

Sabine Schmidt-Lauff (Hrsg.)

Zeit und Bildung

Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung

WAXMANN

Zeit und Bildung

Sabine Schmidt-Lauff (Hrsg.)

Zeit und Bildung

Annäherungen an eine
zeittheoretische Grundlegung



Waxmann 2012

Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-8309-2660-3

© Waxmann Verlag GmbH, 2012

Postfach 8603, 48046 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Tübingen

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Editorial

Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung..... 7

Sabine Schmidt-Lauff

Grundüberlegungen zu Zeit und Bildung 11

Andreas Dörpinghaus und Ina Katharina Uphoff

Zeit und Bildung. Über die Selbstaffektion der Erfahrung 61

Peter Faulstich

Lernen in der Kontinuität der Momente. Vorüberlegungen zu einem bildungswissenschaftlichen kritisch-pragmatischen Begriff der Zeit 71

Ursula Pfeiffer

Kontinuität und Kontingenz. Zeitlichkeit als reflexive Dimension für die Erziehungswissenschaft 91

Ortfried Schäßter

Lernen in Übergangszeiten. Zur Zukunftsorientierung von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft 113

Kathrin Berdelmann

Synchronisierte Zeit in Bildungsprozessen. Perspektiven der operativen Pädagogik..... 157

Zeit und Bildung

Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung

Anders als in anderen großen Disziplinen (Philosophie, Soziologie, Naturwissenschaften) hat die Frage nach der Bedeutung von Zeit in der Bildungswissenschaft bislang keine eigenständige Linie einer Temporaltheorie oder Zeitforschung hervorgebracht. Bildungswissenschaftliche Aspekte und Fragestellungen zu Bildung, Erziehung und Lernen sind als Zeitgestalten in der Pädagogik zu meist spezifisch, auf ein Zeitphänomen (z.B. Beschleunigung) oder eine Zeitmodalität (z.B. Zukunftsorientierung; Zeitstrukturierung) hin bearbeitet. Das führt dazu, dass Zeit bisher als Grundgestalt bzw. Grundbegriff der Pädagogik nicht übergreifend akzeptiert ist. Stattdessen wird sie meist implizit – aber zugleich ubiquitär – mitgeführt.

Wenn auch nicht für die gesamte Pädagogik global von einer Zeitvergessenheit gesprochen werden darf, so muss sich die Erziehungs- und Bildungswissenschaft diesem Vorwurf in systematischer Hinsicht, empirisch wie theoretisch, doch in besonderem Maße stellen. Umfassende Interpretationen zeitpädagogischer Fragestellungen über die Verhältnishaftigkeit von Zeit in der Pädagogik stehen noch aus. Allerdings existieren bislang einzelne Positionen, die meist teildisziplinär, erst in Ansätzen ineinandergreifend und sich auf unterschiedliche disziplinübergreifende Theorielinien beziehend, temporale Bezüge ausschnitthaft bearbeiten (zur differenzierten Übersicht siehe Beitrag: Schmidt-Lauff im vorliegenden Band).

Es geht mir mit dem vorliegenden Sammelband nicht (mehr) um eine grundsätzliche Verteidigung von Zeit als Grundbegriff oder besser Grundkategorie und -dimension von Bildung. Ob ein *grundsätzliches Verhältnis (Zeit als Grundbegriff)* von Zeit und Bildung, von Zeit in der Pädagogik besteht, sollte m. E. nicht länger als verzögernde Kernfrage behandelt werden. Dass Zeit als unhintergehbare Prämisse und Modalität von Bildung in pädagogische Prozesse, in Biographien, in (didaktisierte) Zeitstrukturen, im lebensbegleitenden Lernen, als Zeitfenster für Bildung in der Programmgestaltung, im subjektiven Zeiterleben u.v.m. wirksam wird, ist vielfach beschrieben. Nun gilt es die *spezifischen Dimensionen dieses Verhältnisses* bzw. die „grundbegrifflichdimensionalen Bezüge“ (Tenorth, 2006, S. 58) des ‚Wie‘ systematisch zu klären, um zu einer Zeittheorie der Pädagogik zu gelangen. Darin sehe ich weder eine Utopie noch eine Idealisierung, sondern eine reflexive Selbstverständlichkeit für die Bil-

dungswissenschaft bzw. Pädagogik in der Moderne. Und es gehört selbstverständlich auch dazu, dass eine genuin pädagogische Zeitsemantik und temporale Begrifflichkeiten Raum greifen, um nach und nach geklärt zu werden. Hierzu bieten die Beiträge des vorliegenden Sammelbands vielfältige Annäherungen. Zugleich können sie lediglich eine Auswahl und einzelne Schwerpunktsetzungen vorstellen, weil (notwendigerweise) immer eine Selektion in der Vielfalt temporaler Phänomene und ihrer Verhältnismäßigkeiten stattfindet.

Eine temporal- und zeittheoretische Grundlegung wird sich letztlich in einem *kontinuierlichen Bestreben* um dauerhafte, konsistente (nicht endgültige) Klärungen ihrer Verhältnishaftigkeit bewegen müssen. Der temporalen Komplexität in theoretischen Auseinandersetzungen wie auch empirischen Analysen um Bildung gerecht zu werden, scheint somit schwierig, wenn nicht sogar (paradox) unmöglich. Dies ist ernüchternde Bilanz und zugleich Herausforderung aller Forschung um Zeit. Da ihre Phänomene selbst zeitbezogene Erscheinungen sind, erzeugt man in Betrachtungen zwangsläufig eine dynamische Unendlichkeit. Entsprechend stellt die Suche nach einer angemessenen Zeittheorie deshalb keinen einfachen Vorgang dar, weil – temporaltheoretisch gesprochen – wir auf die Historizität und Anthropogenität unseres Zeitverstehens zurückgeworfen sind: sozial-gesellschaftlich, wie individuell-subjektiv, phänomenologisch, wie thematisch-inhaltlich, theoretisch und konzeptionell. Damit gelangt die Vorstellung und Hoffnung auf *eine* Zeittheorie der Bildungswissenschaften an eine Aporie, die sie selbst nicht auflösen kann. Um dies nicht als Endpunkt einer (noch nicht einmal wirklich begonnenen, umfassenden) theoretischen Auseinandersetzung zu verstehen, möchte ich eine kontrastive Auslegung versuchen: Beinahe alle bildungswissenschaftlichen Arbeiten und Theoriestränge laden an irgendeiner Stelle zu zeitbezogenen Ausdeutungen ein. Öffnet man sich diesen Phänomenen und führt man eine temporale Perspektive bewusst, d.h. grundbegrifflich und nicht lediglich transformiert oder zufällig mitbehandelt aus, gewinnt man ein Mehr an Eindrücken und Verstehen, neue Auslegungen und weiterführende Erkenntnisse. Das zeigen auch die im vorliegenden Band versammelten Beiträge zu temporalen Grundbezügen von Bildung und semantischen Ausdeutungen für die Pädagogik, zu Zeitgestalten in Erfahrungen, in Emergenzen aus Kontinuität und Kontingenz, Zeitdimensionen von Bildung und Lernen zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, sowie in Lehr-Lern-Prozessen mit ihren differenten Zeitlogiken.

Dabei wird eine *Zeittheorie der Pädagogik* möglicherweise immer Annäherung bleiben, d.h. eine kontinuierlich und teildisziplinär sich wiederholt erweiternde, je neu ausdeutungswürdige Auseinandersetzung darstellen. Und es sind nach (grundlagen)theoretischen Positionierungen zu Zeit und Bildung immer auch reflektierende Weiterarbeiten bzw. empirische Forschungen in den Blick

zu nehmen. In diesem Prozess ist angelegt, dass unter den sich zwangsläufig verändernden epistemischen Perspektiven einer Verzeitlichung, die Wissenschaft der Pädagogik ihrer Historizität und damit Zeitlichkeit gestaltend (zugleich) nachfolgt. So greifen auch die Beiträge in diesem Band aktuelle Zeitgestalten der Gegenwart auf und nehmen generelle gesellschaftliche Zeittendenzen diagnostisch mit in den Blick (Beschleunigung, Transformation). Annäherungen über unterschiedliche temporaltheoretische Stränge von Zeit und Bildung sind geschaffen.

Allen Beiträgen gelingt es genuin bildungswissenschaftliche Fragestellungen zu verfolgen – unter je unterschiedlichen temporalen Fokussen, aber doch so, dass deutlich wird, wie und an welchen Stellen Zeit untrennbar mit der Pädagogik verbunden ist. Am Ende der Lektüre des vorliegenden Bandes steht die Gewissheit, dass Zeit konstitutiv für Bildung ist und somit als Grundgestalt der Pädagogik zählt.

Es soll dazu eingeladen werden, die Beiträge im Gesamten oder einzeln auf sich wirken zu lassen und nicht – wie üblich – über kurze Zusammenfassungen meinen Eindruck vorweg zunehmen. Den herausgearbeiteten Positionen ist damit die Möglichkeit gegeben, für sich selbst zu sprechen und – zeittheoretisch gesehen – die Verzeitlichung der Zeit als eine sich entwickelnde, langsam reifende Zeitbewusstheit in der Rezeption und Auseinandersetzung mit den Überlegungen der Autorinnen und Autoren bzw. ihren Argumentationen ‚gegenwärtig‘ werden zu lassen.

Hohen Neuendorf, Januar 2012

Sabine Schmidt-Lauff

Grundüberlegungen zu Zeit und Bildung

Das Verhältnis von Zeit und Bildung ist ein spannungsreiches, reziprok konstitutives Aufeinander-Bezogen-Sein. Bildung ist Ereignis in der Zeit und zugleich charaktergebende Konstrukteurin bzw. Gestalterin von Zeit. Zeit ist also nicht nur bedingender Faktor für Bildungsprozesse, sondern wir verhalten uns im Lernen und durch Erziehung zu ihr in besonderer Art und Weise (de Haan, 1996; Dolch, 1964; Dörpinghaus, 2005; Oelkers, 2001; Pfeiffer, 2007; Schäffter, 1993; Schmidt-Lauff, 2008a; Göhlich & Zirfas, 2007). Neben der individuellen Inanspruchnahme von Lernzeiten und dem Einlösen von Zeit für Bildung, spiegelt sich in der Offenheit und Unterstützung einer Gesellschaft für (lebensbegleitende) Prozesse des Lernens eine spezifische Bildungskultur.

Diese Annahmen sind leitend für die folgenden grundlegend gedachten Auseinandersetzungen um das *Verhältnis von Zeit und Bildung*. Dabei geht es mir um Zeitmodalitäten, um die Aufschlüsselung verschiedener temporaler Phänomene von Zeit in der Pädagogik und ihre Interpretation und Funktion für Bildung und Lernen. Zugleich rücken dadurch generelle zeitliche Seinsbedingungen der Moderne (zeitdiagnostisch) ebenso in den Blick, wie ihre temporalen Gestaltungs- und Wirkrichtungen auf den verschiedenen Struktur- und Handlungsebenen der Pädagogik (s. Kapitel 1.4). Das Ergebnis sind zeittheoretische Implikationen (s. Kapitel 2.), die als verdichtete Temporale Grundbezüge (s. Kapitel 2.1–2.10) eine vorsichtige Annäherung an eine Temporaltheorie der Pädagogik versuchen.

Von einem grundsätzlichen Verhältnis zwischen Zeit und Bildung gehe ich aus. Dessen Qualitäten als spezifische Verhältnismäßigkeiten werden als spannungsreich, widersprüchlich, komplementär, konstitutiv, anreichernd, konfligierend und vieles mehr bezeichnet. Temporale Aspekte und zeitliche Wirkungen in der Pädagogik sind akzeptiert und gegenwärtig – aber nicht ausdifferenziert. Im Anliegen einer Klärung und Beschreibung der grundbegrifflich-dimensionalen Bezüge (Tenorth, 2006, S. 58) gilt es die bisherigen Positionen zu Zeitverhältnissen innerhalb der Pädagogik zwischen *reiner Akzidentalität* (Brinkmann, 2000; Lüders, 1995; Nahrstedt u.a., 1997), *spezifischen Bedeutsamkeiten* (Benner, 2005; Dörpinghaus, 2003 und 2005; Göhlich & Zirfas, 2007; Meyer-Drawe, 2005; Oelkers, 2001) und *substanzieller Grundsätzlichkeit* (Berdelmann, 2010; de Haan, 1996; Geißler, 1985; Pfeiffer, 2007; Schmidt-Lauff, 2008a) weiter aufzuspannen (s. Kapitel 1). Eine temporal- und zeittheoretische Grundlegung für die Pädagogik bewegt sich in einem kontinuierlichen Bestre-

ben um dauerhafte, konsistente (nicht endgültige) Klärungen ihrer Verhältnismäßigkeiten für Bildung und Lernen.

Der *Bildungsbegriff* ist unauflöslich mit dem Begriff der Zeit verbunden (vgl. Beiträge im vorliegenden Band). Er fasst das Verhältnis Mensch bzw. Ich und Welt als verknüpfende Aneignung im zeitlichen Zueinander. Die subjektive Aneignung von Welt ist immer *uno actu* (zeitgleich) ein Prozess der Selbstbildung, Identitätsentwicklung, Mitbestimmung und Solidarität (Klafki, 1985) – letztlich des Menschseins (vgl. Zirfas, 2011). Bildung ist aber auch ein theoretischer, praktischer und ästhetischer Prozess, der sich in den Dimensionen formal, material und kategorial zeitlich vorwärtsgerichtet entfaltet oder entfaltet wird (z.B. durch Erziehung). Da sich im Bildungsbegriff als *dem* Grundbegriff der deutschen Pädagogik das jeweilige Selbst- und Weltverständnis des Menschen widerspiegelt, „kann er nicht zeitlos definiert“ werden (Böhm, 1994, S. 99).

Lernen ist ein Handeln in der Zeit, sei es in der jeweiligen gesellschaftlichen Zeitsozietät (Wissensgesellschaft), sei es in mehr oder weniger didaktisierten Zeitverläufen oder in der individuellen Zeit (lebensbegleitend). Es geht um Lernen als spezifische Zeit(verwendungsform) neben anderen Tätigkeiten – didaktisiert, offen, informell, selbstgesteuert. Bildungstheoretisch ist Lernen nicht nur ein Handeln in der Zeit, sondern zugleich ein (Er)Schaffen und (Er)Leben von Zeiten und von Zeitlichkeit (Benner, 2005; Meyer-Drawe, 2003; Oelkers, 2001). Im Lernen rücken individuelle Entwicklungen über die Auslegung und Erfahrung von Welt und deren Gestaltung zusammen. Die Programmatik lebenslangen bzw. lebensbegleitenden Lernens fordert eine Auseinandersetzung um die Balance zwischen Eigenrecht auf eine selbstgestaltete Zukunft, Erfahrungen über die (gegenwärtige) Welt und (gesellschaftliche) Ansprüche an Weiterentwicklung. Lernen stellt dabei nur eine mögliche oder „besondere“ Handlungsoption dar (Faulstich, 2006, S. 17).

Für Bildung und Lernen unhintergebar bestehen verschiedene *Temporale Grundbezüge* und *Selbstverhältnisse zu Zeit* (s. Kapitel 2.), die interdisziplinär angereichert, zeitdiagnostisch fundiert und empirisch analysiert sind (vgl. Schmidt-Lauff, 2008a und 2010b). *Temporale Grundbezüge* stellen instrumentelle und interpretative Zugriffe auf Zeit dar und schaffen eine zunächst kategoriale Klärung genereller Eigenheiten von Zeit in pädagogischen Bezügen. Durch sie wird das reziproke Verhältnis der Eigenheiten von Zeit als Ergebnis und Ausdruck unseres kollektiven Zeitverständnisses und Auslegens von Zeit abgebildet (s. Kapitel 2). *Selbstverhältnisse zu Zeit* gelten als subjektive Bewertungen aus den Erfahrungen dieser Zugriffe bzw. als Interpretationen im Erleben der Temporalen Grundbezüge. Sie verweisen auf inkorporierte Eigenheiten oder Eigenlogiken von Zeit (z.B. erleben Individuen nicht nur ihr Tun bzw. Lernen unter Flexibilitätszwängen, sondern auch ihr Sein; vgl. Rosa, 2005) und sind

dabei in ihrer Widersprüchlichkeit und Komplexität zwar erfahrbar, aber schwer fassbar oder verbalisierbar. Beide Theoreme bilden eine zunächst phänomenologische und hermeneutische Ordnung für Grundüberlegungen zu Zeit und Bildung auf dem Weg zu einer Zeittheorie der Pädagogik.

1 Zeitmodalitäten

Zeitmodalitäten bilden die Art und Weise zeitlicher Existenzen in (u.a. pädagogischen) Bezügen und die Interpretation dieser im Denken über sie ab. Zeitmodalitäten bewegen sich zwischen formal phänomenologischen Zustandsbeschreibungen, die Zeit zunächst *instrumentell* fassen, und ihren *interpretativen Erfahrungen und Auslegungen* als Temporalitäten. Zeit besteht in ihnen als Konstruktion und Interpretation in einem Wechselverhältnis sozialer wie individueller Entitäten. Die Individuen mit ihren Eigenzeiten (Nowotny, 1995; Schäffter, 1993) sind nicht unabhängig von den sie umgebenden Auslegungsgrößen der Sozial- oder Weltzeit (Dux, 1998; Elias, 1988) – zugleich konstituieren sie diese mit. Wenn jegliches menschliche Handeln „transformatorischen Charakter“ (Giddens, 1997, S. 169) besitzt, besteht eine Emergenz von Handlung und Struktur. Zeit ist ein schönes Beispiel zur Überwindung des Dualismus von Struktur und Handlung nach Giddens' Strukturierungstheorie (Giddens, 1996 und 1997).

Ein solches Verständnis über Zeit passt besser in pädagogische Bezüge, als die ontische Annahme, der zufolge das Da-Sein selbst die Zeit ist (Heidegger, 2001). Obwohl Heideggers Vorstellung eines Daseins, wonach „das Seiende, das wir jeder selbst sind, das jeder in der Grundaussage trifft: Ich bin“ (Heidegger, 1995, S. 11) einem pädagogischen Bild von Subjektivität wiederum nahe liegt.¹ Das ‚Da‘ bei Heidegger ist das Sein in einer bestimmten Qualität des gegenüber tretenden Erkennens oder Vergegenwärtigens im Sinne eines „Dasein auf dem Grunde des Verstehens“ (Heidegger, 2001, S. 336). Zeit als konstruktive Größe, d.h. als Gestaltete wie auch Gestaltende, zu denken, ist für die folgenden pädagogischen Auslegungen leitend.

1 Kritik einer solchen Zeitbewertung und die Betonung individueller, subjektiver Zeiterfahrungen als „Depotenzierung der Subjektivität“ findet sich bei Lüders (Lüders, 1995, S. 162).

1.1 Zeit (generell und disziplinär)

Zeit als Konstrukt wird als etwas veränderliches, historisch wie soziokulturell Bedingtes und keine Gegebenheit a priori verstanden (Elias, 1988). Gleichzeitig entfalten unsere Auseinandersetzungen, um ein Verstehen von Zeit zwischen Erfassen und Messen sowie zwischen Strukturieren und Erleben, eine antagonistische Vielfalt an Denkmotiven. Kennzeichen unserer Moderne ist die insgesamt erhöhte Zeitsensibilität in einer Art „Spiel zwischen Zeit-Realitäten und Zeitbewusstsein“ (Wendorff, 1980, S. 456). Der Begriff der Zeit ist insgesamt besonders stark durch seinen alltagssprachlich gebundenen Duktus als gesellschaftlich-historische, systembezogene Größe verortet (Dux, 1998; Wendorff, 1989). Zeit ruft vielfältigste, zum Teil sehr widersprüchliche, Assoziationen hervor (zu wenig, vergehend, kommend, müßig, hektisch, angenehm, zu lang usw.). Darin schwingen Selbstverhältnisse von Zeit mit (s.o.), die als inkorporierte (vermeintlich objektive) Eigenheiten oder Eigenlogiken von Zeit bestehen. Unsere einseitige bzw. gleichbleibende begriffliche Form von ‚Zeit‘ entfaltet langfristige Wirkung und impliziert einen statischen oder objektiven Zustand. Elias hat die Verwendung einer verbalen Form des Zeitbegriffs im Tätigkeitswort „zeiten“ angeregt (Elias, 1988, S. 8f.), um Vorgänge oder das Zeit-Gebrauchen deutlich zu machen (‚timing‘). Die Wirkung sprachlicher Unschärfe in unserem Zeitvokabular hat bereits dazu geführt, so Elias, dass wir im Allgemeinen meinen von einem objektiven Tatbestand ‚Zeit‘ auszugehen (Elias, 1988).

Von alters her wurde Zeit mit Veränderlichkeiten, mit Bewegung, Vergänglichem und Prozesshaftigkeit in Verbindung gebracht. Das Unveränderliche, das Immerwährende oder Unvergängliche hingegen ist in der *Ewigkeit* als Zeitenthabenheit oder gar *Zeitlosigkeit* angenommen (vgl. Hügli & Lübcke, 2005, S. 692). Unmöglich sei das grundsätzliche Wesen von Zeit zu fassen. Die Frage nach *der* Zeit oder nach dem, *was Zeit ist*, könne uns aufgrund ihrer „inneren Ambivalenz“ (Zimmerli & Sandbothe 1993, S. 11) oder eher: ihrer inneren Vielheit, zu keiner generellen Antwort führen. Auseinandersetzungen im Wunsch Zeit zu verstehen, bewegen sich zwischen *Zeitphänomenen* (z.B. subjektiv-objektiv; Kontinuum/Kontingenz), *Zeitmodellen* (linear, zyklisch, Kreislauf, Fluss) oder auch *Zeitverhältnissen* (Vergangenheit-Gegenwart-Zukunft; Erinnerung/Erwartung) und *Zeiterfahrungen* (Modalzeit/Datenzeit; Zeitqualitäten). Die ‚ewige‘ Fraglichkeit aber bleibt: Kann Zeit eine objektive Realität zugesprochen werden, und, ist ein ontologischer Status als Konsequenz denkbar?

Wirft man einen Blick in verschiedene disziplinäre Auslegungen,² finden sich teilweise Versuche ihrer Wesensbestimmung. Die *Naturwissenschaften* z.B. arbeiten mit einem *Maßstab von Zeit als Grundkonstante* zur Bestimmung von Bewegungen bzw. Veränderungen (t (Zeit) = w (Arbeit) / p (Leistung)). Zeit ist hier ein neutraler Parameter in einem mathematisch-mechanischem System.³ Abweichungen aufgrund von zeitlicher Eigendynamik oder (noch) unerklärlichen Phänomenen werden zunächst ausgeblendet: „Die rekonstruierten drei Idealisierungsschritte – die Reduktion von Veränderungen auf Ortsbewegungen, die Bestimmung der Ortsbewegungen als mathematisierbarer Zustand nach dem Beharrungsgesetz und die präzise mathematische Berechnung dieser Bewegung mit den Mitteln der Infinitesimalrechnung – konstituieren das mechanische Basisparadigma der klassischen Physik“ (Sandbothe, 1998, S. 15). Daraus folgt, so die philosophische Kritik, aber letztlich die „Elimination“ von Zeit“ (Sandbothe, 1998, S. 15).

Mit ihrer ‚intermediären Position‘, die verschiedene Zeitphänomene miteinander in Verbindung setzt, betont die *Zeitsoziologie* anthropogene, kulturelle und geschichtliche Verhältnismäßigkeiten in der individuellen wie gesellschaftlichen Orientierung mit oder durch Zeit (vgl. zur Übersicht: Wendorff, 1980). Es werden (inter- wie auch trans-)kulturelle Veränderungen von Zeitphänomenen und des jeweiligen Zeitbewusstseins analysiert und in ihrer komplexen Bezüglichkeit interpretiert. Dabei stellen Epochen, Gesellschaften und das Subjekt die jeweiligen Fluchtpunkte der Betrachtungen zwischen dem gemeinschaftlichen und individuellen Zeiterleben dar. Darin gehen kulturanthropologische und kulturtheoretische Diskurse ein, in denen „das Subjekt [...] mehr als die selbstgewisse und autonom handelnde Identität des menschlichen Individuums [...], etwas grundsätzlich kulturell Geformtes“ ist, „nämlich ein Phänomen, das sich erst auf der Grundlage bestimmter Codes und Praktiken herausbildet und dann wiederum auf diese zurückwirkt“ (Reckwitz, 2008, S. 126). In der Zeitsoziologie finden sich praxis- wie kulturtheoretische Perspektiven, die Zeit als etwas Kontingentes, kulturell Determiniertes und zudem historisch Variables anneh-

2 Viele Auseinandersetzungen zeittheoretischer Stränge aus unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen sind hier gar nicht erwähnt: Chronobiologie; Zeitökonomie; Zeitpolitik. Sie alle haben sich oft gegenseitig befruchtet, wobei es innerhalb der beinahe unendlichen Fülle kleiner Arbeiten auch große Leitlinien gibt (Aristoteles, Augustinus von Hippo, Husserl, Heidegger, Elias), die zeittheoretische Stränge auch quer zueinander verbinden.

3 Einsteins spezielle Relativitätstheorie (1905) und später auch allgemeine Relativitätstheorie (1915) löst Newtons Mechanik als „Sonderfall“ ab (Hauger, 1997, S. 35). Nach Albert Einstein gibt es jedoch auch in der Physik „keinen absoluten Zeitmaßstab, jede Zeitmessung verlangt die Angabe eines Bezugssystems und ist nur in diesem gültig. [...] kein Bezugssystem kann für sich Absolutheit beanspruchen“ (Hauger, 1997, S. 35).

men. Strukturmerkmale sind Offenheit und Veränderbarkeit, verknüpft mit der Kontextualität; dieses Arrangement führt zur Zeitlichkeit aller Vollzüge von Praxis (vgl. Reckwitz, 2008).

Für die *Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft* ist festzustellen, dass es bislang zu Zeit keine eigenständige Wissenschaftsrichtung gibt, die als *Zeitpädagogik* bezeichnet werden könnte – es besteht ein Desiderat an großen zeittheoretischen Richtungen innerhalb der Pädagogik. Allerdings sind vereinzelt temporale Phänomene, zeitliche Modalitäten und Problematiken von Bildung oder spezifische Zeitaspekte von Erziehung und Lernen ausgedeutet. Ein großer Teilbereich der öffentlichen Wahrnehmung von Zeit und Bildung, wird über die empirische Bildungsforschung transportiert. In diesen empirisch-analytischen Zeitzugängen taucht Zeit als quantitativer Maßstab zur Erfassung von Bildungsteilhabe auf (OECD⁴, 2011; von Rosenblatt & Bilger, 2010). Zwar lässt sich von einer generellen Zeitvergessenheit innerhalb der Bildungswissenschaften längst nicht mehr sprechen – eine umfassende zeittheoretische Grundlegung steht jedoch noch aus. Die Integration einzelner temporaler Bezüge findet sich bislang vor allem in (teilweise lediglich ausschnitthaften) Betrachtungen der Allgemeinen Pädagogik (Benner, 2005; Berdelmann, 2010; de Haan, 1996; Dolch, 1964; Geißler, 1985; Göhlich & Zirfas, 2007; Lüders, 1995; Meyer-Drawe, 2005; Mollenhauer, 1981; Neumann, 1993; Oelkers, 2001; Pfeiffer, 2007; Tenorth, 2006 u.a.). Es lassen sich grob drei *Positionen* ausmachen:

- a.) Im Rahmen pragmatisch organisierender Fragestellungen wird *Zeit als höchstens akzidentiell bedeutsam* für die Pädagogik festgelegt (Lüders, 1995). Es geht meist um die Strukturierung und Organisation von Lernverläufen und Inhalten, um die Entwicklung von (schulischen) Curricula oder um die Planung von Zeitfenstern für Bildungsangebote in Institutionen (Nahrstedt u.a., 1998).
- b.) *Zeit wird als spezifisch bedeutsam für pädagogische Prozesse* verstanden. So betont z.B. Dörpinghaus (2003, 2008) die entschleunigende Zielsetzung für pädagogische Prozesse, durch eine spezifische Didaktisierung eines offenen Raums für Irritationen und Fragen. Benner (2005) hingegen betont das zeitliche ‚Dazwischen‘ im Lernen in einer ‚Gleichzeitigkeit von Wissen und Nicht-Wissen, von Können und Nicht-Können‘, so dass Lernen einer perpetuierenden Bewegung und einer ‚fortschreitenden Bewegung‘ gleicht – nicht einem ‚Nachfolgeverhältnis von ‚schon‘ und ‚noch nicht‘‘ (Benner, 2005, S. 8). Meyer-Drawe benennt darin die Schwere und Anstrengung in Bil-

4 Die OECD nimmt als Indikator der Bildungsteilhabe Erwachsener ‚die während des Erwerbslebens zu erwartende Anzahl an Teilnahmestunden‘ (OECD, 2011, S. 449ff.) an.

dungsprozessen, die u.a. im Aushalten dieser Zwischenräume als „Leiden unter unserem Nichtwissen“ (Meyer-Drawe, 2005, S. 30) entsteht und aus ihrer Sicht zugleich die Beschwörung und Zukunftsemphase oder Verheißung unserer Gesellschaft als Wissensgesellschaft relativiert.

- c.) Als dritte Position findet sich *Zeit als substanziell und grundsätzlich bedeutsam*. De Haan z.B. versteht „Identitäten zunehmend zeitanfällig“, weil durch die Überbetonung der Individualisierung und Beschleunigung schützende Lernräume und Bildungszeiten trotz „Generationenverantwortung“ verdrängt werden (de Haan, 1996, S. 103). Geißler (1985) hingegen fragt in seinen Zeitbeobachtungen nach der Eigenzeit von Entwicklung oder nach der (A)Synchronität von Lehren und Lernen. In der Operativen Pädagogik (Prange, 2005) wird Zeit als grundlegend strukturierendes Prinzip für die Verbindung von Lehren und Lernen zwischen den differenten Zeitlogiken der Modal- und Datenzeit rekonstruiert (vgl. Berdelmann, 2010).

Wo aber eine umfassende pädagogische Reflexion zum Thema Zeit fehlt, wo kaum Bezüge zueinander hergestellt werden und nur wenige Ansätze miteinander verknüpft oder auch kontrastierend weitergeführt werden, provoziert das Folgen. Zeit fließt stetig aber implizit in pädagogische Betrachtungen theoretischer wie empirischer Art mit ein. Dies macht den Weg frei für jeweils beliebig utilitaristische Bezugnahmen, funktionale Reduktionen und einseitige Zugriffe (z.B. als Ressource lebenslangen Lernens (Expertenkommission Lebenslanges Lernen, 2004) oder als schein-objektive Maßeinheit von Bildungsteilhabe (AES, 2011; OECD, 2011); vgl. Schmidt-Lauff 2008b). Ein merkwürdiger Konsens über das generelle Vorhandensein temporaler Aspekte in pädagogischen Bezügen verhindert dann ein systematisches Hinterfragen, Sich-Aufeinander-Beziehen und Aneinander-Weiterdenken. Dies gilt derzeit in der Pädagogik insbesondere für ein *empirisches* Aufarbeiten phänomenologischer, ethischer, curricularer, biografischer u.a. Zeitverhältnisse.

1.2 Verzeitlichung und Zeitlichkeit

Mit dem Ziel einer Annäherung an eine Zeittheorie der Pädagogik bzw. eine ‚Zeitpädagogik‘ und vorliegenden theoretischen Grundüberlegungen geht es generell um eine (neue) Zeitbewusstheit der Pädagogik. *Zeitbewusstheit* entsteht durch das kontextuale Bewusstwerden von Zeit, d.h. in der *Verzeitlichung* von Strukturen und darin enthaltenen temporalen Entwürfen (*Zeitlichkeiten*).

Die in der Verzeitlichung als a.) reflexivem Prozess der Bewusstwerdung zeitlicher Strukturen, wie auch b.) darin enthaltene Re-Konstruktion von Zeit stellt ein In-Beziehung-Setzen von Handlung und Struktur dar. Dies schafft, wie