind zentrale schulpädagogische Konzeptionen um die zumindest bis in die 1970er Jahre hinein, umfassende Konzeptentwicklungen betrieben wurden. Beide basieren auf psychologischen Annahmen über Kinder und ihre Lern-Entwicklung:

Die Konzeption des *Gesamtunterrichts*, dessen Urgedanke Berthold Otto zugeschrieben wird (vgl. Beck/Rauterberg 2005, S. 49), geht davon aus, Kinder würden durch eine Fächerung des Unterrichts überfordert, sie nähmen die Welt nicht gefächert, sondern ganzheitlich wahr. Insofern gibt es in der Weimarer Grundschule keine Fächer, sondern Gesamtunterricht mit der Heimatkunde als zentralem Bereich, an dem sich thematisch die anderen Bereiche vielfach orientieren (sollen) (für ein Beispiel vgl. Beck/Rauterberg 2005, S. 51/52)

Die schon genannten Preußischen Richtlinien formulieren:

„4. So ergibt sich ein Gesamtunterricht als Unterbau, der sich allmählich gliedert in heimatkundlichen Sachunterricht mit Ausdrucks- und Arbeitsübungen, Sprachunterricht, Rechnen, Gesang, Zeichnen, Turnen und Werkunterricht.“ (Preußisches Ministerium für Wissenschaft... 1919, S. 22)

Heimatkunde basiert neben einer politisch-ideologischen Intention (vgl. Götz 1989, S. 33ff.) auf der These, es müsse für das kindliche Lernen von der direkten, der anschaulichen Umwelt der Kinder ausgegangen werden, da ihnen außerhalb davon Liegendes geistig nicht zugänglich sei. Dies ist ein Verweis darauf, dass der Raum, insbesondere der naheliegende, die zentrale Größe in diesem Unterrichtsbereich und damit der Grundschule insgesamt darstellt (vgl. Horn 2000, S. 21).

Der naheliegende Raum wurde als Heimat ausgewiesen, die in der Zeit nach dem 1. Weltkrieg inner- und auch außerschulisch eine kolossale Wertschätzung erfuhr, die in der Folge auch der Heimatkunde zuteil wurde. Im Vorwort zur 2. Auflage des verbreiteten Buches „Praxis des heimatkundlichen Unterrichts“ von 1921 – 1. Auflage 1910 – heißt es:

„Die wirtschaftliche Not nach dem Weltkriege bringt es mit sich, daß wir uns wieder auf die Eigenwerte unserer Heimat besinnen. Alles Denken und Handeln erhält ein stark heimatliches Gepräge, das den Erzieher noch mehr erfreuen würde, wenn es nicht unter dem Zwang der Verhältnisse entstanden wäre. Alle sollten Heimatkunde um ihrer selbst Willen betreiben, also das Stück Erde, wo sie den größten Teil ihres Lebens verbringen, nach den verschiedensten Richtungen kennen lernen und durchforschen. Die Heimatkunde muß in erster Linie einen Selbstzweck erfüllen, d.h. zunächst auf gründliche und vielseitige Kenntnis der Heimat hinarbeiten. Das gilt vorzugsweise in unterrichtlicher Beziehung. Erst durch tiefe und umfassende Kenntnisse über die Heimat schaffen wir die breite Grundlage für den gesamten Schulbetrieb und verleihen ihm Bodenständigkeit. Die heimatliche Einstellung aller Lehrarbeit hat sich zu einer Forderung ausgewachsen, die keiner Begründung mehr bedarf.“ (Hänsch, Rudolf/Mückenberger, Paul/Löffler, August/Schimpf, Heinrich 1921, S. 6)

Eduard Spranger, der wohl bekannteste Vertreter der Heimatkunde, stellt Heimat und Heimatkunde in seinem berühmt gewordenen Vortrag „Bildungswert der Heimatkunde“ von 1923 in den Kontext der Zeit nach dem 1. Weltkrieg und artikuliert, so Grotelüschen, der diesen Vortrag 45 Jahre später scharf kritisiert, eine gesellschaftliche Stimmung (vgl. Grotelüschen 1968, S. 221ff.; genauere Darstellung der Kritik bei Beck/Rauterberg 2005, S. 39):

„Aus Nöten der Zeit geboren, möchte es (dieses [das von Spranger im Bildungswert der Heimatkunde verfasste, MR] Bildungsprogramm) einen Weg zeigen, der zur Einheit des Volkes und zur geistigen Einheit in uns selbst, also im doppelten Sinne zu unserer eigentlichen Heimat, zurückführt.“ (Spranger 1962, S. 5)

Die Wertschätzung der Heimat ging so weit, dass Spranger behauptet, „... wenn wir von jemandem sagen: er habe keine Heimat, so ist das ungefähr soviel, als ob wir sagten: sein Dasein habe keinen Mittelpunkt.“ (ebd., S. 7)

Wenn Heimat mit einer derartig zentralen Bedeutung für das Leben aufgeladen wird, bekommt Heimatkunde als Schulfach und als wissenschaftliche Disziplin, wie sie Spranger anstrebte, einen entsprechend hohen Bildungswert zugesprochen:

„Das Stück Welt, das wir Heimat nennen, hat auch seine ganz bestimmte, im Wissen erfaßbare sachliche Beschaffenheit. Aus der tiefen Kenntnis dieses, ihres Wesens baut sich erst die echte und bewußte Heimatliebe auf. Deshalb suchen wir Heimatkunde, weil wir in ihr die natürlichen und geistigen Wur-

zeln unserer Existenz erfassen. [...] Und wir dürfen im Voraus vermuten, daß eine Wissenschaft, die so bewußt auf die Totalbedingungen des menschlichen Lebens zugespitzt ist, auch einen ganz eigentümlichen Bildungswert in sich tragen, daß sie den geistigen Aufbau der Persönlichkeit in höherem Maße fördern und formen wird, als es sonst die kühle Objektivität forschender Einstellung vermag.“ (ebd., S. 8)

Hier wird eine heimatbasierte Bildung einer wissenschaftsbasierten Bildung für die Volksschule vorgezogen, mit allen politischen und sozialen Folgen, die dieses hat.

Auch nach dem 1. Weltkrieg ist Heimat ein Politikum, das aus politisch-ideologischen Gründen aber auch aus pädagogischen Überlegungen, über die auf der sog. Reichsschulkonferenz große Einigkeit herrschte (vgl. Horn 2000, S. 18), zentraler Gegenstand der Grundschule mit der Heimatkunde als Mitte wurde. Die Heimatkunde umfasste für den Unterricht ein ganz bestimmtes Verständnis von Zeit und Raum und berücksichtigte andere mögliche und zu ihrer Zeit auch durchaus in der Gesellschaft und Wissenschaft (z.B. eben auch der Geographie) verbreitete Bilder von Zeit und Raum nicht.

2.2 Sachunterrichtsentwicklung: Phase 1933-1945

Heimat und Heimatkunde behalten ihre Zentralstellung auch in der nationalsozialistischen Zeit. Allerdings wurde unter Heimat nun anderes verstanden. Wurde vormals der pädagogische Ansatz verfolgt, – aus heutiger Sicht lassen sich Argumente dafür finden, dass er verfehlt werden musste – von der konkreten Umwelt der Kinder, also vom Nahraum auszugehen, definierte der Nationalsozialismus das Deutsche Reich als Heimat. Heimat wird jetzt als Nation und gerade nicht als Region, als das nahe, erlebbare Umfeld verstanden, auf das sich die Weimarer Heimatkunde bezog. Nation im nationalsozialistischen Verständnis bedeutete u.a.: Ein starkes, 1000-jähriges Reich, das seinem Führer folgt, in der Wertigkeit über anderen Ländern und Menschen steht und in dem eine Volksgemeinschaft dominiert, in der der einzelne wenig gilt. Die Heimatkunde dieser Zeit hatte „den festen Grund [...] für den Stolz auf Heimat, Sippe, Stamm, Volk und Führer“ (vgl. Horn 2000, S. 20) zu legen.

Dieses Verständnis der Überlegenheit der Deutschen gegenüber Anderen ist in der nationalsozialistischen Zeit nicht neu, sondern findet sich im Kaiserreich und in der Weimarer Republik zumindest in konservativen Kreisen. Der Nationalsozialismus schließt damit eher an Traditionen an und verstärkt sie, als dass er neue auflegt.

Im nationalsozialistischen Bildungssystem wird die Heimat der Heimatkunde aus politischen Gründen gegenüber der der Weimarer Republik räumlich zur Nation vergrößert, die anderen Nationen überlegen sei. Das heißt, es wird nicht nur auf ein bestimmtes räumliches Nationenverständnis, sondern auch auf ein bestimmtes nationales Bewusstsein hin erzogen.

2.3 Sachunterrichtsentwicklung: Phase 1945-1970

Mit dem Ende des zweiten Weltkrieges wird die Heimatkunde der Weimarer Republik wieder als der zentrale Bereich eines Gesamtunterrichts in der Grundschule eingesetzt. Die pädagogischen Ideen und das Verständnis der naheliegenden Heimat werden weitgehend übernommen. D.h., obwohl sich insbesondere durch Kriegseinwirkungen die Räume stark verändert hatten, werden sie nach dem zweiten Weltkrieg so beschrieben

wie zuvor. Deutschland war vor und im bzw. wurde nach dem zweiten Weltkrieg recht schnell wieder eine hochindustrialisierte Nation. Richtlinien beschreiben aber weiterhin in der Nahwelt der Kinder nicht Fabriken, zunehmenden Verkehr, sondern die Bruthenne und das Zicklein (vgl. Unterrichtsverwaltungen der Länder Baden, Rheinland-Pfalz und Württemberg-Hohenzollern in Zusammenarbeit mit der französischen Militärregierung 1949, S. 15). Während in Deutschland das sogenannte Wirtschaftswunder und eine Wiederbewaffnung stattfinden, beschreiben die Richtlinien die Umgebung als ländliches Idyll.

Mit dem idyllischen Bild soll, konkretisiert für den jeweiligen Schulort, der alltägliche Raum, mit dem das Kind in lebendiger Beziehung steht, beschrieben sein (vgl. Rauterberg 2002, S. 151). Das heißt, die Nachkriegsheimatkunde redet über einen anderen Raum und eine andere – als Gegenwart ausgegebene – Zeit als den Kindern zugänglich ist.

Unterrichtsinhalte können generell nur zu einem gewissen Teil für Kinder erlebbar sein, die Heimatkunde erhebt aber den Anspruch am Erleben der Kinder anzusetzen und scheitert daran. Vor dem Hintergrund, dass die Kinder, die nach dem zweiten Weltkrieg in die Grundschule gegangen sind, in ihrem jungen Leben sicher vielfach große Schrecken erlebt haben, hat die damalige Grundschulpädagogik mit der Ignoranz der Kriegserlebnisse, der Toten und Verwundeten in den Familien und dem Reden über Idyllen sicher nicht geholfen, mit dem Krieg, mit dem von den Kindern erlebten Krieg umzugehen.² Ich muss zu dieser Kritik einschränkend anmerken: Es war nach 1945 in der Gesellschaft kaum verbreitet, die NS-Zeit und ihr Erleben zu thematisieren. Diesem Zeitgeist konnte sich die Schule als gesellschaftliche Institution kaum entziehen. Insofern ist die genannte Kritik auch eine, die sich aus heutiger Perspektive leicht treffen lässt. Sie kann aber auf die Notwendigkeit verweisen, dass Grundschulpädagogik und Sachunterricht *heute* über ihren Umgang mit kindlichem Erleben reflektieren sollten.

Nach dem 2. Weltkrieg prägen die Grundschule 25 Jahre lang ein ungefächerter Gesamtunterricht und heimatkundliche Raumbeschreibungen, die noch viel weniger als in

² In diesem Zusammenhang bin ich in der taz vom 18.4.05 auf nachfolgenden Text aus einem Bericht über eine Tagung zum Thema „Die Generation der Kriegskinder und ihre Botschaft für Europa“ an der Universität Frankfurt ausgerichtet vom Fritz-Bauer-Institut, dem Sigmund-Freud-Institut und dem Kulturwissenschaftlichen Institut gestoßen: „Studien zufolge haben über 30 Prozent der damaligen Kinder und Jugendlichen auch heute schwere Traumata. Viele leiden unter körperlichen und psychischen Schäden, an Ängsten und Depressionen. Da sich die meisten von ihnen, so eine These, der Ursachen nicht bewusst seien, würden die Probleme der heutigen Großeltern auch an die dritte Generation, die Enkel, weitergegeben. [...] Immer wieder berichten Zeitzeugen, sie hätten bisher keine Chance gehabt, über ihre Erfahrungen zu reden. Oft schien es ihnen ein bis dahin verdrängtes Bedürfnis zu sein, die Nächte im Luftschutzkeller, Bombenangriffe, den Verlust der Väter, der Habe, die Erfahrung der Unsicherheit und der Ohnmacht der Erwachsenen oder die Trennung von den Eltern durch Evakuierung zu schildern. Auch nach dem Krieg seien die Leiden der Kinder in Familie und Schule nicht thematisiert worden. Die Tätergeneration habe vorwiegend geschwiegen. Man habe viel zu früh erwachsen werden, hohen Leistungsansprüchen nachkommen und funktionieren müssen. Diffus habe man Schuld gespürt, aber nicht nachfragen, keine Gefühle zeigen dürfen.“ (Platen 2005) Mit der Übernahme dieser Passage will ich nicht sagen, dass heute alles besser wäre, wenn sich Schule damals um die Erlebnisse der Kinder gekümmert hätte. Die Kritik am Credo, vom Ansatz an kindlichen Erfahrungen auszugehen und parallel in der Heimatkunde eine heile Welt als Welt der Kinder zu thematisieren, geht vor dem Hintergrund der heutigen Befindlichkeit damaliger Kinder über den Vorwurf einer unrealistischen Weltsicht hinaus.

der Weimarer Republik mit anderen Beschreibungen des Nahraums in Deutschland aus dieser Zeit übereinstimmen.

2.4 Sachunterrichtsentwicklung: Phase 1970-1980

„Die alte Heimatkunde ist tot“, konstatiert 1971 Lore Kufner (vgl. Kufner 1971, S. 468). Wissenschaft wurde das neue Paradigma für die neue Grundschule. Aus Rechnen wurde Mathematik, aus Schreiben und Lesen Deutsch. Das heißt, die Fächer der weiterführenden Schulen gab es nun auch in der Grundschule, die nun ebenfalls gefächert wurde, und der Gesamtunterricht damit abgeschafft. Die Fächer Geographie, Biologie, Physik, Geschichte, Chemie, Sozialkunde etc., deren Inhalte bis dato für die Heimatkunde der Grundschule grundsätzlich abgelehnt wurden, fanden allerdings nur mittelbar Eingang in die ersten vier Grundschuljahre. Die Wichtigkeit dieser Fächer wurde um 1970 – der Sachunterrichtsdidaktiker Thiel nennt hier Fachegoismus als ein mögliches Motiv (vgl. Thiel 2003, S. 294-295) – hervorgehoben und angenommen, den Kindern seien deren Inhalte und Methoden – richtig vermittelt, dies ist ein wichtiger Zusatz, der zu einer Konjunktur der Unterrichtstechnologie führte – zugänglich. Sie wurden aber nicht als eigenständige Fächer in die Grundschule eingeführt, sondern in einem Sachunterricht vereinigt, der die Heimatkunde ablöste.

Diese Vereinigung war vor allem in der Anfangsphase allerdings eher formaler Natur: Schaut man sich die Richtlinien des Sachunterrichts aus der Zeit an, wird deutlich, dass er aus der Addition der einzelnen Sachfächer bestand, nicht aber einen von diesen Fächern unabhängigen eigenständigen Kern besaß. Aufzeigen lässt sich dies insbesondere an den 1969er Richtlinien aus Nordrhein-Westfalen: Soziale Studien, Geographie, Physik, Chemie, Wetterkunde, Technik, Biologie, Sexualerziehung, Verkehrserziehung (vgl. Die Schule in Nordrhein-Westfalen 1969, S. 3) stellen in einer Addition den Sachunterricht dar.

Um auf die Kritik an der Nachkriegsheimatkunde zurückzukommen: Auch in dieser Sachunterrichtskonstruktion wird das Erleben der Kinder ignoriert, allerdings „vorsätzlich“, denn dieses Konzept von Sachunterricht nannte sich „wissenschaftsorientiert“, was durch die genannte Strukturierung eingelöst wurde. Von dieser starken Orientierung an den Bezugsfächern hat sich der Sachunterricht bis heute nicht erholt, was Studierende noch an den Teilbereichen des Sachunterrichtsstudiums erfahren. Eine Verbindung der Studienbereiche muss von den Studierenden in der Regel selber und alleine erstellt werden, insbesondere an Universitätsstandorten, die keinen integrativen Studienanteil institutionalisiert haben.

Die Kinder wurden also Anfang der 1970er Jahre mit den Anfängen der Physik, Chemie, Geographie, Biologie, Geschichte etc. konfrontiert. Dieser Übergang von der Heimatkunde zum Sachunterricht bedeutet eine Abkehr vom Nahraum der Kinder im Sachunterricht als Gegenstand – oder dem, was in der Heimatkunde als solcher angesehen wurde – und eine Hinwendung zu den – als solchen angesehenen – Anfängen der Realienwissenschaften.

Um 1970 verschwindet mit der Einführung des wissenschaftsorientierten Sachunterrichts die traditionelle Kategorie Heimat-Raum zunächst aus der Grundschule. Raum ohne heimatlichen Bezug erscheint im Sachunterricht nun primär als Gegenstand im Teilaspekt Geographie.

Zeit, insbesondere auch Geschichte, wurden in der Heimatkunde als Kindern nicht zugänglich gesehen und damit weitgehend vernachlässigt. Mit 1970 wird ein primär geschichtswissenschaftliches Zeitverständnis in die Schule eingebracht.

2.5 Sachunterrichtsentwicklung: Phase 1980-2000

Die Kritik an der additiven Organisation und den wissenschaftlich geprägten Inhalten und Methoden des Sachunterrichts ließ nicht lange auf sich warten und war vorwiegend pädagogisch geprägt. An Richtlinien ab 1980 lässt sich ablesen, dass die Wissenschaftsorientierung des Sachunterrichts abgelöst wurde von einer Gliederung des Sachunterrichts an sog. „Lernfeldern“, zu denen sich allerdings zumindest in der Anfangsphase noch Bezugsfächer assoziieren lassen. Niedersachsen formuliert 1982 die 4 Lernfelder: „Zusammenleben der Menschen“, „Mensch und heimatlicher Lebensraum“, „Sicherung menschlichen Lebens“, „Mensch und Natur“/„Mensch und Technik“ (vgl. Der Niedersächsische Kulturminister (Hrsg.) 1982, S. 5). Wissenschaften, die zu den jeweiligen Lernfeldern etwas beitragen können, sind assoziierbar, werden aber nicht mehr zur Strukturierung des schulischen, wohl aber des hochschulischen Sachunterrichts genutzt.

Neues Paradigma, neuer Gegenstand des Sachunterrichts wurde die Orientierung an der sog. „kindlichen Lebenswelt“, die räumlich verstanden mit der Heimat korrespondierte. Die Lebenswelt sollte aber – anders als in der alten Heimatkunde – letztlich mit Hilfe der Wissenschaften aufgeklärt werden. Der damit beschriebene Spagat der Didaktik des Sachunterrichts, einerseits die Kinder, ihr Verständnis, ihr Erleben von der Welt, ihrer Lebenswelt, andererseits wissenschaftliche Erkenntnisse und Verfahren einzubeziehen, lässt sich wiederum in Richtlinien beobachten und stellt eines der größten Probleme der Sachunterrichtsdidaktik dar, eben an zwei unverzichtbaren Größen orientiert zu sein.

Auch für die Wiederaufnahme von Heimat in den Sachunterricht machten sich nach 1980 viele Didaktiker stark (vgl. Rauterberg 2002, S. 59-61). Das führte neben (bildungs-)politischen Überlegungen dazu, dass der Sachunterricht in einer Reihe von Bundesländern in „Heimat- und Sachunterricht“ bzw. „Heimat- und Sachkunde“ umbenannt wurde. Heimatkunde und der Heimatraum zogen also wieder in die Grundschule ein.

Für die Heimatkunde bis 1970 lässt sich zusammenfassend sagen, sie orientiert sich an einem Raum, dessen Beschreibung aus heutiger Sicht anerkannten Raumbeschreibungen nicht entspricht, aber für die Kinder als angemessen angesehen wurde. Der Sachunterricht wählte nach 1970 seine Gegenstände aus einer erwachsenen, wissenschaftlichen Perspektive, die den Kindern vielleicht gar nicht ferner lag, als Heimatbeschreibungen der Heimatkunde. Raum spielt also für Schul- und Fachorganisation eine zentrale Rolle, Zeit tritt in diesen Zusammenhängen weniger hervor. Im letzten analytischen Teil des vorliegenden Beitrags stelle ich die Thematisierung von Raum und Zeit für den Unterricht heraus.

3 Raum und Zeit als Inhalte der Heimatkunde und des Sachunterrichts

Grundschule und ihre Fächer, die Fächer und ihr Gegenstand haben sich in den 80 Jahren von 1920 bis 2000 verändert, wobei Raum – im Sinne von Nahraum – eine zentrale Kategorie darstellt, auf Zeit weniger verwiesen wird.

Je nach historischem Zeitpunkt auf den man – in diesem Fall zwischen 1920 und 2000 – blickt, lässt sich beobachten, welches Raum- und Zeitverständnis im Unterricht vorherrscht und wie im Laufe der Zeit verschiedene Zeit- und Raumvorstellungen einander ablösen. Das heißt, nie lässt sich *die* Zeit oder *der* Raum beobachten, sondern immer nur Verständnisse *von* oder Erzählungen *über* Zeit und Raum. Damit sind Raum und Zeit in der Schule immer kulturelle Konstrukte, nicht natürliche Gegebenheiten. Weniger freundlich formuliert: Die Darstellung von Zeit und Raum ist immer ideologisch und da macht ihre Thematisierung im Unterricht keine Ausnahme. Als was Zeit und Raum im Unterricht thematisiert werden bzw. thematisiert werden sollen, welche Möglichkeiten der Thematisierung sie eröffnen, hängt einerseits vom (gesellschaftlich-konsensuellen) Zeit- und Raumverständnis des betrachteten Zeitraums ab, andererseits – und das ist ein Spezifikum der Beobachtung von Raum und Zeit im schulischen Kontext – von pädagogischen Annahmen z.B. zur Lernfähigkeit von Kindern oder deren zukünftigen Stellungen in der Gesellschaft. Beides kann auch dazu führen, Raum und Zeit nicht zu thematisieren.

Die folgende Darstellung der Thematisierung von Raum und Zeit im Sachunterricht anhand von Schulbüchern zielt insbesondere darauf, Differenzen und Übergänge im dargestellten Raum- und Zeitverständnis hervorzuheben.

Ich versuche spezifische Raum- und Zeitverständnisse der fünf Phasen zunächst vor dem Hintergrund fachdidaktischer Aussagen pointiert zu formulieren und stelle daran anschließend die Ergebnisse meiner Untersuchung von Schulbüchern bzw. Büchern für die Hand der LehrerIn dar.

3.1 Raum und Zeit als Inhalte des Sachunterrichts: Phase 1920-1933

Zeit: Der Reifungsstand der Grundschul Kinder wurde von der damaligen Entwicklungspsychologie so eingeschätzt, dass sie weder Vergangenheit noch Zukunft verstehen können.³ Die Kinder wurden auf eine Gegenwart – im Sinne eines so ist es und bleibt es – festgelegt. Nur an sichtbaren Relikten aus dem nahen Umfeld wurde angesprochen, dass es auch ein Früher gab. Zeit als historische Zeit thematisierten die Richtlinien eher implizit an Phänomenen aus dem Raum, gewissermaßen als deren Eigenschaft, als explizit.

Ein Beispiel aus dem Band „Die Praxis des heimatkundlichen Unterrichts“ von Hänsch u.a. aus dem Jahr 1921, das für den direkten Einsatz im Unterricht, allerdings nicht „für die Hand des Schülers“ gedacht war.

„Inhaltsverzeichnis:

- Die ersten Unterrichtsstunden in der Heimatkunde: Was uns der Name Heimatkunde sagt, Wie wir die Heimat kennen lernen, Was der Frühling in die Heimat bringt
- Von den Himmelsgegenden
- Von der Luft der Heimat
- Vom Wasser unserer Heimat
- Unterrichtsgang nach der Pfahlbauwirtschaft und der Paußnitzmündung
- Vom Boden der Heimat

³ Als Nebenbemerkung: Zukunft wurde in der Heimatkunde überhaupt nicht thematisiert. Weder wie sich die Heimat entwickeln sollte oder würde, noch wie die Zukunft der Kinder aussehen könnte. Möglicherweise war die Heimatkunde so auf die Gegenwart und ihre Erhaltung fixiert, dass sie eine Zukunft gar nicht in den Blick kommen ließ.

- Unsere Schule
- Das Straßenviereck der 1. Volksschule
- Ein Straßenleben und Straßenverkehr
- Von der Volksschule nach Süden
- Die Südwestvorstadt
- Die Südvorstadt
- Die Plätze der Südvorstadt
- Die Markthalle
- Vom Schlachthofe
- Leipzigs Bahnhöfe
- Die innere Stadt
- Überblick über die Entwicklung Leipzigs bis zu den Vorstädten“ (Hänsch, Rudolf/Mückenberger, Paul/Löffler, August/Schimpf, Heinrich 1921, S. VIII)

Die Ausführungen zu „Geschichtliches von der Südstadt“, die dem Thema „Südstadt“ zugeordnet sind, lesen sich u.a. so:

„Wie groß ist doch die Südstadt geworden! Immer kleiner wurde das Stück unbebauter Boden zwischen ihr und Tonnewitz, und gegenwärtig ist die Südvorstadt fast vollständig mit Häusern bebaut. Einst war das ganz, ganz anders. Als eure Großeltern noch Kinder waren, reichte die Südvorstadt bis zum Zeitzer Tore an der heutigen Körnerstraße; dann folgten Felder. Von der Elisen-, Banerschen und Lötzniger Straße war nur ein kleines Stück vorhanden. Weiter im Süden dehnte sich der Kohlenbahnhof und eine große Gärtnerei aus; die Eisenbahn war über den heutigen Körnerplatz bis zur Zeitzer Straße geführt worden. Die Pleitze hatte noch keine Ufermauern; träge floß ihr oft schwarzes Wasser dahin; die Spitzbrücke war eine Holzbrücke; südlich von ihr bei unserer Schule begann die Reihe der Fischerhäuschen, die zugleich Ruderboot- und Steckkahnstationen waren und sich jetzt südlich vom Germaniabad befinden, wo die Ufermauern der Pleitze enden. Was könnte das kleine Münzhaus gegenüber der Lützowstraße aus alten Tagen erzählen.“ (Hänsch, Rudolf/Mückenberger, Paul/Löffler, August/Schimpf, Heinrich 1921, S. 61)

Fraglich erscheint, ob – vermeintlich kindgemäße – Zeitangaben, in denen auf Jahreszahlen verzichtet wurde, wie „noch viel früher“ oder „als eure Großeltern noch Kinder waren“ oder „aus alten Tagen“ (ebd.) den Kindern irgendeine Form von Verständnis für Vergangenheit vermittelten oder ein bereits Bestehendes hervorriefen.

Immer wird nur der Ort, die Heimat in der Zeit thematisiert, Geschichte wird als eine Funktion des Raumes dargestellt. Zeit oder auch Geschichte als Kategorien rücken nicht in den Fokus.

Raum: Der Raum war für die Heimatkunde strukturgebend. Der Raum, das zeigt auch die Inhaltsangabe von 1921, wurde konzentrisch erschlossen. Das heißt, er wurde vom angenommenen Standpunkt des Kindes, der Schule oder seinem Wohnhaus ausgehend in immer weiteren Kreisen behandelt: „Vom Schulzimmer“, „Vom Schulhaus“, „Vom Schulhof“, „Das Schulgrundstück“ (ebd., S. VII). Diese Auswahl und Ordnung der Unterrichtsgegenstände basierte auf 2 Annahmen:

- Der Gegenstand müsse direkt anschaulich sein, durfte also nicht weit entfernt sein. Hier fungiert der Nahraum als „Didaktischer Ort“ (vgl. Götz 1989, S. 25).

⁴ Vermutlich wohl gar nichts. Häusern wird im Allgemeinen kein Erinnerungs- und Sprachvermögen zugeschrieben. Warum aber wird im (grundschul-) pädagogischen Zusammenhang dieses Bild gewählt? Warum wird nicht auf realisierbare Möglichkeiten wie die Befragung „älterer Mitbürger“ oder die Auswertung von Quellen verwiesen?

- Es musste vom Nahen zum Fernen vorgegangen werden, da das Entfernte auf dem Nahen aufbaue, das Entfernte erst zu verstehen sei, wenn das Nahe verstanden ist. Außerdem hatten ältere Schulkinder einen weiteren Aktionsradius, konnten also Entfernteres direkt anschauen. Das heißt, die konzentrischen Kreise basierten auch auf einer Annahme zur kindlichen Entwicklung.

Selbst in der 4. Klasse geht es nicht über den Heimatort, im Falle Leipzig ja immerhin einem großen, hinaus. Am Rande bemerkt, dies blieb auch bis 1970 so. In der Regel wurde bzw. sollte maximal das Dorf thematisiert werden.

Der hier zitierte Band „Die Praxis des heimatkundlichen Unterrichts“ beschreibt für heimatkundliche Verhältnisse eine recht moderne Stadt bzw. beschreibt die Stadt recht modern. In der Regel wurden in der Heimatkunde großstädtische, industrielle Orte und deren Thematisierung für Grundschulkindern abgelehnt, da natürliche, ländliche Räume den Kindern eher entsprächen.

Die Heimat, der Heimatraum der Heimatkunde also lässt sich bis 1970 als „natürlich, ländlich, dörflich, gemeinschaftlich“ (Rauterberg 2002, S. 119) beschreiben.

Zeit und Raum als Kategorien werden in der Heimatkunde bis 1933 nicht thematisiert. Im Zusammenhang mit der Heimat wird aus einer pädagogischen Perspektive allerdings Struktur und Geschichte des heimatlichen Raumes aufgegriffen. Diese Thematisierungen genügen weder geschichtswissenschaftlichen noch geographischen Ansprüchen, sie sind eher als volkstümlich zu bezeichnen.

3.2. Raum und Zeit als Inhalte des Sachunterrichts: Phase 1933-1945

Auf die Verfassung von Raum und Zeit zwischen 1933 und 1945 will ich nur kurz eingehen, da – wie das nachfolgende Zitat aufzeigt – hier pädagogische und wissenschaftliche Begründungen keinen Einfluss haben. Wie weit die nationalsozialistische Ideologie in Bildungspläne eindrang, zeigt das Zitat des Frankfurter Bildungsplans von 1935:

„Erstes Schuljahr:

„Unterrichtseinheit ‚Allerlei frohe Ereignisse‘ Die Fahnen flattern – Die Stadt ist geschmückt – Der Führer ist in Frankfurt – [...] Wie er im Auto durch die Menschenmenge fuhr – Wenn ich das Blumenmädchen gewesen wäre – Wie Hitler die Kinder liebt [...]“

Zweites Schuljahr:

„Unterrichtseinheit ‚Tag der nationalen Einheit‘ Aufstellung in Dreierreihen und Marsch im Gleichschritt – Die Fahnen des Reiches werden gemalt. [...]“

Viertes Schuljahr:

„Unterrichtseinheit ‚Geburtstag des Führers‘ Geschichtliches: Adolf Hitlers Leben [...] – Zur Rassekunde [...] Ein Gedicht zu Hitlers Geburtstag [...]“ (zitiert nach Horn 2000, S. 20).

Deutlich wird, dieser Lehrplan ist ideologisch im Sinne des Nationalsozialismus. Insofern liegt es nahe, dass Raum am Reich, Geschichtliches am Leben Hitlers festgemacht wird.

3.3 Raum und Zeit als Inhalte des Sachunterrichts: Phase 1945-1970

Raum und Zeit werden in dieser Phase ähnlich verfasst, wie in der Weimarer Republik, wobei der Kontext ein anderer ist.

Raum: Die gleiche Umweltbeschreibung wie in der Weimarer Republik ist nach 1945 (man denke an die Kriegsschäden) oder 1960 (nach dem Wirtschaftswunder) noch unrealistischer als bis 1933. Unrealistisch meint hier, anderen, gesellschaftlich weitgehend akzeptierten, Umweltbeschreibungen nicht entsprechend.

Die „unrealistische“ Umweltbeschreibung war insbesondere im Hinblick auf die pädagogische Grundannahme problematisch, die die Erfahrung dieses Nahraums zur Grundlage für das Lernen der Heimatkunde machte. Der erfahrbare Raum wird allerdings nicht thematisiert – schon gar nicht die kindliche Erfahrung des Raumes –, der thematisierte Raum ist den Kindern dagegen in der Regel nicht direkt zugänglich.

Zeit: In der 15. Auflage des Bandes „Die Grundlegende Heimatkunde im 3. Schuljahr“ von Wilhelm Reichart (Reichart (o.J.) (vermutlich 1952)) fällt am Inhaltsverzeichnis die zeitliche Gliederung der Inhalte am sog. Jahreskreis auf, den ich hervorhebe:

- „- Im Schulgarten: *Herbst*blumen im Garten, Ernte im Gemüsegarten
- Von Sonne, Regen und Wind: Die liebe Mutter Sonne, Die Sonne als Malerin, Die Sonne als Wegweiserin
- In die Schule geh‘ ich gerne: In unserem Schlafzimmer [Im Text, auf den die Inhaltsangabe verweist, heißt es: „In unserem Schulzimmer“, worum es dann auch geht.]
- Der *Herbst* ist da: Schwälbleins Abschied, Auf dem Kartoffelfeld, Kirchweih, Das Wetter im Herbst
- Auf dem Bauernhof: Ein Gang durchs Bauernhaus
- Steht ein Kirchlein im Dorf: Der *Tag der Toten*, Auf dem Friedhof, Unsere Kirche, Aus dem Leben unserer Kirche
- Die Dorfstraße entlang: Unser Schulweg, Vaters Fahrrad, Ein Auto kommt
- *Vorweihnachtszeit*: Es weihnachtet schon, Winterliche Tage, Das Weihnachtsfest
- *Ein neues Jahr* hat angefangen: Der Jahreswechsel, Das neue Jahr, Die Neujahrspost
- Bei uns daheim: Mein Elternhaus, In der warmen Stube, Unsere Wasserleitung, Licht und Strom im Haus
- Der strenge *Winter*: Winterfrost
- Fleißige Leute: Beim Schuster, Beim Kaufmann, Der Segen der Arbeit
- Freude und Leid im Dorf: Im Gasthaus, Am Krankenbett, Es brennt, Unser schönes Dorf
- Der erwachsende *Frühling*: Es taut, Ein Besuch bei unseren Frühlingsblumen, Das neue Kleid der Bäume
- Über das Dorf hinaus: Auf Straßen und Wegen, Der Bau der Straße, Am Straßenrand
- Der *Mai* ist gekommen: Unser Maibaum, Der Mai im Schulgarten, Muttertag
- Am Wasser: Bächleins Fahrt in die Welt, Die fleißigen Wellen, Beim Baden, Am Weiher
- Der *heiße Sommer*: Sonnenwende, Der Garten im Sommer, Die Heuernte“ (Reichart o.J., o. S. (S. 171/172))

Dass die Inhalte jahres-zeitlich gegliedert sind, bedeutet allerdings nicht, dass Jahres-Zeit auch thematisiert wird.

Unter räumlicher Perspektive zeigt sich wieder das Vorgehen anhand konzentrischer Kreise: Garten, Schule, Bauernhof, Kirche, Dorfstraße entlang als Institutionen, die *im* Dorf (!) vorhanden sein sollen, gefolgt von „über das Dorf hinaus“, „Bächleins Fahrt in die Welt“, die *außerhalb* liegen.

Ein zyklisches Zeitverständnis und der nahe Raum strukturieren die Inhalte der Heimatkunde. Raum und Zeit als kulturelle Kategorien werden nicht explizit thematisiert.

3.4 Raum und Zeit als Inhalte des Sachunterrichts: Phase 1970-1980

Nicht mehr das vermeintliche Leben der Kinder und ihr Nahraum, sondern Wissenschaft soll nach 1970 den Unterrichtsgegenstand auch des Sachunterrichts der Grundschule

bestimmen. D.h., alles, was im Unterricht bearbeitet werden soll, muss ein wissenschaftlich bearbeitbarer Gegenstand sein. Diesem Kriterium entspricht Heimat nicht – vielleicht auch, weil sich trotz Eduard Spranger keine institutionalisierte wissenschaftliche Heimatkunde etablieren konnte.

Die Wissenschaftsorientierung bedingt, dass Raum und Zeit vorwiegend aus der Perspektive der „zuständigen“ Wissenschaft bearbeitet werden: Geographischer Raum und historische Zeit.

Raum: Der im wissenschaftsorientierten Sachunterricht behandelte Raum wird gegenüber der Heimatkunde nun vergrößert bis zur Grenze des Bundeslandes, aber nicht darüber hinaus. In seiner Darstellung geht es nicht mehr um die für Kinder erfahrbaren Strukturen und Phänomene des Raumes, sondern um geographisch relevante (bzgl. derer Kinder dann Erfahrungen zugeschrieben werden). Ein zentraler Aspekt der Befassung mit dem Raum ist die Einführung in das Kartenlesen.

Zeit: Das lineare Zeitverständnis erhält mit dem Sachunterricht Einzug in den Unterricht. Das Lernen der Uhr, der Uhrzeit und des Kalenders sind ebenso Themen wie die historische Zeit. Das Zeiterlernen ist nach einer Erhebung von Schaub den ersten beiden Klassen vorbehalten, die Anbahnung des Geschichtsbewusstseins den Klassen 3+4 (vgl. Schaub 2002, S. 7-8). Die geschichtliche Perspektive ging nun zum Teil bis 2000 Jahre zurück (vgl. Rauterberg 2002, S. 276).

Anders formuliert: Bis 1970 wurde Kindern bis zu einem Alter von 10 Jahren nahezu kein historisches Verständnis zugesprochen und nach 1970 plötzlich eines, das 2000 Jahre überblicken könne. Hatten sich die Kinder so verändert? Sicher hatten sich *auch* um 1970 die Lebensumstände von Kindern gegenüber den Kindergenerationen davor verändert, was aber noch keinen Schluss darüber zulässt, ob und inwiefern sich die Kindheit für die konkreten Kinder verändert hat. Vielmehr lässt sich hier eine Veränderung des pädagogischen *Kindbildes* nachvollziehen, was darauf verweist, dass Pädagogik und Didaktik für ihre konkreten Unterrichtsplanungen wie auch für normative Vorgaben z.B. Richtlinien *Kindbilder* konstruieren bzw. aufgreifen (vgl. Hiller 1994). Als ein relevanter pädagogisch-didaktischer Übergang im 20. Jahrhundert kann der von einem über 50 Jahre alten pädagogisch-didaktischen *Kindbild* zu einem anderen hervorgehoben werden (vgl. Beck/Rauterberg 2005, S. 42/43; 72/73; 190ff.). Die gerade für Kinder – zumindest aus Sicht von Erwachsenen – relevante Zeitperspektive der Zukunft bleibt auch im Sachunterricht allerdings weiterhin unthematisiert.

Im Sinne der Geo- und Geschichtswissenschaft sind die Beschreibungen von Raum und historischer Zeit im Sachunterricht realistisch; geographische und geschichtliche Erkenntnisse werden für die Grundschule elementarisiert.

Wie Raum und Zeit im Schulbuch des Sachunterrichts nach 1970 dargestellt wurden, zeigt der nächste Absatz. Einleitend dazu einige methodische Anmerkungen zur Schulbuchuntersuchung:

Schulbuchuntersuchung

I. Schulbuchuntersuchung: Vorbemerkung

Nach 1970 werden die Schulbücher des Sachunterrichts deutlich umfangreicher als die der Heimatkunde vorher und sind durchgängig „für die Hand des Schülers“ vorgesehen. In der Regel werden für die 1. bis 4. Klasse jeweils Jahrgangsbände herausgegeben. Der

vergrößerte Umfang wie auch das Interesse insbesondere an der Thematisierung von Raum und Zeit im Sachunterricht erfordern hier ein anderes Vorgehen als bei den Heimatkundebüchern, wo es möglich war, aus den Inhaltsangaben schon einiges bzgl. Raum und Zeit zu erkennen. Das heißt auch, die Inhalte der Sachunterrichtsbücher für die einzelnen Schuljahre sind nicht mehr offensichtlich konzentrisch oder jahreszeitlich geordnet.

II. Schulbuchuntersuchung: Vorgehen

Sucht man in den Inhaltsverzeichnissen von Schulbüchern nach den Themen „Raum“ und „Zeit“, so sind sie nur in seltenen Fällen auch explizit vorzufinden. Insofern habe ich bei der Schulbuchuntersuchung zunächst die Inhaltsangaben der Bücher für die vier Schuljahre betrachtet und abgeschätzt, anhand welcher „anderen“ Themen Raum und Zeit thematisiert werden könnten. Da, wie eingangs bereits bemerkt, Themen für ihre Formulierung räumlich und/oder zeitlich verortet werden, kommt es zu einer großen Menge an Schulbuchthemen, die eine Thematisierung erwarten lassen können.

In einem zweiten Schritt habe ich anhand der Bilder und Texte zu den ausgewählten Themen überprüft, ob sie Raum und Zeit thematisieren und in welchem Verständnis von Raum und Zeit.

III. Schulbuchuntersuchung: Kategorisierung

Im dritten Schritt der Untersuchung können die herausgearbeiteten Thematisierungen von Raum und Zeit kategorisiert und damit allgemeinere Aussagen zu Raum und Zeit im Schulbuch getroffen werden. Die Kategorisierung erfolgt dabei sowohl induktiv als auch deduktiv. Induktiv ist die Kategoriensynthese insofern, als sie auf den in den Schulbüchern vorgefundenen Themenformulierungen basiert. Der deduktive Anteil besteht darin, dass mir die angewandten Kategorien schon vor der Untersuchung aus der didaktischen Diskussion bekannt waren, ich sie in den bisherigen Ausführungen z.T. auch bereits benannt habe: Die herausgearbeiteten Differenzierungen, z.B. die zwischen kindlicher Lebenswelt und Wissenschaft, bestehen bereits vor der Untersuchung. Die Induktion besteht also darin zu sehen, welche der mir bereits bekannten Kategorien induktiv besetzbar sind und welche nicht.

Folgende Kategorien sind zur Anwendung gekommen:

IV. Schulbuchuntersuchung: Kategorien

Raumkategorien

- auf kindliche Lebenswelt bezogene Kategorien
 - Kindl. Lebensraum
- auf Wissenschaft (Geographie) bezogene Kategorien
 - Geo/Kartenlesen
 - Geo/Landschaft/Nahraum
 - Geo/Verkehr
 - Geo/sozial
 - Geo/Wirtschaft
 - Geo/Bodenkunde
 - Geo/Länderkunde/weltweit
 - Geo/Länderkunde/deutschlandweit

- auf Wissenschaft (Biologie) bezogene Kategorien
 - Bio/ökologischer Lebensraum/Lebensraum für Tiere

Zeitkategorien

- auf kindliche Lebenswelt bezogene Kategorien
 - Kindliche Lebenszeit/Vergangenheit
 - Kindliche Lebenszeit/Gegenwart
 - Kindliche Lebenszeit/Zukunft
 - Familienzeit (Generationen)
- auf Wissenschaften (Mathematik, Physik) bezogene Kategorien
 - Uhrzeit, Kalenderzeit
 - Tageszeit
 - Jahreszeit (Jahreszeiten)
- auf Wissenschaft (Geschichte) bezogene Kategorien
 - Geschichte/Institution/Geräte/Städte
 - Geschichte/Nahraum
 - Geschichte/sozial
 - Geschichte/weltweit
 - Geschichte/Personen
- auf Wissenschaft (Biologie) bezogene Kategorien
 - Bio/Schwangerschaft/Trächtigkeit bei Tieren/Geburt

Auf der Kategorisierung basieren meine abschließenden Überlegungen zur Thematisierung von Raum und Zeit im Sachunterricht, ihren Stärken und Defiziten.

V. Schulbuchuntersuchung: Aussagebereich der Ergebnisse

Zur Einschätzung der Untersuchungsergebnisse der Untersuchung soll betont werden, das Ergebnis bedeutet nicht, dass die SchulbuchautorInnen dort, wo ich Raum und Zeit thematisiert sehe, dies auch intendiert hatten, bzw. wo ich es nicht sehe, sie dies auch nicht planten. Auch bedeutet es nicht, dass Kinder, die mit dem Schulbuch umgehen, dort Raum und Zeit sehen bzw. nicht sehen, wo ich es sehe, bzw. nicht sehe. Und insbesondere bedeutet es nicht, dass Raum und Zeit im Unterricht, in den die konkrete Klassensituation, Informationen aus dem Lehrerhandbuch, Vorgaben der Richtlinien, häusliches Umfeld etc. einfließen, Raum und Zeit anhand der Themen, bei denen ich dies annehme, auch tatsächlich thematisiert wurden. Meine Untersuchung ist die eines fachdidaktisch vorgebildeten Erwachsenen, der über Raum und Zeit und die einzelnen Unterrichtsthemen theoretisch vorgebildet ist.

VI. Schulbuchuntersuchung: Medien der Untersuchung

Die Schulbuchuntersuchung bezieht sich auf drei Schulbücher, die jeweils mit einem Band für die Klassen 1-4 herausgegeben wurden und in unterschiedlichen Bundesländern zugelassen sind. Ausgewählt habe ich

- Meier, Richard/Greiff, Karl: Sachunterricht. Braunschweig: Westermann
- Beck, Gertrud/Soll, Wilfried (Hrsg.): Das neue Sach- und Machbuch für den Sachunterricht der Grundschule. Berlin: Cornelsen
- Krekeler, Hermann/Michel, Thomas/Scholz, Gerold/Windisch, Almuth: Fragezeichen. Unterrichtswerk für den Heimat- und Sachunterricht. Leipzig: Klett

Um die nachfolgende Darstellung übersichtlich zu halten, beschränke ich mich hier jeweils auf die Bände zum zweiten und vierten Schuljahr.

VII. Schulbuchuntersuchung: Darstellung der Untersuchung

In der linken Spalte der nachfolgenden Tabellen stehen jeweils die Themen aus den Schulbüchern, bei denen ich eine Thematisierung von Raum und/oder Zeit generell für möglich halte. Die mittlere Spalte umreißt die bildliche und textliche Themendarstellung des Schulbuchs jeweils mit einigen Schlagworten. Die rechte Spalte enthält die Kategorien, denen ich die Thematisierung von Raum und Zeit zuordne. Einige Zellen der mittleren und rechten Spalte sind frei geblieben, da ich bei diesen Themen, keine Thematisierung von Raum und Zeit erkennen konnte. In der unteren Querspalte sind die in diesem Schulbuch besetzten Kategorien noch einmal zusammengestellt.

3.4.1 Meier, Richard: Sachunterricht. Braunschweig: Westermann

3.4.1.1 *Zweites Schuljahr*

Jahrgangsband 2. Schuljahr für Baden-Württemberg (1979)		
Thema im Schulbuch	zentrale Aspekte des Schulbuchthemas	Kategorie
Bauen	Papier falten, Brücken bauen	
Licht	Licht draußen, Tageszeit und Beleuchtung	Tageszeit
Sonnenzeit	Himmelsrichtungen, Tageszeit, Sonnenstand	Uhrzeit, Tageszeit
Kalender	Kalender	Kalenderzeit
Wohnen	Zimmer, Raumaufteilung	kindl. Lebensraum
Post	Postgeschichte	Geschichte/Institution
Verkehr	Raumfunktionen, Verkehrserziehung	Verkehrserziehung
<i>Raum:</i> kindl. Lebensraum		
<i>Zeit:</i> Uhrzeit, Tageszeit, Kalenderzeit, Geschichte/Institutionen		

3.4.1.2 *Viertes Schuljahr*

Jahrgangsband 4. Schuljahr für Rheinland-Pfalz (1980) (zusammen mit Karl Greiff herausgegeben)		
Thema im Schulbuch	zentrale Aspekte des Schulbuchthemas	Kategorie
Karte Rheinland-Pfalz	Karte, Bundesland	Geo/Kartenlesen
Kinder sehen ihre Heimat	thematische Karten	Geo/Kartenlesen
Weinanbau am Rande der pfälzischen Rheinebene	Beschreibung der Rheinebene, Erstreckung	Geo/Landschaft/Nahraum
Unterschiedliche Besiedlung und Bodennutzung in Rheinland-Pfalz	Raumbeschreibung	Geo/Landschaft/Nahraum
Bims aus dem Neuwieder Becken	Raumbeschreibung	Geo/Landschaft/Nahraum
Wörth – ein neues Wohnviertel entsteht	Geschichte und Veränderung des Ortes	Geschichte/Nahraum
Familie Bosse sucht eine Wohnung	Wohnungsgrundrisse, Wohnungskosten	Geo/Kartenlesen
Verschiedene Einkaufsstätten	Flächen, Flächenberechnung, Flächendarstellung, geometrische Aufgaben	Geo/Kartenlesen
Die Welt im Lebensmittelgeschäft	zuordnen von Waren zu Herkunftsländern, vom Erzeuger zum Verkauf	Geo/Kartenlesen (Globus)

Marcus Rauterberg

Ludwigshafen – eine Industriestadt wird versorgt	Bsp. für Verkehrs- und Lieferwege (Versorgen/Entsorgen)	Geo/Wirtschaft
Müllbeseitigung im Westerwaldkreis	Entsorgung, Berechnung von Müllmengen	
Gefahr für den Boden	Erosion	Geo/Bodenkunde
Freizeit in Rheinland-Pfalz	Raum als Möglichkeit, Freizeit zu verbringen, Freizeit nicht thematisiert	Geo/sozial
Freizeit – Angebot und Möglichkeit	Freizeit nicht thematisiert, allerdings Möglichkeiten, sie zu verbringen	
Unsere Heimat im Freizeitprojekt	Darstellung von Freizeitangeboten	
Freizeit zu anderen Zeiten in anderen Ländern	Freizeit: früher und nicht überall	Gesch/sozial, Geo/Länderkunde/weltweit
Berufe im Wandel der Zeit	Veränderung des Berufsbildes anhand einer Zeitleiste	Geschichte/sozial
Informationen aus der Vergangenheit	die Vergangenheit	Gesch/Institutionen...
Trier und Speyer – zwei Städte mit Vergangenheit	Römer, römische Stadtgründung, Worte römischen Ursprungs	Gesch/Nahraum
Markttag in früherer Zeit	Markt, Transport der Waren zum Markt	Gesch/Institution...
Die Geschichte einer Stadt erkunden	Historische Zeit	Gesch/Institution...
Geboren werden – wachsen	Tragezeiten von Tieren, Geburt von Tieren, Kalender	Kalenderzeit, Bio/Schwangerschaft...
Tiere in ihrer Umwelt	Enten- und Karpfenkunde	
Vom Leben in Tümpel, Teich und See	Tiere und Pflanzen im Tümpel	Bio/ökol. Lebensraum für Tiere
Vom Leben in der Hecke	Tiere in der Hecke	Bio/ökol. Lebensraum für Tiere
<i>Raum:</i> Geo/Kartenlesen, Geo/Landschaft/Nahraum, Geo/Wirtschaft, Geo/Bodenkunde, Geo/sozial, Geo/Länderkunde/weltweit, Bio/ökol. Lebensraum für Tiere <i>Zeit:</i> Geschichte/Nahraum, Geschichte/sozial, Geschichte/Institution, Bio/Schwangerschaft..., Kalenderzeit		

Dieses Schulbuch thematisiert geradezu klassisch mehr Raum- als Zeitaspekte und besetzt im 2. Schuljahr eher lebensweltliche, im 4. Schuljahr eher wissenschaftliche Kategorien.

Der geographische Raum soll per Karte erschlossen werden, womit sich die Frage stellt, ob Raum oder Geographie, ihre Raumdarstellung und deren Methoden thematisiert werden. Mit den Themen Wohnen und Arbeit wird der soziale Raum (der Kinder) thematisiert.

Das Zeitverständnis in diesem Schulbuch ist ein lineares, wobei weniger Zeit als geschichtliche Themen dominieren.

3.5 Raum und Zeit als Inhalte des Sachunterrichts: Phase 1980-2000

Zwei Tendenzen können in der Zeit nach 1980 im Sachunterricht ausgemacht werden:

Zum einen kehrt teilweise Heimat und damit der Heimatraum in den Sachunterricht zurück, zum anderen wird die Wissenschaftsorientierung von einer Kindorientierung, einer Orientierung an der kindlichen Lebenswelt abgelöst.

Thematisch kommt aber nicht nur der Nahraum wieder auf, sondern auch große bzw. ferne Räume wie die Welt, z.T. die sog. „3. Welt“, Deutschland und Europa als große Räume werden thematisiert.

Zu rechnen ist bzgl. der Thematisierung von Zeit damit, dass in den ersten beiden Schuljahren eher Zeit – im Sinne einer Vorbereitung –, in der dritten und vierten Klasse eher Geschichtliches thematisiert wird. Geschichtliche Themen sollen allerdings gegenüber den 1970er Jahren zurückgehen (vgl. von Reeken 2004, S. 7).

Für den Zeitraum ab 1980 werden zwei Schulbücher untersucht, die im Herausgabedatum gar nicht weit auseinander liegen, aber didaktisch unterschiedlich orientiert sind und Raum und Zeit unterschiedlich thematisieren.

3.5.1 Beck, Gertrud/Soll, Wilfried (Hrsg.): Das neue Sach- und Machbuch für den Sachunterricht der Grundschule. Berlin: Cornelsen

3.5.1.1 Zweites Schuljahr

Klasse 2: ohne Angabe eines Bundeslandes (1995)		
Thema im Schulbuch	zentrale Aspekte des Schulbuchthemas	Kategorie
Müll: Erde – Was ist das?, Ideenkiste Erde	Weltentwicklung-historisch (vor vielen Millionen Jahren)	Gesch/weltweit
Bauernhof: Ein Bauernhof	Verändertes Bild des Bauernhofes (ohne dass Zeit thematisiert wird)	Gesch/Institution
Puppenhaus: Ein Puppenhaus planen, bauen und einrichten, Ein Teppichboden für das Puppenhaus, So sahen Puppenstuben früher aus	Planen/Basteln, alte Puppenhäuser (Zeit nicht thematisiert)	Gesch/Institution
Tiere im Haus: Ein Aquarium für das Klassenzimmer	Einrichtung eines Lebensraumes für Tiere	Bio/ökol. Lebensraum
Zoo: Tiere im Zoo, Besuch im Tigerhaus	Tierkunde, Orientierung auf der Zookarte	Geo/Kartenlesen
Pflanzen: Schulgarten, Auf der Wiese, wenn der Sommer beginnt	Sähen und Ernten im Jahreslauf	Kalenderzeit
Zeit: Wie kann man Zeit messen? Was man in zwei Minuten alles machen kann, Die Zeit schleicht..., Ideenkiste Uhren bauen	Messen linearer Zeit	Uhr-/Tageszeit
Tiere draußen: Andrea und das Vogelkind	Jungvogelgehege	Bio/ökol. Lebensraum
Kinder in Deutschland: Daheim im Zirkus	Thematisierung von Zukunft in Bezug auf das „eigene“ Leben (Clown werden), Zirkusleben	kindl. Lebenszeit/Zukunft
Fahrzeuge: Mit Rädern transportieren	Transport früher (Geschichte für den, der weiß, dass es Geschichte ist)	Gesch/Institution...
Arbeit: Eine Kartoffelschälmaschine..., Arbeit in der Schule	Arbeit (Geschichte für den, der weiß, dass es Geschichte ist), Tagesablauf von Hausmeisterin und Hausmeister	Gesch/Institution..., Tageszeit, Familienzeit

Marcus Rauterberg

Verkehr: Verkehr ist schwer		
Freizeit: Ein Tag ohne Schule, Ideenliste Spiele	Freizeit in verschiedenen Familien	Familienzeit
Zeit: Gesch/weltweit, Gesch/Institutionen, Kalenderzeit, Uhr-/Tageszeit, kindl. Lebenszeit/Zukunft, Familienzeit		
Raum: Geo/Kartenlesen, Bio/ökol. Lebensraum		

3.5.1.2 Viertes Schuljahr

Klasse 4: Hessen/Rheinland-Pfalz (1996)		
Thema im Schulbuch	zentrale Aspekte des Schulbuchthemas	Kategorie
Fahrräder: Fahrrad-Ralley auf dem Schulhof, Aus der Geschichte des Fahrrades	Verkehrserziehung, Fahrradentwicklung (Geschichte des Fahrrades)	Gesch/Institution...
Naturschutz im Garten: So kommt Leben in den Garten	Schaffung von Lebensräumen für Tiere	Bio/ökol. Lebensraum
Arbeit: Die Brezelfabrik in Mainz	Arbeit und Ansiedlung von Bäckereien	Gesch/Institution...
Kinder in Deutschland: Internationales Kinderfest, Länder Europas	Karten lesen, Länder Europas	Geo/Länderkunde/weltweit, Geo/Kartenlesen
Frösche: Geschichte und Aberglaube, Frösche im Aquarium	Frosch: Leben und Vermehrung	Bio/ökol. Lebensraum, Bio/Trächtigkeit...
Kinder mit dem gelben Stern: Kinder mit dem gelben Stern	Geschichte einer Jüdin in der NS-Zeit	Gesch/Personen
Elektrischer Strom: Geschichten aus der Geschichte der Elektrizität	Erfindung des Morseapparats	Gesch/Institution...
Geschichte einer Stadt: Ein Ort verändert sich,... zum Beispiel Alsfeld, Vom Leben in der Stadt, Die Feuerspritze, Stadtpläne, Alsfeld von 1800 bis heute	Stadtgeschichte, Kartenlesen	Gesch/Institution..., Geo/Kartenlesen
Eine Landschaft verändert sich: Landschaften verändern sich, Was geschah am Laacher See? Der Abbau von Rohstoffen kann eine Landschaft zerstören, Erholung und Freizeit können eine Landschaft zerstören	Entstehung des Sees (Vulkanismus) und Abbau von Bims	Geo/Wirtschaft, Geo/Bodenkunde, Gesch/Nahraum

Raum und Zeit im Sachunterricht 1920-2000

Ein Reisebuch: Burgen, Fachwerk, Wolkenkratzer, Ein Reisebuch, Die Marksburg am Rhein, Fachwerkhäuser, Schätze unter der Erde, Rhein-Main: Region der Verkehrsrekorde, Wohin wir fahren..., Das Kannenbäckerland im Westerwald, Bilder aus der Zeit der Römer, Entdeckungen im Museum, Der Limes, Noch mehr Römisches	Kartenlesen, Orte Hessens, Verkehr	Geo/Kartenlesen, Gesch/Nahraum
<i>Zeit:</i> Gesch/Institution/Geräte/Städte, Gesch/Personen, Gesch/Nahraum, Bio/Trächtigkeit...		
<i>Raum:</i> Geo/Länderkunde/weltweit, Geo/Kartenlesen, Geo/Wirtschaft, Geo/Bodenkunde, Bio/ökol. Lebensraum		

Geschichtliche Themen werden im Sach- und Machbuch schon in der 2. Klasse thematisiert und dabei nicht auf die Region beschränkt. Zeitlich wird auch der Aspekt der Zukunft aufgegriffen. Entgegen fachdidaktischen Aussagen zur Geschichte im Sachunterricht nach 1980 greift das Sach- und Machbuch mehr geschichtliche als geographische Themen auf. Räumlich wird deutlich über den Nahraum hinaus auch die Welt thematisiert.

3.5.2 Krekeler, Hermann/Michel, Thomas/Scholz, Gerold/Windisch, Almuth: Fragezeichen. Unterrichtswerk für den Heimat- und Sachunterricht. Leipzig: Klett

3.5.2.1 Zweites Schuljahr 1998

Klasse 2: Baden-Württemberg (1998)		
Thema im Schulbuch	zentrale Aspekte des Schulbuchthemas	Kategorie
Schulraum: Am liebsten sitzt die Karin, Mein Platz, Mein Weg zur Schule, Wie war die Schule früher?	Liebblings Sozial- und Lernräume, Ereignisplätze auf dem Schulweg, eine Schulsituation früher	kindl. Lebensraum, Gesch/Institutionen...
Zeit: Wer hat die Zeit? Zeit planen, Wochentage, Geburtstage, Früher	Persönliche Zeit(-knappheit) und Uhr-, Kalenderzeit, Jahreszeit	kindl. Lebenszeit/Gegenwart, Kalenderzeit, Tageszeit
Gesundheit: Woher kommt, was wir essen	Herkunft und Verpackung von Lebensmitteln und Gebrauchsgegenständen	Geo/weltweit
Generationenfest	Feiern mit Eltern und Großeltern	Familienzeit
Tiere: Tiere im Klassenzimmer, Schneckenhaus	Einrichten eines Lebensraumes	Bio/ökol. Lebensraum
Pflanzen: In der Wildnis, Natur im Klassenzimmer, Im Schulgarten	Kinder in der Natur, Natur bei den Kindern in der Klasse	Bio/ökol. Lebensraum
<i>Raum:</i> kindl. Lebensraum, Geo/Kartenlesen, Bio/ökol. Lebensraum, Geo/weltweit		
<i>Zeit:</i> kindl. Lebenszeit/Gegenwart, Familienzeit, kindl. Lebenszeit/Vergangenheit, Kalenderzeit, Tageszeit, Gesch/Institutionen...		

3.5.2.2 Viertes Schuljahr 2002

Klasse 4: Baden-Württemberg (2002)		
Thema im Schulbuch	zentrale Aspekte des Schulbuchthemas	Kategorie
Kinder der Welt: Wie leben Kinder anderswo? Wie lernen sie? Wie spielen sie? Wie wohnen Kinder anderswo? Wie essen sie?	Schule, Wohnen, Essen und Spielen in anderen Ländern, ohne dass diese Länder thematisiert werden	
Heimatraum: Wo wohnst du?, Landschaft verändert sich, Landschaft verändern, Leben und Arbeiten, Erleben wie es früher war	Bundesländerkunde, Kartenlesen, Landschaften und ihre Veränderung und die Auswirkungen auf Menschen	Geo/Kartenlesen, Geo/Länderkunde/deutschlandweit
Tiere: Überleben im Winter	Wie es im Winter für Tiere ist	Jahreszeit (Jahreszeiten)
Feuer und Licht: Der Mensch und das Feuer	Sonne, Licht, Feuer und Energienutzung durch den Menschen, Was tun, wenn's brennt?	
Pflanzen: Samen auf der Reise, Wie sich Samen verbreiten	Lebenszeit der Sonnenblume im Vergleich mit dem Mensch (Lebenszeit), Globus lesen	Geo/Kartenlesen, Jahreszeit (Jahreszeiten), kindl. Lebenszeit/Vergangenheit, kindl. Lebenszeit/Gegenwart, kindl. Lebenszeit/Zukunft
Verkehr: Mit dem Rad unterwegs	Verkehrswege für Kinder, Verkehrserziehung	
Weltraum: Reise zum Mars (1), Reise zum Mars (2)	Logbuch einer Marsreise (Stunden und Tage)	Tageszeit, Kalenderzeit
<i>Raum:</i> Geo/Kartenlesen, Geo/Länderkunde/deutschlandweit <i>Zeit:</i> Jahreszeit (Jahreszeiten), kindl. Lebenszeit/Vergangenheit, kindl. Lebenszeit/Gegenwart, kindl. Lebenszeit/Zukunft, Tageszeit, Kalenderzeit		

Das Schulbuch „Fragezeichen“ thematisiert in den hier untersuchten zwei Jahrgangsbänden keine Geschichte, sehr wohl aber die kindliche Lebenszeit auch in zukünftiger Hinsicht. Auch wenn eine Reise zum fernen Mars thematisiert wird, geographisch verbleibt dieses Schulbuch in Deutschland. Generell lässt sich für das Schulbuch „Fragezeichen“ sagen, es formuliert seine Themen über das Kind bzw. seine Beziehung zu Raum und Zeit.

4 Über die Ergebnisse

Im abschließenden Teil meines Beitrags reflektiere ich die vorgängige Untersuchung hinsichtlich der didaktischen Konzeption der Schulbücher, ihres Umgangs mit Zeit und Raum und formuliere zwei Vorschläge zu expliziten Behandlung von Raum und Zeit in Schulbüchern und im Unterricht.

Zu den didaktischen Konzeptionen

Nach der Sichtung aller drei Schulbuchreihen, kann auch etwas zum (unterschiedlichen) didaktischen Aufbau der Bände im Zusammenhang mit der Zuordnung der Kategorien

gesagt werden. Veranschaulichen lässt sich die Differenz anhand der Reihen „Sachunterricht“ und „Fragezeichen“.

Beide stimmen darin überein, in die Bände der 4. Schuljahre mehr Bilder und Texte einzubringen als in das 2. Schuljahr. Im Unterschied zu Fragezeichen sind die Seiten im Band „Sachunterricht“ durch alle Jahrgänge hindurch deutlich voller, enthalten mehr Text und Bilder bzw. Grafiken und Modellzeichnungen auf den einzelnen Seiten. Die Seiten wirken gut ausgenutzt, gefüllt und lassen wenig Freiräume.

Die Fragen, die im Buch an die SchülerInnen gestellt werden, beziehen sich weitgehend auf die darin vorhandenen Informationstexte und -bilder, sofern nicht Aufträge für die Arbeit außerhalb der Schule erteilt werden. D.h., hier kann bzw. soll aus dem Text die Information zur Bearbeitung der Frage entnommen werden können. Damit ist für die Arbeit mit den Bänden aus der Reihe „Sachunterricht“ insbesondere „sinnentnehmendes Lesen“ erforderlich, was leseschwache SchülerInnen auch in diesem Lernbereich der Grundschule benachteiligt. Man könnte pointiert fragen, ob hier überhaupt Sachlernen erforderlich ist, oder ob in der Hauptsache Textwiedergabe verlangt wird. Die Informationen zu einem Thema bzw. die Konstruktion eines Themas liegen im Buch, sind durch das Buch vorgegeben. Die Kategorien sind von Erwachsenen ausgewählt und für Erwachsene leicht zu erkennen. Man kann (verkürzt) zusammenfassend sagen: In dieser Schulbuchreihe ist festgelegt, was zu lernen ist; Lernen kann als korrekte Wiedergabe von Aspekten aus dem Text beschrieben werden.

Die Bände aus der Reihe Fragezeichen unterscheiden sich davon deutlich. Sie geben weniger Informationen vor bzw. sie konstruieren den Gegenstand wesentlich weniger, geben mehr durch Fragen Anlässe zu eigenen Überlegungen, Recherchen etc. Das heißt, die Informationen zur Beantwortung der hier gestellten Fragen liegen weitgehend außerhalb des Buches, sind damit nicht vorgegeben und entsprechen nicht vorbestimmten Kategorien (von Erwachsenen). Es ist damit zu rechnen, dass die Kinder aus ihren Erfahrungen die Gegenstände (verschieden) konstruieren, sie in ihren Kategorien ordnen.

Den Büchern sind die Antworten nicht direkt zu entnehmen, es kann aber vermutet werden, dass diese sich auf das Leben der Kinder und die Beziehung der Kinder (nicht der Erwachsenen) zu den Sachen beziehen. Bei diesem Schulbuch ist das Lernen nicht als Wiedergabe von Informationen aus dem Buch konzipiert, was auch hinsichtlich der Veralterung bzw. der Aktualität der Aussagen und Informationen als ein relevanter Faktor anzusehen ist, sondern das zu Lernende muss in der Klasse oder von der Lehrkraft entwickelt werden.

Insofern ist – wie in den methodischen Anmerkungen zur Schulbuchuntersuchung insgesamt schon gesagt – insbesondere bei diesem Schulbuch die Zuordnung zu Kategorien die eines didaktisch vorgebildeten Erwachsenen, der weiß, in welche Kategorien die Themen üblicher Weise behandelt werden, aber nicht ersehen kann, ob der Unterricht sie auch in dieser Weise bearbeitet. Bei den Bänden dieser Reihe würde ich davon ausgehen, dass neben den von mir zugeordneten Kategorien, je nach Klasse und SchülerInnen, die Themenformulierung ganz unterschiedlich ausfallen kann.

Über Zeit und Raum in den Schulbüchern und zwei Vorschläge

Ein zentrales Ergebnis meiner Untersuchung habe ich bereits eingangs des Beitrages formuliert: Über räumliche und zeitliche Differenzierungen (Tiere im Haus, Tiere drau-

ßen, Pflanzen in der Wildnis, Im Schulgarten) konstituieren sich Themen. Anders gesagt, Räume und Zeiten werden zur Differenzierung genutzt, um ein Thema (von einem anderen) abzugrenzen (z.B. Haustiere von Tieren). Die Raum- bzw. Zeitgrenze wird dann aber nicht thematisiert, sondern Thema sind Kaninchen oder Kühe. Damit strukturieren Raum- und Zeitkategorien der Erwachsenen oder der Gesellschaft den Sachunterricht thematisch, der Sachunterricht thematisiert diese Struktur, ihren gesellschaftlichen Nutzen aber nicht.

Relativ schnell lassen sich die mit Raum und Zeit assoziierten Themen der Schulbücher eindeutig einem der Bereiche Raum oder Zeit zuordnen. Nur wenige Themen, von denen ich zunächst annahm, sie würden Raum oder Zeit thematisieren, greifen Raum oder Zeit nicht auf. Diese Schnellzuordnung ist gelernt: „Geschichte einer Stadt erkunden“ „ist“ eben ein zeitlich-geschichtliches Thema, obwohl Stadt einen Raum beschreibt. D.h., die Vermutung, ob sich eher Raum oder Zeit hinter einem Thema verbirgt, ist gelernt und vermutlich stimmen Erwachsene in der Zuordnung relativ stark überein.

Insgesamt überwiegen die Themen, die Räume behandeln oder über Raumdifferenzen konstituiert werden, deutlich weniger werden Themen durch zeitliche Differenzen konstituiert.

Zeitthemen bzw. durch Zeitdifferenzen konstituierte (geschichtliche) Themen stehen eher am Ende der Grundschule als am Anfang.

In diesen beiden Punkten entspricht der Sachunterricht der Heimatkunde. Vordergründig lässt sich hier eine Kontinuität sehen, allerdings ist nicht deutlich, ob diese Ähnlichkeit auch auf den gleichen Begründungen basiert.

Vor dem Hintergrund der Schulbuchuntersuchung zwei Anmerkungen zu Desideraten in der sachunterrichtlichen Bearbeitung von Raum und Zeit:

Die Rückwärtsgewandtheit der Heimatkunde wurde oft beschrieben und von VertreterInnen der Heimatkunde oft negiert. Der Sachunterricht steht bisher eher im Ruf, modern zu sein. Vor dem Hintergrund der Schulbuchuntersuchung stellt sich aber heraus, dass auch bei ihm Vergangenheit und Gegenwart dominieren, Zukunft erst in jüngerer Zeit berücksichtigt wird. Dazu muss auch bedacht werden, dass Schulbücher oft schon veraltet sind, wenn mit ihnen gearbeitet wird. U.U. lässt sich gesellschaftlich und politisch über die Auswahl und Formulierung von Vergangenem eher ein Konsens herstellen, die schulische Bildung sollte sich aber auch (oder gerade) in der Grundschule schon auch auf das zukünftige Leben der Kinder beziehen, was nicht den Ausschluss von Vergangenem und insbesondere dem gegenwärtigen Leben der Kinder bedeutet. Heutige Kinder sind diejenigen, die diese Zukunft gestalten werden. Da die Schulorganisation traditionell eher auf feststehendes Wissen bezug genommen hat, über die Zukunft solches Wissen nicht vorliegt, kollidiert hier möglicherweise eine Tradition mit einem (sinnvollen) Bildungsanspruch.

Wie könnten Raum und Zeit in einer Zukunftsperspektive in den Sachunterricht eingebracht werden? Ich versuche eine Themenformulierung für Schulbücher:

- Raum in der Zukunft: Wo wir später gerne leben wollen? Wie müssen wir Räume dafür erhalten und gestalten?
- Zeit in der Zukunft: Wofür wir als Erwachsene Zeit haben wollen.

Ein letzter Gedanke vor dem Hintergrund der Schulbuchuntersuchung, der ebenfalls in einen Vorschlag mündet: Nur wenige Themen verweisen nur auf Raum *oder* Zeit. Es

sind Strukturierungen von Raum und Zeit, die thematisiert werden sollen. Schülerinnen und Schüler sollen eine bestimmte Zeitordnung oder einen bestimmten Raum, seine (geographische) Struktur kennen lernen, nicht Raum und Zeit. Eine explizit offene Frage, „Wie oder was bedeuten Raum oder Zeit für Menschen?“ oder „Was bedeutet es für euch Kinder?“ findet sich nicht.

Schulbücher konstruieren die meisten Themen durch räumliche oder zeitliche Verortung. Nicht so Zeit und Raum. Sie sind Medium der Thematisierung von anderem. Aber: Es wäre durchaus möglich und das ist jetzt als Vorschlag zu verstehen, Raum und Zeit eben auch räumlich und zeitlich zu verorten und damit die Konstruktion der Raum- und Zeitverständnisse, die die bisherigen Thematisierungen implizieren, hervortreten zu lassen. In Schulbuchthemen formuliert könnte dies heißen:

- Zeit historisch: Wie wurde früher oder könnte in Zukunft Zeit verstanden werden? Zeitmessung vor der Entwicklung der Uhr/ohne Uhr. Wie Kinder Zeit einteilen würden.
- Zeit räumlich: Wird unter Zeit überall das Gleiche verstanden wie hier?
- Raum historisch: Wie wurden Räume vor der Geographie verstanden? Die Erde als Scheibe. Wie Kinder Räume beschreiben und unterteilen würden.
- Raum räumlich: Welches Raumverständnis besteht in anderen Ländern?

Mit solchen Themen könnten Raum und Zeit in den Fokus rücken. Werden Raum und Zeit für das individuelle und gesellschaftliche Leben als relevant angesehen, sollten sie auch eine direkte Thematisierung im Sachunterricht der Grundschule erfahren.

Literatur

- Beck, Gertrud/Rauterberg, Marcus (2005): Sachunterricht – eine Einführung. Geschichte, Probleme, Entwicklungen. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Beck, Gertrud/Soll, Wilfried (Hrsg.) (1995/1996): Das neue Sach- und Machbuch für den Sachunterricht der Grundschule. Berlin: Cornelsen
- Der Niedersächsische Kulturminister (Hrsg.) (1982): Rahmenrichtlinien für die Grundschule Sachunterricht. Hannover: Schroedel-Verlag
- Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers (1969): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule Schulversuch in Nordrhein-Westfalen. Wuppertal: Henn
- Götz, Margarete (1989): Die Heimatkunde im Spiegel der Lehrpläne der Weimarer Republik. Frankfurt/M.: Lang
- Götz, Margarete (1997): Die Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus. Eine Untersuchung der inneren Ausgestaltung der 4 unteren Jahrgänge der Volksschule auf der Grundlage amtlicher Maßnahmen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Grotelüsch, Wilhelm (1968): Eduard Spranger und die Heimatkunde. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1968, S. 221-230
- Hänsch, Rudolf/Mückenberger, Paul/Löffler, August/Schimpf, Heinrich (1921): Die Praxis des heimatkundlichen Unterrichts. Stoffe zur Heimatkunde auf allen Stufen unter besonderer Berücksichtigung des 3. u. 4. Schuljahres. Leipzig: Klinkhardt 2. Aufl.
- Hiller, Gotthilf Gerhard (1994): Sachunterricht – über die unterrichtliche Konstruktion von Kind und Wirklichkeit. In: Grundschule, 6/1994, S. 27-31 (wieder veröffentlicht in: www.widerstreit-sachunterricht.de 2/2004)
- Horn, Hans Arno (2000): Die Lehrpläne der Grundschule – Darstellung der Entwicklung von den ersten Anfängen bis zur Gegenwart. In: Haarmann, Dieter (Hrsg.) (2000): Grundschule Band 2 Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegende Bildung. Weinheim: Beltz 4. Aufl., S. 14-38
- Krekeler, Hermann/Michel, Thomas/Scholz, Gerold/Windisch, Almuth (1998/2002): Fragezeichen. Unterrichtswerk für den Heimat- und Sachunterricht. Leipzig: Klett
- Kufner, Lore (1971): Zur Revision des Heimatbegriffs. In: Pädagogische Welt 25/1971, S. 464-468
- Meier, Richard (1979): Sachunterricht. Jahrgangsband 2. Schuljahr Baden-Württemberg. Braunschweig: Westermann
- Meier, Richard/Greif, Karl (1980): Sachunterricht. Jahrgangsband 4. Schuljahr Rheinland-Pfalz. Braunschweig: Westermann
- Mitzlaff, Hartmut (1985): Heimatkunde und Sachunterricht: Historische und systematische Studien zur Entwicklung des Sachunterrichts; zugleich eine kritische Entwicklungsgeschichte des Heimatideals im deutschen Sprachraum. Diss. Universität Dortmund
- Platen, Heidi (2005): Kriegskinder – ein spätes Coming-out. In: taz vom 18.4.05, S. 7
- Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (1919): Richtlinien des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung für die Lehrpläne der Volksschulen. Breslau: Hirt
- Rauterberg, Marcus (2002): Die „Alte Heimatkunde“ im Sachunterricht: Eine vergleichende Analyse der Richtlinien für den Realienunterricht der Grundschule in Westdeutschland von 1945 bis 2000. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Reeken, Dietmar von (2004): Sachunterrichtsdidaktik und Geschichtsdidaktik: Bestandsaufnahme und Kritik eines Unverhältnisses. In: www.widerstreit-sachunterricht.de 2/2004 (erstmalig erschienen in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 47/1996, S. 349-365)
- Reichart, Wilhelm (o.J. (vermutlich 1952)): Die Grundlegende Heimatkunde im 3. Schuljahr. Ansbach: Prögel
- Schaub, Horst (2002): Zeit und Geschichte erleben. Berlin: Cornelsen
- Spranger, Eduard (1962): Der Bildungswert der Heimatkunde. Stuttgart: Reclam 3. Aufl.
- Thiel, Siegfried (2003): Die Verbindung von Natur- und Sozialwissenschaften im Sachunterricht. In: Kuhn, Hans-Werner (Hrsg.) (2003): Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht: Konzepte, Forschungsfelder, Methoden; ein Reader. (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Freiburg, 15) Herbolzheim: Centaurus, S. 287-303

Raum und Zeit im Sachunterricht 1920-2000

Unterrichtsverwaltungen der Länder Baden, Rheinland-Pfalz und Württemberg-Hohenzollern in Zusammenarbeit mit der französischen Militärregierung (1949): Lehrplan für die Volksschulen. Offenburg/Baden: Lehrmittel-Verlag GMBH

Zeit im Kontext von Macht und Disziplin in pädagogischen Konzepten

Für Michel Foucault ist Zeit ein Instrument der Macht und unser Umgang mit Zeit ein Ausdruck dieser Macht, mittels derer – neben anderen Faktoren – der moderne Mensch in seiner „Individualität“ verstanden und hergestellt wurde. Beteiligt daran sind die Humanwissenschaften, wie etwa die Pädagogik, deren Diskurse durch die sie begleitende Praxis Wirklichkeit wurden. Aus dieser Perspektive heraus wird exemplarisch ein Blick geworfen auf die Geschichte der Pädagogik und gefragt, in welcher Weise innerhalb pädagogischer Überlegungen und Konzepte Zeit als ein Instrument der Macht – bewusst oder unbewusst – zur Geltung gebracht wird. Am Beispiel von Thomas Platter und von Pestalozzi werden zunächst zwei Modelle aufgegriffen, die auf die Produktion von „Individualität“ abzielen. Das dritte Beispiel aus der Zeit der Reformpädagogik stellt den – so mein Urteil – nicht überzeugenden Versuch dar, aus den gesellschaftlichen Mustern der Zeitznutzung auszusteigen, um Freiheit gegenüber den Zwängen einer linearen Zeit zu gewinnen.

1 Zeit als Instrument der Macht (Foucault)

In seinem Buch „Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses“ zeigt Michel Foucault, wie bedeutsam – neben anderen Faktoren – die Zeit ist und die Art und Weise, wie wir mit Zeit umgehen. Denn Zeit ist für ihn ein Instrument der Macht, die an der Produktion des modernen Menschen, an der Herstellung seiner „Individualität“ beteiligt ist. Indem über Zeit verfügt wird, wird Macht ausgeübt. Sie ist ein wesentlicher Faktor bei der Kontrolle unseres Körpers und unserer Tätigkeiten, indem wir uns bestimmten Zeitsegmentierungen unterwerfen und unsere Tätigkeiten auf einer Zeitachse gliedern. Begleitet wird dies durch die modernen Humanwissenschaften, die nicht nur das erforderliche Wissen über den Menschen produzieren und damit zugleich den modernen Menschen erfinden, sondern sie stellen dort, wo ihr Wissen in soziale Praktiken überführt und Wirklichkeit wird, diesen modernen Menschen und dessen „Individualität“ her.

Für Foucault ist es bezeichnend, dass die Pädagogik als eine Humanwissenschaft gerade in der historischen Epoche, nämlich dem 18. Jahrhundert, an Bedeutung gewinnt, in der die feudale Macht auf dem Rückzug ist. Seitdem geht es um eine möglichst ökonomische Machtausübung, die im wesentlichen auf einem präventiven Handeln gründet. Seit der Zeit der Aufklärung zielen pädagogische Konzepte auf eine möglichst ökonomische Machtausübung, indem sie Macht rationalisieren. Das eigentliche Ziel pädagogischer

scher Maßnahmen besteht darin, den ursprünglich äußeren, durch Personen ausgeübten Zwang mittels Selbstdisziplin in die Subjekte selbst zu verlagern. Um die Menschen einer möglichst unsichtbaren kontinuierlichen Kontrolle zu unterwerfen, muss der Fremdzwang in einen Selbstzwang übersetzt werden, so dass der Habitus des sich (scheinbar) selbstregulierenden Menschen entsteht. De facto stellt dies für Foucault ein äußerst effektives Dressieren von Subjekten dar.

Seit dieser Zeit ist Macht nicht mehr etwas, über die eine bestimmte Person oder Personengruppe unmittelbar verfügt. Macht hat kein Gesicht mehr, vielmehr entfaltet sie sich in uns selbst, hat sich in unsere Seele eingenistet. So gesehen, sind wir alle als Opfer und zugleich als Täter an der Macht und an der Reproduktion eines solchen Machtsystems beteiligt. Für Foucault ist Macht nicht per se schlecht, sie ist keinesfalls das Böse:

„Man muss aufhören, die Wirkungen der Macht immer negativ zu beschreiben, als ob sie nur ‚ausschließen‘, ‚unterdrücken‘, ‚verdrängen‘, ‚zensieren‘, ‚abstrahieren‘, ‚maskieren‘, ‚verschleiern‘ würde. In Wirklichkeit ist die Macht produktiv; und sie produziert Wirkliches. Sie produziert Gegenstandsbereiche und Wahrheitsrituale: das Individuum und seine Erkenntnis sind Ergebnisse dieser Produktion.“ (Foucault 1977, S. 250)

Ohne den Faktor Macht wären nach Foucault gesellschaftliche Beziehungen und Handlungen nicht möglich. Letztlich sieht er die Macht als eine konstituierende Bedingung für die Entstehung des Subjekts und der Gesellschaft.

Auf den ersten Blick mag es unvereinbar erscheinen, die Herstellung von Individualität und die Ausübung von Macht mittels Zeitstrukturen miteinander zu verknüpfen und als einen gemeinsamen, integralen Prozess zu begreifen. An zwei Beispielen aus der Geschichte der Pädagogik werde ich diesen Gedanken verdeutlichen, indem ich zeige, wie durch den Umgang mit Zeit Individualität hergestellt wird. Das erste Beispiel stammt aus dem letzten Drittel des 16. Jahrhunderts, das zweite Beispiel aus der Zeit kurz vor Ende des 18. Jahrhunderts. Die diachrone Perspektive ist absichtlich gewählt, um die Logik des historischen Prozesses exemplarisch zu veranschaulichen. Das dritte Beispiel aus dem Beginn des 20. Jahrhunderts zeigt das Bemühen, dem Zwang des linearen Zeittakts zu entkommen, indem versucht wird, innerhalb pädagogischer Kontexte ein Gegenmodell zu etablieren. Um die Quellen aus ihrem jeweiligen historischen Kontext verständlich werden zu lassen, werde ich vor jedem Beispiel mit einigen Schlaglichtern die historische Kulisse ausleuchten, indem ich auf das jeweils dominante Zeitbewusstsein verweise und indem ich insbesondere kurz darstelle, wie in der jeweiligen Epoche die Menschen mittels der Uhr ihren Alltag organisiert und strukturiert haben.

2 Zeit als Ressource zur Individualisierung

2.1 Die Turmuhr als Instrument der Steuerung kollektiver Vorgänge

Am Ende des 16. Jahrhunderts hatte die Räderuhr in den deutschen Ländern nahezu flächendeckend die Kirch- und Rathaustürme erobert. Man muss sich heute schon mühsam vergegenwärtigen, welcher Wandel durch die Verbreitung der Räderuhr im Umgang der Menschen mit Zeit angebahnt wurde. Der Vorteil dieser Uhren bestand nämlich zunächst nicht in ihrer höheren Exaktheit. Eher im Gegenteil: Die bis dahin gebräuchlichen Zeitmessgeräte wie Wasser-, Kerzen- oder Sonnenuhren waren mindestens genau

so exakt. So wurden bis weit ins 19. Jahrhundert hinein Räderuhren nach den Sonnenuhren gestellt. Der Vorteil der Räderuhr bestand vielmehr darin, die Zeit unabhängig von Wetter und Tageszeit mitzuteilen und durch ihre Glockenzeichen weithin hörbar zu machen. Sie ist ein akustisches Medium. Bezeichnenderweise hatten viele frühe Turmuhren kein Zifferblatt, manche nicht mal bis ins 18. Jahrhundert hinein (vgl. Dohrn-van Rossum 1985, S. 105).

Nun hatte es Glockenzeichen schon weitaus früher gegeben. Die Gemeindeglocke rief die Ratsmitglieder zusammen, die Messglocke rief zum Gottesdienst, die Feuerglocke signalisierte das Ende des bürgerlichen Tages. All dies aber waren inhaltliche Glockenzeichen, die zu ganz konkreten Tätigkeiten aufforderten. Die Räderuhr auf den Türmen aber legte mit ihren stündlichen oder halbstündlichen Glockenschlägen einen inhaltsleeren, formalen Zeitteppich über den Alltag der Menschen. Sie repräsentierte nicht mehr ein zyklisches Zeitmodell, innerhalb dessen man sich an den regelmäßig wiederkehrenden Abläufen der Natur (Sonne, Mond, Jahreszeiten) orientierte, sondern war mit ihren 24 Stunden – in Verbindung mit dem modernen Kalender – Ausdruck einer formal quantifizierenden linearen Zeitleiste. Mit ihrer Hilfe ließen sich völlig unterschiedliche Tätigkeiten messen, ordnen und synchronisieren. Anhand der zeitgenössischen Kirchen- und Schulordnungen lässt sich das Bemühen der Obrigkeit erkennen, durch diese inhaltsleeren Glockenzeichen, dem Zeitteppich, die Zeitwachheit der Menschen zu befördern und vor allem deren zyklisches Zeitbewusstsein zurückzudrängen und durch ein lineares Zeitbewusstsein zu ersetzen (vgl. Neumann 1993, S. 58 ff.). Dies entsprach der – im Vergleich zur Aufklärungszeit noch verhaltenen – Verfleißigungsdiskussion seitens der Obrigkeit, die die Aufmerksamkeit auf den Wert und den rechten Gebrauch der Zeit lenken wollte. Statt wellenförmiger und damit nicht kalkulierbarer Arbeitsleistung sollte Stetigkeit und Regelmäßigkeit bei der Arbeit durchgesetzt werden, was auch der von der Räderuhr ausgehenden Zeitlogik entsprach. Wer aus dem Stadtbürgertum etwa durch Warenhandel sein Geld verdiente, war in seinen Geschäftsabläufen auf Berechenbarkeit angewiesen (vgl. Neumann 1993, S. 63 ff.).

Pünktlichkeit als Ausdruck der Fähigkeit, Termine antizipierend wahrzunehmen, indem man frühzeitig aufbricht, um zur verabredeten Uhrzeit anzukommen, ist unter den Bedingungen zentraler, öffentlicher Glockenzeichen nicht denkbar. Mit den Schlägen der Turmuhr wurden die Menschen herbeigerufen. Beim Glockenzeichen brach man von zuhause auf, und der Gottesdienst begann dann, wenn der Pfarrer meinte, dass alle anwesend sind (vgl. Neumann 1993, S. 48 ff.). Termine konnten also in der Regel nur dann wahrgenommen werden, wenn man die Menschen durch Glockenläuten dazu aufforderte. Die Turmuhr mit ihrem öffentlichen Glockenschlag war kein Instrument, mit dem sich ein individueller Umgang mit Zeit gestalten ließ, sie diente vielmehr der Organisation des Gemeinwesens, indem sie kollektive Vorgänge ordnete und synchronisierte.

2.2 Thomas Platter 1572

Nun zu meinem ersten Beispiel: Es stammt aus den autobiographischen Aufzeichnungen von Thomas Platter, geschrieben 1572. Dort rekonstruiert und interpretiert Thomas Platter (1499-1582) seinen Lebenslauf vom armen Walliser Hirtenjungen bis zum Universitätsprofessor in Basel und Rektor einer dortigen, weithin berühmten Schule. Seine Notizen hatte er nicht für die Öffentlichkeit bestimmt, sondern ausschließlich zur Lektüre

seines Sohnes Felix, dem er sein Leben als nachahmenswert empfehlen wollte, eben als ein Beispiel für den gelungenen Bildungsweg eines Gelehrten. Die Autobiographie zeigt Platters Vermittlungsbemühungen; denn das dort präsentierte Leben sollte seinem Sohn Modell und Vorbild sein.

Um das Nachfolgende verständlich zu machen, muss etwas weiter ausgeholt werden: Mit seiner Autobiographie erschließt Thomas Platter sich und seinem Sohn Felix interpretierend das eigene Leben; er (re)konstruiert gleichsam die innere Logik seines außergewöhnlichen Werdegangs. Zunächst einmal muss er einen Grund dafür finden, warum er nicht (katholischer) Priester geworden ist; denn er wurde »auf der Herren Fastnacht« geboren, als man gerade zur Messe zusammenläutete. Und dieses Zusammentreffen von Geburt und Messläuten deuteten Familie und Freunde als Zeichen dafür, dass er zum Priester bestimmt sei (Platter [1572] 1912, S. 7 f.) – wiederum ein Hinweis darauf, dass Glockenzeichen inhaltlich verstanden wurden und ihnen prognostische Kraft zugesprochen wurde. Seiner Bestimmung folgend will er Priester werden, schließt sich als »Schütze« einem Bacchanten an, besucht an verschiedenen Orten mal bessere, mal schlechte Schulen, bis er schließlich in Zürich die Predigten von Zwingli und Myconius hört und nach schweren, inneren Kämpfen sich ihrer Lehre anschließt. Er gibt sein Berufsziel auf, fährt allerdings umso eifriger in seinen Studien fort. Aufschlussreich sind die Zeit-Muster, mit denen Platter seine Bildungsbemühungen beschreibt:

„Da war eine ziemlich gute Schule, auch bessere Nahrung, aber man musste so gar viel in der Kirche stecken und Zeit versäumen, dass wir heimzogen.“ (Ebd. S. 35).

„Ich hätte gern studiert, denn ich konnte verstehen, dass (es) Zeit war.“ (Ebd. S. 37)

„(Ich) kaufte ... Lichter und studierte zur Nacht dabei, wiewohl ich alle nacht musste arbeiten, bis daß man trompetete und am Morgen bei der Trompete wieder auf(stehen).“ (Ebd. S. 53)¹

Zwei Aspekte scheinen mir besonders erwähnenswert: In diesen Wendungen gibt Platter zu verstehen, dass er einer linearen Konstruktion von Zeit folgt, denn nur aus dieser Perspektive heraus kann er „Zeit versäumen“. Mit einem zyklischen Zeitverständnis hätte er nicht erfassen können, dass für seine Studien „Zeit war“. So wie etwa die Sonne immer wieder auf- und untergeht, wäre seine Zeit ja turnusgemäß wiedergekehrt. Vor allem aber verfügt er mit seinem Zeit-Handeln in ganz anderer Weise über Tag und Nacht als jemand, der sich nur dem natürlichen Tag, also dem Zyklus von Sonnenaufgang und -untergang verpflichtet weiß. Da Platter sich aus den Bindungen des zyklischen Denkens befreit hat, ist es ihm möglich, seine Arbeitszeit für seine Zwecke neu zu definieren, indem er mit Hilfe von Kerzen die Nacht zum Tag macht. Dieser Zuwachs an verfügbarer Zeit ist das Ergebnis eines linearen quantitativen Denkens, das den Tag als eine Summe von 24 gleichwertigen Stunden versteht, so dass auch die gleichsam natürlich zum Schlaf bestimmte Zeit von einzelnen erobert werden kann. Ideengeschichtlich gesehen, sind Platters Kerzen nichts anderes als der archaische Vorläufer der nächtlichen Neonbeleuchtung in Fabrikhallen. Ob Thomas Platter sich tatsächlich so verhalten hat oder ob er sich seinem Sohn gegenüber nur so darstellt, ist dabei unerheblich; entscheidend ist, dass er so dachte.

¹ Zur Erläuterung: Platter verdiente seinen Lebensunterhalt als Lehrjunge bei einem Seiler, bei dem er offensichtlich auch noch nach Sonnenuntergang arbeiten musste, bis die Stadttore auf das Zeichen der Trompete geschlossen wurden.

Und zweitens: Mit dem in diesen kurzen Passagen viermal auftauchenden „Ich“ hebt Platter sich deutlich als Handlungssubjekt hervor. Schon allein die Tatsache, dass er eine Autobiographie verfasste, also ein reflexives Verhältnis zu sich selbst hatte, beweist, dass er sich als ein sich selbst bestimmendes Individuum empfand. Er stellt sich als Werk seiner selbst dar, als jemand, der – wie es im weiteren Verlauf der Autobiographie heißt – im Selbststudium Griechisch und Hebräisch lernte und auf einen Teil seines Lohnes verzichtete (Platter [1572] 1912, S. 50; S. 53; S. 55), um neben seiner Arbeit als Seiler Zeit für seine Studien zu haben. Seine Bildungsambitionen verleihen seinem Leben Inhalt und Zusammenhalt – so jedenfalls ist seine autobiographische Perspektive, die ihrerseits wiederum nicht singular ist, sondern einem gesellschaftlich vermittelten Muster folgt, nämlich dem zeittypischen Modell des Gebildeten (vgl. Ballauff/Schaller 1969 ff., Bd. 1, S. 511 ff.; Wendorff 1985, S. 152 ff.). In seinen *Emblemata* von 1565 reduziert Hadrianus Junius die Studierstube des Gelehrten auf die visuelle Darstellung von drei Dingen: ein aufgeschlagenes Buch, eine Kerze und eine Sanduhr, mit der die Dauer einer Tätigkeit gemessen wird (vgl. Münch 1984, S. 75).

Für Foucault wäre Platter ein typisches Beispiel, wie die Konstruktion von Zeit beteiligt ist an der Herstellung von Individualität. Denn mittels seines linearen Zeitbewusstseins löst sich Platter aus den sozialen Zwängen sowohl des zyklischen Zeitbewusstseins wie auch aus den sozialen Zwängen eines öffentlichen Glockenschlages, der den Alltag in der Stadt steuerte und ordnete, über den Arbeitsbeginn und -ende reguliert wurde. Wie ich zuvor bereits ausgeführt hatte, war die Turmuhr ein öffentlicher Zeitgeber, der mit seinen Glockenschlägen soziale, kollektive Vorgänge steuerte. Platter aber individualisiert die Nutzung der Zeit; mittels seiner Zeitgestaltung gewinnt er seine Zeithoheit und damit Macht über sich, um sich selbst zu gestalten. Zeit wird für ihn zu einer Ressource, mittels derer er sich selbst formen und entfalten, aus einem sozial vorgegebenen Werdegang ausbrechen, also Individualität gewinnen kann.

Platter betont den Freiraum, den er durch seine Ablösung von den Zwängen einer kollektiven Zeitordnung gewinnt. Er entzieht sich der Macht eines gesellschaftlich dominanten Zeitmodells und damit partiell dem Gruppenzwang eines Stadtbürgertums, zugleich aber unterwirft er sich den Zwängen einer anderen Gruppe, nämlich der kleinen Elite der „Gebildeten“. Denn das dort akzeptierte individualisierte Zeitmodell übt ebenfalls Macht aus: es erfordert eine erhebliche Selbstdisziplin und eine Anpassung des Körpers, auch außerhalb der üblichen Zeiten „fleißig“ zu sein und sich nicht den momentanen Stimmungen und Launen hinzugeben. Insofern ist die Macht, die von einem Zeitmodell ausgeht, nach Ansicht von Foucault nicht nur repressiv, sondern auch produktiv; sie ist ganz wesentlich daran beteiligt, Individualität herzustellen.

3 Der Mensch als Herr seiner Zeit

3.1 Die Individualisierung der Uhr

Ende des 18. Jahrhunderts war die Wand- oder Standuhr in vielen Haushalten selbstverständlich geworden (vgl. Neumann 1993, S. 110 f.). Eine Steigerung zur Hausuhr bot die Taschenuhr; sie erlaubte ihrem Besitzer, sozusagen als Uhr am Körper, in jedem Augenblick die Kontrolle über die Zeit. Relativ eindeutig lässt sich der Besitz von Taschenuhren für diese Zeit dem Bürgertum und dem Adel zuordnen (vgl. Neumann 1993, S. 111).

Stellte die Turmuhr einen öffentlichen Zeitgeber für kollektive Vorgänge dar, so hatte die Hausuhr den privaten Raum erobert; sie ist Ausdruck der Individualisierung der Uhr. Durch die Verbreitung privater Uhren war die Voraussetzung geschaffen, dass die Menschen immer unabhängiger wurden von den Schlägen der öffentlichen Uhr und damit Zeit nicht nur anhand der Schläge in Intervallen, sondern kontinuierlich zur Kenntnis nehmen konnten. Vor allem erlaubte dies den Wandel von einem passiven zu einem aktiven Zeitwahrnehmen: Es ist ein Unterschied, ob die Uhrzeit in einem festgelegten Zeittakt verkündet wird oder ob der einzelne bei Bedarf in jedem Augenblick von sich aus auf die Wand- oder Taschenuhr blicken und den Fortgang der Zeit sogar in Minuten verfolgen kann. Die Uhr, dekorativ an der Stubenwand, erzwingt geradezu den Blick, und sei er noch so beiläufig. Sie ist ja dort kein stiller Gast, sondern eine laut tickende Maschine, die mit ihrer ständigen, weitausladenden Pendelbewegung auf sich aufmerksam macht.

Durch die Individualisierung der Uhr eröffneten sich neue Nutzungsmöglichkeiten. Über die ordnungsstiftende Funktion innerhalb des Gemeinwesens hinaus, konnte die Uhr nun auch zu einem Orientierungsmittel werden, anhand dessen der einzelne sein Leben und vor allem seine Arbeit ausrichtete. In dem Augenblick, wo neben den öffentlichen Glockenschlag der Turmuhr, der auf die Steuerung kollektiver Vorgänge zielte, die private Uhr trat, bot sich die Chance, dass der einzelne, wenn auch in engen Grenzen je nach seinem Ort innerhalb des sozialen Geflechts, seinen Neigungen gemäß ein individuelles Programm entwarf und danach lebte. Indem die Uhr innerhalb der Kommunikation über Zeit sich von einem akustischen Medium zu einem visuellen wandelte, wurde die Erfahrbarkeit von Zeit und damit das Handeln in der Zeit neu gestaltet.

3.2 Johann Heinrich Pestalozzi 1799

Das letzte Drittel des 18. Jahrhunderts ist erheblich durch wirtschaftliche Umbrüche geprägt, die insbesondere die Formen der Arbeit veränderten. Aufgrund einer Gemengelage von Handwerk, Hausgewerbe und Manufakturen waren immer mehr Menschen unter den Disziplinierungszwang lohnabhängiger Arbeit geraten. Wie manch anderer aus der schreibenden Zunft hatte Pestalozzi die Folgen erfahren, die sich für Teile der Unterschichten durch die ausschließlich quantitative Konstruktion von Arbeit ergeben hatte. Ausbeutung durch Lohnrückerei und die Abhängigkeit der im Hausgewerbe Tätigen von ihren Rohstoffhändlern und der gleichzeitige Verlust traditioneller Lebensformen erzeugten für viele Menschen eine Situation, auf die sie mit ihren bisher erworbenen Verhaltensweisen nicht mehr reagieren konnten. Die Verarmung vor allem unter der Landbevölkerung war zum zentralen ordnungspolitischen Problem geworden, dessen Folgen sich aus aufklärerischer Sicht nur durch eine rationale, aufgeklärte Lebensweise lösen oder zu zumindest lindern ließen.

1799 hatte sich Pestalozzi – vermutlich in Begleitung des Pfarrers Salomon Hafner – ins Zürcher Oberland begeben, um dort einen Eindruck von den Lebensverhältnissen der Menschen zu erhalten, die inzwischen landlos geworden waren und im hausgewerblichen Verlagswesen mühsam ihr Einkommen suchten. Ihre Situation kann als Beispiel dienen für den wirtschaftlichen und sozialen Umbruch innerhalb des ländlichen Raums als Folge der Verdrängung agrarischer Lebensformen durch die Heimarbeit. Pestalozzi besuchte dort verschiedene Haushalte, in denen Erwachsene und Kinder an ihren Baum-

wollrädern saßen, um durch das Spinnen von Garn ihren Lebensunterhalt zu verdienen. Seine Erfahrungen verarbeitete Pestalozzi unmittelbar nach seinem Aufenthalt in der Schrift *Siben Tag by Pfarrer Samuel*. Kernstelle ist ein Gespräch zwischen dem Pfarrer und der Mutter Caterj mit ihren Kindern. Diese Familie wird von Pestalozzi als nachahmenswertes Beispiel vorgeführt:

„Dan sagte er zu ihnen: Um welche Zeit stehet ihr jez auf? um 6 Uhr, sagten alle.

Pfarrer: Ist euch jez nicht wohler, als wen ihr alle Morgen ein Loch in den Tag hineinschlaffet? Ja, wen wir einmahl aus dem Beth heraus sind! sagte der Heirlj, und alle lachten...

Pfarrer: Begreifst du jez, worum ich so darauf trang, daß deine Kinder auf den Schlag sechs Uhr bym Abendgebeth sizen und keine halbe Stunde fruher, keine spater?

Caterj: Ich hette es nicht geglaubt, aber ich kene meine Kinder nicht mehr, sintdem sie sich also nach Minuten der Uhr richten müssen; ich glaubte vorher, sie müssen sich nach meinen Worten richten.

Pfarrer: Das ware wohl gut, wenn das Menschenwort so richtig schlagen wurden als eine Uhr.

Caterj: Nein, Herr Pfarrer, auch die schlechteste Uhr geht richtiger als auch der gscheidesten Bauernfrauen ihr Mund.“ (Pestalozzi [1799] 1927 ff., Bd. 13, S. 73 u. 74 f.)

Nach Ansicht von Pestalozzi bedurfte es unter den genannten Lebensumständen vor allem einer Qualifikation, nämlich der Fähigkeit, Ordnung in das Leben zu bringen und dies vor allem mit Hilfe der Uhr. Zwar war dies kein Garant für die Überwindung der Armut, aber es war für ihn die einzig adäquate Antwort auf die ausschließlich quantitative Konstruktion von Arbeit, die der Familie zumindest inneren Frieden und die Gewissheit bieten konnte, ihr Möglichstes getan zu haben. Denn mit seiner Forderung, der Arme müsse zur Armut erzogen werden, verband er die Vorstellung, dass sich die Autonomie des einzelnen unter den gegebenen gesellschaftlichen und ökonomischen Verhältnissen nur gewinnen lässt, wenn die geistigen, körperlichen und seelischen Kräfte des Armen entfaltet und so zur Geltung gebracht werden, dass er zur Selbsthilfe fähig ist.

Pestalozzi sieht in der Uhr ein Disziplinierungsinstrument, so dass er ihr eine höhere Wirkung zubilligt als den Worten der Mutter. Denn die Uhr als Ausdruck der objektiv gegebenen Zeit verkörpert einen Sachzwang, gegen den zu stemmen es sich nicht lohnt, weil es unvernünftig wäre. Eine Uhr kann nicht überredet oder bestochen werden, man kann mit ihr nicht wie mit der Mutter verhandeln. Die Frage heißt dann nicht mehr, wer zwingt mich, sondern was zwingt mich, die Zeit zu beachten – eine typisch rationale Wendung, die die Beziehung zwischen den Menschen von allen möglichen Affekten befreit und Distanz erzeugt, wie es auch im Kommentar der Mutter „ich kene meine Kinder nicht mehr“ zum Ausdruck kommt.

An der Notwendigkeit, sich der Uhr unterwerfen zu müssen, gab es für Pestalozzi keinen Zweifel, aber die Unterwerfung war sachlich durch die Lebens- und Arbeitsbedingungen der Menschen motiviert. Angesichts der Merkantilisierung der Gesellschaft musste das Zeitmuster der Uhr vom einzelnen angeeignet und habitualisiert werden: Die Maschine Uhr musste gleichsam inkorporiert und zum Attribut der Persönlichkeit werden – also der Fremdzwang der Uhr durch Selbstdisziplin in einen Selbstzwang übersetzt werden. Man mag dies als Versuch einer nur sozialtechnisch begründeten Disziplinierung bewerten; aber Pestalozzi war davon überzeugt, dass die Menschen nur durch Bewusstheit im Zeitgebrauch sich ihrem zunächst knechtischen Verhältnis der Uhr gegenüber entwinden und zu Herren ihrer Zeit werden konnten. Sofern es ihnen gelang, das Leben und Arbeiten nach der Uhr als Ausdruck ihrer Vernunft zu entdecken, konnten die

Menschen innerhalb der gesellschaftlichen Verhältnisse ihre Handlungsmächtigkeit wieder finden und sich somit als autonomes Subjekt erleben.

Folgt man der Argumentation von Foucault, dann stellt Pestalozzis Sicht auf die Uhr ein komplexes Raster von Homogenisierung und Individualisierung dar. Zunächst: Anders als bei Platter, bei dem sich nur eine kleine Elite der „Gebildeten“ durch ihren Gebrauch der Zeit aus einer Ständegesellschaft heraushebt, zielen Pestalozzis Ambitionen auf möglichst alle Menschen – die beschriebene Familie dient ja nur als Modell. Wer sich den Zwängen der Uhr unterwirft, unterwirft sich zugleich dem Zwang zur Einhaltung der Konformität. Insofern wirkt die Uhr als Disziplinarinstrument normierend und homogenisierend auf die Menschen (vgl. Foucault 1977, S. 236). Ihre Funktion als Disziplinarinstrument geht aber weiter: Dadurch dass Pestalozzi feste Essens-, Gebets- und Schlafenszeiten fordert, erhält der Tag eine klare Struktur, innerhalb derer die Arbeitszeiten eindeutig identifizierbar und vor allem kleinschrittig gegliedert sind. In einer solchen Struktur kann die Arbeitsleistung eines jeden – bezogen auf jedes Zeitsegment – genau bestimmt werden. Stärken und Schwächen jedes einzelnen unterliegen einer kontinuierlichen Beobachtung, seine Arbeitsleistung kann gemessen und mit anderen verglichen werden. Dadurch aber werden Unterschiede zwischen Menschen entdeckt und Abstände zwischen ihnen erzeugt. Insofern verhilft die Uhr als Disziplinarinstrument dazu, Individualität zu entdecken und herzustellen (vgl. Foucault 1977, S. 248 f.).

4 Rhythmus als Gegenmodell

4.1 Die Zeitkritik in der Reformpädagogik

Angesichts ihrer aufklärerischen Tradition verwundert es nicht, dass Pädagoginnen und Pädagogen Macht und Zwängen distanziert gegenüber stehen. Und so äußern auch Reformpädagogen zu Beginn des 20. Jahrhunderts massive Kritik am Diktat der Uhr. Was ihnen vor allem widerstrebt, war die autoritätsgläubige Fixierung auf Zeitpläne und die aus dem rigiden Zeitdiktat resultierende Taylorisierung der Bildung. Einer ihrer schärfsten Kritiker, Ludwig Gurlitt, Altphilologe am Gymnasium in Berlin-Steglitz, von wo die Wandervogelbewegung ausging, schrieb 1905:

„Welcher Erwachsene würde ertragen, den Gegenstand seiner Arbeit täglich zehnmal wechseln zu müssen, wie die Schüler in den fünf bis sieben Klassenstunden und den drei bis vier häuslichen Arbeitsstunden zu leisten haben, die man einem mäßig begabten Schüler der Oberklassen zumutet? Jede wahre Arbeit erweckt Anteil an dem Stoffe und will den Eingefangenen nicht wieder los lassen, ‚fesselt‘ ihn, wie die Sprache es geprägt hat. Heißt es denn nicht den Jungen gleichsam Oberflächlichkeit und Arbeitsunlust beibringen, wenn man es ihnen durch die Mannigfaltigkeit und Massenhaftigkeit der täglichen Aufgaben verleidet, sich in *eine* irgend zu vertiefen? Nehmen wir an, ein Schüler sei wirklich einmal bei der häuslichen Vorbereitung für Homer durch den Inhalt der Dichtung und durch die Überwindung der sprachlichen Schwierigkeiten warm geworden, ein Blick auf die Uhr belehrt ihn, daß es jetzt höchste Zeit ist, die mathematische Aufgabe zu lösen, aber auch der darf er sich nicht zu ernstlich hingeben, denn schon droht die bevorstehende Geschichtsrepetition und das Auswendiglernen einer Horaz-Ode“ (Gurlitt in Flitner/Kudritzki 1984, S. 66).

Diese Zerstückelung des Unterrichtsstoffes, dessen Hineinpressen in eine verordnete Zeitschablone fern jeglicher individualisierender Unterrichtsgestaltung desavouierte nach Ansicht der Reformpädagogen jede ernsthafte Bildungsintention. Bildung war für die Reformpädagogen auf das bildende Erlebnis angewiesen, sie basierte auf Kontempla-

tion. Dies aber setzte voraus, Kindern je nach Situation Zeit zu geben und sie nicht in „Pensen“ denken zu lehren.

Die Kritik der Reformpädagogen am Zeittakt durchzieht unisono ihre Schriften. Auch das Ziel, die Enttaktung der Zeit, teilen sie unabhängig von den Binnendifferenzen, die zwischen ihren pädagogischen Konzepten bestehen (vgl. Neumann 1998, S. 38 ff.). Wilhelm Flitner nannte das, was die Reformpädagogen anstrebten, eine „Kultur der Kontemplation“ (Flitner/Kudritzki 1984, S. 22). Aber aus einer umfangreichen Kritik folgt noch lange nicht ein schlüssiges Gegenkonzept. Eine systematische Darstellung, wie denn nun mit Zeit in Erziehungs- und Bildungssituationen umgegangen werden sollte, oder gar eine pädagogische Theorie der Zeit sucht man bei den Reformpädagogen vergebens.

Insbesondere bei den Pädagogen, die einer „Pädagogik vom Kinde aus“ zugerechnet werden, ist dies nicht intellektuelle Bequemlichkeit, sondern systematisch bedingt, nämlich aufgrund der von ihnen unterstellten eigenen Entwicklungslogik des Kindes. Bei Korczak zeigt sich dieser individualisierende Blick auf Kinder in aller Radikalität: „Wann sollte ein Kind laufen und sprechen? Dann, wenn es läuft und spricht. Wann sollten die Zähne durchbrechen? Eben dann, wenn sie sich zeigen ... Und das Kind sollte solange schlafen, bis es ausgeschlafen ist“ (Korczak 1978, S. 39). Dem liegt der Gedanke zugrunde, dem Kind Zeit zu lassen, es sein eigenes Entwicklungstempo finden zu lassen. Damit widersetzte sich Korczak der Normierung durch Entwicklungstabellen, die er als „Polizeiverordnungen“, „Klischees“, bestenfalls als „kleine Wahrheiten“ bezeichnete.

Berthold Otto sah das Kind als ein „organisches Wesen“, dass sich selbsttätig das aus der Umwelt herausuche, was es für sein geistiges Wachstum benötige (Otto 1963, S. 122 f.). Gegen den traditionellen Klassenunterricht mit seinen vorgeschriebenen Pensen und ausgearbeiteten Lektionen gewandt, hatte Otto seinen Gesamtunterricht konzipiert. Er sollte eine „Gesellschaft für wissenschaftliche Unterhaltung“ sein und dem „geistigen Verkehr mit Kindern“ dienen (vgl. Otto 1963, S. 105). Gesprochen wurde über Rundfunk, Träume, Schalltage – Themen, die die Kinder vorgeschlagen hatten, und dies so lange innerhalb eines großzügig bemessenen Zeitrahmens, wie das Interesse der Kinder am Thema wach blieb. Das war nicht mehr das hastige Vorwärtsdrängeln des traditionellen Klassenunterrichts, sondern ein Sich-Versenken in ein Problem und eine geduldige Suche nach einer Antwort. Eben diese forschende Haltung ließ sich nicht mit der Uhr in der Hand bewerkstelligen. Auch dass am Gesamtunterricht Kinder aller Altersstufen beteiligt waren, bedeutete eine bewusste Absage an die Vorstellung, mittels homogener Leistungsgruppen im Gleichschritt durch die Pensen auf ein vorab definiertes Lernziel hinzumarschieren. Gerade im Gefälle der Altersgruppen sah Otto wertvolle Impulse für den Lernprozess.

Eine solche Unterrichtsgestaltung zeichnet sich dadurch aus, dass sie sensibel bleibt für den individuellen Zeitbedarf des Kindes. Dass nicht vom Stoff her gedacht wird, sondern das Kind als Subjekt des Bildungsprozesses gesehen wird. Im Zentrum steht das Kind selbst mit seinem individuellen Lerntempo und nicht ein egalisierender Zeittakt. Diese „Pädagogen vom Kinde aus“ verstanden sich als Arrangeure eines Erfahrungsraumes für das Kind, sie konzentrierten sich auf die Herstellung von pädagogischen *Situationen*. Allerdings bedeutete die Konzentration auf die pädagogische Situation

einen Verzicht auf die traditionelle Idee, das Prozesshafte des Lernvorgangs didaktisch reflektiert zu steuern und den Zusammenhang zwischen den einzelnen Lernvorgängen gestaltend zu beeinflussen.

Andere Reformpädagogen praktizierten mit je spezifischen Besonderheiten ähnliches in Kursen, Kreisen, Gruppen- und Epochenunterricht. Der Rigidität des Zeittaktes suchten sie zu entkommen durch eine Entdifferenzierung der Schulen und Heime. Indem sie z.B. den Epochenunterricht, also das Verweilen bei einem Themenkomplex über eine längere Zeit, einführten, verhinderten sie die Zerstückelung der Unterrichtsgegenstände. Damit reduzierten sie ihren Aufwand, Schüler, Lehrer, Fächer und Fachräume miteinander synchronisieren zu müssen, und dies mit der Folge, sich nicht ständig dem Klingelzeichen beugen zu müssen. Gleiches erreichten sie durch die Bildung von inhomogenen Leistungs- und Altersgruppen. Je grobmaschiger eine soziale Struktur ist, desto mehr kann die Dominanz der Uhr zurückgedrängt werden. Auch sie konnten und wollten nicht die Herrschaft der Uhr völlig außer Kraft setzen, aber sie versuchten, innerhalb des Zeitflusses Intervalle zu erzeugen, in denen das kontemplative Verweilen möglich war. Was sie praktizierten, war ein Wechsel der Arbeitsformen, der kognitiven, handwerklichen und körperlichen Betätigung, war das Miteinanderverzahn von diskursiven, ästhetisch-kulturellen und sportlichen Elementen, war die Aufeinanderfolge von ruhigem, nachdenklichem Betrachten und dynamisiertem Einüben von Fertigkeiten. Der überlieferte Stundenplan, so Peter Petersen, habe die Form des schematischen Taktierens, er enthalte zu viel kalte Metrik. Es sei kein Zufall, dass in allen neueren pädagogischen Versuchen nicht vom Takt, sondern vom Rhythmus die Rede sei (Petersen [1937] 1971, S. 98).

4.2 Peter Petersen 1937

Mit dem Begriff „Rhythmus“ war gleichsam das Gegenmodell zum Diktat der Uhr benannt. Allerdings ist „Rhythmus“ in der Reformpädagogik mehr ein Etikett, als dass hinter ihm eine systematisch fassbare, rationale Vorstellung stünde. Wie im Folgenden am Beispiel von Peter Petersen gezeigt wird, wird dem Zeitmodell Rhythmus etwas Naturhaftes unterstellt, da der Rhythmus angeblich organisch dem Leben entspreche; tatsächlich aber führt das Reden vom Rhythmus zu einer ideologischen Verbrämung gesellschaftlicher Wirklichkeit.

Organisatorisch lassen sich in Petersens Schulmodell all die Elemente wieder finden, die bereits vorgestellt wurden: An die Stelle der Jahrgangsklassen treten die altersinhomogenen Stammgruppen, statt eines durchgängigen Frontalunterrichts gibt es Kreise und Gruppenarbeiten, statt des „Fetzenstundenplans“ mit seiner kurzatmigen Taktung die Dehnung von thematischen Arbeitsblöcken von bis zu 120 Minuten. Der Wechsel zwischen diskursiven, handwerklichen, musischen und sportlichen Betätigungen gehört ebenso dazu wie die gemeinsame Feier zu Schulbeginn montags morgens und am Schullende samstags. In einer Übersicht dieses „Wochenarbeitsplans“ erfasst Petersen – als weiß dargestellte Flächen – auch den Sonntag und all die Stunden, die die Schüler nicht in der Schule verbringen. Der Wochenarbeitsplan sei – so Petersen – damit dem Tages- und Wochenrhythmus der Schüler angepasst:

„Nun erscheint der Wochenarbeitsplan in die Lebensgemeinschaft der Familien und Erzieher hineingelegt. Er ruht so organisch wie nur möglich auf den Erziehungswelten, aus denen die Schüler kommen, um soviel wie möglich auch im gleichen Rhythmus des Lebens wie der Arbeit mitzuschwingen.“

Der weiß gelassene Raum gibt nicht nur die Freizeit außerhalb der Schule am Sonntag wieder, sondern schlechthin alle Tagesstunden, in denen das Kind nicht von der Schule beansprucht wird. Er bezeichnet also sein Leben in der Familie, Nachbarschaft und Verwandtschaft, sein Leben in der Spielgemeinschaft des Dorfes, des Hofes, der Straße. ... Jede öffentliche Schule, die den Familiengeist beachtet, wird als ganz selbstverständlich die große Bedeutung des Sonntages für das Familienleben beachten, als des Tages, an dem wir noch die Familien geeint sehen dürfen, wo alle sich einmal doch wirklich im ‚Schoße der Familie‘ zusammenfinden sollen. Und diese Schule beachtet auch die Bedeutung des Sonntagabends, an dem um Eltern und Kindern Heimfreude und die Stille und der Frieden des wahren Familiengeistes sein sollten“ (Petersen [1937] 1971, S. 114 f.).

Abgesehen davon, dass nicht ‚Rhythmus‘, sondern ein zyklisches Zeitmodell zugrunde gelegt wird, zeichnet Petersen eine vormoderne, bäuerlich-feudale Idylle, in der die Gemeinschaften harmonisch unter einem Dach miteinander kommunizieren, was dann als gleichsam naturhafter ‚Rhythmus‘ ausgegeben wird. Hätte Petersen sich rational den Alltag von Kindern angesehen, hätte er möglicherweise entdeckt, wie massiv der ökonomisierte Alltag in das Familienleben hineinwirkt. Er wäre möglicherweise zu der Erkenntnis gekommen, dass sein Schulmodell – organisatorisch – zwar an der Oberfläche den rigiden Zeittakt in der Schule entschärft, dass das Diktat der Uhr aber durch die längst erfolgte Verinnerlichung und Habitualisierung der Zeit auf Seiten der Schüler und Lehrer zu einer subtilen Machtausübung führt, bei der die Schüler – konditioniert durch ihren Familienalltag – sich selbst regulieren und der Norm anpassen. Petersens Bildungsintention erscheint geradezu antiaufklärerisch, da sie den Blick versperrt auf die normierenden Zeitstrukturen einer modernen Industriegesellschaft. So jedenfalls hätte vermutlich Foucault über Petersen geurteilt.

5 Fazit

Erkennbar wird, dass dieses reformpädagogische Konzept im Umgang mit Zeit keineswegs unmittelbar als Modell in aktuellen pädagogischen Prozessen geeignet ist. Jeglicher Versuch, gegen das Diktat der Uhr ein wie auch immer geartetes naturhaftes Zeitmodell zu setzen, versperrt den Blick auf die Dominanz gesellschaftlicher Zeitstrukturen und vergibt die Chance, die der lineare Zeittakt bietet: Zeit als eine quantitativ bestimmbare Ressource zu begreifen, die dem rational Planenden einen formalen Rahmen bietet, innerhalb dessen er seine Inhalte im Blick auf seine Anforderungen mehr oder weniger autonom platzieren kann (siehe Platter).

Die zweifellos pädagogisch richtige Subjektsensibilität, wie sie ein Teil der Reformpädagogik praktizierte, kann nur zum Tragen kommen, wenn es einen klar gegliederten Arbeitsalltag gibt, in dem bewusst und offensiv planend mit Zeit umgegangen wird, so dass Zeit freigeschaufelt wird für den Zeitbedarf einzelner Kinder. Sowohl der planende Lehrer wie der lernende Schüler kommen nicht umhin, über die Nutzung ihrer Zeit bewusst zu entscheiden (vgl. Pestalozzi).

Keineswegs wird damit die Macht und die Disziplinargewalt der Uhr außer Kraft gesetzt. Aber allein das Wissen um die Effekte dieser Disziplinarmacht ermöglicht es, Machtmechanismen wahrzunehmen und zu verstehen und zugleich kann es Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Denn angesichts herrschender gesellschaftlicher Zeitstrukturen geht es nicht um die Alternative Zeittakt gegen naturhaften Rhythmus, sondern um die pädagogisch autonome Wahl der Zeitnutzung: Soll diese Lernzeit kurzatmig getaktet

Norbert Neumann

sein oder soll Zeit gelassen werden für das Ausprobieren, Erkunden oder Entdecken. Freilich ist solche Wahlmöglichkeit angesichts der gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen an die Schule eingeschränkt, da gerade heute – wenn auch methodisch raffinierter als in der alten Lernschule – „Pensen“ absolviert werden müssen. Um nicht in falsche Resignation oder naiven Optimismus zu verfallen, hilft indes schon das Bewusstsein, zumindest gelegentlich alternativ wählen zu können.

Literatur

- Ballauff, Theodor/Schaller, Klaus (1969 ff.): Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. 3 Bde. Freiburg: Alber
- Dohrn-van Rossum, Gerhard/Westheider, Rolf (1985): Die Einführung der öffentlichen Uhren und der Übergang zur modernen Stundenrechnung in den spätmittelalterlichen Städten Niedersachsens. In: Meckseper, Cord (Hrsg.) (1985): Stadt im Wandel. Kunst und Kultur des Bürgertums in Norddeutschland 1150-1650. Ausstellungskatalog Bd. 4. Stuttgart-Bad Canstatt: Ed. Cantz, S. 317-331
- Flitner, Wilhelm/Kudritzki, Gerhard (Hrsg.) (1984): Die deutsche Reformpädagogik. Bd. 1: Die Pioniere der pädagogischen Bewegung. Stuttgart: Klett-Cotta
- Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Korczak, Janusz (1978): Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht
- Münch, Paul (Hrsg.) (1984): Ordnung, Fleiß und Sparsamkeit. Texte und Dokumente zur Entstehung der „bürgerlichen Tugenden“. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag
- Neumann, Norbert (1993): Lerngeschichte der Uhrenzeit. Pädagogische Interpretationen zu Quellen von 1500 bis 1930. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag
- Neumann, Norbert (1998): Getaktete Zeit gegen erlebte Zeit. Der Umgang der Reformpädagogen mit der Kategorie Zeit. In: Pädagogisches Handeln. Wissenschaft und Praxis im Dialog 2. Jg., H. 3, 1998, S. 37-46
- Otto, Berthold (1963): Ausgewählte pädagogische Schriften. Besorgt v. Karl Kreitmair. Paderborn: Schöningh
- Pestalozzi (1927 ff.): Sämtliche Werke. Hrsg. v. Artur Buchenau/Eduard Spranger/Hans Stettbacher. Berlin: De Gruyter
- Petersen, Peter ([1937] 1971): Führungslehre des Unterrichts. Weinheim: Beltz
- Platter, Thomas ([1572] 1912): Ein Lebensbild aus dem Jahrhundert der Reformation. Hrsg. v. Horst Kohl. Leipzig
- Wendorff, Rudolf (1985): Zeit und Kultur. Geschichte des Zeitbewusstseins in Europa. Opladen: Westdeutscher-Verlag

Ökonomisierung des Lernens – ein Essay als Collage

Ich greife eine Anregung auf, die Marcus Rauterberg in seinem Beitrag in diesem Band formuliert. Raum- und Zeitkategorien der Gesellschaft strukturieren thematisch den Sachunterricht. Diese Raum- und Zeitkategorien würden aber wenig thematisiert. Der Sachunterricht, so lässt sich sein Gedanke zusammenfassen, sollte auch den jeweiligen Umgang mit Zeit in einer Gesellschaft oder in einer Kultur zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt thematisieren. Will man dieser Forderung nachkommen, so ist eine Analyse der Kategorien der Gesellschaft notwendig.

Ich beschränke mich in meiner Analyse auf die Kategorie Zeit und unternehme den riskanten Versuch, Aussagen über die Gegenwart zu machen. Das Risiko liegt in der Schwierigkeit, als Reisender in einem fahrenden Zug etwas über seine Geschwindigkeit zu sagen. Insofern muss auch der Begriff „Analyse“ eingeschränkt werden. Es kann sich um nicht mehr oder weniger handeln als um Hinweise auf Aspekte des Themas, also um eine Collage. Mit diesem Verfahren sollen Fragen erarbeitet werden, die für den Zusammenhang von Lernen und Ökonomie eine Rolle spielen. Die so entwickelte Übersicht ist sicher nicht vollständig und um weitere Themen und Perspektiven zu ergänzen. Die Collage ist ein Hilfsmittel, um Voraussetzungen dafür zu schaffen, wichtige von weniger wichtigen Aspekten zu unterscheiden. Eine Collage setzt Bilder wie in einem Puzzle nebeneinander. Durch diese Art des Vorgehens soll versucht werden zu erarbeiten, was die Teile zu einem Bild werden lässt. Der Bezug zum Thema „Zeit“ besteht vordergründig darin, dass für Ökonomie und Lernen Beschleunigungsprozesse als wesentliche Kategorie unterstellt werden.

Anlass der Untersuchung

An der Oberfläche ausgelöst durch eine Reihe sogenannter ländervergleichender Studien zu den Bildungssystemen in einzelnen Ländern findet in Deutschland eine merkwürdige Entwicklung statt. Eine tatsächliche Diskussion über die Ursachen guten oder schlechten Abschneidens einzelner Länder in diesen Studien gibt es kaum. Vielmehr drängt sich der Eindruck auf, dass die Studien wie ein Steinbruch benutzt werden. Man findet dort jeweils die Ergebnisse, die man für die politische Legitimation der gewünschten oder durchgeführten bildungspolitischen Maßnahmen benötigt. Es fällt weiter auf, dass die Diskussion über Änderungen im Bildungssystem weniger von Pädagogen als vielmehr von Politikern und Ökonomen bestimmt wird. Eine herausragende Rolle haben faktisch Unternehmensberater und Stiftungen großer Konzerne, wie die Bertelsmann Stiftung. Die methodischen und empirischen Implikationen der Studien werden außer in kaum wahrgenommenen Expertenkreisen öffentlich nicht diskutiert, vielmehr werden aus

empirischen Daten Konsequenzen gezogen, die aus den Daten selber nicht ableitbar sind. So werden in den PISA-Studien fünfzehnjährige Schüler untersucht, die Diskussion aber bezieht sich nicht auf eine Änderung der Sekundarstufe, sondern auf eine Ausweitung des Unterrichts in die vorschulische Phase.

Allgemein kann man von einer Verschulung des Lernens sprechen. Dies betrifft die Verschulung des Kindergartens mit einem Bildungsauftrag, der eindeutig propädeutisch ausgerichtet ist auf die tatsächlichen oder vermeintlichen Anforderungen der Grundschule. Auch die finanziell geförderte Ausweitung der Ganztagschulen ist als Verschulung zu lesen. Nimmt man die Einrichtung von Horten, den Nachhilfeunterricht und die Teilnahme von Kindern an Privatschulen oder Vereinen, sowie die Durchsetzung sogenannter Bildungsprogramme in den Medien und die Verbreitung von Lernsoftware hinzu, so kann man sagen, dass ein großer Teil des Tages eines Kindes schulisch bestimmt wird bzw. werden soll.

Diese Ausweitung der Verschulung wird begleitet von einer Tendenz zur Verkürzung der Schulzeit. Die Einschulung soll früher erfolgen, die Schulzeit bis zum Abitur nicht mehr 13, sondern 12 Jahre betragen. Ähnliches gilt auch für das Studium. Der wesentliche Aspekt der Umwandlung von Diplomstudiengängen in BA/MA Studiengänge besteht m.E. nicht in einer Sequenzierung des Studiums und auch nicht in der behaupteten Möglichkeit der Erleichterung des Studienortwechsels. Wesentlich scheint mir vielmehr, dass für die Mehrzahl der Studierenden das Studium kürzer werden soll – von 8 und mehr Semestern auf 6 Semester. Der Sicherstellung der kurzen Studienzzeit dienen auch organisatorische Maßnahmen wie die Modularisierung des Studiums und die Einführung von Studiengebühren. Modularisierung und kurze Studiendauer sowie Studiengebühren verbinden dabei zwei unterschiedliche Vorstellungen von Lernen miteinander. Zum einen wird das durch Lernen erworbene Wissen unter den Aspekt der Nützlichkeit gestellt, der Berufsbezug des Studiums wird dominant. Zum anderen unterliegt dieser Berufsorientierung der Gedanke, dass das dafür notwendige Wissen kanonisierbar sei. Wenn man diesen Aspekt anders formuliert, nämlich in dem Sinne, dass nur das studiert werden soll, was man auch prüfen kann, wird sichtbar, dass sich diese Tendenz nicht auf die Hochschulen beschränkt.

Die wichtigste schulpolitische Veränderung der letzten Jahre besteht in der Durchsetzung von Kontrollen. Das betrifft Vergleichsarbeiten in den Grundschulen ebenso wie die Verpflichtung von Lehrern zur Fortbildung, die Absenkung der Besoldung von Hochschullehrern, verbunden mit einer sog. leistungsorientierten Bezahlung wie die beständige Evaluierung von Bildungseinrichtungen. Ein – aus der Privatwirtschaft entlehntes – erkennbares Muster besteht in der Idee der Leistungssteigerung durch Wettbewerb. Leistung wird getauscht. Für Schüler heißt dies durch Noten, für Berufstätige im Bildungsbereich gegen Geld. Das mit der Orientierung an Leistung durch Wettbewerb Selektion verbunden ist, ist bewusst und gewollt. Denn gleichzeitig wird den Hochbegabten (in der Schule) und den „Leuchttürmen“ (in der Universität) mehr Geld und mehr Freiraum für nicht kanonisierbare Wissenserwerbsprozesse zur Verfügung gestellt. Eher versteckt und verschämt wird politisch damit umgegangen, dass jeder Selektionsprozess auch Opfer fordert. Die Verpflichtung, nach längerer Arbeitslosigkeit jede Arbeit anzunehmen, senkt nicht nur die Lohnkosten, sondern insgesamt die gesellschaftlichen Kos-

ten für die Sicherung eines menschenwürdigen Lebens derjenigen, die Verlierer in diesem System sind.

Vor allem im schulischen Bereich wird die Frage nach den Opfern des Wettbewerbs mit einer Initiative verdrängt, die die Förderung der Schüler auf der Grundlage von Individualisierung zum Programm erhebt. Die Durchsetzung sogenannter Bildungsstandards, die Interpretation von Lernen als Erwerb von Kompetenzen usf. folgt nicht nur der Logik, dass unter Lernen nur dasjenige verstanden werden soll, was man auch prüfen kann. Es individualisiert Lernen auch in einem unzulässigen Maße. Die Kopplung von Diagnose und Förderung einzelner Schüler macht den Lernerfolg abhängig von der Förderfähigkeit des Schülers und der Diagnose- und Planungsfähigkeit des Lehrers. Förderung und Diagnose als technische Instrumentarien, gemeint ist die gezielte Anwendung bekannter und zur Verfügung stehender Maßnahmen auf einzelne Problemfälle, interpretiert Lernen nicht als biographischen, sondern als technisch steuerbaren Prozess. Zur zentralen Kategorie wird dabei Planbarkeit und Planung. Zwischen Schülern und Lehrern wie zwischen Hochschulen und Landesregierungen oder zwischen Fachbereichen und Universitätsleitungen werden Ist-Stände erhoben, Ziele diktiert oder vereinbart und die Methoden der Realisierung der Ziele sowie Methoden der Überprüfung, ob die Ziele erreicht sind. Für die Hochschulen ist die rechtliche Voraussetzung der Planung ihre Autonomie. Das gleiche gilt aber auch für die Schule. Die Autonomie des Schülers – seine Loslösung von seiner Herkunft – ist die Voraussetzung einer an Kompetenzen, Standards, Diagnose und Förderung orientierten Ideologie.

Man kann dies lesen als moderne Variante der „Ausschöpfung von Begabungsreserven“ und es gibt einige Hinweise darauf, dass weniger die Bildungspolitik wohl aber die deutsche Wirtschaft erkannt hat, dass es jetzt notwendig ist, bisher eher von Lehrangeboten ausgeschlossenen Schülern, wie Kindern von Einwandererfamilien, eine bessere schulische Ausbildung zu bieten als bisher. Der demographische Wandel macht dies faktisch notwendig. Man kann dies auch lesen als Verschärfung des Wettbewerbs für alle. Auf jeden Fall bedeutet die Verbindung von Autonomie und Wettbewerb im Bildungsbereich, dass die Bedingungen ausgeblendet werden, die die Chancen für den Wettbewerb bestimmen.

Erfolg oder Misserfolg in der Schullaufbahn erscheinen als Leistung des Einzelnen. Die Orientierung von Schule und Hochschule an Nützlichkeit ermöglichen es, Erfolg allein daran zu messen, wie das durch Lernen (oder Forschen) erworbene Wissen sich in jenes Mittel umtauschen lässt, mit dem gesellschaftlich Nützlichkeit gemessen wird, nämlich in Geld. Am Beispiel der Hochschule: Die Autonomie der Hochschule ist ja nicht so gestaltet, dass die Universitäten nun endlich befreit von der staatlichen Gängelung ihrer eigenständigen Logik folgen können, nämlich Wissenschaft zu betreiben um Erkenntnisse zu gewinnen. Die Autonomie ist vielmehr so gestaltet, dass sie eingebunden ist in ein Netzwerk, das sie zwingt, die wirtschaftliche Nützlichkeit von Wissenschaft unter Beweis zu stellen. Davon hängt ihre Finanzierung ab. Das betrifft die Forschung ebenso wie die Lehre. Das betrifft auch die Schüler. Wenn Lernen als Wissenserwerb von Nützlichkeiten, die sich am Ende in Geld umtauschen lassen, verstanden wird, dann erscheint das erzielbare Einkommen, der eigene Lebensstandard als Ergebnis der eigenen Leistung. Dieser ideologische Schein blendet aus, dass der für die eigene Arbeit und eigene Leistung erzielbare Preis von einer Reihe von Faktoren abhängig ist,

die weder der Einzelne, noch das Gespann von Lehrer und Schüler beeinflussen kann. Eine allgemeine Höherqualifizierung vieler Schüler senkt den Preis der Leistung. Technische, politische oder ökonomische Entwicklungen, die sich angesichts einer mehr oder minder globalisierten Welt irgendwo abspielen können, bestimmen diesen Preis für die eigene Leistung. Die Paradoxie besteht also darin, dass der Preis für die eigene Leistung in einer sich entwickelnden globalisierten d.h. miteinander vernetzten Welt, immer stärker von Bedingungen abhängt, die der Einzelne nicht übersehen und nicht beeinflussen kann und gleichzeitig eine Ideologie sich durchsetzt, nach der die Leistung von diesen Rahmenbedingungen unabhängig sei.

Bildung und Verschulung

Bernhard Schwenk unterscheidet zwischen Bildungspolitik und Bildung. Bildung – ganz gleich in welcher Definition – ist Selbstbildung. Bilden kann sich jeder nur selbst; nur der Einzelne kann für sich sein Verhältnis zu der Welt, in der er lebt, bestimmen und reflektieren. Bildungspolitik ist der Versuch, diese autonomen Bildungsprozesse zu steuern. Schwenk schreibt:

„Der Bildungsbegriff aber bleibt das uns zur Verfügung stehende Instrument für die kritische Rückbeziehung bildungspolitischer Zielsetzungen auf den Menschen selbst. An diesem Instrument festzuhalten, wird durch die Erfahrung nahegelegt, daß der Mensch, auch der junge Mensch, sich im Bildungssystem dem Versuch zu entziehen pflegt, ihn auf eine Summe aus erwünschtem Kulturträger, Gesellschaftsmitglied mit gesicherter interner Verhaltenssteuerung und Objekt politisch-ökonomisch geplanter Qualifikationsbemühungen zu reduzieren.“ (Schwenk 1989, S. 220)

Ich lese die gegenwärtige Entwicklung als Versuch, sich dieser von Schwenk formulierten Einsicht, zu entziehen. In der Bildungsdebatte wird die dafür zuständige Wissenschaft, nämlich die Erziehungswissenschaft, kaum noch wahrgenommen. Konkreter: Ihre Rede wird nur dann zugelassen, wenn sie bildungspolitisch argumentiert, also einen Beitrag zur Verbesserung der Planung zu bieten hat. Wo dies nicht geschieht, wird ihr die Rede verwehrt oder sie wird beschimpft oder in Diskussionszirkel abgedrängt, die gesellschaftlich nicht wahrgenommen werden. Übersetzt man Schwenks These aus der Anthropologie in die Sprache der Ökonomie, so wird deutlich, dass es darum geht, etwas zu planen, was man nicht vollständig zu planen vermag. Das Nicht-Planbare wird als „nicht existent“ einfach ausgegrenzt.

Nun lässt sich Bildung ebenso wenig planen, wie Lernen. Denn beim Lernen wird immer etwas mitgelernt, jedes Lernen hat Nebenwirkungen und erst mit der Zeit kann sich vielleicht herausstellen, ob das Nebenbei oder Mitgelernte nicht wichtiger war als das Intendierte. Lernen ist eben genau jenes Verhalten von Menschen, das darin besteht, mit Unwägbarkeiten, vorher nicht bekannten Problemen auf eine sinnvolle, problemlösende Weise, umzugehen. Lernen ist ein Prozess, der es ermöglicht, in einer Weise angemessen handeln zu können, die ohne den Lernprozess nicht möglich wäre. Lernen beschreibt einen offenen Prozess. Seine Grundlage ist die Komplexität einer Umgebung, die sich nicht vollständig analytisch erkennen lässt, in der es aber notwendig ist zu handeln. Es gehört zu den Grundirrtümern über Wissenschaft, zu glauben, dass Erkenntnisse Komplexität reduzieren. Vielmehr: Jede Erkenntnis und jede darauf folgende Handlung reduziert nicht Komplexität, sondern erhöht sie. Das bedeutet, das Wissen als Ergebnis

von Lernen, zu immer neuen Problemen führt, mit denen handelnd umgegangen werden muss, was wiederum Lernen notwendig macht. Die Fähigkeit angemessen handeln zu können, setzt einen andauernden Lernprozess voraus. Man kann sagen: Je mehr Wissen vorhanden ist, umso mehr Lernen ist notwendig.

Trifft dies zu, dann stößt man in der Gegenwart auf einen seltsamen Widerspruch. Das Wissen hat sich durch den Fortschritt der Wissenschaften vermehrt. Es hat sich auch vermehrt durch die beginnende weltweite Vernetzung von Wissen und schließlich durch ein Wissen, das über die Vernetztheit von Handlungen in der Welt weiß. Die Komplexität der realen, also politischen, ökonomischen, kulturellen, technischen Welt hat zugenommen und ebenso die Komplexität von Wissen. Die Spezialisierung von Wissen – wer versteht Texte der theoretischen Physik? – hat in der Weise zugenommen, dass die Einsicht gewachsen ist, dass für angemessene Handlungen die Zusammenarbeit vieler Wissenschaften notwendig ist. Dabei ist der Versuch misslungen, irgendeine der Wissenschaften als die spezialisierenden Wissenschaften einigende zu entwickeln. Die Philosophie kann diesen Anspruch ebenso wenig erheben wie die Physik, Mathematik oder Biologie – auch wenn diese Versuche immer wieder unternommen werden. Das die Wissenschaften gewissermaßen synthetisierende Moment wird, sofern es vorhanden ist, außerhalb der Wissenschaften zu suchen sein.

Und es gibt eine wissenschaftsinterne Entwicklung. Unabhängig davon, welcher theoretischen Position oder welcher Wissenschaft man anhängt, die Zunahme von Wissen hat dazu geführt, die Herstellung von Wissen als sozialen Prozess zu erkennen. Methodisch ist seit der Quantenphysik bekannt, dass der forschende Beobachter sein Beobachtungsobjekt beeinflusst. Damit ist unhintergebar – und dies gilt für alle Wissenschaften – das es keinen universellen Beobachterstandpunkt gibt, keinen, der außerhalb dieser Welt liegt, in der auch Wissenschaft lebt. Daten, ganz gleich, wie sie erhoben sind, bedürfen zu ihrer Interpretation nicht nur einer Analyse, sondern auch einer Synthese. Eine Synthese, die die Komplexität vollständig erfassen könnte, ist nur als göttliche denkbar geworden. Alle Wissenschaften stellen seitdem keine wahren Antworten zur Verfügung, sondern bestenfalls angemessene.

Der Komplexitätssteigerung durch Wissenschaft entspricht eine Komplexitätssteigerung durch die Verschränkung von wissenschaftlichen mit ökonomischen, politischen, gesellschaftlichen und natürlichen Gegebenheiten. Ein Aspekt dieser realen Entwicklung ist Globalisierung. Globalisierung ermöglicht nicht nur den Austausch von Wissen, erleichtert nicht nur den Transport von Waren oder Personen von einer Weltregion in eine andere. Globalisierung vereinheitlicht nicht nur, sondern bedeutet auch die Aufhebung der Lokalisierbarkeit vieler Probleme. Am deutlichsten wird der letztgenannte Aspekt in der Verschränkung von Natur und menschlichem Handeln. Spätestens seit den Erkenntnissen einer systemisch denkenden Ökologie ist das Bild der Beziehung von Mensch und Natur als getrennte Sphären unhaltbar geworden. Natürliche Gegebenheiten bilden ebenso Voraussetzungen für menschliches Handeln, wie das menschliche Handeln diese Gegebenheiten verändert. Über die konkrete Beziehung, Beispiel Klima, existiert noch wenig Wissen. Aber dass Natur und menschliches Handeln in einer Wechselbeziehung stehen, ist zum Gemeinplatz geworden. Worin nun aber ein angemessenes Handeln besteht, um es nicht zu Naturkatastrophen, die dann auch gleichzeitig Katastrophen für

menschliche Gesellschaften sind, kommen zu lassen, darüber besteht noch wenig Wissen – oder anders formuliert: ist viel Lernen notwendig.

In Bezug auf die Beziehung von Natur und Mensch schleicht sich auch die Ahnung ein, dass das sonst übliche Mittel der Synthese, nämlich Geld, selbst zum Problem werden könnte. Mehr Wirtschaftswachstum, mehr Einsatz, mehr Wissenschaft, höhere Produktivität bei geringerem Ressourcenverbrauch – so die Hoffnung – könnte ökologische Probleme lösen. Ebenso besteht die Furcht, dass genau dies nicht funktioniert. In der grundlegenden Form besteht diese Furcht darin, dass auch im Zuge des Einsatzes umweltschonender Problemlösungen sich nicht mehr sagen lässt, was Natur ist und damit auch nicht mehr, was Menschen von der Natur unterscheidet. Positiv formuliert meint dies: Es ist ein großer Lernprozess notwendig, der angesichts der Unmöglichkeit, Mensch und Natur getrennt zu denken, ein angemessenes Verständnis von beidem, Mensch wie Natur, ermöglicht.

Die Erhöhung der Komplexität des Lebens wie der Wissenschaft sind ausreichende Gründe, um Lernen zur entscheidenden Lebensaufgabe von Menschen zu machen. Dies geschieht zurzeit aber nicht. Vielmehr ist die Rede von einer „Wissensgesellschaft“ und die Veränderungen im Bildungsbereich lassen sich zusammenfassend charakterisieren als Veränderung vom Lernen zum Wissen. Wissen bezeichnet das, was bereits bekannt ist, Lernen bezieht sich auf das noch Unbekannte. Eigentlich leben wir in einer Lerngesellschaft. Wissen als schon immer bereits vorhandenes, schließt als zu lernendes aus, was nicht als Wissen klassifiziert wird. Damit stellt sich die Frage, was in einer Gesellschaft, die sich als Wissenschaftsgesellschaft darstellt, nicht gelernt werden soll?

Eine erste Antwort kann lauten: Nicht gelernt werden soll, was Wissen ist.

Wissen und Computer

Zumindest unterschwellig wird der Begriff der Wissenschaftsgesellschaft mit der These vom Informationszeitalter verbunden. Wissen, so glauben manche, sei in Datenbanken gespeichert und per Zugriff zu diesen Datenbanken konsumierbar. Zunächst ist festzustellen, dass nicht Wissen gespeichert ist, sondern Informationen. Um daraus Wissen zu machen, ist es notwendig, die Informationen einordnen zu können, sie mit vorhandenem Wissen verbinden zu können. Der folgende Satz, „Wenn es dem Marxismus nicht gelingt den zeitlosen Wahrheitstheorien der herrschenden naturwissenschaftlichen Erkenntnislehren den Boden zu entziehen, dann ist die Abdankung des Marxismus als Denkstandpunkt eine bloße Frage der Zeit“ ist zunächst ein Text, den zumindest jeder studierte Leser laut vorlesen kann. Orthodoxe Marxisten kann er ärgern, andere, die sich mit dem Thema auskennen, zu einem neuen Standpunkt verhelfen. Für alle anderen ist er bloße Ansammlung von Zeichen.

Der Gedanke, es käme nicht darauf an, etwas zu wissen, sondern nur, wo man es in den Datenbanken finden kann, ist heute, auch dank der Suchmaschinen, anschaulich falsch. Entscheidend ist, ob man weiß, was man sucht. Die weltweit zugänglichen Datenbanken entgrenzen von der Räumlichkeit des Wissens. Die Suche nach Informationen, die man zu Wissen umwandeln kann, setzt ein Wissen um die Differenz zwischen Information und Wissen voraus. Dies wäre eigentlich in Schulen beim Einsatz von Computern zu lernen. Ebenso, dass das, was als Wissen bezeichnet wird, Ergebnis eines

Konsens ist. Wissen wird zu Wissen durch eine Vereinbarung bzw. die Unterscheidung von Wissen und Nichtwissen wird zu einer Frage von Macht. In Ländern, in denen Datenbanken weltweit öffentlich zugänglich sind, macht die Vielfalt der in den Datenbanken gespeicherten Informationen deutlich, dass es eine Vielfalt von Vereinbarungen oder Kontrollen über Wissen gibt. „Wasser“, so kann ich per Computer leicht erkennen, ist für Esoteriker ein anderer Stoff als für Physiker. Die weltweit zugänglichen Datenbanken bieten nun faktisch eine bisher unbekannte Vielfalt von Wissensgebieten und damit Lerngebieten. Man kann etwas über esoterisches Wasser lernen oder über physikalisches.

Die Datenbanken bieten Lernmöglichkeiten jenseits der Lehrpläne der Schulen oder aller anderen Bildungseinrichtungen, weil sie – jedenfalls in Demokratien – jedem das Recht geben, seine Informationen weltweit zur Verfügung zu stellen bzw. abzurufen. Zumindest das „World-wide-web“ ist in diesem Sinne eine demokratische Einrichtung, die sich nicht oder kaum mithilfe der üblichen Methoden der Informationskontrolle beherrschen lässt. Wer das Internet nutzt, findet eine Vielfalt von Informationen, die er für seinen Wissenserwerbsprozess nutzen kann. Aber alles, was er findet sind Texte, Töne und Bilder. Was er nicht findet, sind menschliche Beziehungen, Gerüche, Zuwendung, Hilfe, Unterstützung, Vertrauen in seine Fähigkeiten usw. Alle Umwandlungsversuche von Informationen in Wissen sind auf bereits erfahrene Lernprozesse angewiesen. Diese Selektivität von Informationen im Internet ist wohl auch die Voraussetzung für eine andere Logik der Informationskontrolle, als die räumlich gebundene, durch einen einzelnen Staat bestimmte Macht. Die Kontrolle verlagert sich in die Struktur.

Lyotard schreibt:

„In dieser allgemeinen Transformation bleibt die Natur des Wissens nicht unbehelligt. Es kann die neuen Kanäle nur dann passieren und einsatzfähig werden, wenn die Erkenntnis in Informationsquantitäten übertragen werden kann. Man kann die Vermutung äußern, daß alles das, was vom gebildeten Wissen nicht so übersetzbar ist, vernachlässigt wird, und daß die Richtung neuer Untersuchungen der Bedingung der Übersetzbarkeit etwaiger Ergebnisse in die Maschinensprache unterordnen wird.“ (Lyotard 1982, S. 12)

Lyotard meint, alles was nicht quantifiziert werden kann, wird auch nicht als Wissen anerkannt. Die Bedeutung dieser These wird erst erkennbar im Zusammenhang mit dem folgenden Zitat:

„Die Frage, die explizit oder nicht explizit, von dem auf seine berufliche Laufbahn ausgerichteten Studenten, dem Staat und von der Institution der höheren Bildung gestellt wird, ist nicht mehr: was ist wahr, sondern: wozu dient es? Im Kontext der Merkantilisierung des Wissens bedeutet diese letztere Frage meistens: ist es verkaufbar? Und im Kontext der Steigerung der Macht (puissance): ist es wirksam?“ (Lyotard 1982, S. 96)

Wissen ist danach eine Ware, die gekauft und verkauft werden kann. Die Quantifizierung von Wissen ist die Voraussetzung, sie kaufen zu können. Denn jeder Kauf ist ein Tausch, der die Beziehung von Waren quantitativ bestimmt, eben als Menge an Geld. Es geht um die Verbindung von Mathematik und Geld, anders formuliert: von Wissenschaft und Kapital.

Geld und Kapital

Geld ist das, was man einnimmt und ausgibt. Kapital ist das Geld, woraus man etwas macht. Wer einen Kredit aufnimmt, um ein Haus zu bauen, bekommt Geld. Wer einen Kredit aufnimmt, um Häuser zu bauen, die vermietet werden, bekommt Kapital. Beim Eigenheimbesitzer interessiert die Bank, ob er den Kredit aus seinen Mitteln zurückzahlen kann. Beim Hausinvestor interessiert die Bank, ob zumindest langfristig die erzielte Miete höher ist als der gewährte Kredit. Wer Holz kauft, um sich einen Tisch zu bauen, gibt Geld aus, investiert Zeit und Arbeitskraft, benutzt wohl auch Maschinen, ist aber kein Kapitalist, weil er den Tisch gebrauchen will und nicht tauschen. Wer Holz kauft und Maschinen und die Arbeitszeit und Arbeitskraft von anderen Menschen, ist ein Kapitalist, wenn er die Tische baut, nicht weil er sie selbst gebrauchen will, sondern weil er sie tauschen will. Wer lernt, um das Gelernte gebrauchen zu können, ist an der Qualität des Gelernten interessiert; wer lernt, um das gelernte Wissen tauschen zu können, ist interessiert an dem Preis, den er für seine Wissensware erzielen kann.

Wir leben in einer warenproduzierenden kapitalistischen Gesellschaft, deren politische Herrschaftsform als Demokratie organisiert ist. Die Waren werden arbeitsteilig hergestellt. An der Herstellung von fast jedem Gegenstand, den wir in der Gegenwart kaufen, haben eine Reihe unterschiedlicher Menschen mit unterschiedlichen Spezialisierungen mitgearbeitet. Das Miteinander der verschiedenen an der Produktion beteiligten Menschen muss ebenso organisiert werden wie das Netzwerk des Vertriebs der Produkte. Die Form, in der die Arbeitsteilung organisiert wird, ist kapitalistisch. Wir kaufen und verkaufen nicht Dinge, sondern Waren. Der Unterschied besteht darin, dass eine Ware zwei Werte enthält, einen Wert für den Gebrauch und einen für den Tausch. Der Gebrauchswert ist jeweils konkret. Er bezieht sich auf den Gegenstand, zum Beispiel ein Bett: auf das Material, auf die Qualität seiner Verarbeitung und auch noch auf sein Design, mit dem der Käufer seinen Lebensstil von dem anderer Menschen unterscheidbar machen kann. Der Tauschwert ist jeweils abstrakt. Hier ist nicht die Frage wichtig, was mir der Gegenstand bedeutet, sondern wieviel ein anderer bereit ist, dafür zu zahlen. Dieser Wert ist rein quantitativ. Ausgedrückt wird er in Geld. Seitdem eine Währung nicht mehr dem Materialwert entspricht, der auf die Münze aufgeprägt ist, seitdem ist Geld eine Art Universalzeichen, das in unterschiedlichen Zeichenformen ausgedrückt werden kann. Geld ist universal, weil sich alle Dinge über den Umweg des Geldes miteinander in Beziehung setzen lassen. Und es ist ein Zeichen, weil das entscheidende nicht die Form oder der Inhalt des Zeichens ist, sondern die Vereinbarung darüber, was es bedeuten soll. „In warenproduzierenden Gesellschaften bildet das Geld den Träger der gesellschaftlichen Synthesis [...]“ (Sohn-Rethel 1970, S. 17).

Jedes Ding, welches wir kaufen, ist eine Umwandlung eines Stückes Natur. Ohne diese Art von Produktion sind auch alle davon abgeleiteten Arbeitsprozesse, wie Dienstleistung oder Wissenschaft ohne Grundlage. In nicht-kapitalistischen Gesellschaften bestand der Arbeitsprozess in eben dieser Umwandlung von Natur im Rahmen eines Herrschaftssystems, das regelte, wer Besitzer des Naturstoffes ist. Dies meint z.B. sowohl den Grundbesitz, wie auch den Besitz über als „Natur“ gedachte Arbeitskräfte, wie Sklaven oder Leibeigene. Der Kapitalismus befreit die Leibeigenen und macht sie zu individuellen und freien Subjekten, über die nicht als ganze Person verfügt werden kann. Sie bieten

einen Teil ihrer Person, nämlich ihre Arbeitskraft und Arbeitszeit – gewissermaßen – zum Kauf an.

Ähnlich wie sich das Verhältnis zwischen Grundbesitzer und Leibeigenem zu Kapitalist und Arbeiter gewandelt hat, hat sich auch die Beziehung zwischen Grundbesitzer und Natur und Kapitalist und Natur gewandelt. Dem Grundbesitzer – deutlich im Mittelalter – gehört sein Besitz mit allem, was dazugehört. In vielen alten Urkunden steht: mit Fischen und Vögeln. Der Kapitalist ist nur an jenem Teil der Natur interessiert, der sich durch Arbeit umwandeln lässt. Beides, der interessierte Naturstoff, wie die zu seiner Umwandlung notwendige Arbeitszeit und Arbeitskraft wird mit Geld gekauft. Bei dieser Art von Kauf dient der Einsatz von Geld nicht dazu, für sich selbst ein Ding zu erwerben, sondern dazu, etwas produzieren zu lassen, was sich tauschen lässt. Von dem Grundbesitzer wird also allein zu dem Zweck eine bestimmte Menge Geld eingesetzt, das derart Hergestellte zu tauschen. Und zwar möglichst zu einem Preis, der höher ist als die investierte Summe: Der Wert, der im Tausch erzielt werden soll, soll höher sein. Die Marxisten sprechen von Mehrwert.

Die Voraussetzung dafür, Geld als Kapital einsetzen zu können, also für einen Zweck, der nicht dem eigenen Gebrauch dient, setzt den Besitz von Geld voraus. Voraussetzung dafür ist wiederum die Eigenschaft des Geldes, dass es sich sammeln und horten lässt. Voraussetzung dafür ist wiederum eine gesellschaftliche Organisation, eben die Verhältnisse, die die Produktion regeln, bei denen der Mehrwert bei dem Geldgeber verbleibt und nicht bei der Natur oder den Arbeitskräften. Das eigene Kapital des Unternehmers und auch das von der Bank an ihn verliehene Kapital ist Ergebnis von Mehrwert, d.h. der Differenz zwischen investierter und am Markt durch Tausch erzielter Geldsumme. In einer kapitalistischen Gesellschaft wird nur dann eine Produktion in Gang gesetzt, wenn sich damit ein Mehrwert erzielen lässt. Das Interesse kapitalistischer Produktion dient nicht dem Gebrauch des Produktes, sondern eben seinem Tausch. Die Perspektive, unter der in einer kapitalistischen Gesellschaft die Produktion organisiert wird, ist Mehrwert durch Tausch und nicht Gebrauchswert. An der Natur und an den Arbeitskräften interessiert von daher nur das, was sich durch Kapital, d.h. in Organisation von Arbeit und Natur in Mehrwert verwandeln lässt.

Den Begriff „Produktionsverhältnisse“ kann man auch als „Reglement“ übersetzen. Die Regel ist einfach: Wenn Geld für den Ge- oder Verbrauch eingesetzt wird, ist es Geld; wenn es eingesetzt wird für den Tausch von Waren, so ist es Kapital. Der Satz von der „Macht des Kapitals“ hat seinen einfachen realen Grund darin, dass nur relativ wenige Menschen über so viel Geld verfügen, dass sie es nicht zum Ge- oder Verbrauch ausgeben müssen. Dafür verfügen die wenigen, die ihr Geld nicht für den Konsum ausgeben müssen, über viel Geld, weil sie den bisher erzielten Mehrwert horten konnten und weil nur sie Zugriff auf Kredite haben, die nicht für Konsum ausgegeben werden. Diese wenigen leben davon, dass sie nicht ihre Arbeitszeit und Arbeitskraft aufbringen, um ihren Lebensunterhalt zu verdienen, sondern ihre Möglichkeiten, aus Geld Kapital zu schlagen. Sie sind in jeder Gesellschaft faktisch in der Minderheit. Aber sie sind die einzigen, die in der Lage sind, einen auf Tausch zielenden Produktionsprozess in Gang zu setzen. Denn dazu braucht man in einer arbeitsteiligen kapitalistischen Gesellschaft Kapital und nicht Geld.

Dies ist keine moralische Frage. Es gibt in entwickelten Gesellschaften weder gute noch böse Kapitalisten. Es ist nicht Aufgabe des Kapitals, in einem bestimmten Land Arbeitsplätze zur Verfügung zu stellen. Die Vernachlässigung des Prinzips, Mehrwert zu erwirtschaften, ist, wie Marx schreibt, dem Kapitalisten bei Strafe seine Unterganges verboten. Die Einschränkungen dieser Zielsetzung sind gesellschaftlich bzw. staatlich zu organisieren. Die gegenwärtig beobachtbare Versuche, etwa mit dem Schlagwort der „sozialen Marktwirtschaft“ leiden unter dem Problem, dass staatliche oder gesellschaftliche Macht auf Regionen begrenzt ist, während sich die Begrenzungen des Kapitals allein aus den Möglichkeiten des Transportes von Geld, Waren und der Verbreitung von Wissen zu seiner Herstellung ergeben. Je mehr die Standortgebundenheit von Wissen abnimmt, desto geringer ist der Herrschaftseinfluss von Politik und Staat, die sich räumlich aufstellen und selber nicht international.

Für Wissen als Ware bedeutet dies, dass unter kapitalistischen Produktionsverhältnissen nicht sein Gebrauchswert interessiert, sondern sein Tauschwert. Genauer gesagt, die Steigerung von Produktivität bei der Herstellung oder Verteilung einer Ware, der Einsatz von Wissen für die Entwicklung neuer Waren oder die Möglichkeit, sie teurer als bisher oder als die Konkurrenz verkaufen zu können. In allen Teilen der durch Kapital organisierten Produktion und Distribution von Waren ist Wissen heute ein erheblicher Faktor, der über den erzielbaren Mehrwert bestimmt.

Die bildungspolitische Debatte in Deutschland subsumiert Wissen als Standortfaktor. Das andersartige oder höhere Wissen in Deutschland soll Arbeitsplätze in Deutschland schaffen. Das in Deutschland versammelte Wissen soll das Kapital dazu veranlassen, hier und nicht in anderen Staaten Wissen als Produktionsfaktor einzusetzen. Die Debatte ist aus vielen Gründen absurd. Sie re-nationalisiert Bildungsfragen zu einem historischen Zeitpunkt, in dem die Politik aus guten Gründen dazu übergeht, nationale Rechte freiwillig an übergeordnete Einrichtungen abzugeben, z.B. an die Europäische Union. Wenn man schon regionalisieren wollte, dann müsste der räumliche Horizont Europa sein und nicht Deutschland. Sie ist zweitens absurd, weil den Kapitalbesitzern völlig unwichtig ist, aus welchem Land das Geld kommt. Selbst der Sitz einer Firma, ob in Deutschland oder anderswo, ist eine bloß symbolische Angelegenheit. Er spielt auch steuerlich kaum eine Rolle, weil Verluste in anderen Ländern mit Gewinnen im eigenen Land verrechnet werden können. Die Debatte ist auch deshalb absurd, weil es seit vielen Jahren politischer Wille aller westlich-demokratischen Länder ist, die Kosten für den Transport von Waren zu verringern. Dazu werden die Transportmittel subventioniert, wurden Zölle abgebaut und wird die Ansiedlung von Industrien in anderen Ländern finanziell gefördert.

Die Debatte übersieht schließlich, dass Wissen im Sinne kapitalistisch verwertbarer Ware sich in den letzten Jahren weltweit ausgebreitet hat. Dafür ist zweierlei verantwortlich: Die Anhebung des Niveaus des schulischen Wissens in vielen Ländern und zweitens die Verlagerung von Wissen, weg von Menschen in Maschinen. Am Beispiel: Die Menschen in Sri Lanka sind besser ausgebildet als früher und die an sie gestellten Anforderungen um Maschinen bedienen zu können, die Produkte herstellen, die europäischen Qualitätsstandards entsprechen, sind gesunken. Beide Entwicklungen, die Anhebung des Schulniveaus und die Verlagerung des Wissens in Maschinen, sind dabei, sich

beschleunigt und global auszubreiten. Damit stellt sich die Frage, wie das Wissen in die Maschinen kommt.

Kopfarbeit und Handarbeit

Es ist keine Handarbeit denkbar, an der nicht der Kopf beteiligt ist. Von Handarbeit kann man aber dann sprechen, wenn sich beides einer Person zuordnen lässt. Handarbeit basiert auf einem Wissen, das an die Erfahrungen des Handarbeiters gebunden ist. Von einer Trennung von Hand- und Kopfarbeit lässt sich dann sprechen, wenn zwei Arten von Wissen auf unterschiedliche Personen verteilt sind: das Wissen, wie man etwas macht und das, wie man erklärt, wie man etwas macht:

„Der Handwerker überhaupt der manuelle Einzelarbeiter beherrscht die Produktion nicht mit den Mitteln des abstrakten Wissens, sondern durch praktisches Können und die Kenntnisse der Handfertigkeit. Oder als ‚Wissen‘ klassifiziert, ist es das Wissen, wie man die Dinge macht, nicht, wie man sie erklärt. Dieses praktische Wissen lässt sich nur durch Demonstration, wiederholtes Vormachen, Übermitteln oder in Worten, die in den auf die Elemente solchen praktischen Verstehens als Voraussetzung rekurren. [...] In den Worten der gewöhnlichen Umgangssprache (ohne Verwendung wissenschaftlicher Kunstausdrücke) lässt sich, was manuelle Vorgänge angeht, eine Scheidung von intellektueller und manueller Arbeit gar nicht bewerkstelligen. Die einzige Symbolsprache, die von dieser Bindung an die menschliche Tätigkeit und ihre manuelle und sonstige körperliche Leistung loskommt, ist die Mathematik. Die Mathematik legt einen klaren Schnitt zwischen ihrem Denkbereich und die menschliche Arbeit, erwirkt eine eindeutige Scheidung von Kopf und Hand im Zusammenhang mit Produktionsvorgängen.“ (Sohn-Rethel 1970, S. 124)

Mit der Trennung von Kopf- und Handarbeit wird die Kopfarbeit, genauer gesagt, die Wissenschaft, zum Mittel der Steuerung der Produktionsvorgänge. Die Handarbeit ist individuell, die Geistesarbeit ist gesellschaftlich (vgl. Sohn-Rethel 1970, S. 85). Für den historischen Zeitraum, den Sohn-Rethel überblicken konnte, war nun die Einsicht entscheidend, dass die Freiheit der Wissenschaft als Freiheit von allen manuellen Verpflichtungen eine notwendige Bedingung kapitalistischer Denkform sei und insofern zugleich richtiges Bewusstsein wie auch notwendig falsches Bewusstsein. Richtiges Bewusstsein deshalb, weil die Wissenschaft sich allein der Wahrheit verpflichtet sah und falsches Bewusstsein deshalb, weil diese Freiheit notwendige Voraussetzung bzw. notwendiges Korrelat für die Freiheit der auf dem Markt anbietenden Warenbesitzer. Das Bewusstsein der wissenschaftlichen Freiheit verkennt: „Die Scheidung von Kopf- und Handarbeit stimmt aufs engste mit der Klassenscheidung der Gesellschaft zusammen. Die kapitalistische Produktionsweise wäre ein Ding der Unmöglichkeit, wenn der Quell für die Produktionstechnik bei den Arbeitern läge.“ (Sohn-Rethel 1970, S. 20)

Von der Handarbeit getrennt hat nun die Wissenschaft u.a. die Aufgabe der Ökonomisierung der Produktion. Dies betrifft den einzelnen Produktionsvorgang wie den Prozess der Verknüpfung der Produktionsvorgänge. Sohn-Rethel erklärt die vergesellschaftete Produktion am Beispiel der Taylorisierung, der Fließbandarbeit. Die Maschinen sind Verkörperung wissenschaftlichen Wissens, die bisher komplexe Handarbeit wird im Fließbandsystem zerlegt in „time and motion“, in seine Zeit- und Bewegungsanteile.

Taylorisierung meint: „... to take all the important decisions and planning which vitally affect the output of the shop out of the hands of many workmen and centralize them

in a few men each of whom is especially trained in the art of making those decisions.“ (Taylor 1906: *The Art of Cutting Metals*, zit. n. Sohn-Rethel 1970, S. 157)

Siegfried Giedion sieht in der Fließbandarbeit und der wissenschaftlichen Betriebsführung vor allem Rationalisierungsmaßnahmen (vgl. Giedion 1987, S. 146). Diese rein technische Perspektive reicht aber nicht aus. Die Kontrolle über die Zerlegung und Zusammensetzung von Handarbeit sowohl beim Produktionsprozess wie bei dem Prozess der Produktionsorganisation mit dem Ziel der Kostensenkung der Produktion ist nun Funktion von Wissenschaft. Auch die Handarbeit ist damit keine individuelle mehr, sondern sie ist vergesellschaftet. Man kann auch sagen: der Arbeitsprozess ist verwissenschaftlicht und die Arbeit steht unter der Planung und Kontrolle von Wissenschaft. Das Wissen, wie man mit einer Maschine umgeht, unterscheidet sich grundlegend von dem Wissen, nach welchen Regeln eine Maschine funktioniert. Die Taylorisierung besteht fort als Rationalisierungsmaßnahme, als Mittel zur Erhöhung der Produktivität. Im 21. Jahrhundert sind es aber nicht mehr „a few men“ in denen sich das Wissen um die Funktion der Maschine manifestiert, sondern es sind viele. Wissen, im Sinne von wissenschaftlich-technischem Wissen, mit dem komplexe menschliche Handlungen neu entlang den Regeln der Naturwissenschaften zusammengesetzt werden können, ist so allgemein geworden, dass – zumindest in den entwickelten Ländern – an einen großen Teil der Schüler zweierlei vermittelt werden muss: Wissen, wie man etwas macht und Wissen, wie man es erklärt. Man muss diese zwei Arten von Wissen auch von den Maschinen lösen, bzw. man kann auch die Organisation der Herstellung und Verbreitung von Waren als ein maschinenähnliches System begreifen. Dann ergeben sich zwei Arten von Wissen: wie man etwas macht und das Wissen über Regeln des Funktionierens.

Ich nenne das eine „Praxis“ und das andere „Theorie“, auch um damit deutlich zu machen, dass es sich um unterschiedliche Denkmuster handelt. Wesentlich für die Analyse der Gegenwart ist nun, dass beide Denkmuster getrennt voneinander betrachtet, gelernt und geübt werden können. Damit ergibt sich historisch die folgende dreischrittige Entwicklung.

Traditionell wurde Praxis gelernt durch die Nachahmung von Handlungen, dadurch, dass zum Beispiel die Kinder während des Mit-Tuns lernten, die angemessenen Handlungen durchzuführen. Im ausgehenden Mittelalter erfolgte der zweite Schritt. Im Zuge der Durchsetzung gesellschaftlicher Arbeitsteilung und kapitalistischer Produktionsverhältnisse wurde Lernen vom Arbeiten getrennt. Erfunden wurde nun eine Lernzeit, in der die Handlungen von Erwachsenen und Kindern nicht der Herstellung eines Produktes dienten, sondern der Ermöglichung eines Lernprozesses. Zweck und Ziel des Austretens aus der Arbeitszeit und des Eintretens in eine Art Lernzeit war die Vermittlung einer angemessenen Praxis. Die dritte Stufe gibt es für wenige Schüler schon länger, für die Gegenwart wird sie zu einem allgemeinen Erfordernis. Nämlich Lernzeit zur Verfügung zu stellen für das Lernen von Theorie.

Im Zuge dieser Verallgemeinerung einer bisher eher für wenige als Privileg geltenden Ausbildung verändert sich allerdings auch die Bedeutung von Theorie. Theoretisches Wissen wird Teil des allgemeinen Produktionswissens, wird primär nachgefragt, gefördert und gelehrt, wo es umsetzbar ist in Technik, sei es der Bau von Maschinen, die Entwicklung neuer Waren, die Organisation der Gesellschaft, die Vermittlung von Wissen, die Planung von Wissensvermittlung. Wissen, um des Wissenwollens, wird nur

noch in Nischenbereichen ermöglicht. Dass diese Nischen nicht völlig aufgegeben werden, am Beispiel der Naturwissenschaft ist dies die Grundlagenforschung, oder in anderen Bereichen die Philosophie, erklärt sich wahrscheinlich aus der Einsicht in die prinzipielle Chaotik kapitalistischen Produzierens. Da man nie weiß, was man in Zukunft brauchen wird, bleibt, ein zumindest kleiner Teil der Kosten reserviert für jene Art von Wissen, von dem sich nicht sagen lässt, wofür es nützlich ist. Die Existenz dieser Nischen hat zudem den Vorteil, der Ideologie der Freiheit der Theorie einen Schein von Glaubwürdigkeit zu verleihen. „Geist“ erscheint so, als ob er unabhängig wäre von „Geld“.

Geist und Geld oder Sein und Bewusstsein

Theoretiker verdienen ihren Lebensunterhalt individuell gesehen ohne körperlich arbeiten zu müssen. Sie backen kein Brot, setzen nicht Steine aufeinander und sind auch nicht abhängig von einer Maschine. Gesamtgesellschaftlich gesehen ist ihre Unabhängigkeit von der Produktion Teil einer nun verwissenschaftlichten Produktion. Die individuelle Sicht führt dazu, den Geist metaphysisch zu sehen, als etwas, was unabhängig von der materiellen Seite des Lebens existiert. Der Geist, so die metaphysische Sicht, ist unabhängig von den materiellen Bedingungen des Lebens, er lässt sich höchstens ein wenig davon beeinflussen. Zum Beispiel: Mehr Geist bei besserer Behandlung. Aus metaphysischer Sicht erscheint das reale Leben als Notwendigkeit, der Geist dagegen als frei. Die Ontologisierung in ein Reich der Notwendigkeit und in eines der Freiheit übersieht dabei leicht, dass die noch heute im deutschen Grundgesetz postulierte Freiheit der Wissenschaft Ergebnis einer historischen Entwicklung ist.

Es ist das Verdienst von Alfred Sohn-Rethel in seiner Kritik an der marxistischen Kritik des Kapitalismus der Legende zu widersprechen, der Geist habe sich seine Freiheit historisch erkämpft. Sohn-Rethel zeigt, wie die Freiheit der Wissenschaft, man ist geneigt zu sagen, notwendig, mit dem Kapitalismus zusammen hängt. Das eine, so seine These, ist ohne das andere nicht denkbar. Sohn-Rethels Anspruch bestand darin, konsequent, auch gegen Marx, historisch materialistisch zu denken. Seine Frage ist, worin Kapitalismus und Naturwissenschaft als Denkmuster übereinstimmen, worin die Synthese besteht, die beide zusammen bringt und zusammen hält.

Dass Kapitalismus und Naturwissenschaft – man könnte fast sagen – aufeinander angewiesen waren und sind, ergibt sich für Sohn-Rethel daraus, dass die kapitalistische Produktionsweise auf wissenschaftliche Naturerkenntnis angewiesen ist. Ohne hier weiter auf den philosophischen Diskurs einzugehen, auf den sich Sohn-Rethel bezieht, kann man sagen, dass der zu begründende Zusammenhang von Kapitalismus und Naturwissenschaft in einem scheinbar elementaren Widerspruch besteht.¹ Der Kapitalismus ist eine historische Begebenheit. Naturwissenschaftliche Erkenntnistheorie ist zeitlos. Georg Picht, der diese Grundhaltung der Naturwissenschaften kritisiert, verweist auf einen

¹ Dahlmann schreibt u.a.: „Die Identität des Geldes im Verschiedenen, seine absolute Unüberschreitbarkeit – bei völliger Freiheit in der konkreten Anwendung – genau das ist nicht nur die Grundlage naturwissenschaftlichen Denkens, sondern die Grundlage des bürgerlichen Denkens und seiner Praxis insgesamt“ (Dahlmann 1998, S. 9).

ähnlichen Widerspruch wie Sohn-Rethel: „Die Naturwissenschaftler können ihre Forschungen nur deshalb betreiben, weil sie seit Galilei beschlossen haben, die unermeßlich schwierige Frage, was sie zu ihren Erkenntnissen befähigt, auszuklammern.“ (Picht 1989, S. 4) Ausgeklammert wird nicht nur die philosophische Frage, sondern auch die praktische, nämlich welche gesellschaftlichen Bedingungen ermöglichen naturwissenschaftliche Denkmuster. Dies ist nun die Frage, die Sohn-Rethel zu beantworten sucht.

Seine Antwort besteht darin, das Geistesform und Gesellschaftsform beides Formen sind, – oder in anderer Formulierung: Abstraktionen. Der Wertbegriff ist eine Realabstraktion. Er ist gekennzeichnet durch vollkommene Qualitätslosigkeit. Der Tauschwert ist einzig zu quantifizierbarer Differenzierung fähig, dafür aber anwendbar auf alle denkbaren Arten von Waren. Er ist eine Realabstraktion, weil er zwar nirgends anders, als im Denken existiert, aber seinen Ursprung in den gesellschaftlichen Handlungen der Personen hat. Die Begriffe der Naturwissenschaften sind dagegen Denkabstraktionen. Gemeinsam ist aber beiden das Absehen von jeglicher Qualität, die Reduktion auf Quantitäten (vgl. Sohn-Rethel 1970, S. 34f.). Absolute Quantifizierung ist nun ein Kennzeichen der Mathematik. Sohn-Rethel bringt also die Entwicklung einer naturwissenschaftlichen Mathematik und den Beginn des Kapitalismus in eine Synthese und schreibt:

„Dieses Stadium war erreicht, sobald es gelang, beobachtete physikalische Vorgänge vollständig in mathematisierbaren Begriffen zu konstruieren, und der wesentliche Begriff, der hierzu verhalf, war Galileis dynamische Definition des Trägheitsprinzips. Diese Definition läuft auf eine mathematisch regularisierte Fassung des reinen Bewegungsschemas der Tauschabstraktion hinaus [...]“ (Sohn-Rethel 1970, S. 124f.).

Über Galilei und Methode

Galilei hat – das ist bekannt – experimentiert. Das Entscheidende ist aber wohl nicht die Tatsache, dass er experimentiert hat, sondern das Denkmuster, mit dem er seine Experimente angeordnet und interpretiert hat. Zu der Zeit, als Galilei seine Kugeln herabrollen ließ, war es faktisch nicht möglich, genau die Geschwindigkeit der Kugeln zu bestimmen. Er hatte zu tun mit Abweichungen von einer naturwissenschaftlichen Regel, die sich gewissermaßen aus den Widrigkeiten der Natur ergaben: der Ungleichmäßigkeit der Kugeln, den nicht vollständig glatten Flächen, dem Reibungs- und Rollwiderstand etc. Galilei begreift dies nun als „Störung“ einer an sich erkennbaren reinen Form. Dies bedeutet eine Naturauffassung, nach der nicht die Natur ausgelegt, sondern in einem Modell erfasst wird. Picht schreibt unter Berufung auf Kant in Bezug auf Galilei und andere Forscher der Zeit, dass nun begriffen wurde, dass die Vernunft nur das einsieht, was sie selbst nach ihrem Entwurfe hervorbringt (vgl. Picht 1989, S. 254f.). Picht unterscheidet zwischen Naturkunde und Naturwissenschaft und schreibt: „Die mathematischen Figuren erkennen wir nicht durch sinnliche Wahrnehmung, sondern in der Idee.“ (Picht 1989, S. 226) Naturwissenschaft abstrahiert von der Natur. Abstraktion meint dabei eine bestimmte Methode, sich in ein Verhältnis zur Natur zu setzen.

Die Verschränkung von Subjekt und Objekt durch die Methode versucht Theodor Litt am Wechselbezug von Hypothese und Experiment zu zeigen. Das Experiment bedarf der Hypothese und die Hypothese braucht die Bestätigung durch das Experiment. Es ist zwar der Mensch, der aktualisiert, was an logischen Möglichkeiten im Gegenstand enthalten

ist, er muss sich aber dem Gegenstand beugen, wenn er etwas erkennen will. Jede Hypothese wird im Experiment einer Verifizierung oder Falsifizierung unterworfen. Die Tatsache, dass das Objekt nicht auf alle Experimente mit „Ja“ antwortet, beziehungsweise nicht „Nein“ sagt, nimmt Litt als Grund für die Abgestimmtheit zwischen ihr und der Methode. Der Mensch entwirft in der Methode, der er sich unterwirft, eine Form der Beziehung zwischen Mensch und Natur, in der sich Mensch und Natur entgegenformen. Litt schreibt: „In dieser Trias [von Subjekt, Methode und Objekt – G. Sch.] ist die Methode die Mitte, durch die die beiden äußeren Glieder aufeinander bezogen werden. Der Mensch wird Subjekt, indem er sich nach Anweisung der Methode auf das Objekt hin ausrichtet. Das Wirkliche wird Objekt, indem es sich nach Anweisung der Methode dem Subjekt entgegenformt.“ (Litt 1952, S. 59)

Die Verifikation der Hypothese durch das Experiment war Litt Beweis dafür, dass die Natur nicht zu Unrecht zum Objekt gemacht wird. Er lässt sie „Ja“ oder „Nein“ sagen – schweigen kann sie nicht. Das Prinzip des gesetzmäßigen Verhaltens wird der Natur zugemutet. Die Methode zwingt der Natur im Experiment eine Antwort ab. Dass dies keine Wortklauberei ist, ergibt sich aus Litts Theorie der Beziehung von Subjekt, Methode und Objekt. Die Methode bindet Subjekt wie Objekt. Damit will ich sagen, dass der auf die Natur ausgeübte Zwang sich auch als Gewalt am Subjekt darstellt. Anders formuliert kann man auch sagen: Die Methode, die die Natur zum Objekt macht, macht auch das erkennende Individuum zum Objekt. Oder im Sinne von Sohn-Rethel: Die Abstraktion von Dingen in nur quantitativ begreifbare Waren und von Natur in ebenfalls nur quantitativ begreifbare Phänomene macht auch den Menschen zu einem nur quantitativ beschreibbaren Wesen. Und nur als quantitativ beschreibbares Wesen kann er Gegenstand sozial-technologischer Verfahren werden.

Lernen und Menschenbild

Das Bild, das sich ein Mensch von sich macht, ist sein Bild in den Augen der anderen. Die „anderen“ sind die Mitmenschen und die Natur. Das Bild, was er sich von der Natur macht, wirkt also zurück. Die quantifizierend gedachte Natur führt zu einem quantitativ gedachten Bild des Menschen. Wenn man unter Bildung versteht, sein Verhältnis zur Welt in Ordnung zu bringen, so setzt dies ein Wissen über die Welt voraus, eines über sich und eines über die Beziehung zwischen beidem. Ökonomisierung des Lernens meint dann, die Welt, sich selbst und die Beziehung unter ökonomischen Kategorien zu sehen, d.h. unter Kategorien der quantitativen Austauschprozesse. Die immanente Tiefenstruktur der erkennbaren, scheinbar bloßen Rationalisierung und Verbilligung der Organisation von Lernprozessen besteht darin, das Bild des Menschen über sich selbst zu verändern. Das alte Bild beschreibt Gerd E. Schäfer: „Frühkindliche Bildung darf daher, wenn sie effektiv sein will, nicht nur die nach Bedarf wechselnden Anforderungen der Gesellschaft oder Schule an das Kind berücksichtigen, sondern muss sich zunächst am Kind und seiner Tätigkeit orientieren.“ (Schäfer 2003, S. 30)

Das moderne Bild beschreibt der Entwurf „Bildung von Anfang an“ des Landes Hessen: „Die Anforderungen an ein Bildungswesen unterliegen aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen einem fortlaufenden Wandel. Dies erfordert Innovationsfähigkeit von

Kindertageseinrichtungen und Schulen.“ (Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) 2005, S. 109)

Kürzer kann man kaum sagen, dass Kinder zum Objekt gesellschaftlicher Veränderungen werden sollen und nicht als Subjekte ihres Bildungsprozesses aufzufassen sind. Es geht also darum, dass Kinder lernen sollen, sich selbst als Objekt gesellschaftlicher Veränderungen zu verstehen und nicht als Subjekt der Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse.

Mechanistische Logik und Quantentheorie

Ein zentraler Begriff gegenwärtiger Debatten über die Organisation von Bildung ist der der Selbststeuerung. Vielleicht ausgehend von der weitgehenden Abschaffung der Fließbandarbeit werden Individuen nun als informationsverarbeitende Systeme im Netz mit anderen gedacht. Castells beschreibt sie vielleicht etwas unglücklich als „selbst programmierbare Arbeitskraft“ (Castells 2005, S. 102). Sie müssen in der Lage sein, eingehende Informationen selbstreflexiv in Bezug auf internalisierte oder vorgegebene Ziele zu bewerten und ihre Handlungen im Kontext mit anderen und deren Interpretationen abzugleichen und zu reflektieren. Erzieherisch gesprochen: Gewünscht sind nicht artige Kinder, die sich nach dem richten, was ihnen gesagt wird, sondern vernünftige Kinder, die selbst wissen, was sie (gesellschaftlich erwünscht) tun sollen.

Die erkenntnistheoretische Grundlage liefert – zumindest in Ergänzung zur mechanischen Physik – die Quantentheorie, die erkannt hat, dass zwischen Subjekt und Objekt ein Wirkungszusammenhang besteht. Moderne Theorien, wie Konstruktivismus oder Systemtheorie wären ohne diese grundlegende Einsicht nicht denkbar. Damit wird innerwissenschaftlich allerdings auch der Wahrheitsbegriff obsolet. Die entscheidende konstruktivistische Formulierung lautet nun Viabilität. Die Frage des richtigen Handelns wird zu einem dauernden schleifenförmigen Reflexionsprozess. Die alte Trennung von Geist und Natur ist obsolet. Dafür geraten die Methoden der Feinsteuerung, die Aufmerksamkeit auf niederschwellige Wahrnehmungen in das Zentrum der Aufmerksamkeit. Sozialtechnologie ist nicht länger eine Veranstaltung der Manipulation der Massen, sondern eine – in zum Teil wissenschaftlich gewonnener intimer Kenntnis von Menschen – individualisierbare Feinsteuerung. Das zurzeit erkennbare Ausmaß der Suche nach solchen Steuerungsmöglichkeiten hat vielleicht auch damit zu tun, dass in anderer Weise als bei einer Ideologie der Freiheit des Geistes eine vollständige Beherrschung des Individuums nicht möglich ist.

Die Verlagerung auf die Selbststeuerungsfähigkeiten des Menschen enthält auch das Risiko, dass dieses Individuum eben nicht tut, was es soll. Aus einer anderen Sicht hat die moderne Sozialtechnologie ein Problem, das sich mit Machiavelli verbinden lässt. Es bedarf zur Steuerung von Menschen wiederum Menschen, die die Mechanismen der Steuerung kennen. Solange dies nur ein einzelner Herrscher ist, wird er sich moralisch keine Gedanken machen müssen, weil er sein Wissen als zu seinem Nutzen erklären kann. Wenn man aber viele Menschen benötigt, die über Steuerungswissen verfügen und die zudem erfahren, dass auch ihr Wissen in einem fortlaufenden Entwertungsprozess begriffen ist, so ist das Risiko groß, dass sie dazu tendieren, sich zu fragen, was mit ihnen geschieht. Die gegenwärtige Tendenz, durch die Propagierung von Planung, die

jedem bekannte Tatsache negieren zu wollen, dass kein Plan so umgesetzt wird, wie er geplant ist, liest sich auch als Pfeifen im Wald.

Die ökonomische Seite der Verhinderung von Einsicht besteht in einer Hierarchisierung der Kopfarbeit. Oberflächlich ist erkennbar, dass die Kosten für die Kopfarbeit gesenkt werden, u. a. auch deshalb, weil sie sich quantitativ ausweitet. Ein zweiter Blick zeigt, dass mit unterschiedlichen Ebenen der Planung unterschiedliche Qualitäten von Wissen verbunden werden und damit unterschiedliche Privilegien. Die Veränderung der Besoldung von Professuren von C zu W dient nicht nur der Absenkung der Kosten, sondern vor allem der Hierarchisierung der Kopfarbeiter: einige wenige können nun sehr viel mehr verdienen als vorher; die meisten weniger. Abstufungen gab es auch in der alten C-Besoldung. Der Unterschied liegt in der Möglichkeit, dass nun ein Professor nicht mehr nur die Hälfte mehr verdient als sein Kollege, sondern vielleicht das Zehnfache. Das eine ließ sich als Stufenleiter von der C2-Professur zur C4-Professur lesen. Das andere schafft unterschiedliche Welten zwischen dem einen und dem anderen. Der Preis der Privilegierung einiger Wissenschaftler besteht darin, dass sie ihre Erkenntnisse nicht mehr wissenschaftlich begründen dürfen, sondern nur noch politisch. Das Beispiel dafür sind einige, derzeit bekannte, sogenannte wissenschaftliche Regierungsberater.

Neu gegenüber einer Situation, wie sie Sohn-Rethel vorfand, ist die Organisation von Wissen als wissenschaftlich organisierter Planungsprozess. Es gibt nun Wissenschaftler und – und das ist neu – es gibt Wissenschaftler, die Wissenschaft planen. Erst die modernen Wissenschaften haben dafür die notwendigen theoretischen Grundlagen zur Verfügung gestellt. Die Planung ist aber erst möglich geworden durch Techniken der Planung, wie Computerisierung. Vielleicht kann man auch diesen Vorgang wie die meisten wissenschaftlichen Entwicklungen als kriegserzeugt interpretieren. Es war John F. Kennedy, der im kalten Krieg mit der Sowjetunion zu einem wissenschaftlichen Projekt aufrief und einen Zeitraum von 10 Jahren setzte, ohne dass irgendjemand sagen konnte, wie dieses Projekt zu realisieren wäre. Gemeint ist der Aufruf zur Landung auf dem Mond. Vielleicht ist dies das prominenteste Beispiel dafür, dass nun die NASA nicht mehr wie bisher, von der Frage ausgehen konnte, über welche Techniken man verfügte, sondern davon, was zu erfinden sein wird, damit die Landung gelingen kann. Das Gelingen dieses Projektes könnte einen großen Einfluss auf die Durchsetzung des Denkmusters bedeutet haben. Und das Denkmuster lautet: Wissen kommt nicht aus der Eingebung, sondern – in der Breite zumindest – ist das Ergebnis von Wissensplanung. Nicht vergessen werden sollte allerdings, dass das Ziel der Eroberung des Mondes nicht wissenschaftlich motiviert war, sondern als Teil des kalten Krieges zwischen den Großmächten.

Geld und Sprache

Für die Gegenwart reicht also die von Sohn-Rethel analysierte in Geld ausgedrückte Vorherrschaft des quantitativen Denkmusters nicht mehr aus. Die vom Individuum zu leistende Abstraktion ist einerseits als quantitative bestimmbar, andererseits als qualitative. Selbststeuerung ist kein bloß quantitativer Vorgang. Er meint nicht nur, wie dies noch häufig in Schulen gesehen wird, die Selbstbestimmung über Zeit, er meint vor allem, (Komma?) eine selbst vorgenommene Sinngebung der Handlungen. Selbststeue-

zung meint, die Bedeutung von Handlungen im Sinne verinnerlichter Kategorien vornehmen zu können. Die Kategorien sind nicht mehr hart, sondern weich, und bedürfen des dauernden Abgleichs mit der Realität durch das Individuum. Selbststeuerung, nicht im Sinne von Selbstverwirklichung, sondern im Sinne eines gesellschaftsadäquaten Verhaltens, kann vielleicht als Funktionalisierung oder Versachlichung beschrieben werden. Versachlichung meint als Lernprozess, sich selbst als Sache aufzufassen. Und die Sache ergibt sich aus der Summe der Funktionen, in die sie eingebunden ist.

Aus dieser Sicht kommt ein anderer Prozess in den Blick, der mit dem Ausgang des Mittelalters verbunden war und ohne den ebenfalls Kapitalismus nicht denkbar wäre: Nämlich die Erfindung des Buchdrucks und die Durchsetzung der Schriftlichkeit. Kerckhove schreibt in „Schriftgeburten“: „Ich behaupte vielmehr, daß Schrift grundlegend die Art und Weise des Denkens verändert.“ (Kerckhove 1995, S. 23) Kerckhove spricht von einem mentalen Raum, der durch die Schrift bestimmt sei und in dem alles in einer bestimmten Weise erscheine. Zentral ist die durch die Schrift erfolgte Möglichkeit der Verdopplung der Realität. Realität erscheint nun auch in Form einer Schrift, die sich losgelöst hat von der Realität, auf die sie sich am Anfang bezogen hat. Texte können sich von der Erfahrung lösen. Reale und symbolische Handlungen existieren trennbar voneinander, wobei die symbolischen die realen determinieren können. Und das bedeutet, dass es die Möglichkeit gibt, sich nur mit Sätzen zu beschäftigen, ohne die hinter dem Satz liegende Realität betrachten zu müssen. Die Symbole brauchen nicht mehr als Repräsentanten aufgefasst zu werden. Das diskursive Symbolisieren kann zum Beispiel allein Texte in ihrem Bezug zu anderen Texten analysieren. Der Erkenntnisgewinn ist zweifellos groß, aber er trennt das Wissen von der Erfahrung.

Die Durchsetzung der Schriftlichkeit und die Durchsetzung naturwissenschaftlichen Denkens sind nicht voneinander zu trennen. Das naturwissenschaftliche Denken ist ein Muster diskursiver Symbolik, wobei das Zeichen das vom Zeichen Repräsentierte beherrscht und nicht – wie die in der Schule gelehrte Physik behauptet – umgekehrt. Das Experiment setzt voraus, wonach es sucht. Präsentative Symbolik wird abgelöst durch eine diskursive Symbolik. Ein Flugzeug lässt sich heute aufgrund von Berechnungen bauen. Die ursprünglich in diesen Berechnungen enthaltenen Erfahrungen lassen sich durch Simulation herstellen. Auf die Erfahrung kann man – zunehmend – verzichten.

Die Durchsetzung der Schulpflicht in Mitteleuropa dürfte in diesem Zusammenhang zu sehen sein. Die Disziplinierung, die die Schule übernommen hat, galt nicht nur den neuen militärischen Gegebenheiten. Disziplinierung hieß, sich an die Bewegungen der Maschine zu halten. Die Schuldisziplin, der pünktliche Anfang, die Pausen, das Beharren auf permanenter Aufmerksamkeit usw. üben ebenso in die richtige Einschmiegung ein, wie das Erlernen der korrekten und einzig möglichen Antwort auf eine bestimmte Frage. Der einzelne Lehrer steht am Anfang der Schulpflicht dem einzelnen Schüler noch ebenso gegenüber, wie die eine Maschine dem einen Arbeiter. In der Sozialtechnologie der Schule vertritt der Lehrer die Maschine. Die sich entwickelnde Wissenschaft, die Psychologie, beginnt, die Belastbarkeit von Schülern wie Arbeitern zu erforschen. Denn noch liegen die Grenzen der Geschwindigkeit in der körperlich/psychischen Verfassung der Schülers bzw. Arbeiters. Es gibt eine naturgegebene Grenze für Merkfähigkeit, für die Dauer von Aufmerksamkeit, für die Geschwindigkeit von Handlungen usw. Diese natürliche Grenze zu finden wurde zur Aufgabe der Psychologie, vor allem der

Lern- und Entwicklungspsychologie. Und es wurde natürlich zu ihrer Aufgabe, Schule und Arbeitswelt so zu organisieren, dass sie dieser Grenze möglichst nahe kommt. Disziplinierung meint zweierlei: die Akzeptanz der Herrschaft der Maschine und die Anpassung der eigenen Handlungen an die Bewegungsabläufe der Maschine.

Diese Form der Disziplinierung ist überholt. Das gesamte Spektrum der methodischen Anweisungen, die bildungspolitisch verbreitet werden, erfordert eine neue Form der Disziplinierung. Kinder sollen Selbststeuerung lernen und zwar im Wissen um Konkurrenz und um die von außen an sie herangetragenen Anforderungen. Der methodische Begriff heißt: „Individualisierung des Unterrichts“.

Es scheint mir kein Zufall, dass mit der ersten industriellen Revolution eine weitere Entwicklung einhergeht, nämlich der Nationalismus. Die zusammenhaltende Kraft der Feudalherren zerbrach unter der technisch-ökonomischen Entwicklung und wurde ersetzt durch die Idee der Nation. Für diesen Prozess spielt die Schule insofern eine große Rolle, als sie über die Durchsetzung der Hochsprache erst ein Bewusstsein für eine unabhängig von Völkern bestehende Nation durchsetzte. Die Bedeutung von Schule für die Durchsetzung des Nationalismus ist bekannt, weniger auffällig scheint mir, dass mit den Nationen nun Grenzziehungen verbunden waren, die Staaten nun ebenso in Konkurrenz zueinander setzte, wie Unternehmen. Die Kosten der Bildungsausgaben als staatlich organisierte Kosten erscheinen nun als Standortfaktor für Unternehmen. Die Differenzierung im Bildungswesen im Sinne einer Differenzierung des Lernangebotes durch die Organisation von Bildung, d.h. einer Unterscheidung der Bevölkerung in jene, die ein relativ hohes Angebot bekommen und jene, denen Lernmöglichkeiten vorenthalten werden, ist nun Teil der Strategie, Lohnkosten der Unternehmen relativ gering zu halten. Dies als Aufgabe des Staates in Konkurrenz zu anderen Staaten. Die Rhetorik der Gegenwart, Wissen und Bildung ausschließlich im Sinne eines Standortvorteils zu sehen, scheint mir davon bestimmt.

Vorkapitalistische Zeit

Der Beginn der Neuzeit lässt sich mit einer Entdeckung oder besser „Erfindung“ charakterisieren: der Erfindung des Mangels. Es gab bei Naturvölkern und in Europa im Mittelalter Naturkatastrophen und von Menschen verursachte Katastrophen, es gab Kriege und Hungersnöte. Aber in einem Bewusstsein, dass den Menschen nicht als „frei“, als Gestalter seines Lebens versteht, waren dies Gegebenheiten einer natürlichen Versorgung und in einer Welt der Vorsehung, d.h. in einer gottgefühten Ordnung (vgl. de Haan 1985, S. 43). Prinzipiell herrschte die Vorstellung, dass die Natur genügend zum Leben biete (vgl. Blumenberg 1974, S. 159). Gurjewitsch beschreibt unversöhnliche Gegensätze im sozialen Leben der Epoche: Reichtum und Armut, Herrschaft und Unterordnung, Freiheit und Unfreiheit sowie Privilegiertheit und Erniedrigung als Basis und dennoch: „Die mittelalterliche christliche Weltanschauung ‚hob‘ die realen Widersprüche ‚auf‘, indem sie sie in die höchste Ebene allumfassender überirdischer Kategorien transformierte.“ (Gurjewitsch 1989, S. 14) Gurjewitsch schreibt in Bezug auf das christliche Mittelalter: „Unter den Tugenden, die den Feudalherrn charakterisieren, stand an erster Stelle die Freigebigkeit.[...] Der Herr konnte von dem Bewußtsein, daß er Schätze besitzt, keinerlei

Befriedigung erhalten, wenn er nicht in der Lage war, diese zu verschwenden und zu demonstrieren, genauer – demonstrativ zu vergeuden.“ (Gurjewitsch 1989, S. 282f.)

Ohne hier im einzelnen auf die Widersprüche des frühen Mittelalters und damit besonders auf den tatsächlich ambivalenten Umgang der christlichen Kirche mit Besitz einzugehen, kann man übereinstimmend für jene Völker, die Gurjewitsch terminologisch „Barbaren“ nennt, die Germanen etwa oder traditionale Kulturen, wie die der Trobriander und die mittelalterliche Kultur feststellen, dass sie den modernen Begriff der Ware nicht kannten. Grundlegend dafür ist zum einen die Vorstellung einer jeweils einheitlich gedachten Welt und die nicht vorhandene Trennung zwischen Materiellem und Immateriellem. Produktion und Distribution von Gegenständen sind nur denkbar gewesen als Moment eines übergreifenden, im Kern religiös oder mythologisch begründeten Zusammenhanges. Die Gegenstände sind von der Person nicht ablösbar und auch nicht von der Ordnung. Gurjewitsch macht dies an einem kleinen Beispiel sehr deutlich:

„Die Korporation lehnt das untraditionelle Verhalten eines Mitgliedes ab, das dem von ihr angenommenen Standard nicht entspricht. Die Verletzer der Reglements werden moralisch verurteilt, bestraft und aus den Gruppen ausgeschlossen. Dabei ist nicht so wesentlich, in welcher Richtung das Verhalten des Individuums von der Norm abweicht. Ein Handwerker, der einen Artikel von besserer Qualität herstellte, als es in der Zunft üblich war, oder der rationeller und schneller im Vergleich zu seinem Kollegen arbeitete, wurde ebenso bestraft wie der nachlässige Meister“ (Gurjewitsch 1989, S. 222).

Die Produktion und Distribution von Gegenständen ist ohne eine ihr innewohnende symbolische Einbettung nicht denkbar. Malinowski macht dies an vielen Stellen am Beispiel der Trobriander deutlich. Die Gegenstände, die innerhalb einer Gemeinschaft oder zwischen Gemeinschaften in Form des „Kula“, einem formalisiertem, von rituellen Praktiken begleiteten Tauschsystem, weitergegeben werden, tragen zum Ansehen des jeweiligen Trägers bei. Jeder hat sie nur temporär in Besitz und alle Mitglieder erwarten, dass ein Gegenstand – zumindest gleicher Qualität – gewissermaßen „zurückgeschenkt“ wird. Die Gegenstände selbst haben häufig einen Eigennamen und eine eigene Geschichte. Handel von Gegenständen oder auch Nahrungsmitteln geschieht in einem symbolisch bestimmten Rahmen. Auch die Trobriander kannten eine gesellschaftliche Hierarchie, einen Häuptling, den Besitzer eines Bootes und mit Lebensmitteln bezahlte Arbeiter, die das Boot bauen. Malinowski wendet sich vehement gegen das Bild vom faulen oder trägen Eingeborenen und schreibt:

„Zunächst einmal muss man sich klarmachen, daß ein Kiriwinaner fähig ist, gut, wirkungsvoll und kontinuierlich zu arbeiten. Dazu benötigt er aber einen wirksamen Antrieb: eine von den Regeln des Stammes auferlegte Pflicht oder Werte und Ambitionen, die ebenfalls durch Brauch und Überlieferung vorgegeben sind und ihn locken. Gewinn, wie er oft in zivilisierten Gemeinschaften einen Anreiz zur Arbeit darstellt, wirkt unter den unverfälschten Bedingungen der Eingeborenen niemals als Anstoß zur Arbeit“ (Malinowski 1979, S. 194).

Man kann den Zusammenhang von Produktionsverhältnissen und Produktivkräften nicht verstehen ohne die Art und Weise des jeweiligen „Zeitens“ zu berücksichtigen. Malinowski bescheinigt den Trobriandern das Fehlen einer „historischen Perspektive“. In den Erzählungen wird unterschieden, ob man es selbst erlebt hat oder vom Vater gehört. Alles was noch früher war, wird in einer einzigen Zeit versammelt. Es gibt keine Unterscheidung zwischen „vor langer Zeit“ und „vor sehr langer Zeit“ (vgl. Malinowski 1979, S. 339).

„Jede Vorstellung von historischen Epochen fehlt ihnen; die Vergangenheit ist ein einziges Vorrats-
haus an Ereignissen, und die Grenzlinie zwischen Mythos und Geschichte fällt nicht mit einer Unter-
teilung der Zeit in bestimmte, voneinander getrennte Perioden zusammen. [...] Sie besitzen auch keine
Vorstellung von dem, was man die Entwicklung der Welt oder die Entwicklung der Gesellschaft nen-
nen könnte, d.h. sie blicken nicht, wie wir es tun, auf eine Abfolge von Veränderungen zurück, die
sich in der Natur oder in der Menschheit ereignet haben. Wir wissen aus unseren religiösen und aus
unseren wissenschaftlichen Anschauungen, daß die Erde altert und daß die Menschheit altert, und ü-
ber beide denken wir in diesen Begriffen. Für die Eingeborenen bleiben beide ewig dieselben, ewig
jung.“ (Malinowski 1979, S. 339)

Mircea Eliade nennt dies „zyklische Zeit“ (vgl. Eliade 1984) und Gurjewitsch meint das
gleiche, wenn er schreibt, dass das mythologische Bewusstsein die Welt gleichzeitig in
ihrer synchronen und diachronen Ganzheit erfasste, mithin „zeitlos“ sei (vgl. Gurje-
witsch 1989, S. 30).

Die „Zeitmessung“ erfolgte im Mittelalter anhand natürlicher Abläufe, sei dies der
Wechsel von Tag und Nachtstunden, die Brenndauer eines Spans, einer Kerze oder die
Zeit, die Wasser benötigt, um aus einem mit einem Loch versehenen Krug auszulaufen.
Uhren, als Instrumente, die unabhängig von dem natürlichen Verlauf der Zeit die Re-
gelmäßigkeit eines Taktes gewissermaßen als Vergleichsmaßstab neben die Unregelmä-
ßigkeit des Lebens und der Natur stellten, waren sehr selten. Die Tage wurden nach
qualitativ aufgeladenen Abschnitten eingeteilt: Zu bestimmten Zeiten waren bestimmte
Dinge zu tun. Es gab gute und böse Zeiten. Gurjewitsch versucht differenziert den Über-
gang von Heidentum zum Christentum in bezug auf die Vorstellung über Zeit zu be-
schreiben, auch angesichts einer sich entwickelnden Klassengesellschaft und organisier-
ter Arbeitsteilung. Dies kann hier nicht im Detail nachvollzogen werden. Der Kernge-
danke scheint mir, dass obwohl das Christentum mit der zyklischen Zeit gebrochen habe
– die Geschichte bewegt sich nun vom Akt der göttlichen Schöpfung bis zum Jüngsten
Gericht – sich auch das christliche Mittelalter nicht grundsätzlich von der zyklischen
Konzeption befreite:

„Soweit die Zeit von der Ewigkeit abgeteilt war, erscheint sie in der Tat bei der Untersuchung der ir-
dischen Geschichte dem Menschen in Form einer linearen Aufeinanderfolge; doch die gleiche irdische
Geschichte stellt, insgesamt gesehen, in dem Rahmen, der von der Schöpfung der Welt und deren En-
de gebildet wird, einen geschlossenen Zyklus dar: Der Mensch und die Welt kehren zum Schöpfer
und die Zeit kehrt in die Ewigkeit zurück.“ (Gurjewitsch 1989, S. 115)

In diese Konzeptionen, sich selbst und die Welt zu denken, sind auch die Vorstellungen
über Kinder, über Erziehung und Lernen eingebettet. Dies soll im Folgenden an zwei
Beispielen gezeigt werden.

Erziehung bei den Trobriandern

„Ein Ehemann, dessen Frau während seiner Abwesenheit geschwängert wurde“, schreibt
Malinowski über die Trobriander, „wird diese Tatsache und das Kind freudig aufnehmen
und durchaus keinen Grund sehen, an ihrer Treue zu zweifeln.“ (Malinowski 1979, S.
143) Malinowski versucht über mehrere Seiten seine Leser davon zu überzeugen, dass
die Trobriander keinerlei Vorstellungen über die physiologische Vaterschaft hatten. Ihr
stärkstes Gegenargument gegen die Verbindung von Beischlaf und Geburt war die Tat-

sache, dass viele junge Mädchen, die ein reges Geschlechtsleben führten, kinderlos blieben.

Kinder sind Geister, die ihres „ewigen Lebens“ auf der Insel der Toten („Tuma“) überdrüssig sind und deshalb als präinkanierte Kinder in den Schoß einer Frau finden. Die Geister sind die Toten, die nach ihrem Tode auf der Toteninsel Tuma ewig leben können, weil sie in der Lage sind, sich beständig zu verjüngen. Aber irgendwann hört für jeden Geist das angenehme Dasein auf der Toteninsel auf. Die letzte Verjüngung, die sie zu Kindern macht, geschieht durch Baden im Salzwasser. Auf Treibholz oder Blättern treiben sie dann im Meer. Ein anderer Geist nimmt eines von ihnen auf und legt es auf den Kopf der Schwangeren: „Die erbricht und hat Schmerz im Leib. Dann kommt das Kind in den Leib hinein und sie ist wirklich schwanger.“ (Malinowski 1979, S. 128 ff.) Wir brauchen nicht zu entscheiden, ob Malinowski mit seiner These der Unkenntnis der Zeugungsvorgänge bei den Trobriandern im Recht ist oder – was eher zu vermuten ist – dass für die Trobriander auch gilt, was sich im christlichen Mittelalter beobachten lässt, dass jede Erzählung immer einen doppelten Boden hat: einen realen und einen symbolischen, die sich nicht auseinanderhalten lassen.² Auf jeden Fall ist das Kind der Trobriander eingesponnen in die Erzählung vom Anfang der Welt und von der Entstehung des Lebens und der Menschen auf der Erde.

Was noch entscheidender ist: Mit jedem Kind wiederholt sich der Uranfang und die Schöpfung, wiederholt sich die Geschichte des Kosmos. Wenn, wie Eliade schreibt, diese Geschichte des Kosmos eine „heilige Geschichte“ ist (Eliade 1964, S. 10), die im Zeitempfinden der Menschen einer anderen Zeit, nämlich der „Zeitlosigkeit“ angehört, dann scheint mir in der traditionellen Kultur der Trobriander das Kind Mittler zwischen den beiden Zeiten zu sein – der heiligen Zeit und der profanen Zeit. Der Tote wird über ein Zwischenstadium, das schließlich zu einem rückwärtigen Abschreiten der Zeit bis zum Wasser führt, wieder geboren. Als Kind beginnt er sein Leben in der profanen Zeit, die wiederum eingewoben bleibt in den Prozess der ewigen Wiederkehr der zirkulären Zeit. Der Tod ist die Voraussetzung neuen Lebens.

Malinowski nennt die Toteninsel Tuma „Das erotische Paradies des Trobrianders“: „Ungesehen von sterblichen Augen, ungestört von Sorgen der Welt, führen dort die Geister ein Dasein, das dem gewöhnlichen trobriandischen Leben sehr ähnlich, nur wesentlich angenehmer ist.“ (Malinowski 1979, S. 340) In Tuma sind alle Häuptlinge, alle sind schön, haben reichtragende Gärten und keine Arbeit, denn die Frauen tun alle Arbeit. Die Männer haben viele Ehefrauen und alle sind sehr schön. Die Erinnerung an das Leben und mithin die Sehnsucht danach wird durch ein orgiastisches Ritual vertrieben: Der Tote wünscht sich, in Tuma zu bleiben und seine sinnlichen Leidenschaften zu erfüllen. Aber auch auf der Toteninsel werden die Geister alt (und Malinowski schreibt leicht ironisch): „Um Leben und Liebe zu genießen, muß man jung sein.“ (Malinowski 1979,

² Paul Radin wendet sich gegen den Romantizismus der europäischen Auffassung des „Wilden“ und versucht an einer Reihe von Beispielen zu belegen, dass die Menschen der traditionellen Gesellschaften Vorgänge ihres täglichen Lebens mit ihrer alltäglichen Vernunft zu begreifen versuchten: „It is true that the facts of everyday life, in every primitive community, are clothed in a magical and ritualistic dress, yet it is not unfair to say that it is not the average native who is beguiled into an erroneous interpretation of this dress but the ethnologist.“ (Radin 1927, S. 19)

S. 344), werden runzlig und schwach. Aber auf Tuma ist es möglich, die alte, verwelkte Haut abzustreifen und sich zu verjüngen.

Für die Rückkehr auf die Insel der Lebenden bietet Malinowski zwei Erklärungen an. Die eine besagt, dass die Geister dem munteren Leben und der beständigen Verjüngung müde werden könnten; die andere, dass es auch auf Tuma schwarze Magie gebe, die die Geister schwach, krank und lebensmüde mache: „Dann und nur dann kehrt er zu den Anfängen seines Daseins zurück und verwandelt sich in ein Geisterkind. Es ist ganz unmöglich, einen Geist durch Schwarze Magie oder zufällig zu töten, sein Ende bedeutet jederzeit nur einen neuen Anfang.“ (Malinowski 1979, S. 129)

Tod und Geburt, Anfang und Ende fallen zusammen. Für die Trobriander gibt es eine Reihe von Wesen, aber kein Werden: „Es gibt keine grammatikalischen Zeiten, keine sprachliche Unterscheidung von Vergangenheit und Gegenwart. [...] Was wir in einer Folge von zusammenhängenden Ereignissen ansehen, ist für den Trobriander Bestandteil eines Gesamtmusters.“ (Malinowski 1979, S. 173) Von daher ist zu verstehen, warum der Geschlechtsverkehr nicht die Ursache der Schwangerschaft sein muss. Die Trobriander ordnen Ereignisse situativ und nicht zeitlich und folglich kann es keine Grenze geben zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Der Verlust des Lebens wird begleitet von der Aussicht auf ein erfülltes Leben im Jenseits – aber auch dies erscheint letztendlich nicht als Paradies, sondern weckt den Wunsch oder die Nötigung, wieder ins Reich der Lebenden zurückzukehren.

Die Unbestimmtheit der Begründung, die Malinowski dafür berichtet, aus welchem Grund ein Geist wieder zum Kind wird, mag mit der Schwierigkeit Malinowskis zu tun haben, die Rückkehr nicht als Verfallserscheinung des Paradieses deuten zu wollen, eine andere Denkweise aber nicht zur Verfügung zu haben. Anzunehmen ist eher, dass auch der Wechsel zwischen beiden Inseln Wiederholung der Entstehung der Menschen ist. Das Leben im Leben und das nach dem Tode werden fast gleich nebeneinandergestellt. Weder kann von einer dauernden Feier des Diesseits gesprochen werden, noch von einer Vorstellung, dass sich das wahre Leben erst im Jenseits finden wird. Vor diesem Hintergrund ist die folgende Schilderung Malinowski über den Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern zu lesen:

„Kinder genießen auf den Trobrian-Inseln beträchtliche Freiheit und Unabhängigkeit. Früh lösen sie sich los von der Bevormundung der Eltern, die übrigens nie sehr streng gehandhabt wird. Manche Kinder gehorchen ihren Eltern bereitwillig, doch das hängt nur vom persönlichen Charakter beider Parteien ab: eine regelrechte Disziplin, ein System häuslichen Zwanges ist ganz ausgeschlossen. Oft war ich bei Eingeborenen zu Besuch und habe irgendein Familienereignis miterlebt, etwa einen Streit zwischen Eltern und Kind; da wurde denn dem Kind dieses oder jenes gesagt, meist, als ob eine Gunst von ihm erbeten würde, obschon man zuweilen das Verlangen sogar durch Androhung von Gewalt unterstützte. Entweder schmeichelten oder schalten die Eltern, oder sie stellten ihr Verlangen an das Kind wie an einen Gleichgestellten. Nie geben Trobriander-Eltern ihrem Kind einen einfachen Befehl in der Erwartung natürlichen Gehorsams. Die Leute werden manchmal böse auf ihre Kinder und schlagen sie in einem Anfall von Wut; doch ebenso häufig habe ich ein Kind zornig auf Vater oder Mutter losschlagen sehen. Ein solcher Angriff wird entweder mit gutmütigem Lächeln hingenommen oder der Schlag wird ärgerlich zurückgegeben; jedoch der Gedanke an klare Vergeltung oder zwangsläufige Bestrafung ist dem Eingeborenen nicht nur fremd, sondern direkt zuwider. Ein paar Mal habe ich nach einer offenkundigen kindlichen Missetat zu verstehen gegeben, daß es für künftige Fälle besser sei, das Kind zu schlagen oder sonst wie kalten Blutes zu bestrafen; doch dieser Gedanke erschien

meinen Freunden unnatürlich und unsittlich und wurde mit einer gewissen Empfindlichkeit zurückgewiesen.“ (Malinowski 1079, S.52 ff.)

Es mag sein, dass sich die erwachsenen Trobriander darüber verständigt haben, dass das eine Kind „böse“ und das andere „gut“ sei; es mag auch sein, dass die Reaktion auf einen Angriff, lächeln oder schlagen, nicht nur von der Laune des Erwachsenen abhing, sondern auch davon, ob es sich um ein „gutes“ oder „böses“ Kind gehandelt haben mag. Man wird auch bei den „bösen“ Kindern nach den Gründen suchen und vielleicht einen Zauber oder eine Magie finden; vielleicht sogar so etwas wie einen „bösen Charakter“ annehmen. Was allerdings deutlich wird, ist, dass die Trobriander dem einzelnen Kind, weil es Kind ist, keine spezifischen Eigenschaften unterstellten. Der Schlüsselsatz allerdings lautet: „kalten Blutes“. Aufgewallt haben die Trobriander ihre Kinder sicher geschlagen, kalten Blutes aber wohl kaum – wenn man Malinowski glauben kann. Insofern erfährt der Leser mehr über den Engländer Malinowski als über die Trobriander. Die Strafe soll „kühlen Blutes“ verübt werden, nicht in der Hitze des Zornes; und „zwar aus Liebe“. Das Kind, so lässt sich die Vorschrift paraphrasieren, soll lernen, dass die Eltern aus Sorge um das Kind, aus Liebe zu ihm, zu Mitteln greifen, die dem Kind wehtun. Nicht um die Bedürfnisse und Wünsche der Eltern geht es primär, sondern um das Seelenheil des Kindes.

Malinowski beschreibt die Unterscheidung zwischen Erziehung von Kindern und Umgang mit Kindern. Die Trobriander hatten Umgang mit ihren Kindern, aber sie erzogen sie nicht. Das „kühle Blut“ enthält die Botschaft, dass die Handlung des Erwachsenen sich nicht auf die Gegenwart des Kindes richtet, sondern auf seine Zukunft. Das Kind soll nicht nur seine gegenwärtigen Handlungen verändern, es soll vor allem lernen, diese Handlung in Zukunft nicht mehr auszuführen. Dem Kind wird Verbesserungsfähigkeit unterstellt. Dies setzt voraus, dass ein Entwicklungskonzept existiert. Darüber verfügten die Trobriander nicht. Auch in ihrer Gesellschaft wird es tatsächlich Lehr-Lernprozesse gegeben haben. Aber sie waren nicht geplant, sondern situativ. Gelehrt und gelernt wurde während der Tätigkeit, durch Vormachen und Nachmachen, durch Einsozialisation in die Kenntnis und die Regeln der Arbeit. Zeit ist in diesem Kontext kein Thema, schon deshalb konnte die Idee der Beschleunigung von Lehr-Lernprozessen nicht existieren.

Mittelalter

Auf der Seite B 3 des „Orbis sensualium pictus“ von Johann Amons Comenius können Schüler das folgende lernen: „Auf der Erden sind hohe Berge/ tieffe Thäler/erhabne Hügel/ hohle Klüffte/ ebne Felder/ schattichte Wälder.“ (Comenius 1991, S. 21) Daneben findet sich die lateinische Übersetzung und auf der gegenüberliegenden Seite eine Zeichnung, die stilisiert zeigt, was der Text beschreibt. Auf den ersten Blick erinnert der orbis pictus an moderne Enzyklopädien für Kinder, in denen Gegenstände gezeichnet und mit ihren Namen versehen abgedruckt sind. Für jede Enzyklopädie stellt sich das Problem der Auswahl. Es wird wohl Comenius' Geheimnis bleiben, warum er es zum Beispiel für nötig fand, die folgenden Tiere unter der Überschrift Amphibien zu versammeln: Krokodil, Biber, Fischotter, Frosch, Kröte, Schildkröte. Als ein Kriterium,

sicher neben vielen, lässt sich die Faszination am Ungewöhnlichen finden. Über das Krokodil heißt es, es sei ein ungeheueres und räuberisches Tier des Flusses Nil; vom Frosch wird gesagt, dass er quakt und bei der Schildkröte ist dem Autor das Schild wichtig.

Wichtiger allerdings ist wohl die Art der Ordnung, der Gliederung des Buches, denn es ist keine Enzyklopädie, sondern ein Lehrbuch. Abgesehen von der Einleitung, einer Art Anlauftabelle und einem Schlusswort enthält das Buch 95 Kapitel. Es beginnt mit „Gott“ und endet mit „Das Gerichte“, dem Jüngsten Gericht. Alle Kapitel dazwischen – über die Welt, die Elemente, die Erde, die Pflanzen und Tiere, die Metalle, den Menschen, Berufe, Haushalt, Gewerbe, Staat und Gesellschaft und so fort – sind eingespannt zwischen „Gott“ und „Jüngstem Gericht“. Es ist kein Nachschlagewerk, sondern es ist von vorn nach hinten zu lesen: „Fahre nun fort/ und lise fleissig andre gute Bücher/ daß du werdest Gelehrt/ Weiß und Fromm. Gedenke heran; fürchte Gott/ und ruffe Ihn an/ daß Er dir verleihe den Geist der Weisheit. Lebe wohl!“ (Comenius 1991, S. 309)

Man wird den „Orbis pictus“ zusammen mit seiner großen Unterrichtslehre lesen müssen und dem dort enthaltenen vielzitierten Versprechen „allen alles zu lehren“ (Comenius o.J., S. 5). Wenn man die Auswahl und deren Gliederung in einen Zusammenhang mit diesem Versprechen bringen will, so liegt zweierlei nahe: Erstens, die einzelnen Bilder und Texte als eine Art Exempel zu lesen und zwar als Exempel für das Wirken und die Weisheit Gottes: „Das ist der Gedanke der Pansophie, die Comenius alle lehren will: die universale Weisheit, die in allem die Herkunft aus Gott erkennt und das Handeln, den Zweck von Allem und Allen als auf Gott gerichtet erkennt.“ (de Haan 1996, S. 66) Und zweitens: das Lesen des Buches als eine Art sinnlicher Reise zu sehen. Das Buch bildet nicht ab, es substituiert nicht, „dieses“ steht nicht für „jenes“; vielmehr: „die der göttlichen Ordnung unterliegende Welt wird in ihm sichtbar“ (de Haan 1996, S. 67). Nun geht Comenius von einem Mangel aus, einem Mangel an Frömmigkeit. De Haan interpretiert den Orbis pictus entsprechend als Anleitung zu einem Heilsprozess: „Insofern führt der Orbis pictus auch nicht in die gegenwärtige Welt ein, sondern der Schüler vollzieht von Lektion zu Lektion die Transition dessen, was die von Gott entfernte Welt ist, in jene, die wieder Anschluß an Gottes Ordnung sucht.“ (de Haan 1996, S. 67f.) „Anschluß an Gottes Ordnung“ meint Teilhabe an der „heiligen Zeit“ an der Ewigkeit.

De Haan sieht in der Lesereise eine Nachahmung Christi, in anderen Worten, einen Weg von der profanen Zeit in die Ewigkeit. Insofern ist der Mangel an Frömmigkeit angesichts des nahenden Jüngsten Gerichts Comenius Problem und nicht der Mangel an Wissen. De Haan legt in seiner Interpretation einen Schwerpunkt auf die Bedeutung des Mythos. Die Wiederholung der Ursituation ist Kennzeichen einer zyklischen Zeitvorstellung.

Damit scheint mir ein wesentlicher Aspekt mittelalterlicher Lernvorstellungen skizziert. Dennoch bleibt die Frage, warum das Erkennen Gottes nun verknüpft wird mit Kenntnis der Welt. Das pansophische Konzept des Comenius unterstellt eine Art Lesbarkeit der Welt in dem Sinne, dass die in der profanen Zeit existierende Welt als Gottes Welt erkennbar werden kann. Und Lesen-Können ist lehrbar. Und mit der Lehrbarkeit stellt sich das Problem der Geschwindigkeit des Lernens ein:

„Wir wagen es, eine große Unterrichtslehre zu verheißen, d.h. die universelle Kunst, allen alles zu lehren, und zwar sicher zu lehren, so daß man nicht folgen kann, ohne Erfolg zu haben – ferner schnell zu lehren ohne Belästigung für die Lehrenden und Lernenden, ohne Ueberdruß zu erregen, sondern vielmehr zur höchsten Ergötzlichkeit für beide Theile, – und sodann gediegen zu lehren, nicht bloß an der Oberfläche und etwa der Form wegen, sondern um zu wahrer Wissenschaft, zu guten Sitten und tiefer Frömmigkeit hinzuführen.“ (Comenius o.J., S. 5)

Aus meiner Sicht wird in der Didaktik wie im *Orbis pictus* sichtbar, dass es nicht mehr, wie zum Beispiel bei den Trobriandern, gelingt, das irdische Leben als Teil des Kosmos zu verstehen. Zyklische Zeit und lineare Zeit stehen in einem Widerspruch zueinander, den m.E. Comenius versucht aufzulösen. Dies gelingt ihm aber nur, weil er einen Bogen spannt zwischen Anfang und Ende eines Lernprozesses, eines Lernprozesses zudem, der unter Zeitdruck steht, weil das jüngste Gericht nahe ist. Und es ist nahe, weil Comenius seine Zeit als gottesfern wahrnimmt. Unausgesprochen wird eine zweite Angst zwischen den Zeilen sichtbar. Da es zu den großen Errungenschaften der christlichen Religionsvorstellungen gehört, dass der Mensch frei sei, frei darin, Gott zu erkennen, gehört zu den Ängsten auch, dass dies misslingen könne.

Der Buchdruck war längst erfunden, Galilei und Descartes bereits tot, Newton war im Jugendalter, als Comenius den *Orbis pictus* veröffentlichte. Die Europäer hatten große Teile der Welt erobert und waren dabei, sie auszubeuten. Die Welt war nun nicht mehr bloß Zeichen Gottes, sondern ein System von Zeichen, das interpretierbar und analysierbar wurde. Weisheit und Klugheit trennten sich voneinander. Und Klugheit war lehrbar. Den Übergang zwischen dem einem zum anderen erzählt Umberto Eco in seinem Roman „Im Namen der Rose“.

Meine These ist: Auf der Grundlage des christlich gedachten Freiheitskonzeptes konnte sich naturwissenschaftliches Denken entwickeln. Der dazu notwendige Denkstil stand im Zusammenhang mit der Entwicklung und Durchsetzung von Schriftlichkeit, weil die Texte des Buches nun zu lesen waren als Hinweise auf etwas, was in dem Buch selbst nicht zu finden ist. In der Trennung zwischen Erleben bzw. Erfahrung und Dokumentation von Erleben und Erfahrung sehe ich die Voraussetzung für wissenschaftliches Denken und damit auch als Voraussetzung für die Unmöglichkeit, in einem einzigen Leben noch klug zu werden. Lernen gerät unter diesen Voraussetzungen zu einem Projekt, das schnell gehen muss. Bei Comenius finden sich bereits zwei Begriffe, die weiterhin eine große Rolle spielen werden: leichter lehren, kürzere Wege aufsuchen (vgl. Comenius o.J., S. 5). Es gibt also zwei Bücher und die Welt hat selbst eine Geschichte, die gelesen und damit gelehrt werden kann und weil es einen Widerspruch gibt zwischen Weltzeit und Lebenszeit – oder anders formuliert – weil das Paradies nicht mehr im Jenseits, sondern im Diesseits zu suchen ist – muss das Leben und das Lernen schneller gehen.

Schluss

Das Ende des Mittelalters ist in Europa von einer Reihe von Entwicklungen gekennzeichnet, die im Kern als interdependent gedacht werden müssen. Dazu gehören die Herausbildung des Kapitalismus, die Durchsetzung der Schriftlichkeit, die Entwicklung naturwissenschaftlichen Denkens, die Erfindung der Kindheit und vieles andere mehr,

was uns heute selbstverständlich erscheint. Erwachsene haben seitdem Zugang zu zwei Denk- und Wahrnehmungsweisen, die sich von denen der Kinder unterscheiden. Erwachsene können Lesen und Schreiben und sie können in Modellen denken. Mit „Können“ meine ich, dass sie es nicht notwendig tun. Idealtypisch ließe sich unterscheiden zwischen Kind und Wissenschaftler. Die Differenz zwischen Oralität und Literalität ist offensichtlich. Mit modellorientiertem Denken ist das Paradigma gemeint, wonach alle physischen Erscheinungen Regeln unterliegen, die einheitlich gelten. Das heißt, eine Ordnungsvorstellung, die symbolisch konstruiert ist und sich nicht aus Erfahrungen ableiten lässt. Die zentrale Wissenschaft dieser symbolischen Ordnung ist die Mathematik.

Und seitdem werden Lehr-Lernprozesse als Überwindung der Spanne zwischen mythischem und naturwissenschaftlichem Denken gedacht und beschrieben. Das Problem dabei ist, dass die reale Entfernung zwischen modernem wissenschaftlichen Wissen und mythischem Denken in einer Weise größer geworden ist, dass sich der Gedanke, diese Differenz gewissermaßen durch Lernen ausgleichen zu können, in kaum aufhebbarer Widersprüche verwickelt. Bildung, im Sinne einer Bildung des Subjektes, versucht das Subjekt zum Herrn seiner Welt zu machen; gleichfalls sich selbst emanzipierend von der eigenen Unmündigkeit und dem Getriebensein durch die Fortentwicklung von Wissenschaft und Gesellschaft. Die Emanzipationspädagogik – und anders kann man Pädagogik kaum denken – basiert auf der Metapher des Überholens: das Subjekt soll den Zug überholen, in dem es selbst mitfährt. Die Entfremdung von der eigenen Lebenswelt soll vorangetrieben und gleichzeitig die damit verbundene Trennung zwischen Lebenswelt und Subjekt aufgehoben werden.

Spätestens seit der ersten industriellen Revolution lässt sich sowohl in der Organisation der Produktion und Distribution von Waren, wie in der Organisation von Lernprozessen ein Veränderungsmotiv beobachten, dass sich als Tendenz zur Beschleunigung bezeichnen lässt. Das Mittel dazu bestand im Kern in Formen von Intensivierung und Rationalisierung. Der Einsatz von Maschinen in der Produktion und Distribution von Waren lässt sich beschreiben als Verwissenschaftlichung der Handarbeit und ihrer Organisation. Das betrifft die Betriebswirtschaft ebenso wie die Psychologie und viele andere Wissenschaften.

Für die jüngere Gegenwart behaupte ich eine neue Form, die Intensivierung und Rationalisierung nicht ablöst, aber neu rahmt. Das Instrument dazu ist Planung im Sinne einer Verwissenschaftlichung der Kopfarbeit. Nun sind ökonomische Austauschprozesse ebenso wie Lernprozesse bestimmt von Unwägbarkeiten. Für die Ökonomie reicht dies von Naturkatastrophen bis zu der letztlich nicht auflösbaren Verbindung von Erwartenserwartungen. Märkte können schon deshalb nicht transparent sein, weil Antizipationen in das Marktverhalten der Teilnehmer eingehen. Die Metapher der „unsichtbaren Hand“, die von allein das Marktgeschehen steuert, ist insofern zutreffend, als es nicht gelingen kann, das Unsichtbare vollständig sichtbar zu machen. Sie ist insofern pure kapitalistische Ideologie als sie behauptet, es werde von allein für alle alles gut. Auch Lernen ist in diesem Sinne nicht planbar, weil sich nicht sagen lässt, was man alles miternt, wenn man etwas Bestimmtes lernt. In anderen Worten: Die Nebenwirkungen eines Lernvorganges lassen sich nicht übersehen und es lässt sich auch nicht sagen, ob die sogenannten Nebenfolgen nicht am Ende das eigentlich Wichtige waren.

Die Ökonomisierung der Ökonomie wie des Lernens besteht von daher in dem Versuch, etwas zu planen, was sich eigentlich nicht planen lässt. Diese Paradoxie verursacht Kosten. Für die Wirtschaft kann dies bedeuten, dass diese Art von Ökonomisierung nicht dazu führt, dass es allen besser geht, sondern nur wenigen und dafür trotz Anstrengung und Arbeit vielen schlechter. Und für Lernprozesse kann es bedeuten, dass Lernmöglichkeiten nicht erkannt und genutzt werden – die Lernanstrengungen also zu einer Art Verdummung führen. Oder, weniger polemisch formuliert: Zu weniger Welt- und Selbstverständnis durch mehr Lernen.

Unter „Ökonomisierung“ verstehe ich eine bestimmte Art und Weise, wie einzelne Menschen, zusammen mit anderen Menschen, in der Natur ihr Leben organisieren. Ökonomisierung meint also eine Form des Zusammenhaltes von Mensch, anderen Menschen und Natur.³ Das Leben und das Denken, marxistisch formuliert – Sein und Bewusstsein – werden davon bestimmt. Ökonomisierung ist also nicht nur eine Denkform, sondern eine Form, in der man sein Leben lebt und in der man es sich denkt. Ökonomisierung ist eine Form, die die verschiedenen Lebensbereiche zu einer Einheit synthetisiert. Eine grundsätzlich andere Möglichkeit der Synthetisierung aller Lebensbereiche wäre und war ein Glaube, in dem alles was ist oder sein könnte auf Götter oder einen Gott zurückgeführt werden kann. Ökonomisierung meint also ein Leben, in dem alles was ist und was denkbar ist, von den Kategorien Endlichkeit und Knappheit aus gedacht und gelebt wird. Es bedeutet, das Verhältnis von Aufwand und Ertrag nur unter quantitativer Perspektive zu betrachten.

„Lernen“ ist nach meinem Verständnis ein Interpretationsbegriff. Was man empirisch beobachten kann, sind Veränderungen. Sie als „Lernen“ zu bezeichnen, setzt die Möglichkeit voraus, eine Veränderung als Ergebnis einer Interaktion und nicht eines von Natur aus stattfindenden Prozesses wahrnehmen und deuten zu können. Dieses Lernverständnis grenzt sich von einem anthropologischen ab, wo der unmittelbare Zusammenhang von Lernen und Menschsein zu bestimmen versucht wird. Aus meiner Sicht, ist die Fähigkeit, etwas als Lernen zu interpretieren bereits Ergebnis eines (gesellschaftlichen) Lernprozesses. Die Fähigkeit, Lernen als Veränderungsprozess von anderen Veränderungsprozessen unterscheiden zu können, ist m.E. wiederum Voraussetzung dafür, Lernprozesse selbst zum Gegenstand der Aufmerksamkeit zu machen. Erst dadurch kann über Lernen nachgedacht werden, kann versucht werden, Lernprozesse zu beschleunigen, zu planen, wissenschaftlich zu erforschen und zu steuern. Die Schwierigkeit der Verbindung von Lernen und Ökonomie besteht darin, beide als getrennt voneinander und doch bezogen aufeinander zu betrachten.

Den Umgang mit Zeit, das Verständnis von Zeit oder auch das, was sich als Zeitempfinden beschreiben lässt, fasse ich in dem Begriff „Zeiten“ zusammen. Dies meint, dass Zeitverständnis und Zeitempfindung gemacht werden. „Zeiten“ beschreibt die bestimmte Form, in der in einer gegebenen Kultur oder Gesellschaft Zeit wahrgenommen und interpretiert wird. Für die Gegenwart, den Beginn des 21. Jahrhunderts in Deutschland, lautet meine These, dass Ökonomisierung die bestimmende Form des „Zeitens“ darstellt. Wenn man davon ausgehen kann, dass Ökonomisierung die bestimmende Form des „Zeitens“ ist, so betrifft dies alle Lebensbereiche: Politik, Wirtschaft, Kultur, Medien

³ Ich stütze mich auf Elias 1988.

etc. Und es betrifft auch die Vorstellung über Lernen. Lernen findet, wie alles andere, notwendig in der Zeit statt. Ökonomisierung des Lernens meint damit eine bestimmte Anwendung einer bestimmten Zeitkategorie auf Lernen, nämlich die Vorherrschaft ökonomischen Denkens in bezug auf das eigene Leben.

Für den Sachunterricht heißt dies, dass mit dem Thema Zeit unbedingt Begriffe verbunden werden müssten, die bisher kaum im Sachunterricht vorkommen: Globalisierung, Kapitalismus, Mehrwert, Tauschwert, Wissenschaft, Produktion, um nur einige zu nennen. Das sind abstrakte Begriffe. Konkret sind sie auch für Kinder im Grundschulalter verbunden mit Begriffen wie, Geld, Arbeitslosigkeit, Reichtum, Armut, Zukunft, Zukunftsangst, um wiederum nur einige zu nennen.

Literatur

- Baukrowitz, Andrea/Boes, Andreas/Schmiede, Rudi (2005): Die Entwicklung der Arbeit aus der Perspektive ihrer Informatisierung. www.rz.uni-frankfurt.de/fb03/K.G./B5_2000_Baukrowitz.pdf (17.4.05)
- Blumenberg, Hans (1986): Die Lesbarkeit der Welt. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Comenius, Johann Amos (1991): Orbis sensualium pictus. Dortmund: Harenberg Kommunikation (4. Aufl., Original 1658)
- Comenius, Johann Amos (o.J.): Große Unterrichtslehre, aus dem Lateinischen übersetzt und mit Einleitungen und Anmerkungen versehen v. Julius Beeger und Franz Boubek. Leipzig: Max Hesse (4. verb. u. vermehrte Auflage)
- Dahlmann, Manfred (1998): Warenform und Denkform. Eine Einführung in den Grundgedanken Alfred Sohn-Rethels. In: Kalaschnikow – Das Politmagazin, Ausgabe 10, Heft 1/98
- De Haan, Gerhard (1985): Natur und Bildung. Perspektiven einer Pädagogik der Zukunft. Weinheim: Beltz
- De Haan, Gerhard (1996) Die Zeit in der Pädagogik. Vermittlungen zwischen der Fülle der Welt und der Kürze des Lebens. Weinheim: Beltz
- Eliade, Mircea (1984): Das Heilige und das Profane. Vom Wesen des Religiösen. Frankfurt/M.: Insel-Verlag
- Elias, Norbert (1988): Über die Zeit. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Giedion, Sigfried (1987): Die Herrschaft der Mechanisierung. Ein Beitrag zur anonymen Geschichte. Frankfurt/M.: Athenäum
- Gurjewitsch, Aaron J. (1989): Das Weltbild des mittelalterlichen Menschen. München: Beck
- Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2005): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen (Entwurf März 2005). Wiesbaden
- Litt, Theodor (1952): Naturwissenschaft und Menschenbildung. Heidelberg: Quelle & Meyer
- Lyotard, Jean-Francois (1982): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. *Theatro Machinarum* 3/4/1982
- Malinowski, Bronislaw (1979): Das Geschlechtsleben der Wilden in Nordwest-Melanesien. Frankfurt/M.: Syndikat
- Malinowski, Bronislaw (1979): Argonauten des westlichen Pazifik. Frankfurt/M.: Syndikat
- Markert, Werner (1970): Dialektik des bürgerlichen Bildungsbegriffes. In: Johannes Beck u.a. (Hrsg.) (1970): *Erziehung in der Klassengesellschaft*. München: List, S. 17-51
- Marx, Karl (1972): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Zweiter Band. Berlin: Dietz (Karl Marx – Friedrich Engels Werke Band 24)
- Marx, Karl (1972): Zur Kritik der politischen Ökonomie. Erstes Heft. Leipzig: Dietz (8. Aufl.).
- Picht, Georg (1989): Der Begriff der Natur und seine Geschichte. Stuttgart: Klett-Cotta
- Radtke, Frank-Olaf (2003): Die Erziehungswissenschaft der OECD – Aussichten auf neue Performanz-Kultur. In: *Erziehungswissenschaft* 27/2003, S. 109-136.
- Radtke, Frank-Olaf (2005): Pädagogen Bashing. Eine neue Runde im Streit um die Erziehungswissenschaft. Frankfurt/M.: unveröff. MS.
- Schäfer, Gerd E. (2003) (Hrsg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim: Beltz
- Schwenk, Bernhard (1989): Bildung. Stichwort. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.) (1989): *Pädagogische Grundbegriffe*, Bd. 1. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 208-221
- Sohn-Rethel, Alfred (1970): Geistige und körperliche Arbeit. Zur Theorie der gesellschaftlichen Synthesis. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Mehr Zeit zum Fördern, Lernen und Leisten – Neue Zeitstrukturen in der Ganztagsgrundschule in Angebotsform in Rheinland-Pfalz

Eine Chance für eine andere zeitintensive Organisation des Lernens?

„Stellen Sie sich eine Schule vor, die Zeit hat. Zeit für jedes Kind in seiner Besonderheit: Zeit für individuelles Fördern und Fordern, für Beratung und Einbeziehen in die Verantwortung für den eigenen Lernprozess; Zeit für individuelle und gemeinsame Interessen bei Expertenarbeit und Projekten; Zeit für die Eroberung des Lebensraums durch Forschen, Experimentieren, Erkunden und Öffnen zum Stadtteil mit seinen Institutionen; Zeit für Besinnung, Kunst und Bewegung, für das Leben in der Gemeinschaft, für Gruppenarbeit und Gruppenspiel; Zeit für das Entwickeln von Balance zwischen Sichdurchsetzen und Nachgeben, für das Lösen von Problemen in der Verantwortung für die Gemeinschaft. [...] Um diesem Anspruch gerecht zu werden, brauchen wir Ganztagsschulen.“ (Greiling 2003, S. 4)

1 Die Ganztagsschule (in Angebotsform) – Vorüberlegungen

Betrachtet man die aktuellen pädagogischen Themen, nimmt in Deutschland die Diskussion über die Ganztagsschule breiten Raum ein. Forciert vor allem durch die Ergebnisse der Pisa-Studie in deren Rahmen sich zeigte, dass in den meisten erfolgreichen Bildungsnationen die Ganztagsschule mit ihrem erweiterten Zeitbudget selbstverständlich ist, wurde von der Sozial-, Familien-, Wirtschafts- und vor allem von der Bildungspolitik, sowie einer breiten Öffentlichkeit ein Mehr an Schulzeit mit einer qualitativ veränderten Lernzeit gefordert, um all den Anforderungen, die sich durch die veränderten Lebensbedingungen der Kinder ergeben haben, begegnen zu können (vgl. Priebe/Geibert 2002, S. 7; Tillmann 2004, S. 196).

Auch wenn die Lautstärke der Debatte nicht mit ihrer Wirksamkeit zu verwechseln ist, glaubt man auf die Frage nach einem erfolgreicherem System von Schule eine Antwort gefunden zu haben – eine ganztägige Schule, die mit mehr „Bildungszeit“ die Bildungsproblematik beheben soll (vgl. Schleicher 2004, S.12).

Als zentrale Aussage der aktuellen Argumente für eine ganztägige Schule kann die Formulierung von Appel gelten: „Kindgemäße Entwicklung, kindgemäßes Lernen braucht mehr Zeit, als an Halbtagschulen üblicherweise zur Verfügung steht, denn Schule ist mehr als Unterricht.“ (Appel 2002, S. 102)

Als eines der Hauptziele gilt: Mit Hilfe der erweiterten Zeitstruktur der Ganztagschule, die den Lehrkräften den notwendigen Freiraum für die individuelle Förderung gibt, eine neue Lehr- und Lernkultur durch neue pädagogische Konzepte zu schaffen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005, S. 1). Der Anspruch an eine „neue“ Lehr- und Lernkultur verdichtet sich in den Fachpublikationen des Ministeriums

für Bildung, Frauen und Jugend und seiner Serviceeinrichtungen, wie z. B. dem Pädagogischen Zentrum Bad Kreuznach zu einer neuen Lernkultur. Diesem Sprachgebrauch werde ich mich weitestgehend anschließen.

In Rheinland-Pfalz wird der Ausbau der Ganztagschulen am konsequentesten vorangetrieben, mit besonderer Fokussierung auf die Grundschulen, „weil dort das Fundament für die Bildungskarriere gelegt wird“, so Jung (Jung 2004, S. 1).

Bei der Entwicklung der Ganztagschulformen setzt das Land eigene Akzente. Neben den schon bestehenden Ganztagschulformen, Ganztagschule in verpflichtender Form und in offener Form, wird seit 2002 die Ganztagschule in „neuer Form“ (Ganztagschule in Angebotsform) ausgebaut (vgl. Ahnen 2004, S. 2). Diese Form der ganztägigen Schulausbildung, für alle Schulstufen geltend, kann in zwei Versionen (Modellen) umgesetzt werden: in der „zügigen“ Form (Angebote gelten für alle SchülerInnen eines „Klassenzugs“) und in der additiven Form (Angebote gelten – nach dem regulären Unterricht – nur für einen Teil der SchülerInnen).

Für die folgenden Ausführungen wird die Frage im Mittelpunkt stehen: Kann die in Rheinland-Pfalz präferierte fakultative Form der Ganztagschule (Ganztagschule in Angebotsform) den Anforderungen an eine neue Lernkultur, somit einer anderen Organisation des Lernens, gerecht werden?

2 Zu den Ganztagschulen in Rheinland-Pfalz

Rheinland-Pfalz hat sich schon vor der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse zu einem Ausbauprogramm für die neue Ganztagschule entschlossen. Nach einem Beschluss vom 15.11.2001 forderte der Landtag die Landesregierung auf, die Schulen beim Ausbau von Ganztagschulen zu unterstützen und ein solches Angebot „unter Beachtung der Qualitätsstandards einzurichten.“ (Ahnen 2003, S. 1)

Bestätigt durch die PISA-Studie, wurde der Ausbau der Ganztagschulen Bestandteil eines bildungspolitischen Maßnahmenpakets der Landesregierung, dass mittel- und langfristige wirksam werden soll. Unterstützt wird die Ganztagschulentwicklung durch das Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“ der Bundesregierung, die mit 4 Milliarden Euro in den Jahren 2003 bis 2007 entsprechende Investitionen in den einzelnen Bundesländern fördert und damit einen „Beitrag für eine nachhaltige Bildungsreform in Deutschland“ leisten will. Die Finanzhilfe für das Land Rheinland-Pfalz addiert sich in diesem Zeitraum insgesamt auf ungefähr 198,44 Mio. Euro (vgl. Ahnen 2003, S. 23).

2.1 Zur Einrichtung der Ganztags(grund)schulen in Rheinland-Pfalz

Seit Beginn des Schuljahrs 2002/2003 wurden in Rheinland-Pfalz 235 Ganztagschulen in neuer Form (in Angebotsform) eingeführt, davon 101 Grundschulen (vgl. Jung 2004, S. 1). Der Anspruch der Landesregierung, im Laufe der Legislaturperiode (2001-2006) 300 Ganztagschulen in neuer Form aufzubauen wird nach Ahnen mit 304 Ganztagschulen noch übertroffen werden. Seit dem 30.03.2004 ist die Ganztagschule auch im Schulgesetz §14 verankert (vgl. Schulgesetz des Landes Rheinland-Pfalz vom 30.03.2004).

2.2 Zur Ganztagsschule in Angebotsform in Rheinland-Pfalz

Die Ganztagsschule in neuer Form (Angebotsform) kann als Mischform bezeichnet werden. Die Initiatoren haben die positiven Elemente der offenen und der verpflichtenden Form übernommen und in die Angebotskonzeption übertragen.

Die Ganztagsschule in Angebotsform bietet an vier Tagen in der Woche von 8 bis 16 Uhr Unterricht und zusätzliche Angebote, die zu einer „pädagogischen und organisatorischen Einheit“ werden sollen. Die Teilnahme am Ganztagsangebot ist freiwillig. Wurde das Kind angemeldet, so ist die Teilnahme für ein Jahr verpflichtend. Die Halbtagschule bleibt unverändert für alle Kinder bestehen (vgl. Ahnen 2003, S. 2 f.).

2.3 Zur Organisation der Ganztagsschulen in Angebotsform – Auswirkungen in der Praxis

Die neuen Ganztagsschulen können grundsätzlich zwischen zwei Modellen wählen, dem zügigen Organisationsmodell GTS I und dem additiven Organisationsmodell GTS II, die als Überlegungen zur strukturellen Gestaltung dienen und – je nach in individuellen Gegebenheiten und Möglichkeiten des Schulstandortes – variierbar zu handhaben sind (vgl. Ahnen 2003, S. 10; Ipfling 2002, S. 115)

Im Organisationsmodell I können Ganztagsklassen eingerichtet werden, in denen der Unterricht über die gesamte zur Verfügung stehende Zeit des Schultages verteilt wird. Unterricht und Ganztagsangebote wechseln sich im Sinne der Rhythmisierung ab und sind, so Ipfling, als die ‚klassische‘ Form der Ganztagsschule anzusehen (vgl. Ipfling 2002, S. 115). Dies kann bedeuten (Beispiel Pestalozzigrundschule Eisenberg): Von vier zweiten Klassen sind zwei „Ganztagsklassen“, in denen alle Kinder von 8 Uhr bis 16 Uhr in der Schule bleiben und die Vorzüge eines zeiterweitert-rhythmisierten Schulalltags nutzen können. Sie profitieren von den in den Unterricht eingebetteten zusätzlichen Angeboten und können in zeitintensivere Lernprozesse „eintauchen“. Problematisch ist dabei jedoch: Die Kinder der beiden anderen Klassen (den Halbtagsklassen) sind davon ausgeschlossen. Im Organisationsmodell II findet der Unterricht in einem Block am Vormittag statt, die Ganztagsangebote schließen sich nach dem Mittagessen und einer Spielpause an. So verlassen die Schüler, die das zusätzliche Angebot der Ganztagsschule in neuer Form nicht wahrnehmen, zur Mittagszeit die Schule. Die Ganztagsschulkinder bleiben bis um 16 Uhr in der Schule. Der vormittägliche Unterrichtszeit wird bei Modell II nicht erweitert, sondern um pädagogische Angebote am Nachmittag ergänzt. Für das „additive Modell“ kann das bedeuten (Beispiel Grundschule Wöllstein): Nur ein Teil der Kinder einer Klasse besucht die „Halbtagschule“ und geht mittags um 12 Uhr (1./2. Schuljahr) oder 13 Uhr (3./4. Schuljahr) nach Hause, der andere Teil (Kinder der Ganztagschule) bleibt in der Schule und nimmt, nach Mittagessen und Spielpause, an den Ganztagsangeboten teil. Problematisch: Hier findet die Separierung der Kinder sogar innerhalb der Klasse statt.

Laut dem Bericht der Ministerin für Bildung, Frauen und Jugend über die Entwicklung der Ganztagsschulen in neuer Form ist das Organisationsmodell I, das eine erweiterte Schulzeit für alle SchülerInnen einer Klasse ermöglicht, bisher nur von einer Minderheit der Ganztagsschulen umgesetzt worden. Die meisten Schulen entschieden sich in diesen ersten beiden Jahren – nach diesem Bericht – vor allem wegen der leichteren „Organisierbarkeit“ für das Organisationsmodell II (vgl. Ahnen 2003, S. 11). Hinzu

kommt, dass durch das Prinzip der Freiwilligkeit nur selten so viele SchülerInnen zur Teilnahme an der Ganztagschule angemeldet werden, dass vollständige Ganztagsklassen gebildet werden können. Beide Organisationsmodelle können auch gleichzeitig unter einem Schuldach eingerichtet werden (vgl. Ahnen, 2003, S. 11).

3 Zu den Begründungen für eine erweiterte Schulzeit und ihren pädagogischen Konsequenzen

Welche Bedingungen haben dazu geführt, dass der Ausbau von Ganztagschulen (auch in Rheinland-Pfalz) mit ihrem erweiterten Zeitrahmen in solch bevorzugter Weise betrieben wird? Sowohl sozialwissenschaftliche Analysen der Gegenwart zu den Veränderungen in unserer Gesellschaft als auch schulpädagogische Erkenntnisse liefern nach Ansicht von Holtappels genügend Begründungen „für eine zeitlich erweiterte Schulzeit und den dringenden Ausbau von schulischen Ganztagsformen über den Stundenplan hinaus“ (Holtappels 2003, S. 2).

3.1 Veränderung der Bildungsanforderungen:

Zu den höheren Bildungsabschlüssen, die heute für einen Berufseinstieg verlangt werden, gehören auch veränderte inhaltlichen Qualifikationsanforderungen. Vor allem werden Schlüsselqualifikationen und metakognitive Kompetenzen, quer zu den Fachgebieten liegend, erwartet, wie z. B.:

- Fähigkeiten zum Denken in Zusammenhängen
- Durchschauen komplexer Prozesse
- Kommunikative Kompetenz
- Teamfähigkeit,

um nur einige zu nennen (vgl. Holtappels 2003, S. 3).

Ganztägige Schulformen bieten nach Meinung von Holtappels infolge ihres erweiterten Zeitbudgets die nötigen Voraussetzungen, um diesen veränderten Bildungsanforderungen gerecht zu werden (vgl. Holtappels 2003, S. 3).

- **Beinflussung des Alltags durch die Medien**
Der Lebensalltag wird immer stärker durch Medien beeinflusst, „durch Informationsüberflutung und Expertenwissen bestimmt“ (Holtappels 2003, S. 3).
Die zunehmende Mediatisierung der Erfahrungen reduziert im entsprechenden Maße eigene praktische Tätigkeiten der Kinder und Jugendlichen, verdrängt so „authentische Erfahrungen“. Selbstständiges und erfahrungsbezogenes Lernen gewinnt dadurch ebenso wie „aufklärende Bildung und Lernen in Zusammenhängen an Bedeutung“ (Holtappels 2003, S. 3).
- **Lebensbewältigungskompetenzen**
Nicht erst in der Zukunft werden Bildungsinhalte stärker von Lebensbewältigungsfragen bestimmt sein, z. B. „von Fragen eines neuen Verhältnisses der Geschlechter, sowie des Umgangs mit beschädigter Identität, von Ausgrenzung und Fremdheit, also Problemen multikulturellen Zusammenlebens, der Integration von Außenseitern und Behinderten, von Dauerarbeitslosigkeit.“ (Holtappels 2003, S. 3f.). Dies braucht ein Lernen, das „komplexe Vorgänge entschlüsselt, verarbeitet und durchschaubar macht, kulturelle und soziale Unterschiede thematisiert, Schlüsselqualifikationen,

Orientierungswissen und Medienkompetenz“ entwickeln hilft (Holtappels 2003, S. 4).

In diesem Kontext sind auch weitere Bildungsaufgaben zu sehen, wie z. B. die Förderung von Gemeinsinn, sozialem Lernen und Verständigung, die angesichts der gesellschaftlichen Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen immer stärkere Bedeutung erlangen (vgl. Holtappels 2003, S. 4).

3.2 Wandel der Sozialisationsbedingungen

Es zeigen sich hier vor allem vier Begründungslinien:

- **Betreuungssituation in Familien:**
Eine veränderte Erwerbs- und Familienstruktur lassen immer häufiger keine verlässliche Betreuung der Kinder zu. Als Gründe für den seit den 1990er Jahren wachsenden Betreuungsnotstand werden vor allen anderen der gestiegene Anteil alleinerziehender, erwerbstätiger Mütter, beiderseits berufstätige Eltern aber auch desinteressierte Eltern genannt (vgl. Holtappels 2003, S. 2; Ludwig 2004, S. 86).
- **Verändertes Umfeld der Kinder und Jugendlichen:**
Kinder heute wachsen in anderen Konstellationen und Umfeldern auf. Es zeigt sich die Tendenz zur Verkleinerung der Familien, zum häufigen Wechsel in der Zusammensetzung. Familien haben ihre „Generationsstaffelung“ verloren. Erfahrungsräume in der Umwelt schrumpfen, Informationsräume erweitern sich (vgl. Appel 2004, S. 25). Dieser Beweggrund hängt eng mit dem nächsten zusammen.
- **Defizitäre Kontaktmöglichkeiten**
Die sogenannten sozialen Gratiskontakte, die ganz selbstverständlich durch Geschwister oder deren (beständigen) Freundeskreis vorhanden sind, fehlen. Mit dem konstatierten Rückgang der innerfamiliären Kontaktmöglichkeiten korreliert nach Meinung von Appel der Rückgang sozialer Kontaktchancen im äußeren Umfeld der Familien (Appel 2004, S. 25). Holtappels spricht in diesem Zusammenhang von einer gewissen „Verinselung“ von Kindheit (Holtappels 2003, S. 3). Organisationsformen, die diese fehlenden Kontakte herstellen können, soziales und interkulturelles Lernen möglich machen und sowohl Lern- als auch Freizeitkonzepte entwickeln, sind daher dringend erforderlich (vgl. ebd.).
- **Sprachliche Defizite**
Auch aus den sprachlichen Defiziten der Kinder aus unterschiedlichen Kulturkreisen erwachsen schwerwiegende Probleme für Schullaufbahn und spätere berufliche und gesellschaftliche Entwicklungen. Die daraus entstehende soziale Benachteiligung kann z. B. durch zusätzliche Sprachförderung, aber auch durch die oben angeführten Konsequenzen zur sozialen Kontaktförderung minimiert werden.

3.3 Strukturelle und pädagogische Defizite im Schulsystem

Strukturelle und pädagogische Defizite im Schulsystem sind nicht erst durch die PISA-Studie aufgedeckt worden. Die beträchtliche Schulversagerquote, „Bildungsbenachteiligung von Arbeiter- und Ausländerkindern und die Integration sonderpädagogisch bedürftiger Kinder verweisen auf Erfordernisse verstärkter Lernförderung, aber auch auf sozialpädagogische Hilfen in einem aktiven Schulleben“ (Holtappels 2003, S. 4).

4 Zielsetzungen (Im Fokus: die neue Lernkultur)

4.1 Ziele der Ganztagschule

Wenn die Ganztagschule – und damit auch die Grundschule – die Aufgabe übernehmen soll, die beschriebenen Auswirkungen des Wandels zu kompensieren, „so wird sie sich einer inneren Neugestaltung unterziehen müssen“ (Ludwig 2004, S. 87). Holtappels nennt „Herausforderungen und Zielsetzungen“, die für eine Neugestaltung wichtig sind und nur eng miteinander verbunden wirksam werden können. Dies gilt auch für die hier explizit benannte Lernkultur, die differenziert und variabel sein soll. Holtappels sieht sie allein als Element der Qualifikationssteigerung:

- 1) Sicherung und Verbesserung der Qualifikationsfunktion der Schule im Hinblick auf
 - einen hinreichenden Umfang an Lernzeit
 - eine differenzierte und variable Lernkultur
 - intensive Lernförderung, Chancengewährung und Talententwicklung für alle Schüler/innen.
- 2) Schaffung von Ansätzen zur Realisierung der sozialerzieherischen und sozialkommunikativen Aufgaben der Schule als familienergänzende und -unterstützende Erziehungsleistung
 - im Hinblick auf Kontakte mit Gleichaltrigen
 - im Hinblick auf soziale Integration und persönlichkeitsfördernde Freizeit-, Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten
- 3) Sicherstellung einer Infrastruktur für die zeitliche Betreuung von Kindern und Jugendlichen als gesellschaftlicher Beitrag der Schule
 - zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf
 - zur Qualitätssteigerung der lokalen soziokulturellen Angebotsstruktur im Gemeinwesen (Holtappels 2003, S. 5).

4.2 Ziele und Aufgaben der Ganztagschule in Angebotsform – konkreter

Im „Bericht der Ministerin für Bildung, Frauen und Jugend über die Entwicklung der Ganztagschulen in neuer Form“ aus dem Jahr 2003 werden – nach den beiden ersten Jahren des Ausbauprogramms Ganztagschule, gestützt durch die Erkenntnisse der 163 seit 2002 eingerichteten Ganztagschulen – Ziele und Aufgaben der neuen Ganztagschule in Rheinland-Pfalz formuliert. Die folgenden Punkte zeigen die Anforderungen an das erweiterte Zeitbudget in pädagogischer respektive sozialpädagogischer Hinsicht auf. Die veränderte Lernkultur der Ganztagschule ist hier vor allem in dem intensiven Lernen und Leben, das Schule als Lern- und Erfahrungsraum wirken lässt (Punkt 2) und in den zeitintensiven Lernformen zu erkennen (Punkt 3). Ihre mehr oder weniger ausgeprägten Spuren finden sich aber auch in den übrigen Punkten:

- Das Schulangebot soll ein Angebot für alle Kinder und Jugendlichen sein, die individuell, nach ihren Stärken und Schwächen gefördert werden sollen.
- Intensives Lernen und Leben soll so stattfinden, dass Schule als Lebens- und Erfahrungsraum im ganzheitlichen Sinne wirkt.
Benachteiligte sollen erweiterte Förderung erfahren, SchülerInnen nicht deutscher Herkunftssprache sollen ergänzende Angebote, besonders begabte SchülerInnen dif-

ferenzierte Angebote erhalten. (Diese Aufgabe/dieses Ziel ist auch im ersten Schwerpunkt enthalten.)

- Die Ganztagschule kann auch zeitintensive Lernformen organisieren; breiteren Raum können Arbeitstechniken und Methoden einnehmen. Durch die günstigeren zeitlichen Voraussetzungen können Werteerziehung, Partizipation und soziales Verhalten besser vermittelt werden.
- Erweiterter Zeitraum und gutes Personalbudget ermöglichen es – im Sinne der Öffnung von Schule – pädagogische Fachkräfte, außerschulisches Personal in die Konzeption einzubinden.
- In Städten und Gemeinden kann auf Kinder- und Jugendproblemlagen besser reagiert werden. Die Ganztagschule unterstützt und stärkt die elterliche Erziehungsarbeit
- Qua einer sinnvollen Freizeitgestaltung können Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen gegen Konsumverführung, Medienabhängigkeit, Gruppenzwang und abweichende Verhaltensformen (wie z.B. Gewalt) gefördert werden (vgl. Ahnen 2003, S. 6).

5 Zur „neuen“ Lernkultur der Ganztagschule in Angebotsform

Der Begriff „Lernkultur“ ist keineswegs eine etablierte pädagogische Kategorie. Häufig synonym mit dem Begriff Schulkultur verwendet, könnte sie in diesem Sinne als „Sammelbegriff für alle Verhaltensfigurationen, Symbole, Ideen und Werte, die sich im Zusammenleben der Mitglieder einer Institution identifizieren lassen“ gelten (Arnold/Schübler 1998, S. 3). Sie würde somit alle Bereiche schulischer Arbeit, vom Bildungsbereich (Inhalte und Anforderungen), Erziehungsbereich (Werte und Normen) bis zum Kommunikationsbereich (Interaktions- und Beziehungsformen) beeinflussen.

Lernkultur wird andererseits aber auch nur als ein Teil der Schulkultur gesehen. So sieht Holtappels die Lernkultur hauptsächlich unter unterrichtlichen Perspektiven. Nach Arnold und Schübler bezieht Holtappels sich vor allem auf

- die Form des Lernarrangements und die Lernorganisation
- die Gesamtheit des Lernangebots und der Lernmöglichkeiten
- die Qualität der didaktischen Fundierung und methodischen Differenzierung (vgl. Arnold/Schübler 1998, S. 4).

Eine noch eingeschränktere Rolle – so scheint es – wird der angestrebten neuen Lernkultur in der Ganztagschule in Angebotsform zugestanden. In den „pädagogisch-didaktischen Aspekten“ des Pädagogischen Zentrums Rheinland-Pfalz in Bad Kreuznach, findet man die „neue Lernkultur – explizit ausgewiesen – nur als Teil des „Vertieften Lernens“ (vgl. PZ – Informationen 10/2001, S. 4), zielend auf die zeitintensiven „Lernformen“ (eher Lernzielen) Lebenslanges Lernen und Eigenverantwortliches Lernen, die von Klippert als Dreh- und Angelpunkt des angestrebten neuen Lernens bezeichnet werden (vgl. Klippert 2003, S. 5).

Obgleich die der zusätzlichen Zeit der Ganztagschule angepasste „neue“ Lernkultur allein als Bestandteil des Vertieften Lernens angezeigt ist, muss dieser Lernprozess, der zur Übernahme von Eigenverantwortung führen soll, geübt, angewendet werden. So wird er – effektiv umgesetzt – auf die anderen pädagogisch-didaktischen Handlungsfel-

der Wirkung haben und damit, so ist zu hoffen, die Schulkultur insgesamt beeinflussen. Eine wichtige Rolle spielt in diesem Zusammenhang die „Öffnung der Schule“.

Durch die verstärkte Arbeit mit Kooperationspartnern im Angebotsbereich soll ein verändertes, lebendiges Lernen entstehen. Aus diesem Grund wurden zwischen dem Land Rheinland-Pfalz und außerschulischen Kooperationspartnern Rahmenvereinbarungen getroffen (vgl. Ahnen 2003, S. 17). Die folgenden Kooperationspartner wurden besonders oft in den Gesprächen mit Ganztagseschullehrerinnen und -lehrern genannt:

- Einrichtungen des Landessportbunds
- Einrichtungen des Landesverbands der Musikschulen
- Einrichtungen der Landesforstverwaltung.

Exkurs:

Ist die angestrebte Lernkultur wirklich neu?

Entgegen der Ausweisung ist die intendierte Lernkultur nicht neu, sondern gehört schon seit einigen Jahren vor allem zum pädagogisch-didaktischen Repertoire der Grundschulen (vgl. Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend und Staatskanzlei Rheinland-Pfalz 2002, S. 43). Neu an der angestrebten Lernkultur ist allenfalls, dass in der Ganztagseschule zeitintensivere Lehr- und Lernformen eingesetzt werden können, die in der zeitlich eingeschränkteren Halbtagseschule meist nur in ungenügender Weise durchgeführt werden konnten oder auf die man, angesichts des Zeitdrucks, lieber ganz verzichtete. Neue Lehr- und Lernstrukturen werden seit 2002 im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Ganztagseschulaufbaus entwickelt, in Zusammenarbeit mit Ganztagseschulen (vgl. Ahnen, 2003, S. 22).

5.1 Zum lebenslangen und eigenverantwortlichen Lernen

Der Terminus Lebenslanges Lernen erfordert eine besondere Beschreibung: Es ist nicht der selbstverständlich-beiläufige „Prozess von Wissens- und Erfahrungszuwachs“ gemeint, der ohne unser Zutun im täglichen Leben geschieht, sondern zielgerichtetes, lebensbegleitendes Phänomen, das, absichtsvoll und geplant in allen biographischen Phasen wichtig bleibt und die Fähigkeit erfordert, sein Lernen eigenverantwortlich zu gestalten (Lankes 2001, S. 137; vgl. Arnold/Pätzold 2002, S. 136).

Eva-Maria Lankes nennt vier Kompetenzebenen, die im Erwachsenenleben relevant sind und die schon früh gefördert und unterstützt werden können:

- über Lernstrategien und Lerntechniken zum effektiven Wissensaufbau verfügen und, durch Metakognitionen, das eigene Lernen beobachten, bewerten und steuern;
- das Lernen selbst planen und organisieren, d.h. sich Ziele stecken, Lernwege in Teilschritte aufteilen, Wichtiges von Nebensächlichem trennen, Hilfsmittel benutzen;
- die Lernumgebung optimal einrichten, sich seine Zeit einteilen, sich von Ablenkungen abschirmen, sich Lernpartner suchen und den Arbeitsplatz lernförderlich gestalten;
- die eigene Motivation steuern, z.B. durch das Klären von Bedeutung, die Nutzung von Anreizen, durch Erfolgskontrolle und den Aufbau von Frustrationstoleranz (vgl. Lankes 2001, S. 138).

Gerade in der Grundschulzeit kann durch den Aufbau „eigenverantwortlicher“ Basis-kompetenzen, Klippert nennt in diesem Zusammenhang die unverzichtbaren Methoden-, Kommunikations- und Teamkompetenzen (vgl. Klippert 1998, S. 20), frühzeitig die Grundlage für die Bereitschaft und die Kompetenz für ein lebenslanges Lernen gelegt werden (vgl. Lankes 2001, S. 138). Dieser Einschätzung folgt die Ganztagsschule in Angebotsform und akzentuiert diese drei Kompetenzbereiche in ihren pädagogisch-didaktischen Aspekten (vgl. PZ-Informationen 10/2001, S. 4). Der Kompetenzaufbau braucht Zeit, muss kleinschrittig eingeübt, in einer zunehmend eigenverantworteten, durch Partizipation gekennzeichneten Organisation des Lernens, „angewendet“ werden (vgl. Klippert 1998, S. 20).

5.2 Arbeitsgemeinschaften und Projekte (projektorientiertes Lernen) – bevorzugte Lernformen der „neuen“ Lernkultur

Als hervorragende Methoden lebenslangen respektive eigenverantwortlichen Lernens werden vor allem Arbeitsgemeinschaften und Projekte angesehen. Beide Lernformen spielen in der ganztägigen Schulzeit eine konstitutive Rolle. Holtappels bezeichnet sie als „pädagogische Scharniere“ zwischen Lern- und Freizeitsektor, sie erlangen „eine Schlüsselfunktion für die Verbindung von Unterricht und Erziehung“ (Holtappels 2002, S. 91). In den letzten Jahren wegen Zeitmangels vom Stundenplan gestrichen, (insbesondere seit der Einführung der Vollen Halbtagschule) kann sich die der Arbeitsgemeinschaft eigenen Lernorganisation, die geprägt ist durch die freiwillige, interessen geleitete Teilnahme motivierter SchülerInnen in zumeist altersheterogenen Zusammensetzungen wieder neu etablieren. Ähnliches gilt für das Projektlernen, dessen Lernorganisation in zunehmendem Maße von den SchülerInnen mitgestaltet werden kann und ihnen ermöglicht, sich an der Planung und Auswertung eines Vorhabens zu beteiligen, eigene Ideen umzusetzen – dabei Methoden „auszuprobieren“, die Kommunikation zu schulen und mit anderen im Team zu arbeiten.

Die Lernpraxis nach und nach eigenverantwortlich organisieren zu können, sich aus eigenem Impuls heraus – nach seinen Fähigkeiten – Ziele zu setzen und den Weg zu diesem Ziel selbst entwickeln zu können, wird das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten wachsen lassen – als wichtiger Motivationsbaustein für das lebenslange Lernen (vgl. dazu Lenzen 1997, S. 1275).

5.3 Die Angebote der neuen Ganztagsschule – Orte des verändertes Lernens

Hauptsächlicher Anwendungs- und damit Übungsort zeitintensiver Lehr- und Lernformen werden die „Pädagogischen Angebote“ sein, in denen sich, vor allem mit Hilfe der schon beschriebenen Arbeitsgemeinschaften und Projekte, differenzierte Lernarrangements entwickeln lassen, um so die erwünschte Partizipation und Verantwortungsübernahme Schritt für Schritt zu etablieren (vgl. Ahnen 2003, S. 8). In dem von jeder Ganztagschule in Angebotsform zu entwickelnden pädagogisch-organisatorischen Konzept sind die vier Gestaltungselemente *unterrichtsbezogene Ergänzungen*, *themenbezogene Vorhaben* und *Projekte*, *Förderung* und *Freizeitgestaltung* verbindlich vorgegeben (vgl. PZ-Informationen 10/2001, S. 6).

So können z. B. in den unterrichtsbezogenen Ergänzungen vertiefende Experimente durchgeführt werden, für die im regulären Unterricht keine Zeit zur Verfügung steht.

Auch die Erledigung der Hausaufgaben als wesentlicher Bestandteil dieses Handlungsfelds kann zum Aufbau eigenverantwortlichen Lernens genutzt werden (was in Gesprächen mit Ganztagehrkräften bestätigt wird). Als Hauptfeld der veränderten Lernorganisation kann der Bereich der themenbezogenen Vorhaben und Projekte gelten. Vielfältiges projektorientiertes Arbeiten ist auch hier unter Einbeziehung außerschulischer Partner, Experten (z. B. Töpfer) und außerschulischer Lernorte möglich (vgl. Ottweiler 2003, S. 15).

Die Angebote für die Förderung und Freizeitgestaltung ermöglichen ebenfalls ein zunehmend selbstständigeres Lernen. Zur Unterstützung wurden Beispiele für die pädagogisch-didaktische Konzeption der Schulen vom Pädagogischen Zentrum Rheinland-Pfalz in Kreuznach vorgegeben, die individuell – ganz nach den Gegebenheiten am jeweiligen Standort der Schulen – verändert werden können.

5.4 Sachunterrichtliche Themen in der GTS in Angebotsform

Sachunterrichtliche Themen bieten besondere Anbahnungs- und Ausbaumöglichkeiten einer veränderten (der erweiterten Schulzeit angepassten) Organisation des Lernens.

In den Angebotsbeispielen des Pädagogischen Zentrums sind eine Vielzahl sachunterrichtlicher Themen aufgelistet, die sich in besonderer Weise für eine die Selbstständigkeit der Schüler einfordernde Lernorganisation eignen, wie z.B. Umwelterfahrung erweitern, Dorf- oder Stadtviertelerkundung und fächerübergreifende Unterrichtsinhalte (Saurier, Römer, Himmelskunde).

Module, die durch unterschiedliche Unterthemen ein „Nachlassen der Motivation der Schülerinnen und Schüler“ verhindern sollen, sind als Hilfen für die Lehrkräfte der Ganztagschulen gedacht. Die nach Schulstufen geordneten Themen orientieren sich an der Erlebniswelt der Kinder und erlauben die schon angesprochenen differenzierte Lernarrangements (vgl. PZ-Informationen 10/2001. S. 6).

6 Zur Evaluation

Wird die Chance zu einer veränderten Organisation des Lernens in der Ganztagschule in Angebotsform tatsächlich genutzt oder wird die zusätzlich zur Verfügung stehende Zeit verplant, verschult?

Dazu zwei erfolgreiche Beispiele aus der Praxis.

6.1 Zur praktischen Umsetzung der anderen Organisation des Lernens – im Fokus: Sachunterricht

Die beiden folgend beschriebenen Grundschulen können als erfolgreiche Beispiele für den Aufbau einer „neuen“ Lernkultur im Sinne des eigenverantwortlichen/lebenslangen Lernens gelten.

Pestalozzischule Eisenberg (Zügiges Organisationsmodell):

Die Pestalozzigrundschule Eisenberg befindet sich organisatorisch in einer Phase des Übergangs. Die Ganztagschule wird im Augenblick vom additiven Modell zum zügigen Modell umstrukturiert. In den Klassenstufen 3 und 4 besteht zur Zeit noch das additive Modell, in den Stufen 1 und 2 wird schon das „Zügigkeitsmodell“ umgesetzt.

Unter diesem „Schuldach“ sind somit drei verschiedene „Organisationsmodelle“ zu finden:

- Halbtagsklassen (alle SchülerInnen der Klasse verlassen mittags die Schule)
- additive Klassen (ein Teil der SchülerInnen – bis jetzt noch der größere – verlässt die Schule um die Mittagszeit, der wesentlich kleinere Teil bleibt bis 16 Uhr in der Schule)
- zügige Klassen (alle SchülerInnen dieser Klassen bleiben bis 16 Uhr in der Schule).

Von den insgesamt 480 SchülerInnen besuchen ca. 160 SchülerInnen die Ganztagschule. Dadurch ist es gelungen, jeweils im ersten und zweiten Schuljahr zwei Klassenzüge als Ganztagsklassen einzurichten (85 Kinder). Drei Klassen im 1. Schuljahr und vier Klassen im zweiten Schuljahr bleiben als Regelklassen bestehen.

Die Ganztagskinder der dritten und vierten Klassen, insgesamt 70 Kinder, sind für den Nachmittag in altersgemischte Gruppen eingeteilt.

Die veränderte Organisation des Lernens zeigt sich in folgenden Punkten:

- Ein Aspekt des Schulprofils ist die ökologische Ausrichtung. Das „Grüne Klassenzimmer“, ein von der Stadt Eisenberg zur Verfügung gestelltes, durch einen Fußweg von 20 Minuten erreichbares Flurstück, dient als Lern-, Erlebnis- und Erfahrungsraum und kann von allen Kindern der Schule gestaltet werden. Im Gegensatz zu den Ganztagsklassen (additives Modell), die nur am Nachmittag mit einem Teil der Schüler zeitintensivere Projekte durchführen können, sind für die Ganztagsklassen (zügiges Modell) klasseninterne oder klassenübergreifende Projekte, entweder im Morgen- oder Nachmittagsbereich der Ganztagschule möglich. So trägt das veränderte, weil zeitintensivere Lernen zur Rhythmisierung des ganzen Schultags bei. Dies wirkt sich – nach den Erfahrungen der Lehrkräfte – positiv auf das gesamte Schulleben der Kinder aus.
- Ende Mai diesen Jahres wird sich die Schule z. B. an den Projekten der Jugendorganisation der Heinz Sielmann-Stiftung „Natur-Ranger“ beteiligen. Dort können vor allem die Kinder der Ganztagsklassen selbstständig aktiv werden und im Team arbeiten.
- Eine außerschulische „Honorarkraft“ (Studentin) führt im naturwissenschaftlichen Bereich des Sachunterrichts mit den Schülern „kleine Versuche“ durch (vertiefende Experimente), für die in der Halbtagschule keine Zeit bleibt.
- Die lebendige Gestaltung des Lern- und Lebensraums Schule wird durch die von LehrerInnen, pädagogischen Fachkräften und außerschulischen Partnern angebotenen Werkstätten verstärkt, in denen die Kinder, ebenso wie beim projektorientierten Arbeiten, zunehmend Verantwortung übernehmen können.
- Außerschulische Kooperationspartner, wie z. B. Sportverein (TSG Eisenberg) oder die ortsansässige Musikschule sorgen zusätzlich für eine unverschoolte Lernatmosphäre.
- Die entscheidenden Impulse für eine veränderte, zeitintensivere Organisation des Lernens geht von den Lehrern der Ganztagschule aus. 6 Lehrkräfte und 9 pädagogische Fachkräfte arbeiten jeweils in Klassenteams zusammen, die in regelmäßigen Treffen die Lernorganisation der ganztägigen Schulzeit weiterentwickeln. Zusätzlich konnten die angestammten Lehrkräfte die schon vorhandenen Kenntnisse über

zeitintensives Lernen in 45 Studientagen, die für interessierte Lehrer anderer Schulen durchgeführt wurden, vertiefen.

Grundschule Wöllstein (additives Organisationsmodell):

Die Grundschule Wöllstein wurde 2004 zur Ganztagschule in Angebotsform ausgebaut, die Lehrer dieser Schule arbeiten nach dem additiven Modell.

Die Schule wird von 265 Kindern besucht, davon gehen 60 Kinder in die Ganztagschule. Die Halbtagschüler verlassen nach dem regulären Unterricht die Schule. Nach Mittagessen und Spielpause beginnen die Ganztagsangebote. Die veränderte Organisation des Lernens zeigt sich hier in folgenden Punkten:

- Nach der Erledigung der Hausaufgaben (Schwerpunkt der „Unterrichtsbezogenen Ergänzungen“), prägen ab 15 Uhr in Hauptsache Arbeitsgemeinschaften das Bild der nachmittäglichen Angebotsphase.
- Einen besonderen Stellenwert innerhalb der vielfältigen Angebotspalette spielen die „Naturdetektive“, die so erfolgreich arbeiten, dass überlegt wird, eine zweite AG Naturdetektive zu gründen.
- Außerdem bietet das Angebot „Wir experimentieren“ die Möglichkeit z. B. vertiefte Versuche mit Strom durchzuführen, eine „gute Gelegenheit“ eigene Ideen umzusetzen, neue Lernwege zu finden. Kritisch zu sehen ist jedoch, dass sich diese Arbeitsgemeinschaft „besonders an Jungen“ wendet und alleine durch diese Redewendung Mädchen regelrecht ausgesperrt werden.
- Zu einem unverzichtbaren Bestandteil des aktiv-selbstverantwortlichen Lernens sind auch in dieser Schule die Kooperationspartner geworden.

Es gibt aber auch Grundschulen, die im beschriebenen Kontext mit ersten (anfänglichen) Misserfolgen zu kämpfen haben, was ich im Fortgang der Überlegungen noch ausführlicher belegen werde (siehe Punkt 6.2).

6.2 LehrerInnenerfahrungen

„Wer in der Halbtagschule die Kinder eigenverantwortlich arbeiten ließ, arbeitet auch so in den Ganztagsangeboten. Die anderen haben ihre Probleme“ (so eine der befragten LehrerInnen).

In einer kleinen LehrerInnenumfrage an insgesamt vier Ganztagsgrundschulen (darunter die beiden oben vorgestellten) konnten erste Erfahrungen mit der Ganztagschule in Angebotsform – vor allen Dingen im Hinblick auf die geforderte veränderte Lernorganisation – gesammelt werden. Das Ergebnis dieser nicht repräsentativen Umfrage ist ganz unterschiedlich zu bewerten.

Die angestrebte veränderte „neue“ Lernkultur mit ihrer zeitintensiven Organisation zum Aufbau eigenverantwortlichen Lernens wird – so die meisten der befragten LehrerInnen – in ihren Projekten und Arbeitsgemeinschaften umgesetzt. Die positivsten Rückmeldungen kamen von den LehrerInnen, die im „zügigen Modell“ arbeiten. Dort tragen vor allen Dingen projektorientierte Angebote und Arbeitsgemeinschaften zur Rhythmisierung des Schultages bei. Die Umfrage zeigt aber auch, dass LehrerInnen in dieser Anfangszeit der Ganztagschule in Angebotsform, teilweise nicht unerhebliche Schwierigkeiten mit einer veränderten Lernorganisation haben.

Probleme sind u. a. aus folgenden Gründen entstanden:

Fallbeispiel 1 (additives Modell):

Lehrkräfte selbst verfügen (noch) nicht über eine ausreichende Methoden-, Kommunikations- und Teamkompetenz, um Projekte oder Arbeitsgemeinschaften adäquat durchführen zu können.

So „verschulte“ z. B. eine Lehrerin ihr Nachmittagsangebot „Arbeitsgemeinschaft Bachpatenschaft“, indem sie permanent auf die notwendige Regeleinhaltung verwies und Arbeitsblätter austeilte – wie im morgendlichen Unterricht.

Daraufhin weigerten sich die Schüler mitzuarbeiten, so dass die Lehrkraft gezwungen war, Schritt für Schritt die Kinder stärker in Planung und Entwicklung des Projektes mit einzubeziehen, mehr Vertrauen in ihre Fähigkeiten zu setzen. Hier regulierten die Schüler die Lernkonzeption der Lehrerin.

Fallbeispiel 2 (additives Modell):

Abhängig von der Gestaltung des morgendlichen Unterrichts – z. B. keine oder wenig Rhythmisierung – sind Ganztags Schülerinnen und -schüler am Nachmittag sehr erschöpft.

Ganztagschullehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte einer Grundschule haben z. B. im ersten Jahr eines Ganztagsbetriebs besonders engagiert Arbeitsgemeinschaften und Projekte entwickelt.

Die GanztagschülerInnen verweigerten jedoch fast jegliche Mitarbeit und nahmen keine Anweisungen durch LehrerInnen oder pädagogische Fachkräfte an. Nach Auskunft einer Lehrerin waren die Kinder nach dem Unterrichtsmorgen, dem Mittagessen, der Spielpause und der anstrengenden Hausaufgabenzeit meist so erschöpft, dass sie nur noch spielen wollten – alleine und ohne die „Einmischung von Erwachsenen“. Diese „Abstimmung mit den Füßen“ hatte Konsequenzen: Die ambitionierten Angebote (Sport-Arbeitsgemeinschaft, Umweltprojekte etc.) wurden im zweiten Jahr fast komplett eingestellt. Nur einige sehr beliebte Kurse (z.B. Töpferkurs) wurden weitergeführt, ansonsten bietet die Ganztagschule nur noch Spiele an, „um wenigstens im sozialen Bereich noch etwas zu bewegen“.

6.3 Vorläufiges Resümee

Wird die zusätzlich zur Verfügung stehende Zeit in der Ganztagsgrundschule in Angebotsform genutzt, um eine veränderte, eigenverantwortliche Organisation des Lernens zu etablieren?

Die vorläufige Bilanz – denn die Ganztagschule in Angebotsform steht noch am Anfang ihrer Entwicklung – fällt durchaus zwiespältig aus. Insgesamt überwiegen die positiven Erfahrungen der befragten Lehrer.

Vor allen Dingen ist im „zügigen Modell“ – nach übereinstimmender Einschätzung der befragten Lehrer – nun ausreichend Zeit, um zeitintensive Lernformen einzusetzen und die Kinder an der Planung und Entwicklung von Vorhaben zu beteiligen.

Anders sieht es im „additiven Modell“ aus. Hier zeigt sich, dass es über die angeführten Beispiele hinaus, zum Teil nicht unerhebliche Anfangsschwierigkeiten sowohl auf Lehrerseite als auch auf Schülerseite gab und noch immer gibt. „Nichts Halbes und

nichts Ganzes“, so beschreibt eine der Lehrerinnen ihre Erfahrungen mit der additiven Ganztagschule.

Damit zeigt sich die eigentliche Grundproblematik der Ganztagschule in Angebotsform, ob nun zügiges oder additives Modell: die Teilung der Kinder in Halbtags- und GanztagschülerInnen. Alle befragten LehrerInnen – auch die erfolgreich arbeitenden – beurteilten die augenblickliche Situation als wenig zufriedenstellend, da nur ein Teil der Kinder ganztägig in der Schule bleibt und an den zusätzlichen (zeitintensiv gestalteten) Angeboten teilhaben kann. Alle plädierten für eine verpflichtende Form der Ganztagschule, die es ermöglichen würde, den gesamten Schultag in einer ausgewogenen Rhythmisierung gestalten zu können – mit ausreichender Zeit für eine zeitintensivere Organisation für alle Kinder.

Literatur

- Ahnen, Doris (2003): Bericht der Ministerin für Bildung, Frauen und Jugend über die Entwicklung der Ganztagschulen in neuer Form. Mainz
- Appel, Stefan (2002): Pädagogische Begründungen. In: Institut für schulische Fortbildung und schulpсихologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz (ifb) (Hrsg.) (2002): *Unterwegs zur Ganztagschule*. Ein Reader. Speyer, S. 102-108
- Appel, Stefan/Rutz, Georg (2004): *Handbuch Ganztagschule. Praxis. Konzepte. Handreichungen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag
- Arnold, Rolf/Pätzold, Henning (2002): *Schulpädagogik kompakt*. Berlin: Cornelsen-Scriptor
- Arnold, Rolf/Schübler, Ingeborg (1998): *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Bundesministerium für Bildung und Forschung Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): Präsentation des Bundesinvestitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“. www.ganztagschulen.org/1108.php
- Fölling-Albers, Maria/Richter, Sigrun/Brügelmann, Hans/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.) (2001): *Jahrbuch Grundschule III. Kindheitsforschung. Forschung zum Sachunterricht*. Seelze/Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung
- Greiling, Gertraud (2003): Ganztagschulen für alle Kinder. In: *Die Grundschulzeitschrift*, 170/2003, S. 4
- Holtappels, Heinz Günter (2002): *Ganztagschule: Schule als Lern- und Lebensraum – Modelle, pädagogische Praxis und Bedarf*. In: Institut für schulische Fortbildung und schulpсихologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz (ifb) (Hrsg.) (2002): *Unterwegs zur Ganztagschule*. Ein Reader. Speyer, S. 90-101
- Holtappels, Heinz Günter unter Mitarbeit von Schnetzer, Thomas (2003): *Analyse beispielhafter Schulkonzepte von Schulen in Ganztagsform*. Herausgegeben vom Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) Universität Dortmund
- Ipfling, Heinz-Jürgen (2002): *Ganztagschule – Erfahrungen aus einem früheren Modellversuch des Landes Rheinland-Pfalz*. In: Institut für schulische Fortbildung und schulpсихologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz (ifb) (Hrsg.) (2002): *Unterwegs zur Ganztagschule*. Ein Reader. Speyer, S. 109-117
- Jung, Johannes: *Grundschüler brauchen Rückzugsmöglichkeiten*. In: http://www.ganztagschule.rlp.de/templates/lebendig_det.php?rubid=53&id=328, Stand: 13.10.2004
- Klippert, Heinz (1998): *Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim: Beltz
- Lanke, Eva-Maria (2001): *Lebenslanges Lernen in der Grundschule*. In: Fölling-Albers, Maria/Richter, Sigrun/Brügelmann, Hans/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.) (2001) a.a.O., S. 137-140
- Lenzen, Dieter (Hrsg.) (1997): *Pädagogische Grundbegriffe*. Band 2. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt
- Ludwig, Harald (2004): *Grundschule als Ganztagschule*. In: Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich/Rutz, Georg (Hrsg.) (2004): *Jahrbuch Ganztagschule 2005. Investitionen in die Zukunft*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 79-89
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend und Staatskanzlei Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2002): *Alles über die Ganztagschule*. Mainz
- Ottweiler, Ottwilm (2001): *Die Ganztagschule: Mehr Zeit zum Fördern, Lernen, Leisten. Pädagogisch-didaktische Aspekte*. In: *Realschule in Deutschland*, 3/2001, S. 13-15
- Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (PZ) (Hrsg.) (2001): *Die Ganztagschule in Rheinland-Pfalz. Mehr Zeit zum Fördern, Lernen, Leisten*. PZ-Information 10/2001
- Priebe, Botho/Geibert, Erich (2002): *Einleitung*. In: Institut für schulische Fortbildung und schulpсихologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz (ifb) (Hrsg.) (2002): *Unterwegs zur Ganztagschule*. Ein Reader. Speyer, S. 7-8
- Schleicher, Andreas (2004): *Das System ist gescheitert. Interview mit Hinrichs, P. u. Koch, J.*. In: *Spiegel spezial*, 3. Schwerpunkt Lernen fürs Leben, S. 11-14
- Schulgesetz des Landes Rheinland-Pfalz vom 30.03.2004
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2004): *Schulpädagogik und Ganztagschule*. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.) (2004): *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften, S. 193-198

Der Untergang des Erwachsenen

1 Die verlorenen Erwachsenen

Im Jahre 1975 erscheint in einer Festschrift für Hans-Hermann Groothoff ein kurzer Aufsatz von Martinus J. Langeveld – ein Text, der den schönen Titel trägt: „Die verlorenen Erwachsenen“ (Langeveld 1975, S. 12-14). Langeveld setzt sich darin mit der Entwicklung auseinander, welche die Leitfigur des Erwachsenen in den 1960er und 1970er Jahren genommen hat – und das ist eine Entwicklung, die ihm gar nicht gefällt und die er beklagt.

In der Folge der weltweiten Studentenbewegung und der sich abzeichnenden Beschleunigung von Konsum und industrieller Entwicklung sieht Langeveld die Position der Erwachsenen zunehmend bedroht: Was er zu erkennen glaubt, ist nicht etwa ein anderes oder neues Verhältnis der Generationen – Margaret Mead wird ja genau das 1978, drei Jahre später also, in ihrer berühmt gewordenen Abfolge von postfigurativen, co-figurativen und präfigurativen Kulturen behaupten. Nein: Langeveld sieht die Veränderungen als wesentlich radikaler an und er bewertet sie ganz erheblich düsterer als Mead: Die Erwachsenen werden verschwinden.

Zwar unterliegen die Menschen, die er um sich herum älter werden sieht, noch den gleichen körperlichen Gesetzmäßigkeiten, aber das Ganze bleibt irgendwie eine äußerliche Formsache, genauer: Physiologie. Langeveld wörtlich: Sie werden Erwachsene „... im physiologischen Sinne. Sie spielen Sex und haben auch Kinder, die man am liebsten gleich unabhängig sähe.“ (ebd., S. 13)

Für Langeveld ist das alles nicht mehr echt und nicht mehr von innerem Leben erfüllt. „Die bodenlos – noch einmal Langeveld – Die bodenlos Unsicheren zögern, zweifeln – oder sie flüchten in angewandte Naturwissenschaft. Auch das gibt Sicherheit. Sie heißt dann ‚wissenschaftlich‘.“ Und auch diese Art von Sicherheit mag Langeveld natürlich ganz und gar nicht.

Das Resultat seiner von einem leicht ironischen Ton durchzogenen Polemik ist dann schlicht: „Es gibt gar keine Erwachsenen mehr in der nächsten Zukunft.“ (ebd., S. 13)

Man merkt dem ganzen Artikel an, dass da ein alter Mann spricht. Langeveld ist 1905 geboren, zum Erscheinungszeitpunkt des Artikels also 70 Jahre alt und er bemerkt den Wechsel der Generationen mit großer Skepsis und großem Unbehagen, sieht durch diesen Wechsel grundlegende Voraussetzungen seiner Lebens-Arbeit – und das ist nicht zuletzt Erwachsenenbildung – infrage gestellt.

Allerdings: Verzweifelt ist er nicht, eher zornig. Gegen den General-Verdacht, dass all die Motivierten und Engagierten jungen Leute um ihn herum nichts anderes zeigen als Symptome fortgesetzter Kindlichkeit setzt er zwei Forderungen.

Zum einen die nach gründlichem Nachdenken: Wer über Erwachsene redet oder sie gar bilden möchte, der soll zuerst einmal über die Voraussetzungen des Erwachsenseins nachdenken. Anthropologische Reflexion also fordert er als Eingangs-Bedingung sinnvoller Diskussion.

Und – zweitens: Historische Kontinuität: „Es soll sich – so Langeveld – Es soll sich keiner „Erzieher“ oder „Erziehungswissenschaftler“ nennen, der nicht den Mut hat, dieser verlorenen Erwachsenenheit eine menschliche Erwachsenenheit gegenüberzustellen, wo Mensch noch die Bedeutung in sich schließt, die ihn mit den größten moralischen und kulturellen Opfern und Leistungen der Geschichte verpflichtend verbindet.“ (ebd., S. 13)

Mit den größten moralischen und kulturellen Opfern und Leistungen der Geschichte verbunden also ist der Erwachsene, den Langeveld sich vorstellt, den er als Sozialtyp bedroht sieht und dem er zu seiner Rettung reflektierende Bemühung und ein Bewusstsein historischer Kontinuität empfiehlt.

Nun enthält ja Langevelts Zeitdiagnose nicht zuletzt einen prognostischen Akzent – und da kann man nun zur Überprüfung schreiten: Diese verlorenen Erwachsenen von denen er spricht, das ist die Studenten-Generation der 1970er Jahre. Und wenn man dem klugen, humanen und gebildeten Phänomenologen Langeveld zunächst einmal guten Willen einräumt, dann lohnt es sich durchaus, seine Frage weiterzudenken: Inwieweit sind wir denn tatsächlich einem Muster fortgesetzter Kindlichkeit gefolgt, inwieweit haben wir – vielleicht ja auch mit guten Gründen – Standards der Erwachsenenheit aufgegeben, die bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein unhinterfragt gegolten haben?

Es wird schwer sein, hier allgemeingültige Antworten zu finden – sei es im Rahmen von Habitus-Forschung oder im historischen Vergleich von Standard-Biographien. Was Langeveld äußert, das sind ja eher grobe Interpretationen, die sich gar nicht auf konkrete Vergleichs-Fragen herunterdeklinieren lassen. Vielleicht aber ist ja auch das hinter seinen Vermutungen liegende Grundmotiv: der Wunsch nämlich nach der Rettung der Erwachsenen, das eigentlich interessante an diesem Text – ich werde darauf zurückkommen.

Auf jeden Fall aber lässt sich der Gestus Langevelts eindeutig identifizieren: Es ist eine lange kulturkritische Tradition, in der er sich bewegt und in der – man ist versucht zu sagen: immer schon eine jeweils ältere Generation der jeweils jüngeren Generation Werteverrat und Kulturverlust zu bescheinigen pflegt (vgl. Bilstein 1991, S. 389-410).

Das Besondere bei Langeveld ist, dass er seine Kritik nicht moralisch begründet, sondern anthropologisch und dass er nicht nur sittliches Absinken etc. konstatiert, sondern die Auflösung fundamentaler Ordnungsprinzipien menschlichen Lebens vermelden zu müssen glaubt: Eben den Verlust von Erwachsenenheit.

Das ist in der Tat mehr als moralischer Niedergang, damit ist einer der Fixpunkte allen Nachdenkens und Redens über die Generationenfolge infrage gestellt.

2 Immer schon so

Als ob die Erwachsenen immer die Erwachsenen gewesen wären.

In dem Dual von Erwachsenenheit-Kindlichkeit argumentierend, sucht Langeveld eine feste Bezugs-Größe, die sich aber gerade auf der Folie der historischen Bewusstheit, die er ja fordert, als von immer nur vorübergehender Festigkeit erweisen kann. Anders ausgedrückt: Die Imaginationen und Modelle einer normalen Generationen-Abfolge lassen sich nur als Weltordnungsmuster interpretieren, die selber geschichtlichem Wandel unterworfen sind. Dieter Lenzen hat einige dieser Grundmuster: der Kreis, die Treppe etc. etc. nachgezeichnet (vgl. Lenzen 1985).

Und mehr noch: Die Vorstellungen von der Normal-Abgrenzung Erwachsenenheit-Kindlichkeit ändern sich nicht nur, sondern das Verhältnis der Generationen ist im Laufe der Theorie- und Mentalitätsgeschichte immer wieder auch auf seine Verkehrungen und Umkehrungen hin dargestellt worden: Ich habe an anderer Stelle nachzuzeichnen versucht, wie in der europäischen und christlichen Tradition das Verhältnis zwischen Jüngeren und Älteren oft in Umkehrungen zu dem konzipiert worden ist, was jeweils als Normalität verstanden wurde: da erscheint Christus als puer senex im Tempel, da werden Kinder als die Ernährer ihrer Eltern dargestellt (caritas romana) usw. usw. (vgl. Bilstein 2000, S. 38-67).

All diese Vorstellungen von Altersgruppenbeziehungen, in denen sich die als normal vorausgesetzten Generationenverhältnisse umkehren, stehen in einer europäischen Kontinuität, die sich bis weit in die Antike hinein zurückverfolgen lässt. Jeweils epochenspezifische Konjunkturen oder Renaissancen solcher Traditionen lassen sich dann als Akzentuierungsvarianten innerhalb eines relativ konstanten Repertoires an Topoi und Bildern verstehen.

Hingewiesen sei hier nur noch einmal auf das Beispiel des 12-jährigen Jesus im Tempel. Bei genauerem Hinsehen entpuppt sich dieses göttliche Kind, dessen Verehrung eines der wichtigsten Grundmotive unseres kulturellen Selbstverständnisses bildet, als Sondervariante aus der Spezies der wunderbaren Kinder – einer Spezies, die sich alle Zeiten und alle Kulturen hindurch verfolgen lässt (Zusammenfassend zur Attribuierung von Heiligkeit an irdische Kinder vgl. Lenzen 1985, S. 193-212; Bilstein 1999b, S. 437-456). Geschichten von wunderbar gelungenen und weisen Kindern: von Kindern also, die irgendwie erwachsen auftreten, gehören nämlich zu den immer wieder auftauchenden Topoi der Götter-, Heroen- und Fürsten-Biographik.

Da werden Kinder als besondere Kinder herausgestellt, weil sie erwachsene Dinge tun und über erwachsene Kompetenzen verfügen.

Solche Umkehrungen der Generationen konkretisieren sich im spezifisch deutschen mentalitäts- und ideengeschichtlichen Zusammenhang vor allem durch die Neudefinitionen von Kind und Kindlichkeit in und in der Folge der Romantik.

Meike Baader hat im einzelnen nachgezeichnet, wie – insbesondere unter dem Einfluss von Rousseau und Herder – eine Konzeption von Kindheit entsteht, in der die von jeder Erbsünde freigesprochenen Kinder von Anfang an über grundlegende und authentische Kompetenzen verfügen und so zu Trägern von geschichtsphilosophischen Erwartungen und Hoffnungen werden können: Thesen von der Überlegenheit der Kinder und der Unterlegenheit der Erwachsenen bilden dann die Grundlage für modernitätskritische

Anthropologien wie für pädagogisch-utopische Programme (vgl. Baader 1996b, S. 190-200).¹

Und genauso wie bei den Kindern kann man das Dual Erwachsenheit-Kindlichkeit auch am anderen Ende: bei den Erwachsenen also, umdrehen und verkehren.

Auch hier haben wir eine lange Folge von Beispielen – Beispielen von Erwachsenen, die sich wie Kinder gebärden, die gerade nicht das tun und können, was man von einem ausgewachsenen Menschen erwarten kann – und die dafür gelobt und gepriesen werden. Hingewiesen sei hier nur auf die für unsere Kultur so zentrale Stelle in Matthäus 18, 2-5: „Wenn ihr nicht umkehret und werdet wie die Kinder, so werdet ihr nicht in das Himmelreich eingehen.“

Und hingewiesen sei auch auf den regelmäßig auftauchenden Topos von der Kindlichkeit des Künstlers – ein stereotypes biographisches Motiv, das die besondere Qualität der künstlerischen Weltaneignung eben über deren kindlichen Charakter definiert: Die Engführung von Kind, Künstler und Herrschaft bildet zum Beispiel bei Langbehn ein wichtiges Element seiner kulturkritischen Rabulistik. Oder, zweites Beispiel: das Motiv der „Kindlichkeit“ des Genies Picasso spielt diese Legende bis in die gegenwärtige Künstler-Folklore hinein weiter (vgl. Spies 1995; Bilstein 1996, S. 85-114).

Man kann das etwas allgemeiner zusammenfassen: In einem kontinuierlich tradierten Set von Topoi und Bildern wird der Verzicht auf Erwachsenheit als Heils-Bedingung und Erlösungsmittel verhandelt. Langevelds Vorwurf: Die Erwachsenheit verschwinde und an ihre Stelle trete kulturumfassende Kindlichkeit – dieser Vorwurf trifft in sofern auf ein durchaus tradiertes Anforderungsmuster, das auch im Laufe der Geschichte immer wieder aufgegriffen worden ist: z. B. bei den Romantikern, z. B. im Werther-Roman. Fragwürdig ist jedenfalls in dem Begriffspaar Erwachsenheit-Kindheit nicht nur die Position der Kinder, sondern immer schon auch diejenige der Erwachsenen. So klar ist das eben nicht, was ein Kind und was ein Erwachsener ist und so klar – muss man gegen Langeveld sagen – ist es auch nie gewesen.

3 Zauberwort Entwicklung

Nun ist ja seit Langevelds Zeiten mehr als ein Viertel Jahrhundert vergangen – vielleicht gilt die von ihm aufgestellte Diagnose, wenn sie denn je gegolten hat, heute gar nicht mehr.

Allerdings weist schon die weltweite Konjunktur der Slogans vom lebenslangen Lernen darauf hin, dass wir in der Tat von einem erreichten Status der Reife und Vollendung – von einem festen Erwachsenen-Status also, nicht mehr unbedingt ausgehen können. Was hier durchschlägt, ist eine Grundorientierung an Entwicklung und Fortschritt, die nun auch die Topoi von Reife und Vollendung ergreift und sich nicht mehr mit einem Schluss- und Endzustand menschlichen Lebens zufrieden geben kann.

Wenn „Entwicklung“ – Dolf Sternberger hat das bereits in den 1930er Jahren wunderbar nachgezeichnet – Wenn „Entwicklung“ zu einem unhinterfragten Interpretati-

¹ Umfassend und detailliert zur Ideengeschichte des romantischen Kindheitsbildes: Baader 1996a, bes. S. 139-152 zu Novalis; materialreich aber unsystematisch und mit teils diffamierendem Gestus gegenüber der „Kindheitsideologie“ der Romantik: Alefeld 1996, bes. S. 125-221 zu Vergils 4. Ekloge.

onsmuster sowohl des einzelnen Lebens wie der großen Geschichte wird, dann kann die ja nicht irgendwann zu Ende sein (vgl. Sternberger 1974, S. 87-121; grundsätzlich: Wieland 1975, S. 199-228).

Spätestens seit Darwin können wir uns Natur nur noch als in stetiger Veränderung begriffen vorstellen: nichts bleibt, wie es ist. Eines entfaltet sich aus dem anderen – und dabei wird es – im Großen und Ganzen – immer besser. Und so glauben wir nun an den Fortschritt, so wie wir einst an die Erlösung glaubten. Und damit verbunden glauben wir auch an Entwicklung – für immer und ewig, für jedes Alter und in jeder denkbaren generationalen Lage.

Das betrifft zunächst einmal die Kinder – und daraus: Wie sich die „Entwicklung“ der Kinder bemächtigte, kann man vielleicht Einiges über unser Bild von Erwachsenen erfahren (vgl. Gstettner 1981). Geboren werden die Kinder als weder handlungs- noch sprachfähige Säuglinge und am Ende sollen daraus tatkräftige, redengewandte, selbstbewusste und sozialkompetente Erwachsene werden, die sich in der Alltagswelt bewegen können.

Das war natürlich immer schon so, aber neuerdings, genauer: seit ungefähr 250 Jahren, ist diese Perspektive auch zu einer theoretischen, sozusagen offiziellen, geworden (vgl. Mühle 1972, Sp. 557-560; Bilstein 1982). Mit mehr oder weniger Wohlgefallen betrachten wir die heranwachsenden Menschenkinder unter den Kategorien von „gestern noch“ und „heute schon“. Gestern noch konnten sie nur krabbeln, heute können sie schon laufen. Gestern lallten sie noch – heute können sie sprechen.

Wir nennen das dann Entwicklung, freuen uns daran und versuchen mit allen Mitteln, die Kleinen dabei zu unterstützen, wenn nicht anzutreiben. Wir wollen, dass sie möglichst bald mehr können, mehr wissen, mehr tun als vorher; der Erfolg aller erzieherischen Bemühungen definiert sich geradezu über diesen Mehrwert, diese Differenz zwischen vorher und nachher. Die Metaphorik, in der wir über dieses Vorher und Nachher verhandeln, verrät dabei Einiges über die mentalitären Kontexte, in denen wir den Umgang mit der jüngeren Generation denken: Neben dem Fortschritt ist es vor allem der Gewinn, den wir – sei es als Eltern, sei es in den öffentlichen Institutionen – im Auge haben: den Lerngewinn, den Reife-Gewinn oder – neuerdings – den Kompetenzgewinn (vgl. Bilstein 2003, S. 165-189).

Wer in die Schule geht, der soll in der Zeit, die dort verbracht wird, an Wissen und Können gewinnen, zum Schluss jedenfalls mit einem deutlich erkennbaren und messbaren „mehr“ herauskommen.

Dabei könnte man das Ganze ja auch ganz anders sehen, nämlich aus der Perspektive des Verlustes.

Wie süß und anrührend sind die kleinen Menschen, wenn sie sich erstmals der Welt zuwenden; wie fröhlich, freundlich und unverstellt freuen sie sich, wenn sie ihre Lieben erst einmal richtig erkennen und wiedererkennen; wie offen und ehrlich reden sie über sich und die Welt; wie ungebrochen und unverklemmt bewegen sie sich in ihrer kindlichen Körperlichkeit.

Wie vieles können und wie vieles sind die Kleinen, was sie später gar nicht mehr können und sind.

Zum Beispiel beim Sprechen: Wenn man etwas genauer auf die Vor-Sprache der Ein- einhalbjährigen achtet, dann hört man wunderbare Laute: Nasale, Zischlaute, Rachenlau-

te und ganz herrliche Vokal-Mischungen bringen sie hervor – Laute jedenfalls, die sich in allen nur möglichen Sprachen dieser Welt wieder finden, aber in der deutschen mit Sicherheit überhaupt nicht vorkommen.

Dann aber lernen die Kinder sprechen, und all die schönen Laute verschwinden. Die wunderbar bunte Palette an Tönen wird immer kleiner und kleiner, verliert mehr und mehr an Farben – bis sie schließlich auf das eingeengt ist, was in unserer Sprache üblicherweise so vorkommt. Gerade noch die Dialekt-Färbungen sorgen dann für einige Varianten, ansonsten: kein englisches *th* mehr, kein französischer Nasal mehr, kein alpin-jodelndes „o“ mehr. Das Kind hat Sprechen gelernt, alle freuen sich – und dabei ist doch so viel verschwunden.

Ähnlich verhält es sich mit der Fortbewegung. Ein einigermaßen flottes einjähriges Kind: Wie wunderbar schnell und originell kommt es krabbelnd von der Stelle: voller Emsigkeit und mit begeisterter Intensität setzt es alle Muskeln ein, die es nur irgendwie hat, zieht und schiebt und robbt es sich voran, stemmt sich mit den Oberarmen gegen den Boden, nutzt die Beweglichkeit seiner Handgelenke; wie geschickt verstehen es manche von ihnen, sich rollend von A nach B zu begeben (vgl. Bilstein 1999a, S. 242-263).

Einige Monate später können die Kleinen dann laufen: Zunächst noch mühsam tapsen sie vorwärts, langsam und ungeschickt. Die rasante Sicherheit ihres Krabbelns scheinen viele von ihnen dann völlig verloren zu haben; so stolz sind sie auf die neuen, von den Eltern bejubelten Errungenschaften, dass sie jede Erinnerung an ihr früheres Können vergessen zu haben scheinen.

Stattdessen üben sie immer sicherer den aufrechten Gang, erzielen dabei wunderbare Gewinne an Souveränität und Autonomie, erleiden dabei zugleich aber doch auch einen herben Verlust an Vielfalt. Eine Art Monokultur der Bewegungsform greift immer mehr um sich, bis schließlich, im Erwachsenenalter, das Krabbeln nur noch der sportlichen Bewegungsübung, der elenden Fortbewegung in existenziell-rauschhaften Grenzsituationen oder wiederum dem Spiel mit den Kindern vorbehalten bleibt.

Auch hier, bei der Entwicklung der Beweglichkeit also: Überall Gewinn, überall Fortschritt – aber immer auch damit verbunden Prozesse der Einengung und Konzentration, der Ausschließung scheinbar ungeeigneter Varianten, des Verlustes (vgl. Bilstein 2004, S. 11-22).

Entwicklung als Verlust: Auch dieses Argument ist durchaus alt. Breit und mit großer Wirkungsgeschichte wird es vor allem in der Romantik vorgetragen. Man kann die zugrunde liegende Denkfigur – mit durchaus unterschiedlichen Akzentuierungen – bei Herder oder Novalis finden, im Werther-Roman des jungen Goethe, bei Jean Paul oder bei Hölderlin. Der klagt im *Hyperion* von 1797:

„Da ich noch ein stilles Kind war und von allem, was uns umgibt, nichts wußte, war ich da nicht mehr, als jetzt, nach all den Mühen des Herzens und all dem Sinnen und Ringen?“ (Hölderlin 1979, S. 15; zur genaueren Analyse des romantischen Argumentationsganges: Baader 1996a)

„War ich da nicht mehr als jetzt“: Das ist der Kern eines Argumentes, das Kindheit eben nicht als zu überwindende Fehl- und Vorgängerstufe erwachsenen Menschseins versteht, sondern als einen vollendeten Ausgangszustand, der im Laufe des weiteren Lebens ver-

loren geht. Kindheit steht hier nicht für Armut, sondern für einen Reichtum in der Stille, von dem das Leben sich dann entfernt.

Dieser Verlust ist nicht zuletzt ein Verlust der Varianten und Alternativen: Als Entwickelte ist jede lebendige Form festgelegt. Hat ein Kind erst einmal das Lallen und das Krabbeln hinter sich gelassen, rennt es nicht mehr begeistert auf jeden anderen kleinen Menschen zu, der ihm entgegen kommt, dann sind jene Monokulturen der Weltbewältigung entstanden, die uns als Erwachsene ausmachen: richtig sprechend, aufrecht gehend, ordentlich und aufgeräumt kommunizierend.

So stehen wir denn vor den Kindern, schauen ihnen beim Größerwerden zu und können gar nicht anders, als ihnen bei ihrer Entwicklung irgendwie zu helfen. Wir freuen uns über jede neue Fähigkeit, die sie erlangen, über jeden neuen Schritt, den sie tun – und bleiben doch merkwürdig melancholisch: All diese Entwicklung, sie bedeutet doch immer auch den Verlust von Möglichkeiten, die Einengung dessen, was Menschen können und was sie sein könnten.

Dieses Argument richtet sich gegen jede Euphorie des Fortschreitens, tendiert vielmehr zur Annahme eines Grund-Zustandes, der vor allem eines ist: ruhig.

Wie schön wäre es doch – so ließe sich das Hyperion-Argument verlängern, und Nietzsche wird genau das ja dann auch tun – wie schön wäre es doch, wenn die Menschheit sich in diesem Zustand des Kindseins stillstellen könnte.

Aber wir wissen: Das 19. und das 20. Jahrhundert sind anderen Wegen gefolgt: Das Zauberwort Entwicklung hat die Imaginationen mehr und mehr in den Bann geschlagen und seine Wirksamkeit in die technische, soziale und ökonomische Wirklichkeit hinein verlängert. Geradezu manisch feiern wir die unendlichen Möglichkeiten des Entwickelns – bei den Menschen, den Verhältnissen und den Dingen (vgl. Hofmann 1974).

Und diese manische Fokussierung auf „Entwicklung“ betrifft nun neuerdings auch die Erwachsenen. Auch sie werden nicht mehr in Ruhe gelassen, auch sie sind unter den Druck der Entwicklung geraten, und so kann man aus der Imaginationsgeschichte der Kindheit tatsächlich Einiges lernen für ein Verständnis der Probleme, die wir heute mit dem Erwachsenen haben.

In den Slogans und Ideologien vom lebenslangen Lernen sind viele durchaus unterschiedliche Motive enthalten: Trost im Erleben der Stagnation und Hoffnung auf Wandlungen zum Guten bis ans Ende des Lebens; aber auch der Anspruch, nie stillzustehen, weil auch hier: beim Beharren in der Erwachsenenheit jeder Stillstand Rückschritt bedeuten würde. Auch hier, auch bei den Erwachsenen, ist eine solche Perspektive immer mit Verlusten verbunden, zumal wenn sie über die diversen internationalen Agenturen als eine Art globalisierter General-Doktrin verbreitet wird.

Wie die grenzenlose Hoffnung auf Entwicklung, Schulung, Belehrung, die Kinder unter den Druck einer Fortschrittsorientierung stellte, welche ihnen die Ruhe des eigenen Rechtes streitig machte, so erleiden vielleicht auch all die fortschrittlich dynamisierten Erwachsenen, von denen wir heute hören und reden: die lernbegierigen Berufstätigen, die so sehr kompetenten Alten, die aktiven Großeltern etc. etc. – so erleiden auch sie mit all den Progressionen, die sie machen, immer auch Verluste.

Denn immerhin: In der Vorstellung eines erwachsenen End-Zustandes menschlichen Lebens steckte doch auch ein Stück Hoffnung: Dass schließlich, nach langer Entwicklung und nach so langem Lernen dann doch auch einmal Schluss sein möge, dass es –

ich greife auf eine Formulierung aus Diltheys *Leben Schleiermachers* zurück – dass es so etwas wie die „Fülle des Lebens“ geben solle: Ein Zustand, der sich eben nicht mehr durch den Zwang zu weiterer Entwicklung und weiterem Wachstum definiert (vgl. Dilthey 1922, S. 189-605).

Wie schön wäre das in der Tat: Ruhe zu haben vor den immer neuen Anforderungen, die der Fortschritt so mit sich bringt. Das mag sentimental sein und auf jeden Fall unrealistisch.

Angesichts des blindwütigen Laufes, in dem sich das Jaggernaut-Rad des Fortschrittes – um das Bild zu benutzen, das Anthony Giddens von Marx entlehnt (vgl. Thurn 1990) – Angesichts des blindwütigen Laufes; in dem sich das Jaggernaut-Rad des Fortschritts bewegt, steckt in solcher Sehnsucht nach Zustands-Stabilität aber auch ein Stück Utopie: Die Utopie, besser gesagt: Die U-Chronie einer stillgestellten Zeit, die dem Zwang des immerwährenden Fortschreitens enthoben ist.

Vielleicht ist an die Stelle des romantischen Traumes: Wie schön es wäre, immer Kind zu sein – vielleicht ist an dessen Stelle tatsächlich ein anderer getreten: wie schön es wäre, erwachsen sein und es bleiben zu dürfen.

Langevelds kulturkritische Klage aus den 1970er Jahren könnte man dann auch ganz anders lesen: als Vorschein einer künftigen, völlig neu gelagerten mentalitären Disposition: als Vorschein der Hoffnung darauf, von dem lebenslangen Zwang zu Fortschritt und Wandel irgendwann suspendiert, schlicht: in Ruhe gelassen zu werden.

Und vielleicht ist das ja in Zeiten der Globalisierung ein nicht nur konservativer Wunsch, sondern ein Begehren, das von der Dialektik und Polyvalenz des Utopischen durchdrungen ist.

Literatur

- Alefeld, Yvonne-Patricia (1996): *Göttliche Kinder*. Paderborn: Schöningh
- Baader, Meike Sophia (1996a): *Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit*. Neuwied: Luchterhand
- Baader, Meike Sophia (1996b): *Unterlegene Erwachsene, überlegene Kinder*. In: Liebau, Eckart/Wulf, Christoph (Hrsg.) (1996): *Generation*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 190-200
- Bilstein, Johannes (1982): *Entwicklung, Erziehung, Sozialisation*. Stuttgart: Klett
- Bilstein, Johannes (1991): *Pädagogik und Kulturkritik*. In: *Neue Sammlung*, 31. Jg., S. 389-410
- Bilstein, Johannes (1996): *Die Sinne der jungen Künstler*. In: Mollenhauer, Klaus/Wulf, Christoph (Hrsg.) (1996): *Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein*. (= *Pädagogische Anthropologie*, Bd. 1). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 85-114
- Bilstein, Johannes (1999a): *Geheime Stellen im Leben der Kinder*. In: Liebau, Eckart/Miller-Kipp, Gisela/Wulf, Christoph (Hrsg.) (1999): *Metamorphosen des Raums*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 242-263
- Bilstein, Johannes (1999b): *Verkehrte Verhältnisse*. In: *Neue Sammlung*, 39. Jg., S. 437-456.
- Bilstein, Johannes (2000): *Bilder generationaler Verkehrung*. In: Winterhager-Schmid, Luise (Hrsg.) (2000): *Erfahrung mit Generationendifferenz*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 38-67
- Bilstein, Johannes (2003): *Modalitäten des Weltverhältnisses*. In: Bering, Kunibert/Bilstein, Johannes/Thurn, Hans Peter (Hrsg.) (2003): *Kultur – Kompetenz*. Oberhausen: Athena, S. 165-189.
- Bilstein, Johannes (2004): *Murmeln*. In: *figurationen*, 5. Jg., S. 11-22
- Dilthey, Wilhelm (1922): *Leben Schleiermachers*, Bd. 1. (1870). Berlin, Leipzig, S. 189-605
- Gstettner, Peter (1981): *Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt
- Hofmann, Werner (1974): *Das irdische Paradies* (1960). München: Prestel
- Hölderlin, Friedrich (1979): *Hyperion* (1797/1799). Frankfurt/M.: Insel-Verlag, S. 15
- Langeveld, Martinus (1975): *Die verlorenen Erwachsenen*. In: Bläß, Josef Leonhard/Herkenrath, Liesel-Lotte/Reimers, Edgar/Stratmann, Karlwilhelm (1975): *Bildungstradition und moderne Gesellschaft*. Hans-Hermann Groothoff zum 60. Geburtstag. Hannover: Schroedel, S. 12-14
- Lenzen, Dieter (1985): *Mythologie der Kindheit*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt
- Mühle, Günter (1972): *Entwicklung*. In: Ritter, Joachim (Hrsg.) (1972): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 2. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Sp. 557-560
- Spies, Werner (1995): *Picassos Welt der Kinder*. München: Prestel
- Sternberger, Dolf (1974): *Das Zauberwort Entwicklung*. In: Sternberger, Dolf (1974): *Panorama oder Ansichten vom 19. Jahrhundert* (1938). Frankfurt/M.: Insel-Verlag, S. 87-121
- Wieland, Wolfgang (1975): *Entwicklung, Evolution*. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hrsg.) (1975): *Geschichtliche Grundbegriffe*, Bd. 2. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 199-228

Zeit und Bild/Zeit im Bild.

Zeitlichkeit in Bildender Kunst und in Kinder- und Jugendzeichnungen¹

Wie Bildende Kunst und Zeit in Beziehung stehen, wie „Zeit“ im Bild anschaulich werden kann und wie solche Darstellungen helfen können, das Zeitbewusstsein von Kindern und Jugendlichen zu schärfen bzw. auch auf nonverbale Weise sichtbar zu machen, welche Zeitvorstellungen sie haben, soll im Folgenden angerissen werden.

Was Bilder mit Zeit zu tun haben

In seiner Schrift „Laokoon oder über die Grenzen der Malerei und der Poesie“ (1766) differenziert Lessing zwischen Zeitkünsten (Literatur, Poesie, Musik) und Raumkünsten (Malerei, Plastik). „Die Zeitfolge ist das Gebiete des Dichters, so wie der Raum das Gebiete des Malers“ (Lessing 1964, S. 129). Auch wenn Musik und Literatur fixiert werden können (z.B. als Musik-CD, als geschriebener Text), so sind sie doch nur in der Zeitfolge rezipierbar. Das Bild (bewegte Bilder wie Film, Video, Theater, Performance, Bildgeschichte, kinetische Kunst seien hier ausgeklammert) dagegen ist statisches Objekt, das in toto präsent und simultan wahrzunehmen ist. Sieht man davon ab, dass es als Objekt der materiellen Vergänglichkeit preisgegeben ist (daher die Notwendigkeit der Restauration), so ist es gewissermaßen zeitlos in der Rezeption gegenwärtig, ist ein stetiges „Jetzt“. „Das Jetzt bleibt gegenwärtig [...]. Das heißt, dass in gewisser Weise das Jetzt zeitlos ist. Das Jetzt entzieht sich der Identifizierung mit der Uhrzeit [...]“ (Moser 2003, S. 138).

Das monochrome Werk *IKB 3 (International Klein Blue)* von Yves Klein (1960. Pigment auf Nessel auf Holzplatte, 199 x 153 cm, Paris, Centre Pompidou, Abb. s. Weitemeier 1994, S. 14*) kann das veranschaulichen. Ohne Nuancierung, ohne Handschrift wurde das IKB-Blau, 1956 von Klein zusammen mit einem Chemiker entwickelt als „Inkarnation seines autonomen Lebensgefühls“ (Weitemeier 1994, S. 15), mit der Malerrolle aufgetragen. Der Blick des Betrachters wird in die Tiefe gesogen. So wirkt es schwerelos, räumlich unbestimmt, immateriell – zeitlos, unendlich. Es regt zur Meditation an; der Betrachter kann sich darin verlieren – aber nur, wenn ihn das Bild gefangen nimmt, wenn sein Interesse geweckt wird und er sich darauf einlässt. Anderenfalls kann es auch „langweilig“ wirken, weil nichts passiert, keine Details zu entdecken sind und ein kurzer Blick: alles erfasst.

¹ Aus urheberrechtlichen Gründen können die im Text genannten Abbildungen leider nicht gezeigt werden. Die Schülerabbildungen stammen aus dem Archiv des Verfassers.

Das Gemälde *Painting Emphazing Stillness* (1962. Öl, Letraset/Lw, 183 x 157,5 cm, Abb. s. Baudson 1984, S. 115) von David Hockney dagegen führt eine Aktion vor, den prägnanten Moment eines spannenden Geschehens. Es zeigt zwei ins Gespräch vertiefte, einander zugewandte Männer. Sie bemerken nicht, dass ein Leopard mit langgestrecktem Körper, der Position im Bild nach zu urteilen, von erhöhter Position aus auf sie zuspringt. Die Gefährlichkeit der Situation ist dem Betrachter aus seiner (meist medial vermittelten) Lebenserfahrung heraus offensichtlich. Das im Sprung dargestellte Raubtier kann in der gezeigten Position nicht verharren. Es wird (so unsere Schlussfolgerung) die Bewegung zu Ende ausführen.

„Kann der Künstler von der immer veränderlichen Natur nie mehr als einen einzigen Augenblick, und der Maler insbesondere diesen einzigen Augenblick auch nur aus einem einzigen Gesichtspunkte, brauchen; sind aber ihre Werke gemacht, nicht bloß erblickt, sondern betrachtet zu werden, lange und wiederholtermaßen betrachtet zu werden: so ist es gewiss, dass jener einzige Augenblick und einzige Gesichtspunkt dieses einzigen Augenblickes, nicht fruchtbar genug gewählt werden kann. Dasjenige aber nur allein ist fruchtbar, was der Einbildungskraft freies Spiel lässt. Je mehr wir sehen, desto mehr müssen wir hinzudenken können. Je mehr wir darzu denken, desto mehr müssen wir zu sehen glauben.“ (Lessing 1964, S.23)

Die Imagination (= Weiterführung der Handlung im Kopf des Betrachters) wird dramatisch gesteigert, in dem einmal die Nacktheit des dem Tier nahen Mannes seine Schutzlosigkeit betont, er dem Raubtier ahnungslos den Rücken kehrt und auf Grund der räumlichen Nähe erreichbar scheint. Eine Chance zu entkommen gibt es nicht. Ein im Bild dargestelltes Haus befindet sich weit entfernt in der Bildtiefe, so dass auch jede möglicherweise von hier zu erwartende Hilfe zu spät käme. Hier wird Zeit, das Zeitempfinden des Betrachters, durch die illustrierte Handlung thematisiert. Doch Hockney spielt mit dem Effekt. Denn die Aktion findet nicht im Bild, sondern nur im Kopf des Betrachters statt. Tatsächlich bleibt die Szene statisch, zeitlos eingefroren – so sind die Männer „völlig sicher“, wie die Schriftzeile („They are perfectly save – this is a still“) besagt, die Hockney wie eine Barriere zwischen Männer und Leoparden gesetzt hat.

Mark Tanseys Gemälde *Action Painting I* (1981. Öl/Lw, 91,4 x 198,1 cm, Abb. s. Scorzin 2002, S. 4) zeigt auf der linken Bildseite einen Rennwagen, der – offensichtlich auf Grund zu hoher Geschwindigkeit – sich zu überschlagen droht. Eines seiner Räder ist abgerissen und fliegt hoch durch die Luft. Auf der rechten Bildseite sehen wir schräg von hinten eine Künstlerin vor einer Staffelei stehen. Sie hat den Kopf gedreht und beobachtet den Unfall; mit ausgestreckter Linken nimmt sie mit einem Pinselstil Maß. In der Rechten hält sie malbereit einen weiteren Pinsel, der die Leinwand auf der Staffelei berührt. Auf dieser Leinwand sehen wir, als Bild im Bild, die links dargestellte Szene. Bedächtig und sorgfältig malt die Frau den sich gerade ereignenden Autounfall. Tanseys Gemälde ist veristisch, von eindeutig malerisch imitativer Wahrhaftigkeit. Doch die Dokumentationskraft wird gebrochen. „Tanseys Kunst handelt [...] von der Tücke der bildlichen Repräsentation und Wahrnehmung.“ (Scorzin 2002, S. 3) Wir erkennen zwei prägnante Momente: den Autounfall, der durch rasante Geschwindigkeit, durch Flüchtigkeit der Zeit gekennzeichnet ist, und den Malprozess, der wiederum zeitlich aufwändig ist, denn es handelt sich nicht um eine Moment-Fotografie. Beide Aktionen sind simultan präsent, was gemäß Zeiterfahrung und -wissen des Betrachters unmöglich ist. Das Bild im Bild (das Unfallmotiv kann nicht in dieser Zeit auf die Leinwand gemalt

worden sein) wirkt absurd; das Bild selbst ist zeitlos (außerhalb der Zeit), aber sein Motiv aktiviert das Zeitempfinden des Betrachters – und dessen Widerspruch. So wird die aktionsgebundene Differenziertheit von Zeitempfinden bewusst wahrgenommen

Das *Vanitas-Stilleben* (1625. Öl/Eichenholz, 35,9 x 59 cm, Nürnberg, Germanisches Nationalmuseum, Abb. s. Grünewald 2004, A 9) von Pieter Claesz zeigt dagegen ein „eingefrorenes“, statisches Motiv. Das Stilleben arrangiert „tote“ Dinge, u. a. eine spiegelnde Kugel, eine geöffnete Dosenuhr, eine Schreibfeder, eine Geige mit Bogen, ein Öllämpchen, Bücher, eine verschlissene Sammelmappe, ein umgestürztes Weinglas, eine aufgebrochene Walnuss, einen Totenschädel. Der Künstler hat die Gegenstände malerisch exakt wiedergegeben, stofflich, körperlich wirklichkeitsnah. Die Dinge selbst sind längst verschwunden, aber die Abbildung zeigt sie (erinnernd) zeitlos präsent vom 17. Jh. bis heute und möglicherweise noch lange. Das Bild stammt aus dem Jahr 1625; die Gedanken- und Vorstellungswelt dieser Zeit ist ins Bild eingeflossen, es ist Zeitgeist-Dokument. Dem Künstler und seinem (damaligen) Publikum war bewusst, dass die dargestellten Dinge symbolische, sinnbildliche Funktion haben: sie sind Hinweise auf Vergänglichkeit (Vanitas), ein Verweis darauf, dass alles flüchtig und vergänglich ist. Der Mensch kann seine Genüsse und Schätze nicht behalten, alles irdische Streben ist endlich, denn er muss sterben. So wird das Bild zum memento mori, verdeutlicht unausgesprochen, dass wichtiger als alle materiellen Dinge das Seelenheil ist. Das Bild wird zur (überzeitlichen) religiösen Mahnung an den Betrachter, ein christlich-gottgefälliges Leben anzustreben, um nach dem Tode erlöst zu werden.

Einblick: „Zeit“ in der Bildenden Kunst

Zeit – oder besser: Zeitempfinden, Zeitbewusstsein – kann also auf unterschiedliche Weise und mit unterschiedlichen Intentionen von der Bildenden Kunst thematisiert werden. Einige weitere Aspekte seien hier exemplarisch aufgeführt.

Zeichen für Zeit

In zahlreichen Werken der Bildenden Kunst finden sich visuelle Zeichen für Zeit. Im Gemälde *Die Zeit hat keine Ufer* (1930/39. Öl/Lw, 100 x 81 cm, New York, MoMa, Abb. s. Grünewald 1993) von Marc Chagall sehen wir einen Geige spielenden geflügelten Fisch. Er fliegt über einen Fluss. Aus der Vogelperspektive sehen wir klein, in der rechten unteren Bildecke, ein sich umarmendes Liebespaar. Direkt unter dem Fisch, optisch mit ihm verbunden, schwebt eine große Pendeluhr. Neben dem Zeitmesser Uhr verweist der Fluss (Heraklit: alles fließt) auf das unwiederbringliche Fließen der ablaufenden Zeit; das Liebespaar auf die Zeit des Glücks, die es zu bewahren und zu erinnern gilt, und doch bleibt die Vergänglichkeit bewusst.

Walter Crane zeigt uns in *Das Rad des Schicksals* (1882. Öl/Lw, 70 x 65 cm, Abb. s. Grünewald 1993) eine Zeit-Allegorie. Das im Bildtitel genannte Rad als Sinnbild des ewigen Kreislaufes der Welt ist selbst nicht im Bild dargestellt. Gezeigt werden der Tempel der Zeit und die Elemente der Vergänglichkeit (Stundenglas, abgebrochener Zweig) und der Dauer (das ruhige Meer, der Marmor, der Sternenhimmel). Ein Greis, Chronos, sitzt hier auf seinem Thron. Er hält eine Schriftrolle in Händen. Sie ist noch unbeschrieben und symbolisiert das Prinzip der Zeit, das Werden und Vergehen, mors et

mutabilitas (Tod und Vergänglichkeit). Vor ihm kniet sein Sohn Aion, er spiegelt Jugend und Zukunft

Natürliche Zeiterfahrung

Die natürliche Zeitabfolge spiegelt sich in Bildern, die wie das Blatt *Februar* aus dem Stundenbuch des Herzogs von Berry (1413 – 16. Kalbspergament, 29 x 21 cm, Chantilly, Musée Condé, Abb. s. Grünewald 1993) der Gebrüder Paul, Herman und Johan Limburg, jahreszeit-typische, prägnante Szenen sowie das Erscheinungsbild der Natur zeigen. Die Jahreszeiten, Frühling, Sommer, Herbst und Winter, werden in Motiv und Atmosphäre exemplarisch aufgegriffen. Sie aktivieren das Erlebniswissen des Betrachters vom Rhythmus der Jahreszeiten, verweisen auf deren zeitlich begrenzte Dauer wie auf den naturgegebenen Verlauf des sich wiederholenden Wechsels, des beständigen Werden und Vergehens. In seinem Bild *Tag und Nacht* (1941 – 42. Öl/Lw, 112,5 x 146 cm, Abb. s. Grünewald 1993) macht Max Ernst nicht durch eine Bildfolge, sondern durch den Kontrast von Dunkelheit und eingebetteten spotlight-artig erhellten Detailausschnitten einer Landschaft die Zeitfolge des Wechsels von Tag und Nacht anschaulich.

Zeitmomente

„30 JUL. 68“ steht in weißen, sachlich wirkenden Schriftzeichen (schmalfette Futura) mittig auf dunklem monochromem Untergrund einer 25,5 x 33 cm großen Leinwand, aufgespannt auf einem 5 cm tiefen Keilrahmen. Das Datum nennt den Tag, an dem der japanische Künstler On Kawara dieses Werk (Abb. s. Hennig 1997, S. 5) geschaffen hat und markiert somit einen bestimmten Zeitpunkt. Zugleich verweist der Kontrast von weißen Schriftzeichen und dunklem Untergrund auf die Abfolge von Tag und Nacht. Auf dem Boden des Kartons, in dem das Werk aufbewahrt wird, findet sich ein Ausschnitt der Lokalzeitung von diesem Tag. Kawara hat diese Serie der *Date-paintings* am 4. 1. 1966 begonnen. Er arbeitet nach strengen Regeln; bis zu sieben Farbschichten trägt er in vielen Stunden sorgfältig mit Acrylfarbe auf, vermeidet jede sichtbare Pinselspur, und wenn das Werk bis 24 Uhr nicht vollendet ist, vernichtet er es. So macht die eigene Lebenszeit

„den Inhalt der Kunst von On Kawara aus, die ein Dokument der Methoden ist, mit denen er sein Dasein in wenigen exakten Angaben und existenziellen Aktivitäten objektiv erfasst. [...] Was On Kawara obsessiv betreibt, ist im eigentlichen Sinn des Wortes eine Kunst der Autobiographie, indem er ‚bios‘ (das Leben) durch ‚graphein‘ (das Schreiben) festzuhalten sucht.“ (Lingner 1992, S. 12)

Er setzt Zeichen, Zeit- und Lebensspuren.

Mit raschem Pinselstrich dagegen hält der Impressionist Claude Monet in seiner Bildreihe *Die Kathedrale von Rouen* (1892 – 93, Öl/Lw, Größen von 91 x 63 cm bis 106/107/110 x 73 cm, Paris, Musée d'Orsay, Abb. s. Grünewald 1993) das gleiche Motiv, nur leicht verändert, fest: die Westfassade mit Portal und flankierenden Türmen der Kathedrale von Rouen. Die Farbveränderungen von Bild zu Bild demonstrieren Zeit: das Spiel von Licht und Schatten in Sequenzen des Tagesablaufs, von der Morgendämmerung bis zu den blauen Schatten der Abenddämmerung. Monet malte stets nur wenig auf die Leinwände, denn der Eindruck änderte sich rasch. Er wartete, bis das Licht am nächsten oder an späteren Tagen dieselbe Wirkung aufwies und malte dann weiter. Im

Atelier wurden die Bilder – insgesamt 30 Leinwände – vollendet. In der Serie verschmelzen die Augenblicksbilder zu einem prozessualen Ganzen, einem Zeitverlauf, der sowohl das Lichtspiel des Tages als auch den Malprozess dokumentiert.

Bilder als Zeitdokument

Dokumente aus der zeitaktuellen Medienwelt, vorgefundenes, öffentlich bekanntes Bildmaterial, kombiniert Robert Rauschenberg als Fotosiebdruck in *Buffalo* (1964. Öl, Siebdruck/Lw, 243,8 x 182,9 cm, Abb. s. Vogt 1981, S. 119) mit Malerei. Er schafft so eine großformatige Collage, in der Spuren der Zeitgeschichte präsent sind. Ein Foto von Präsident Kennedy wird mit dem amerikanischen Wappentier, dem Adler, mit Coca-Cola-Reklame, einem Schlüssel, einem Fallschirmspringer, einem Hubschrauber, Drucken nach Werken alter Meister u.a.m. in Verbindung gebracht – „eine Mischung aus Bleibendem und Vergänglichem, von Werten, repräsentiert durch Abfallmaterial, von Symbolen, die durch die Art und Weise ihres Zitats die ursprüngliche Bedeutung einbüßen und zu Fragmenten der Komposition distanziert werden“ (Vogt 1981, S. 118). So symbolisiert er die Welt als Collage, die Zeit als Konglomerat.

Der Decollagist Mimmo Rotella verweist in *Classico + Moderno* (1962. Décollage, 137 x 92 cm, Mailand, Galerie Schwarz, Abb. s. Grünewald 1993) auf den zeitlichen Prozess durch vorgefundene, übereinander geklebte Plakate. Der Zahn der Zeit (vermutlich auch der Künstler selbst) hat die Plakate nicht unberührt gelassen. Partien sind abgerissen und machen das zuerst aufgeklebte Plakat sichtbar. So erscheinen unter dem Motiv einer jungen Dame der 1960er Jahre Fragmente eines Plakates, das eine Dame der elisabethanischen Zeit zeigt. Plakate sind nur für kurze Zeit, für einen bestimmten informierenden, werbenden Zweck gedacht. Ist die gemietete Zeit der Präsentation abgelaufen, werden sie überklebt mit neuen Botschaften. Rotella spielt mit diesem Verbrauchsmechanismus und macht dabei den Zeitprozess anschaulich, indem er die vorgefundene Plakate ablöst und zum Tafelbild erhebt. So konserviert er Zeitspuren.

„Spurensicherung“ nennt Günter Metken (1996) die Arbeiten von Künstlern wie Nikolaus Lang. In *Kiste für die Geschwister Götte* (1973/74, Installation, Abb. s. K+U 237/1999, S. 5) präsentiert Lang diverse Fundgegenstände, die er in dem Häuschen der verstorbenen Geschwister gefunden und akribisch geordnet und archiviert hat. So bewahrt er Erinnerung auf, macht sie sinnlich erlebbar. „Arsenale der Erinnerung“ hieß eine Ausstellung *Deep Storage* (Schaffner/ Winzen 1997) in München, die wie die Ausstellung *Das Gedächtnis der Kunst* (Wettengl 2001) in Frankfurt/Main Zeit dokumentiert durch Sammeln, Speichern und Archivieren.

„Das Archiv als festgehaltene verlorene Vergangenheit und der materiell fassbare Vorrat als Sicherheit gegen per se unfassliche Zukunft offenbaren in allem Sammeln das paradoxe (wenn auch verständliche) Motiv, unverfügbar Vergangenes oder Zukünftiges mit gegenwärtig verfügbarem Material verrechnen zu wollen.“ (Winzen, in Schaffner/Winzen 1997, S. 13)

Erlebte Zeit

Mit Hang zum schwarzen Humor arrangiert Edward Kienholz aus gefundenem Material, aus den „Überresten der menschlichen Erfahrung“ (Kienholz) in seinem Tableau *The Wait* (1964-65. Environment, 2002, 2 x 375,9 x 198,1 cm. New York, Whitney-Museum, Abb. s. Grünewald 1993) ein Szenenbild. In einer altertümlichen, muffig wirkenden

Stube sitzt eine alte Frau im Lehnstuhl, ein bekleidetes Gerippe, der Kopf ist ein fotografisches Jugendbildnis. Die Linke streichelt eine ausgestopfte Katze. Auf einem Tischchen häufen sich Erinnerungsfotos. Ein toter Vogel im Käfig ist Spiegelbild ihrer Situation, wie auch das Nähzeug als Accessoire müßigen Wartens gelesen werden muss. „Innerlich schon längst gestorben, wartet die Frau ihrerseits auf den erlösenden Tod.“ (Nobis 1970) Die auf Vergangenheit gerichteten Zeitangaben der versammelten Fundstücke wie der auf die Zukunft ausgerichtete Charakter des Wartens verschmelzen zu einer bedrückenden beständigen Präsenz. Kienholz illustriert nicht nur dieses Warten, sondern gibt dem subjektiven Zeit-Empfinden wertende Gestalt, der sich der Betrachter kaum entziehen kann.

Zeitprozess

Der miterlebbare zeitliche Prozess wird auf unterschiedliche Weise in Werken der bildenden Kunst sichtbar. In seinen *Totenmasken* (1970. Brotteig, lebensgroß, Abb. s. Grünewald 1993) nutzt Harry Kramer die Zeit gewissermaßen als Produktionsmittel. Er fertigt lebensgroße Büsten aus Brotteig. Im Verlauf der Zeit wird die Plastik vom Schimmelpilz zerstört. Die fortschreitende Zersetzung und damit die Formveränderung des Kopfes spiegelt die Zeitlichkeit des Menschen.

Daniel Spoerri bewahrt in seinen „Fallenbildern“ Utensilien eines erlebten Geschehens. In zahlreichen Arbeiten, z. B. *Restaurant de la Galerie J Paris* (1962. Verschiedene Objekte auf Holzplatte geklebt, 100 x 100 cm, Abb. s. Grünewald 1993), fixiert er die „Rückstände“ geselliger Essensrunden mit Freunden, klebt die benutzten Teller, Gläser, das Besteck, die vollen Aschenbecher usf. auf die Tischplatte. Die wird dann als Relief an die Wand gehängt. Die arrangierten Objekte sind Erinnerungs-Spuren, Indizien, die dem Betrachter auch erlauben, den Prozess im Kopf tendenziell zu rekonstruieren.

Während der Documenta 7 (Kassel, 1982) initiierte Joseph Beuys seine utopische Aktion *7000 Eichen* (Abb. s. Grünewald 1993). Er schüttete vor dem Fridericianum 7000 Basaltstelen auf, die nun im Verlauf der Zeit zusammen mit 7000 Eichen im Kasseler Stadtgebiet gesetzt wurden. Der Basalt als erstarrte Lava ist Symbol der Dauer; die Pflanzen, die sich im Wachsen verändern, zeugen vom zeitlichen Prozess. Ist der Basalt zunächst Beschützer der jungen Bäume, so werden diese, wenn sie gedeihen und sich gegen die Umwelt behaupten, hochgewachsen zum Schirm der Stelen. Auf der Documenta 8 (1987) konnte Beuys Witwe den letzten verbliebenen Baum pflanzen. Die Aktion ist ein Modell der von Beuys propagierten „sozialen Plastik“, zugleich eine „Zeitskulptur“ – wachsende Bäume und Basaltstelen können als Zeugnis einer notwendig umzuwandelnden, zu verbesserten Gesellschaft gesehen werden, die langfristig die Umweltzerstörung stoppt (vgl. Seumel 1992).

Zeit, so dokumentieren die ausgewählten Beispiele, wird höchst differenziert durch Bildende Kunst spürbar – im Prozess der Interpretation als Zeitempfinden, Zeitdokumentation, Zeitprozess – stets mit deutlichem Bezug zu vertrauten Lebenssituationen.

Das Herstellen von Bildern braucht Zeit



Die eingeschränkte, begrenzte Zeit des Kunst-Unterricht macht besonders deutlich, wie Zeit und das Herstellen von Bildern auf einander bezogen sind. Meist ist die viel zu kurze Zeit ein Hemmnis. Ein Versuch zeigt, dass Zeitbegrenzung aber auch kreativitätsfördernd sein kann. 15 Minuten stehen zur Verfügung ein ungegenständliches Bild zu fertigen. Die zeitliche Begrenzung soll kognitive Bewusstseinsprozesse zurückdrängen, die Malaktion als solche befördern. Bereitgestellte Farbe wird gemalt, gespritzt, geträufelt, geschüttet, mit dem Pinselstil zerstört, aufgekratzt, aufgedruckt und abgezogen. Der Bildträger (Papier) ist auf dem Boden ausgebreitet, von allen Seiten zugänglich. Der Malakt beginnt ohne Zögern, Bewegung wird zum körperlich erfahrenen lustvollen Prozess. Einige Schüler hatten das Gefühl, dass das Bild schon nach ein paar Minuten fertig sei – und mussten dann weiter arbeiten, zerstören, übermalen. Nach kurzer Zeit schwindet die Unlust, der Arbeitsprozess nimmt gefangen – und plötzlich sind die 15 Minuten viel zu kurz ...

Bewegung

Schon Aristoteles hat den engen Zusammenhang von Bewegung und Zeit betont. Bewegung verläuft im Zeitprozess und spiegelt somit Zeitlichkeit. „Zeit ist von Bewegung ebenso wenig zu trennen, wie Bewegung von Raum. Zeit – Raum – Bewegung stehen in einer engen Wechselbeziehung zueinander, da Bewegung nicht anders denkbar ist, als in Zeit und Raum [...]. Umgekehrt wird uns Zeit bewusst durch Bewegung im Raum: Zeit als be-wegter, bewältigter Raum.“ (Jochimsen 1973, S. 52)

Ein Beispiel für den zeitlichen Prozess als Bewegungsprozess sind die Drip-paintings von Jackson Pollock, z. B. *Number 3* (1949. Öl, Aluminiumfarbe/Lw, 157,5 x 94,3 cm, Washington, Hirshhorn-Museum, Abb. s. Grünewald 1993). Pollock breitete Leinwand auf dem Boden aus und brachte nun, sich auf der Leinwand, also tatsächlich „im Bild“, bewegend, Farbe auf, die er vom Pinsel abtropfen ließ. Der Malprozess, die körperliche Bewegung, hat Spuren hinterlassen. Der Zeitprozess ist im Produkt gewissermaßen „ein-

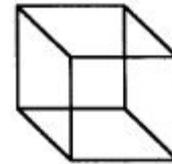
gefroren“, kann in der Rezeption (dem Verfolgen der Überdeckungen und Farbverläufe) partiell nachkonstruiert und damit wieder „verzeitlicht“ werden.

Der Futurist Gino Galli hat in seinem Werk *Pferd + Trab + Sturz* (zw. 1912/20, Öl/Lw, 122 x 150 cm, Abb. s. Calvesi 1987, S. 164) die Bewegung eines Pferdes nachgezeichnet – allerdings ohne das Pferd selbst abzubilden. So wird die Bewegung zur abstrakten dynamischen, verfolgbarer Spur. Ähnlich wie in zahlreichen Comics oder auch im Bilderbuch (z. B. André Dahan: *Helico und das Vögelchen*. Bilderbuch. München: Bertelsmann 1988) der Weg schneller Bewegung von Menschen, Tieren oder Fahrzeugen durch eine grafische Spur (ähnlich dem Kondenzstreifen des Düsenjägers) veranschaulicht wird. Die Bewegungsspur wird zur fixierten Zeitdokumentation.

Das Betrachten von Bildern braucht Zeit

Simultane Darbietung meint keineswegs auch eine simultane Rezeption; wir erfassen ein Bild in der Übersicht – und konzentrieren uns dann auf verschiedene Fixpunkte, wandern gewissermaßen mit den Augen in einem zeitlichen Prozess über die Bildfläche.

Der Neckerwürfel bietet zwei Ansichten: in Untersicht, wenn das obere Quadrat vorn, in Aufsicht, wenn das untere Quadrat vorn gesehen wird. Der Betrachter kann das willentlich beeinflussen; die Erkenntnis hängt also nicht allein vom Reiz ab. Statt passivem



Registrieren müssen wir von einem aktiven Erkennen sprechen. Wir sehen, wie die Hirnforschung nachgewiesen hat (vgl. Pöppel 2000) konstruierend mit dem Gehirn. Dabei liegt die Kippgeschwindigkeit etwa bei einer halben Sekunde.

Der Würfel bleibt Würfel, aber hier werden zwei inhaltliche Bedeutungen in einem Bild sichtbar: einmal ein Herr mit Kneifer, zum anderen eine Maus. In jedem gegebenen Augenblick wird nur aber nur *eine* Sichtweise realisiert. Sie besteht für wenige Sekunden (in der Regel liegt die Obergrenze bei 2-3 Sekunden), versinkt dann wieder und wird von einem anderen abgelöst. Das Jetzt-Gefühl ist subjektive Gegenwart/Realität, nichts Eigenständiges, sondern ein Attribut des Bewusstseinsinhaltes (Pöppel 2000, S. 73) mit einer Überlebensdauer von ca. 3 Sekunden.



Kinder- und Jugendzeichnungen

In Produktion wie Rezeption sind Bilder zeitbestimmt. Wird Zeit im Bild thematisiert, so spiegelt es ein bewusstes Verständnis von Zeit, wie es der Künstler empfindet und uns vermitteln will. Ohne begriffliche Abstraktion, in mehrdeutiger Anschaulichkeit wird Zeit interpretiert und fassbar. Das lässt vermuten, dass das jeweilige Zeitbewusstsein und Zeitempfinden von Kindern und Jugendlichen auch in der Visualisierung deutlich werden könnte.

Was verstehen Kinder und Jugendliche unter Zeit? Wie und wann empfinden sie Zeit bewusst, wie werten sie Zeit?



Jasmin (11) Sammelbild Zeit

Jasmin hat versucht, ihr Verständnis von Zeit im Bild zu veranschaulichen. Sie stellt mehrere Szenen dar: Der Fluss besteht aus Wörtern („Zeit“) in differenzierten Blautönen, von links oben nach rechts unten zu lesen, Spiegel der vorwärts fließenden Zeit. Die Gegenbilder zeigen Zeitkorridore: Zeit im Krankbett und Spielzeit; todbringende Kriegszeit/kommunikative Zeit des Friedens und der Harmonie. Die Zeitmaschine explodiert; Zeit kann man nicht manipulieren. Zeit ist objektiv (messbar) oder subjektiv, wird kurz oder lang, schön oder bedrückend erlebt ...

In einer Untersuchung in allen Schulstufen standen zwei Aspekte im Vordergrund: Wie wird der abstrakte Begriff Zeit visualisiert? Was erfahren wir dabei vom Zeitbewusstsein von Kindern und Jugendlichen? Die Schülerinnen und Schüler bekamen keine Erklärungen und Hilfen, keine Themenvorgaben. Sie wurden nur gebeten, „im Bild darzustellen, wie sie sich Zeit vorstellen“ (umfassend: Kunst + Unterricht 160/1992).

Einige Beispiele sollen zeigen, wie differenziert für Kinder und Jugendliche Zeit empfunden wird.

Sinnbild Zeit:

Der Zeitmesser Uhr wird in vielen Zeichnungen als Sinnbild für Zeit adaptiert. Die Uhr, die ja auch schon für Kinder spätestens ab der geregelten Schulzeit zeitlicher Gradmesser ist, mag als internalisiertes Synonym für Zeit stehen, spiegelt aber auch die Erfahrung von Einteilung und Ablauf der Zeit, wie die mehrfache Phasendarstellung der Zeiger und des Pendels veranschaulichen.



M. (13)

Redewendungen:



J. (10) Symbol: Der rennende Wecker

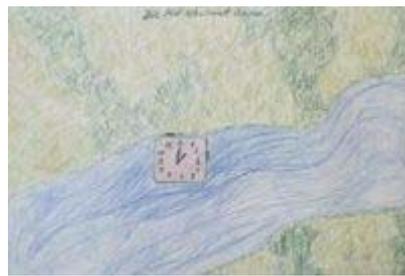
Hier wird die Uhr (Visualisierung des Abstraktum „Zeit“) in Szenen gebunden, die auch Kindern und Jugendlichen vertraute Redewendungen veranschaulichen. Die allgemeine Aussage erhält im Bild vielfach eine Konkretion, die aus persönlicher Erfahrung gewonnen wurde. In der Visualisierung wird die „Floskel“ zur erlebten Zeiterfahrung.



M. (15) Illustration: Die Zeit rennt



M. (9) Illustration: Die Zeit fliegt davon



M. (16) Symbol: Fluss der Zeit



J. (12) Illustration: Die Zeit anhalten



J. (15) Illustration: Die Zeit totschiagen

Ich und die Zeit:



J. (Kl. 6): Wecken



J. (Kl. 6): Wecken

Zeit ist hier kein abstraktes Gegenüber, sondern eng mit eigenem Erleben verbunden. Nicht Zeit an sich, sondern wie ich Zeit erfahre, nämlich als Zeitpunkt des morgendlichen, unbarmherzigen Weckens, prägt ihr Verständnis. Über dem Selbstporträt thront die Uhr – und die Szenen rechts und links zeigen ein wertendes Verständnis von Zeit als spezifische dauernde Zeitabschnitte: freundliche Zeit der Muße, der Harmonie, ausgefüllt mit offensichtlich positiv besetzten Dingen, die auf die Tätigkeit des Malens verweisen; und rechts die unfreundliche Zeit, durch dunkle Farben, durch Motive wie stürmische See oder absterbende Bäume gekennzeichnet. Beides zählt zur Erfahrung des Ich. Die Uhrzeiger zeigen „fünf vor Zwölf“; und so kann das Bild auch als Sinnbild vor einer ungewissen Zukunft gesehen werden. Die großen Augen, der ernste Ausdruck des Mädchens könnten anzeigen, dass sie jetzt (noch) die freundliche Zeit erlebt, aber schon damit rechnet, dass sie sich ändern wird (kann).



M. (Kl. 9): Ich und die Zeit

Zeiterfahrungen:

Im Erleben des Wechsels von Tag und Nacht, im Verlauf der Jahreszeiten, dem Wachsen und Vergehen in der Natur, wird Zeit als Prozess erfahren.

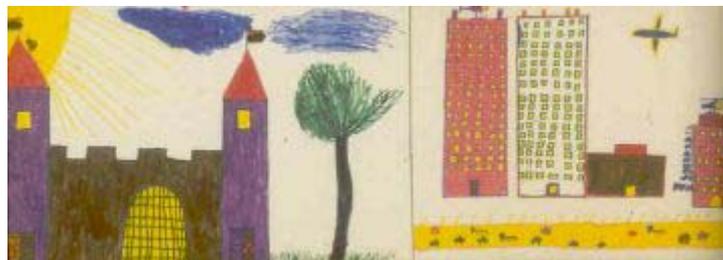


M. (Kl. 4): Nacht - Tag



M. (Kl. 4): Zeit des Wachsens

Veränderungen:



Kl. 4: Mittelalter - Neuzeit



M. (Kl. 4): Wo ist die Zeit geblieben? Die gute alte Zeit. (Veränderung eines Ortes)

Das (vermittelte) Verständnis von dem, was früher einmal war und was jetzt ist, gesehen als ein Prozess der Veränderung, spiegelt sich in diesen Bildern. Die Verwandlung des unmittelbaren Umfeldes (Abriss und Neubau von Gebäuden, Straßenbau etc.) wird auch von Kindern erlebt und im Bild zur Metapher für Zeitprozesse.



Weniger eigene Erfahrung als die Schreckens-Vision der zerstörten Idylle wird in diesem Bild thematisiert. Zwangsläufig, wie der verrinnende Sand der Sanduhr, wird die Verschmutzung unserer Umwelt, die ausbeutend menschliche Inbesitznahme die Natur zerstören. Die Farbenpracht wird zum Grau-in-Grau. So wird die Zeichnung zu einem Mahnbild. Die Unabänderlichkeit dieses Zeitprozesses der Vernichtung kann – so drängt sich eine Deutung auf – nur gestoppt werden, wenn die Menschen ihr Verhalten ändern – und die Zeit dafür wird knapp.

Lebenszeit (Biografie):

Eine Reihe von Zeichnungen thematisiert Lebenszeit. Offensichtlich haben Kinder eine genaue Vorstellung davon, dass ihre Jetzt-Zeit ein biografisches Davor hat – und auch ein Voranschreiten, das zwangsläufig zum Tode führt.



M. (10): Biografie



M. (8): Biografie

Wertende Einstellungen zur Zeit:



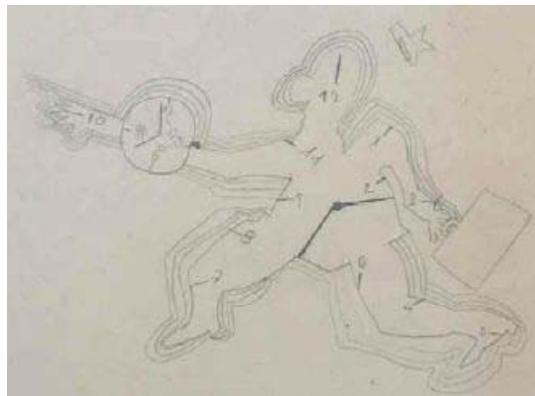
J. (7, 1. Kl.): Zeit bestimmt den Menschen



M. (11): Zeit-Brille

Der Kopf des alten Mannes mit dem Bart ist eine Uhr, und die Sprechblase zeigt, dass die verrinnende Zeit auch seine Gedanken beherrscht. Die Kreuze verweisen darauf, dass seine Uhr wohl bald abgelaufen sein wird. Unser Leben wird von der verrinnenden Zeit bestimmt; offensichtlich sehen wir alles durch die Zeitbrille.

Im Alltag sind wir ganz von der hetzenden Zeit geprägt. Das mögen übernommene Klischees sein; doch offensichtlich bewegt diese Zeitbestimmtheit auch das Denken vieler Kinder und Jugendlicher. Die Zeit wird zum Problem, zu etwas Bedrohlichem, wie die harten, spitzen, farbgetrübbten Formen signalisieren.



J. (15): Mensch läuft – ganz von Uhr bestimmt



M. (Kl. 6): Ich habe Probleme mit der Zeit

Doch so sehr die Zeit auch als angsteinflößende Roboterlegorie empfunden werden mag, indem dieser Viertklässler das drohende Masken-Antlitz der Zeit bannend malt, wird ihm und soll allen Betrachtern bewusst werden, dass wir uns eben nicht von der Zeit beherrschen lassen sollen. „Ich habe es gemalt, um meinen Mitmenschen zu sagen, dass sie sich mehr Zeit nehmen sollen.“ kommentiert er.

Die Arbeiten zeigen, dass Schüler durchaus ein Zeitbewusstsein haben. Ihr Zeitbegriff ist weniger abstrakt, sondern sehr konkret, gebunden an Lebens- und Handlungssituationen, an Erfahrungen, womit sich denn auch eine wertende Einschätzung verbindet.

In der Verbindung von Sach- und Kunstunterricht kann der ästhetische Zugriff, die nonverbale Annäherung zum Verständnis beitragen.

In der Reflexion der eigenen Arbeiten wird diese Erkenntnis kommunizierbar, und in der Beschäftigung mit ausgewählten Werken der Bildenden Kunst zur Thematik Zeit sind differenziertere, anschauliche Impulse einer weiteren Auseinandersetzung mit Zeit gegeben.



J. (Kl. 4)

Literatur

- Aschoff, Jürgen u.a (1992): *Die Zeit. Dauer und Augenblick*. München: Piper, 2. Aufl.
- Baudson, Michel (Hrsg.) (1984): *Zeit. Die vierte Dimension in der Kunst*. Weinheim: Acta Humaniora (frz. Fribourg 1984)
- Calvesi, Maurizio (1987): *Der Futurismus*. Köln: Taschen
- Grünewald, Dietrich (1993): *Zeit im Bild. Diaserie*. Köln: Vista Point
- Grünewald, Dietrich (Hrsg.) (2004): *Kunst entdecken*. Berlin: Cornelsen, 3. Aufl.
- Hennig, Karin (1997): *On Kawara. Künstler. Kritisches Lexikon der Gegenwartskunst, Heft 21*. München: WB Verlag
- Jochimsen, Margarethe (1973): *Die Zeit*. In: *Magazin Kunst*, 49/1973, S. 51ff.
- Lessing, Gotthold Ephraim (1964): *Laokoon oder über die Grenzen der Malerei und Poesie*. 1766, zit. Stuttgart: Reclam
- Kunst + Unterricht* (1992): *Zeit* 160/1992
- Kunst + Unterricht* (1999): *Spuren suchen – Spuren sichern* 237/1999
- Lingner, Michael (1992): *Chronografische Meditationen*. In: *Kunst + Unterricht* 160/1992, S. 12 ff.
- Metken, Günter (1996): *Spurensicherung. Eine Revision. Texte 1977-1995*. Amsterdam: Verlag der Kunst
- Moser, Anne (2003): *Raum und Zeit im Spiegel der Kultur*. Frankfurt/Main: Peter Lang
- Nobis, Norbert (1970): *Edward Kienholz*. In: *Kunstnachrichten*, 5/1970
- Pöppel, Ernst (2000): *Grenzen des Bewusstseins. Wie kommen wir zur Zeit, und wie entsteht Wirklichkeit?* Frankfurt/M.: Insel Taschenbuch
- Schaffner, Ingrid/Winzen, Matthias (Hrsg.) (1997): *Deep Storage. Arsenale der Erinnerung*. München: Prestel
- Scorzin, Pamela C. (2002): *Mark Tansey. Künstler. Kritisches Lexikon der Gegenwartskunst, Heft 13*. München: WB Verlag
- Seumel, Ines (1992): *Joseph Beuys – 7000 Eichen*. In: *Kunst + Unterricht*, 159/1992, S. 14 f.
- Tholen, G. C./Scholl, M. O. (Hg.) (1990): *Zeit-Zeichen. Aufschübe und Interferenzen zwischen Endzeit und Echtzeit*. Weinheim
- Vogt, Paul (1981): *Meisterwerke moderner Malerei*. Gütersloh: Bertelsmann
- Weitemeier, Hannah (1994): *Yves Klein*. Köln: Taschen
- Wettengl, Kurt (Hrsg.) (2001): *Das Gedächtnis der Kunst. Geschichte und Erinnerung in der Kunst der Gegenwart*. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz

Die Gegenwart der Zeit. Zeiterfahrungen in theatralen Prozessen¹

Der Vortrag nimmt Stellung zu den Fragen: Wie äußern sich Zeiterfahrungen in theatralen Prozessen, und wie wird Zeit in einer Aufführung von Spielenden und Zuschauenden erlebt. Vorgestellt werden soll dies an einem Theaterprojekt mit Studenten und Studentinnen der Universität Koblenz.

Die Gegenwart der Zeit

Zeiterfahrungen in theatralen Prozessen sind immer an ein Tun und Handeln des Subjekts und damit an eine *Gegenwart der Zeit* gebunden. Gehen wir – in der Nachfolge Husserls – mit Merleau-Ponty davon aus, dass die Zeitlichkeit wie die Räumlichkeit kein äußeres Phänomen, keinen äußereren Gegenstand darstellen, den wir dem Subjekt anhängen, dann wird die Zeit erst zur Zeit durch unseren Leib, sprich: durch unsere Wahrnehmung. Merleau-Ponty entdeckt anhand Husserls Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins ein tieferes Verständnis von Zeit und Subjektivität. Er sagt:

„Die Existenz kennt keinerlei äußere oder kontingente Attribute. Was auch immer sie ist – räumlich, geschlechtlich, zeitlich – vermag sie nur zu sein, indem sie es gänzlich ist, ihre „Attribute“ übernehmend und sich aneignend, sie verwandelnd in Dimensionen ihres eigenen Seins, so daß jede nur irgend genauere Analyse eines jeglichen solchen „Attributs“ in Wahrheit immer nur die Subjektivität selbst betreffen muß.“ (Merleau-Ponty 1966, S. 466)

Seiner Ansicht nach gibt es kein Geschehen ohne jemanden, dem es geschieht, und dessen endliche Perspektive die Individualität des Geschehens begründet.

Verständlich werden soll dies an der Konzeption und am Gegenstand eines Theaterprojekts, welches Studenten und Studentinnen an der Universität Koblenz (Campus Koblenz) im Fachbereich Erziehungswissenschaft in diesem Semester durchführten. Unbestreitbar ist die Tatsache, dass sich theatrale Prozesse als umfassendes „Geschehen“ artikulieren. Gerade in der Spielsituation verwandelt der Spielende/der Zuschauende die Zeit in eine Dimension des eigenen Seins.

Es geht im Folgenden nicht darum, das Projekt im Einzelnen detailliert wiederzugeben. Vielmehr sollen die erarbeiteten Sequenzen des Projekts, die begleitend zum und nach dem Vortrag zur Aufführung kommen, unter dem Gesichtspunkt der Zeit betrachtet werden.

Für das Verständnis, welche Rolle der Zeitaspekt in einem Theaterprozess spielt, ist es zunächst erforderlich die Konzeption des Projekts partiell offen zu legen.

¹ Vortrag am 2. Februar 2005 an der Universität Koblenz-Landau/Campus Koblenz; Fotos von Ulrike Ladnorg

Anknüpfung an postdramatische Theaterformen = Auseinandersetzung mit der menschlichen Wahrnehmung

Für das Theaterprojekt wählten wir nicht mehr das Paradigma einer Theaterpraxis, in welcher das literarische Element den theatralen Prozess dominiert. Diese Theaterpraxis geht vom klassischen Dramenverständnis aus: dem Fabel-Theater, welches den Kriterien Exposition, Steigerung, Peripetie und Katastrophe unterliegt. Vielmehr verlegten wir den Akzent der Arbeitsweise auf eine Praxis, die sich den Bedingungen der Performance annähert. Diese Annäherung thematisiert eine „Demokratisierung in der Ästhetik“ (Westphal 2003, S. 8-22), schreibt Kristin Westphal, „als die Gleichberechtigung von Elementen, aus denen sich eine Theateraufführung zusammensetzt.“ (Ebd.) Eine modellhafte Orientierung bietet dabei die gegenwärtige Formvielfalt von Theater. Dabei gilt es die „Koexistenz divergierender Theaterkonzepte zu akzeptieren, in der keinem Paradigma die ‚Herrschaft‘ zukommt“ (Lehmann 1999, S. 18).

Explizit eignen sich die gegenwärtigen Theaterformen, so meine These, für eine Theaterarbeit außerhalb der Institution Theater: für jede Form von Kinder- und Laientheater. Die Befreiung der theatralen Mittel – einschließlich der Spieler und Zuschauer – aus ihrem dienenden Status bereitet besonders für Bildungsprozesse ein Fundament, „weil das Geschehen zwischen Beteiligten, den Gegenständen, Welt gleichermaßen miteinbezogen“ (Westphal 2003, S. 8-22) wird.

1999 veröffentlichte der Frankfurter Theaterwissenschaftler Hans-Thies Lehmann eine Studie zum Gegenwartstheater unter dem Titel „Postdramatisches Theater“ (vgl. Lehmann 1999).

Seine Untersuchung erhebt den Anspruch *einen* Sektor des Gegenwartstheaters in seiner besonderen Spezifität zu erfassen. Der Begriff „*postdramatisch*“ meint in der Auffassung Lehmanns „eine konkrete theaterästhetische Problemstellung“ (Lehmann 1999, S. 19). Er schreibt:

„Das Adjektiv ‚postdramatisch‘ benennt ein Theater, das sich veranlasst sieht, jenseits des Dramas zu operieren, in einer Zeit ‚nach‘ der Geltung des Paradigmas Drama im Theater. Nicht gemeint ist: abstrakte Negation, bloßes Wegsehen von der Drama-Tradition. Nach dem Drama heißt, daß es als – wie immer geschwächte, abgewirtschaftete – Struktur des ‚normalen‘ Theaters fortlebt: als Erwartung großer Teile seines Publikums, als Grundlage vieler seiner Darstellungsweisen, als quasi automatisch funktionierende Form seiner Drama-turgie. [...] So kann von einem post-brechtschen Theater die Rede sein, das gerade nicht nichts mit Brecht zu schaffen hat, sondern sich von den in Brechts Werk sedimentierten Ansprüchen und Fragen an Theater betroffen weiß, aber die Antworten Brechts nicht mehr akzeptieren kann.“ (Lehmann 1999, S. 30-31)

Dem neuen Theater, welches den Zeitraum der 70er bis 90er Jahre des 20. Jahrhunderts umfasst, fehle es an „Kategorien und Worten zur positiven Bestimmung und Beschreibung dessen, was es denn sei“ (Lehmann 1999, S. 17). Lehmanns Studie zielt dabei allerdings nicht darauf ab eine „umfassende Zusammenschau“ (Lehmann 1999, S. 17) des neuen Theaters zu liefern.

Bereits im Begriff findet sich eine klare Grenzziehung zur traditionellen Form des Theaters, welches Brecht als „*dramatisch*“ bezeichnete. Das dramatische Theater, womit die europäische Theatertradition der Neuzeit gemeint ist, berief sich immer auf eine Totalität als Ganzheit, Illusion und Repräsentation von Welt (vgl. Lehmann 1999, S. 22).

Entscheidend für die Herausbildung des postdramatischen Theaters ist nicht die historische Avantgarde; seine Entwicklung steht vielmehr in engem Zusammenhang mit der „Verbreitung und dann Allgegenwart der Medien im Alltagsleben seit den 1970er Jahren“ (Lehmann 1999, S. 22), wie Lehmann konstatiert. Das postdramatische Theater ist als eine „Antwort auf die veränderte gesellschaftliche Kommunikation unter den Bedingungen der verallgemeinerten Informationstechnologie“ (Lehmann 1999, S. 22) zu werten.

Gerade die Spiel- und Praxisformen des neuen Theaters entstehen aus der veränderten Wahrnehmung. Wie Lehmann es ausdrückt ersetzt ein „simultanes und multiperspektivisches Wahrnehmen das linear-sukzessive“ (Lehmann 1999, S. 11). Das heißt: die Wahrnehmung wird oberflächlicher, weniger zentriert als bisher, zugleich aber umfassender. Es ergeben sich in diesem Zusammenhang neue Spielarten der Narration. Das bedeutet auch: das Gegenwartstheater ist nicht mehr fixiert auf *eine* Bühnenansicht, sondern auf zirkulierende bewegte Bilder. Daraus ergeben sich die beiden vereinten Momente der (1) *Geschwindigkeit* und der (2) *Oberflächlichkeit*. Sie sind bestimmend für die neuen Weisen der Narration (vgl. Lehmann 1999, S. 11 ff.).

Die Weisen der Narration, welche in theatralen Prozessen entwickelt werden, stehen demnach in engem Zusammenhang mit unserer Wahrnehmung. Und die Wahrnehmung steht stets in Korrespondenz mit der Wahrnehmung von Zeit. In jeder Wahrnehmung ist die Dimension einer Zeitwahrnehmung mitgegeben. Denn die Zeit ist nicht in den Dingen, vielmehr entspringt die Zeit – in der Auffassung Merleau-Pontys – meinem Verhältnis zu den Dingen. Die Zeit ist auch nicht eine Gegebenheit des Bewusstseins, sondern, das Bewusstsein entfaltet die Zeit. Vergangenheit und Zukunft werden vom Bewusstsein konstituiert. Sie sind seine immanenten Gegenstände. Gegenwart ist Gegenwart auf Grund der Bezüge, die das Bewusstsein zwischen ihr, der Vergangenheit und der Zukunft stiftet (vgl. Merleau-Ponty 1966, S. 467). Merleau-Ponty schreibt: „Die Zeit erfordert eine Sicht auf die Zeit.“ (Merleau-Ponty 1966, S. 467)

Jeder Abschnitt des Theaterprojekts ist von der Frage bestimmt: *Wie* erzähle ich von dem, *was* ich erzählen will? Welche allgemeinen und zeitspezifischen (Aus-)Wirkungen ergeben sich dabei für die Spielenden und Zuschauenden? Antworten finden sich allein über das Tun. Und über das Tun treffen wir auch auf unterschiedliche Zeitschichten, die doch in einer münden: in der Aufführungszeit. Denn die Zeit mischt sich überall ein: beim Reden genauso wie beim Erleben oder bei den Rhythmen der Bewegungen. In der erlebten Aufführungszeit steht die Zeit in Bezug zum menschlichen Handeln. Hier verweist jedes Handeln und jede Aktion auf eine gesteigerte Präsenz des Subjekts, die sich als „Extase“ äußert:

„Das Jetzt steht in einem Verweisungszusammenhang; im Jetzt lebt das, was soeben war und was sogleich sein wird, d. h. die Jetztzeit ist in dem Sinne nie ungeteilt, sondern wird immer schon durch eine gewisse Extase sich selbst entrisen: ich bin hier und jetzt außer mir.“ (Waldenfels 2000, S. 131)

Das bedeutet auch: „zum menschlichen Handeln gehört eine gewisse zeitliche Breite, eine Ausdehnung: was jetzt geschieht, verweist auf anderes und breitet sich in einem Zeitfeld aus“ (Waldenfels 2000, S. 131).

In der Darstellenden Kunst, beim Ausüben einer Kulturpraxis, beim tätigen Handeln und Sprechen stellt sich das Erlebnis Zeit am deutlichsten ein. Gerade das Phänomen der

Wahrnehmung scheint für Bildungsprozesse von Bedeutsamkeit. So verdient die Frage nach Bildungsprozessen durch das Theaterspiel an dieser Stelle besondere Beachtung. Wenn es also im Folgenden um *Zeiterfahrungen in theatralen Prozessen* geht, die immer an eine *Gegenwart der Zeit* gebunden sind, sprechen wir von der Verschränkung von gegenwärtig postdramatischer Theaterpraxis und leib-sinnlicher Wahrnehmung, aufgezeigt am konkreten Beispiel eines Theaterprojekts.

Lernen als Ereignis

Das gesamte bzw. unfertige Projekt, weniger ein Aufführungsergebnis als ein „*work in progress*“, beruft sich nunmehr auf eine theaterpädagogische Verfahrensweise, welche ich mit Kristin Westphal als einen Zugang beschreiben möchte, dem die Konzeption „Lernen als Ereignis“ (vgl. Westphal 2004) zugrunde liegt. Aber was ist hier gemeint? Wie können die Begriffe Lernen und Ereignis zusammengedacht werden? Warum und wie äußert sich Lernen als Ereignis? Was meint der Begriff „Ereignis“? Kristin Westphal schreibt:

„Lernen und Ereignis scheinen sich zu widersprechen. Wir wissen, wie komplex der Vorgang des Lernens ist. Bis heute bleibt unklar, wie sich Lernen aus der Sicht des Lernenden vollzieht. Eines ist gewiss, wir lernen, wenn uns etwas aufstößt, wenn wir Widerstand erfahren, uns etwas überrascht.“ (Westphal 2004, S. 9)

Es handelt sich doch scheinbar um eine Unterbrechung im „Zeitkontinuum“ (Kant), welches hier zum *Ereignis* wird. Dieser Moment ist durch eine gesteigerte Aufmerksamkeit des Subjekts gekennzeichnet. Der Unterbrechung, welcher der Ereignischarakter anhaftet, bewirkt im Besonderen einen Umschwung von Ordnungsstrukturen. Waldenfels bezeichnet dies als „Pathos im Sinne des Widerfahrnisses“ (Waldenfels 2004, S. 40).

„In diesem Geschehen wird etwas sichtbar, hörbar, fühlbar, indem es uns einfällt, auffällt, anzieht, abstößt, sich unserem Willen und Wollen entzieht, ohne dass dies alles einem Subjekt als einem Autor oder Träger von Akten und Aktionen zugeschrieben werden kann.“ (Waldenfels 2004, S. 9)

Benjamins Kindertheaterprogramm

Lernen und Ereignis aufeinander bezogen zu denken ist nicht ganz neu. Besonders dann, wenn es sich um den Gegenstand des Theaterspiels bzw. des Theaterspielens handelt. Walter Benjamin verfasste vermutlich Anfang 1929 das „Programm eines proletarischen Kindertheaters“, welches für das Konzept „*Lernen als Ereignis*“ nicht unbedeutend ist.

In Anlehnung an die zahllosen Spontanaktionen der lettischen Revolutionärin Asja Laciš, die 1918 ein Kindertheater in Orel aufbaute, entwirft Benjamin ein Kindertheaterprogramm, das die Erfahrungen Asja Laciš' in entscheidenden Punkten fortführt. Der zentrale Gedanke in Benjamins Kindertheaterprogramm ist der, die Aufführung als eine Unterbrechung im „grundsätzlich niemals abgeschlossenen Studium der Kinder“ (Benjamin 1991, S. 765) herauszustellen. Gerade in der Unterbrechung, welche sich als *Ausnahme* erweist, findet Lernen statt. Lernen heißt für Benjamin auch Staunen. Lernen ist nur möglich im Staunen, sagt Benjamin. Staunen geschieht in der Unterbrechung, im Moment des Stillstands. Benjamin schreibt:

„Die Stauung im realen Lebensfluß, der Augenblick, da sein Ablauf zum Stehen kommt, macht sich als Rückflut fühlbar: das Staunen ist diese Rückflut. Die Dialektik im Stillstand ist sein eigentlicher Gegenstand.“ (Benjamin 1975, S. 21)

Korrespondenzen zu Brechts Lehrstück

Das proletarische Kindertheater Benjamins hat sein Vorbild im epischen Theater Brechts, vermerkt Lehmann in seiner Schrift „Eine unterbrochene Darstellung“ (vgl. Lehmann 2003, S. 181). Genau genommen steht Benjamins Theateridee in engem Zusammenhang mit dem Brechtschen Lehrstück.

In der Tat ist die „künstlerische Korrespondenz“ (Lehmann 2003, S. 181) bei näherer Betrachtung unübersehbar. Während Brecht im epischen Theater die Fabel erhalten wollte, bestätigt er die fragmentarische Gestalt des Lehrstücks und unterstreicht den experimentellen Charakter der Aufführung: „Es ist nicht einmal ganz fertig gemacht.“ (Knopf 2001, S. 68)

Experiment bedeutet für Brecht die Erprobung einer neuen Form ästhetischer Praxis, einer kollektiven Kunstübung.(Ebd.) Brecht setzt weitere (radikale) Akzente für das Lehrstück: „Das Lehrstück lehrt dadurch, dass es gespielt und nicht gesehen wird.“ (Ebd.)

Das heißt: Das Lehrstück impliziert die Konzeption ein Theatermodell für die Aufführenden zu sein. In einer Notiz von Brecht über Erfahrungen mit neuen Spielformen heißt es: „Wir spielten (in den Lehrstücken) ohne Zuschauer; die Spieler spielten für sich selber.“ (GBA (Erscheinungsjahr: 1989-2000) 22, S. 447)

Das Lehrstück enthält keine Lehre. Vielmehr ist das Lehrstück ein *Spielstück*, durch das der Spielende spielend lernt und versteht, was sich über den kognitiv-abstrakten Begriff nicht lernen und verstehen lässt. Der Begriff der Übung ist in Brechts Pädagogien evident. Der Spielende ist Lernender. Im „spielenden“ Handeln ist das Lernen verborgen. Ein Ereignis vollzieht sich demnach über das Handeln, Handlungen und Verhaltensweisen.

„Brechts Theorie deutet implizit darauf hin, dass Aussage im Theater durch die gleichwertige Beteiligung von verbalen und kinetischen Elementen (Gestus) entsteht und nicht bloß literarischer Natur ist.“ (Lehmann 1999, S. 241)

Überdies fordert das Lehrstück den aktiven Zuschauer: der Zuschauer wird zum Mitspieler. Spieler und Zuschauer nehmen den Status der Austauschbarkeit an; sie bilden eine kollektive Gemeinschaft.

Die Aufführung im Lehrstückmodell ist ein Kolloquium der Spielenden mit den Zuschauenden. Mit dieser Form der Zusammenkunft nimmt Brecht die Performance vorweg, denn diese geht vom gleichen Erlebnis aus.

Performance

Essentiell dabei ist, dass die Performance eine „*Realerfahrung*“ anstrebt (vgl. Lehmann 1999, S. 241). Sie wird nicht als Repräsentation verstanden, sondern „als unmittelbar intendierte Erfahrung des Realen [...]“ (Lehmann 1999, S. 241). Dies bezogen auf die Parameter Zeit, Raum, und Körper (vgl. Lehmann 1999, S. 241). Ausnehmend die Performance macht Zeiterfahrungen realiter möglich. Die Dimension der Zeit spielt hier eine besondere Rolle und wird bewusst „aufs Spiel“ gesetzt.

„Dauer, Momenthaftigkeit, Simultaneität, Unwiederholbarkeit werden Zeiterfahrungen in einer Kunst, die sich nicht mehr darauf beschränkt, das endliche Resultat ihres heimlichen Schaffens zu präsentieren, sondern den Zeit-Prozeß der Bildwerdung als ‚theatralen‘ Vorgang zu valorisieren.“ (Lehmann 1999, S. 242)

Dabei kommt dem Zuschauer eine besondere Aufgabe zu: „die Mobilisierung der eigenen Reaktions- und Erlebnisfähigkeit, um die offerierte Teilnahme am Prozeß zu verwirklichen“ (Lehmann 1999, S. 242).

Nicht: Theaterprojekt, sondern Unterbrechung des Prozesses

Kommen wir nun zurück zu unserer Aufführung, hier im großen Hörsaal der Universität Koblenz. Auch unser Projekt ist „*nicht fertig gemacht*“. Es handelt sich lediglich um eine Unterbrechung, was nichts anderes heißt, als dass wir den Probenprozess angehalten haben und den Stand der Dinge oder besser: einen *Zustand* zeigen.

Dieser Zustand erfährt hier und heute ereignishaft seine Aufführung und Dokumentation unter den Augen der Zuschauer. Auch hier in diesem Raum haben wir die Situation des „zwischen Menschen“, wie Brecht im Kleinen Organon vermerkt, einer Situation der kollektiven Zusammenkunft unter Menschen.

Spieler wie Zuschauer gehen dabei ein Verhältnis des Mit- und Füreinanders (Plessner 2003, S. 454) ein. Theater wird zum offenen Prozess, zum einen in Gestalt der Aufführungsform, zum anderen in der uneindeutigen Beziehung zwischen Zuschauer und Darsteller. Westphal drückt es folgendermaßen aus: „Theater als offener Prozess ist responsiv, medial und subjekt-dezentriert.“ (Westphal 2004, S. 16)

Zeiterfahrungen in theatralen Prozessen

Merleau-Ponty geht davon aus, dass die Zeit an das Subjekt gebunden ist. Das Attribut Zeit kann nur die Subjektivität selbst betreffen. Demnach können wir, wenn wir nach „Zeitaspekten im Spiel“ fragen, nur mehr von künstlichen Zeitkonstruktionen sprechen, welche sich hier zum Beispiel durch den Einsatz von Texten einmischen.

Denn wie Lehmann formuliert, geht es im Theater um die erlebte Zeit, um das Zeiterleben, welches Akteure und Zuschauer teilen. Aus dem Verhalten auf der Bühne und im Zuschauerraum entstehe ein „gemeinsamer Text“ (Lehmann 1999, S. 12). Dabei ist diese Zeit nicht messbar, sondern nur erfahrbar. Seine Ansicht – bezogen auf das Phänomen der Theaterwahrnehmung – entspricht der Merleau-Pontys. Die Formulierung „gemeinsamer Text“ impliziert zudem das Zeit in der Aufführung gemeinsam erlebt wird. Wie wird nun Zeit erfahrbar in unserem Projekt?

Recherche

Ausgangspunkt des Theaterprojekts ist der Text „Verkommenes Ufer Medeamaterial Landschaft mit Argonauten“ von Heiner Müller. (Müller 2002, S. 74-83) Insbesondere interessierte uns für ein Theaterprojekt der monologische Hauptteil „Medeamaterial“, den Müller angeblich 1982 verfasste. (Hauschild 2003, S. 402) Sue Ellen Case verweist auf diesen Text als ein dramatisches Material, das – wie die Geschichte – den unterdrückten Zustand von Frauen deutlich mache. Die Figur Medea – wie der Titel nahe legt – sei mehr als ein Charakter, „sie ist ‚Material‘, ist Gebiet kolonialer und sexueller Terri-

torialisierungen. Als Material ist ihr Körper als Teil des von den Argonauten geschaffenen Verwüstungsprozesses eingefügt zwischen Ufer und Landschaft.“ (Case 2003, S. 128)

Interpretationen zum Text sind erhellend, verweisen sie doch auf eine spezielle Ausrichtung des Projekts. Jedoch für einen ersten praktischen Ansatz sind sie nur bedingt hilfreich. So beginnen wir auch nicht mit einer Interpretation des uns vorliegenden Textes. Eine Interpretation zu Beginn unserer Arbeit liegt uns völlig fern. Der Text erschließt sich uns im Laufe der Zusammenarbeit auf eine andere Art und Weise, die erst später halbwegs artikuliert werden kann. Eine Annäherung an den Text lässt sich viel eher auf einer leibkörperlichen Ebene ermitteln. Dabei sind weitere Ausgangspunkte des Projekts entscheidend und wirken unterstützend. So sind zudem der Raum (großer Hörsaal), die Stimme und der Körper die Mittel, über die sich uns der Text *mitteilt*. Die Summe der Mittel ergibt das Material durch das Zeiterfahrungen möglich werden.

Verlauf/Verläufe

Der Text von Heiner Müller wird vorgelesen, während die Spielenden entspannt am Boden liegen. Die Gruppe besteht aus ca. 25 Studenten und Studentinnen, darunter befinden sich zwei männliche Teilnehmer. Nachdem der Text gehört wurde, sind sie aufgefordert ihre Wahrnehmungen: Klänge, Gerüche, Geräusche, etc. schriftlich festzuhalten. Es entsteht ein Bedürfnis „über den Text und das, was man wahrgenommen hat“ zu reden. Eine Atmosphäre, die maßgeblich durch den Text ausgelöst wurde, stellt sich ein. Sie mischt sich unter uns, verteilt sich im Raum und in unseren Körpern. Wir nehmen sie als ständig präsent in unseren Stimmen, im Sprechen und in unserem Handeln wahr. Sie bestimmt unsere Arbeit bis zur Aufführung, um schließlich in der Aufführung ihren Kulminationspunkt zu erreichen.

Von der Geste/Handlung zum Wort

In den darauf folgenden Proben versuchen die Studenten und Studentinnen den Figuren eine Gestalt zu geben, die in Gesten, Handlungen und Verhaltensweisen agiert. Dies tut sie (die Figur) für sich alleine und in Konfrontation mit einem Gegenüber. Tatsächlich findet der Einstieg in die Figur, in das, was eine Figur sein könnte, über den leibkörperlichen Einsatz statt, und nicht in erster Linie über den Text.

Medea, die Amme oder Jason befinden sich plötzlich *partiell* gemeinsam im Raum, miteinander agierend, in Korrespondenz zueinander. Anwesend ist nicht eine vollständige Figur, vielleicht nur ihre Stimme oder eine einzige Geste.

Vom Wort zur Geste/Handlung

Später werden sich die Spielenden je *einen* Satz aus dem Text Medeamaterial aussuchen, um den Worten eine körperlich-tätige Gestalt zu geben.

Die Erprobung der Stimme am Text führte dazu, dass wir uns auf einzelne Sätze beschränkten. In einem Satz finden wir den Kosmos einer ganzen Figur.

Mit einem Satz, den der Spielende immer wieder wiederholt, den er immer wieder durch seine Stimme im Raum (er)klingen lässt, findet der Spielende einen Zugang zu der Gefühlsebene und zu möglichen Verhaltensweisen der Figur. Die Aufgabe, eine körperliche Geste den Worten zur Seite zu stellen, gelingt umso leichter.

Eigene Worte/Eigene Geste/Eigene Figur

Eine weitere Übungsaufgabe lautete: Ersetze Heiner Müllers Text bzw. die aus dem Zusammenhang herausgehobenen Sätze mit eigenen Worten. Können wir Müllers Text, der schon ohne Maske daherkommt, der uns bereits reduziert auf Wesentliches erscheint, können wir diesen Text weiter verkürzen, weiter reduzieren in ein Konzentrat auf uns in der Figur? Jede und jeder findet ein Konzentrat aus Drei-Wort-Sätzen. Aus diesen Drei-Wort-Sätzen entwickeln wir einen Chor, der in seiner Vielstimmigkeit einen ganz eigenen Medea-Text ergibt.

Die je eigene Geste mit dem je eigenen Medea-Text ist Bestandteil einer choreographischen Sequenz in die Architektur des Raums hinein.

Steine

Steine sind ein wahrgenommenes Material im Text Medeamaterial. Wir verwenden wenige Steine, um sie zwischen den Worten und begleitend zum Sprechen rhythmisierend einzusetzen. Steine sind unsere einzigen mitgebrachten Materialien, die wir hinzunehmen. Mit dem Klang der zusammenschlagenden Steine eröffnen und beenden wir theatralische Sequenzen.

Kreide und Tafeln

Mit Kreide, (die im Raum vorhanden ist), schreiben wir spontan „Worte zu Medea“ an die Tafeln, vor denen die Studenten in einer Reihe aufgestellt stehen.

Die drei großen Tafeln werden nacheinander elektrisch nach oben gefahren, so dass der Schreibfluss in eine auslaufende Spur sich verliert. Drei Tafeln werden beschrieben. Nacheinander fahren sie hoch, um ein schriftbildliches Chaos zu hinterlassen. Es ist eine riesige Kulisse, die visuell für alle im Raum Versammelten Spuren eines Gefühlszustands festhält.

Texte

Anhand von Auszügen aus Homers Argonautentext, Euripides Medea und Heiner Müllers Medeamaterial lassen sich – zunächst theatertheoretisch – Zeitschichten erkennbar machen.



Zunächst werden diese Texte, welche unterschiedliche Zeitschichten darstellen, während des Vortrags von den Studenten und Studentinnen vom Stehpult aus vorgelesen.

Aufführung

In der Aufführung (nach dem Vortrag) werden die Textauszüge an anderen dafür ausgewählten Orten im Raum gelesen oder vorgetragen. Dabei werden die Texte stimmlich und sprachlich ineinander geblendet. Es entstehen mehrere Aufführungsorte zur gleichen Zeit. Dadurch entsteht eine Klanglandschaft, die sich aus vielen unterschiedlichen Stimmen zusammensetzt, die erst im Chor zur Einstimmigkeit findet.

K. liest aus Homers Text am Stehpult.

Ein Auszug aus Homers Aufzeichnungen zum Mythos berichtet von Medea, deren Handlungen etwas Ungeheuerliches anhaftet. Aus Liebe zu Jason, der ihr versprochen hatte, sie nach Griechenland mitzunehmen und dort zu heiraten, bot sie ihm an, ihre Zauberkräfte für ihn einzusetzen. So konnte er alle Gefahren bestehen, die mit dem Raub des Goldenen Vlieses verbunden waren.

Homers Bericht ist die „Erzählzeit“, die Aristoteles den Mythos nennt. Lehmann nennt sie die Zeit des Dramas (vgl. Lehmann 1999, S. 310).

M. liest/spricht den Prolog der Amme aus „Medea“ nach Euripides auf der Empore.

Es handelt sich nunmehr um den Stoff des Mythos, wie ihn – im Falle der Medea – Euripides in seiner Tragödie verfasst hat. Nach Lehmann ist dies die „erzählte Zeit“, die Zeit der fiktiven dramatischen Handlung. (Vgl. Lehmann 1999, S. 311)

A., C. und M. lesen/sprechen den Text Medeamaterial von Heiner Müllers mit rhythmischer Begleitung durch A. und M. in den Fensternischen des Hörsaals.

Ihre Worte springen hin und her, stören sich gegenseitig; Worte fallen sich ins Wort. Worte *über*-reden Worte.

Es handelt sich hierbei um die Text-Zeit, d. h. um die pragmatische Länge oder Lese-dauer des Textes (vgl. Lehmann 1999, S. 310).

Chöre: Text/Gesang/Bewegung

Ein Text-Chor entsteht, der flüsternd wiederholt, was die Amme spricht.

Ein Gesangs-Chor entsteht, der allein das Wort „Medea“ erklingen lässt. Bewegungs-Chöre entstehen, welche in die Architektur des Raums hinein agieren.



Alle erarbeiteten Teile münden schließlich im „Jetzt-Punkt der Aufführung“, welche die „Zeitdauer“ der Aufführung benennt (vgl. Lehmann 1999, S. 310). Gemeint ist die gemeinsame Zeit von Zuschauenden und Spielenden: also hier unsere gemeinsame Zeit der Sprecher, Akteure und Zuhörer/bzw. Zuschauer als eine kollektiv erfahrbare Zeit. Die biographische Zeit jedes Einzelnen trifft sich in übereinstimmender Kongruenz mit der Jetzt-Zeit der Aufführung.

Wie Lehmann bemerkt, bleibt insgesamt diese Zerlegung in die unterschiedlichen Zeitschichten für die Theaterrezeption theoretisch, denn hier entsteht vielmehr ein Amalgam, „das die heterogenen Zeitschichten in eine und nur eine Zeit der Theatererfahrung einschmilzt“ (Lehmann 1999, S. 316).

Weiter führt er aus, dass der „Prozeß der lebendigen Aufführung seine Realzeit derart ins Spiel bringt, daß alle theoretisch unterschiedlichen Zeitschichten dadurch eine Überdeterminierung erfahren“ (Lehmann 1999, S. 316).

Diese Bemerkung Lehmanns ist für unseren Zusammenhang evident. Wir stoßen nunmehr von der theatertheoretischen Perspektive auf den Moment der Gegenwärtigkeit der Zeit, auf mögliche Zeiterfahrungen in theatralen Prozessen. Während das in sich geschlossene Drama *Medea*, wie wir es bei Euripides vorfinden, gerade aufgrund der

aristotelischen Einheit der Zeit Kontinuität erzeugte, die jede Spaltung zwischen fiktiver Zeit und Realzeit im Theater „unsichtbar“ machen sollte, finden wir in Heiner Müllers fragmentarischer Setzung scheinbar die Auflösung dieser inneren Kontinuität (vgl. Lehmann 1999, S. 357 ff.). Bei Euripides haben alle Figuren den gleichen Realitätsgrad und bewohnen alle einen gleichen Zeitraum. Heiner Müllers Figuren: Amme, Jason und Medea haben diesen offensichtlich nicht. Denn es bleibt offen, ob neben Medea auch Jason und die Figur der Amme als *dramatis personae* überhaupt in Erscheinung treten. Vielmehr scheinen diese einen anderen Zeitraum zu bewohnen, was bedeuten würde, dass die dramatische Zeit im Begriff ist sich aufzulösen (vgl. Lehmann 1999, S. 330).

Im Postdramatischen Theater – so Lehmann – wird Zeit thematisiert; „es befreit sich von der Verankerung und stellt sich im Reinzustand dar“ (Lehmann 1999, S. 320).

„Zeit wird als Zeit zum Gegenstand theaterästhetischen Erfahrung“, somit wird hier „die tatsächliche messbare Zeit des Theatervorgangs selbst zum Gegenstand der künstlerischen Bearbeitung und Reflexion“ (Lehmann 1999, S. 330).

„Lernen als Ereignis“ wird in theatralen Prozessen zur Realität. Weniger auf die Ergebnisse kommt es an, als auf den Prozess selber. Denn explizit theatrale Prozesse als schöpferische Handlungsvollzüge gedacht,

„beziehen akustische, haptische, visuelle, leibliche bzw. körperliche, atmosphärische also materielle Gegebenheiten in die Auseinandersetzung mit Welt bzw. Wirklichkeit mit ein. Dabei wird aus der Sicht des Subjekts das Selbst- und Weltbild gleichermaßen berührt. Welt steht demzufolge dem lernenden Subjekt nicht mehr gegenüber im Sinne einer Repräsentation eines Symbols, sondern es wird als Teil von Wirklichkeit anerkannt, indem es von sich selbst spricht, sich selbst zum Beispiel in der Rede, in der Bewegung, in der Geste oder als Gegenstand anzeigt“ (Westphal 2004, S. 20).

Dem können wir nur noch hinzufügen, dass ein schöpferischer Prozess, wie es ein Theaterprojekt darstellt, stets „Zeit“ aktiv und gegenwärtig miterleben lässt, denn im Tun ist die Zeit, oder mit Merleau-Ponty gesprochen: „Zeit ist für mich da, weil ich Gegenwart habe“ (Merleau-Ponty 1966, S. 482).

Literatur

- Benjamin, Walter (1991): Programm eines proletarischen Kindertheaters. In: Tiedemann, Rolf/Schweppenhäuser, Hermann (Hrsg.) (1991): Walter Benjamin. Gesammelte Schriften, Bd. II, 2., Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 763-769
- Benjamin, Walter (1975): Versuche über Brecht. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Brecht, Bertolt (1989-2000): Werke. Große Kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Hecht, Werner/Knopf, Jan/Mittenzwei, Werner/Müller, Klaus-Detlef (Hrsg.). Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Case, Sue Ellen (2003): New Trash. Heiner Müllers "Medea". In: Lehmann, Hans-Thies/Weiler, Christel (Hrsg.) (2003): Szenarien von Theater und Wissenschaft. Berlin: Theater der Zeit, S. 127-137
- Hauschild, Jan-Christoph (2003): Heiner Müller oder das Prinzip Zweifel. Berlin: Aufbau-Taschenbuch-Verlag
- Knopf, Jan (Hrsg.) (2001): Brecht-Handbuch. Stuttgart: Metzler
- Lehmann, Hans-Thies (2003): Eine unterbrochene Darstellung. Zu Walter Benjamins Idee des Kindertheaters. In: Lehmann, Hans-Thies/Weiler, Christel (Hrsg.) (2003): Szenarien von Theater und Wissenschaft. Berlin: Theater der Zeit, S. 181-204
- Lehmann, Hans-Thies (1999): Postdramatisches Theater. Frankfurt/M.: Verl. der Autoren
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: De Gruyter
- Müller, Heiner (2002): Werke 5. Die Stücke 3. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Plessner, Helmuth (2003): Der imitatorische Akt. In: Dux, Günter (Hrsg.) (2003): Helmuth Plessner. Gesammelte Schriften. Ausdruck und menschliche Natur, Bd. 7. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Waldenfels, Bernhard (2000): III. Raumzeitliche Orientierung und leibliche Bewegung. In: Waldenfels, Bernhard (2000): Das leibliche Selbst. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 110-152
- Waldenfels, Bernhard (2004): Phänomenologie der Aufmerksamkeit. Frankfurt M.: Suhrkamp
- Westphal, Kristin (2004): Bildungsprozesse durch Theater. In: Westphal, Kristin (Hrsg.) (2004): Lernen als Ereignis. Zugänge zu einem theaterpädagogischen Konzept. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 15-49
- Westphal, Kristin (2003): Der Zuschauer als Akteur – Sehen und gesehen werden. In: Bundesverband Darstellendes Spiel (Hrsg.) (2003): Fokus. Schultheater 02. Übersetzen Edition Körber-Stiftung, Hamburg: Edition Körber-Stiftung, S. 8-22

AutorInnen

Bilstein, Johannes, Prof. Dr. phil. habil., Professur für Erziehungswissenschaft, Folkwang Hochschule Essen

Burk, Karin, MA: Theaterlehrerin und –pädagogin, Lehrbeauftragte an der Universität Koblenz-Landau, Standort Koblenz

Grünewald, Dietrich, prof. Dr. phil. habil.: Institut für Kunstwissenschaft, Universität Koblenz-Landau, Standort Koblenz

Ladnorg, Ulrike: päd. Assistentin, Institut für Grundschulpädagogik, Universität Koblenz

Neumann, Norbert, Prof. Dr. phil. habil.: Institut für allgemeine Pädagogik, Universität Koblenz-Landau, Standort Koblenz

Rauterberg, Marcus, Dr. phil.: wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulpädagogik der Elementar- und Primarstufe, Johann-Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/M.

Scholz, Gerold, Prof. Dr. phil. habil.: Institut für Schulpädagogik der Elementar- und Primarstufe, Johann-Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/M.

Westphal, Kristin, Prof. Dr. phil. habil.: Institut für Grundschulpädagogik, Universität Koblenz-Landau, Standort Koblenz

Zeit als zentrale Kategorie für Lern- und Bildungsprozesse zu denken ist das Anliegen dieser Veröffentlichung mit dem Schwerpunktthema: „Zeit des Lernens“. Erschlossen werden Perspektiven auf den Sachunterricht wie aber auch allgemeiner auf die Grundschule und die Pädagogik. Die AutorInnen fragen nach dem Wandel von kulturell und ökonomisch geleiteten Zeitvorstellungen, fernerhin, wie uns Zeit bewusst wird und wie sich dies artikuliert. Damit ist unweigerlich ein Wandel im Verständnis von Lernen und Bildung verbunden. So rückt das Bildungsziel einer reflexiven Zeitkompetenz in den Blick. Zeit erscheint nicht länger subjekt- oder objektgebunden, hinter der eine zentrale oder anonyme Zeitinstanz oder das Subjekt allein steht. Zeit ist aus heutiger Erkenntnis maßgeblich an der Bildung, Gestaltwerdung und Realisierung von etwas von jemandem und von Sinn beteiligt.