

Das Zeitbewusstsein des Kindes

Eine empirisch-qualitative Studie zur Entwicklung einer
Typologie der Zeit bei Kindern im Grundschulalter

Von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
zur Erlangung des Grades einer
Doktorin der Erziehungswissenschaft (Dr. paed.)
genehmigte Dissertation von

Simone Wissing

aus
Mannheim

Erstgutachter: Prof. Dr. Rolf Siller
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Bärbel Schön

Fach: Schulpädagogik

Tag der Mündlichen Prüfung: 08.11. 2004

Inhaltsübersicht

Vorwort

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung: Das Phänomen Zeit
2. Kind und Zeit –Konzeptionen und Denkansätze
 - 2.1 Wissenschaftliche Positionen zum Zeitbegriff
 - 2.2 Entwurf eines pädagogischen Zeitkonzeptes
3. Zeitstile von Grundschulkindern – eine empirische Untersuchung
 - 3.1 Explikation der Fragestellung und methodische Überlegungen
 - 3.2 Die empirisch begründete Typenbildung als Auswertungsinstrument
 - 3.3 Analyse und Interpretation der Ergebnisse
4. Eine neue Zeitkultur für die Schule
 - 4.1 Die Zeittypen in der Schule
 - 4.2 Zeitliche Kompetenz in der Grundschule
 - 4.3 Schule zwischen Entertainment, Leistungsgesellschaft und Lebensgestaltung
5. Literatur
6. Anhang

Vorwort

„Ein Kind hat eine andere Uhr,
einen anderen Kalender,
es misst die Zeit anders.
Sein Tag teilt sich auf
in kurze Sekunden
und lange Jahrhunderte.
Kinder und Erwachsene
stören sich gegenseitig.
Es wäre schön,
wenn man abwechselnd klein
und groß sein könnte –
wie Sommer und Winter,
Tag und Nacht.
Dann würden sich Kinder
und Erwachsene verstehen.“

Janusz Korczak

Arbeiten und Veröffentlichungen zur Zeit gibt es viele; pädagogische Arbeiten, die sich differenziert mit dem Zeitbewusstsein von Kindern auseinander setzen, fehlen fast völlig. Die wenigen beschäftigen sich mit einzelnen Aspekten des Phänomens, z.B. mit dem Zeitwissen, der Zeiteinteilung, der Entwicklung des Zeitverständnisses oder mit dem individuellen Vergangenheits- und Zukunftsbezug. Das kindliche Zeitbewusstsein als komplexe Struktur, bestehend aus der kognitiven, der emotionalen und der aktionalen Ebene, wurde bisher noch nicht untersucht. Dabei hat das Thema Zeit aus unterschiedlicher Perspektive eine große Bedeutung für das Kind.

Einmal umschließt die Zeit alle Lebensbereiche eines Individuums. Zeit kann als eine Klammer betrachtet werden, die alle Lebensäußerungen eines Menschen erfasst. Jede Verhaltensäußerung vollzieht sich in der Zeit. Ihre Dimensionen - Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft - bestimmen die Bewältigung, Gestaltung und Planung des Lebens mit und entfalten das Spektrum der Person des Kindes im Verlauf seiner Lebensgeschichte.

Daneben beeinflusst die gesellschaftliche Zeitstruktur die Handlungsspielräume von Kindern, prägt und beeinflusst ihre Lebensgestaltung und Alltagskonzeption. Moderne

Zeiten vollziehen sich im Rahmen einer Nonstop-Gesellschaft, der permanenten Kommunikation, Produktion und Konsumtion. Temposteigerung, Zeitzergliederung in kleinste Einheiten, Gleichzeitigkeit von Ereignissen und Aufhebung räumlicher Distanz kennzeichnen das Leben im Alltag auch der Kinder. Diese gesellschaftlichen Grundtendenzen schlagen sich in dem Verhältnis des Einzelnen zur Zeit nieder. Sie haben Auswirkungen auf das individuelle Handeln im Alltag und auf Spielräume der Lebensgestaltung im allgemeinen.

Betrachtet man schließlich das Verhältnis vom Kind zur Zeit und von der Zeit zum Kind aus der Perspektive des individuellen Umgangs, so erhält das Thema eine weitere Bedeutung. Die Kompetenz, mit der Kinder mit Zeit umgehen, so dass Sinnzusammenhänge entstehen können, kann als Schlüsselqualifikation gelten, der sich Schule zu stellen hat. Sie ermöglicht auf der einen Seite ein erfülltes Leben, auf der anderen Seite aber auch ein Leben mit erfolgreicher gesellschaftlicher Teilhabe. Flexibles und globales Zeitverständnis fordert von den Menschen in ihren aktuellen Lebenssituationen Selbstorientierung sowie individuelles und angemessenes Agieren und Reagieren.

Die vorliegende Arbeit untersucht das Zeitbewusstsein von Grundschulkindern, um einen Beitrag zur Erforschung der kindlichen Perspektive zu liefern, die als Grundlage zur Optimierung von Prozessen im Schulalltag dienen kann.

An dieser Stelle möchte ich all jenen danken, die auf Ihre Art einen Beitrag zur Entstehung dieser Arbeit geleistet haben.

Herrn Prof. Dr. Rolf Siller danke ich für die fachliche Betreuung der Dissertation, seine unerschöpfliche Geduld und Bereitschaft, sich mit mir und der Thematik zu beschäftigen, für seine Unterstützung und die vielen Gespräche und Anregungen, die mir immer wieder weiter geholfen haben.

Ich bedanke mich bei Frau Prof. Dr. Bärbel Schön für die Übernahme des Korreferates und die Diskussionen und den Austausch zu Fragen der empirischen Sozialforschung.

Besonderer Dank gilt den beiden Klassenlehrerinnen und natürlich den Schülern und Schülerinnen der dritten Klassen, die sich bereit erklärt haben, bei der empirischen Studie mitzuwirken.

Meinem Mann danke ich für die Bereitstellung der Datenbank zur Analyse des erhobenen Datenmaterials, seine Hilfe bei allen Fragen und Problemen mit dem PC und die vielen Gespräche, die mir moralisch und fachlich weiterhalfen. Meiner Tochter danke ich für ihre gute Laune und Unkompliziertheit.

Jochen Klumpp danke ich für das Lesen der Arbeit und die vielen wertvollen Anregungen und Vorschläge.

Meiner Familie, besonders meinen Eltern, danke ich für ihre Geduld und Ruhe, das Verständnis und die Unterstützung, die ich in allen Phasen erhalten habe.

Nicht zuletzt möchte ich mich auch bei dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg und dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg bedanken, die mir durch das Programm zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses an den Pädagogischen Hochschulen die Rahmenbedingungen geschaffen haben, diese Arbeit anzufertigen.

Schwetzingen, im Mai 2004

Simone Wissing

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG: DAS PHÄNOMEN ZEIT.....	15
2	KIND UND ZEIT – KONZEPTIONEN UND DENKANSÄTZE.....	23
2.1	WISSENSCHAFTLICHE POSITIONEN ZUM ZEITBEGRIFF.....	23
2.1.1	DIE GROßEN ENTWÜRFE DER PHILOSOPHIE.....	23
2.1.1.1	Das antike Zeitverständnis	23
2.1.1.2	Augustinus: Das Zeitparadox	24
2.1.1.3	Immanuel Kant: Zeit als reine Anschauungsform	26
2.1.1.4	Das 20. Jahrhundert.....	27
2.1.1.5	Henri Bergson: Die Erlebniszeit	29
2.1.1.6	Martin Heidegger: Die Sorge.....	31
2.1.1.7	Die aktuelle philosophische Diskussion	32
2.1.2	PSYCHOLOGISCHE STUDIEN ZUM ZEITBEGRIFF.....	34
2.1.2.1	Die Zeitperspektive.....	35
2.1.2.2	Das Zeiterleben	36
2.1.2.3	Entwicklungspsychologische Konzepte zum Zeitbewusstsein	36
2.1.2.3.1	Piagets Untersuchung zur Entwicklung des Zeitbewusstseins.....	38
2.1.2.3.2	Die drei Stadien der Entwicklung.....	40
2.1.2.3.3	Der Begriff des Lebensalters	41
2.1.2.3.4	Die Zeit der eigenen Handlung und die innere Dauer	44
2.1.2.3.5	Kritik an Piagets Theorie	46
2.1.3	ZEITKONZEPTIONEN IN DER SOZIOLOGIE.....	49
2.1.3.1	Theoretische sozialwissenschaftliche Zeitforschung.....	49
2.1.3.1.1	Die Klassiker Durkheim, Schütz und Luckmann.....	49
2.1.3.1.2	Die Handlungstheorien von Mead, Luhmann und Giddens.....	51
2.1.3.2	Empirische soziologische Studien	53
2.1.3.2.1	Zeitbudgetstudien	53
2.1.3.2.2	Arbeits- und freizeitsoziologische Untersuchungen	54
2.1.3.2.3	Das Freizeitverhalten von Kindern	55
2.1.3.3	Die historische Entwicklung des Zeitverständnisses	55
2.1.3.3.1	Das Zeitverständnis der Vormoderne.....	57
2.1.3.3.2	Das Zeitverständnis der Moderne.....	58

2.1.3.3.3	Das Zeitverständnis der Postmoderne	62
2.1.4	ZEIT UND ZEITLICHKEIT IN DER PÄDAGOGIK.....	64
2.1.4.1	Zeit als Ziel- und Ordnungsprinzip	64
2.1.4.1.1	Johann Amos Comenius: Die Strukturierung der Zeit	65
2.1.4.1.2	Die Gewinnung von Zeitsouveränität	66
2.1.4.2	Die Bedeutung der Gegenwart als pädagogisches Problem	68
2.1.4.2.1	Friedrich E.D. Schleiermacher: Die Aufopferung der Gegenwart	68
2.1.4.2.2	Janusc Korczak: Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag.....	70
2.1.4.3	Zeitlichkeit als existenzphilosophische Grundfrage der Pädagogik.....	72
2.1.4.3.1	Theodor Ballauff: Anleitung zum rechten Verhältnis zur Zeit	72
2.1.4.3.2	Otto Friedrich Bollnow: Das Wohnen in der Zeit	74
2.1.4.4	Erziehung zum Umgang mit zeitlichen Aspekten.....	79
2.1.4.4.1	Pünktlichkeit	79
2.1.4.4.2	Gesellschaftliche Zeitordnungen	81
2.1.4.4.3	Nutzung der Zeit	82
2.1.4.4.4	Freizeitgestaltung.....	84
2.1.4.4.5	Zukunftsorientierung und Lebensplanung.....	86
2.1.4.5	Zeit als didaktische Dimension	87
2.1.4.5.1	Selbstständiges und freies Arbeiten	87
2.1.4.5.2	Schulanfang auf neuen Wegen	89
2.2	ENTWURF EINES PÄDAGOGISCHEN ZEITKONZEPTE	91
2.2.1	STRUKTURELLE ÜBERLEGUNGEN ZUM ZEITBEWUSSTSEIN	91
2.2.1.1	Individuelle Zeitperspektive	92
2.2.1.2	Umgang mit Zeit	94
2.2.1.3	Subjektives Zeiterleben	96
2.2.1.4	Interaktion der drei Komponenten des Zeitbewusstseins.....	98
2.2.2	INDIVIDUELLE ZEITVERWENDUNGSSTILE IN DER FORSCHUNG.....	100
2.2.2.1	Jugendliche Zeittypen	100
2.2.2.1.1	Der eigenstrukturierte Typ	101
2.2.2.1.2	Der eigendestrukturierte Typ	101
2.2.2.1.3	Der fremdstrukturierte Typ	102
2.2.2.1.4	Der fremddestrukturierte Typ.....	102
2.2.2.2	Das Verhältnis zur Zeit im höheren Erwachsenenalter	103
2.2.2.2.1	Die Zeitmoralistinnen.....	103
2.2.2.2.2	Die Zeitinzenierinnen	104

2.2.2.2.3	Die Zeitvernichterinnen	105
2.2.2.2.4	Die Zeithedonistinnen	106
2.2.2.2.5	Die Zeitkonservatorinnen	107
2.2.3	ZEITLICHE BEDINGUNGEN DER KINDHEIT	108
2.2.3.1	Zeiteinteilung und Zeitplanung bei Grundschulkindern	108
2.2.3.2	Zeiten der Kinder	112
2.2.3.3	Zeittheorie der Kindheit	116
2.2.3.3.1	Einflussfaktoren auf das kindliche Zeitbewusstsein	116
2.2.3.3.2	Untersuchungsleitende Aspekte im Überblick	117
3	ZEITSTILE VON GRUNDSCHULKINDERN – EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	119
3.1	EXPLIKATION DER FRAGESTELLUNG UND METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN	119
3.1.1	FRAGESTELLUNG UND ZIELSETZUNG DER UNTERSUCHUNG	119
3.1.2	VORÜBERLEGUNGEN UND PILOTSTUDIE	123
3.1.3	UNTERSUCHUNGSPLÄNE UND VERFAHREN DER STUDIE	124
3.1.3.1	Begründung der qualitativen Forschungskonzeption	124
3.1.3.2	Das Untersuchungsdesign	130
3.1.3.2.1	Zeitbudgeterhebung	130
3.1.3.2.2	Zeitbuch	131
3.1.3.2.3	Qualitative Interviews	133
3.1.3.2.4	Fragebogenerhebung mit den Klassenlehrerinnen	135
3.1.4	STICHPROBE	135
3.1.4.1	Auswahl der Stichprobe	135
3.1.4.2	Zusammensetzung der Stichprobe	137
3.2	DIE EMPIRISCH BEGRÜNDETE TYPENBILDUNG ALS AUSWERTUNGSINSTRUMENT	139
3.2.1	GRUNDLAGEN DER TYPENBILDUNG UND DEFINITION DES TYPUSBEGRIFFS	139
3.2.2	ERARBEITUNG RELEVANTER VERGLEICHSDIMENSIONEN	141
3.2.3	GRUPPIERUNG DER FÄLLE UND ANALYSE EMPIRISCHER REGELMÄßIGKEITEN	143
3.2.4	ANALYSE DER INHALTLICHEN SINNZUSAMMENHÄNGE UND TYPENBILDUNG	146
3.2.5	CHARAKTERISIERUNG DER GEBILDETEN TYPEN	149

3.3	ANALYSE UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE.....	156
3.3.1	DESKRIPTION UND ANALYSE DER ZEITTYPEN	156
3.3.1.1	Typ A: Das zeitorganisierende Kind.....	156
3.3.1.1.1	Prototypische Charakterisierung: Fallbeispiel Anna.....	156
3.3.1.1.2	Idealtypische Charakterisierung des Typs A.....	162
3.3.1.2	Typ B: Das zeiterfüllende Kind	166
3.3.1.2.1	Prototypische Charakterisierung: Fallbeispiel Ben	166
3.3.1.2.2	Idealtypische Charakterisierung des Typs B.....	172
3.3.1.3	Typ C: Das zeithedonistische Kind.....	177
3.3.1.3.1	Prototypische Charakterisierung: Fallbeispiel Christian	177
3.3.1.3.2	Idealtypische Charakterisierung des Typs C.....	183
3.3.1.4	Typ D: Das zeitgezerzte Kind.....	188
3.3.1.4.1	Prototypische Charakterisierung: Fallbeispiel Daniela	188
3.3.1.4.2	Idealtypische Charakterisierung des Typs D	194
3.3.1.5	Typ E: Das zeitzerstörende Kind.....	199
3.3.1.5.1	Prototypische Charakterisierung: Fallbeispiel Elena.....	199
3.3.1.5.2	Idealtypische Charakterisierung des Typs E	204
3.3.1.6	Typ F: Das zeitopfernde Kind	209
3.3.1.6.1	Prototypische Charakterisierung: Fallbeispiel Fabian	209
3.3.1.6.2	Idealtypische Charakterisierung des Typs F.....	214
3.3.2	ZUSAMMENFASSENDER INTERPRETATION DER ERGEBNISSE.....	218
3.3.2.1	Die Lebensführung.....	219
3.3.2.2	Der Grad der Bestimmtheit.....	220
3.3.2.3	Der Umgang mit Zeit.....	222
3.3.2.4	Das Zeiterleben	223
3.3.2.5	Die Zeitperspektive	224
3.3.2.6	Zusammenfassung.....	226
4	EINE NEUE ZEITKULTUR FÜR DIE SCHULE.....	227
4.1	DIE ZEITTYPEN IN DER SCHULE.....	227
4.2	„ZEITLICHE KOMPETENZ“ IN DER GRUNDSCHULE.....	231

4.3	SCHULE ZWISCHEN ENTERTAINMENT, LEISTUNGSGESELLSCHAFT UND LEBENSGESTALTUNG.....	234
4.3.1	BETONUNG DES GELEBTEN AUGENBLICKS.....	234
4.3.2	EINBEZUG DER NICHT-LINEARITÄT.....	235
4.3.3	LANGSAMKEIT.....	238
4.3.4	MÜÙE UND KONTEMPLATION.....	240
4.3.5	STEIGERUNG DER AUFMERKSAMKEIT UND INTENSITÄT	242
5	LITERATUR.....	245
6	ANHANG	259
6.1	DAS ZEITBUCH.....	259
6.2	DAS TAGEBUCH.....	274
6.3	DIE INTERVIEWVORBEREITUNG	276
6.4	DER INTERVIEWLEITFADEN	277
6.5	DER EINSCHÄTZUNGSBOGEN	281
6.6	DER FRAGEBOGEN FÜR DIE KLASSENLEHRERIN	282

1 Einleitung: Das Phänomen Zeit

„Zeit“ ist eines der meistbenutzten Worte in der deutschen Sprache. Wir alle wenden es tagtäglich in unterschiedlichen Zusammenhängen an, am häufigsten im Kontext der Zeitnot, des Defizits an zur Verfügung stehender Lebenszeit, die fehlt, um all den Anforderungen von außen oder eigenen Wünschen gerecht zu werden.

Der Begriff „Zeit“ fasziniert spontan, denn „Zeit ist ein zeitloses Thema, und zahllos sind die Abhandlungen über sie“ (Stöcker 1997). Dies beschreibt die Flut an Veröffentlichungen zu dieser Thematik.

Beide Aspekte zeigen das Interesse einer breiten Öffentlichkeit am Thema Zeit, verweisen aber auch zugleich auf offensichtliche Probleme damit. Dabei fällt besonders auf, dass gleichgültig ob es sich um eine wissenschaftliche Auseinandersetzung, eine populärwissenschaftliche Veröffentlichung oder um einen lebenspraktischen Ratgeber handelt, alle mit der wohl meist zitiertesten Frage beginnen, die zu diesem Thema formuliert wurde, „Was also ist die Zeit?“ (Augustinus 400/1955) und die gleichwohl kollektives Betroffensein ob der Diskrepanz an unreflektiertem Benutzen des Substantivs Zeit im alltäglichen Sprachgebrauch und dem Versuch einer haltbaren Definition auslösen soll.

Festzustellen ist, dass es Unklarheiten auf verschiedenen Ebenen zu geben scheint. Einmal bezieht jeder Mensch Zeit auf sich selbst und sein eigenes Leben und somit hängt die jeweilige Beschreibung von der individuellen Lebenssituation ab. Dabei ist das Spektrum vom vielbeschäftigten Manager, der immer und überall über Zeitnot klagt, bis zum Arbeitslosen, der nichts mit seiner unfreiwillig in Übermaßen vorhandenen Zeit anzufangen weiß, in allen Schattierungen und Abstufungen vorzufinden.

Zum anderen fällt es schwer, eine eindeutige, unmissverständliche Definition oder Begriffsklärung zu finden, weil verschiedene Ebenen und zahlreiche Aspekte des Themas mitbedacht werden wollen. Auch der Blick in die Literatur oder die Suche bei den Wissenschaften macht deutlich, wie vielgestaltig die Auslegung des Zeitbegriffs ist.

In der philosophischen Auseinandersetzung zum Zeitbegriff werden unterschiedliche Themenfelder diskutiert. Sie können idealtypisch mit den Begriffen „Zeiterfahrung und Zeitsprache, der Zeitpfeil der Natur sowie Zeit und Zeitlichkeit“ (vgl. Zimmerli/Sandbothe 1993, S. 14) beschrieben werden. Es wird versucht, philosophisches

Denken mit historischem, physikalischem und lebensweltlichem Zeitverständnis in Zusammenhang zu bringen.

Der physikalische Zeitbegriff bemüht sich um eine objektiv messbare Beschreibung der Größe Zeit. "Vor 1915 stellte man sich Raum und Zeit als den festgelegten Rahmen vor, in dem die Ereignisse stattfinden können, der aber durch das, was in ihm geschieht, nicht beeinflusst wird. [...] Heute verstehen wir Raum und Zeit als dynamische Größe. Jedes Teilchen und jeder Planet hat sein besonderes Zeitmaß, je nach Ort und Art seiner Bewegung" (Hawking 2000, S.44 f.).

Der biologische Zeitbegriff hängt mit rhythmischen Abläufen in der Natur zusammen, die periodisch verlaufen. Damit ist zwar nur eine grobe zeitliche Orientierung möglich, die jedoch weite Teile der menschlichen Entwicklungsgeschichte beeinflusste. Auch heute spielen tages- und jahreszeitliche Rhythmen bei der Diskussion um Leistungskurven, Schlafforschung etc. eine Rolle. Gerade in der Debatte um ständige Erreichbarkeit und weltweite Vernetzung wird wieder eine Rückbesinnung auf natürliche Rhythmen und Eigenzeiten gefordert.

Für einen Historiker dagegen ist Zeit ein Instrument zur Einordnung von Ereignissen. In chronologischer Reihenfolge wird das Weltgeschehen festgehalten, um so eine Basis zur Analyse und zum Verständnis zu finden.

Den soziologischen Zeitbegriff könnte man mit den gesellschaftlichen Vereinbarungen in Bezug auf das Thema Zeit beschreiben. Wie Levine zeigt, prägt das in einer Kultur herrschende Zeitverständnis stark das gesellschaftliche Zusammenleben und das persönliche Wohlbefinden der dort lebenden Menschen. Er beschreibt die Zeit als "Eckpfeiler des sozialen Lebens" (Levine 1998, S. 26). und bemerkt, dass die "Zeitvorstellungen eines Volkes einen wertvollen Zugang zur Psyche einer Kultur" (ebd.) bieten können.

Psychologische und pädagogische Arbeiten und Überlegungen beziehen sich auf die jedem Menschen individuell zur Verfügung stehende Lebenszeit mit all ihren Dimensionen und Ausprägungen. In diesem Zusammenhang klingt die Definition, "Zeit ist in der Welt, weil die Welt sich verändert" (Baeriswyl 2000, S. 95) fast banal. Baeriswyl führt seine Definition jedoch weiter aus: "Zeit kann somit als eine reale Weltstruktur verstanden werden, als ein komplexes Netz von System- und Eigenzeiten, in dem sich

irreversible, rhythmisch strukturierte Zustandsveränderungen physikalischer, chemischer, biologischer und sozialer Systeme überlagern, durchdringen und wechselseitig beeinflussen" (S. 104). Besonders bedeutsam erscheint hier die Gewichtung der Eigenzeiten und Rhythmen von Individuen, die innere Natur der Menschen als Gegenpol zur äußeren, objektiv beschreibbaren Größe Zeit.

Übereinstimmungen mit der griechischen Unterscheidung zwischen Chronos und Kairos fallen hier auf. Chronos, die "äußere, außengesteuerte, gleichförmig ablaufende, dem Verstand zugängliche Zeit" steht Kairos, der „inneren, vom Innern gesteuerten, ungleichmäßig ablaufenden, auch Gefühlen zugänglichen Zeit" (Molicki 1997, S. 162) gegenüber. Da sich diese Unterschiede im Bezugspunkt des Einzelnen (Uhren und Kalender im Chronos - Bewusstsein im Kairos), in der Grundhaltung (Fremdsteuerung - Selbststeuerung), im Zeiterleben und im Umgang mit der Zeit fortsetzen, das menschliche Leben immer ein Balanceakt zwischen der objektiven und subjektiven Wahrnehmung ist, scheinen mit steigenden Anforderungen der äußeren Gegebenheiten Probleme und Schwierigkeiten vorprogrammiert.

Interessant erscheint eine Auseinandersetzung mit den Wechselwirkungen der beiden Zeitebenen, mit der Frage, wie sich innere und äußere Zeit gegenseitig beeinflussen und befruchten, aber auch behindern und wie sich dies auf die Wahrnehmung eigener Lebenszeit und Lebensqualität auswirkt.

In der modernen Industriegesellschaft ist zu beobachten, dass sich Unzufriedenheit unter den Menschen ausbreitet. Sie protestieren gegen die unbarmherzige Geschwindigkeit, in der sie mit immer Neuem konfrontiert werden. Veränderungen im kommunikationstechnischen, gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und sozialen Bereich, mit denen mitzuhalten ein atemberaubendes Tempo vom Einzelnen verlangt, bringen nicht mehr den erhofften und versprochenen Fortschritt, sondern rütteln an elementaren menschlichen Bedürfnissen. 73 % der Deutschen leiden angeblich unter dem Diktat der Schnelligkeit und Hektik, wie der Stern 1999 unter dem Titel „Die gehetzte Gesellschaft" (zitiert nach Geissler 1999, S. 92) meldet.

So werden Stimmen und Rufe nach Verlangsamung laut. Sei es der Verein „Tempus“, dessen Ziel die aktive Verzögerung der Zeit ist, die „Slow-Food-Kampagne“ renom-

mierter Restaurants, Buchtitel wie „Der Triumph der Schildkröte“¹ oder in pädagogischen Kreisen beliebte Metaphern wie die des in sich ruhenden, dabei hoch konzentrierten Anglers, der ganz bei der Sache ist. Überall wird gefordert, das Tempo zu drosseln und innezuhalten.

Ist es das, was wir wirklich wollen? Aus schnell langsam machen, Geschwindigkeit in Stagnation umwandeln, Beschleunigung durch Verlangsamung ersetzen? Baeriswyl argumentiert vorzüglich, wenn er Verlangsamung als Beschleunigung mit negativem Vorzeichen beschreibt. „Doch es reicht nicht aus, das Lob der Langsamkeit als Gegenmelodie anzustimmen. Verlangsamung ist bloß die leisere Stimme jenes mächtigen Chors, dessen wahre Hymne die Herrschaft über die Zeit ist“ (Baeriswyl 2000, S. 17).

Auch Sten Nadolnys vielzitiertes John Franklin² und seine Bedeutung für die Propagierung der Langsamkeit scheint zweifelhaft. Faszinierend an ihm ist doch nicht seine Langsamkeit per se, sondern vielmehr der Entwicklungsprozess, in dem er lernt, seine ihm gegebene Natur, seine Eigenzeit, zu akzeptieren und die Vorteile, die ihm daraus entstehen als Minderung der aus den Nachteilen erwachsenen Qualen zu betrachten. „Johns Augen und Ohren [...] halten jeden Eindruck eigentümlich lang fest. Seine scheinbare Begriffsstutzigkeit und Trägheit ist nichts anderes als eine übergroße Sorgfalt des Gehirns gegenüber Einzelheiten aller Art“ (Nadolny 1983, S. 55).

Ist nicht der Gedanke an ein Klassenzimmer voller kleiner Franklins ein Albtraum für jede Lehrerin, für jeden Lehrer? Würde nicht jedes Kind mit schneller Auffassungsgabe und quirligem Temperament auf allzu harte Geduldproben gestellt, ginge Unterricht im „Franklin-Tempo“ voran. Mit Recht würden sie wissenschaftliche Beweise ihrer Schnelligkeit erbringen wollen, wie das Nadolnys Held im umgekehrten Fall versucht.

Nadolnys Verdienst ist nicht „die Entdeckung der Langsamkeit als menschenfreundliches Prinzip“ wie Ulrich Greiner in der „Zeit“ rezensiert³, sondern die Sensibilisierung für individuelle Rhythmen und Eigen- oder Ichzeiten. „Er hörte auf die innere Stimme. Sein eigener Rhythmus, sein gut behüteter langer Atem sind die Zuflucht vor allen

¹ Backhaus, K./H. Bonus (1998). Die Beschleunigungsfaller oder der Triumph der Schildkröte. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag

² Nadolny, St. (1983). Die Entdeckung der Langsamkeit. München: Piper

³ vgl. zusammenfassende Rezensionen auf dem Buchumschlag der Taschenbuchausgabe von 1987

scheinbaren Dringlichkeiten, vor angeblichen Notwendigkeiten ohne Ausweg, vor kurzlebigen Lösungen“ (S. 308).

Was in der Literatur dramatisch überspitzt ist, findet sich in abgeschwächter Form in jedem Klassenzimmer wieder. Soweit eine ganz banale Feststellung. Es gibt langsame und schnelle Kinder, aktive und passive, risikofreudige und vorsichtige. Diese Unterscheidung reicht heute allerdings nicht mehr aus, um das komplexe Verhältnis des Einzelnen zur Zeit zu beschreiben. Vielmehr gewinnen Fragen der Zeitkompetenz an Gewicht:

- Wie geht der Einzelne mit seiner Zeit, seiner ihm zur Verfügung stehenden Lebenszeit um? Ist er ihr ausgeliefert oder handhabt er sie souverän?
- Gelingt eine Konzeption des Alltags, die Lebenszufriedenheit und Lebenssinn ermöglicht?
- Bringt der Einzelne ein gewisses Maß an Zeitsouveränität mit, die es ihm erleichtert, individuelle Bedürfnisse mit gesellschaftlichen Verpflichtungen in Einklang zu bringen?

Ist es nicht Aufgabe der Schule, solche Kompetenzen zu fördern? Problematisch erscheint nicht nur die Vernachlässigung der Stärkung zeitlicher Kompetenz in der Schule, sondern vielmehr die Tatsache, dass diese Fähigkeit stillschweigend vorausgesetzt wird und Grundlage zur Beurteilung von Kindern und ihren Leistungen ist. Dabei bringen Kinder vollkommen unterschiedliche Voraussetzungen und Ausprägungen mit. Zeitstil, Umgang mit Zeit und Konzeption des Alltags weisen gravierende Differenzen auf.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Untersuchung des Zeitbewusstseins von Grundschulkindern. Dabei soll gerade die Vielfältigkeit und Unterschiedlichkeit zeitlicher Komponenten im Mittelpunkt stehen. Die Beschreibung der Kinder erfolgt auf der Basis einer Analyse ihrer individuellen Zeitstile. Die daraus zu entwickelnde Typologie kann der Analyse der Alltagswirklichkeit von Kindern heute dienen und als Grundlage pädagogischen Handelns verwendet werden. Die Diskussion pädagogischer Möglichkeiten zur Förderung zeitlicher Kompetenzen als Schlüsselqualifikation in der Grundschule beschließt die Arbeit. Dabei werden Möglichkeiten und Chancen der Schule erarbeitet, Kinder an ihren je individuell verschiedenen Horizonten abzuholen und sie auf dieser differenzierten Grundlage bestmöglichst zu fördern.

Die vorliegende Arbeit ist in drei Hauptkapitel gegliedert. Zunächst soll ein Ansatz zu einer „Zeittheorie des Kindes“ formuliert werden (Kapitel 2). In diesem Teil der Arbeit wird der Zusammenhang von Zeit und Kind aus verschiedenen Positionen beleuchtet. Es wird ein Zugang für die Analyse der kindlichen Lebenswirklichkeit in Bezug auf deren zeitliche Dimensionierung erarbeitet. Ansätze und Untersuchungen werden aus philosophischer, pädagogischer, psychologischer und soziologischer Blickrichtung diskutiert und der Stand der wissenschaftlichen Diskussion dargestellt.

Im Anschluss steht die Bedeutung des Themas Zeit für Kinder im Mittelpunkt der Überlegungen. Dabei spielen gesellschaftliche Entwicklungen und Veränderungen des Zeitverständnisses und eine Analyse der heutigen Zeitbedingungen für Kinder eine Rolle. Es wird versucht, den prägenden Einfluss gesellschaftlicher Auffassungen und Vorstellungen für den einzelnen zu analysieren. „Wie eine Testflüssigkeit, die zum Nachweis bestimmter Stoffe und ihrer Wege durch den Körper fließt, so rinnt Gesellschaft und gesellschaftliche Zeit durch ein noch so individuell ausgeprägtes und eingerichtetes Leben. Denn Zeit, dieses zutiefst kollektiv gestaltete und geprägte symbolische Produkt menschlicher Koordination und Bedeutungszuschreibung, behält ihren Bezug zu anderen Menschen selbst in den Momenten ausgeprägten individuellen Empfindens“ (Nowotny 1995, S. 9).

Ebenso grundlegend ist die Erarbeitung der Bedeutung von Zeitauffassung und Zeitperspektive für die Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung. Identität kann nur erfahren werden, wenn es eine Bewusstheit der eigenen Zeitlichkeit, vor allem aber der individuellen Geschichte gibt. Das Gleichbleiben mit sich selbst, trotz Veränderungen in der Zeit, bedeutet Identität. Der Zusammenhang von Lebenszeit und sozialer Zeit, hier vor allem der Einfluss der Schule und ihr Verhältnis zur Zeit, ist ein weiterer wichtiger Bezugspunkt des Kindes zur Zeit und setzt sich mit Überlegungen zu sozialer Handlungsdauer und sozialer Zeitnormierung auseinander.

Die Klärung des eigenen wissenschaftstheoretischen Standortes, der dieser Studie zugrunde liegt und sich mit den Definitionen und Grundlagen des Zeitbewusstseins, der Zeitstile und der Zeittypologien beschäftigt, bildet den Abschluss dieses Kapitels.

Der in dem ersten Teil der Studie entwickelte Ansatz einer Zeittheorie von Grundschulkindern liefert die untersuchungsleitenden Aspekte für den anschließenden empirischen Teil der Studie.

rischen Teil und die Erarbeitung eines pädagogischen Konzeptes einer neuen Zeitkultur in der Grundschule.

Im empirischen Teil der Arbeit (Kapitel 3) soll eine Typologie unterschiedlicher Zeitstile von Grundschulkindern gebildet werden. Es geht dabei um eine vereinfachte, schematisierte Rekonstruktion des Umgangs von Kindern mit ihrer Lebenswirklichkeit in der Kategorie der Zeit. Ihre Struktur soll in Typen erfasst werden, in denen Gemeinsamkeiten und elementare determinierende Züge einer Gruppierung zu erkennen sind. Durch die angestrebte interne Homogenität sollen untersuchungsrelevante Charakteristika deutlich hervortreten, so dass die Differenzen zwischen den einzelnen Typen durch hinreichende Trennschärfe überzeugen können. Unterschiede, aber auch die Vielfalt und Breite des Untersuchungsgegenstandes werden hervorgehoben. Ziel der Typenbildung durch Strukturierung, Ordnung, Rekonstruktion und Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge (vgl. Kluge 1999) ist somit die Bildung eines Instrumentariums zur Erfassung kindlicher Lebenswirklichkeit.

Als Grundlage zur Untersuchung charakteristischer Merkmale des Einzelnen und seines individuellen Bezuges zur Zeit dient eine Analyse des Zeitbewusstseins bei Schülerinnen und Schülern der dritten Jahrgangsstufe. Dabei umfasst der Begriff des Zeitbewusstseins die im theoretischen Teil der Studie erarbeiteten Bezugspunkte des Kindes zur Zeit. Mit Hilfe qualitativer Methoden werden Fragen der individuellen Zeitperspektive, die in erster Linie das Verhältnis und die Interpretation des Einzelnen zu den Dimensionen der Zeit Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft betreffen, aber auch das grundlegende Verständnis des Phänomens Zeit, thematisiert. Weiterhin spielen Fragen des subjektiven Zeiterlebens, vor allem Langeweile, Stress und Zeitvergessenheit eine Rolle. Im Vordergrund steht die Beschreibung der Struktur kindlicher Tagesabläufe, sowie die Bewertung dieser Konzeptionen durch die Kinder, Aussagen über den Grad der Selbst- bzw. Fremdbestimmung bei der Festlegung der Termine, Bedürfnisse und Wünsche der Kinder bezüglich ihrer Lebensgestaltung und die Bedeutung der modernen Kommunikationsmedien und -technologien für die Kinder. Schließlich soll in Anlehnung an das Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung von Susan Kluge (1999) eine Typologie unterschiedlicher Zeitstile von Kindern im Grundschulalter entwickelt werden.

Den Abschluss der Arbeit bilden Reflexionen und Gedanken zu Möglichkeiten, Chancen und Grenzen einer neuen Zeitkultur in der Schule (Kapitel 4). Dabei werden

Schlussfolgerungen und Konsequenzen aus der empirischen Untersuchung gezogen und in einem pädagogischen Konzept diskutiert. Dieses beinhaltet sowohl die Förderung zeitlicher Kompetenz als individuelle persönliche Voraussetzung jeden Kindes, als auch veränderte Strukturen der Lehr- und Lernprozesse, der Gestaltung des Schullebens und der didaktischen Grundsätze in der Schule allgemein.

Die Kombination von Zeitkompetenz als Schlüsselqualifikation und die verstärkte Berücksichtigung von Eigenzeiten und Rhythmen in der Schule und im Unterricht ergibt eine neue Zeitkultur für die Schule, die zu einer positiven Einflussnahme auf die Lebenszufriedenheit und die Sinngebung führen kann.

2 Kind und Zeit – Konzeptionen und Denkansätze

2.1 Wissenschaftliche Positionen zum Zeitbegriff

2.1.1 Die großen Entwürfe der Philosophie

Einen Überblick über die philosophischen Theorien und Überlegungen zum Thema Zeit geben zu wollen, bedeutet Einschränkung, Beschränkung, Kürzung und Auswahl, so vielfältig sind die Auseinandersetzungen und Positionen zu dieser Problematik. Bereits in der Antike wurde der Versuch unternommen, das Wesen der Zeit zu erfassen. Bis in die Neuzeit wird das Zeitverständnis der westlichen Welt von Reflexionen und Gedanken beeinflusst, die von Aristoteles, Platon und Plotin beschrieben wurden. Daher ist es gerechtfertigt, zu Beginn einige grundlegende Überlegungen antiker Denker darzustellen und zu diskutieren, bevor in einem historischen Überblick einzelne bedeutende Theorien der Zeit vorgestellt werden.

2.1.1.1 Das antike Zeitverständnis

Das Hauptanliegen der Reflexionen in der Antike bestand in der ontologischen Frage nach dem Sein der Zeit. Die Philosophen definierten die Zeit in enger Beziehung zu der sich im Raum realisierenden Bewegung. Platon (427 – 348/347 v. Chr.) fragt in seinem Dialog „Timaios“, der der Zeit gewidmet ist, wie die Zeit in die Welt kommt. Zeit ist für ihn „ein bewegliches Abbild der Ewigkeit“ (Platon 1972, S. 37a), „das war und wird sein sind gewordene Formen der Zeit, die wir, uns selbst unbewusst, unrichtig auf das ewige Sein übertragen“ (S. 37d). Existenz ist an die Gegenwart gebunden, da das Vergangene nicht mehr und das Zukünftige noch nicht ist. Das Jetzt ist der einzig wahrhaft existierende Aspekt der Zeit, eine immerwährende Gegenwart.

Aristoteles (384 – 322 v. Chr.) fragt, ob die Zeit seiend oder nicht seiend ist. Er spricht vom Vergangenen, das schon gewesen ist und daher nicht mehr ist, vom Kommenden, das noch bevorsteht, also noch nicht ist. Das Jetzt ist auf der einen Seite die Trennung und Grenze der Zeit, auf der anderen Seite aber auch die Einheit, die Vergangenheit und Zukunft zusammenhält. Die drei Dimensionen der Zeit existieren demnach nicht getrennt voneinander und ergeben in ihrer Summe auch nicht die Zeit. Vielmehr ist Zeit etwas, das niemals stillsteht. Die Zeit besteht aus vielen vorüberzie-

henden Bewegungen, von der Vergangenheit über die Gegenwart in die Zukunft. Den Zusammenhang zwischen Zeit und Bewegung beschreibt Aristoteles physikalisch. „Aber andererseits ist Zeit auch ohne Veränderung wieder nicht möglich“ (Aristoteles 1979, S. 113). Im 10. bis 14. Kapitel des Buches IV der Physik stellt er heraus, dass die Zeit überhaupt nicht wirklich ist. „Das eine Stück der Zeit ist vorbei und ist nicht mehr, das andere Stück kommt erst und ist noch nicht; und aus diesen Stücken besteht jedwede Zeit, ob die eine unendliche Zeit oder irgendein Zeitabschnitt [...]. Bei der Zeit hingegen [...] sind die einen Teile vorbei und kommen die anderen erst und kein einziger hat Sein“ (S. 109). Wichtig für Aristoteles ist die Frage nach dem Unterschied zwischen dem Jetzt als Zeitpunkt und der Vergangenheit und der Zukunft als ausgedehnte Teile der Zeit. Da die Zeit im Jetzt zusammenhängt, kommt ihr kein eigenes Dasein zu. Der Philosoph prägte den Begriff des Kontinuums und definierte das Jetzt eines Augenblicks als Schnitt im Kontinuum der Bewegung. „Der Zeit verdanken wir die Messbarkeit der Bewegung, der Bewegung die Messbarkeit der Zeit“ (S. 116). Die Kreisbewegung der Sphären der Sterne und Planeten können für Aristoteles ein Zeitmaß vorgeben. „Wir messen nicht nur die Bewegung mittels der Zeit, sondern auch mittels der Bewegung die Zeit und können dies, weil sich beide wechselseitig bestimmen“ (S. 116).

Für Plotin (ca. 205 – 270), der als wichtigster Neoplatoniker verstanden wird, ist Zeit in Bezug auf Platon ein bewegtes Abbild der bleibenden Ewigkeit. Zeit gilt für ihn als das Leben der Seele. Leben heißt in diesem Sinne Selbsterfassung. Die Seele muss die Distanz zu sich selbst überwinden, um sich selbst erfassen zu können. Daraus ergibt sich die Zeit als Ausdehnung des Lebens. Während Aristoteles das Maß der Zeit als Sphärenbewegung deutet, als nachträglich messendes Maß, verselbständigt Plotin das Maß der Zeit und lagert es der Bewegung vor. Zeit bildet den Antrieb von Bewegungen und definiert diese (vgl. Horn 1997, S. 102).

2.1.1.2 Augustinus: Das Zeitparadox

Besondere Beachtung und Aufmerksamkeit bis in die Neuzeit findet Augustinus (354 – 430), der sich in den Büchern X und XI seiner „Confessiones“ (400/1955) mit der Zeit beschäftigte. Seine Behandlung des Zeitproblems polarisiert und trennt jedoch sowohl Theologen als auch Philosophen. Auf der einen Seite wird ihm eine ideologisch gefärbte Grundtendenz vorgeworfen, die „die freien Bemühungen um Einsicht, Selbstgestaltung und Glück“ (Horn 1997 S. 98) der antiken Philosophie angreift. Sein Got-

tesbild sei von einem despotischen Willkürgott geprägt, „seine Konzeption von göttlicher Gnade, menschlicher Erbsünde und Vorbestimmung zerstöre den moralischen Optimismus und das Humanitätsideal der antiken Kultur“ (Horn 1997, S. 98). Auf der anderen Seite gilt Augustinus bei der Frage der Zeit unbestritten als philosophischer Klassiker. Seine Bedeutung verdankt der Bischof von Hippo der Differenzierung zwischen objektiver und subjektiver Zeit. „In dir, mein Geist, messe ich die Zeiten“ (conf. XI 27, S. 36). Damit erfolgt erstmals eine Unterscheidung zwischen einer physikalisch-exakten Zeit, die heute mit Hilfe von Zeitmessgeräten bestimmt werden kann und einer psychologisch-erlebnisbezogenen Zeit, die Zugang zu subjektiven und alltäglichen Interpretationen findet. Grundlage dieser Überlegung bildet das Zeitparadox. „Zeit stellt eine uns gleichermaßen bekannte wie unbekante Größe dar; wir können sie zwar messen, sie existiert aber streng genommen nicht; die Zeit ist unserem gedanklichen Zugriff auf rätselhafte Weise entzogen“ (Horn 1997, S. 99). Die Zeit bewegt sich für Augustinus im Gegensatz zu Aristoteles von der Zukunft in die Vergangenheit. Die Vergangenheit ist nicht mehr und die Zukunft ist noch nicht. Die Gegenwart besteht aus einer Reihe ungreifbarer, ausdehnungsloser Punkte. Gegenwart ist nur dadurch Zeit, dass sie in Vergangenheit übergeht. Sie hat keine Ausdehnung, sie zerfällt in Vergangenes und Zukünftiges. Trotzdem nehmen wir Zeiträume wahr und vergleichen sie. Wenn man von der Vergangenheit spricht, holt man Worte aus dem Gedächtnis, das als Zeitrahmen fungiert, nicht die Dinge selbst. Die Worte wurden aus den Bildern geprägt, die die Wahrnehmung wie feste Spuren im Geist hinterlassen hat. Zukunft, das vorherige Nachdenken über künftige Handlungen, ist gegenwärtig ohne dass die Handlung selbst vorhanden und damit real wäre. Das Zukünftige kann nicht selbst gesehen werden, sondern nur Ursachen und Zeichen, die schon sind.

Für Augustinus gibt es die drei Zeiten als Dimensionen des Gedächtnisses, er spricht von einer Gegenwart von Vergangenen, einer Gegenwart von Gegenwärtigem und einer Gegenwart von Zukünftigem. Lediglich dies ist in der Seele auch wirklich vorhanden – Erinnern, Anschauen und Erwarten. Körper können sich nur in der Zeit bewegen. Wenn sich ein Körper bewegt, kann man die Dauer seiner Bewegung messen. Nur durch die Feststellung räumlicher Abstände kann die Zeit angegeben werden, in der der Körper sich von einem Ort zum anderen bewegt. Zeit ist also nicht Körperbewegung, sie ist nichts anderes als eine gewisse Ausspannung, Ausspannung des Geistes. Somit kann zusammenfassend festgehalten werden, dass sich die Zeittheorie Augustinus' um den Nachweis bemüht, „dass die Existenz von Zeit und ihre Messbarkeit

Phänomene sind, die ohne die Mitwirkung des „animus“, des Geistes, unverständlich blieben“ (Horn 1997, S. 102).

2.1.1.3 Immanuel Kant: Zeit als reine Anschauungsform

Im zweiten Abschnitt der transzendentalen Ästhetik in der Kritik der reinen Vernunft finden sich die zentralen Passagen über die Zeit von Immanuel Kant (1724 – 1804). Diese sind ein Teil seiner Erkenntnistheorie, bezeichnet als metaphysische und transzendente Erörterung des Begriffs der Zeit. Kant unterteilt die Erkenntnisfähigkeit des Menschen in drei Ebenen. Raum und Zeit sind sinnliche Anschauungsformen; Quantität, Qualität, Relation und Modalität sind Verstandeskategorien; Seele, Welt und Gott sind die Vernunftideen. Somit beginnt menschliche Erkenntnis mit der Sinnlichkeit, den Anschauungen.

Als Ausgangspunkt für seine Erörterung über die Zeit liegen die Überlegungen zur menschlichen Erkenntnis von Dingen zugrunde. Diese unterteilt Kant in zwei Vermögen, erstens das Vermögen der Sinnlichkeit, der Anschauung, durch die uns Dinge gegeben werden und zweitens dem Vermögen des Verstandes, der Verarbeitung der Anschauung im Begriff, durch die wir Dinge denken. Raum und Zeit als reine Formen sinnlicher Anschauung liegen als Vorstellungen allen sinnlichen Wahrnehmungen a priori zugrunde. Die Zeit ist eine notwendige apriorische Anschauungsform, denn alle Erscheinungen der Sinne sind in der Zeit. Selbst wenn man Erscheinungen entfernen würde, könnte man die Zeit selbst nicht aufheben.

Die Zeit hat nur eine Dimension, sie ist nicht dreidimensional wie der Raum, denn verschiedene Zeiten sind nicht zugleich, sondern nacheinander. Zeit existiert nicht an sich oder haftet den Dingen als objektive Bestimmung an. Sie ist reine Anschauung, sie ist die Form des inneren Sinnes und bestimmt das Verhältnis der Vorstellungen in unserem inneren Zustand. Die Zeit ist auch kein Begriff, sondern eben die reine Form der inneren Anschauung. Es gibt somit keine Dinge an sich, sondern nur eine Erscheinung der Dinge, für die die Zeit eine grundlegende Bedingung ist. Die Zeit besitzt wie der Raum eine objektive empirische Realität, „d.i. objektive Gültigkeit in Ansehung aller Gegenstände, die jemals unsern Sinnen gegeben werden mögen“ (Kant 1781/1968, S. 82) und eine transzendente Idealität, nach welcher die Zeit „wenn man von den subjektiven Bedingungen der sinnlichen Anschauung abstrahiert, gar nichts ist, und den Gegenständen an sich selbst (ohne ihr Verhältnis auf unsere An-

schauung) weder subsistierend noch inhärierend beigezählt werden kann“ (S. 82/83). Da es bei Kant aber keine absolute Realität gibt, kann der Begriff Zeit nicht an den Dingen selbst haften, sondern muss an dem Subjekt hängen, das die Dinge anschaut oder sinnlich wahrnimmt. Raum und Zeit sind die beiden Gläser einer Brille des Menschen, durch die er die Welt sieht und die ihm nur eine empirische Realität ermöglichen.

2.1.1.4 Das 20. Jahrhundert

Im 20. Jahrhundert gewann das Thema Zeit in den 20-er/30-er Jahren, in den 60-er Jahren und nochmals besonders zur Jahrtausendwende große Beachtung. Ausgangspunkt für das Interesse war einmal der physikalische Zeitbegriff, der durch die Relativitätstheorie und die Quantenphysik eine Grundlagenkrise erfuhr (vgl. Zimmerli/Sandbothe 1993, S. 2) und zum anderen die interdisziplinäre Zeitforschung, die sich nicht mehr nur auf einzelne Fachdisziplinen berief. Die geistesgeschichtliche Entwicklung philosophischer Zeitbegriffe gipfelte in der erkenntnistheoretischen Frage nach dem Bewusstsein von Zeit, der sich Philosophen wie Bergson, Husserl und Heidegger widmeten. Besonders Edmund Husserl und Martin Heidegger hoben die Bedeutung der Zeittheorie der *Confessiones*, Buch XI von Augustinus hervor und entwickelten ihre eigenen Zeitkonzeptionen in der Auseinandersetzung mit diesem Werk.

Im Nachhinein können die philosophischen Theorien dieser Epoche in drei Themenfelder unterteilt werden, die sich idealtypisch mit den Begriffen „Zeiterfahrung und Zeitsprache“, „Der Zeitpfeil der Natur“ und „Zeit und Zeitlichkeit“ (vgl. Zimmerli/Sandbothe 1993) umschreiben lassen.

Den ersten Grundtyp moderner Zeitphilosophie „Zeiterfahrung und Zeitsprache“ vertraten James, McTaggart, Russell und Smart⁴. Sie suchten den Zugang zu der Problematik über die unmittelbare Zeiterfahrung, „den psychologischen Wahrnehmungs- bzw. den sprachlichen Verwendungsweisen von Zeit“ (Zimmerli/Sandbothe 1993, S. 15). James stellte deutlich heraus, dass die Gegenwart nicht nur eine punktuelle Gren-

⁴William James 1886: „Die Wahrnehmung der Zeit“
John McTaggart Ellis McTaggart 1908: „Die Irrealität der Zeit“
Bertrand Russell 1915: „Über die Erfahrung der Zeit“
John Jamieson Carswell Smart 1949: „Der Fluss der Zeit“

ze zwischen Vergangenheit und Zukunft ist, „dass die praktisch erkannte Gegenwart keine Messerschneide, sondern ein Sattellücken mit einer gewissen ihm eigenen Breite, auf den wir uns gesetzt finden und von dem aus wir nach zwei Seiten in die Zeit hineinblicken“ (James 1886, zitiert aus Zimmerli/Sandbothe 1993, S. 35) ist. McTaggart trat den Versuch an, die „Irrealität der Zeit“ (McTaggart 1908) zu beweisen. Dazu entwickelte er die These von der Verbindung der sogenannten A-Reihe (vergangen – gegenwärtig – zukünftig) mit der B-Reihe (früher – gleichzeitig – später). Russell, der sich auf McTaggart bezog und dessen sprachanalytischen Ergebnisse als Grundlage für seine eigenen Auseinandersetzungen nahm, versuchte, die subjektunabhängige Realität der Zeit zu beweisen, indem er einer mentalen Zeit eine physikalische Zeit gegenüber stellt. „In einer Welt, in der es keine Erfahrung gäbe, gäbe es keine Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft, aber es könnte wohl früher und später geben. Wir wollen mentale Zeit diejenige Zeit nennen, die aus Relationen zwischen Subjekt und Objekt hervorgeht, und physikalische Zeit diejenige, die aus Relationen zwischen Objekt und Objekt hervorgeht“ (Russell 1915, zitiert aus Zimmerli/Sandbothe 1993, S. 87). Im allgemeinen kann bei diesem Grundtyp der Auseinandersetzung mit Zeitphilosophie von einer logisch-analytischen Behandlung gesprochen werden.

Das zweite Themenfeld „Der Zeitpfeil der Natur“ setzt sich mit dem physikalischen Zeitbegriff des 20. Jahrhunderts auseinander und wird von Boltzmann, Eddington, Popper und Prigogine⁵ vertreten. Boltzmann stellte der reversiblen Zeit die irreversible Zeit gegenüber, „die für ein Lebewesen bestimmend ist, das wie der Mensch in einer im Ungleichgewicht befindlichen, also selbst lebendigen Einzelwelt existiert“ (Zimmerli/Sandbothe 1993, S. 18). Kritisiert wurden diese Aussagen vor allem von Popper, der sie [die Ideen, Anm. d. Verf.] für vollkommen unhaltbar hält. „Sie macht aus der in nur einer Richtung verlaufenden Veränderung eine Illusion“ (Popper 1979, zitiert aus Zimmerli/Sandbothe 1993, S. 177). Prigogine versuchte die vom Zeitpfeil bestimmten Gesetze der Wahrscheinlichkeit in der Physik fest zu verankern. Hierfür entwickelte er das Instrumentarium der statistischen Beschreibung so weiter, dass es „eine dynamische Erklärung nicht nur der schwachen entropischen Zeitlichkeit von klassischen thermodynamischen Systemen erlaubt, sondern auch die starke negentro-

⁵ Ludwig Boltzmann 1897: „Zu Herrn Zemelo's Abhandlung >Über die mechanische Erklärung irreversibler Vorgänge<“

Arthur S. Eddington 1928/1931: „Der Ablauf des Weltgeschehens. Werden“

Karl R. Popper 1974/1979: „Ludwig Boltzmann und die Richtung des Zeitablaufs: Der Pfeil der Zeit“

Ilya Prigogine 1979: „Zeit, Entropie und der Evolutionsbegriff in der Physik“

pische Zeitlichkeit beschreibt, die in offenen thermodynamischen Systemen fern vom Gleichgewicht im Vordergrund steht“ (Zimmerli/Sandbothe 1993, S. 19). Prigogine bindet die Realität der Zeit an ihre Subjektunabhängigkeit, was in der aktuellen naturwissenschaftlich-philosophischen Diskussion bisher jedoch kaum Beachtung gefunden hat.

Das dritte Themenfeld moderner Zeitphilosophie „Zeit und Zeitlichkeit“ kann auch als existenz- und lebensphilosophische Auseinandersetzung mit dem Zeitthema (vgl. Zimmerli/Sandbothe 1993) bezeichnet werden. Auf der Grundlage bedeutender Texte und Analysen von Bergson und Heidegger findet die Diskussion mit Jacques Derrida einen aktuellen Bezug⁶. Konsequenter und radikaler widmeten sich die Vertreter dieser philosophischen Zeitrichtung dem Unterschied zwischen subjektiver Zeiterfahrung und objektiver Naturzeit.

2.1.1.5 Henri Bergson: Die Erlebniszeit

Unbestritten ist, dass die Ausführungen des Franzosen Henri Bergson (1859 – 1941) von 1946 in dem Band „La pensée et le mouvant“ zu den bedeutendsten Zeittheorien des 20. Jahrhunderts zählen. Bergson kritisierte, dass sich die abendländische Denktradition zwar faktisch, aber nicht nominell mit dem Thema Zeit auseinander gesetzt hat, „dass sich die Philosophen kaum mit ihr beschäftigt haben und ihre Behandlung nicht den Kern des Zeitbegriffs berührt“ (Bergson 1936, S. 225). Die zentrale Problematik seiner Philosophie steht in engem Zusammenhang mit den Entwicklungen in den Naturwissenschaften dieser Zeit. Bergson vertiefte den Raum-Zeit-Begriff und ergänzte ihn qualitativ zu den vorherrschenden mathematisch-physikalischen Raum-Zeit-Theorien. Dabei schuf er eine Polarität zwischen der reinen Zahl, das „abstrakte Raumdenken, das sich in einem völlig qualitätslosen, homogenen, beliebig teilbaren Milieu“ (Kottje in Bergson 1993, S.10) bewegt und dem eigentlich schöpferischen Grund der Wirklichkeit. In seiner Analyse der Zeit unterscheidet er zwischen einer Innenzeit und einer Weltzeit. Die Weltzeit oder äußere Zeit (temps) ist durch Objektivität und Messbarkeit gekennzeichnet, sie ist die durch Uhren messbare Zeit der

⁶ Martin Heidegger 1927: „Sein und Zeit“

Henri Bergson 1934/1948: „Denken und schöpferisches Werden“

Jacques Derrida 1988: „Ousia und gramme. Notiz über eine Fußnote in >Sein und Zeit<“

Hans-Georg Gadamer 1969: „Über leere und erfüllte Zeit“

physikalischen Welt. „Diese Zeit ist im Grunde nur eine Projektion ihrer selbst in dem Raum und entspricht einem indifferenten, gedächtnislosen, mechanisierten Geschehen, als welches die Materie sich darstellt“ (Kottje in Bergson 1993, S. 11). Die Innenzeit ist die Erlebniszeit (*durée*), das innere Zeitgefühl des Menschen, ein Produkt der seelischen Tätigkeit des Erinnerns, der gegenwärtigen Erfahrungen und des Vorgriffes auf Zukünftiges. „Hier verliert die Zeit jeden bloß formalen Charakter und wird zu einem konstitutiven schöpferischen Prinzip der Wirklichkeit. [...] Die wahre schöpferische Zeit des seelischen und geistigen Geschehens ist dagegen eine Zeit, die nie den Zusammenhang mit sich selber verliert, wo die Vergangenheit sich automatisch in kontinuierlicher Durchdringung mit der Gegenwart erhält und je nach der Spannweite des Bewusstseins, die nie zu der diskontinuierlichen Augenblicklichkeit eines bloßen Zeitpunktes zusammen schrumpfen kann, einen mehr oder weniger großen Teil der Vergangenheit in die Zukunft entfalten lässt“ (Kottje in Bergson 1993, S. 11).

Ähnlich wie Augustinus stellt Bergson fest, dass die „Gegenwart, wenn man sie sich werdend vorstelle, noch nicht sei, und wenn man sie sich seiend denke, schon vergangen sei“ (Hinz 2000, S. 21). Wenn Gegenwart nur der Übergang zwischen der Vergangenheit und der Zukunft ist, bleibt kein eigentliches „Sein“ für die Gegenwart. „Die wirkliche, die konkrete, erlebte Gegenwart beanspruche hingegen notwendigerweise eine Dauer und es sei ganz klar, dass sie zugleich diesseits und jenseits sei, und dass das, was ich meine Gegenwart nenne, mit einem Fuße in meiner Vergangenheit und mit dem anderen in meiner Zukunft stehe“ (Bergson 1919, S. 132). In diesem Kontext erscheint Bergsons Begriff der Substanz bedeutsam, wenn er beschreibt, wie wichtig eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit ist: „Je größer also die Spannweite und Tiefe unseres Bewusstseins ist, um so mehr Substanz hat unser Wesen, eine Substanz, die sich in dauerndem Wachstum, in fortschreitender Reifung bereichert und in geistigen schöpferischen Tiefen gründet, die von qualitativer Unendlichkeit und damit Unerschöpflichkeit sind“ (Kottje in Bergson 1993, S. 12). Die Zeit der reinen Dauer ist für Bergson Voraussetzung für Identität und die Möglichkeit, die Wirklichkeit geistig zu durchdringen. Damit kann der Mensch einer Automatisierung seines Bewusstseins entfliehen und sich seiner inneren Freiheit und Schöpferkraft bedienen.

Bergsons Beschreibung der Zeit kann neben ihrer Bedeutung und ihres Einflusses auf die philosophischen Auseinandersetzungen der nachfolgenden Generationen auch als kritische Formulierung eines Empfindens der im Umbruch befindlichen Zeiterfahrung

der Menschen des beginnenden industriellen Zeitalters gesehen werden. Die übermächtige Stellung mechanisierter Abläufe, die durch Uhren und Zählwerke schematisierten geregelten Bedingungen der Produktion zwingen dem Individuum ein quantitativ-mathematisches Messen auf, bei dem das reale Zeitempfinden zerstört wird. Der Mensch kann sich der Dominanz öffentlicher Zeitsysteme nicht entziehen, sie nicht beeinflussen oder ändern. Bergson dagegen fordert eine Stärkung der inneren Freiheit und Schöpferkraft des Individuums.

2.1.1.6 Martin Heidegger: Die Sorge

In seinem Werk „Sein und Zeit“ von 1927 verfolgt Martin Heidegger (1889 – 1976) das Ziel, die Frage nach dem Sinn des Seins zu erarbeiten. Dabei entwirft er keine abstrakte Seinslehre, sondern versucht, den Sinn der Frage bei denjenigen zu entwickeln, die sie gestellt haben. Da sich der Mensch als einzig seiendes Wesen fragend zu sich selbst verhält, hebt Heidegger die Seinsart des Menschen hervor und grenzt sie gegen andere Seiende ab. Er nennt sie Dasein. Das Dasein ist das Thema einer grundlegenden existenzialen Analytik, der „vorbereitenden Fundamentalanalyse“. Darin wird das Wesen des Daseins als das „In-der-Welt-sein“ bestimmt. „Unter Festhaltung des fixierten Ansatzes der Untersuchung ist am Dasein eine Fundamentalstruktur freizulegen: das In-der-Welt-sein“ (Heidegger 1927/1993, S. 41).

Ein weiterer wesentlicher Grundbegriff ist die „Sorge“, die Heidegger als das Wesen des „In-der-Welt-sein“ beschreibt. „Auf dem Boden der Analyse dieser Fundamentalstruktur wird eine vorläufige Anzeige des Seins des Daseins möglich. Sein existenzialer Sinn ist die Sorge“ (S. 41). Die beiden Begriffe „In-der-Welt-sein“ und „Sorge“ zeigen Heideggers Abkehr von den Wissenschaften, die sich vom täglichen Leben losgelöst haben. Stattdessen wendet er sich den Fakten der Lebensbewegung des Menschen zwischen seiner Geburt und seinem Tod zu. Diese Zeitlichkeit, wie sie sich in der Sterblichkeit und Endlichkeit, im Tod, manifestiert, ist das Wesen der Sorge. Die Sorge aber beinhaltet die Grundstruktur des Umgangs mit der Welt. Heidegger meint damit „Besorgen, Planen, Bekümmern, Berechnen, Voraussehen“ (Safranski 1994, S. 190). Der Zeitbezug, der sich auf die Zukunft richtet, wird deutlich und ist für Heidegger auch entscheidend. Planen, berechnen und voraussehen können nur Wesen, die über einen offenen Zeithorizont verfügen. Diesen in der Zukunft liegenden offenen Zeithorizont erfahren Menschen ausdrücklich, wodurch die Sorge zur gelebten Zeitlichkeit wird. Heidegger erläutert sein Verständnis von dem Begriff „Sorge“ durch seine Inter-

pretation der spätantiken „Cura-Fabel“ des Hyginus. „Dieses vorontologische Zeugnis gewinnt dadurch eine besondere Bedeutung, dass es nicht nur überhaupt die Sorge als das sieht, dem das menschliche Dasein zeitlebens gehört, sondern dass dieser Vorrang der Sorge im Zusammenhang mit der bekannten Auffassung des Menschen als des Kompositums aus Leib (Erde) und Geist heraustritt“ (Heidegger 1927/1993, S. 198).

Die Sorge, vom alltäglichen Besorgen bis hin zu einem Lebensentwurf, zeigt die Bedeutung der Zukunft für Heidegger. Gegenwärtiges Handeln wird von zukunftsorientierten Sichtweisen geprägt. Das Bewusstsein von der Endlichkeit des Lebens fordert das Individuum zum Handeln auf, zur persönlichen Lebensgestaltung und zur erfüllenden Nutzung der Lebenszeit. Der selbstverantwortliche Umgang mit der persönlichen Zeit ist eine Konsequenz aus der Auseinandersetzung mit Heideggers Begriff der Sorge.

Trotz des deutlichen Vorranges der Zukunft, der aus dem Begriff der Sorge resultiert, zeigt Heidegger in seiner Analyse der Gleichursprünglichkeit, dass das Zeitliche aus dem Zukünftigen, dem Gegenwärtigen und dem Vergangenen hervorgeht und dass man Lebensbewegungen der Gegenwart nur verstehen kann, wenn man sie nach „hinten“, in die Vergangenheit und nach „vorne“, in die Zukunft fortzusetzen vermag.

2.1.1.7 Die aktuelle philosophische Diskussion

Die aktuelle Diskussion wird bestimmt durch ein Konglomerat verschiedener Entwicklungen und Strömungen, die als Weiterentwicklung der Themenfelder der philosophischen Zeittheorien des 20. Jahrhunderts betrachtet werden können. Die physikalisch-mathematische Forschung, oftmals mit dem Begriff der Chaosforschung in Zusammenhang gebracht, wird als „integrative Wissensformation einer transdisziplinären Zeitforschung“ (Zimmerli/ Sandbothe 1993, S. 12) bezeichnet und in Anlehnung an den Begriff „cognitive science“ mit „chrono science“ (vgl. Zimmerli/Sandbothe 1993) assoziiert. Insbesondere Ilya Prigogine und seine Brüsseler Schule verfolgen das Ziel, physikalische Zeitbestimmung mit psychologischer Zeiterfahrung und philosophischer Zeitlichkeitsanalyse (vgl. Zimmerli/Sandbothe 1993) zu verbinden. Auf dieser Basis entstand auf philosophischer Ebene „durch den beschleunigten Prozess der Technologisierung von Wissenschaft und Lebenswelt“ (vgl. Zimmerli/Sandbothe 1993) eine De-

batte, die die Vertreter philosophischer Richtungen in zwei Lager spaltet. Für einige⁷ wird die „chrono science“ als „Allheilmittel zur Herstellung einer chronoökologischen Harmonie zwischen Mensch und Natur angepriesen“ (Zimmerli/Sandbothe 1993, S. 13). Die Gegenseite, voran französische Vordenker der Postmoderne⁸, aber auch amerikanische und deutsche Philosophen, Soziologen und Kommunikationswissenschaftler⁹ kritisieren den Einfluss neuer Technologien auf die zeitlichen Grundstrukturen unseres Selbst- und Weltverständnisses. Mit dramatischer Begrifflichkeit¹⁰ wird auf die Gefahr hingewiesen, wie „die intimste Raum-Zeitlichkeit in ihren elementarsten Synthesen vom gegenwärtigen Zustand der Technologie angegriffen, geplagt und zweifellos modifiziert wird“ (Lyotard 1989, S. 89f.).

Jacques Derrida (geb. 1930) beschäftigt sich mit der Veränderung des Zeitbegriffs im Zusammenhang mit der Entwicklung der Massenmedien seit den 50-er und 60-er Jahren. Er gilt als Begründer des postmodernen Dekonstruktivismus. Die durch ihn theoretisch beschriebene Veränderung des Zeitbegriffs kann durch die Nutzung des Internets praktisch erfahren werden. Derrida macht in seinem Aufsatz „Kurs auf das andere Kap – Europas Identität“ (1990) nachdrücklich auf die Beeinflussung der Menschen durch die mediale Darbietung von Ereignissen in der Welt aufmerksam, die gekennzeichnet ist durch einen leichtfertigen, demagogischen und absatzfähigen Konsens. Durch die äußerste Schnelligkeit der Medien, durch ihre Mobilität und Allgegenwärtigkeit gibt es für sie keine Grenzen, sie senden überall hin, zu jedem beliebigen Zeitpunkt. Diese ferngesteuerte, unmittelbare und absolute Allgegenwärtigkeit trifft der aus dem Fernsehjargon stammende Begriff der „remote control“.

Derridas Hauptthese vom Wandel der Kommunikationsformen, der Fortentwicklung der technologischen Medien und deren Auswirkungen, hat er bereits 1967 in seinem Werk „De la grammatologie“ ausgearbeitet. Sein Grundgedanke lautet, dass sich die phonetische Schrift Europas, die sich an der gesprochenen Sprache orientiert, durch ein bestimmtes Zeitverständnis auszeichnet: durch das linearistische Zeitkonzept, das die Gegenwart im Mittelpunkt sieht. Da sich eine Entwicklung von der phonetischen Dominanz zu einem „nicht-phonetischen“ Schrifttypus abzeichnet, findet eine „De-

⁷ z.B. Moser 1989, Rifkin 1985, 1988, Capra 1983, 1987

⁸ Lyotard 1989, Derrida 1993, Virilio 1992

⁹ Nowotny 1989, Sandbothe 1993, Luhmann 1990

¹⁰ Rasender Stillstand (Virilio 1992), Ende der Zeit (Weibel 1987), Apokalypse der Zeit (Cacciari 1986)

konstruktion der Präsenz“ statt, woraus sich eine „de-linearisierte Zeitlichkeit“ ergibt. Für Derrida bedeutet dies eine Verabschiedung von Zeitbegriffen wie Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, da sie die neuen Entwicklungen nicht mehr entsprechend beschreiben können. Da sich die Struktur dieses „de-linearisierten“ Denkens der Zeit gerade durch die modernen Medien- und Kommunikationsformen erst herauskristallisiert, kommt Derrida zu keiner eigenen Zeittheorie im Detail, verweist aber auf die Antizipation, die im permanenten Vollzug des dekonstruktiven Denkens der Zeit vollzogen werden kann.

Paul Virilio spricht in „Der Nihilismus der Geschwindigkeit“ davon, dass ständige Beschleunigung zum Verschwinden der modernen Welt führt und entwirft das „Konzept der Leere“. Als Schöpfer der „Dromologie“ zieht er eine Verbindung zwischen Geschwindigkeit und Macht. Die Konsequenzen und Auswirkungen dieser Verknüpfung auf den Handel, das Militär, das soziale Leben und somit auf die Gesellschaft sind für ihn von elementarer Bedeutung, da sie die „Wahrnehmungsfreiheit des Individuums“ einschränken. Diese sei durch die „optische und akustische Umweltverschmutzung“ unserer Zeit bedroht. Phänomene entschwinden, Ereignisse verformen sich zu unterschiedsloser Materie, da der Augenblick nicht mehr festgehalten werden kann.

Die Beschäftigung mit zeitphilosophischen Theorien von der Antike bis in die Gegenwart zeigt die Unterschiedlichkeit der Herangehensweise an dieses Phänomen, die Komplexität in der Auseinandersetzung mit ihm, aber auch denk- und sprachspezifische Besonderheiten einzelner Disziplinen.

2.1.2 Psychologische Studien zum Zeitbegriff

Psychologische Forschungsarbeiten zum Phänomen Zeit können im wesentlichen in drei thematische Gruppen untergliedert werden (vgl. Plattner 1990). Zum einen finden sich Untersuchungen zur Entwicklung des Zeitbegriffs bei Kindern, die vor allem von Entwicklungspsychologen und Wahrnehmungspsychologen durchgeführt wurden. Eine zweite Gruppe psychologischer Arbeiten beschäftigt sich mit der Zeitperspektive, der Bezogenheit des Menschen auf die Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Zuletzt finden sich Arbeiten aus dem Bereich des Zeiterlebens, die subjektive Wahrnehmungsprozesse bezüglich zeitlicher Folge und Dauer zum Schwerpunkt ihrer Betrachtungen machen. Während auf die Arbeiten zur Zeitperspektive und des Zeiterlebens an dieser Stelle nur kurz eingegangen werden soll, werden ent-

wicklungspsychologische Konzepte, vor allem Piagets Untersuchung zur Entwicklung des Zeitbewusstseins, im Vordergrund der Auseinandersetzung stehen.

2.1.2.1 Die Zeitperspektive

Der Begriff der Zeitperspektive geht auf Frank (1939) zurück und meint das Bezogen sein eines Individuums auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Inhaltlich differenzieren sich Arbeiten aus der Persönlichkeitspsychologie, der Motivationspsychologie, der Entwicklungspsychologie und aus Bereichen sozial abweichenden Verhaltens und psychischer Störungen heraus. Die Ergebnisse der Persönlichkeitspsychologen¹¹ konnten einen positiven Zusammenhang zwischen einer starken Zukunftsorientierung und gesellschaftlich erwünschten Eigenschaften feststellen. Untersuchungen zur Leistungsmotivation wurden z.B. von Heckhausen (1963/1965) oder Mießler (1976) durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen Zusammenhänge zwischen der Zukunftsperspektive und der Leistungsmotivation. Hohe Motiviertheit, gute Leistungen zu erbringen, bedeutet in der Regel eine weite Ausdehnung der Zukunft. Weitere Studien beschäftigten sich mit der Frage, inwieweit die soziale Herkunft die Zukunftsperspektive beeinflusst, was an dem Parameter „Frustrationstoleranz“ untersucht wurde. Die Ergebnisse waren jedoch nicht einheitlich¹².

Neuere Untersuchungen thematisieren Zukunftshoffnungen und Zukunftsängste von Kindern und Jugendlichen¹³. Furcht vor Arbeitslosigkeit und atomarer Bedrohung standen bei den Kindern dabei an erster Stelle.

Insgesamt wird der Erforschung der Zukunftsperspektive im Zusammenhang mit verschiedenen Variablen in der Psychologie große Bedeutung beigemessen. Auffallend ist dagegen die geringe Zahl an Veröffentlichungen zur Gegenwartsperspektive oder dem Bezug zur eigenen Vergangenheit. Die Beschäftigung mit zukünftigen Ereignissen und die Sichtweise und Auseinandersetzung mit dem, was noch kommt, scheint das Hauptanliegen der Reflexionen zur Zeitperspektive zu sein.

¹¹ z.B. Barron 1963 zur Kreativität, Lessing 1968 zur Intelligenz und Schulleistung

¹² LeShan 1952 fand einen Zusammenhang, Fuchsle und Trommsdorf 1980 widersprachen dem

¹³ z.B. Barton 1986, Hesse 1986, Brückner, Haering und Kunkel 1987

2.1.2.2 Das Zeiterleben

Subjektive Erlebnisweisen von Zeit stehen in den Studien zum Zeiterleben im Vordergrund. Damit sind Wahrnehmungsprozesse beim Zeiterleben, Störungen dieser Wahrnehmungen, aber auch Einstellungen zur Zeit gemeint. Plattner (1990) hält das methodische Vorgehen bei Studien zum Zeiterleben für problematisch, da die Versuchspersonen überwiegend die Dauer von Zeitintervallen im Sekundenbereich schätzen mussten. Andere Zugänge wurden bei der Untersuchung von Wahrnehmungsprozessen gewählt, bei denen Zeit als Gegenstand der sinnlichen Wahrnehmung angenommen wurde. Hier fragte man nach dem Empfinden des Nacheinander, der Gleichzeitigkeit und der Dauer. Dabei konnte festgestellt werden, dass das Zeiterleben stark von individuellen Faktoren und der Subjektivität der Probanden abhängig ist. Die Einstellung zum Ereignisinhalt, Interesse, Erwartungshaltung und emotionale Befindlichkeit beeinflussten die Empfindung der Zeitdauer erheblich (vgl. Fraisse 1974). Heckhausen (1963) bediente sich verschiedener Zeitmetaphern, wie z.B. „Zeit ist wie ein Kreisel“, „ein stürzender Wasserfall“ oder „ein ruhendes Meer“, um Zusammenhänge zwischen dem Zeiterleben und der Motivation herauszufinden. Dabei stellte er fest, dass motivierte Menschen Zeit als etwas „Dynamisches und Raschbewegtes“ erleben, wohingegen unmotivierte Menschen eher auf Bilder und Vergleiche wie „naturhaft-ruhend“ zurückgriffen.

Weitere Arbeiten beschäftigen sich mit der Frage, wie Zeit qualitativ erlebt wird. In einer Untersuchung mit Studierenden fanden Calabresi und Cohen (1968) heraus, dass es vier Faktoren des Zeiterlebens gibt. Diese sind die Notwendigkeit der Zeitkontrolle, Zeitkonformität bei der Orientierung, das Bedürfnis zu wissen, was in der Zukunft passiert und die Einstellung, Zeit sinnvoll nutzen zu müssen, damit objektive Zeit nicht verloren geht. Weissman (1973) beschreibt Zeit als antreibende und bedrückende Macht, die sich auf der einen Seite als Überlastung, Stress und Nervosität äußert, zum anderen aber auch positiv in dem Gefühl, mit Zeit umgehen zu können, sie als zu handhabende Größe zu erleben, vorkommt.

2.1.2.3 Entwicklungspsychologische Konzepte zum Zeitbewusstsein

Psychologische Studien zum Zeitbegriff gehen von einem Zusammenhang dieser Entwicklung mit der Sprachfähigkeit des Kindes aus. Sprache als grundlegende Funktion des menschlichen Bewusstseins ermöglicht seine Umweltorientierung und ist dadurch auch für das Begreifen von Zeit von Bedeutung. Das Verständnis der Dimensionen der

Zeit wäre nicht möglich, ohne im Denken Begriffe wie Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu besitzen.

Ausgehend von Überlegungen zum Spracherwerb als Basis für die Entwicklung einer Zeitvorstellung, stehen sich die behavioristische Lerntheorie und die universalistisch-nativistische Theorie gegenüber. Für Vertreter der behavioristischen Richtung wird der Spracherwerb ausschließlich von außen gesteuert, Reaktionen erfolgen auf dargebotene Reize der Umwelt. Damit stellt das Individuum einen unmittelbaren Bezug seiner geistigen Entwicklung zum Angebot der Umwelt her. Die universalistisch-nativistische Theorie geht davon aus, dass der Spracherwerb auf einer mentalen Prädisposition des Menschen zum Erwerb natürlicher Sprachen beruht.

Joseph Church (1971) verdeutlicht die Zusammenhänge zwischen dem Spracherwerb und der Entwicklung des Zeitbewusstseins, wenn er den Spracherwerb mit der Entdeckung der Wirklichkeit durch das Kind in Verbindung bringt. Churchs Ansatz, der sowohl Elemente der behavioristischen als auch der mentalistischen Theorie enthält, spricht von der Entfaltung der Sprache im Individuum, von ihrer Funktion als Kommunikationsmittel und ihrer Beteiligung an Prozessen des Denkens.

Das Entstehen des Zeitbewusstseins des Kindes wird durch Entwicklungspsychologen vornehmlich reifungstheoretisch erklärt. Roths Arbeit "Kind und Geschichte" von 1955 gilt als bedeutendste im deutschsprachigen Raum (vgl. Schorch 1982, S. 44). Die Entwicklung des Zeitbewusstseins verläuft demnach in drei Stufen. Sie beginnt mit der Phase des naiven Zeiterlebens, in der das Kind die Zeit nicht von seinem Erleben trennt. Das Leben ist in dieser Phase gegenwartsbezogen, obwohl die Kinder kommenden Ereignissen sprachlichen Ausdruck verleihen können. Mit Raumbegriffen gehen sie allerdings wesentlich sicherer um als mit Zeitbegriffen.

Die nächste Entwicklungsstufe beginnt etwa mit dem Eintritt in die Schule und wird als Phase des Zeitwissens beschrieben. Das Kind lernt mit zeitlichen Ordnungsbegriffen umzugehen und differenziert Zahl- und Zeitbegriffe der Uhr. In der Phase der Zeiterfahrung und -reflexion, die mit der Pubertät einsetzt, beginnen die Heranwachsenden über ihre eigene „Geschichtlichkeit“ und ihre eigene „Zeitlichkeit“ nachzudenken. „Zuerst, so könnte man sagen, wird die psychologische Zeit entdeckt, die Zeitlichkeit des eigenen Lebens, dann die philosophische Zeit, die Zeitlichkeit allen Lebens. Zeit ist nun nicht mehr naives Erleben und durch Zahlen bestimmtes Wissen oder Erfahrung

im Umgang mit Lebenszeiten von Dingen, Tieren und Menschen, sondern schmerzen- und freudenerfüllte Erfahrung an sich selbst“ (Roth 1955, S. 59/60). Während dieser Phase findet eine sehr intensive Auseinandersetzung des Menschen mit dem Thema Zeit statt. Erst wenn ein Jugendlicher zu konkreten Vorstellungen von seinem Leben, verbunden mit einem Werte- und Normsystem gefunden hat, wird sein Verhältnis zur Zeit wieder ruhiger und ausgeglichener. Für Roth ist das sich so entwickelnde Zeitbewusstsein eine Vorstufe des Geschichtsbewusstseins, was bis heute zu didaktischen Konsequenzen in der Lehrplangestaltung geführt hat.

2.1.2.3.1 Piagets Untersuchung zur Entwicklung des Zeitbewusstseins

Jean Piaget fasst Entwicklung nicht als endogen bedingten Ablauf auf. Seine Arbeiten werden als teleologisch bezeichnet (vgl. Meder 1989, S. 53). Piaget sieht Entwicklung als Ergebnis von Assimilationsprozessen und Akkomodationsvorgängen. In vielen Punkten seiner Überlegungen zum Spracherwerb und der Entwicklung des Zeitbewusstseins berührt er die Bergsonsche Theorie der „reinen Dauer“. Hypothesen aus der Analyse der kindlichen Denkopoperationen überträgt Piaget auf die Begriffe der Bewegung, der Geschwindigkeit und der Zeit und analysiert die Probleme der Dauer und der zeitlichen Ordnung beim Kind.

Piagets Untersuchung „Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde“ von 1946 gliedert sich in drei Teile. Der erste Teil zeigt, „wie sich das Kind mit den Problemen der Aneinanderreihung von Vorgängen in der Zeit und der Zeitschätzung auseinander setzt“ (Piaget 1955, S.11). Es wird das Verhältnis von Zeit und räumlicher Bewegung im Experiment untersucht. Eine Flüssigkeit wird von einem Gefäß in ein anderes gegossen, Kinder verschiedener Altersstufen halten die sukzessiven Niveaus der Flüssigkeiten auf Zeichnungen fest und bringen sie danach in die richtige Reihenfolge.

Im zweiten Teil der Untersuchung, der sich mit der physikalischen Zeit beschäftigt, werden Experimente zur Wahrnehmung der Aufeinanderfolge und Gleichzeitigkeit von Ereignissen, der Subsumption und Addition von Zeitstrecken und der Zeitmessung beschrieben.

Die Ergebnisse der beiden ersten Teile bilden die Grundlage der Analyse der Bereiche der erlebten Zeit, des Lebensalters und der psychologischen Zeit, die im dritten Kapitel dargestellt sind. Erlebte Zeit wird unter dem Blickwinkel der Zeitschemata betrach-

tet, die das Kind bei seiner Anpassung an die Außenwelt in sich bildet. „Auf der Stufe der Anschauung beurteilt das Kind die physikalische Zeit gemäß den allgemeinen Gesetzen des intellektuellen Egozentrismus, als ob es sich um eine interne Zeitstrecke handeln würde, die sich je nach den Inhalten der Handlung zusammenziehen und ausdehnen lässt“ (S. 275). Erst allmählich kommt das Kind aufgrund logischer Konstruktionen von Operationen, die sich in einem zusammenhängenden Gesamtsystem gruppieren, zu einem Begriff einer homogenen und allen Erscheinungen gemeinsamen Zeit.

Piaget beschäftigt die Frage des Ursprungs der Zeit. Entgegen Bergsons Annahme, diese läge im Innenleben der Person und die erlebte Zeit, die reine Dauer, sei die wirkliche Zeit, spricht er von der egozentrischen Zeit des Kindes. „Wir werden [...] feststellen, dass nichts täuschender wäre, als zu meinen, diese Bergsonsche Metaphysik entspräche der wirklichen psychologischen Entwicklung der zeitlichen Verhältnisse“ (S. 275). Psychologische und physikalische Zeit ergeben sich je nach der Entwicklungsstufe des Kindes einmal aus qualitativen Operationen wie Vergleichen, Reihenbildungen oder Einschachtelungen. Auf der anderen Seite können sie auch rein anschaulichen Regulierungen entspringen, wenn das Gefühl der Dauer unmittelbar erscheint. Damit würde sich die psychologische Zeit des Erwachsenen die Struktur des kindlichen Zeitbegriffs bewahren. Piaget verdeutlicht die Notwendigkeit der Klärung, ob die „primitiven, da kindlichen Begriffe“ (S. 276) wirklich inneren Ursprungs sind oder ob sie nicht von außen beeinflusst werden.

Sein Konstrukt der „egozentrischen Zeit“ beruht auf der Annahme, die physikalische Zeit des Kindes sei eine subjektive, in die Dinge projizierte Zeit. Die Undifferenziertheit zwischen Subjekt und Außenwelt, die Unkenntnis des Innenlebens und der Deformierung des Ichs, sowie die Unkenntnis der objektiven Verhältnisse und der Deformierung der Dinge bilden die Basis seiner Definition des kindlichen Egozentrismus. Um eine Verknüpfung der inneren Dauer mit der Zeit der eigenen Handlung (Beziehung zwischen dem Subjekt und den Dingen, auf die sein Handeln einwirkt) leisten zu können, muss sich das Kind erst von den undifferenzierten Anschauungen freimachen und qualitative, zum Teil metrische Operationen herausarbeiten. Wenn die ursprüngliche Zeit demnach nicht innerlich ist, sondern sich aus der Undifferenziertheit der Zeit der umgebenden Dinge und des Subjekts ergibt, dann kann sich die Zeit des Individuums nur aus der ständigen Bezugnahme auf die Dinge selbst bilden.

2.1.2.3.2 Die drei Stadien der Entwicklung

Die Bezugnahme auf die Dinge unterscheidet sich qualitativ in den drei Stadien der Entwicklung des physikalischen Zeitbegriffs. Die elementarste Form der Zeit ist die sensu-motorische Zeitorganisation, die von der Geburt bis zum Beginn sprachlicher Ausdrucksfähigkeit des Kindes reicht. Bereits die sensu-motorische Intelligenz bedient sich einer zeitlichen Organisation, wenn sie Wartezeiten oder zeitliche Folgen zwischen Mittel und Ziel bewusst einsetzt. Church bestätigt die Auffassung, dass die Zeitschematisierung bereits mit der Geburt beginnt. „Wir sehen hier einen allerersten, winzigen Schritt auf eine Zeitorientierung hin, die einmal eine Welt von Dingen umschließen wird“ (Church 1971, S. 46). Das menschliche Wissen von der Zeit beruht auf den biologische Rhythmen von Aktivität und Ruhe, Nahrungsaufnahme und Verdauung und anderen äußeren Ereignissen, die mit diesen Rhythmen in Zusammenhang stehen.

Mit dem Erwerb der Sprache geht die kindliche Intelligenz über das sensu-motorische und praktische hinaus, wird elementar. Piaget spricht jetzt von dem Stadium I. Die Zeit ist zwar noch keine einheitliche, sondern für jede Handlungskoordination spezifisch. Das Zeiterleben steht in engem Zusammenhang mit dem Raum- und Gegenstandserleben, existiert nur als Aktionsschema. Zwischen dem Subjekt und der Außenwelt wird nicht differenziert, das Kind ist nur zu einfachen Reihenbildungen fähig und Begriffe wie „vorher“ und „nachher“ haben räumliche Bedeutung. Gemeinsam mit einem einfachen Schema der Dauer ergibt dies eine einfache „lokale Zeittopografie“ (vgl. Schorch 1982, S. 78). „Dies ist also das Werk des erwachenden Denkens in Stadium I: es konstruiert die elementarsten Beziehungen der Sukzession und der Dauer als Begriffe, ausgehend von den sensu-motorischen Schemata, die den Nährboden der Begriffe bilden. [...] Die Zeit des Stadiums I ist in der Tat nur die Reihenfolge und die Zeiteinschachtelung einer einzigen linearen Geschehnisreihe, unabhängig von ihrer Geschwindigkeit und ihren Überschneidungen mit anderen Reihen“ (Piaget 1955, S. 362).

Meder (1989) teilt die Entwicklungsphasen in fünf differenziertere „Zeitgestalten“ und definiert eine „transzendente Zeitgestalt“, die noch vor dem Stadium I von Piaget liegt. Diese ist eine Phase des Erlebens und Erfahrens, die nie rein beobachtbar ist und sich erst in der folgenden Zeitgestalt entfaltet. Diese Zeitgestalt muss als Bedingung der Möglichkeit der zyklischen Präsenzzeit Meders vorausgesetzt werden, die zum gleichen Zeitpunkt wie das Stadium I von Piaget einsetzt. Für Piaget beginnt die Kon-

struktion der Zeit erst mit dem Denken, dadurch kann die Phase I nicht mit der Geburt beginnen.

Das Stadium II, die anschauliche Zeit, ist abhängig von ersten Vorstellungen, die auf Rekonstruktionen nicht wahrgenommener Bewegungen basieren. Dennoch sind die Kinder noch nicht in der Lage, die Zeit als Struktur von ihrem Inhalt, also von den Vorgängen oder den Bewegungen selbst, loszulösen. Sie bleiben in der Vorstellung an Gegenstände gebunden. Dabei können zeitliche und räumliche Strecken nicht unterschieden werden.

Im Stadium III beginnt das Kind, die Zeit zu verstehen. Für Piaget bedeutet dies, „sich von der Gegenwart losmachen: nicht nur die Zukunft auf Grund der in der Vergangenheit unbewusst aufgestellten Regelmäßigkeiten vorausnehmen, sondern eine Reihe von Zuständen aufrollen, von denen keiner dem anderen gleicht und die sich nur durch eine Bewegung von Glied zu Glied [...] verknüpfen lassen. Die Zeit verstehen heißt also durch geistige Beweglichkeit das Räumliche überwinden“ (Piaget 1955, S. 365). Der logische oder operative Zeitbegriff des Stadiums III setzt frühestens mit dem 8. Lebensjahr ein. Auch Meder spricht vom „Erreichen des vollen Zeitbegriffs“ (Meder 1989, S. 9), wenn durch die Vereinigung von Reihenfolge und Dauer die Einschachtelung von Zeitstrecken logisch erfolgen kann.

2.1.2.3.3 Der Begriff des Lebensalters

Unabhängig von dem Entwicklungsstadium, in dem sich ein Kind befindet, stützt sich die psychologische Zeit immer auf die physikalische Zeit und umgekehrt. Das Subjekt und die Außenwelt werden in der Phase der Anschauung durch die Undifferenziertheit der Betrachtungsweise deformiert. Erst auf der operativen Stufe erfolgt eine Differenzierung der beiden Zeitsysteme aus ihrer gegenseitigen Organisation. Diese Organisation ersetzt den ursprünglichen Egozentrismus, in dem sich die beiden Glieder nach ihrer Trennung wechselseitig beeinflussen und dadurch eine bessere Verknüpfung geschaffen werden kann. Die innere Zeit bezieht sich für Piaget immer nur auf die Dauer der eigenen Handlung. Handlung bedeutet jedoch die Beziehung zwischen dem Subjekt und den Dingen, auf die es einwirkt. Der anfängliche Egozentrismus entwickelt sich im Sinne einer „Objektivierung der physikalischen Zeit“ (Piaget 1955, S. 278). In genauer Korrelation mit dieser Objektivierung gibt es auch „eine Subjektivierung der psychologischen Zeit“ (S. 278), die auf der vorstellungsmäßigen Koordination von

vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Handlungen des Subjekts beruht. Objektivierung und Subjektivierung entsprechen einander in beständigem Austausch, da sich die Handlungen des Ichs immer auf Gegenstände beziehen. Für Piaget stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob Bergsons Theorie der reinen Dauer „entweder ein Mythos“ (S. 279) oder das Ergebnis einer konstruktiven Intelligenz sei, wobei es für ihn nicht klar ist, wie sich die operative Intelligenz bei ihrem Strukturieren der psychologischen Zeit erfassen lässt.

Anhand eines Versuches zur Analyse des Altersbegriffs überprüft Piaget seine Hypothese, dass die psychologische Zeit genau so wie die physikalische Zeit konstruiert wird. Er weist die Entwicklung des Altersbegriffs analog zu seinen drei Stadien nach. Im ersten Stadium sind die Lebensalter von Personen unabhängig von der Reihenfolge der Geburten, die Altersunterschiede können sich ändern, da die Zeit nicht homogen ist. Im zweiten Stadium hängen entweder die Lebensalter von den Geburten ab, aber die Altersunterschiede bleiben im Laufe des Lebens nicht bestehen oder diese Unterschiede bleiben bestehen, hängen dann aber nicht von der Reihenfolge der Geburten ab. Mit dem Übergang zum Stadium III beginnt das Kind, Zeitstrecken mit der Sukzession zu koordinieren und schafft damit eine Konstanz der Beziehungen. Die Reaktionen der Kinder im ersten Stadium stimmen mit dem entsprechenden Stadium der physikalischen Zeit überein. Weder die Reihenfolge noch die Dauer und das Fehlen der Koordination von Reihenfolge und Dauer können operativ verstanden werden.

Piaget sieht eine Ursache in den Schwierigkeiten des Verständnisses des physikalischen Zeitbegriffs in der Vermischung der beiden Aspekte „Alter“ und „Größe“. Darum untersucht er anhand von Tieren und Pflanzen, wann sich die beiden Begriffe in der kindlichen Entwicklung trennen. Seine Ergebnisse zeigen, dass Kinder bis zu ihrem sechsten Lebensjahr nicht fähig sind, die Größe und das Alter eines Lebewesens unabhängig voneinander zu betrachten. Erst mit Eintritt in das Stadium II sprechen die Antworten der Kinder von einer Relativität, wonach Alter und Wachstumsgeschwindigkeit unterschieden und Alter und Größe differenziert werden. Die Hypothese eines Zusammenhangs zwischen dem Alter und der Größe bleibt jedoch auch hier noch bestehen, ebenso können Zeit und durchlaufener Raum noch nicht voneinander getrennt werden, obwohl erste Ansatzpunkte einer Differenzierung erkennbar werden. Im Stadium III besteht eine völlige Trennung zwischen den beiden Begriffen. Die Kinder sind in der Lage die Wachstumsgeschwindigkeit in ihre Überlegungen mit einzubeziehen und

haben erkannt, dass sich die vom Raum losgelöste Dauer notwendigerweise auf die Reihenfolge stützt.

Zwischen der Entwicklung des Altersbegriffs und der physikalischen Zeit sieht Piaget eine vollständige Analogie. Der Altersbegriff stellt eine Verbindung zwischen physikalischer und innerer Zeit dar, denn Kinder können das Alter von Personen auch aufgrund des Wachsens geistiger Fähigkeiten wie Klugheit und Wissen beurteilen. Zurück bleibt im kindlichen Begriff des Alters die Statur, weil „das Bewusstsein den Weg vom Äußeren zum Inneren nimmt und die innere Zeitkonstruktion eine fortschreitende und nicht fertig vorgegebene Subjektivierung zur Voraussetzung hat“ (S. 301).

Die Fähigkeit der Einbeziehung des Aspektes der Wachstumsgeschwindigkeit führt zur Trennung der Begriffe Alter und Größe. Piaget erklärt dies mit der Analogie zwischen der Entwicklung der physikalischen und der biologischen Zeit, bei der in beiden Fällen die Zeit eine Koordination der Bewegungen und ihrer Geschwindigkeiten ist. Aus diesem Grund verwechseln Kinder die Dauer mit dem durchlaufenen Weg oder der geleisteten Arbeit, bevor sie zur Koordination fähig sind.

Für eine genauere Analyse der Beziehung zwischen der Entwicklung der physikalischen und der psychologischen Zeit liefern die Untersuchungen zur Trennung von Alter und Größe zwei wichtige Ergebnisse. Zum einen nehmen Kinder nicht einen subjektiven Altersbegriff als Ausgangspunkt, sondern sie stützen ihre Begründungen auf einen äußerlichen, materiellen Begriff, den der Struktur oder der Körpergröße. Die kindliche Betrachtung der Beziehungen erfolgt nicht von innen nach außen, sondern beginnt mit der äußeren Analyse, erst später findet eine Korrektur zugunsten eigener zeitlicher Verarbeitungen statt. Das zweite Ergebnis liefert die Erklärung für diese Verarbeitung. Die Konstruktion des Altersbegriffs verläuft parallel zu der Entwicklung des physikalischen Zeitbegriffs, was bei den Aspekten der Dauer und der Folge zuerst zu nicht korrekten Anschauungen führt, da keine Verbindung zwischen den beiden Bereichen gezogen werden kann. Bei der biologischen Zeit und der Zeit des eigenen Lebens sind die Anschauungen des Kindes zu Beginn ebenfalls falsch und ohne Zusammenhang. Die Koordination erfolgt in beiden Fällen erst durch gegliederte Anschauungen und Operationen, die unter sich gruppiert werden. Für Piaget ist diese Entwicklung im Falle der physikalischen Zeit ganz klar, denn „die Koordination der Bewegungen verschiedener Geschwindigkeit führt zu der Scheidung zwischen der zeitlichen Aufeinanderfolge und Dauer von der räumlichen Aufeinanderfolge und Entfernung“ (S. 317). Paralle-

len sieht er bei dem Prozess des Alters, denn das Kind lernt durch die Koordination der Wachstumsgeschwindigkeit Alter und Größe zu unterscheiden und die biologische Zeit als eigene Dauer, unabhängig von räumlichen Kriterien zu bilden.

2.1.2.3.4 Die Zeit der eigenen Handlung und die innere Dauer

Zu Beginn der Entwicklung verfügt das Kind noch nicht über ein inneres und äußeres System, die Bildung seiner eigenen Zeit erfolgt allmählich in Anlehnung an die äußere Zeit, die sich der gleichen Mechanismen der Aneignung bedient wie bei der Entwicklung der physikalischen Zeit. Dabei unterliegt das Kind auch den gleichen Irrtümern, die aus seiner Unfähigkeit zur richtigen zeitlichen Einschachtelung resultieren. Piaget sieht das „erarbeitete Gedächtnis“ im Gegensatz zum „reinen Gedächtnis“ Bergsons als Ursache der Irrtümer, da es die Vergangenheit durch ständige Konstruktion oder Rekonstruktion wiederherstellt (vgl. S. 320). Die Bildung der inneren Zeit erfolgt ebenfalls durch die gleichen Reihenbildungen und Zeitschachtelungen wie bei der physikalischen Zeit. Auch hier stützen sich die Kinder auf das äußere Ergebnis ihrer Handlung, um Erinnerungen zu ordnen. Im umgekehrten Fall können sie aber auch eine Reihe physikalischer Geschehnisse nur dann ordnen, wenn sie sich auf ihr Gedächtnis stützen.

Diese Überlegungen versucht Piaget mit seinen Versuchen zum Einfluss der Handlungsgeschwindigkeit zu beweisen. Die jüngsten Versuchspersonen drücken bei einer laufenden Handlung, die aus Aktivität und nicht passiver Beobachtung besteht, die Zeit der eigenen Handlung nicht in Bewusstseinszuständen aus, sondern messen sie am objektiven und realistischen Ergebnis ihrer Handlung. Sie berufen sich beim Schätzen der physikalischen Zeit auf die Geschwindigkeit und das Ergebnis. Ab dem achten Lebensjahr verändern sich die Reaktionen der Kinder. Introspektive Antworten zeigen, dass sie die Zeit der eigenen Handlung aufgrund ihres Bewusstseins schätzen und sich nicht an äußeren Ergebnissen orientieren. Auch Wahrnehmungsregulierungen werden mit zunehmendem Alter genauer. Somit ist die erwachende psychologische Zeit eine nach innen gerichtete Differenzierung der physikalischen Zeit. Die Entwicklung der psychologischen Zeit ist „das innere Gegenstück zu der vorerst anschaulichen und dann operativen physikalischen Zeit“ (S. 334).

Zum gleichen Resultat kam Piaget bei seinen Versuchen zu der Beurteilung von Zeit bei schwierigen Handlungen¹⁴ und zum Einfluss von Interesse und Warten auf das Zeitgefühl. Jüngere Kinder verweisen auch hier auf objektive Eigenschaften wie Gewicht und Größe, wohingegen die Größeren in der Lage sind, Begriffe wie Langsamkeit und Schnelligkeit zu der Schwierigkeit einer Handlung in Beziehung zu setzen.

Bei seinen Versuchen zum Einfluss von Interesse und Warten zeigte sich sowohl bei jüngeren als auch bei älteren Kindern, dass die Zeit beim Warten länger und bei Interesse kürzer empfunden wird. Allerdings unterscheiden sich die Begründungen der Kinder unterschiedlichen Alters. Für jüngere Kinder sind die empfundenen Unterschiede objektiv, ältere Kinder beziehen die eigene innere Dauer in ihre Überlegungen mit ein und vermuten sogar, dass die von ihnen als lang erlebte Zeit aus physikalischer Sicht erheblich kürzer ist. Beeinflusst wird das Gefühl für die Dauer durch Interesse, spontane Anregung, aber auch durch Langeweile und Ermüdung. Erst mit zunehmendem Alter können diese Phänomene durch Reflexionen reguliert und korrigiert werden, wobei selbst Erwachsene noch diesen Täuschungen unterliegen. Beschleunigte, schnelle Handlungen bewirken in der aktuellen Situation ein Gefühl des Zusammenziehens der Zeit, in der Erinnerung dehnt sich die Dauer aufgrund der Beurteilung der vollzogenen Aktivität aus. Umgekehrt führt eine langsame Handlung in der erlebten Situation zu einer Ausdehnung des Erlebens von Zeit, wobei sich die Dauer in der Erinnerung durch wenig verrichtete Arbeit zusammenzieht.

Zusammenfassend können die Untersuchungsergebnisse Piagets mit den großen Koordinationsschwierigkeiten bei verschiedenen Geschwindigkeiten erklärt werden. Die Zeit verstehen bedeutet, sich von der Gegenwart loszumachen, die einzelnen Reihen und Zustände im Geiste aufzurollen, zu ordnen und zu verbinden. Das Räumliche muss im Geiste überwunden werden, Reihen umgekehrt und in der Zeit vor- und zurückgeschritten werden können. Das Räumliche kann dann überwunden werden, wenn eine Vorstellung des ganzen Raumes existiert, was eine Dezentrierung der Bewegung aus dem gegenwärtigen Erleben an eine andere Raum-Zeit-Stelle bedeutet. Am Ende des dritten Stadiums können Kinder die Zeit in beide Richtungen aufrollen und entdecken und haben erkannt, dass die Gegenwart eine Momentaufnahme ist, die aus einem stetigen Vorgang herausgeschnitten wird. Sie können auch verschiedene

¹⁴ Durch die erhöhte Schwierigkeit der Handlung müssen die Kinder die gebrauchte Zeit mit der Langsamkeit der Bewegung in Beziehung setzen.

Ereignisse, die sich schneiden, zu einem Ganzen zusammensetzen, was von Piaget als „Ergebnis der Dezentrierung“ beschrieben wird, als Veränderung der anfänglichen egozentrischen Zeit zur „reversiblen Gruppierung“.

Die Untersuchungen Piagets zeigen, dass die Operationen, die für die Zeit in allen Formen charakteristisch sind, allgemeine Gültigkeit besitzen und dass die physikalische und die psychologische Zeit innerlich miteinander verwandt sind, weil beide die Koordination von Bewegungen verschiedener Geschwindigkeiten sind. Dies bezieht sich sowohl auf Strecken im äußeren Raum als auch auf innere Handlungen. Eine weitere Übereinstimmung zwischen der physikalischen und der psychologischen Zeit beruht auf der Tatsache, dass die Richtung der Bewegung nur aufgrund von kausalen Verbindungen bestimmt werden kann. Für Piaget steht fest, dass die Entwicklung des Zeitbewusstseins auf allen Ebenen parallel verläuft.

2.1.2.3.5 Kritik an Piagets Theorie

Piagets Anerkennung und sein Einfluss auf nachfolgende Reflexionen und Arbeiten zur Entwicklung des Zeitbegriffs sind unumstritten. Selbst Kritiker berufen sich auf seine Ergebnisse und halten seine Untersuchungen für grundlegend. So Norbert Meder, der in einigen Bereichen zwar starke Kritik an Piaget übt, seine Theorie allerdings aufgrund ihrer strukturell-genetischen Konzeption der Intelligenz für pädagogische Fragestellungen für bedeutend hält, da Entwicklung vom Ende her betrachtet wird (vgl. Meder 1989, S. 53). Er selbst setzt dem seine „Kognitive Entwicklung der Zeitgestalten“ entgegen, wobei er darin Piagets Überlegungen zur Entwicklung des Zeitbewusstseins modifiziert und spezifiziert. Er verfeinert den Entwicklungsprozess, in dem er ihn in fünf Zeitgestalten teilt, die umfassender und differenzierter sind. Weiterhin ist für Meder problematisch, dass Piaget die vorangehenden Entwicklungsphasen als defiziente Modifikationen betrachtet und ihnen somit keinen eigenen positiven Stellenwert beimisst. Weitere unklare Strukturen zeigt Meder bei der Übereinstimmung der kognitiven Entwicklung mit der Entwicklung des Zeitbewusstseins. „Die Stadien der Entwicklung des Zeitbegriffs bei Piaget decken sich nicht vollständig mit den Stadien der kognitiven Entwicklung. Der Versuch Piagets, sie aufeinander zu beziehen und sie zu parallelisieren, gelingt nicht immer bzw. nicht immer durchsichtig“ (S. 70). Sein abschließendes Urteil über Piagets Theorie lautet, dass Piaget zwar versuchte die Entwicklung der Heranwachsenden strukturell zu beschreiben, es ihm im Ganzen jedoch an einem umfassenden Strukturmodell fehle.

Joseph Churchs Kritik an Piaget bezieht sich auf dessen Festhalten an der biologischen Reifung als Schlüssel zur Entwicklung. Faktoren wie Erfahrungen oder prägende Erlebnisse finden zu wenig Berücksichtigung, gerade bei der sprachlichen Entwicklung. Lernausgangspunkt orientierte Entwicklungspsychologen halten ebenso die Betrachtung der Zeitbewusstseinsentwicklung als natürlichen Reifungsprozess für problematisch, da Umwelteinflüsse und systematische Förderung keine Beachtung finden.

Grundsätzlich sind die kritischen Auseinandersetzungen phänomenologischer Arbeiten mit der Zeitbewusstseinsentwicklung von Piaget wie sie zum Beispiel von Wilfried Lippitz vorgenommen wurden. Die Entwicklung des Zeitbegriffs bei Piaget ist wie auch bei anderen Entwicklungspsychologen ein besonderer Fall der Intelligenzentwicklung. Seine Einteilung in drei Stufen bedeutet eine qualitative Beschreibung der Entwicklung. Die beiden ersten Stadien sind nur „Vorstufen, intuitive Vorbegriffe“ (vgl. Lippitz 1993, S. 131), in denen Zeit nicht an sich existiert, sondern eingebettet ist in „Aktionszusammenhänge, in pragmatisch orientierte Bewegungs- und Handlungsabläufe [...], gebunden an Gegenstände“ (S. 131).

Für Merleau-Ponty (1966) ist die „präreflexive Erfahrungs- und Erlebnisdimension“ die Fundierungsschicht für das Verhalten zur Welt, Piaget dagegen hält die vorwissenschaftlichen, noch nicht rational strukturierten Erfahrungs- und Erlebnisvollzüge für eine „überwindbar gehaltene Vorstufe rationaler, kognitiver Entwicklung“ (S. 131). Kritisiert wird die entwicklungspsychologische Sichtweise der Zeit als objektiv festgesetzte, metrische Zeit, ohne die Ereignisse der Welt oder eigene Erfahrungen mit in Betracht zu ziehen. Dadurch findet eine Vermischung des wissenschaftlichen Konstruktes Zeit mit dem tagtäglichen Umgang mit ihr statt. Lippitz macht hier eine sehr deutliche Trennung. Die wissenschaftliche Funktion von Zeit ist die einer Maßeinheit, die den Prinzipien der Genauigkeit und der Exaktheit unterliegt und „dem Ideal der Mathematisierbarkeit wissenschaftlicher Erkenntnis unterworfen ist“ (S. 132). Die Uhrzeit dagegen dient auf sehr praktische Art und Weise der Organisation des Alltags. Zeit bestimmt als Ordnungsraster gesellschaftliche Abläufe und regelt Tages- und Arbeitsrhythmen. Das alltägliche Leben ist von genormten Zeitstrukturen durchsetzt, was von Jugendlichen z.B. beim Erwachsenwerden in Form von Pünktlichkeit oder Zuverlässigkeit gelernt werden muss.

Dem sich beim Kind entwickelnden Zeitverständnis legt Piaget die wissenschaftsorientierte Auffassung von Zeit zugrunde. Aus phänomenologischer Sicht ist dieses rationa-

listische Verständnis ein spezieller Zeitbegriff, der nicht als alleiniger Maßstab angesetzt werden darf. „Die durch das Bild der Linie symbolisierte objektive Zeit ist kein ursprüngliches Datum des Erlebens. Sie ist ein Erzeugnis des Nachdenkens, ein Begriff für die Wissenschaften der Natur“ (Straus 1956, S. 31). Mit dem „ursprünglichen Datum des Erlebens“ sind Erscheinungsweisen und Kristallisationen von Zeit wie Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, Langeweile oder das Alter, geschichtliche Ereignisse und das Betrachten von Denkmälern gemeint, die von Piaget überhaupt nicht erwähnt werden. Gleichsam zeigen die Methoden seiner Untersuchungen, dass er auf ein rein naturwissenschaftliches Verständnis von Zeit festgelegt ist. Die Kinder sollen experimentieren, dabei dient der Grad ihrer Fähigkeiten beim Handeln, ihre Beschreibungen und ihre kognitiven Beurteilungen als Kriterium zur Einschätzung ihres Entwicklungsstandes. Für Lippitz sind diese Untersuchungen zwar wichtig, er wendet sich aber gegen ihren Absolutheitsanspruch, gegen die „Verabsolutierung des wissenschaftlichen Weltbildes“ (Lippitz 1993, S. 134). Der Versuch Piagets die Entwicklung des Verständnisses von psychologischer und physikalischer Zeit gleich zu setzen, stößt besonders auf Kritik, verknüpft mit der Sorge daraus resultierender pädagogischer und didaktischer Folgen.

Als Gegenentwurf der Analyse des Zeiterlebens von Kindern beschreibt Lippitz die phänomenologische Methode der exemplarischen Deskription. Dabei betont er, dass die vorwissenschaftlichen Erfahrungen nicht nur ungeordnete sinnliche Empfindungen sind, die als Grundlage der reflexiven Auseinandersetzung dienen, sondern „den impliziten Erfahrungsuntergrund [bilden], der didaktisch zu berücksichtigen ist, wenn Schüler mit der wissenschaftlichen Weltsicht konfrontiert werden“ (S. 135). Zeit ist in Erlebnisse und Erfahrungen eingebettet, „Kinder und Erwachsene leben in ihr und mit ihr. Sie durchzieht ihre Biographie und ordnet ihr Zusammenleben“ (S. 136). Gelebter und erlebter Zeit kann man mit Geschichten gerecht werden. Dabei lässt sich feststellen, dass Zeit für Kinder erlebtes Verlangen nach kommenden Dingen, auferlegte Ordnungsraster oder auch Langeweile bedeutet. Zeit kann für sie nicht auf die metrische Zeit zurechtgestutzt werden.

Die exemplarische Deskription versucht durch die Schilderung typischer Situationen und Ereignisse, die etwas mit dem Thema Zeit zu tun haben, und einer anschließenden generalisierenden Interpretation „nach dem Sinn dieses Phänomens für das Leben des Kindes und für den Sinn unserer Existenz überhaupt“ (S. 138) zu fragen. Die Methode der Exemplifikation ist ein reflexives Verfahren, in dem durch Erinnerung, Beobach-

tung oder Beschreibung eines Ereignisses und einer distanzierten Analyse desselben Zeit als eine bestimmte Struktur von Erfahrungen deutlich wird. „Das Verstehen von Zeit bleibt auf die Vergegenwärtigung seiner Konkretionen angewiesen“ (S. 139).

2.1.3 Zeitkonzeptionen in der Soziologie

Zeit wird in soziologischen Analysen nicht als ein natürlicher oder objektiver Begriff verstanden, sondern als soziales Konstrukt, als Parameter für gesellschaftliche Analysen von Zeit. Dabei lassen sich unterschiedliche Herangehensweisen und methodische Zugänge an die Thematik erkennen. Theoretiker versuchen, „Zeit theoretisch als kategorialen Ordnungsparameter für eine neue Form der Gesellschaftsanalyse fruchtbar zu machen“ (Schaffer 1993, S. 54). Daneben existieren empirische Studien mit unterschiedlichen Schwerpunkten und einer Konzentration auf einzelne Aspekte aus dem Gesamtkomplex Zeit. Eine dritte Herangehensweise ist die deskriptive Betrachtung der historischen Entwicklung des Zeitverständnisses einer Kultur und ihres Einflusses auf gesellschaftliche Prozesse und individuelle Lebensgestaltung.

2.1.3.1 Theoretische sozialwissenschaftliche Zeitforschung

In starker Anlehnung an philosophische und physikalische Anschauungen entwickelte sich die soziologische Theoriebildung zum Thema Zeit. Die Vorstellung, dass Zeit eigenständig und losgelöst existiert geht auf Newtons Begriff der mathematischen absoluten Zeit zurück und konnte auch durch Einsteins Relativitätstheorie von 1905 nicht abgelöst oder verändert werden. Sie bildet die physikalische Grundlage der soziologischen Beschäftigung mit der Zeit. Im Bereich der Philosophie waren es in erster Linie Bergson, Husserl und Heidegger¹⁵, die einen gewissen Einfluss auf die theoretischen Arbeiten zur Zeit innerhalb der Soziologie hatten.

2.1.3.1.1 Die Klassiker Durkheim, Schütz und Luckmann

Als soziale Kategorie ist Zeit wie Raum, Klasse und Zahl für E. Durkheim (1858 – 1917) eine Grundkategorie des Denkens und Begreifens, sie gehört zu den „wesentli-

¹⁵ Bergsons Unterscheidung von temps und duree ab 1889, Husserls Vorlesungen zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins von 1905 und Heideggers Zeitlichkeitsanalyse ab 1924

chen Begriffen, die unser ganzes intellektuelles Leben beherrschen“ (Durkheim 1994, S. 28). Der Mensch hat keine eigene innere Zeit, er muss sich Abläufe und Ereignisse mit dem äußerlich geschaffenen Konstrukt Zeit erklären. Dabei ist für Durkheim der Kalender Ausdruck für den sozialen Rhythmus, der die Zeiterfahrung des Einzelnen beeinflusst. „Es ist nicht meine Zeit, die auf diese Weise organisiert ist, es ist die Zeit, wie sie von allen Menschen ein und derselben Zivilisation gedacht wird. Das allein genügt schon, um deutlich zu machen, dass eine derartige Organisation kollektiv sein muss“ (S. 29). Gemeinsam mit M. Mauss (1873 - 1950) beschäftigte sich Durkheim mit dem Zusammenhang von Religion und Kalendern. Sie beschreiben auf der Grundlage dieser Analyse das Entstehen eines Verhaltenskodexes der Menschen einer Gesellschaft als Ergebnis oder Antwort auf die zyklische Wiederkehr von Riten und Festen. Das gesellschaftliche Verständnis von Zeit war anfänglich an Naturereignisse gekoppelt und entwickelte sich allmählich hin zu abstrakteren Regelsystemen.

Eine phänomenologische Konzeption von Zeit erarbeitete A. Schütz (1899 - 1959). Zeit wird bei ihm zu einer zeittheoretischen Kategorie zur Fundierung seiner Handlungstheorie. Dabei unterscheidet er das Handeln von der Handlung. Handeln erzeugt Handlungen, Handlungen sind das Ergebnis des Handelns. Der Sinn einer Handlung ergibt sich für ein Individuum erst im nachhinein, es erschließt ihn erst im Laufe der Zeit, da nur einem abgeschlossenen Erlebnis Sinnhaftigkeit zugesprochen werden kann. Gleichzeitig ist das Handeln aber auf die Zukunft gerichtet, um dort bestimmte Ziele erreichen zu können. Durch diesen Rückbezug auf der einen Seite und die Vorausschau auf der anderen unterscheidet sich nach Schütz das Handeln vom Verhalten und von der Aktivität. Seine zentralen Kategorien des Handelns sind auf Zukunft gerichtete „Um-zu-Motive“ und an der Vergangenheit orientierte „Weil-zu-Motive“. Die „Um-zu-Motive“ sind auf das Erreichen eines Ziels in der Zukunft gerichtet, die „Weil-zu-Motive“ beziehen den Entwurf einer Handlung in die Bewertung der Handlung selbst mit ein. Schütz geht davon aus, dass es neben der äußeren Zeit auch eine innere eigene Zeit des Menschen gibt. Die „lebensweltliche Zeit“ beinhaltet für ihn eine Kopplung von innerer, äußerer und sozialer Zeit.

Sein Schüler T. Luckmann begreift die gesamte Persönlichkeit des Menschen als zeitliche Struktur. Sein Identitätskonzept beschreibt, dass das Individuum in der Gegenwart einen reflexiven Bezug zu sich selbst herstellt, indem es sich mit seiner subjektiven Vergangenheit und Zukunft auseinander setzt. Die persönliche Identität ist somit die Einheit der Zeithorizonte. Menschliche Zeiterfahrungen sind für Luckmann Synchroni-

sationszwänge, bei denen zum einen körperliche Rhythmen mit sozialen, zum anderen unterschiedliche Normen einzelner Lebensbereiche oder differierende Zeitbezüge innerhalb von Interaktionen verschiedener Individuen in Einklang und Übereinstimmung gebracht werden müssen. Für Luckmann hat jeder Mensch zwei Aufgaben. Auf der persönlichen Ebene muss er aus den unterschiedlichen Bezügen zur Zeit eine Identität bilden und auf der sozialen Ebene muss er seine Persönlichkeit mit den gesellschaftlichen Zeitordnungen- und -zwängen koordinieren.

2.1.3.1.2 Die Handlungstheorien von Mead, Luhmann und Giddens

G.H. Mead (1863 – 1931) setzt an dem zentralen Begriff der Soziologie - der Handlung – an und verbindet in seinem Konzept soziale Handlung mit sozialer Zeit. Für ihn ist die Gegenwart der Ort der Realität, da die Beziehungen des Individuums zu seiner gegenwärtigen Situation in der Umwelt die Grundlage für Zeiterfahrungen darstellt. Im Gegensatz zu einfachen Organismen, die undifferenziert im Hier und Jetzt leben, beziehen Lebewesen mit Bewusstsein ihre Vorstellungen von der Vergangenheit und der Zukunft auf ihre jeweilige Gegenwart. Mead unterscheidet vier Phasen der menschlichen Handlung. Der Handlungsimpuls wird durch eine Veränderung der Umwelt ausgelöst. Die Wahrnehmung dieser Veränderung ergibt sich aus der grundlegenden Reaktionsbereitschaft. Der Reiz erlangt damit erst durch die Wahrnehmung an Bedeutung. Die anschließende Motivationsphase, in der noch keine Handlung stattfindet, dient der Reflexion über die Handlung und möglicher Alternativen. Diese Fähigkeit unterscheidet nach Mead Handlung von reinem Verhalten. Die Handlungsvollendung als vierte und letzte Phase wird als Handlungsentwurf beschrieben, der Gestaltungsmöglichkeiten gegenüber der Zukunft offen lässt und gegenüber der Vergangenheit Möglichkeiten der Veränderung neuer Situationen bietet. Dadurch wird für das Individuum Zeit erfahrbar.

Für N. Luhmann (1927 - 1998) schreitet die Zeit unwiederbringlich voran, das Handeln ist darin eine Notwendigkeit ohne Motive und zweckrationale Hintergründe. Die Gegenwart, die von Luhmann als punktuelle Aktualität verstanden wird und die keine Dauer hat, zerstört sich fortlaufend selbst. Durch seine Handlungen versucht der Mensch, dieser Selbstvernichtung der Zeit entgegen zu wirken (vgl. Luhmann 1979, S. 64). Damit die Wirklichkeit nicht entschwindet, müssen Momente reproduziert werden. Somit wird Realität erst in der Zeit und durch die Zeit geschaffen. Eine Gesellschaft ergibt sich für Luhmann aus dem Handeln der darin lebenden Personen. Diese

Handlungen unterliegen der Zeit, da das Individuum nur in der Gegenwart handeln kann. Die Zukunft und die Vergangenheit werden in den Handlungen mit berechnet und erwogen, soziale Gebundenheit und die Pflicht zu gesellschaftlichen Koordinatationen machen die Möglichkeiten allerdings eng. Damit wird Handlung zu einem Ereignis, das die Zeit bindet. Ein weiterer zentraler Begriff ist für Luhmann die Zeitknappheit. Sie ergibt sich einmal aus der wirtschaftlichen Produktion, zum anderen aus der Nutzung der Konsumgüter. Ihre Inanspruchnahme erfordert Zeit, erhöht somit ihren Wert und fördert ihre Knappheit. Die gesellschaftliche Tendenz zu immer weniger Zeit ergibt sich aus der Zunahme von Handlungsspielräumen und Lebenschancen. In ihrer Konsequenz bedeutet sie Handlungsrationalität und Verzicht auf Information und Konsens mit gesellschaftlichen Vereinbarungen. Somit reduziert die Zeitknappheit gesellschaftliche Komplexität.

A. Giddens (geb. 1938) versucht menschliches Handeln von seinen Beschränkungen her zu erklären. Eine dieser Bedingungen für das Handeln, die unüberwindbar ist, ist der menschliche Körper mit seinen Bedürfnissen, seinen Wahrnehmungs- und Bewegungsgrenzen (vgl. Giddens 1988, S. 161). Eine weitere Beschränkung sind die Dimensionen Raum und Zeit. In seiner Analyse geht es Giddens um die sozialen Praktiken von Individuen, wie sie im alltäglichen Handeln umgesetzt werden. Diese sozialen Praktiken werden längerfristig zu Strukturen einer Gesellschaft, die Einfluss auf soziale Institutionen haben. Die „Dualität der Struktur“ (vgl. S. 78) besteht für Giddens darin, dass Strukturen soziales Handeln auf der einen Seite einschränken, auf der anderen Seite soziales Handeln erst ermöglichen. Die Strukturen bilden sich durch Routinisierung, durch Tätigkeiten, die gewohnheitsmäßig getan werden. Das alltägliche Handeln von Menschen besteht hauptsächlich aus solchen Routinen, da sie ein Gefühl von Vertrauen vermitteln, die Gewissheit des Seins. Der Zeitdualismus in Giddens Theorie besteht in der „Spannung zwischen der reversiblen Zeit des Alltags (deutlich im Wiederholungscharakter von Routinen) und der irreversiblen Zeit einer menschlichen Lebensspanne“ (Schaffer 1993, S. 61). Der Strukturbegriff von Giddens bezeichnet gesellschaftliche Strukturen als über Raum und Zeit hinweg kontingente Gebilde. Somit sind die menschlichen Praktiken, die sie bilden, nur relativ stabil und auf einen bestimmten Raum bezogen. Raum und Zeit relativieren den Strukturbegriff, der nur im individuellen Handeln realisiert werden kann. Handeln erzeugt Strukturen, indem es mit bereits erzeugten Strukturen in Interaktion tritt. Dieses Wechselspiel zwischen Subjekt und Objekt weist eine Gesellschaft als Geflecht von Raum-Zeit-Pfaden von Individuen aus. Die Steuerung der Handlungen unterliegt dem „praktischen Bewusst-

sein“, das bewusste und unbewusste Erfahrungen des Individuums beinhaltet, aber auch dem „diskursiven Bewusstsein“, das die Selbstreflexion bezeichnet. Für Giddens ist Handeln immer intentional, weil der Einzelne Gründe für seine Handlungen angeben kann und dadurch zum Experten seiner eigenen Situation wird (vgl. Giddens 1988, S. 58).

2.1.3.2 Empirische soziologische Studien

Es gibt eine Fülle soziologischer Thematisierungen des Komplexes Zeit, die in der empirischen Sozialforschung sowohl quantitativ als auch qualitativ untersucht wurde. Den Zusammenhang von Zeit und Arbeit untersuchte F.W. Taylor, der Arbeitsprozesse und deren Zeitstrukturen explorierte, um seine Idee der wissenschaftlichen Betriebsführung zu fundieren. C. Bühler entwickelte 1991 Methoden, mit deren Hilfe sie Tagebücher von Jugendlichen qualitativ auswerten konnte. Diese Form der wissenschaftlichen Analyse war ein entscheidender Schritt der Weiterentwicklung qualitativer Verfahren. Auch Studien, die Zeit als Ordnungskonzept für gesellschaftliche und soziale Veränderungen betrachten, wurden zahlreich durchgeführt. Daneben existieren Arbeiten, die sich mit den Zeitkonzepten unterschiedlicher Kulturen beschäftigen und durch den Vergleich die Bedeutung von Zeit für eine Gesellschaft oder Kultur herausfiltern. Ein besonderer Schwerpunkt findet sich im Bereich der Zeitbudgetstudien. Bereits im ausgehenden 19. Jahrhundert wurden Studien zur Zeitverwendung durchgeführt. Einen weiteren Zweig stellt die Freizeit- und Arbeitszeitsoziologie dar, die Zusammenhänge und Abhängigkeiten der beiden Bereiche untersucht und sie in Beziehung zu den Individuen einer Gesellschaft setzt. Das Freizeitverhalten von Kindern, ein nicht genuin soziologischer Bereich, sondern hauptsächlich in der Pädagogik von Interesse, entwickelte sich unter dem Gesichtspunkt der Diskussion zur „Veränderten Lebenswirklichkeit von Kindern“.

2.1.3.2.1 Zeitbudgetstudien

Giddings, ein amerikanischer Soziologe, führte bereits 1876 Zeitbudgetstudien durch (vgl. Blass 1980). Die Anliegen der Untersuchungen waren zum Teil internationale Vergleiche, aber auch die Messung des Zeitverbrauchs für bestimmte Tätigkeiten wurden beachtet. Der Zeitverbrauch wurde weiter zu verschiedenen sozialen Merkmalen in Verbindung gesetzt. Als bekanntestes Beispiel gilt die soziographische Studie „Die Arbeitslosen von Marienthal“ (Jahoda, Lazarsfeld, Zeisel 1975), die 1933 veröffentlicht

wurde. Neben einem methodisch bemerkenswerten Design, das sich durch die Vielfältigkeit und die Kreativität des erhobenen qualitativen und quantitativen Materials auszeichnet, besagten die Ergebnisse inhaltlich, dass sich der Umgang mit Zeit durch die Bedingungen der Arbeitslosigkeit verändert. „Das Gefühl, freie Zeit nur in beschränktem Ausmaß zur Verfügung zu haben, treibt zu ihrer überlegten Verwendung; das Gefühl aber, unbegrenzt Zeit zu haben, macht jede Zeiteinteilung überflüssig. Was man vor dem Essen unternehmen möchte, kann ja ebenso gut nachher geschehen, oder am Abend; und plötzlich ist der Tag um, ohne dass es geschehen wäre“ (S. 86 f.). Das Zeiterleben wird durch Arbeitslosigkeit undifferenziert, „ihr Zeiterleben war gestört“ (Jahoda 1995, S. 120), da das Leben generell an Ereignissen und an Anforderungen ärmer geworden ist.

2.1.3.2.2 Arbeits- und freizeitsoziologische Untersuchungen

Die individuelle Zeitverwendung und Fragen, wie typische Arbeitszeitmuster aussehen, was Arbeitnehmer an ihrem Feierabend unternehmen und wie sich zeitliche Verpflichtungen und Freiräume unterscheiden, sind Themen der empirischen Studien zur Arbeits- und Freizeitsoziologie. Bei der Arbeitszeit sind die Veränderungen und Entwicklungen im historischen Vergleich von Bedeutung (z.B. Zoll 1988). Auch die Auswirkungen unterschiedlicher Arbeitszeitformen und die Erfahrungen sowohl der Arbeitgeber als auch der Arbeitnehmer wurden untersucht. Kudera (1987) interessierte sich für den Zusammenhang zwischen Arbeitszeit und Lebensführung. Als „Zeitpioniere“ werden hier Menschen beschrieben, die sich außerhalb eines Normalarbeitstages bewegen und dadurch eine flexiblere und unstrukturiertere Gestaltung von Leben und Arbeiten haben. In der Freizeitsoziologie wird das Verhalten während nichterwerbstätiger Zeit untersucht, in neueren Studien aber komplexer in das Gesamtsystem des Lebensstil und der Lebensführung eingebunden (vgl. Vester 1988). Freizeitgewohnheiten, Vorlieben und Bedürfnisse der Freizeitgestaltung interessieren im Zusammenhang zu der sozialen Gruppe, der ein Individuum angehört, seiner spezifischen Lebensphase und familiären Situation. Damit geht es bei diesen Untersuchungen nicht ausdrücklich um Zeit, sondern eher um die Aktivitäten, die von einzelnen Typen bevorzugt werden (Aktivitätentypik, vgl. Schaffer 1993, S. 64).

2.1.3.2.3 Das Freizeitverhalten von Kindern

Seit den 80-er Jahren gibt es unter dem Schlagwort der veränderten Kindheit Aussagen über das Freizeit- und Spielverhalten von Kindern, das mit Begriffen wie Verhäuslichung, Verinselung und Vereinzelnung zusammengefasst beschrieben werden kann. Sie bezeichnen die Tatsache, dass Kinder ihre Freizeit alleine oder mit nur einem Spielpartner verbringen, sich häufig in der Wohnung der Eltern aufhalten und mit dem Auto zu ihren Spielorten gefahren werden. Verknüpft mit den langen Fahrten zu den einzelnen Spielorten ist eine Erhöhung der Wahrnehmung institutionalisierter Freizeitangebote, wie Sportverein, Musikschule, Malkurse etc. festzustellen. Dadurch ist eine genaue Planung der kindlichen Freizeit nötig, man spricht von einer „Kindheit nach dem Terminkalender“ (vgl. Zeiher, Zeiher 1998). Da eine selbstständige, eigenverantwortliche Lebenswelt der Kinder mit zunehmendem Alter immer wichtiger wird, die Ablösung und Unabhängigkeit von der Erwachsenenwelt ein wichtiger Sozialisationsfaktor darstellt, der die Identitätsbildung fördert, ist eine genaue Analyse der sozialen Beziehungen und Aktivitäten ein wichtiges Feld soziologischer und pädagogischer Studien. Die Kinderkultur, nicht die von Erwachsenen gemachte Kultur für Kinder, sondern die selbstgeschaffene Spielwelt, in der eigene Gesetze gelten, scheint „durch die beschriebenen Modernisierungsprozesse gefährdet“ (Fölling-Albers 1999, S. 25). Die Möglichkeiten, sich diese eigene Welt zu schaffen, werden durch Bebauung, wenig frei verfügbare Zeit, weniger Kinder in den Wohngebieten, Ängste der Eltern etc. eingeschränkt. Dagegen nimmt die Beliebtheit institutionalisierter Freizeitaktivitäten ständig zu, Kinder nehmen diese selbstverständlich und gern in Anspruch. Allerdings sind gerade in diesem Bereich Tendenzen der sozialen Differenzierung der Kinder und ihrer Freizeitgewohnheiten feststellbar, da sich nicht alle Eltern diese Ausgaben leisten können. „Dadurch wird die Individualisierung der Lebensstile in der Freizeit noch unterstützt [und] die Ausbreitung der Entwicklungsschere zwischen den Kindern wird auf diese Weise begünstigt“ (S. 25/26).

2.1.3.3 Die historische Entwicklung des Zeitverständnisses

Veränderungen im Leben der Menschen im Laufe der Geschichte lassen sich auf viele unterschiedliche Einflüsse, Entdeckungen und einen Zuwachs an Erkenntnissen zurückführen. Eine wesentliche Komponente in dieser Jahrtausend alten Entwicklung ist sicher die menschliche Wahrnehmung von Zeit, das Zeiterleben und die Zeitgestaltung verschiedener Generationen und der daraus resultierende individuelle und gesellschaftliche Umgang mit der Zeit. Die immer exakter werdende Zeitmessung, begin-

nend mit der Erfindung der Sonnenuhren vor ungefähr 5500 Jahren bis zur heute gültigen Atomuhr Nist-7, die die Zeit in Nanosekunden messen kann, hatte einen gravierenden Einfluss auf die Möglichkeiten der Koordination menschlichen Handelns und in erster Linie auf das Arbeiten in der sozialen Gemeinschaft. Befinden wir uns heute an einem Punkt, an dem Zeit, dieses schwer zu definierende, nicht zu fassende Phänomen, über das sich Philosophen, Theologen und andere Wissenschaftler unterschiedlichster Fachrichtungen schon seit der Antike und bis heute Gedanken machen, zu einem fast materiellen Gut geworden ist (Zeit ist Geld), kann man diesen Status nur verstehen, wenn man sich neben der Beschreibung des technischen Fortschritts den gesellschaftlichen Prozessen und Hintergründen, die den fortschreitenden Einfluss der Uhren und Kalender begleiteten, zuwendet und in die Überlegungen mit einbezieht. Daher werden nach dem folgenden kurzen Überblick über die Entwicklung von Zeitmessgeräten Überlegungen zu den Einstellungen und Bedürfnissen der Menschen in Bezug auf ihr Leben, ihr Arbeiten, ihre Auffassung von Familie, ihre Freizeitgestaltung und religiösen Betrachtungen einen wichtigen Stellenwert einnehmen.

Vor ungefähr 5500 Jahren erfanden die Menschen die ersten Sonnenuhren, die die hellen sonnigen Stunden zählen konnten, jedoch nutzlos waren, wenn die Sonne abends untergegangen oder der Tag bewölkt war. Daher begann die Suche nach einem sonnen- und wetterunabhängigen Gerät, das Tag und Nacht funktionierte. Diesen Ansprüchen wurde die Wasseruhr gerecht, bei der man das Vergehen der Zeit auf einer Skala ablesen konnte, während Wasser aus einem Loch tropfte. Die Wasseruhren waren bis zu der Erfindung der Pendeluhr um 1700 die genauesten Zeitmessgeräte für Tages- und Nachtzeiten. Daneben existierten Öl-, Sand- und Kerzenuhren, in China Räucherwerkuhren; alles Materialien, die fließen oder sich verbrauchen.

Im 14. Jahrhundert tauchten in Europa die ersten mechanischen Zeitmesser auf. Es waren durch Gewichte angetriebene Geräte, die nur sehr grobe Zeitabschnitte messen konnten, also nicht genauer waren als Wasseruhren. Sie dienten den Mönchen als Signal für die Gebetszeiten, indem sie zu festgelegten Stunden die Glocken läuteten. Die Zeit wurde nicht gemessen oder angezeigt, sondern verkündet.

Eine entscheidende Wende nahm die Entwicklung von Uhren, als Galileo Galilei Ende des 16. Jahrhunderts die Eigenschaften des Pendels entdeckte. Auf dieser Grundlage entwickelte der niederländische Mathematiker Christian Huygens um 1700 die erste Pendeluhr. Ab diesem Moment konnten Stunden, Minuten und Sekunden gemessen

werden (eine gute Pendeluhr hatte eine Abweichung von ungefähr zehn Sekunden pro Tag), was einen tiefgreifenden Einfluss auf das Leben der Menschen haben sollte.

Die Verbesserung und Weiterentwicklung von Zeitmessgeräten im letzten Jahrhundert ging hin zu immer mehr Genauigkeit. Heute können wir mit der Atomuhr Nist-7 Milliardstelsekunden messen und wissen, dass diese Uhr in einer Million Jahre nicht eine Sekunde vor oder nach gehen wird.¹⁶

Diese Entwicklungen hatten großen Einfluss auf die Lebensweise der Menschheit, das einer Epoche zugrunde liegende Verständnis von Zeit prägte in hohem Maße die Gestaltung und Führung des gesellschaftlichen und individuellen Lebens. Geißler teilt dieses Zeiterleben in drei Phasen ein: Die Zeit der Vormoderne, die Zeit der Moderne und die Zeit der Postmoderne. Zusammenfassend stellt er dar: "Will man die Entwicklung unseres Zeitverständnisses auf eine Kurzformel bringen, so stellt sie sich folgendermaßen dar: Zuerst fanden wir die Zeit in der Natur und am gestirnten Himmel über uns, dann in den Uhren und bei den Glocken, und heute entdecken wir sie in Zeitplansystemen, Zeitvorträgen und Zeitsymposien und nicht zuletzt in Büchern über die Zeit" (Geißler 1999 S. 18). Betrachtet man diese Einteilung detaillierter, lässt sich erkennen, wie stark der Fortschritt der Menschheit mit ihrem Verständnis und Umgang mit der Zeit zusammenhängt, und welche gravierenden Folgen die Entwicklungen und Erfindungen der Zeitmessgeräte auf die Perspektiven des Erlebens und Beurteilens des eigenen Lebens hatten.

2.1.3.3.1 Das Zeitverständnis der Vormoderne

Die Epoche der Vormoderne ist durch "Zeitlosigkeit" gekennzeichnet. Zeit wurde gelebt und war kein Thema, mit dem man sich gedanklich oder gar in Gesprächen beschäftigte. Die Natur, das Wetter und die Pflanzen in ihrem natürlichen Kreislauf, Sonnen- und Himmelskörperhythmen, durch Jahreszeiten verursachte Veränderung, prägte das Leben der Menschen, diesen äußeren Umständen mussten sie sich uneingeschränkt anpassen. Das Leben war bestimmt durch die Arbeit, die anfiel und unbedingt erledigt werden musste, die Natur gab den Rhythmus und das Tempo vor, der Mensch betrachtete sich als Teil dieses Ganzen und akzeptierte die Abhängigkeiten.

¹⁶ Vgl. hierzu eine ausführliche Darstellung bei Robert Levine: Eine Landkarte der Zeit. Wie Kulturen mit Zeit umgehen. Piper München 1997 Kapitel Drei: Eine kurze Geschichte der Uhrzeit.

Zeitwahrnehmung und Zeiterleben waren an bestimmte Handlungen oder Ereignisse gebunden, auch die Angabe, wie lange etwas gedauert hat, wurde mit konkreten Erlebnissen verknüpft. Heute finden wir solche Zeitmaße, die sich ausschließlich an Ereignissen orientieren noch in anderen Kulturen. Levine berichtet, "in Teilen Madagaskars bekommt man zum Beispiel auf die Frage, wie lange etwas dauert, eine Antwort wie, die Zeit, die man zum Reiskochen braucht [...] oder solange es dauert, eine Heuschrecke zu braten" (Levine 1997 S. 135).

Allgemein kann man sagen, dass das Zeiterleben durch rhythmische Abläufe gekennzeichnet war, und "ein gleichmäßiger, harmonischer, sich regelmäßig wiederholender, systemhaft gegliederter Bewegungsablauf [ist]. Er ist Ordnung und Lauf und freier Fluss zugleich. Rhythmen sind also nicht starr. Sie gliedern die Zeit, zerteilen sie aber nicht - wie dies der Takt tut" (Geißler 1999 S. 45). Die Individualität und das Streben nach persönlichem Erfolg und Glück waren nicht in dem Maße ausgeprägt, wie wir das heute kennen. Vielmehr war das Leben durch Geburt in einer bestimmten Umgebung und einer festgelegten Schicht vorherbestimmt, der Einzelne fand sich damit ab, da es keine Möglichkeit zur Veränderung gab. Gegliedert war das Leben nicht durch persönliche Ereignisse, sondern durch traditionelle gesellschaftliche Verpflichtungen und Feste. "Alle am Ort machten das gleiche zur gleichen Zeit" (S. 47/48). Es bestand auch keine Notwendigkeit für eine ungewisse Zukunft gerüstet zu sein. Ereignisse waren vorherbestimmt wie das menschliche Leben, Beständigkeit und Stabilität vermittelten das Gefühl von Sicherheit. Dies befreite auf der einen Seite von dem Druck, alles besser, anders, effektiver machen zu müssen, als die anderen und garantierte somit ein „idyllisches Leben ohne Zeitdruck“, auf der anderen Seite aber war dies alles "mit vielen Zwängen und mannigfaltigen Opfern verbunden, denen sich heute niemand gerne aussetzen würde. Die weitgehend schutzlose Auslieferung an Naturgewalten, die materielle Armut, die Starrheit der sozialen Regeln, die erzwungene Seßhaftigkeit und die extrem hohe soziale Kontrolle sind ein Preis, den kein Individuum, das die Errungenschaften der Moderne kennen gelernt hat, zu zahlen bereit wäre" (S. 52).

2.1.3.3.2 Das Zeitverständnis der Moderne

Die zweite Phase wird die Zeit der Moderne genannt und kann allgemein als Einzug oder sogar Siegeszug der Uhren in das menschliche Leben verstanden werden. Diese Entwicklung, die mit dem ausgehenden Mittelalter einsetzte, ihren Höhepunkt in der

Industrialisierung und in der Erfindung der Eisenbahn fand, erforderte eine Standardisierung und Normierung der allgemeingültigen Zeit .

Das Arbeiten verlagerte sich zunehmend von zu Hause nach außen, z.B. in handwerkliche Betriebe oder in Fabriken. Dabei spielten natürliche Einflüsse wie Jahreszeiten und Witterung keine Rolle mehr, jeder hatte zu einem bestimmten Zeitpunkt mit seiner Arbeit zu beginnen, diese eine festgelegte Stundenzahl zu leisten, um dann gemeinsam Feierabend zu haben. Der Sinn der Arbeit lag nicht mehr in der Erhaltung der durch Geburt determinierten Lebensbedingungen, sondern war von dem Wunsch geprägt, durch Entlohnung für geleistete Arbeit den eigenen Lebensstandard und das materielle Wohl der Familie zu verbessern. Das Streben nach Glück und Zufriedenheit im irdischen Leben, nicht mehr aufgeschoben in das Jenseits, veränderte das Bewusstsein und das Verhältnis von Arbeit, Geld und Zeit. Arbeit war nötig, um Geld zu verdienen, dafür musste Zeit geopfert werden. Somit ergab sich eine Teilung des menschlichen Lebens in Arbeitszeit und Freizeit, die nicht mehr gleichberechtigt und werturteilsfrei nebeneinander existierte, sondern von der Einstellung geprägt war: Ich muss das eine tun, um mir das andere leisten zu können. Die Menschen befreiten sich dadurch aus ihrer Abhängigkeit von Naturgewalten, von Armut und sozialer Überwachung, der Preis wurde schon früh von vielen kritisiert mit Schlagworten wie Entfremdung, soziale Ungerechtigkeit, Ausbeutung und Verlust des Lebensinhaltes.

Mit dem Aufkommen des Schienenverkehrs wurde die Frage nach einer einheitlichen Zeit, die über Stadtgrenzen hinaus für alle verbindlich war, unumgänglich. Besonders die Eisenbahngesellschaften forderten eine Standardisierung, da „das Fehlen koordinierter Zeitstandards einen Alptraum bei der Erstellung sinnvoller und effizienter Fahrpläne“ (Levine 1997, S. 103) darstellte. Oft bewegten sich Züge in der Zeit rückwärts oder schnell vorwärts, da an verschiedenen Bahnhöfen unterschiedliche Zeitfestlegungen galten. In den USA richteten die Eisenbahngesellschaften 1883 die vier Zeitzonen ein, die 1918 per Gesetz festgelegt wurden und bis heute Gültigkeit haben. Damit war die Standardisierung der Zeit in den Vereinigten Staaten vollendet, in Deutschland forderte von Moltke im Parlament aus militärischen Absichten die Koordinierung der Zeit, was 1893 in die Tat umgesetzt wurde. Die Vereinheitlichung hatte weitreichende Konsequenzen für das Bewusstsein von Zeit und den Umgang mit der Zeit.

1. An die Stelle eines konkreten Ereignisses, das die Zeit markiert, tritt in der Moderne ein ereignisunabhängiger Termin.
2. Die Wiederkehr, die Wiederholung, die alles Zeitliche kennzeichnet, wird durch die Vorstellung ersetzt, dass die Zeit unwiederbringlich vergeht. Sie schreitet fort.
3. Die Zukunft ist nicht mehr länger vorbestimmt und festgelegt. Sie wird in der Moderne als etwas Beeinflussbares, das es zu gestalten gilt, verstanden.
4. Lag die Zeit in der Vormoderne in der Hand Gottes, so geht sie nun in den Besitz der Menschen über. Zeitmaßstäbe werden in der Moderne von Menschen gemacht. Man kann sie verändern, und man kann Widerstand gegen die Veränderungen der Zeitmaßstäbe leisten" (Geißler 1999, S. 84).

Gemeinsam ist diesen Faktoren des Zeitverständnisses, die Eigenständigkeit und Verantwortung, die der Mensch für sein Leben übernimmt. Es wurden nicht länger Gott und das Schicksal für das Wohl des Einzelnen herangezogen, sondern der Mensch übernahm eine aktive Rolle des Planens und Gestaltens seines Lebens. Zeit, jetzt in ihrer Linearität begriffen, war das jedem Menschen in gleicher Weise zur Verfügung stehende Kapital, das genutzt und sinnvoll eingesetzt werden konnte, um an den Lebensbedingungen etwas zu ändern. Zeit war nun begrenzte Lebenszeit, verrinnende Tage und Jahre, mit vielen Möglichkeiten, Chancen, Veränderungen, Risiken und dem Wunsch, das Beste aus den Vorgaben, mit denen jeder unterschiedlich ausgestattet wurde, zu machen.

Aus diesem Zeitverständnis ergeben sich die Zeitmuster der Moderne, die mit den Begriffen "Entrhythmisierung, Beschleunigung, Vertaktung und Kontrolle" (vgl. S. 88) beschrieben werden können.

Entrhythmisierung des Lebens oder Abkehr von natürlichen Prozessen und Vorgängen sind ein Zeichen moderner Kulturen. Das menschliche Leben findet lösgelöst von äußeren Umständen, Kreisläufen, wiederkehrenden Ereignissen und Veränderungen in der Umwelt statt. Tätigkeiten, Arbeiten, Geschäfte und Berufe müssen ausgeübt und erledigt werden, ohne dass es dabei wichtig wäre, in welchem Raum und zu welcher Zeit sich der Ausführende gerade befindet. Flexibilität und Offenheit, beides wichtige Einstellungsvoraussetzungen, zeigen, dass es wichtig ist, nicht an einem bestimmten Tagesrhythmus oder einer bestimmten Wochenarbeitszeit festzuhalten, sondern je nach anfallender Arbeit auch spät abends oder nachts zu arbeiten.

Ein weiterer Aspekt der Entrhythmisierung ist die Nichtbeachtung der Eigenzeit eines Menschen. In unserem alltäglichen Verständnis ist es eine anerkannte Tatsache, dass es langsame und schnelle Menschen gibt, nachdenkliche und spontane, ruhige introvertierte und extrovertierte, verträumte und hektische. Akzeptiert werden diese individuellen Unterschiede im privaten Bereich, hier sind sie sogar oft entscheidend für Freundschaften und Sympathien, beruflich und gesellschaftlich werden jedoch einheitliche Anforderungen gestellt und erwartet, dass jeder sie in gleichem Maße erfüllen kann. Der eigene Rhythmus muss sich der gesellschaftlichen Norm anpassen.

Betrachtet man zusätzlich philosophische und religiöse Alltagswerte, lässt sich erkennen, dass unser Verständnis von Lebenszeit seine rhythmischen Bezüge verloren hat. Das überwiegend verwendete Symbol, um das menschliche Leben zu beschreiben, ist der Pfeil, der begrenzt durch Geburt auf der einen Seite und Tod auf der anderen, Ereignisse und Augenblicke aneinander reiht ohne Wiederkehr und Wiederholung. Sahen Menschen früher ihr Leben eher durch einen Kreis beschrieben, so wie es im Hinduismus getan wird, deutet alleine das verwendete Symbol der Linie auf einen Verlust von Schwingung und Rhythmus. Der Geraden entspricht eher ein Leben nach dem Takt als nach dem Rhythmus.

Der Begriff der Beschleunigung bezieht sich auf die Dauer, die der Mensch braucht, um eine räumliche Distanz zu überwinden und auf die Geschwindigkeit für Kommunikationsprozesse und zur Informationsbeschaffung. Hier sind in unvorstellbarer Schnelligkeit Fortschritte und Entwicklungen zu verzeichnen, die vor noch nicht allzu langer Zeit nicht denkbar gewesen wären. Neben allen positiven Effekten und Möglichkeiten, wie Reisen, Bildung, Kommunikation und Information, die dem Einzelnen heute zur Verfügung stehen, klagen doch zunehmend mehr Menschen über Zeitnot und Stress. "Am 13. Mai 1999 meldete der Stern unter dem Titel: "Die gehetzte Gesellschaft", dass 73 % der Deutschen über Hektik und das Diktat der Schnelligkeit klagen" (zitiert nach Geißler 1999, S. 92).

Ein weiteres Indiz dafür, dass es weitverbreitete Probleme mit der Zeit gibt, sieht man an den vielen Ratgebern zur Zeit, die mit Tipps wie: „Lassen Sie sich Toilettenpapier, Kaffee und Reis vom Lieferservice bringen. Sie können trotzdem noch in den Laden gehen, wenn Sie gern an frischen Erdbeeren schnuppern," (Pickin / Singer 2000, S.) offensichtlich Leser, aber erstaunlicherweise sogar Verleger finden und gefunden haben. Der Widerspruch von beschleunigter Alltagsbewältigung und dem Phänomen,

keine Zeit mehr zu haben, scheint ein charakteristisches Merkmal unseres Lebens geworden zu sein.

Vertaktung ist der Bereich, der sich auf die Geschwindigkeit des Lebens bezieht. Mit der Vorgabe eines Taktes wird die Schnelligkeit oder Langsamkeit einer Tätigkeit bestimmt. Der Takt untergliedert und zerteilt Zeit in kleinste Einheiten und stellt ein Ordnungskriterium für das Tempo dar. Je kleiner die Einheiten sind, mit denen wir unser Leben zerteilen, desto größer ist der Wunsch, diese „Zeitportionen“ auch sinnvoll zu nutzen und zu gestalten. Heute gibt es kaum noch zweckfrei genutzte Zeit, selbst Nichtstun erhält die Bedeutung, sich wieder fit zu machen für kommende Anforderungen und Arbeiten.

Die Zeitkontrolle ist ein folgerichtiges Ergebnis des Strebens der Menschen, sich aus den Abhängigkeiten von natürlichen Prozessen und einer göttlichen Vorherbestimmung des eigenen Lebens zu lösen. Mit Uhren, Kalendern und Messtechniken aller Art wird die Zeit kontrolliert und das Leben in der Zeit bewertet. Mit Hilfe der Gentechnik versuchen wir, natürliche Reife- und Verfallsprozesse zu beeinflussen, Elektrizität ermöglicht uns, uns über natürliche Lichtverhältnisse und damit verbundene Einschränkungen hinweg zu setzen, Pünktlichkeit ersetzt Verantwortung und Reglementierung und Standardisierung schafft und erhält hierarchische Herrschaftsverhältnisse. Das Einhalten zeitlicher Ordnungen und die Akzeptanz von Terminen und festgelegten Zeiten für bestimmte Tätigkeiten ist somit ein Mittel zur Kontrolle der sozialen Fähigkeiten eines Individuums, das über entscheidende Lebensveränderungen mit bestimmt. Es ist heute wichtig, bestimmte Tätigkeiten nicht nur ausführen zu können, sondern sie auch in einer bestimmten Zeit erledigen zu können. Mit diesem Grundsatz werden bereits Grundschüler und Grundschülerinnen konfrontiert, wenn sie eingeschult werden, und oft haben die Langsamen das Nachsehen.

2.1.3.3.3 Das Zeitverständnis der Postmoderne

Heute befinden wir uns am Ende dieser modernen Zeit und auf dem Weg in die Postmoderne. Technisch an einem Punkt angekommen, an dem die Grenzen der Schnelligkeit und Exaktheit erreicht sind und Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt andere Strategien der Zeitgestaltung als bisher fordern, wird sich auch das Zeitverständnis und der individuelle Umgang mit der Zeit den neuen Gegebenheiten anpas-

sen. Fünf Charakteristika (vgl. Geißler 1999) beschreiben das veränderte Zeitbewusstsein:

1. Der Rhythmus des Sozialen löst sich auf

Bestimmten in der Vormoderne Natur und Kirche, in der Moderne die Machthabenden und Einflussreichen die Zeitordnungen der Menschen, wird heute unter den Schlagworten Flexibilisierung, Deregulierung und Entstandardisierung die Fähigkeit jedes Einzelnen gefordert, selbst Zeitmaße für sich zu finden oder ohne Orientierung durch gesellschaftlich verbindliche Zeitstrukturen auszukommen. Angestellte in modernen Betrieben können sich nicht mehr auf eine festgelegte Wochenarbeitszeit berufen, wenn sie erfolgreich sein möchten. Telearbeit, Freiberuflichkeit und Selbstständigkeit unterliegen nicht mehr der zeitlichen Kontrolle einer Stechuhr. Was zählt ist geleistete und erfolgreiche Erledigung der anfallenden Pflichten. Das Absitzen von Bürostunden bis zum allgemeinen Feierabend wird abgelöst durch die Verantwortung und Freiheit des Einzelnen, seine Arbeit bestens erledigt zu haben.

2. Die Individualisierung von Zeitordnungen

Die Konsequenzen aus der Notwendigkeit, sich eigene Zeitmaße zu setzen, liegen auf der Hand. Da kein allgemeingültiges Zeitverständnis mehr besteht, muss jeder Einzelne sein Konzept vertreten und durchsetzen, ist somit für die Folgen alleine verantwortlich und kann sich nicht mehr auf eben festgelegte Arbeitszeiten berufen, die es ihm unmöglich gemacht hätten, in dieser kurzen Zeit den Arbeitsaufwand zu bewerkstelligen. Die Möglichkeit über die eigene Zeit frei zu verfügen, eigene Rhythmen und Strategien zu entwickeln, kann daher zu Konflikten und Unsicherheiten führen.

3. Die Zunahme von Zeitkonflikten

Die Individualisierung der Zeitordnung erhöht die Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten. Dadurch entstehen aber auch Konflikte. Zeitgewinne durch Beschleunigung bringen immer mehr auch Zeitverluste mit sich, das endlose Warten auf Flugplätzen ist dafür ein geeignetes Beispiel. Mit steigenden Wahlmöglichkeiten zwischen den gleichzeitig stattfindenden Ereignissen steigt das Gefühl ständig etwas zu verpassen, sich permanent entscheiden zu müssen und zu hetzen, um möglichst viele der Angebote wahrnehmen zu können. Zeitfreiheit, die Möglichkeit eigene Prioritäten zu setzen, beherrscht unser Leben.

4. Die Privatisierung der Zeitkoordination

Wenn Zeitordnungen in die Verfügungsgewalt von Einzelpersonen übergehen, wird die Zeitkoordination zur Aufgabe jedes Einzelnen. Den Menschen ist keine natürliche oder soziale Zeitordnung mehr vorgegeben, jeder hat seine eigene, somit bedarf es einer großen Koordination, diese unterschiedlichen Zeitmaße miteinander zu integrieren. Die schwindenden Mitgliederzahlen in Vereinen, im Gegensatz zu den steigenden Beitritten in Fitnessstudios sind ein geeignetes Beispiel. Musste man sich im Verein an bestimmte zeitliche Regelungen halten, kann man im Studio zu fast jeder Tages- und Nachtzeit trainieren, ohne sich mit anderen Menschen absprechen zu müssen. Selbst Kinder müssen sich unter den vielen Freizeitangeboten -Sport, Musik, Kunst, Spiel-nachmittage, Bastelgruppen, Lesungen und Veranstaltungen- entscheiden, und dies mit den Zeitplänen der anderen Familienmitgliedern koordinieren. So werden alle, selbst die Jüngsten zu Zeitmanagern, die neben der Entscheidung der eigenen Tätigkeiten auch immer ihre Zeitsysteme mit anderen absprechen und koordinieren müssen.

5. Steigender Aufwand an Zeitkoordination

Die Menschen werden zu Unternehmern ihrer eigenen Lebenszeit. Diese muss organisiert und kontrolliert werden. Das führt zu der bekannten Situation, dass alle zu wenig Zeit haben. Auch Güterwohlstand vermehrt diese Problematik. Mehr besitzen bedeutet auch immer, mehr Verantwortung zu haben, auf mehr achten zu müssen, mehr Zeit für die Wartung aufbringen zu müssen. Das Glück über die Freiheit der vielen Möglichkeiten kehrt sich daher oft in die Enttäuschung, die Angebote nicht nutzen oder aber im hektischen Alltag nicht genießen zu können. Zeitfreiheit und unaufhaltsamer Fortschritt bringen nicht die erhoffte Befriedigung.

2.1.4 Zeit und Zeitlichkeit in der Pädagogik

2.1.4.1 Zeit als Ziel und Ordnungsprinzip

Zeitökonomie ist das Prinzip, das alle unsere Lebensbereiche durchzieht. Die lineare Zeitauffassung ist die Grundlage für das rationale Planen und den möglichst effektiven Umgang mit der Zeit. Aber neben dem linearen Zeitbegriff hat sich ein weiteres temporäres Bezugssystem (vgl. Neumann 1992, S. 212) entwickelt, die abstrakte Zeit. Im Gegensatz zum linearen Bezugssystem, das die Funktion der Koordination von Handlungen und technischen Abläufen hatte, wird Zeit als abstraktes Bezugssystem zu einer

ökonomischen Ressource (vgl. Rinderspacher 1988, S. 27). Damit ist die Übernahme rationaler Zeitplanungskonzepte aus dem industriellen und technischen Bereich in den menschlichen Handlungsrythmus gemeint. Soziale Handlungsweisen werden von der Vertaktung und Erhöhung der Geschwindigkeit beeinflusst.

Karl Neumann vertritt in seinem Aufsatz „Zeitautonomie und Zeitökonomie“ die Auffassung, dass die Pädagogik seit dem Mittelalter maßgeblich an der Entstehung des modernen Zeitbewusstseins beteiligt war. Beispiele hierfür sind die festen Anfangs- und Endzeiten des Unterrichts, die Zergliederung des Unterrichts in feste Zeitschritte, das Lernen im Gleichschritt, wobei alle im gleichen Raum zur gleichen Zeit den gleichen Stoff in der gleichen Geschwindigkeit lernen. Diese Strukturierung des Handelns wurde und wird in der Schule so konsequent praktiziert, dass sich die Kinder die Prinzipien aneignen und sie internalisieren und sie so zu einem festen Bestandteil des gesellschaftlichen Lebens auch außerhalb der Schule werden.

2.1.4.1.1 Johann Amos Comenius: Die Strukturierung der Zeit

Anhand der Arbeiten von Johann Amos Comenius (1592 – 1670) werden „das Eindringen linear-zeitlicher Ordnungsstrukturen als Bedingungsrahmen von Lernprozessen und sozialen Handlungen in den Bereich der bestehenden gesellschaftlichen, insbesondere der pädagogischen Institutionen“ (Neumann 1992, S. 213) deutlich. In seiner „Großen Didaktik“ (1628 – 1632) schreibt er, dass „die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts ohne jede Ausnahme rasch, angenehm und gründlich in den Wissenschaften gebildet, zu guten Sitten geführt, mit Frömmigkeit erfüllt und auf diese Weise in den Jugendjahren zu allem, was für dieses und das künftige Leben nötig ist, angeleitet werden kann“ (Comenius 1632/1960, S.9). Im 19. Kapitel der „Großen Didaktik“ konzentriert sich Comenius auf Betrachtungen und Fragen nach den „Grundsätzen für die Schnelligkeit und Abkürzung beim Lernen“ (S. 119 ff.).

Bevor er jedoch seine didaktischen Vorstellungen zur Zeitvertiefung und –rationalisierung erläutert, werden die Ursachen der bisherigen Langsamkeit aufgedeckt. Für Comenius sind dies das Fehlen von festen Zielvorgaben für bestimmte Zeiträume (Tage, Monate, Jahre), von festgelegten methodischen Wegen zur Erreichung der Ziele und von inhaltlichen Zusammenhängen. Es findet keine umfassende und gründliche Bildung statt, da nicht „enzyklopädisch“ (vgl. S. 120) gelehrt wird. Die praktizierte Methodenvielfalt führt zu „Abscheu oder Mutlosigkeit“ (vgl. S. 120). Auch das Abmühen

mit jedem einzelnen Schüler ist uneffektiv, da dabei eigentlich nur der Lehrer viel Arbeit hat, die Schüler aber „Gelegenheit zu unnützer Muße“ (S. 120). Comenius wollte diese Hindernisse und Verzögerungen beseitigen, um das Ziel einer umfassenden Bildung zu erreichen. Er schlägt vor, dass „I. nur ein Lehrer einer Schule [...] vorstehen, II. nur ein Autor für jeden Lehrgegenstand gebraucht, III. ein und dieselbe Arbeit der ganzen Klasse gemeinsam aufgegeben und IV. nach ein und derselben Methode alle Disziplinen und Sprachen gelehrt werden“ (S. 122) sollen. Außerdem müssen Inhalte so ausgewählt werden, dass sie zusammenhängend, aufeinander aufbauend und nützlich sind. Probleme, die den Beschleunigungsprozess des Lernens verzögern könnten, werden mit klar strukturierten Regeln beseitigt, so z.B. die große Schülerzahl bei nur einem Lehrer mit dem Prinzip der Aufmerksamkeit, fehlende Materialien mit der Konzentration auf wenige Bücher, uneffektives Lernen mit dem Prinzip der gleichen Ziele und der gleichen Methoden.

Die Idee der Erhöhung der Lerneffizienz durch einen ökonomischen Zeitgebrauch und eine rationale Zeitorganisation wird besonders im 15. Kapitel der „Großen Didaktik“ deutlich. „Der natürliche Tag hat 24 Stunden. Wenn wir diese in drei teilen, so fallen acht dem Schlaf zu und ebensoviel den äußeren Besorgungen [...]. So bleiben schließlich für ernstliche Arbeit, die nun munter und ohne Überdruß angegriffen werden kann, ebenfalls acht. In jede Woche fallen also (wenn der siebte Tag völliger Ruhetag ist) 48 Arbeitsstunden, das macht jährlich 2496; wieviel erst in zehn, zwanzig oder dreißig Jahren!“ (S. 85). Dabei beließ es Comenius nicht bei diesen theoretischen Analysen und Forderungen, sondern entwarf in seinem „Orbis Sensualium Pictus“ (1658) seine Weltordnung, sein gemeinschaftsstiftendes Welt-Wissen. Darin versucht er den Umfang des Wissens systematisch auf seinen Kern zu reduzieren und ihn zu ordnen.

Im gesamten Werk von Comenius lassen sich neben anderen Aspekten auch an vielen Stellen seine Bestrebungen finden, das Lernen einem genauen Zeitplan und einer exakten Strukturierung anzupassen und es durch Gleichmäßigkeit und Linearität zu kennzeichnen.

2.1.4.1.2 Die Gewinnung von Zeitsouveränität

In der Folgezeit des 17. Jahrhunderts setzten sich immer mehr die Prinzipien der Zeitrationalisierung und der Ökonomisierung von Lernprozessen durch. Foucault be-

schreibt die französische Schule des 18. Jahrhunderts als „Zeitgitter“ (1976) und spricht von der „Verzahnung der Schüler-Körper mit dem Disziplinierungsinstrument Uhr“ (Foucault 1976, S. 193). Die Entwicklung des Lernprozesses im 18. und 19. Jahrhundert hin zu einer „Zeitdressur“ (vgl. Graber 1990) oder physiologische Analysen als Kriterium zur Intensivierung der Zeitnutzung sind weitere Beispiele für das „schul- und arbeitshygienische Effizienzdenken“ (vgl. Bendele 1984, S. 94) dieser Zeit. In diesen Prozess lassen sich die Überlegungen von Comenius einordnen. Fischer (1983) beschreibt das „comenianische Schulsystem als didaktische Maschine“.

Es dabei zu belassen wäre allerdings eine Verkürzung, die dem Gesamtwerk des Pädagogen nicht gerecht werden würde. Comenius' Absicht bezog sich immer auf die Verbesserung der Welt und die Weiterentwicklung des Individuums. Zeitrationalisierung war für ihn nie Selbstzweck, sondern diente bei der Kürze des Lebens und der Fülle des Wissens der Erreichung des Ziels Autonomie. Dabei ließ er „Raum für die Selbstbestimmung über die eigene Zeit, Freiwilligkeit und damit für Reflexionszeit“ (Neumann 1992, S. 216). Es gelang ihm zwar keine „kritische Neubestimmung des Zeitbegriffs“ (S. 217), aber es finden sich einige Hinweise zur Gewinnung von Zeitsouveränität als Konsequenz aus einem ökonomischen Umgang mit ihr. Nicht bedacht sind jedoch die Probleme, die sich daraus ergeben können. Die Planung bzw. Verplanung der Zeit kann „das Beherrschtwerden durch die Rhythmen der beherrschten Zeit“ (S. 217) bedeuten.

Die Konzepte der Zeitökonomie und der Zeitrationalisierung wurden grundsätzlich kritisch beobachtet und es gab von pädagogischer Seite heftigen Widerstand. Rousseau fordert im „Emile“ als wichtigste Regel der Erziehung, „Zeit zu verlieren und nicht zu gewinnen“ (Rousseau 1762/1970, S. 212). Jean Paul verschärft dies mit seiner Formulierung: „Kinder und Uhren dürfen nicht ständig aufgezogen werden, man muss sie auch gehen lassen“ (Jean Paul zitiert nach Molicki 1995, S. 179).

Grundlage der Kritik waren das fehlende Einbeziehen individueller Zeitrhythmen und Phasen der Entspannung, Ruhe und Unkonzentriertheit (vgl. Klatt 1929). Martin Wagenschein geht so weit, das gesamte System der Stundeneinteilung in Frage zu stellen, da Lernen ohne „Fühlung mit der Sache“ (Wagenschein 1972, S. 338) nicht möglich ist. Die Schule ist gekennzeichnet durch „Stofffülle und Zeitmangel“ (Geissler 1985), durch „Hetze und Mechanisierung“ (Simmel 1922), durch „Verdinglichung und Scheitern“ (Sartre 1978). „Keine Zeit zu haben bzw. haben zu dürfen, gehört zunehmend

zum Pädagogendasein – darüber hinaus wird es generell zum Kennzeichen des Umgangs von Erwachsenen mit Kindern in modernen Gesellschaften, im familialen Alltag ebenso wie in institutionellen Betreuungsarrangements“ (Neumann 1992, S. 219).

Dabei benötigt Erziehung zu Zeitsouveränität Zeit für leiblich-sinnliche Erfahrungen von der Welt und von sich selbst, sie benötigt Respekt für den für Kinder typischen Umgang mit der Zeit, darüber hinaus Kompetenzen wie Reflexivität, Verantwortung und Autonomie. Obwohl Comenius diesem Anspruch aus pädagogischer Sicht nicht gerecht geworden ist, da er zu sehr in die historischen Prozesse seiner Zeit eingebunden war, gehören zu den Grundsätzen seiner „Großen Didaktik“ neben der Forderung nach Zeitrationalisierung und Zeitökonomisierung auch Ideen einer individuellen Verwendung eigener Bildungszeit: „Die Studien werden darum den Schülern sehr erleichtert und angenehmer gemacht, wenn man I. ihnen möglichst wenig öffentliche Unterrichtsstunden auferlegt, nämlich vier [am Tage], und ihnen ebensoviel Zeit für eigene Bestrebungen lässt; II. das Gedächtnis möglichst wenig belastet, nämlich nur mit den Grundgesetzen [fundamentalia], und dem übrigen freien Lauf lässt; III. immer im rechten Verhältnis zur Fassungskraft lehrt, die mit zunehmendem Alter und fortschreitendem Studium wächst“ (Comenius 1632/1960, S. 104).

2.1.4.2 Die Bedeutung der Gegenwart als pädagogisches Problem

Die Frage einer stärkeren Gewichtung des Gegenwartsbezugs im Gegensatz zu einer Unterordnung des Lebens unter Ziele, die in der Zukunft erreicht werden sollen, findet sich bei Schleiermacher (1768 – 1834) und Korczak (1878 oder 1879 – 1942). Beide vertreten die Auffassung, dass die Betonung der Zukunft ungünstige Auswirkungen auf das Wohlbefinden des Kindes hat. Anders als z.B. Sartre (1905 – 1980), der in seiner Analyse in „Das Sein und das Nichts“ von 1943 versucht, die Haltung gegenüber der Zukunft zu interpretieren und dabei zu dem Schluss kommt, dass jeder Bewusstseinsmoment eine innere Beziehung zu der Zukunft hat, gehen beide von einer Vernachlässigung momentaner Empfindungen und Bedürfnisse durch eine übertriebene Orientierung auf kommende Ereignisse aus.

2.1.4.2.1 Friedrich E.D. Schleiermacher: Die Aufopferung der Gegenwart

Eine Grundannahme der Überlegungen Schleiermachers ist, dass mit Erziehung automatisch Leiden verbunden sind. Die Frage für ihn lautet, ob zu rechtfertigen ist, dass

man einen bestimmten gegenwärtigen Moment für einen zukünftigen aufopfern darf, indem man das Kind trotz inneren Widerstandes zum Lernen zwingt. Für Schleiermacher ist es ethisch bedenklich, einen Lebensaugenblick als bloßes Mittel für einen anderen zu verwenden. „Nun aber will das Kind gewiss in jedem Moment irgendeine gewisse Lebenstätigkeit. In allen rein pädagogischen Momenten würde also immer etwas hervorgebracht, was das Kind nicht will, und jeder überwiegend pädagogische Moment wäre ein hemmender Augenblick. Das unmittelbare Bewusstsein wäre gleich Null“ (Schleiermacher 1826/1959, S. 81).

Das menschliche Leben ist wie alles Zeitliche einem ständigen Prozess der Veränderung unterworfen. Es besteht aus einzelnen Momenten, die alle ganz unterschiedlich sind. Das menschliche Dasein setzt sich aus diesen verschiedenen Teilen zu einem Ganzen zusammen. Deshalb muss jeder Lebensmoment für sich gefördert werden. Je mehr es gelingt, jeden einzelnen Augenblick des Lebens so zu gestalten, dass das Wesen des Menschen in seiner Individualität hervorkommt, desto erfüllter und vollkommener ist das Leben. „Wird nun aber ein Moment einem anderen in der Zukunft liegenden ganz geopfert; so ist die ethische Aufgabe völlig ungelöst geblieben“ (S. 83). Noch schwieriger wird es für Schleiermacher, wenn nicht nur ein einzelner Augenblick geopfert wird, sondern eine ganze Reihe von Momenten, „der ganze Zeitraum der Erziehung“ (S. 83). Da auf der einen Seite die Kindersterblichkeit zu dieser Zeit sehr hoch war, auf der anderen Seite ein Erzieher sich auch nie sicher sein konnte, dass ein Erwachsener im Nachhinein seine Zustimmung für die Einwirkungen während der Erziehungszeit gibt, schlägt Schleiermacher eine Verknüpfung zwischen der Befriedigung der Gegenwart und einer fortschreitenden Entwicklung vor. Damit meint er, dass die „Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, [...] zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben“ (S. 84) muss. Sittlich und vollkommen wird Erziehung dann, wenn sie es schafft, dass ein pädagogischer Moment sowohl eine Beziehung zur Zukunft hat, als auch Befriedigung für den Menschen, wie er gerade ist, bedeutet ohne dass eines dem anderen aufgeopfert werden muss.

In der Entwicklung des Kindes unterscheidet Schleiermacher zwei Phasen, auf die unterschiedlich eingegangen werden soll. Zuerst hat das Kind noch kein Bewusstsein von der Zukunft, daher muss der pädagogische Moment das Kind vollkommen ausfüllen. Eine solche Befriedigung kann nur das Spiel leisten. Erst wenn sich im Kind allmählich ein Bewusstsein seiner Zukunft bildet, wird aus der spielerischen Beschäftigung Übung. „Im Anfang sei die Übung nur an dem Spiel, allmählich aber trete beides auseinander in

dem Maß, als in dem Zögling der Sinn für die Übung sich entwickelt und die Übung ihn an und für sich erfreuet“ (S. 86). Für Schleiermacher wäre durch dieses Vorgehen erreicht, dass das Kind in jedem Augenblick seines Daseins als Mensch behandelt würde. Das Spiel bietet dem jungen Kind eine Befriedigung des Moments ohne Berücksichtigung der Zukunft. Wenn das Kind langsam die Bedeutung der Zukunft erkennt, kann aus dem Spiel Übung werden, da das Kind selbst versteht, dass der Lerngegenstand wichtig für seine eigene Zukunft ist. Diese Einsicht selbst kann für das Kind Befriedigung im Augenblick bedeuten.

Schleiermachers Konzeption beinhaltet, dass Erziehung und pädagogisches Einwirken nicht nur eine Bedeutung für das spätere Leben haben darf, sondern auch die Zustimmung der Kinder in ihrem gegenwärtigen Lebensmoment benötigt. Obwohl dies auch heute noch als legitime Forderung an Bildungs- und Erziehungsprozesse angesehen werden kann, spiegelt es doch eine grundsätzliche Schwierigkeit wieder, die Sartre als das „menschliche Dilemma“ (vgl. Sartre 1943/1980) bezeichnet. Die Befriedigung der Gegenwart verleugnet, dass die menschliche Existenz grundsätzlich auf die Zukunft gerichtet ist. Lebt ein Individuum dennoch nach diesem Grundsatz, verhält er sich unwahrhaftig. Richtet man sein Leben allerdings nur auf eventuell eintretende Möglichkeiten in der Zukunft, entwertet man damit die eigene Gegenwart. Somit können die Vorschläge Schleiermachers letztendlich als Kompromiss, nicht aber als Ausweg aus diesem Dilemma bezeichnet werden.

2.1.4.2.2 Janusc Korczak: Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag

Janusc Korczak fordert in seiner Studie „Wie man ein Kind lieben soll“ (1929) ein Grundgesetz für das Kind. „Vielleicht gibt es noch andere – aber diese drei Grundrechte habe ich herausgefunden: 1. Das Recht des Kindes auf seinen Tod, 2. Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag, 3. Das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist“ (Korczak 1929/1998, S. 40).

In der zweiten These wird seine Kritik an der Zukunftsbezogenheit der Menschen deutlich. Sie lassen die Kinder in ihrer eigenen Weise nicht Kinder sein, sondern sehen dieses Stadium nur als eine Übergangszeit bis zum Erwachsensein. „Um der Zukunft willen wird gering geachtet, was es heute erfreut, traurig macht, in Erstaunen versetzt, ärgert und interessiert. Für dieses Morgen, das es weder versteht, noch zu verstehen braucht, betrügt man es um viele Lebensjahre“ (S. 45). Hier sind nicht nur pädagogi-

sche Prinzipien gemeint, er sieht die übermäßige Hervorhebung der Zukunft als generelles Problem der Erwachsenen im Umgang mit Kindern. Aus der Unzufriedenheit mit dem gegenwärtigen Leben gepaart mit Bequemlichkeit und Trägheit, etwas an diesem Zustand zu ändern, entsteht die Methode der Projektion und Verschiebung der Wünsche und ihrer Erfüllung auf eine Zukunft, von der man sich erhofft, dass sie alles besser macht, ohne dass man selbst etwas dazu beitragen müsste. „Selbst in der verderblichen Atmosphäre lähmenden Wartens auf das, was kommen soll, aufgewachsen, eilen wir ständig einer Zukunft voller Wunder entgegen. Träge wie wir sind, wollen wir das Schöne nicht heute und hier suchen, um uns zum würdigen Empfang des morgigen Tages zu rüsten: Sondern das Morgen selbst soll uns neuen Aufschwung bringen. Bedeutet denn jenes: „Ach, wenn es doch schon laufen und sprechen könnte“ etwas anderes als hysterisches Warten?“ (S. 44). Nach Korczak sind Kinder noch in der Lage das Leben als Wirklichkeit zu leben, bewusst den Augenblick zu erleben, in dem Moment da, also existent zu sein, bei einer Sache, bei einer Stimmung, bei einem Problem, bei einem anderen Menschen. Erwachsene haben verlernt, die Gegenwart bewusst wahrzunehmen, nicht nur vorausschauend zu leben. „Die Hälfte der Menschheit ist nicht im vollen Sinne existent“ (S. 44).

Die Konsequenz aus einem Leben, das aus Warten, Erwarten und Verschieben besteht, ist Langeweile. „Es wartet und lebt so vor sich hin, es wartet und kann nicht frei atmen, es wartet und erwartet etwas, es wartet und schluckt seinen Speichel herunter. Die schöne Kindheit – nein, sie ist nur langweilig“ (S. 45/46). Diese Langeweile bezieht Korczak nicht nur auf äußere Beobachtungen, sondern sieht sie auch als Gefühl der Kinder, die sich nicht mehr beschäftigen können. Langeweile bedeutet „Einsamkeit, Mangel an Eindrücken, Überdruß, Unlustgefühl, Apathie, Unempfänglichkeit, verminderte Beweglichkeit, Wortkargheit und Empfindlichkeit“ (vgl. S. 85/86). Diese Empfindungen der Kinder sind das Ergebnis der Verschiebung gegenwärtiger Bedürfnisse auf eine unbestimmte Zukunft, die für Korczak kennzeichnend ist für das Verhältnis von Kindern und Erwachsenen. Möglichkeiten, diesen Umgang mit Kindern zu ändern, sind für ihn eine grundsätzliche Achtung vor dem Kindesalter als gleichberechtigte Lebensphase, ernstes Verständnis für ihre Angelegenheiten und Erlebnisse, Respekt vor den Unterschieden und Eigenarten und individuelle Erfassung des unaufhörlichen Wandlungsprozesses, den jedes Kind durchläuft.

„Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag“ umfasst Korczaks Prinzip des absoluten Wertes der Kindheit. Für ihn wird ein Kind nicht erst ein Mensch, sondern ist schon

einer. Diesem Grundsatz kann man nur gerecht werden, wenn man die gegenwärtige Lebenssituation und Befindlichkeit des Kindes in den Mittelpunkt seines Umgangs mit ihm stellt. Für Hinz (2000) betont Korczak damit den „illusionären Charakter des Zukunftsbezugs“ (S. 112). Kritisch betrachtet Hinz jedoch die Betonung und Hervorhebung des Gegenwartsbezugs, der seiner Meinung nach ebenfalls illusionär ist, da er die sinnvolle Beschäftigung und Auseinandersetzung mit der Zukunft vollständig außer acht lässt. Auch auf etwas warten können, als Vorstufe für eine gesunde Frustrationstoleranz, kann als sinnvolle Forderung in der Erziehung angesehen werden. Trotzdem ist es mit ein Verdienst Korczaks, dass das gegenwärtige Leben des Kindes geachtet und als gleichberechtigte Lebensphase neben dem des Erwachsenseins gesehen wird. Eine bewusste und aufmerksame Berücksichtigung des Augenblicks im Kinderleben, das Einbeziehen gedanklicher und materieller Lebenswirklichkeit sind heute zentrale Prinzipien im Grundschulunterricht.

2.1.4.3 Zeitlichkeit als existenzphilosophische Grundfrage der Pädagogik

Theodor Ballauf (1911 - 1995) und Otto F. Bollnow (1903 - 1991) rückten die Frage nach dem richtigen Umgang mit der Zeit ins Zentrum ihrer Überlegungen. Für beide war das Problem der menschlichen Zeitlichkeit eine bedeutende pädagogische Grundfrage. Ballauf beschäftigte sich mit der „Zeitlichkeit und Räumlichkeit in der Erziehung“ und verlangte, den werdenden Menschen zum rechten Verhältnis zur Zeit anzuleiten. Seine Gedanken sind in sein Gesamtkonzept einer „Systematischen Pädagogik“ (1962) eingebunden.

Bollnow, dessen Grundgedanken auf die Bergsonsche Unterscheidung von „temps“ und „durée“ zurückgehen, fordert für die erlebte Zeit des Menschen, den richtigen Umgang mit ihr, das „Wohnen in der Zeit“. Er stellt die Norm auf: „Erziehung soll zu einem richtigen Verhältnis anleiten“. Der Zeit widmete er ein eigenes Buch mit dem Titel „Das Verhältnis zur Zeit. Ein Beitrag zur pädagogischen Anthropologie“ (1969).

2.1.4.3.1 Theodor Ballauff: Anleitung zum rechten Verhältnis zur Zeit

Theodor Ballauff stellt zehn Paragraphen zum Thema „Zeitlichkeit und Räumlichkeit in der Erziehung“ auf und setzt darin die Zeitlichkeit allen Erörterungen über Bildung voraus. Außerdem nennt er sie eine wichtige Erziehungsaufgabe. Aus diesen Grundannahmen ergeben sich zwei elementare Fragen, einmal nach der Zeitlichkeit der Erzie-

hung, zum anderen nach der Erziehung zur Zeitlichkeit. Bei dem Thema der Zeitlichkeit der Erziehung beschreibt er die Entwicklung des Menschen als einen Werdegang, der die Erschlossenheit der Zeit als Voraussetzung benötigt, um über die eigene Menschwerdung reflektieren zu können. Erziehung zur Zeitlichkeit ist dabei Erziehung für das „Überzeitliche“, Erziehung zur „Todesbereitschaft“, denn „nicht so sehr zum Leben gilt es zu erziehen, als vielmehr zum Sterben, das den Menschen als ständige, unüberholbare Möglichkeit begleitet“ (Ballauff 1966, S. 114). Erziehung versteht sich so als Vorbereitung auf ein Leben außerhalb der Zeit, wenn das absolute Sein in „Unvergänglichkeit und Unwandelbarkeit“ (vgl. S. 114) erreicht worden ist. Daraus ergibt sich eine konkrete Vorstellung des Verhältnisses des Individuums zu den Dimensionen der Zeit. Die Vergangenheit ist nicht einfach ein „Nicht-Mehr“, sondern aus ihr geht die Zukunft hervor, hindurch durch eine feststellbare Gegenwart, die sich allerdings im Feststellen selbst überholt.

Zunächst ist Erziehung jedoch in das alltägliche Zeitverständnis eingebunden und unterliegt Rhythmen, Strukturen und zeitlichen Ordnungen, denen sich Bildungsprozesse und Unterrichtsvorgänge nicht entziehen können. Erziehung ist in ein gesellschaftliches System integriert, das die zeitlichen Vorgaben macht und damit auch ihre Probleme, z.B. der Zeitnot, der Beschleunigung, der Hast und der Verkürzung auf die Ebene der Erziehung transferiert. Für Ballauff ist diese Abhängigkeit nicht einfach hinzunehmen, sondern grundsätzlich in Frage zu stellen. Ähnlich wie Schleiermacher und Korczak warnt auch er vor der Aufopferung der Gegenwart für eine fixierte und organisierte Zukunft. „Daher niemals Aufopferung der Schule für das spätere Leben in Beruf und Gesellschaft, sondern erfüllte Anwesenheit, die den jungen Menschen ganz bei der Sache sein lässt“ (S. 122).

Eine schwierige Erziehungsaufgabe sieht Ballauff in der Anleitung des werdenden Menschen zum rechten Verhältnis zur Zeit. Dies kann nur gelingen, wenn das Kind denkt, was soviel bedeutet wie die Zeit erfüllt, es bei einer Sache aushält, zu dem Kern eines Gegenstandes vordringt. Inhalte einer Erziehung zum rechten Umgang mit der Zeit sind das rechte Zeitlassen, der Zeitvertreib, Zeiteinteilung und Zeitberechnung, aber auch „das Wissen um den rechten Augenblick“ (S. 123). Jedes Kind sollte den „Kairos erfahren haben, den es für alles gibt, der doch so leicht zu verfehlen ist“ (S. 123). Um diese Ziele erreichen zu können, besteht für Ballauff eine große Bedeutung in der Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit, aber auch mit der Geschichte der Kultur. Erinnerungen an Ereignisse und Geschehnisse in unserem Gedächtnis bieten

dabei eine Möglichkeit, sich seiner eigenen Zeitlichkeit bewusst zu werden. Ebenso bedeutsam ist, dass es Augenblicke gibt, in denen der Mensch ganz in eben diesem Moment anwesend ist, ganz erfüllt ist von der Gegenwart. „Zu sein, hier, in diesem Augenblick im großen Ganzen, das schenkt die Klarheit über die geheime Identität und Differenz von Sein und Zeit“ (S. 123). Diese beiden Faktoren, die Beschäftigung mit Vergangenen und das uneingeschränkte Einlassen auf einen Lebensaugenblick, verhelfen dem Menschen zu einer Bewusstheit der eigenen Zeitlichkeit.

Jeder Beschäftigung die ihr angemessene Weile zukommen lassen ist ein weiterer Grundsatz der Erziehung für Ballauff. Erwachsene auf der einen Seite nehmen sich zu viel vor, sind oft überlastet, leiden unter Zeitnot, Jugendliche auf der anderen Seite verweilen zu lange bei einer Sache, verwenden zu viel Zeit für Unwesentliches. Eine konkrete Vorstellung, welche Bildungsgüter in welchem Alter wie viel Zeit in Anspruch nehmen dürfen, ist aber schwierig, da sich bestimmte Sachgebiete erst im Erwachsenenalter erschließen, dann jedoch die Zeit fehlt, sich damit auseinander zu setzen.

Der Mensch nimmt Raum und Zeit nicht nur sinnlich wahr, wie das ein Tier auch kann, sondern er ist sich seiner Zeiträumlichkeit bewusst, „nur im Menschen kann sie sich erschließen“ (S. 128). Erziehung hat die Aufgabe Wahrnehmungen, Anschauungen und Vorstellung in Denken zu überführen, denn das richtige Ermessen der Zeiträumlichkeit kann „überall und immer nur im Licht des Denkens“ (S. 128) gelingen.

2.1.4.3.2 Otto Friedrich Bollnow: Das Wohnen in der Zeit

Für Bollnow ist es eine Notwendigkeit in der Erziehung, zu einem richtigen Verhältnis zu der Zeit anzuleiten. Als philosophische Grundlagen seiner Überlegungen sieht er Bergson und Heidegger. Die Unterscheidung zwischen einer objektiven und einer subjektiven Zeit, wie von Bergson vorgenommen, ist für ihn eine elementare Voraussetzung, da „die erlebte Zeit [die ist], in der wir wirklich leben. Sie ist für uns die ursprüngliche Realität“ (Bollnow o.J., S. 7). Von Heidegger übernimmt er den Begriff der „Sorge“, „als die Weise wie sich der Mensch in der Übernahme des vorgegebenen Erbes entschlossen der Zukunft entgegenwendet“ (S. 8). Damit bezieht sich Bollnows Zeitbegriff auf die Zeit des Menschen, auf seine Zeitlichkeit, wobei „Zeitlichkeit die innere Struktur eines Wesens bezeichnet, sofern es durch den Bezug zur Zeit bestimmt ist“ (S. 7). Zeit ist keine linear und gleichmäßig ablaufende Dimension, denn die Gegenwart enthält sowohl Bezüge zur Vergangenheit in Form von Erinnerungen

und vor allem eine Beziehung zur Zukunft durch Planungen, Ängste und Hoffnungen. Da sich der Mensch zur Zeit unangemessen verhalten kann, ist es für Bollnow unerlässlich, „das richtige Verhältnis zur Zeit zu gewinnen, die Zeit in der richtigen Weise zu nutzen“ (S. 9). Ein weiterer Grund, warum die Auseinandersetzung und Erziehung zum richtigen Umgang mit der Zeit so wichtig ist, ist die menschliche Vergänglichkeit und die Hilflosigkeit und Bedrohung, die von dieser Tatsache ausgeht. Erziehung soll hier einen Halt gegenüber dem als sinnlos empfundenen „Schwinden“ geben.

Um das Ziel eines richtigen Umgangs mit der Zeit zu erreichen, benötigt der Mensch eine Vielzahl an differenzierten Normen, die Bollnow in drei Teilen darlegt. Es handelt sich dabei um die Aufgaben in der Gegenwart, das Verhältnis zur Vergangenheit und das Verhältnis zur Zukunft. Die Aufgaben, die der Mensch in der Gegenwart erfüllen soll, basieren auf bestimmten Vorüberlegungen. So darf Zeit nicht „im Nichtstun“ (S. 17) sinnlos verschwendet werden, sondern muss genutzt werden. Auch muss der Mensch lernen, wichtige von unwichtigen Aufgaben zu unterscheiden, um sich auf das Wesentliche konzentrieren zu können. Eine weitere Tugend „im Verhältnis zur objektiven, überindividuell verbindlichen Zeit“ (S. 18) ist die Pünktlichkeit. Sie erhält ihre Legitimation aus dem Zusammenleben der Menschen. Das Kind ist allerdings noch nicht fähig, die Bedeutung der Pünktlichkeit zu erkennen, „weil es noch nicht das dafür erforderliche Bewusstsein von der objektiven Zeit hat“ (S. 18). Da Kinder ganz in einem Augenblick aufgehen können, kann man nicht von ihnen verlangen, dass sie an ihre zukünftigen Pflichten denken. Unpünktlichkeit ist für Bollnow an bestimmte Lebensphasen gebunden, die nicht überbewertet werden dürfen, obwohl Pünktlichkeit für ein geregeltes Zusammenleben wichtig ist. Eine übertriebene Haltung in diesem Punkt kann jedoch zu Pedanterie, ängstlicher Bindung und innerer Unfreiheit führen. Daher fordert Bollnow eine gewisse „Souveränität gegenüber den engstirnigen Anforderungen der Pünktlichkeit“ (S. 19).

Ein Problem sieht Bollnow darin, dass der Mensch, „wenigstens der moderne Mensch der Gegenwart“ (S. 19) keine Zeit mehr hat und deshalb ständig hinter seinen Anforderungen zurückbleibt. Dieses in Unordnung geratene Verhältnis zur Zeit bedarf für ihn einer grundsätzlichen Besinnung auf die menschliche Zeitlichkeit. So müssen „Zeit und Zeitigung der Dinge und Wesen“ neu bestimmt werden, um ein neues Verständnis von Zeit erschließen zu können. Die erste tiefere Bestimmung des richtigen Verhältnisses zur Zeit ergibt sich aus den Überlegungen zum Lebenstempo. Es gibt hier zwei typische Verfehlungen, einmal „das schuldhaft zurückbleiben gegenüber dem

einer Arbeit angemessenen Tempo“ (S. 21) und zum anderen die Hast oder Ungeduld des Menschen. Die „Säumigkeit“ ergibt sich aus der Bequemlichkeit oder Faulheit, die Hast führt zu mangelnder Sorgfalt. Daher fordert Bollnow, „das richtige Verhalten zwischen Hast und Säumigkeit, sich für die anfallenden Geschäfte die erforderliche Zeit zu lassen, ohne hastig voranzueilen oder säumig hinter den Anforderungen zurückzubleiben“ (S. 21).

Die bisherigen Aufgaben werden von Bollnow noch weiter vertieft. So gehört für ihn zum richtigen Umgang mit der Zeit, sich in richtiger Weise in den Rhythmus einzufügen, den das Leben bestimmt. Angefangen beim rechtzeitigen morgendlichen Aufstehen bis zur Ordnung des Lebens vor dem Tod gibt es immer einen rechten Zeitpunkt für eine Aufgabe, den es einzuhalten gilt. Als „hohe Kunst im Verhältnis zur Zeit“ (S. 26) bezeichnet Bollnow die Fähigkeit, den richtigen Augenblick geduldig abwarten zu können, ihn dann aber entschieden zu ergreifen und auszunutzen.

Jedes bestimmte Erleben hat sein besonderes Tempo, seine spezifische Form des zeitlichen Ablaufs. Verdeutlicht wird dies an den Beispielen der Arbeit, der Muße, des Spiels und des Handelns. Während die Arbeit als aktive, geradlinig fortschreitende, zielbewusste Tätigkeit auszuführen ist, wären diese Eigenschaften bei der Muße eine Verfehlung. Hier gilt es, nicht auf die Zeit zu achten, sie sorglos verfließen zu lassen, denn „auch das richtige Nichtstun ist wichtig und will gelernt sein“ (S. 29). Das Spiel, zwar mit der Muße verwandt, doch wieder eine Form der Tätigkeit, ist etwas lustvolles, das nicht auf ein Ziel gerichtet ist wie die Arbeit, sondern durch die Ausübung dem Spielenden Befriedigung verschafft. Die Zeitlichkeit des Handelns unterscheidet sich für Bollnow noch einmal von der der Arbeit und des Spiels. Handeln ist auf Erfolg ausgerichtet, es erfordert Fähigkeiten wie Abwarten, Vorbereiten und geistesgegenwärtiges Ergreifen einer günstigen Gelegenheit.

Den „Durchbruch durch die Zeitlichkeit“ schafft das Individuum durch diese verschiedenen „Zeitstrukturen menschlichen Verhaltens“ (S. 31) erst, wenn sie ergänzt werden durch zwei weitere Komponenten: die „Unbedingtheit der existentiellen Entschlossenheit“ und die „Zeitentrücktheit des großen, übergewaltigen Glücks“ (S. 31). Die existentielle Entschlossenheit bezieht sich auf die Analyse Heideggers in „Sein und Zeit“, in der eine Tätigkeit „ihren Sinn nicht mehr aus einem zu erreichenden Ziel empfängt, sondern diesen unzerstörbar in sich selbst trägt“ (S. 32). Die Zeitenthobenheit des Glücks bezeichnet einen Zustand höchsten Glücks und größter Erfüllung,

wenn sich die Gegenwart selbst genügt und die Zeit abgefallen ist für einen Augenblick und dadurch die „Ewigkeit gewonnen“ (S. 33) wird. Zur Verdeutlichung zitiert Bollnow Marcel Proust: „Eine Minute, die vom Gesetz der Zeit befreit ist, hat in uns [...] den Menschen wiedergeschaffen, der vom Gesetz der Zeit befreit ist“ (S. 34).

Das Verhältnis zur Vergangenheit ist bestimmt von der Tatsache, dass diese festliegt, nicht mehr verändert werden kann, „feste unveränderliche Wirklichkeit“ (S. 40) ist. Der Mensch hat in der Vergangenheit bestimmte Richtungen eingeschlagen, wodurch das Leben in vorgezeichneten Bahnen verlaufen kann. Dadurch kann das Vergangene zur Last werden, die die „schöpferische Freiheit“ (S. 40) des Menschen einengt. Gleichgültig wie das Verhältnis zur eigenen Vergangenheit aussieht, ist eine Auseinandersetzung mit ihr von Bedeutung. Nicht ableugnen, sondern innerlich zu eigen machen, Verantwortung dafür übernehmen und bewusst in das Leben integrieren, wären Ansatzpunkte des richtigen Umgangs mit ihr. Die Bewältigung von Erlebnissen und Geschehnissen kann nur dadurch erfolgen, dass der Mensch sein Verhältnis zu den Ereignissen ändert, da die Tatsachen als solche festliegen. Das „Einbeziehen der Vergangenheit in die lebendige Fortentwicklung des Lebens“ (S. 52) und ohne zu reflektieren im „ungetrübten Einklang“ (S. 53) mit ihr zu leben sind für Bollnow die wesentlichen Grundzüge eines richtigen Verhältnisses zu der bisherigen Lebensbiographie.

Das Verhältnis zur Zukunft ist gekennzeichnet durch das „Gerichtet-Sein“ (S. 56) auf sie, der Mensch ist ein Wesen der Zukunft. Wie Heidegger gibt auch Bollnow der Zukunft Vorrang unter den drei Dimensionen der Zeit, da die Kraft und die Lebendigkeit des Lebens nur durch einen Bezug zur Zukunft erhalten werden kann. Obwohl die Verfügbarkeit der Zukunft begrenzt ist, kann der Mensch als Gestalter seiner Zukunft angesehen werden. Er entwirft Ziele für die Zukunft und überlegt die erforderlichen Mittel, um diese Ziele auch zu erreichen. Hier zählen Planungskompetenz verknüpft mit der Fähigkeit, Machbarkeit und Grenzen in die Überlegungen mit einzubeziehen, strategisches Denken, Vorsorge treffen für spätere mögliche Notfälle und die Stärke, Schicksalsschläge zu verkraften zu den Voraussetzungen eines richtigen Verhältnisses zu der Zukunft.

Bollnow beschreibt das richtige Verhältnis zur Zeit als „das Wohnen in der Zeit“ (S. 111). Zusammenfassend nennt er nochmals seine drei Forderungen für das richtige Verhältnis des Menschen zur Zeit und damit für die Erziehung:

- „1. die Forderung der Gelassenheit als des richtigen Sich-Einlassens in den Gang der Zeit, mit innerer Ruhe, ohne Hast, aber auch ohne Säumigkeit,
2. die Forderung der Hoffnung, die über alle Planung und Vorsorge hinaus das vertrauensvolle Verhältnis zur unvorhersehbar offenen Zukunft bezeichnet,
3. die Forderung der Ewigkeit, des festen Stands gegenüber der Vergänglichkeit des menschlichen Daseins, der nicht durch die Flucht aus der Zeit, sondern nur durch die rechte Erfüllung der Zeit gewonnen werden kann“ (S. 111/112).

Der Mensch wohnt in der Zeit, wenn „er von einem letzten Vertrauen zur Welt“ (S. 112) getragen ist, wenn er die vielfältigen Funktionen der Zeit in angemessener Art und Weise erfüllt, mit Hoffnung und Sorgfalt für die Zukunft plant, der Gegenwart einen Sinn gibt und die Vergangenheit in ihrer Vergänglichkeit akzeptiert. Das Wohnen in der Zeit bedeutet für Bollnow, sich in „Gelassenheit im gegenwärtigen Augenblick“ (S. 112) niederzulassen.

Die erzieherischen und lebensphilosophischen Intentionen Bollnows zum richtigen Verhältnis zur Zeit stoßen in der pädagogischen Diskussion in großen Teilen auf breite Zustimmung. Kritisch betrachtet werden die „Überfrachtung mit irrationalen Zielvorstellungen“ (Schorch 1982, S. 38) und sein „konformistisches Ideal der Anpassung“ (Hinz 2000, S. 114). Besonders problematisch erscheint sein Umgang mit dem Begriff des „richtigen Verhältnisses“. Hier fehlt nach Schorch „eine Offenlegung der Vorentscheidungen bzw. Übernormen, die eine Qualifikation bestimmter Verhaltensweisen als richtig rechtfertigen“ (Schorch 1982, S. 37). Nicht bedacht werden auch individuelle Dispositionen, nach denen es für unterschiedliche Menschen auch unterschiedliche Formen des richtigen Umgangs mit der Zeit gibt. Seine Forderung, sich gelassen in den Gang der Zeit einzulassen, sich anzupassen, erscheint angesichts der Beschleunigung des Lebenstempos ebenfalls schwierig. Gerade die „Kulturkritische Pädagogik“ der 80er Jahre¹⁷ verurteilte die Materialisierung der Bildung, die Anpassung und Gleichsetzung des Lernens an industrielle Produktionsvorgänge. Ihre Vertreter beziehen sich dabei ausdrücklich auf die Linearisierung und Beschleunigung der Zeit. Bildung und damit verbundene Prozesse dürfen nicht an Produktionsprozesse des Kapitals angeglichen werden. Mollenhauer spricht von einer „nicht-linearen Lebendigkeit der Kinder“ (1986), der man mit materialisierten und linearen Bildungsstrategien nicht gerecht werden kann. Seine Vorschläge beziehen sich auf eine größere Berücksichtigung der

¹⁷ z.B. Haan 1996, Mollenhauer 1986, Sahmel 1988

kindlichen „Ich-Zeit“ durch Integration mit der schulischen Uhr-Zeit. Geißler dagegen fordert „das Recht des Kindes auf seine eigene Bildungszeit“ (1985). Bildungsprozesse und Lernvorgänge erfolgen nicht geradlinig – linear, sondern individuell und häufig überraschend. Diesen Grundlagen kann man nur gerecht werden, wenn ein veränderter Umgang mit der Zeit gelebt wird, bei dem „das Experimentieren, Suchen, Tasten, Umher- und Abschweifen“ (S. 118) ausdrücklich erwünscht und akzeptiert wird.

2.1.4.4 Erziehung zum Umgang mit zeitlichen Aspekten

Pädagogische Ansätze zu verschiedenen Aspekten der Erziehung zum Umgang mit der Zeit dienen auf der einen Seite der Bewältigung lebenspraktischer Aufgaben, zum anderen wenden sie sich der Sozial- und Persönlichkeitsbildung der jungen Menschen zu. Dadurch geht es einmal um das Lehren eines bestimmten Zeitwissens und bestimmter Zeittechniken, aber auch um das Aufgreifen von Verhaltensnormen, die gesellschaftliches Zusammenleben regeln und die Kinder zu einem bewussten und kritischen Umgang mit ihrer Lebenszeit anleiten wollen. Um diese Ziele erreichen zu können, bedient man sich in erster Linie der Gewöhnung und der Anpassung an bestehende Regeln, Aspekte der Selbstständigkeit, des Verantwortungsbewusstseins und der Kritikfähigkeit werden jedoch nicht gänzlich außer Acht gelassen. Da die Zeitgestaltung des einzelnen einen sehr individuellen Charakter hat, verstehen sich pädagogische Einrichtungen hier als Beratungsinstanzen, die der Entscheidungshilfe dienen.

2.1.4.4.1 Pünktlichkeit

Pünktlich-sein war und ist eine soziale Tugend, mit der mehr verbunden wird als nur rechtzeitig zu einem festgesetzten oder vereinbarten Termin zu erscheinen. Pünktlich-sein bedeutet gleichzeitig ordentlich, zuverlässig und gewissenhaft sein. So wird Pünktlichkeit als „Zeichen für einen Menschen, der sich in Selbstkontrolle hält“ und als Zeichen „eines Zeitgewissens“ (Schmidt-Lamberg 1952, S. 301) gewertet. Menschen, die unpünktlich sind, behandeln die Zeit nachlässig, was „eine geordnete, planvolle Lebensführung“ (Müller 1969, S. 31) erschwert oder gar unmöglich macht. Der Bezug der Pünktlichkeit auf das Individuum wird erweitert durch seine soziale Komponente, das Gerichtet-sein auf andere Menschen. Daher bedeutet Pünktlich-sein auch Wertschätzung der Mitmenschen, Rücksichtnahme und Achtung, Höflichkeit und Respekt. Die Erziehung zur Pünktlichkeit galt außerdem deshalb als wichtige Aufgabe, um ein problemloses gesellschaftliches Zusammenleben zu garantieren und viele Bereiche des

öffentlichen Lebens störungsfrei zu gestalten. Diese drei Aspekte der Pünktlichkeit, als positives Persönlichkeitsmerkmal, als Zeichen der Wertschätzung anderer Menschen und als Gewährleistung eines reibungslosen gesellschaftlichen Lebens, rechtfertigen ihre Bedeutung in der pädagogischen Arbeit. Vermittelt werden kann sie durch Einsicht in die Notwendigkeit und vorbildliches Verhalten der Erzieher (vgl. Beer 1974, S. 28). Das kleine Kind internalisiert Pünktlichkeit aber schon bevor es die Uhrzeit kennt durch Ermahnungen und Forderungen der Erwachsenen.

Dennoch sollte Pünktlichkeit nicht überbewertet werden, denn sie kann zu „Pedanterie, mechanisch-fremdgesteuerter Lebensführung und innerer Unfreiheit“ (vgl. Bollnow o.J., S. 19) führen. Pünktlichkeitserziehung wie sie seit Mitte des 18. Jahrhunderts gefordert wurde, diente hauptsächlich der Erziehung zu einer umfassenden Zeitdisziplin, womit mehr verbunden war als nur die Einhaltung des rechten Termins. Westlund beschreibt diesen Erziehungsprozess in acht Lektionen:

- „1. Lerne, die Uhr zu lesen!
2. Lerne, pünktlich zu sein!
3. Unterdrücke eigene Pläne/verschiebe Vergnügungen!
4. Setze Zeit als gegeben voraus!
5. Verwende Zeit als Ordnung des Alltags!
6. Wisse, dass Pünktlichkeit eine Tugend ist!
7. Zeit ist wertvoll, behandle Zeit als Geld!
8. Habe den Wunsch nach mehr Zeit, um mehr erledigen zu können!“ (Westlund 1998, S. 102).

Erziehung zu Pünktlichkeit sollte nicht wie hier beschrieben zu einer mechanischen Lebenshaltung führen, sondern verdeutlichen, dass sie niemals Selbstzweck oder unreflektiertes Einhalten vorgegebener Zeitstrukturen sein darf. Ihre Bedeutung und Berechtigung erhält sie entweder durch die sozialen Bezüge in Form von Achtung vor anderen, aber auch Toleranz und Großzügigkeit bei Verspätungen oder durch funktionierende gesellschaftliche Abläufe. Gerade in der (post)-modernen Arbeitswelt hat sich das Verhältnis zur Pünktlichkeit verändert (vgl. Geißler 1999, S. 148). Soziale Anerkennung und beruflichen Erfolg erreicht man heute eher durch Flexibilität und situationsangepasstes Handeln. Tugenden wie Pünktlichkeit können hier vielmehr ein Garant für Erfolglosigkeit sein, weil Eigenschaften wie Selbstverantwortung, Kreativität und Spontaneität damit schwer zu verbinden sind.

Für die pädagogische Diskussion fasst Schorch die Haltung gegenüber dem Komplex Pünktlichkeit zusammen: „Pünktlichkeit hat vornehmlich Bedeutung als soziale Verhaltensnorm, die, in Verbindung mit der gesellschaftlich vereinbarten Zeit, möglichst reibungsloses menschliches Zusammenleben gewährleisten soll. Dem einzelnen wird sie als positives Persönlichkeitsmerkmal im Zusammenhang mit Werten wie Gewissenhaftigkeit und Zuverlässigkeit zugeordnet. Die Überbewertung der Pünktlichkeit als Tugend, ihre Erhebung zum Selbstzweck, birgt aber die Gefahr unnötiger Selbstbeschränkung persönlicher Freiheit in sich und wird im Partnerbezug eher negativ beurteilt“ (Schorch 1982, S. 25/26).

2.1.4.4.2 Gesellschaftliche Zeitordnungen

Erziehung zur Einhaltung von Zeitordnungen kann beschrieben werden als Gewöhnung, die Wiederkehr des Gleichen und das Durchführen von Tätigkeiten in einer geregelten Abfolge. Als pädagogische Forderung treten Aspekte wie Regelmäßigkeit im Tagesablauf, rhythmisches Gestalten des Alltags, Gewohnheiten und Rituale häufig auf. Dem Kind soll damit emotionale Sicherheit gegeben werden, denn „in einer durch zeitliche Ordnungen geregelten Welt wächst das Vertrauen des Kindes zu ihr“ (Müller 1969, S. 28). Pestalozzi empfiehlt das Schwingen von Wochenende zu Wochenende und eine Wochenrückschau am Samstag, die zur Gewohnheit wird (vgl. Pestalozzi 1945). Herbart lobt Eltern, die durch eine klare Hausordnung für ein geregeltes tägliches Leben sorgen und glaubt, dass dies „eine sichtbare Wohltat“ für die Kinder darstellt (vgl. Herbart 1965). Kant teilt ähnlich wie Comenius den Tag in Arbeits-, Schlafens- und Ergänzungszeiten ein, die genau befolgt werden müssen. Diese festgelegten Pläne werden dann auch nicht mehr diskutiert oder verändert (vgl. Kant 1960). Auch für die Schule wird das Einbeziehen bestimmter rhythmischer Formen gefordert und die Bedeutung zeitlicher Bräuche gesehen. Das Kind muss früh daran gewöhnt werden, dass „es eine Zeitordnung gibt, die über seiner eigenen steht“, [und muss lernen, sich darin einzufügen, denn] „dann weiß es bald, warum gerade jetzt gehandelt werden muss und das Tun nicht auf später verschoben werden kann“ (Ecker 1965, S. 25).

Gegen die Gewöhnung an zeitliche Ordnungen sprach sich Rousseau aus. Er empfahl als einzige Gewöhnung, „die man das Kind annehmen lassen soll [...] gar keine annehmen“ (Rousseau 1958, S. 116). Kinder sollen nicht immer zur gleichen Zeit essen, schlafen oder bestimmte Tätigkeiten verrichten, damit sie sich gerade nicht an einen festgelegten zeitlichen Ablauf gewöhnen. Obwohl Bollnow diesen Vorschlag „schon im

Ansatz eine Absurdität“ (Bollnow o.J., S. 24) nennt, beklagen auch heute Erziehungswissenschaftler die fehlende Berücksichtigung der kindlichen Rhythmen in Erziehungsprozessen, da sich diese von den Zeitplänen Erwachsener unterscheiden. Gerade in der Kreativitätsforschung wird das Unterwerfen unter fremde zeitliche Ordnungen als „Kreativitätskiller“ bezeichnet. Goleman findet es „entsetzlich frustrierend, mitten aus der schönsten Beschäftigung gerissen zu werden. Aber wir leben in einer hektischen Zeit. Daher passiert es Kindern immer wieder, dass sie bei Tätigkeiten unterbrochen werden, die sie gar zu gerne fortgesetzt hätten. Sie werden fremden Zeitplänen unterworfen. Nie haben sie Zeit, sich entspannt ihren eigenen Rhythmen zu überlassen. [...] In der Schule läutet die Pausenglocke, und das Kind muss stehen und liegen lassen, womit es gerade beschäftigt ist. Eltern verplanen die Zeit ihrer Kinder. So werden Kinder durchs Leben gehetzt, ohne sich nach ihrem eigenen Rhythmus entfalten zu können. Das ist der schlimmste Feind der Kreativität“ (Goleman 1997, S. 71/72).

Kritisiert wird neben dem strikten Einhalten zeitlicher Vorgaben, die sich nicht nach den individuellen Bedürfnissen richten auch das Prinzip der Gewöhnung selbst. Zeitordnungen werden nicht als etwas veränderbares, anpassungsfähiges erlebt, sondern stellen eine absolute Norm da. Daher ist ein kritisches Bewusstsein gegenüber Zeitordnungen wichtig, um zu erkennen, ob sie einen gesellschaftlichen Wert haben oder ob sie willkürlich gesetzt und deshalb ohne Berechtigung sind. Für Opaschowski wären „flexible Zeitordnungen“ (vgl. 1976, S. 255 ff.) sinnvoll, die durch dynamische Regelungen im Gegensatz zu starren Vorgaben gekennzeichnet sind. Kinder benötigen Einsicht und Verständnis für die Notwendigkeit bestimmter Zeitordnungen, die sie dann aufgrund ihrer Begründung einhalten und die aber auch offen sind für konstruktive Kritik, damit das Kind am Erstellen der Pläne aktiv beteiligt wird. Das Abweichen von festgelegten Zeitordnungen müsste gerade in der Schule Bestandteil des Unterrichtskonzeptes sein, um individuelle Interessen und Bedürfnisse zu unterstützen.

2.1.4.4.3 Nutzung der Zeit

Die lineare Zeitauffassung, das Verständnis einer gleichförmig ablaufenden, unumkehrbaren Zeit und das Bewusstsein der Endlichkeit des menschlichen Lebens gepaart mit ökonomischen Interessen haben in unserem Kulturkreis zu der Überzeugung geführt, die Lebenszeit des Menschen müsse genutzt werden und dürfe nicht vertrödelte oder verschwendet werden. Anders als bei der Erziehung zur Pünktlichkeit oder der Gewöhnung an zeitliche Ordnungen, deren Ziele sich formal charakterisieren lassen, be-

darf die Forderung der Nutzung der Zeit einer inhaltlichen Bestimmung. Damit entstehen allerdings Probleme und Fragen nach dem Sinn, nach dem Zweck und nach der Methode des Nutzens der Zeit. Was für die einen ganz klar ist, „Erziehung und Unterricht dürfen bei aller Rücksicht auf den Selbstwert des jugendlichen Lebens keine Zeit verschwenden“ (Dolch 1964, S. 372), stößt bei anderen auf Kritik: „Ihr werdet unruhig, wenn ihr seht, wie es seine ersten Jahre mit Nichtstun verbringt! Wie! Heißt es nichts, glücklich zu sein? Heißt es nichts, den ganzen Tag zu springen, spielen, herum zu laufen?“ (Rousseau 1958, S. 150). Hier liegen unterschiedliche Vorstellungen nicht nur über die Zeitnutzung zugrunde, sondern über Erziehungsziele und -ideale, die viel umfassender sind und den gesamten Prozess der Bildung junger Menschen mit einschließen. Dadurch wird eine inhaltliche Bestimmung der Forderung der Nutzung der Zeit beinahe unmöglich. Wird der Versuch dennoch unternommen, müssten die grundsätzlichen Motive, Erwartungen und Zielvorstellungen der Erziehung als Interpretationshilfe zugrunde gelegt werden. Bollnow beschränkt sich bei seiner Beschreibung auf die Forderung, dass „jede gelebte Zeit zur Erlangung der Reife das ihrige beiträgt“ (1969, S. 9). Damit bleibt Raum zur individuellen Entscheidung, was zu dieser Reife führt.

Anders die heutigen rationalen Ratgeber zum Zeitmanagement und zur sinnvollen Zeitnutzung. Darin wird Zeit als wertvolles und begrenztes Kapital gesehen, das genutzt werden muss, sowohl im beruflichen als auch im privaten Bereich. Es gilt die eigene Zeit „zu beherrschen, anstatt sich beherrschen zu lassen“ (Seiwert 1995, S. 16). Gegen diese Forderungen der selbstständigen Zeiteinteilung und -planung, die aus ökonomisch-praktischer Sicht Hilfe zur Lebensbewältigung geben möchte, ist einzuwenden, dass die Zeitnutzung mit dem wirtschaftlichen Nützlichkeitsaspekt gleichgesetzt wird. Schumacher schlägt daher um der Gefahr „der Veräußerlichung menschlichen Daseins“ (1974, S. 68) entgegen zu wirken eine Begriffsänderung vor, die statt von der Nutzung der Zeit von „Erfüllung“ oder „guter Anwendung“ spricht. Damit wäre eine Subjektivierung der Begrifflichkeit erreicht, die den individuellen Gestaltungsfreiraum viel mehr in den Vordergrund stellt. Es ginge dann weniger um ein „richtiges“ Ausfüllen unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten, als vielmehr um persönliche Bedürfnisse, eben um das, was den einzelnen erfüllt. Nach Schorch kann auf eine umfassende „Pädagogik der Zeiterfüllung“ (1982, S. 29) jedoch nicht zurückgegriffen werden, lediglich für einzelne Bereiche der Lebensgestaltung existieren Vorschläge und eigenständige Ansätze. Dennoch bleibt das Thema „Nutzung der Zeit“ in der pädagogischen Auseinandersetzung ein grundlegendes Problem, das den gesamten Bereich

der Erziehung zur Zeitlichkeit berührt und deutlich macht, wie elementar diese Fragen für erzieherische Aufgaben sind.

2.1.4.4.4 Freizeitgestaltung

Die Lebenszeit lässt sich in verschiedene Bereiche einteilen. Opaschowski schlägt drei Zeitabschnitte vor, denen als Kriterium zur Unterscheidung die Verfügbarkeit über die Zeit zugrunde liegt; die Dispositionszeit ist frei verfügbare selbstbestimmte Zeit, die Obligationszeit ist gebundene zweckbestimmte Zeit und die Determinationszeit ist abhängige fremdbestimmte Zeit (vgl. Opaschowski 1977).

Hegner differenziert zwei Dimensionen, einmal die erwerbsgebundene und erwerbsbezogene Arbeit, zum anderen die erwerbsungebundene oder erwerbsfreie Aktivität (vgl. Hegner 1987). Neben der quantitativen Dimension des Verhältnisses von Arbeitszeit zu freier Zeit sind besonders qualitative Aspekte von Bedeutung. Hierbei gehen die Meinungen über den Stellenwert der Freizeit als Teilbereich der Lebenszeit auseinander. Auf der einen Seite wird sie als autonomer Bereich gesehen, auf der anderen Seite wird von einer engen Relation der Freizeit zur Erwerbszeit ausgegangen, die negativ oder positiv besetzt sein kann. Verschiedene Theorien versuchen, das Verhältnis dieser beiden Bereiche zu klären. So weist die Regenerationsthese der Freizeit die Funktion der Erholung und der Erneuerung der verbrauchten Kräfte für die Arbeit zu. Die Ausgleichsthese ist als Kompensation zu frustrierenden Erfahrungen in der Arbeitswelt gedacht. Die Kontinuitätsthese geht davon aus, dass Inhalte und Bedingungen der Arbeitswelt, die positive Effekte auf das Individuum haben, in der Freizeit übernommen werden. In der Komplementärthese überträgt der Mensch ebenfalls Elemente aus der Arbeitswelt in sein Freizeitverhalten, dieses ist insgesamt aber passiver und ruhiger.

Alle genannten Ansätze haben gemeinsam, dass Freizeit nur in Relation zur Erwerbstätigkeit gesehen wird. Opaschowski (1994) konzipiert Freizeit dagegen als eigenständigen Raum. Zur Erforschung dieses Konzeptes dient die Lebensstilforschung¹⁸. In einer empirischen Untersuchung, die sich auf die Dimension der Freizeitgestaltung bezog,

¹⁸ Die Lebensstilforschung löst klassische Konzepte wie Klassen- und Schichtansätze ab, da diese auf Grund einer Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Prozesse an Erklärungskraft verloren haben (vgl. Berger/Hradil 1990).

konnte Spellerberg (1992) vier verschiedene Lebensstiltypen bestimmen. Er unterschied den kulturorientierten (z.B. Theater, Literatur, Natur, soziale Kontakte), den sportorientierten (Sportveranstaltungen oder eigene sportliche Aktivität), den familienorientierten und den medienorientierten (Fernsehen, Computer) Typus. Diese Ergebnisse können auf das Freizeitverhalten von Kindern übertragen werden, da sich ihre Gestaltung nicht von den Organisationsprinzipien der Familie oder der Gesellschaft trennen lässt. Sie unterliegen Strukturen, die als selbst- oder fremdbestimmt gewertet werden können und die großen Einfluss auf das Freizeitverhalten von ihnen haben. Fremdbestimmt erfahren Kinder Öffnungszeiten von Einrichtungen (z.B. Schwimmbäder), Medienangebote (z.B. bestimmte Serien), Termine für Training oder andere institutionalisierten Aktivitäten (z.B. Sportverein, Musikschule) und familiäre Verpflichtungen. Die selbstbestimmte Zeit nimmt mit zunehmendem Alter zu und ist ein Teilaspekt im Ablöseprozesse vom Elternhaus. Handlungsautonomie und ein geringer Grad an normativer Festlegung kennzeichnen diese Form der Freizeitgestaltung.

Die Freizeitgestaltung als pädagogische Aufgabe wirft ähnliche Probleme auf wie die Erziehung zum richtigen Umgang mit der Zeit überhaupt. Auch hier stellt sich die Frage, was sinnvoll ist, welche Werte mit dem Freizeitverhalten realisiert werden sollen. Die Zielsetzung der Freizeitpädagogik versucht aus diesem Grund auf inhaltliche Vorgaben zu verzichten. Vielmehr werden Ziele wie „Muße“ (vgl. Bollnow 1972) und „Mündigkeit“ (vgl. Schulz 1968) angestrebt. Die Kinder sollen befähigt werden, selbstständig und verantwortlich ihre Freizeit zu planen, aber nicht zu verplanen und kritisch mit dem vielfältigen Angebot umzugehen. Ein besonders wichtiger Bereich ist der Umgang mit den Medien, da er einen großen Teil der Zeit in der Freizeit in Anspruch nimmt und hier ein kritisches und mündiges Handhaben unbedingt erforderlich ist.

Insgesamt kann die Freizeitpädagogik versuchen, bei Defiziten zu informieren und zu beraten, sie kann ermutigen und Interessen wecken, unnötige Zeitwänge bewusst machen und davon befreien und sie kann bei der Zeiteinteilung und Zeitplanung behilflich sein (vgl. Schorch 1982, S. 32). Die inhaltliche Gestaltung der Zeit muss sie aber der endgültigen Entscheidung des einzelnen überlassen, da keine pauschalen Aussagen über die Sinnhaftigkeit von Freizeitaktivitäten getroffen werden können.

2.1.4.4.5 Zukunftsorientierung und Lebensplanung

Erziehungsprozesse, die sich mit der Zukunftsdimension beschäftigen, unterscheiden grundsätzlich zwei Aspekte. Ein Schwerpunkt bezieht sich auf das zukünftige Erscheinungsbild der Gesellschaft, der andere auf das Leben des einzelnen.

Der gesellschaftliche Teilaspekt beinhaltet Elemente einer Moralerziehung (vgl. Roth 1971, Bd. II). Bereiche wie Umwelterziehung oder Friedenserziehung verlangen von den Kindern nachhaltiges Handeln, Situationen müssen gedanklich vorweggenommen werden und Verhalten zur Abwendung von Schäden in der Zukunft verändert oder eingeübt werden. Die oftmals mit Konsumverzicht einhergehenden Forderungen verlangen Einsicht und Verständnis in die Problematik, aber auch Verantwortungsbewusstsein und die Überzeugung, dass es auf das Handeln jedes einzelnen ankommt, denn die „Zukunft ist in keinem Gremium vertreten, sie ist keine Kraft, die ihr Gewicht in die Waagschale werfen kann. Das Nichtexistente hat keine Lobby und die Ungeborenen sind machtlos“ (Jonas 1984, S. 55).

Toffler (1974) kritisiert die vergangenheits- und gegenwartsbezogene Haltung im Erziehungsprozess. Grundlegende technologische Veränderungen erfordern von dem Individuum eine immer größer werdende Anpassungsfähigkeit. Damit sind viele Menschen überfordert. Da sie sich zu wenig mit den rasanten Neuerungen beschäftigen, erleiden sie oft einen „Zukunftsschock“. Auch die Kinder werden nicht auf bevorstehende Veränderungen, auf Wandel und auf neue Bedingungen vorbereitet, sondern nur an bestehende Verhältnisse angepasst. Die Zukunft und ihre Rolle im Leben des einzelnen sollten bereits in die Gegenwart mit einbezogen werden, damit die Anpassungsfähigkeit an veränderte Bedingungen erhöht wird.

Um Zukunftsorientierung zu erreichen, bedient sich die Pädagogik in erster Linie Verfahren und Techniken der Zeiteinteilung, der Strukturierung und Planung. Dabei beginnt man mit der „Nahperspektive“, der Anleitung zu einer bewussten Tageseinteilung. „Um eine allen Aufgaben des Tages ihre Zeit gewährende Ordnung des Tageslaufes zu erreichen, muss der Tag im Ganzen überblickt werden, seine einzelnen Zeiten sinnvoll verteilt, müssen die kleinen und großen Pflichten nach Dringlichkeit geordnet sein“ (Müller 1969, S. 34). Heute würde man diese Forderung mit der Notwendigkeit nach Spontaneität, offenen Lebens- und Alltagssituationen und Raum für zeitungebundene Kreativität ergänzen. Die Erziehung zur Fernperspektive erscheint nach Schorch problematischer, denn „bei der Beeinflussung der persönlichen Lebensplanung des

einzelnen [können] die Gefahren der Spekulation und vorzeitigen Festlegung nicht ausgeschlossen werden“ (Schorch 1982, S. 33).

Die Erziehung zur Zukunftsperspektive bewegt sich zwischen der legitimen Forderung der Übernahme von Verantwortung und dem Einüben von vorausschauendem Handeln und der Möglichkeit der frühen Festlegung und Vorwegnahme zukünftiger Ereignisse. Ziel einer Zukunftserziehung sollte daher die Erweiterung der Möglichkeiten und eine Öffnung der Lebensbezüge sein. Dazu ist es erforderlich, sich die Konsequenzen von Entscheidungen vorzustellen und abzuwägen. Auch können Visionen von der Zukunft eine Motivation für aktives Handeln bewirken. „Die Zukunftsperspektive des Individuums hängt eng mit den Fähigkeiten zusammen, Ziele entwerfen und anstreben, mögliche Folgen von Taten antizipieren und beurteilen zu können, Entscheidungen zu treffen, Belohnungsaufschub leisten zu können usw. Nur wenn diese kognitiven Fähigkeiten vorhanden sind, ist das Individuum in der Lage, eine Zukunftsperspektive entwickeln und entsprechend handeln zu können“ (Ehlers 1989, S. 99).

2.1.4.5 Zeit als didaktische Dimension

Didaktische Überlegungen zu zeitlichen Aspekten beziehen sich in erster Linie auf den Widerspruch des linearen Systems Schule und die individuelle nichtlineare Entwicklung und Lernzeit der Kinder. Ansätze diese nichtlinearen Zeiten in schulische Organisationsstrukturen zu integrieren wurden vor allem in reformpädagogischen Konzepten verwirklicht. Heute erscheinen Ideen und Überlegungen dieser Zeit jedoch oftmals noch innovativ und modern und es werden Modelle erprobt, die in ihren grundlegenden Strukturen Parallelen aufweisen. Im einzelnen lassen sich Konzeptionen des freien Arbeitens und des offenen Unterrichts und Reflexionen zu einer veränderten organisatorischen Einschulung unterscheiden. Beiden Antworten auf die veränderte Lebenswirklichkeit der Kinder ist gemein, dass die Individualität des Kindes, seine eigene Bildungszeit und seine spezifischen Lernvoraussetzungen ins Zentrum pädagogischer Überlegungen rücken.

2.1.4.5.1 Selbstständiges und freies Arbeiten

Anfang des 20. Jahrhunderts wurden Fragen der Zeit, vor allem des Lerntempos der Kinder und ihrer individuellen Rhythmen, von Vertreterinnen und Vertretern der Reformpädagogik diskutiert. Sie forderten Geduld bei den Lernprozessen und wendeten

sich gegen die Zergliederung des Lernens in Stundeneinheiten. Auch gegen zeitökonomische Überlegungen beim Lernen und in der Erziehung zielen ihre Konzepte. Dagegen spielen Formen wie Selbstständigkeit des Kindes, Freiheit und Selbsttätigkeit eine große Rolle, die im Unterricht in freier Arbeit umgesetzt werden.

Maria Montessori (1870 - 1952) geht von einem biologischen Entwicklungsbegriff der Kindheit aus. Kinder entwickeln sich ideal, wenn sie in Ruhe gelassen werden, wenn sie keinen schädlichen Einflüssen ausgesetzt sind und sie zu nichts Entwicklungsfremden gezwungen werden. Erzieher und Lehrer können Materialien und Angebote zur Verfügung stellen, die den Lernprozess anregen. Danach sollten sie mit Geduld und Zurückhaltung den Lernprozess und inneren Entwicklungsstand des Kindes beobachten und interpretieren. Ein Kind strengt sich an, ist konzentriert und ausdauernd, wenn es das für sich richtige Material gefunden hat. Montessori spricht von der „Polarisation der Aufmerksamkeit“; ein Gegenstand oder Material nimmt das Kind ganz in Anspruch, weitere Anregungen oder Aufforderungen, Ermahnungen oder Disziplinierungsmaßnahmen sind nicht mehr nötig. Gelernt wird nach Montessori in Freiarbeit, weil diese Form des Unterrichts für jedes Kind den Rahmen bietet, sich nach seinen persönlichen Fähigkeiten in seinem individuellen Tempo zu entwickeln. Es zeigte sich für sie immer wieder, dass Entwicklung nicht verzögert oder beschleunigt werden kann, dass jedes Kind seine eigene Zeit braucht, um sich gefestigte Grundlagen für den nächsten Entwicklungsschritt zu erarbeiten.

Peter Petersen (1884 - 1952) sieht nicht nur in der fehlenden Geduld eine Ursache der Probleme der Schule, sondern in der unpsychologischen Zergliederung des Lernens in Stundeneinheiten. Er entwirft das Konzept des Wochenarbeitsplanes, in dem weder ein Fach noch einzelne Unterrichtsstunden im Mittelpunkt stehen, sondern die selbsttätige und selbstständige Arbeit der Schüler an einem bestimmten Thema. Die Konzeption des „Jena-Plans“ basiert auf psychologischen Untersuchungen zum Tages- und Wochenrhythmus und geht von sinnvollen Arbeitseinheiten von 90 bis 100 Minuten aus. Die Kinder arbeiten und lernen in Gruppen, die altersheterogen zusammengesetzt sind. Altersunterschiede bedeuten Bildungsunterschiede, wodurch eine innere Gliederung entsteht, die nach dem Prinzip Lehrling, Geselle und Meister aufgebaut ist und in der sich die Kinder gegenseitig helfen.

Auch Martin Wagenschein (1896 - 1988) kritisiert den Unterricht als „wirre Folge beziehungsloser Kurzstunden“ (1970, S. 91). Der Epochenunterricht bietet für ihn

einen Ausweg aus der aus lernpsychologischer Sicht unsinnigen Zersplitterung des Lernens. Eine Gruppe sollte mindestens zwei Stunden am Tag bei demselben Fach und demselben Themenkreis bleiben (vgl. S. 91).

Neuere Konzepte, die sich auf die klassischen kindorientierten Vorstellungen als Grundlage für einen erziehenden Unterricht beziehen, bildeten sich auf Grund einer öffentlichen Diskussion zur Funktion von Schule und lassen sich im Gesamtansatz „Innere Schulreform“ als „Offener Unterricht“ bezeichnen. Dieser wird definiert als „Sammelbegriff für unterschiedliche Reformansätze in vielfältigen Formen inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Öffnung mit dem Ziel eines veränderten Umgangs mit dem Kind auf der Grundlage eines veränderten Lernbegriffs“ (Wallrabenstein 1994, S. 202). Eine stärkere Individualisierung des Lernens durch eine schülerbezogene Differenzierung und entdeckendes, problemlösendes und selbstverantwortliches Lernen stehen dabei im Zentrum pädagogischen Überlegungen. Als „Qualitätskriterien“ für Offenen Unterricht gelten Methodenvielfalt, Freiräume zum vertiefenden, selbstständigen Lernen, Umgangsformen, die die emotionalen Befindlichkeiten von Schülern und Lehrern berücksichtigen und akzeptieren und die Möglichkeit der freien Auswahl der Inhalte, damit Kinder wirklich ihren eigenen Fragen nachgehen. Weitere Punkte wären die Öffnung zur Umwelt, die Kopplung von Sprache an sinnlich-konkrete Erfahrungen, eine veränderte Lehrerrolle und eine zum Handeln anregende Lernumgebung (vgl. Wallrabenstein 1994, S. 2065/206).

2.1.4.5.2 Schulanfang auf neuen Wegen

Hohe Rückstellungsquoten und ein damit verbundenes hohes durchschnittliches Einschulungsalter wurden in Baden-Württemberg als Anlass genommen, ein Projekt zur Erprobung neuer Einschulungspraktiken durchzuführen. Die Ziele des Schulversuches sind die Verringerung der Rückstellungsquote, die Erhöhung der vorzeitigen Einschulung durch den Abbau bürokratischer Hürden, eine generelle Erleichterung der Einschulung, die Flexibilisierung der Schuleingangsstufe und die Optimierung des Anfangsunterrichts durch pädagogische und methodisch-didaktische Weiterentwicklung (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2000, S. 3). Damit orientiert sich die Schuleingangsstufe stärker am einzelnen Kind und greift die „Heterogenität der Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen der schulpflichtigen Kinder [und] die unterschiedlichen Lebenslagen infolge gesellschaftlicher Veränderungen“ (Schavan 2000, S. 2) auf.

Die Neuerungen lassen sich durch verschiedene Merkmale charakterisieren. Die Schule wird als Erfahrungsraum mit erkennbarer Öffnung nach außen verstanden, die Flexibilisierung der Einschulung ermöglicht eine variable Verweildauer von ein bis drei Jahren in der Eingangsstufe. Die Heterogenität der Lerngruppen ermöglicht eine verstärkte Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen und Fortschritte der einzelnen Kinder, wodurch sowohl lernschwache als auch hochbegabte optimal gefördert werden können. Eine Rhythmisierung des Schultages wirkt sich zusätzlich positiv auf den Lern- und Entwicklungsverlauf der Kinder aus.

Erprobt werden diese Überlegungen in drei unterschiedlichen Modellen. „Modell A fasst die bisherigen ersten und zweiten Klassen zu einer jahrgangsgemischten Eingangsstufe zusammen, die je nach den individuellen Voraussetzungen in ein bis drei Jahren zeitlich durchlaufen werden kann. Damit entfällt die Notwendigkeit von Zurückstellungen, alle schulpflichtigen Kinder werden eingeschult. Modell B sieht eine stärkere Verzahnung zwischen Grundschulförderklassen und 1. Schuljahr vor. Durch eine Flexibilisierung der Inhalte und des organisatorischen Rahmens können Kinder beider Gruppierungen gemeinsame Förderangebote wahrnehmen. Darüber hinaus sollen zurückgestellte Kinder nicht mehr zwangsläufig ein ganzes Jahr in der Grundschulförderklasse verbleiben, sondern können je nach Entwicklungs- und Lernfortschritten zeitlich gleitend in das 1. Schuljahr überwechseln. Unter Modell C werden Einzelansätze erprobt, die von der Erstellung von Förderplänen über die Intensivierung von Kooperationen bis hin zur Weiterentwicklung der Schülerbeurteilung reichen“ (Engemann 2000, S. 35).

Bei den Versuchen, neue Wege bei der Einschulung und im Anfangsunterricht zu gehen, spielt der Faktor Zeit eine große Rolle. Überlegungen zu Schulreife, Heterogenität der Lerngruppen, variabler Verweildauer in der Eingangsstufe und individueller Förderung durch veränderte methodisch-didaktische Unterrichtsverfahren lassen ein verändertes Bewusstsein der Lebenslagen von Kindern und der daraus erwachsenden Bedürfnisse bezüglich der schulischen Förderung erkennen. Das eigene Lerntempo der Kinder wird durch individuelle Lernformen und selbstständiges Arbeiten, aber auch durch flexiblere Organisationsstrukturen stärker berücksichtigt.

2.2 Entwurf eines pädagogischen Zeitkonzeptes

2.2.1 Strukturelle Überlegungen zum Zeitbewusstsein

Zur Definition des Begriffs Zeitbewusstsein ist vorab eine Betrachtung des Begriffs Bewusstsein im allgemeinen notwendig, denn je nach psychologischer Schule finden sich unterschiedliche Denkansätze und grundlegende Verwendungszusammenhänge. Wundt sieht in dem Bewusstsein das Medium, das die Sinnesempfindungen, die Aufmerksamkeit, die Vorstellung und die Gefühle zusammenfasst. Im Bewusstsein drückt sich für ihn die Stärke und Ausprägung des inneren Erlebens aus. Psychische Prozesse werden zu einer Einheit, zu einem Ganzen verbunden, wobei „der Zusammenhang, der die Elemente zu einem Ganzen verbindet, im allgemeinen stets über diesen hinausreicht, so dass verschiedene gleichzeitige wie sukzessive Gebilde selbst wieder, wenn auch loser, untereinander verbunden werden. Diesen weiteren Zusammenhang der psychischen Vorgänge nennen wir das Bewusstsein“ (Wundt 1911, S. 238).

Im Bewusstseinsbegriff von Leibniz finden sich dagegen sowohl Aspekte des Erlebens als auch des Verhaltens wieder. Damit erreicht der Begriff des Bewusstseins eine Komplexität, die nur durch das Einbeziehen historischer und sozialer Bezüge verständlich wird (vgl. Graumann 1974). Die phänomenologische Betrachtungsweise des Bewusstseinsbegriffs¹⁹ geht auf diese Definition zurück und versteht den menschlichen Bezug zur Zeit als Teil des Bewusstseins. Dieses komplexe Gefüge lässt sich in unterschiedliche Aspekte unterteilen, die auf verschiedenen Ebenen des Bewusstseins anzusiedeln sind, jedoch immer in einem Zusammenhang zueinander stehen und nur schwer isoliert voneinander analysiert und interpretiert werden können. Konkret beziehen sich die Aspekte auf die kognitive, die emotionale und die aktionale Ebene, die in ihrem Zusammenspiel und der ganzheitlichen phänomenologischen Betrachtung den menschlichen Bezug zur Zeit ausmachen.

Das individuelle Zeitbewusstsein eines Menschen umfasst in Anlehnung an diese verschiedenen Bewusstseins Ebenen drei Komponenten, die ebenfalls erst in ihrer Beziehung zueinander als Zeitbewusstsein bezeichnet werden können. Die Zeitperspektive, die den Bezug des Menschen zu seiner Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft

¹⁹ z.B. bei Merleau-Ponty 1966, Thomae 1968, Graumann 1974

beinhaltet, kann der kognitiven Ebene des Bewusstseins zugeordnet werden. Das Zeiterleben, bezogen auf die emotionale Ebene, charakterisiert das subjektive Empfinden von Zeit. Der aktionalen Ebene entspricht die Komponente des Umgangs mit der Zeit, die Planung, Einteilung und konkrete Gestaltung von Zeit anspricht. Im folgenden sollen diese drei Komponenten der Zeit erst isoliert analysiert, dann jedoch in ihrer Wechselwirkung und Abhängigkeit als Ganzes betrachtet werden.

2.2.1.1 Individuelle Zeitperspektive

Die Zeitperspektive eines Menschen äußert sich in dessen Bezug zur Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Eine genauere Betrachtung dieser Aspekte zeigt ihre Vielfältigkeit. Die Vergangenheit als das Gewesene, das Irreversible, das Vorgegebene wird von Husserl erweitert, indem er von einer Wiedererinnerung spricht, durch die Vergangenheit zur Gegenwart werden kann. Er erläutert dies am Beispiel der Melodie. Ein Ton wird von einem neuen Ton ersetzt, ein aktuelles Jetzt in ein Gewesenes verwandelt. Damit eine Melodie entsteht, muss der vorherige Ton jedoch noch gehört werden, obwohl er nicht mehr ist. Der gewesene Ton wird zu einem primär erinnerten Zeitobjekt. Das sekundäre Erinnern besteht in der Vergegenwärtigung von Vergangenem ohne direkte Verbindung zur aktuellen Wahrnehmung (vgl. Husserl 1905 / 1928). Die Erinnerung und Interpretation von Vergangenem unterliegt nach Husserl den subjektiven Empfindungen in der Gegenwart. Die objektiv nicht mehr veränderbare Vergangenheit kann durch die subjektive Betrachtung in der Gegenwart unterschiedlich erinnert und wahrgenommen werden. Für Husserl greift die Vergangenheit damit in die Gegenwart hinein. Heidegger erweitert diese Überlegungen, indem er die Vergangenheit als Druck bezeichnet, der auf der Gegenwart liegt und deren Möglichkeiten einengt.

Auch die Zukunft ist für Heidegger in der Gegenwart enthalten. Durch Ziele, die ein Individuum in der Zukunft erreichen möchte und durch die sich daraus ergebenden Aufgaben wird das gegenwärtige Handeln mit gestaltet. Mit diesem aktiven Bezug zur Zukunft, der Vision von Möglichkeiten, sind auf der einen Seite Hoffnungen und Erwartungen verbunden, auf der anderen Seite aber auch Ängste und Befürchtungen, wodurch die Zukunft ebenfalls als Druck auf der Gegenwart lasten kann. Die Gegenwart als gelebter Augenblick wird demnach durch die Vergangenheit und Zukunft beeinflusst, bedroht und eingeschränkt. Für Heidegger liegt dies am menschlichen Ver-

hältnis zum Tod, der jeden Augenblick eintreten kann. Deshalb ist das Dasein von der Sorge bestimmt, von der Angst vor dem Tod.

Bollnow fügt den Überlegungen Heideggers den „Augenblick eines glücklichen Zustands“ hinzu. Befindet sich der Mensch in einer guten Stimmung, ändert sich sein Bezug zur Vergangenheit und zur Zukunft. Die Vergangenheit wird mit Gefühlen wie Geborgenheit, Sicherheit und Vertrauen assoziiert, der Mensch fühlt sich nicht unter Druck, sondern ruhig und heimisch. Auch die Zukunft verliert ihre Bedrohung und Herausforderung und weitet sich zu Unendlichkeit, Offenheit und Vielfalt. Die Gegenwart ist in diesem „glücklichen Zustand“ eine sichere und geborgene Zeit ohne Bedrängungen und Ängste. Für Bollnow gibt es unterschiedliche Zeitstrukturen, die sich aus der Stimmung, in der sich ein Mensch befindet, ergeben. Der Zeitstruktur des Glücks muss prinzipiell die gleiche Bedeutung wie der Zeitstruktur der Angst beigegeben werden. Zusammengenommen ergeben alle Zeitstrukturen in ihrer Widersprüchlichkeit gemeinsam das menschliche Zeitbewusstsein.

Frank (1939) bezieht sich auf diese Erkenntnisse, hebt allerdings in seinen Überlegungen die Wichtigkeit der Vergangenheit heraus, da eine Vorstellung von der Zukunft nur durch die Erfahrungen, Erlebnisse und gebildeten Werte in der Vergangenheit möglich ist. Erfahrungen, die ein Mensch gemacht hat, beeinflussen seine Wünsche und Imaginationen von der Zukunft, die als Ziele definiert werden. Um diese Ziele zu erreichen, verhält sich der Mensch in der Gegenwart auf eine bestimmte Art und Weise. Dadurch beeinflusst die Vergangenheit sowohl die Zukunft als auch die Gegenwart. Da vergangene Erfahrungen auf die Erwartungen von Zukünftigem wirken, beeinflussen die Erwartungen auch die Befindlichkeit in der Gegenwart, da das gegenwärtige Handeln auf das Erreichen zukünftiger Ziele gerichtet ist. Darüber hinaus ist das augenblickliche Befinden aber auch für die Interpretation vergangener Erlebnisse entscheidend. Frank interpretiert die menschliche Zeitperspektive als eine Vorwärtsbewegung, in der die Vergangenheit die Gegenwart und die Zukunft bestimmt, selbst aber durch die Zukunft immer wieder neu geschaffen wird. Die Zeitperspektive unterliegt einem ständigen Prozess der Veränderung, der sich aus der gegenwärtigen Befindlichkeit und der daraus resultierenden Perspektive auf die Vergangenheit und die Zukunft ergibt.

Der Mensch antizipiert seine Zukunft, erinnert seine Vergangenheit und definiert seine Gegenwart. Konkret kann dies nur verstanden werden, wenn sowohl soziale als auch individuelle Aspekte in die Betrachtung mit einbezogen werden. Plattner bezeichnet

diese Aspekte als „sozio-biographische Kontextmerkmale [und] lebensgeschichtliche Determinanten der Zeitperspektive“ (Plattner 1990, S. 38 / 43), die sich aus dem Lebenslauf und der Lebensgeschichte einer Person ergeben.

Die sozio-biographischen Merkmale ermöglichen die Entwicklung und Ausbildung der Zeitperspektive durch Ereignisse, die den Lebenslauf konstituieren (z.B. Einschulung, Heirat, berufliche Veränderungen, Tod von Angehörigen), sozio-kulturelle Merkmale (das kulturelle Zeitverständnis, das dem Selbstverständnis einer Gesellschaft zugrunde liegt, z.B. das lineare Zeitkonzept des westlichen Kulturkreises) und sozio-ökonomische Bedingungen (materielle Situation, z.B. Kampf ums Überleben in Entwicklungsländern, Arbeitslosigkeit, dadurch problematische wirtschaftliche Bedingungen mit Orientierungs- und Ziellosigkeit).

Die lebensgeschichtlichen Determinanten bestimmen dagegen die Ausprägung der Zeitperspektive und ihre Relevanz auf das Denken, Fühlen und Handeln einer Person. Dabei spielen der Umfang und die konkreten Inhalte der Zeitperspektive und ihre Gewichtung eine zentrale Rolle. Mit zunehmendem Alter nimmt der Umfang der Zeitperspektive zu. Das gegenwärtige Handeln wird immer mehr von erinnerter Vergangenheit und vorweggenommener Zukunft bestimmt. Kinder leben mehr in der Gegenwart als ältere Menschen, erleben momentane Situationen absoluter und werden in ihrer Befindlichkeit ganz von diesen Augenblicken eingenommen. Mit zunehmendem Alter beeinflusst die Vergangenheit und die Zukunft das momentane Befinden immer mehr mit. Auch die Inhalte der Zeitperspektive verändern sich, gewinnen oder verlieren an Bedeutung, werden ergänzt oder neu interpretiert. Trotz der Veränderungen erkennt das Individuum seine Lebensgeschichte aus diesen Inhalten und entwickelt daraus seine Identität. Die Wahrnehmung eines kontinuierlichen Verlaufs des eigenen Lebens, eingebettet in die sich verändernden Bezüge zur Vergangenheit, Zukunft und Gegenwart, ergeben die Zeitperspektive und ermöglichen das bleibende Bewusstsein der eigenen Identität.

2.2.1.2 Umgang mit Zeit

Die Komponente „Umgang mit Zeit“ als Teilaspekt des Zeitbewusstseins bezieht sich auf die Handlungsebene, die konkrete zeitliche Bewältigung bestimmter Anforderungen durch ein Individuum. Dies schließt zeitliche Strukturierungen, Planungen und Einteilungen von zur Verfügung stehender Lebenszeit mit ein, aber auch den Ausgleich

zwischen selbstbestimmten Verhaltensabsichten und fremd gesteuerten Anforderungen. Menschliches Handeln ist an Zeit gebunden, der Einzelne entscheidet, wie er mit seiner Zeit umgeht, wie er sie einteilt, plant oder verwendet. Sprachwendungen zur Zeit, wie z.B. Zeit absitzen, Zeit vergeuden, Zeit nutzen, Zeit verschwenden zeigen die aktive Rolle des Menschen in diesem Bereich, er ist „handelndes Subjekt, während die Zeit zum Objekt dieses Handelns wird“ (S. 53). Grundsätzlich besitzt der Mensch die Freiheit, entscheiden zu können, wie er seine Zeit ausfüllen möchte und wie nicht. Dieser Grundsatz ist in der Lebenspraxis jedoch einigen Einschränkungen und Beeinträchtigungen ausgesetzt. Auch hier zeigt der alltägliche Sprachgebrauch Probleme bei der zeitlichen Planung und Strukturierung, z.B. die Zeit rennt mir davon. Das Individuum ist nicht mehr handlungsbestimmendes Subjekt, sondern die Zeit hat sich ver selbstständig und bestimmt, was mit dem Mensch passiert.

Die Thematisierung des Aspektes „Umgang mit Zeit“ setzt demnach bestimmte Bedingungen voraus, ohne die eine Auseinandersetzung nicht sinnvoll erscheint. Entweder muss das Individuum frei mit der Zeit umgehen können, absolute Freiheit in der Gestaltung der Zeit haben, woraus die Notwendigkeit erwächst, die Zeit auszufüllen, zu nutzen und mit Inhalten zu bereichern. Oder aber wird die Zeit als knappes Gut erlebt, es herrscht ein zu wenig davon vor, wodurch der Mensch seine Zeit einteilen, planen und überlegt verwenden muss. Diese beiden Pole, das zu viel oder zu wenig Zeit haben, finden sich als widersprüchliches Verhältnis zur Zeit nicht nur bei verschiedenen Menschen einer Gesellschaft, sondern können als grundlegendes Zeitproblem eines Individuums auftreten. Auf der einen Seite wird Zeitknappheit, Überforderung, Hektik und Stress beklagt, auf der anderen Seite Langeweile und das Gefühl, ständig Zeit zu vertrödeln. Ein ausgeglichenes Verhältnis zur Zeit, einhergehend mit der Befriedigung, sinnvoll mit seiner Lebenszeit umzugehen, bedingt jedoch psychische Stabilität und Wohlbefinden.

Es gibt verschiedene Ansätze und Überlegungen zu einem sinnvollen Umgang mit der Zeit, die z.B. von Freizeitpädagogen oder Zeitmanagementratgebern gegeben werden. Sie alle zielen auf das Lösen der Probleme des Einzelnen im Umgang mit seiner Zeit. Ein weiterer Ansatzpunkt ist die Betrachtung der Verbindung der subjektiven Bedeutsamkeit mit der objektiven Lebenssituation und den sich daraus ergebenden Anforderungen. Die subjektive Bedeutsamkeit fragt, ob „eine Person bewusst darum bemüht ist, die zur Verfügung stehende Zeit sinnvoll auszufüllen, ob das Planen und Ausfüllen von Zeit sowie die Einhaltung von zeitlichen Strukturierungen von der Person als Be-

lastung, Entlastung oder Ambivalenz empfunden wird oder ob dies gar irrelevant für sie ist“ (S. 57). Die objektive Lebenssituation bezieht sich auf äußere Zeitstrukturen, z.B. feste Arbeitszeiten oder Arbeitslosigkeit; Single oder Familie, Beruf, Haushalt. Sowohl Mehrfachbelastungen als auch der Verlust an äußeren Zeitstrukturen können zu einer Beeinträchtigung des psychischen Befindens führen. Die Wechselbeziehung zwischen dieser subjektiven, intra-individuellen Komponente und den objektiven Bedingungen der Lebenssituation ergeben die Zufriedenheit oder Unzufriedenheit einer Person mit ihrem Umgang mit der Zeit. Zusätzlich hängt es von den lebensgeschichtlichen Erfahrungen, insbesondere der beruflichen, ab, ob der Umgang mit Zeit zum individuellen Problem werden kann. Arbeitnehmer, die es gewöhnt sind, fremdbestimmte Tätigkeiten auszuführen, zeigen sich in ihrem Freizeitverhalten passiver als solche, die auch im Berufsleben eigenverantwortlich mitgestaltet und selbstständig gehandelt haben (vgl. Ulich & Ulich 1977).

Betrachtet man den Umgang mit Zeit im Zusammenhang mit der Zeitperspektive zeigt sich, dass die Strukturierung des Alltags, das Einteilen von Lebenszeit, das zweckgebundene Handeln, allgemein der rationale Umgang mit Zeit, immer auch eine Zukunftsorientierung, eine starke Antizipation von Kommendem und damit einen ausgeprägten Bezug zu dieser Dimension der Zeitperspektive aufweist. Konkret entscheidet ein Individuum in seinem alltäglichen Handeln immer wieder neu darüber, inwieweit die Vergangenheit das gegenwärtige Handeln beeinflusst und in welchem Umfang Zukunft geplant werden soll. Damit spielt die Zeitperspektive in die Ebene des praktischen Umgangs mit Zeit hinein.

2.2.1.3 Subjektives Zeiterleben

Der emotionale Aspekt des Zeitbewusstseins wird durch das Zeiterleben, die subjektive Wahrnehmung von der eigenen Lebenszeit repräsentiert. Dabei spielt das alltägliche Erleben und Empfinden von der Geschwindigkeit des Vergehens von Zeit eine wichtige Rolle. Zeit vergeht subjektiv langsamer, wenn ein Individuum auf etwas Schönes wartet. Das augenblickliche Erleben einer angsterfüllten, monotonen, unschönen Zeit allerdings kann ebenfalls unendlich lang erscheinen. Im Gegensatz dazu vergehen schöne, ausgefüllte, glückliche Momente „wie im Flug“. Zeit wird in solchen Augenblicken nicht bewusst erlebt, Zeit wird im Glück nicht thematisiert, nicht gedacht. In der Erinnerung dreht sich das Zeitempfinden. Erlebnisarme Lebensphasen, die im Augenblick des Erlebens als langweilig empfunden wurden und oft mit dem Gefühl gleichge-

setzt werden, der Zeit machtlos ausgeliefert zu sein, erscheinen im Rückblick als kurz, weil Inhalte und Strukturen fehlen. Ausgefüllte, erlebnisreiche Zeit dagegen, die im Augenblick des Erlebens selbst schnell vorbei geht, erscheint in der Erinnerung als lang, da viele Ereignisse und Erlebnisse die Zeit füllen.

Neben dem unterschiedlichen Empfinden einer Zeitdauer haben auch subjektive Eigenschaften eines Menschen Einfluss auf dessen Zeiterleben. Die Höhe der Aufmerksamkeit und Konzentration, die Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen, persönliche Interessen, die Art der Motivation und das momentane Wohlbefinden entscheiden über das Erleben von Kurzweil oder Langeweile mit. In „Das Wesen der Stimmungen“ (1941) beschreibt Bollnow die Bedeutung der Stimmungslage auf das Erleben von Zeitdauern. Unausgefüllte Zeit in gehobener Stimmungslage kann demnach als kurz empfunden werden, ausgefüllte Zeit in gedrückter Stimmungslage als lang. Für Bollnow kann sich der innere Aufbau der Zeitlichkeit durch unterschiedliche Stimmungen ändern. Beim Warten z.B. lebt der Mensch bereits in der Zukunft, in Erwartung des Ereignisses, das er herbeiwünscht. Die Gegenwart verliert hier ihre Bedeutung. Im Augenblick des Glücks kann der Mensch dagegen in einen Zustand der Zeitlosigkeit geraten. Sowohl die Vergangenheit als auch die Zukunft verlieren dabei ihre Bedeutung, ihre Präsenz. Der Mensch ist sich seiner Zeit überhaupt nicht mehr bewusst (vgl. Bollnow 1941).

Erst im Augenblick unausgefüllter, leerer und daher langer Zeit wird sich der Mensch der Zeit bewusst, die Aufmerksamkeit richtet sich auf die Zeit, sie wird zum eigentlichen Gegenstand und Inhalt des Erlebens. Revers (1956) unterscheidet bei diesem Phänomen die latente und manifeste Langeweile. Die latente Langeweile beschreibt er als Antriebsfeder für Tätigkeiten, sie „treibt uns von Dingen und Zielen, die nicht mehr der Selbstverwirklichung dienen. Sie bewahrt uns davor, den Weg zum Ziel mit dem Ziel selbst zu verwechseln, uns heimisch zu fühlen, wo wir nicht daheim sein können“ (Revers 1956, S. 162). Die manifeste Langeweile meint das Sich-langweilen, den Versuch, Zeit aufzuheben, „die Zeit loszuwerden, die Zeit der leeren, der ungegenwärtigen Gegenwart“ (Revers 1983, S. 11). Manifeste Langeweile kann in unterschiedlichen Formen auftreten. Einmal als gegenständliche Langeweile, die meint, dass etwas langweilt, nichts die Aufmerksamkeit oder das Interesse weckt, sich ein Gefühl der Lustlosigkeit und der Inhaltsleere ausbreitet. Zum anderen die zuständige Langeweile, die davon ausgeht, dass die Langeweile von dem Individuum selbst kommt, das aus einer Grundhaltung heraus nicht weiß, was es mit der Zeit anfangen soll. Gemeinsam ist

beiden Formen der Langeweile, dass sie als negative Erlebnisweise gewertet und von „Unlust und Unfroheit“ (vgl. Revers 1949, S. 56) begleitet werden.

Die Ursachen für Langeweile werden sowohl in „Überspannung“, einem Zustand der Gleichgültigkeit gegenüber Objekten, als auch in „Entspannung“, einem unbehaglichen Gefühl gegenüber der Untätigkeit, gesehen. Allgemein kommt Revers zu dem Schluss, dass Langeweile mit der Einstellung einer Gesellschaft oder Kultur zur Arbeit und zur Zeit zusammenhängt. Das Erleben von Langeweile ist charakteristisch für die abendländische Kultur seit Beginn der Neuzeit (vgl. Revers 1949), womit ein Zusammenhang der Langeweile mit dem rationalen Umgang mit der Zeit und dem linearen Zeitverständnis erkennbar wird. Revers bezeichnet die Unfähigkeit des Menschen, Nichtstun zu ertragen als eine „Zeitkrankheit“, eine „emotionale Verkümmern des Menschen“ und spricht sogar von der „Psychopathologie der Gegenwart mit kollektiven Zügen“ (Revers 1983). Zeit zu haben gilt gesellschaftlich als Defizit und wird gleichgesetzt mit bedeutungslos sein. Wer von seinen Mitmenschen anerkannt werden möchte, hat viele Termine, ist verplant, hat wenig oder keine Zeit. Daher ist das Klagen über Zeitknappheit oft ein Kokettieren, aus Angst, von den anderen sonst nicht ernst genommen zu werden. Tatsächliche Zeitknappheit, Termindruck und Stress werden als belastende und gesundheitsschädigende Faktoren des Zeiterlebens gewertet. Generell finden sich aber auch beim Zeiterleben ähnlich wie bei der Komponente des „Umgangs mit Zeit“ persönliche Dispositionen, die eine Balance zwischen den objektiven Anforderungen und der subjektiven Bedeutsamkeit schaffen oder nicht. Auch an anderen Stellen wird der enge Bezug des Zeiterlebens mit der kognitiven Ebene des Zeitbewusstseins und dem tatsächlichen Umgang mit der Lebenszeit deutlich.

2.2.1.4 Interaktion der drei Komponenten des Zeitbewusstseins

Die Analyse des Begriffs Zeitbewusstsein ergab eine Gliederung in die drei Komponenten Zeitperspektive, Umgang mit Zeit und Zeiterleben, die jedoch nicht losgelöst voneinander betrachtet werden können, da sie sich gegenseitig beeinflussen und erst in ihrer Wechselwirkung die gesamte komplexe Haltung eines Individuums zur Zeit ausmachen. Die Zeitperspektive als kognitive Ebene des Zeitbewusstseins gilt als grundlegende Voraussetzung für den praktischen Umgang mit Zeit - rationales Handeln setzt z.B. Zukunftsorientierung und Planung voraus - und das subjektive Zeiterleben - Zeit kann als etwas Fließendes wahrgenommen werden, weil der Mensch sowohl Vergangenheit erinnern als auch Zukunft vorwegnehmen kann. In alltäglichen

Situationen, beim Umgehen mit Zeit, entscheidet ein Individuum immer wieder neu, inwieweit die Zeitperspektive aktiven Einfluss auf die Gestaltung hat und handlungsbestimmend wird, z.B. Einfluss vergangener Ereignisse auf aktuelles Handeln oder Rahmen der Berücksichtigung zukünftiger Ziele. Eine große Bedeutung hat der Umgang mit Zeit für das Zeiterleben. Je nachdem wie zeitliche Anforderungen bewältigt werden, fällt das Erleben negativ oder positiv aus.

Zusammenfassend kann die Komplexität der Verbindung der drei Komponenten folgendermaßen dargestellt werden:

- Die Zeitperspektive und der Umgang mit Zeit prägen das Zeiterleben. „Fehlende Zukunftsinhalte [können] bei gleichzeitig fehlenden Gegenständen für das Zeitausfüllen zum Erleben von Langeweile führen“ (Plattner 1990, S. 74).
- Die Zukunftsperspektive und das Zeiterleben beeinflussen den Umgang mit Zeit. „Eine hohe Dichte von zukunftsbezogenen Inhalten [kann] bei gleichzeitigem Erleben von Zeit als schnell vergehend zu einem gezielten und stringenten Einteilen und Planen von Zeit führen“ (ebd.).
- Der Umgang mit Zeit und das Zeiterleben sind mitentscheidend für die Zeitperspektive. „Eine fehlende Orientierung an Zeitstrukturen [kann] bei gleichzeitig geringer Bewusstheit von Zeit zu einem Überwiegen der Gegenwartsbezogenheit führen“ (ebd.).

Zusätzlich ist dieses komplexe Gebilde noch objektiven Bedingungen wie dem sozio-biographischen Kontext, den sozio-kulturellen und den sozio-ökonomischen Gegebenheiten und den Anforderungen der aktuellen Lebenssituation und individuellen Voraussetzungen wie der Wahrnehmung und Interpretation der eigenen Lebensgeschichte, erworbener Kompetenzen und gemachter Erfahrungen, dem subjektiven Befinden und der subjektiven Bedeutsamkeit von Zeit ausgesetzt (vgl. S. 75). Da die beiden Faktoren, objektive Bedingungen und individuelle Voraussetzungen zwar die aktuelle Gegenwart eines Individuums bestimmen, dennoch keine unveränderbaren Komponenten sind, wird deutlich, dass das Zeitbewusstsein keine statische feste Größe ist, sondern einem permanenten Veränderungs- und Entwicklungsprozess unterliegt.

2.2.2 Individuelle Zeitverwendungsstile in der Forschung

Die Begriffe Zeitstil, Zeitverwendungsstil und Zeittyp unterliegen in der wissenschaftlichen Forschung keiner exakten Definition oder Charakterisierung, wodurch Unklarheiten und Unsicherheiten herrschen und wenig Vergleichsmöglichkeiten einzelner Studien miteinander vorhanden sind. Hinz (2000) untersuchte den Zusammenhang von dem individuellen Umgang mit der Zeit und dem Wohlbefinden. Dabei unterschied er zwei Typen, die sich aus der Korrelation des Zeitstils mit dem Einsatz von Zeitmanagementtechniken ergeben. Unter Zeitstil versteht er Persönlichkeitseigenschaften, z.B. ob jemand Morgenmensch ist oder eher abends aktiv wird. Die Zeitmanagementtechniken beziehen sich auf den konkreten Umgang mit Zeit, auf die Strukturierung und die Zielplanung. Typ 1 sind „Zeitplaner und Anwender von Zeitmanagementtechniken, die die Strukturierung der Zeit schätzen, die wenig spontan und wenig flexibel sind, die eher Morgenmenschen und eher pünktlich sind und die seltener aufschieben und eher viel arbeiten“ (Hinz 2000, S. 165). Typ 2 sind Personen, die spontan und flexibel sind, „wenig planen und kaum Zeitmanagementtechniken einsetzen, die eher Nachtmenschen sind und in ihrer freien Zeit ihren Tagesablauf wenig strukturieren, die eher unpünktlich und gelassen sind und die häufiger die zu erledigenden Arbeiten aufschieben“ (ebd.). Diese Studie ist charakteristisch für eine große Fülle an Veröffentlichungen, die ihre Typenbestimmung auf den Aspekt des Umgangs mit Zeit beschränken. Im folgenden werden zwei Untersuchungen vorgestellt, die versuchen, die Differenzen als individuelle Zeitstrukturierungstypik zu beschreiben und dabei unterschiedliche Kriterien kategorisieren. Nicht nur der praktische Aspekt des Handelns und Umgehens mit Zeit wird untersucht, sondern auch Aspekte der Zeitperspektive und des Zeiterlebens. Dadurch ergibt sich ein umfassendes Bild des Verhältnisses der einzelnen Typen zur Zeit und ihre Einstellung zum Leben überhaupt.

2.2.2.1 Jugendliche Zeittypen

Cavalli (1988) untersuchte Jugendliche und junge Erwachsene und analysierte empirische Beobachtungsdaten, die er gegenstandsbezogen gewann. Daraus entwickelte er eine Typologie von vier verschiedenen Zeitverwendern und nannte sie den eigenstrukturierten Typ, den eigendestrukturierten Typ, den fremdstrukturierten Typ und den fremddestrukturierten Typ (vgl. Cavalli 1988, S. 189 ff.).

2.2.2.1.1 Der eigenstrukturierte Typ

Zu den eigenstrukturierten Typen gehören Menschen mit hoher zeitlicher Kompetenz und eigenverantwortlichem Planen und Umsetzen selbstgewählter Lebensentwürfe. Die Zeit wird eingeteilt, strukturiert und geplant, wobei eine starke Orientierung an in der Zukunft liegenden Zielen zu beobachten ist. Die „Eigenstrukturierer“ setzen sich mit dem Thema Zeit sensibel und kritisch auseinander, wobei sie auf Einschränkungen von Wahlmöglichkeiten oder zeitliche Begrenzungen von außen mit noch stärkerem Strukturieren und Planen reagieren. Der Umgang mit Zeit ist eigeninitiativ, sowohl der Alltag als auch der gesamte Lebensentwurf werden nicht dem Zufall überlassen, sondern aktiv gemeistert. Mit diesen Eigenschaften gelingt den zeitstrukturierenden Menschen eine Balance zwischen erfolgreichem Umgang mit Ansprüchen der Außenwelt und der Verwirklichung individuell gesetzter Lebensziele. Die Einstellungen und das tatsächliche Verhalten der eigenstrukturierten Personen entspricht stark den sozial erwünschten und gesellschaftlich erforderlichen Eigenschaften, um erfolgreich zu sein und ein repräsentatives Leben zu führen.

2.2.2.1.2 Der eigendestrukturierte Typ

Anders der eigendestrukturierte Typ, der sich keine zukünftigen Ziele setzt, auf die er hinarbeitet, sondern die einzelnen Lebensphasen provisorisch konzipiert. Der „Eigendestrukturier“ legt sich ungern früh auf Ziele fest, er lässt sich verschiedene Alternativen möglichst lange offen. Für ihn spielt das Leben in der Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft werden dem untergeordnet. Im Gegensatz werden die Alternativen zur gegenwärtigen Lebenssituation gedanklich weiter verfolgt, um sich die aktive Optionsvielfalt immer wieder zu vergegenwärtigen. Eigendestrukturierte Menschen leben nicht gesellschaftskonform, sie sind in ihrer Lebensgestaltung und in ihren Einstellungen eher eigenwillig und ordnen gesellschaftliche Zeitvorgaben persönlichen Idealen unter. Soziale Rhythmen werden oft gesprengt oder so verändert, dass sie für die individuellen Bedürfnisse genügend Raum lassen. Das gegenwartsbezogene Handeln der „Eigendestrukturier“ kann nach außen etwas unzusammenhängend und chaotisch wirken. Entscheidungen werden zum Teil aufgeschoben, Erfahrungen nicht in einen lebensweltlichen Gesamtzusammenhang gesetzt, wodurch „Zeitlöcher“ entstehen können, die mit Aktivitäten gefüllt werden, die nicht mehr auf reflektiertes Handeln schließen lassen. Der eigendestrukturierte Typ neigt mit seiner Vorliebe, sich möglichst viele Optionen offen zu halten zu Beliebigkeit, da eine Konzeption des Lebens und zielge-

richtetes Handeln fehlen. Allerdings kann momentanes Glück von ihm in vollen Zügen genossen werden.

2.2.2.1.3 Der fremdstrukturierte Typ

Der fremdstrukturierte Typ ist ein angepasster Mensch, der sich nach Sicherheiten sehnt, die von außen kommen. Das Leben wird nicht als Gestaltungsmöglichkeit begriffen, sondern ist eine Komposition aus Zwängen, Fügungen und Schicksal. Das Individuum hat kaum Einfluss auf den Verlauf der eigenen Biographie, vielmehr bestimmen äußere Umstände die Tatsachen der Gegenwart und die Ereignisse in der Zukunft. „Die Zukunft wird nicht als Ergebnis persönlicher Entscheidung angesehen, sondern als Ergebnis äußerer Umstände, die das Subjekt kaum beeinflussen kann“ (S. 190). Das fremdbestimmte Leben führt zu starken Abhängigkeiten von anderen Menschen, auch die emotionale Befindlichkeit wird davon abgeleitet und auf Einflüsse von außen geschoben. Selbstständigkeit, Entscheidungsfreiheit und Risikobereitschaft sind für fremdstrukturierte Typen unvorstellbare Aspekte des Lebens, wodurch dieses oft zu einer gewissen Bedeutungslosigkeit degradiert wird. Selbstverwirklichung und eine ausgeprägte Identitätsbildung finden kaum statt.

2.2.2.1.4 Der fremddestrukturierte Typ

Der fremddestrukturierte Typ ist sicher der gesellschaftlich schwierigste, weil unangepasster Mensch mit einem negativen Selbstbild. Die Verantwortung und die Kontrolle über die alltägliche Gestaltung von Lebenszeit wurde vollkommen aufgegeben. Unzufrieden und unglücklich erscheint der eigene Lebensweg als sinnlose Abfolge schmerzhafter Ereignisse, die nicht selbst verschuldet und daher nicht beeinflussbar sind. Weder Ziele noch Orientierungsmöglichkeiten geben dem fremddestrukturierten Typ Halt, seine Perspektiven sind negativ und schon im Voraus misslungen. Die Ursachen dieser pessimistischen Lebenseinstellung werden von den fremddestrukturierten Menschen in der Fremdbestimmung des Lebensweges, der Unmöglichkeit der Eigengestaltung und den äußeren Zwängen gesehen. Für viele Jugendliche ist nach Cavalli das Abgleiten in kriminelle Strukturen der Ausweg aus dieser Lebensmisere, der Anteil jugendlicher Straftäter liegt demnach in diesem Zeittyp überdurchschnittlich hoch.

Insgesamt verdeutlichen Cavallis Zeittypen, dass das Verhältnis zur Zeit bei Jugendlichen einen großen Einfluss auf deren Wohlbefinden und ihre stabile Integration in einen gesellschaftlichen Rahmen hat. Dabei kristallisieren sich als Differenzierungskriterien einmal die Selbstbestimmung im Gegensatz zur Fremdbestimmtheit und zum anderen der Grad an Strukturiertheit im Alltag und bei der gesamten Lebenskonzeption heraus.

2.2.2.2 Das Verhältnis zur Zeit im höheren Erwachsenenalter

Schaffer (1993) untersuchte den Umgang mit Zeit im höheren Erwachsenenalter. Sie befragte Frauen, die zwischen 70 und 80 Jahren alt waren, seit mindestens fünf Jahren im Münchner Stadtgebiet wohnten, keine Gehbehinderung hatten und alleine lebten (sie sollten seit mindestens drei Jahren verwitwet sein). Mit 20 Frauen wurden mehrere ausführliche qualitative Interviews durchgeführt und zusätzlich ein Tagesprotokoll analysiert, in das die Frauen eine Woche lang stündlich ihre Aktivitäten eintrugen. Inhaltlich fragte Schaffer nach besonderen Daten im Lebenslauf wie Kindheitserfahrungen, Elternhaus, Heirat, Weltkriegserlebnissen, nach dem Umgang mit Zeit im Elternhaus, nach dem Umgang mit dem Tod des Ehepartners und den Auswirkungen der Pensionierung. Bezogen auf das gegenwärtige Leben interessierte sich Schaffer für das momentane Zeiterleben, vor allem für die Aspekte der Langeweile und des Zeitstresses, für das alltägliche Planungsverhalten, für individuelle Zeitrhythmen und die persönliche Einstellung zur Zukunft. Ein letzter Punkt war die generelle Lebenszufriedenheit der Frauen, sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart. Anhand des so gewonnenen Datenmaterials identifizierte Schaffer fünf „Zeit-Raum-Typen alter Frauen“²⁰ (Schaffer 1993, S. 147).

2.2.2.2.1 Die Zeitmoralistinnen

„Frau K.: Werde sehr viel in Anspruch genommen über's Telefon heute, das hängt mit dem Afrika-Kreis zusammen ... im Sommer kann ich's mir besser einteilen, sonst gibt es zu viele Telefonanrufe, die meine Zeiteinteilung über den Haufen werfen“ (S. 148).

²⁰ Da aufgrund des komplexen Verfahrens überwiegend intellektuelle Frauen befragt wurden, kann nicht von einer Repräsentativität ausgegangen werden (vgl. Hinz 2000)

Unter den Zeitmoralistinnen sind Frauen vertreten, die in ihrem Leben weit geist und weltoffen sind und von Schaffer als „Kosmopolitinnen“ bezeichnet werden. Sie engagieren sich auch im hohen Alter für soziale Einrichtungen und übernehmen in diesem Bereich eine Menge Verantwortung. Die gesamte Lebensführung steht unter einem ethisch-religiösen Motto, z.B. kirchliches Ehrenamt, aber auch Organisationsaufgaben in einem Kultur-Austausch-Kreis. Diese Lebenseinstellung wird deutlich, wenn eine der Frauen sagt, dass es wichtig ist, „jeden Tag am Abend sagen zu können, jemandem von Nutzen gewesen zu sein“ (S. 148). Die Frauen dieser Gruppe sind viel beschäftigt und weisen einen sehr geringen Anteil an „zeitvernichtenden Tätigkeitselementen wie Mittagsschlaf“ (S. 148) auf. Dementsprechend klagen sie auch über subjektiven Zeitdruck, ein zu schnelles Vergehen der Zeit und dem Gefühl, nicht mehr alles zu schaffen, allgemein über eine zu kurze noch verbleibende Lebenszeit. Ihre vielfältigen Aufgaben machen es notwendig, den Tagesablauf zu strukturieren und zu planen. Dennoch erleben die Zeitmoralistinnen keine starren Strukturen, da die zeitliche Strukturierung von einem hohen Maß an Selbstbindung bestimmt wird. Sie schaffen eine Balance zwischen Anforderungen von außen und Selbstbestimmungsansprüchen. Eine weitere Gemeinsamkeit besteht in einer gewissen Autonomie und relativ großen Handlungsspielräumen, die sowohl gegenüber den Herkunftsfamilien als auch in den Ehen schon in früheren Jahren praktiziert wurden. Gegenüber der Zukunft zeigen sich die Frauen gelassen und entspannt, denn die unter moralischen Gesichtspunkten zu gestaltende Gegenwart steht eindeutig im Vordergrund. Insgesamt lassen sich die Zeitmoralistinnen als sozial engagierte Frauen beschreiben, deren praktische Lebensführung und geistige Sinnggebung von ihren ehrenamtlichen Tätigkeiten bestimmt werden. Sie führen ein ausgeglichenes, zufriedenes und reflektiertes Leben, in dem der Gegenwartsbezug die zentrale Komponente der Zeitperspektive darstellt.

2.2.2.2 Die Zeitinszeniererinnen

„Frau B.: Ich sehe meine Zukunft als eine große Umbruchsituation jetzt und deshalb ist auch die Zukunft offen und es bleibt spannend ... was soll ich mir da wünschen, dass ich so weiterlebe wie jetzt. Und vor allem will ich noch einmal vorausdenken, wie ich das früher schon getan habe und vor allem dieses neue Buch jetzt schreiben“ (S. 156).

Die Zeitinszeniererinnen gelten als die unabhängigsten Frauen in der untersuchten Gruppe. Sie lassen sich in ihrem Handeln nicht einschränken, weder von herrschenden Frauenbildern, noch von der körperlichen Verfassung oder Vorstellungen vom Altsein.

Sie organisieren ihren Alltag, indem sie ihn durch Aufgaben strukturieren, die sie frei wählen und auch öfters wechseln. Im Vordergrund stehen einmal die eigenen Interessen, zum anderen aber auch die Anerkennung von außen. Vor allem das „sozial demonstrative Element“ (S. 187), also wie das Tun in den Augen anderer wirkt, ist für sie von großer Bedeutung. Ohne ethisch-moralische Ambitionen wählt die Zeitinszeniererin hauptsächlich kulturell-gesellschaftliche Aufgaben, die sie verbindlich und zuverlässig erledigt. Dabei „inszenieren“ sich die Frauen gern selbst, indem sie unbescheiden ihre Fähigkeiten demonstrieren und sie „am liebsten vor Publikum“ (S. 154) zeigen. So bestehen die Aufgaben auch meistens in der Leitung einer Gruppe, dem Spielen im Theater, dem Halten von Vorträgen oder dem Gründen von bestimmten Interessengruppen. Die Frauen sind nicht nur Teilnehmerinnen an Aktionen, sondern geben selbst Impulse, sind außerordentlich kreativ und produktiv. Der Alltag sieht entsprechend strukturiert und geplant aus. Es finden sich wenig Unterschiede zwischen den einzelnen Tagen und dem Wochenende, auch zeitdestrukturierende Elemente wie Fernsehen schauen finden sich bei den Frauen kaum. Haushalt, Fremdbestimmung und Druck oder Erwartungen von außen sind den Zeitinszeniererinnen verhasst und sie versuchen, diese Tätigkeiten so oft es geht zu umgehen. Der Rückblick auf die eigene Biographie ist eine abenteuerliche Schilderung reflektierter Erlebnisse, die von den Frauen wortgewandt, bildreich und detailliert erzählt werden kann. Zeitprobleme hat die zeitinszenierende Frau nur mit ihrem eigenen Tempo, da sie das Gefühl hat, für all ihre Vorsätze und Interessen nicht mehr schnell genug zu sein. Ansonsten empfindet sie die verbleibende Lebenszeit nicht als knapp, sondern als kalkulierbare Größe.

2.2.2.2.3 Die Zeitvernichterinnen

„Frau G.: Ja früher mit meinem Mann ... hatte er immer einen Plan für den nächsten Tag, da bist du gefordert worden und heute warte ich nur darauf, dass die Zeit vergeht. Ich sitze da und beobachte die Uhr und hoffe, dass sie irgendwie vergeht. Oft gehe ich schon um fünf ins Bett und deshalb habe ich auch nichts gegen den Winter, weil da wird's schon so früh dunkel“ (S. 162).

Die Zeitvernichterinnen empfinden ihr Leben und die Zeit als „existentielle Verhaltenszumutung“ (S. 161), sie haben zu viel Zeit, mit der sie nichts anzufangen wissen, fühlen sich dem langsamen Vergehen der Zeit ausgeliefert und versuchen, ihren Alltag irgendwie möglichst unbemerkt zu überstehen. Sie verhalten sich ausgesprochen passiv, haben wenig Interessen oder soziale Kontakte, wobei starke Schuldzuweisungen

nach außen erfolgen. Ihre Einsamkeit und Langeweile wird von ihnen oft als Ausdruck gesellschaftlichen Abschiebens gewertet, dem Gefühl, dass sie nicht mehr gebraucht werden und sie niemand mehr beachtet. Der Tagesablauf wird von den Essenszeiten, dem Fernsehen und den Schlafenszeiten bestimmt. Daher finden sich in den Protokollen der Frauen auch geringste Beschäftigungen wie „aus dem Fenster sehen, lüften, Kleidung im Schrank durchsehen, Telefon neben mich stellen“ (S. 163) wieder, die ausführlich dargestellt werden und häufig mit negativen Gefühlsbeschreibungen kommentiert werden. Das Leben der Zeitvernichterinnen spielt sich hauptsächlich in den Wohnungen ab, der Aktivitätsradius ist stark eingeschränkt. Nur Einkauf, Friedhofsbesuch oder familiäre Treffen werden ritualisiert und zyklisch einmal pro Woche zu einem bestimmten fixen Zeitpunkt durchgeführt. Die negative Interpretation des vergangenen Lebens und die Unzufriedenheit mit der Gegenwart spiegeln sich auch in der pessimistischen Zukunftsperspektive der Frauen wider. Angst vor Pflegebedürftigkeit, intensive Gedanken über den eigenen Tod und Unbehagen, dass sich ihre Situation noch verschlechtern könnte, dominieren ihre Vorstellungen von dem noch kommenden Leben. Insgesamt wird die eigene Biographie als von außen gesteuerte, abhängige, nicht beeinflussbare und fremdbestimmte Situation beschrieben, in der nie die Chance auf ein „eigenes Leben“ (S. 187) vorhanden war und in der immer Einschränkungen und Zwänge eine negative, aber bestimmende Komponente bildeten. Die Zeitvernichterin konnte so nie eigene Interessen ausbilden oder selbstbestimmt ihren Alltag planen, wodurch gerade im Alter Zeitlöcher entstehen, die sie als unerträgliches Dahinschleichen der Zeit empfindet und mit kleinsten unbedeutenden Aktivitäten auszufüllen sucht.

2.2.2.2.4 Die Zeithedonistinnen

„Frau W.: Die Zukunft ist doch viel zu einschränkend, drandenken mein` ich, will Intensives jetzt, rausgeschnitten schöne Tage und nicht nachgrübeln ob morgen vielleicht. Wünschen tät ich mir schon noch so ein paar schöne Jahre und dann einfach vom Stangerl fallen“ (S. 171).

Die Zeithedonistinnen genießen ihr Leben, lehnen Verbindlichkeiten und Zwänge komplett ab und haben für sich im Alter eine ungezwungene, liberale Lebensführung entdeckt. Die Frauen konnten sich erst spät von gesellschaftlichen Normen und Erwartungen befreien, das daraus entstandene neue Lebenskonzept wird daher um so unterschiedener gelebt und verwirklicht. Der Alltag wird nicht geplant oder strukturiert,

dennoch sind die Frauen sehr aktiv. Regelmäßigkeiten finden sich nur in gewissen Ritualen, wie die Morgenzeitung im Bett lesen, die allerdings genussvoll „zelebriert“ werden. Die übrigen Tätigkeiten werden spontan nach Lust und Laune entschieden, wichtig ist es, dass die Aktivität Spaß macht und ein positives Lebensgefühl vermittelt. Die geographische Mobilität ist bei den Zeithedonistinnen stark ausgeprägt, selbstsicher werden alle Verkehrsmittel genutzt und spannende Räume erobert. Dagegen lehnen diese Frauen Mitgliedschaften in Vereinen, die Übernahme ehrenamtlicher Tätigkeiten oder soziales Engagement ab, da es sie in ihrem Wunsch nach frei verfügbarer Zeit einschränken würde. Es findet sich ein ausgeprägter Gegenwartsbezug bei den Frauen wieder, das Leben findet im Hier und Jetzt statt. Mit der eigenen Vergangenheit findet zwar eine kritische Auseinandersetzung statt, negative Erlebnisse werden aber nicht „bejammert“, sondern als Rechtfertigung für einen genussvollen Ausgleich im Alter gewertet. Das Leben im Alter ist die Belohnung für all das, was im bisherigen Verlauf schiefgegangen ist. Mit der Zukunft setzt sich die Zeithedonistin nicht gerne auseinander. Nur wenn ihre Gegenwart unmittelbar betroffen ist, werden Entscheidungen getroffen oder konkret antizipiert. Ansonsten wird die Zukunft verdrängt oder als Einschränkung empfunden. Der Umgang mit Zeit erhält bei den Zeithedonistinnen einen spielerischen Charakter, ist entspannt und entnormiert. Anforderungen werden dem persönlichen Lustprinzip untergeordnet und garantieren den Frauen ein individuelles, freies und unkonventionelles Leben.

2.2.2.2.5 Die Zeitkonservatorinnen

„Frau B.: Das Umgehen mit der Zeit ist bei mir schon immer gleich gewesen, das was notwendig ist wird gemacht. Dabei hab ich nicht immer Lust am Rumwerkeln ... es gibt schon Wasch- und Bügeltage und einen bestimmten Putzplan, aber alles das nur am Vormittag, nachmittags bin ich spontan“ (S. 174).

Die Zeitkonservatorinnen haben im Alter an ihrem Lebensstil nicht viel geändert, nach wie vor gibt es eine klare Trennung zwischen Arbeitszeit und Freizeit. Die Tätigkeiten, die unbedingt erledigt werden müssen, beziehen sich vor allem auf die Hausarbeit und auf Erledigungen, die für Familienangehörige übernommen wurden. Diese Pflichten werden sehr ernst genommen, regeln und strukturieren die für Arbeit vorgesehene Zeit und geben den Frauen ihren subjektiven Lebenssinn. Daneben gibt es aber auch einen definierten Freizeitbereich, der hauptsächlich in die Nachmittagsstunden verlegt ist. Auch das Wochenende bildet eine abgeschlossene Einheit als spezifische Freizeit-

phase. So stehen sich Haushalt, Haustiere, Garten und Familie als „Zeitstrukturlieferant“ (S. 174) und freie unstrukturierte Freizeit, die nicht geplant wird gegenüber und bestimmen auch das ambivalente Zeitgefühl der Zeitkonservatorinnen. Auf der einen Seite empfinden sie das Vergehen der Zeit als beschleunigten Prozess, in der Hauptsache hervorgerufen durch zu große Handlungsabsichten und zu wenig an Handlungskonkretionen, auf der anderen Seite erleben sie Phasen, in denen sich die Zeit endlos dehnt und nicht vorüber gehen will. In der reflektierten Auseinandersetzung mit diesem Phänomen machen die Frauen ihr persönliches Befinden für die Geschwindigkeit des Zeiterlebens verantwortlich. Der Vergangenheitsbezug der Zeitkonservatorinnen orientiert sich stark an der Familienarbeit und dem Errichten eines Zuhauses. Dabei schauen sie zufrieden auf ihr arbeitsreiches Leben zurück und stellen erleichtert fest, sich nichts vorwerfen zu können, da sie immer fleißig und rechtschaffen waren. So bestehen die Wünsche für die Zukunft auch darin, die Dinge in Ordnung zu halten und weiterhin ein ordentliches Leben zu führen, das die gesellschaftlichen Normen und Werte erfüllt. Die Zeitkonservatorinnen sind pragmatische Frauen, für die Pflichterfüllung und Verantwortungsbewusstsein immer an erster Stelle standen und die auch im höheren Lebensalter und mit veränderten Rahmenbedingungen diesen Grundsätzen treu bleiben.

Insgesamt zeigt die Studie von Schaffer die Bedeutung und Wirkung des individuellen Umgangs mit Zeit auf die Lebensbiographie. Frauen, die in ihrem Leben über eigene Zeit verfügen konnten, die zeitliche Kompetenz erwarben und Zeitsouveränität lebten, gelingt es auch im Alter zu „Zeitpionierinnen“ (S. 196) zu werden, neue zeitliche Strukturmuster zu installieren und dadurch ein positives Gefühl zu erleben.

2.2.3 Zeitliche Bedingungen der Kindheit

2.2.3.1 Zeiteinteilung und Zeitplanung bei Grundschulkindern

Schorch (1982) entwickelte in seiner Arbeit „Kind und Zeit“ ein Lernfeld „Zeit“ für den Grundschulunterricht, für dessen Fundierung er eine empirische Studie durchführte, die die didaktischen und curricularen Entscheidungen absichern sollte. Es ging ihm dabei nicht um die Beschreibung des kindlichen Zeitverständnisses in entwicklungspsychologischem Sinn, sondern um die Klärung anthropogener und sozio-kultureller Bedingungen als „Tendenzaussagen“ für ein umfassendes Lernfeld „Zeit“.

Die Fragestellung der Untersuchung bezog sich auf Defizite von Grundschulkindern bei Zeitwissen, Zeitorientierung und Zeiteinteilung, sowie auf die Voraussetzungen für selbstständige Zeitplanung und Zeitdisposition. Detailliert beinhalteten die Fragenkomplexe die Zukunftsperspektive der Kinder, ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Zeitverwendung, ihre Kenntnisse von Zeitschemata und Zeitmaßen und ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten bezüglich Zeitplanung und Zeiteinteilung.

Schorch untersuchte 16 Grundschulklassen, vier pro Jahrgang, insgesamt 464 Kinder. Methodisch bediente er sich einer Kombination aus einem strukturierten Interview, das pro Kind ungefähr zehn Minuten dauerte, und Gruppentests, die ca. 45 Minuten in Anspruch nahmen. Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte anhand von Verfahren der deskriptiven Statistik. Die Ergebnisse der Interviews lassen sich in die Bereiche Zukunftsorientierung, Selbst- und Mitbestimmung bei der Zeiteinteilung und zeitliche Orientierung bei der Handlungsbestimmung gliedern.

Die Analyse der Zukunftsperspektive ergab eine „Dominanz des Tagesdenkens“ im ersten Schuljahr, „die sprunghafte Ausdehnung der Zeitperspektive zur Spannweite von einem Jahr“ in der zweiten Klasse, „die weitgespannte Erwartungshaltung“ im dritten und der „realitätsbezogene Ausgleich“ im vierten Schuljahr (vgl. Schorch 1982, S. 140). Damit dehnt sich die durchschnittliche Zukunftsperspektive von der ersten bis zur vierten Klasse ständig aus, verdoppelt sich sogar beinahe. Auch inhaltlich konnten Differenzen zwischen den unterschiedlichen Schulklassen ausgemacht werden. Zukünftige Ereignisse bezogen sich für Erstklässler auf Spielaktivitäten am Nachmittag. Auch der zweiten Jahrgangsstufe ist das Spielen wichtig, sie bezieht jedoch Ferien und Festtage in ihre Zukunftserwartungen mit ein. Die Kinder der dritten Klassen sprechen vor allem über ihren möglichen späteren Beruf, Viertklässler denken in erster Linie an die nächsten Ferien und den bevorstehenden Wechsel in eine weiterführende Schule. Schorch betont in diesem Zusammenhang besonders den Anstieg von Aussagen, die sich „auf schulische und außerschulische Pflichten beziehen“ (S. 142).

Bei der Frage, wie zufrieden Kinder mit ihren Mitbestimmungsrechten sind, zeigte sich der Wunsch nach Selbstbestimmung, der mit zunehmendem Alter steigt. „Im 1. Schuljahr nennen 63 % der Schüler Beispiele für Situationen, in denen sie mehr Selbständigkeit bei der Zeitdisposition wünschen, im 2. und 3. Jahrgang sind es 75 % und im 4. Jahrgang sogar 81 %“ (S. 142). Die Kinder möchten vor allem ihre Spiel- und Sportaktivitäten selbst bestimmen. Sie beklagen zu wenig freie Zeit zum Spielen und eine star-

ke Gebundenheit an die Planung der Erwachsenen. Einschränkungen, die von der Schule gegeben sind wie z.B. Hausaufgaben werden von den Kindern eher akzeptiert als von Elternseite auferlegte Pflichten. Schorch interpretiert diese Tatsache mit der Unmöglichkeit der Veränderung institutionell festgelegter Zeitordnungen und der daraus resultierenden höheren Akzeptanz durch die Kinder.

Die abschließende Frage bei den durchgeführten Interviews bezieht sich auf die zeitliche Orientierung bei der Handlungsbestimmung und damit verbunden auf den Selbstständigkeitsgrad der Kinder im Umgang mit alltäglichen Situationen. Am Ende des zweiten Schuljahres konnte Schorch eine steigende Tendenz bei der Verwendung der Uhr als Hilfsmittel zur zeitlichen Orientierung feststellen. Gleichzeitig sinkt die Inanspruchnahme erwachsener Hilfe im Umgang mit zeitlichen Phänomenen. Mit steigendem Alter beherrschen die Kinder vielfältigere und differenziertere Möglichkeiten der zeitlichen Orientierung und wenden diese auch situationsgerecht an. Einen signifikanten Zusammenhang konnte Schorch zwischen dem Tragen einer Armbanduhr und der selbstständigen Zeitorientierung der Kinder feststellen.

Bei den Gruppentests wurden die Voraussetzungen überprüft, die die Kinder als Grundlage für eine selbstständige zeitliche Orientierung und Zeiteinteilung benötigen. Die Aufgaben und Fragen bezogen sich auf die Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten der Kinder im Umgang mit Uhren und Kalendern und auf ihre Erfahrungen im Bereich der öffentlichen Zeit. Bei Fragen über das formale Zeitschema der Zeitmessung und der Zeitgliederung des Jahres, die sich auf schulisches Grundlagenwissen bezogen, konnte festgestellt werden, dass die Behandlung des Themas in der zweiten Klasse zu einem Anstieg der Kenntnisse führt, diese jedoch keineswegs vollständig sind. Die gestiegene Lösungshäufigkeit in der vierten Klasse wird durch außerschulisches Lernen erklärt. Bei gesellschaftlich vereinbarten Zeitordnungen aus dem Erfahrungsbereich der Kinder zeigen sich erhebliche Defizite in Bezug auf lebenspraktische Kenntnisse der Kinder. Weder die Dauer einer Schulstunde noch die Schulpflichtzeit oder der Umgang mit dem Stundenplan sind selbstverständliche Fähigkeiten der Grundschüler und zeigen, „wie wenig die Schüler über ihren Lebensbereich Schule aufgeklärt sind“ (S. 147). Gerade dieser Bereich stellt für Schorch eine wesentliche Grundlage für die Steigerung der Selbstständigkeit bei der zeitlichen Orientierung dar. Eine weitere Aufgabe bestand in der Bestimmung der zeitlichen Abfolge gedachter Handlungen, im Vergleichen der Zeitdauer von gedachten Handlungen und im Schätzen der Zeitdauer gedachter Handlungen. Hier wurden bereits im ersten Schuljahr relativ gute Eingangsvor-

aussetzungen festgestellt, die sich im Laufe der Grundschulzeit jedoch kaum mehr verbesserten. Beim Ablesen der Uhrzeit zeigen sich am Anfang der Schulzeit erhebliche Leistungsunterschiede zwischen den einzelnen Kindern, die sich aber mit der Behandlung des Themas im zweiten Schuljahr angleichen. Allerdings beherrscht ein Viertel der Kinder am Ende der Grundschulzeit das Ablesen der Uhrzeit noch nicht sicher. Ähnliche Ergebnisse konnte Schorch im Umgang mit dem Kalender feststellen, das Niveau liegt aber beträchtlich niedriger. Aufgaben, bei denen die Kinder punktuelle Einzelinformationen aus dem Kalender entnehmen mussten, konnten noch relativ sicher bewerkstelligt werden. Komplexere Fragen, bei denen größere Zeitspannen überschaut werden mussten, fielen den Kindern schwer. So konnte nur etwa „die Hälfte der Viertklässler aus dem Kalender herausfinden, an welchem Wochentag das neue Schuljahr beginnt“ (S. 149). Im Umgang mit Zeitplänen zeigten sich die geringsten Kenntnisse bei den Kindern. Ein Drittel der Viertklässler konnten aus ihrem eigenen Stundenplan nicht den Unterrichtsbeginn und das Unterrichtsende ablesen. Schorch interpretiert dies wieder als Indiz dafür, dass „die Schule gerade beim spezifischen Lebensbereich des Kindes ansetzen muss und die Erfordernisse der Umweltbewältigung nicht allein der Erfahrung überlassen darf“ (S. 149).

Insgesamt beschreibt Schorch die Durchschnittsleistungen der einzelnen Jahrgänge wie folgt: In der ersten Jahrgangsstufe haben Kinder noch keine Kenntnisse des Zeitschemas. Nur wenige können die Uhr ablesen, im Umgang mit Kalender und Zeitplänen zeigt sich ihre unzureichende Lesefertigkeit. Bei Aufgaben, die ohne Lesen bewältigt werden können, zeigen sich die besten Ergebnisse. Im zweiten Schuljahr zeigt sich deutlich die schulische Behandlung des Themas Zeit mit einem Anstieg der Leistungen in fast allen Bereichen, besonders im Bereich des Zeitwissens. Im dritten und vierten Schuljahr steigen die Leistungen zwar weiterhin an, jedoch nicht mehr in einem ausreichenden Maß. Schorch spricht sogar von einer „Retardation der Entwicklungsverläufe“ (S. 152).

Aus seinen Ergebnissen zieht Schorch didaktische Überlegungen und Forderungen, die bei der Förderung des Zeitverständnisses in der Grundschule beachtet werden sollten. Die Vermittlung differenzierter Kenntnisse des Zeitschemas und Fertigkeiten zeitlicher Orientierung gehören zu den Basislehraufgaben der Grundschule. Die schulische Förderung sollte sich dabei nicht auf die Behandlung der Thematik im zweiten Schuljahr beschränken, sondern weitere Übungsmöglichkeiten bieten und Situationen schaffen, in denen das Wissen angewendet werden kann. Auch inhaltlich sollte eine Erweiterung

stattfinden, indem nicht nur der Umgang mit Uhren und Kalendern geübt wird, sondern auch verschiedene Formen von Zeitangaben und Zeitplänen einbezogen werden, die aus der Umwelt des Kindes stammen und es daher in seiner Selbstständigkeit fördern. Der Lebensbezug, verstanden als Hilfe zur Umweltbewältigung ist wichtig, damit das Gelernte nicht nur Schul- und Abfragewissen bleibt. Um die Handlungsfähigkeit der Kinder in ihrer realen sozialen Umwelt zu erweitern, ist eine Thematisierung und Problematisierung von Vereinbarungen öffentlicher Zeit, vor allem der Schulzeit notwendig. Da Schorch einen Zusammenhang zwischen der Weite der Zukunftsperspektive und den schulischen Leistungen feststellen konnte, ergibt sich für ihn bei der Zeitverständnisbildung eine vorrangige Stellung der Förderung der Zukunftsorientierung.

Schorch legt mit seiner empirischen Untersuchung eine grundlegende und vielbeachtete Arbeit zur Zeiteinteilung und Zeitplanung bei Grundschulkindern vor. Sein Anliegen, die Voraussetzungen für ein neu zu entwickelndes Lernfeld Zeit für die Grundschule zu überprüfen, sind gelungen, in der Praxis haben sie jedoch nicht die erhoffte Beachtung gefunden und noch keinen Einzug in die Lehrpläne gehalten.

2.2.3.2 Zeiten der Kinder

Die Lebensbedingungen von Kindern sind von der gesellschaftlich bedingten Zeitstruktur betroffen. Auch sind Kinder vielfältigen zeitlichen Einflüssen ausgesetzt. Dabei lassen sich allgemeinere, viele Kinder einer Gesellschaft betreffende Größen und individuellere persönliche Einflussfaktoren unterscheiden. Zu den allgemeineren Faktoren zählen zeitliche Regulationen durch Stufen im Kindheitsverlauf, Betreuungseinrichtungen, öffentliche Zeiten und das gültige Rechtssystem. Die persönlichen Faktoren lassen sich mit Größen wie Familie, Freizeit und Fernsehkonsum beschreiben.

Die Entwicklung von Kindern ist durch Mediziner, Psychologen und Entwicklungspsychologen zeitlich normiert. Körperliche Prozesse und Entwicklungsfortschritte werden in ärztlichen Vorsorgeuntersuchungen beobachtet, die zeitlich genau festgelegt sind und eine eng begrenzte Aufzählung an Ausprägungen enthalten, die über Normalität und Abweichung im kindlichen Entwicklungsprozess entscheiden. Es wird sowohl eine genaue Abfolge und Dauer der einzelnen Phasen festgelegt, als auch die Geschwindigkeit, in der die Entwicklung vollzogen werden muss. Eltern informieren sich in Ratgebern, was ihre Kinder wann, wie gut können müssen und arbeiten gezielt auf das Erreichen dieser Ziele hin. Neben den Möglichkeiten der frühen Erkenntnis von Auffällig-

keiten und Abweichungen im Entwicklungsprozess und der damit verbundenen Möglichkeit der Frühförderung gerät dabei die individuelle Entwicklung des Kindes allzu oft aus dem Blickfeld. Die Angst vor dem Zurückbleiben des Kindes, auch der Ehrgeiz zur Überbietung Gleichaltriger löst einen Wettlauf um Bildung aus, der schon früh eine Art Leistungsdruck für Kinder darstellt. „Die Norm erzeugt Angst vor dem Zurückbleiben hinter der Norm sowie Ehrgeiz, die Norm zu überbieten. Das Kind soll später einmal und schon jetzt erkennbar zu den Besten gehören. So entsteht Leistungsdruck schon im frühen Kindesalter. Mit Lauflernstühlen, Babyschwimmen und Intelligenz trainierendem Spielzeug wird versucht, Entwicklung zu beschleunigen. Die alte Einsicht, dass Kinder durch alles, was sie tun, also auch durch Spielen, lernen, wird benutzt, um den Lernnutzen des Spielens zu steigern, indem Kindern vorgegeben wird, was sie in welchem Alter in welcher Weise spielen sollen“ (Zeihner/Zeiher 1998, S. 34). Dabei liegt der Kern des Problems nicht in der generellen frühen Förderung von Kindern, die in Maßen und methodisch sinnvoll auf Seiten der Kinder oft auf großes Interesse stößt, sondern vielmehr in der einseitigen, normierten, für alle Kinder festgeschriebenen Art der Förderung, die für jedes Kind gleich welche Begabungen es mitbringt das gleiche Ziel hat (z.B. Anzahl der Wörter im aktiven Wortschatz). Auf individuelle Interessen und Neigungen, auf besondere Fähigkeiten und Talente wird nicht eingegangen. Schon im frühesten Kleinkindalter sollte weniger der Vergleich der Kinder untereinander im Vordergrund stehen, sondern vielmehr die Individualität des einzelnen Kindes.

Institutionen und Einrichtungen für Kinder sind für jedes Alter genau festgelegt. Sie sind altersgestaffelt. Der Kinderhort ist für Kinder von 0 – 3 Jahren, darauf folgt der Kindergarten für 3 – 6 jährige, im Anschluss daran ist der Schulbesuch von mindestens neun Jahren vorgesehen. Rechtlich besteht ab der Schulzeit Besuchspflicht, die Institutionen davor sind freiwillig. Der Kindergarten wird jedoch von den meisten Kindern besucht, „seit Beginn der achtziger Jahre knapp 80 Prozent“ (Zeihner/Zeiher 1998, S. 32), der Kinderhort für unter Dreijährige eher selten, 1990 waren es 2,7 % der Null- bis Dreijährigen in den alten Bundesländern (vgl. S. 32). Auch hier stehen die einzelnen Einrichtungen für bestimmte Lernstufen, sie legen eine genau festgeschriebene Durchlaufgeschwindigkeit zugrunde und arbeiten mit aufbauenden Wissensbausteinen. Möglichkeiten der kurzfristigen Verschiebung oder Abweichung dieser vorgegebenen Tempi sind rechtlich zwar gegeben (z.B. das Verschieben der Einschulung um ein Jahr, dafür längerer Verbleib im Kindergarten), für Eltern jedoch häufig mit großem Rechtfertigungszwang und dem Vorweisen müssen entsprechender Testate verbunden. „Das langfristige Zeitstufensystem der Schule vom Einschulungstermin an mit der Folge der

Jahrgangsklassen, mit Übergangsterminen in andere Schulstufen und Schularten wie auch die kurzfristigeren Einteilungen der Jahre in Ferien und Schulzeiten, der Wochen in Schultage und Feiertage, der Tage in Schulstunden, Pausen und schulfreie Zeiten bilden seit langem ein starres, unausweichliches Zeitraster der Kindheit“ (S. 32).

Durch die Auflösung von traditionellen Familienstrukturen verändert sich auch die bis vor wenigen Jahren übliche Zeitstruktur des Familienlebens. Termine für Mahlzeiten, gemeinsame Aktivitäten, Ausflüge und häusliche Tätigkeiten werden flexibler und offen gehandhabt, da sich die Anforderungen der außerhäuslichen Verpflichtungen verändert haben. Arbeitszeitstrukturen von erwerbstätigen Müttern und Vätern und die Termine der Kinder ergeben komplexe Zeitmuster, die oft von den Familienmitgliedern als Stress und Hektik empfunden werden. Gerade die steigende Erwerbstätigkeit von Frauen mit Kindern im schulpflichtigen Alter führt zu Betreuungsproblemen und einem Organisationsaufwand, der für Kinder veränderte Bedingungen für das Spielen oder Treffen mit Freunden mit sich bringt.

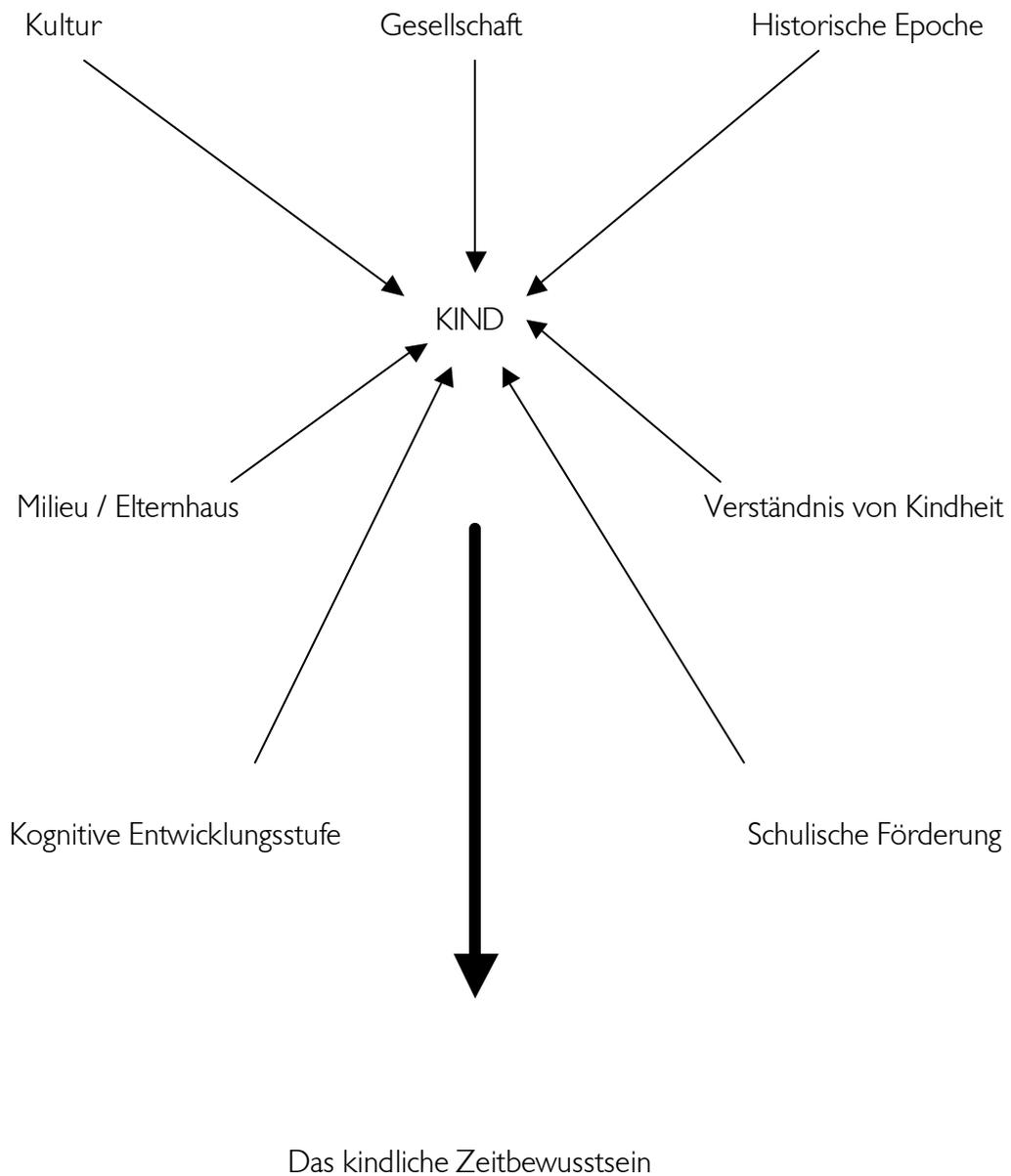
Eine weitere Einflussgröße auf die zeitlichen Strukturen im Alltag von Kindern sind die Medien. Kinder wachsen selbstverständlich mit elektronischen Medien auf, fast alle bundesdeutschen Haushalte besitzen mindestens ein Fernsehgerät, Radiogeräte, Videorekorder, Computer und vieles mehr. Damit ist ein Teil der Vermittlung von Unterhaltung und Information festgelegt und normiert und sowohl Inhalte als auch Zeiten institutionalisiert, was eine große Bedeutung für die familiären Zeitraster im Tagesablauf hat. Nachrichten, Kindersendungen, vor allem aber Serien locken täglich zu einer bestimmten Zeit einzelne Familienmitglieder vor den Fernseher. Damit strukturiert das Medium den Alltag mehr oder weniger mit. Insgesamt ist die Mediennutzung von Kindern allerdings recht unterschiedlich. Die durchschnittliche Fernsehdauer betrug 1988 „bei den 6 – bis 13jährigen in Haushalten ohne Kabelfernsehen 77 Minuten, in Haushalten mit Kabelfernsehen 86 Minuten pro Tag“ (Fölling-Albers 1995b, S. 13), heute geht man von einer durchschnittlichen Sehdauer von 100 Minuten aus, 70 % der deutschen Kinder sehen täglich fern. Insgesamt spiegeln die Medienerfahrungen der Kinder die Sozialschicht der Eltern wieder. „Kinder aus Unterschichten sehen eher aus Gewohnheit fern; der Fernsehkonsum ist bei ihnen wenig eingeschränkt, während Kinder aus Familien mit höherem Sozialstatus eher den Fernseher nützen, um gezielt Programme auszuwählen und etwas zu lernen. So trägt auch das Medium Fernsehen mit seinem gleichartigen Angebot für alle Kinder zu einer Ausdifferenzierung der außerschulischen Erfahrung bei“ (ebd.).

Kinder haben heute im Gegensatz zu früher nicht nur Termine durch ihre Betreuungseinrichtung Schule oder Kindergarten, sondern auch ihre Freizeit ist organisiert und institutionalisiert. Räumliche Veränderungen, Straßenverkehr und wenig freie Flächen haben Kinder in Vereine und zu Organisationen geführt, die ihnen die Möglichkeit des organisierten Spielens, Lernens und Austobens bieten. Durch die Verringerung der spontanen Freizeitbeschäftigungen im Nachbar- und Freundeskreis und der Wahrnehmung von Förder- und Freizeitangeboten entsteht so schon bei den Kindern ein gefüllter Terminkalender, der eine Abstimmung und Organisation der Familienmitglieder erfordert. Damit bildet auch der Freizeitbereich Zeitraster, die für eine spontane Lebensführung wenig Platz lassen. Vielmehr bestimmen diese Zeitraster die Tempi im kindlichen Alltag. Termine setzen vorangegangenen Tätigkeiten ein Ende, sie unterbrechen daher oder treiben zu Eile an, sie verlangen Warten oder erzwingen Verlangsamung. Damit vermehren sich Situationen für Kinder, die nicht mit Handlungen ausgefüllt, sondern die auf eine bestimmte Tätigkeit hin ausgerichtet sind. „Es ist zu vermuten, dass Kinder heute mehr warten müssen und dass sie sich auch häufiger beeilen müssen als einst ihre Eltern und Großeltern“ (Zeihner/Zeiher 1998, S. 35).

2.2.3.3 Zeittheorie der Kindheit

2.2.3.3.1 Einflussfaktoren auf das kindliche Zeitbewusstsein

Zusammenfassend lassen sich die Einflussfaktoren auf das kindliche Zeitbewusstsein wie folgt darstellen:



Das Zeitbewusstsein eines Kindes ist keine isoliert individuelle Eigenschaft, sondern unterliegt vielfältigen Einflussfaktoren. Dazu gehören:

- Kultureller Hintergrund
- Gesellschaftliche Normen und Regeln
- Historischer Epoche

Daneben ist jedes einzelne Kind weiteren differenzierteren Einflussgrößen ausgesetzt. Dazu zählen:

- Soziales Milieu und Elternhaus
- Kognitive Entwicklungsstufe
- Verständnis von Kindheit der näheren Umgebung
- Förderung und Behandlung des Themas in Kindergarten und Schule

Aus diesen Einflussfaktoren und der individuellen charakterlichen Grunddisposition, die jedes Kind mitbringt, ergibt sich der individuelle Zeitstil eines Kindes.

2.2.3.3.2 Untersuchungsleitende Aspekte im Überblick

- Der individuelle Zeitstil beeinflusst das Wohlbefinden des Kindes und sein schulisches Zurechtkommen. Eine Balance dieser beiden Faktoren ist für jedes einzelne Kind von entscheidender Bedeutung.
- Die Schule hat die Aufgabe und die Chance, die stilisierten individuell ausgerichteten Formen im Umgang mit der Zeit bei Grundschulkindern in selbstreferentiellen Methoden der Selbststeuerung zu stützen. Eine gezielte Förderung zeitlicher Kompetenz müsste auf verschiedenen Ebenen der schulischen Arbeit ansetzen, z.B. Zielformulierungen (Selbstkompetenz), methodische Kompetenzen (Prioritäten setzen können) und inhaltliche Auswahlverfahren zur Themenfindung (Interessen wecken und fördern).
- Die Förderung zeitlicher Kompetenz ist eine Schlüsselqualifikation. Es geht nicht um gezieltes Zeitmanagement mit Kindern zur effektiveren Nutzung der Zeit, sondern vielmehr um die gesamte Entwicklung der Persönlichkeit unter Berücksichtigung individueller Ausprägungen. Ergebnis einer gezielten Förde-

zung könnte die Erhöhung der Lebensqualität des Einzelnen auf der einen Seite und Erfüllung gesellschaftlicher Forderungen auf der anderen Seite sein.

3 Zeitstile von Grundschulkindern – eine empirische Untersuchung

3.1 Explikation der Fragestellung und methodische Überlegungen

3.1.1 Fragestellung und Zielsetzung der Untersuchung

Das Ziel der Studie zum Zeitbewusstsein von Grundschulkindern und den sich daraus ergebenden Zeitstilen ergibt sich aus den untersuchungsleitenden Aspekten, die in dem Versuch der Entwicklung einer Zeittheorie im zweiten Kapitel dieser Arbeit entstanden sind.

Der erste Aspekt bezieht sich auf die unterschiedliche Konzeption des Alltags der Kinder, auf die vielfältigen Möglichkeiten des Umgangs mit Lebenszeit und auf Differenzen im subjektiven Erleben von Zeit. Daraus ergibt sich die Zielsetzung der Untersuchung, individuelle Zeitstrukturen und Zeitstile von Kindern beschreiben zu wollen. Dies geschieht in Form der Entwicklung einer Zeittypologie des Grundschulkindes, deren Formulierung als Hauptanliegen der Arbeit verstanden werden kann.

Der zweite Aspekt bezieht sich auf den Zusammenhang des individuellen Zeitstils und der daraus resultierenden Wahrnehmung und Reaktion des Kindes auf seine Alltagsprozesse. Hier gilt zu klären, wie sich dieser Zusammenhang bemerkbar macht und in welchen Kategorien er sich äußert. Außerdem interessiert die Verbindung zwischen Zeitstil, persönlichem Wohlbefinden und dem erfolgreichen Bestehen gesellschaftlicher Anforderungen.

Der dritte Aspekt beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Zeitstilen und schulischem Lernen. Dabei sind verschiedene Fragen von Interesse. Sind Kinder, die man einem bestimmten Zeittyp zuordnen kann durch die Organisation schulischer Lernprozesse begünstigt bzw. benachteiligt? Werden in der Schule bestimmte Voraussetzungen erwartet, die nicht von jedem Kind mitgebracht werden können, da sie mit dem individuellen Zeitstil des Einzelnen zusammenhängen?

Aus diesen Aspekten lässt sich die Zielsetzung der empirischen Untersuchung zum Zeitbewusstsein ableiten. Zusammenfassend kann sie folgendermaßen dargestellt werden:

- Beschreibung individueller Zeitstile von Grundschulkindern und Konstruktion einer Typologie der Zeit
- Analyse und Differenzierung des Zusammenhangs von Zeitstil, persönlichem Wohlbefinden und dem erfolgreichen Bestehen gesellschaftlicher Anforderungen.
- Analyse des Zusammenhangs von individuellem Zeitstil und erfolgreichem schulischem Lernen.

Die Fragestellung der Studie leitet sich aus den Zielsetzungen ab. Wie im theoretischen Teil der Arbeit erörtert, dient der Begriff des Zeitbewusstseins als Untersuchungsgrundlage individueller Zeitstile. Die entscheidende Frage, wie sich unterschiedliche Zeitstile äußern und wie diese untersucht werden können, wurde mit Hilfe einer Analyse des Zeitbewusstseins beantwortet. Dieses wurde anhand einer Gliederung in drei Ebenen²¹ so definiert:

Kognitive Ebene: Zeitperspektive
Pragmatische Ebene: Umgang mit Zeit
Emotionale Ebene: Zeiterleben

Die Zeitperspektive beschäftigt sich mit der abstrakten Definition von Zeit, dem philosophischen Verständnis, das mit dem Begriff verbunden ist. Außerdem ist der persönliche Bezug eines Menschen zu den Dimensionen der Zeit Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und die Gewichtung, Orientierung und Bewertung dieser Dimensionen von Bedeutung. Für die Lebensgestaltung spielt es eine wichtige Rolle, ob man ein zukunftsorientierter Mensch ist, der nach vorne blickt oder gedanklich stark auf vergangene Ereignisse fixiert ist. Beide Einstellungen beeinflussen das gegenwärtige Leben stark. Die Fragestellungen, die sich daraus ergeben, lauten:

- Wie verstehen und erklären Kinder Zeit?
- Welche Rolle spielen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft für Kinder?

²¹ in Anlehnung an die Arbeiten von Plattner 1990

Die pragmatische Ebene befasst sich mit der konkreten Lebensgestaltung von Kindern, ihrem Alltag und ihren Tätigkeiten. Es geht hier um den Umgang von Kindern mit Zeit, um die Frage der Planung oder auch Verplantheit der Freizeit und den Grad der Selbst- oder Fremdbestimmung bei der Konzeption des Alltags:

- Wie sieht der Alltag der Kinder aus?
- Wie bewerten Kinder ihren Alltag und ihre Tätigkeiten?
- Wie gehen die Kinder in der Schule mit Zeit um?
- Entscheiden Kinder selbst über die Gestaltung ihrer Alltagskonzeption?

Auf der emotionalen Ebene werden Fragen des Zeiterlebens behandelt. Bei Langeweile oder bei Stress kann die Zeit sehr bewusst werden, im Spiel oder anderen Tätigkeiten kann man die Zeit aber auch völlig vergessen. Beiden Empfindungen liegen unterschiedliche Erlebnisweisen des Vergehens der Zeit zugrunde. Sie spiegeln ein inneres Zeittempo wieder, das das Wohlbefinden empfindlich beeinflussen kann.

- Wie gehen Kinder mit dem Erleben von Langeweile um?
- Erleben Kinder Stress und welche Handlungsmöglichkeiten und Strategien zur Bewältigung kennen sie?
- Wann und wie erleben Kinder Zeitvergessenheit?

Den größten Raum bei der Untersuchung nimmt die pragmatische Ebene ein, da sie konkretes Handeln zugrunde legt und so mit den Kindern am leichtesten erarbeitet werden kann.

Die Zusammenhänge von Zielsetzung und Fragestellungen lassen sich schematisch nochmals verdeutlichen:

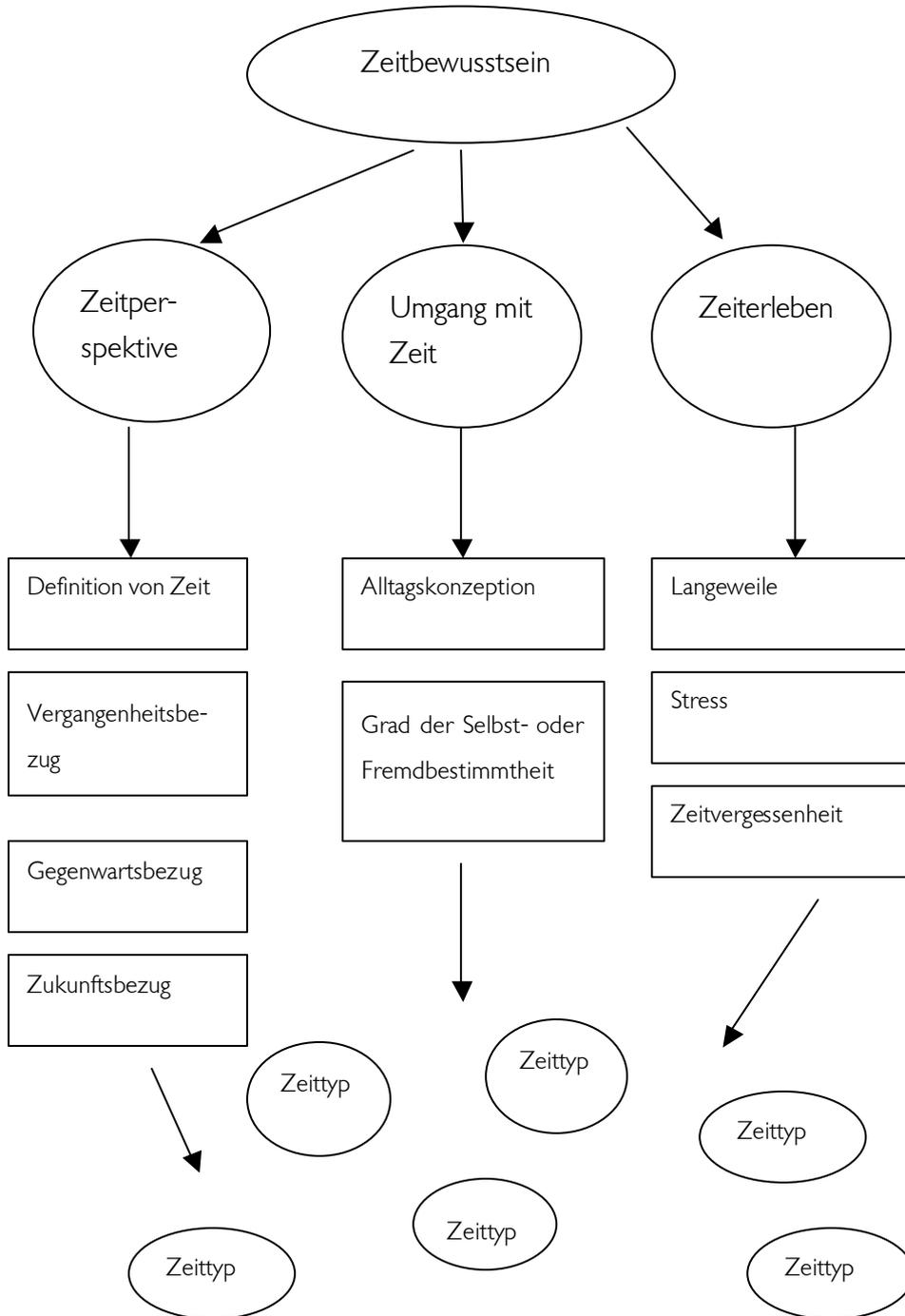


Abb. 2: Fragestellung und Zielsetzung der Studie in ihrem Zusammenhang

3.1.2 Vorüberlegungen und Pilotstudie

Der Untersuchung ging eine Pilotstudie²² voraus, in der unterschiedliche Erhebungsverfahren getestet wurden. Sie fand einmal mit Schülerinnen und Schülern einer dritten Klasse in Baden-Württemberg statt, zum anderen wurden acht- und neunjährige Kinder außerhalb der Institution Schule mit in die Vorerhebung einbezogen. Mit der Schulklasse wurden hauptsächlich projektive Verfahren, Clustermethode, Gruppendiskussionen und die Erstellung von Collagen und anderen ästhetischen Produkten erprobt. Die Kinder außerhalb der Schule nahmen an einem Probelauf für die Tagebücher und die problemzentrierten Interviews teil. Dadurch konnten Informationen gewonnen werden, die zum Teil der Verdeutlichung der Fragestellung, der Reduktion des auszuwertenden Materials und der Konkretisierung des Leitfadens für die mündliche Befragung dienten und wesentlich zur Ausdifferenzierung des Untersuchungsdesigns beitrugen.

Auf dieser Grundlage wurde das endgültige methodische Vorgehen entwickelt. Zur Erfassung des Umgangs mit Zeit wurde eine Kombination aus einer Zeitbudgeterhebung in Form eines Tagebuchs und eines Interviews mit problemzentriertem Leitfaden durchgeführt, das die vielfältigen Bezüge und Zusammenhänge der Thematik klären sollte.

Projektive Methoden, kleine Aufsatzsammlungen und Bildergeschichten, die ebenfalls im Interview vertieft und verdeutlicht wurden, dienten der Erfassung des Zeiterlebens. Die Interviews fanden während der Schulzeit in separaten Räumen statt, die Kinder wurden dafür vom Unterricht befreit.

Zur Erfassung der Zeitperspektive wurden Methoden wie Assoziationsbildungen und Satzergänzungen gewählt, die von den Kindern in einem Zeitbuch erarbeitet wurden. Die Dimensionen der Zeit und die individuellen Bezüge des Kindes zu seiner Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft waren ebenfalls Bestandteil der Interviews und nahmen dort einen großen Raum ein.

²² Zeitraum der Voruntersuchung war Mai bis Juni 2000.

3.1.3 Untersuchungspläne und Verfahren der Studie

3.1.3.1 Begründung der qualitativen Forschungskonzeption

Um das kindliche Zeitbewusstsein zu untersuchen, wurden methodisch verschiedene Zugänge aus dem Bereich der qualitativen Sozialforschung gewählt. Damit ist zunächst ein „Sammelbegriff für sehr unterschiedliche theoretische, methodologische und methodische Zugänge zur sozialen Wirklichkeit“ (v. Kardorff 1995, S. 3) gemeint. Trotz lange herrschender Skepsis gegenüber dieser Forschungsmethode und ihrer Abwertung als unwissenschaftlich und unseriös, konnte sie sich als Ergänzung und Abgrenzung zu naturwissenschaftlich-experimentellen Methoden etablieren. Gerade zur Erforschung sozialer Phänomene in ihrer Komplexität bieten qualitative Beschreibungen Möglichkeiten und Zugänge zu einem möglichst vollständigen Bild der Realität.

Das Ziel der qualitativen Sozialforschung ist es, nach Regeln zu suchen, die das soziale Handeln von Menschen bestimmen, dieses wird nicht schon vorhandenen Regeln und Kategorien zugeordnet. Das Interesse der qualitativen Forschung richtet sich auf das, was Menschen betrifft, auf die Frage, wie sie zu einer bestimmten Sicht von Realität kommen und welche Vorgänge sie in ihrem Alltag zu bestimmten Erkenntnissen bewegen. Dabei wird das Individuum nicht als reiner Datenlieferant gesehen, sondern als ein erkennendes und ein sich in Entwicklung befindliches Subjekt. Um zu den Tiefenstrukturen der menschlichen Erkenntnis vorzudringen, muss der Forscher die Menschen, mit denen er es im Forschungsprozess zu tun hat, achten und sie als vollwertig Handelnde in die Forschung mit einbeziehen.

Im Gegensatz zur quantitativen Sozialforschung arbeitet die qualitative Sozialforschung mit Hilfe offener Verfahren. Das Forschungsfeld wird ohne die Zuhilfenahme standardisierter Erhebungsinstrumente erschlossen, denn die Untersuchungsmethode hat deutlichen Einfluss auf die Perspektive des gesamten Forschungsprozesses. So ermöglichen qualitative Methoden einen individuellen und persönlichen Zugang, die Beobachtung von Entwicklungen und den Nachvollzug alltäglicher Auseinandersetzungen mit der Umwelt, aus denen eigene Auffassungen von Welt entstehen.

Die qualitative Sozialforschung hat sich in erster Linie als Gegenströmung zur traditionellen quantitativen Forschung gebildet. Kritisiert wird vor allem die Vorstrukturierung des Untersuchungsgegenstandes durch die Formulierung von Hypothesen, das natur-

wissenschaftliche Vorgehen als Vorbild für die Sozialwissenschaften und die Distanz des Forschers zum Gegenstand der Untersuchung. „Wenn sie menschliches Verhalten besser verstehen wollen, müssen die Soziologen, statt einen immer größeren Abstand von den Phänomenen der empirischen sozialen Welt herstellen in direkten Kontakt mit ihnen treten“ (Filstead 1979, S. 30). Vielmehr besteht die Aufgabe des Forschers darin, aus seiner soziologischen Welt in eine bestimmte soziale Welt hinein zu kommen, um danach wiederum aus dieser sozialen Welt in die soziologische zu gelangen. Der Forscher versucht, sein soziologisches Vorwissen, seine Erfahrungen und seine Erwartungen beiseite zu schieben, um unvoreingenommen die soziale Realität untersuchen zu können. Erst danach kann das aus der realen Welt gewonnene Wissen auf soziologische Theorien bezogen werden.

Zusammenfassend ergeben sich für qualitative Forschungsansätze die Prinzipien der Offenheit, der Kommunikation, der Prozesshaftigkeit, der Explikation und der Flexibilität. Offenheit besteht gegenüber den Untersuchungspersonen, den Untersuchungssituationen und den Untersuchungsmethoden. Daraus ergeben sich zwei wesentliche Konsequenzen. Zum einen wird die Explorationsfunktion betont, denn zentraler Bestandteil der qualitativen Forschung ist die explorierende Felderkundung. Die Durchdringung des Forschungsgegenstandes mit Theorie wird zurückgestellt. Zum anderen verzichtet die qualitative Sozialforschung auf eine Hypothesenbildung ex ante und ist damit kein hypothesenprüfendes, sondern ein hypothesenentwickelndes Verfahren, in dem die Hypothesen erst mit Hilfe der gewonnenen Daten aufgestellt werden. Die Forschung ist immer ein Kommunikationsprozess zwischen Forscher und Beforschtem. Diese Interaktion wird nicht als Störfaktor begriffen, sondern als konstitutiver Bestandteil des Forschungsprozesses. Daher wird versucht, eine möglichst natürliche Kommunikationssituation zu schaffen.

Die soziale Welt kann nicht verdinglicht werden, sie wandelt und verändert sich stetig. Qualitative Forschung versucht, gerade diese Prozesshaftigkeit zu erfassen. Prozesshaft ist nicht nur der Forschungsgegenstand, sondern die Forschung selbst, da auch sie an der Konstruktion von Wirklichkeit beteiligt ist. Die Explikation als Offenlegung der Untersuchungsdurchführung bezieht sich auf alle Einzelschritte des Forschungsprozesses. Die Beteiligten werden über die Regeln der Datenerhebung und Datenanalyse informiert. Die Forderung nach Flexibilität durchzieht ebenfalls den gesamten Forschungsprozess. Mit Hilfe flexibler Erhebungsmethoden kann sich der Forscher besser den Eigenheiten des Untersuchungsgegenstandes anpassen und die einzelnen Er-

kenntnisfortschritte, die im Untersuchungsverlauf erzielt werden, für weitere Untersuchungsschritte verwenden.

In die allgemeinen methodischen Überlegungen fließen Fragen ein, die sich auf das Vorgehen in der Forschung speziell mit Kindern beziehen. Übereinstimmung herrscht bei den Forschenden darüber, dass „Methoden aus der Erforschung von Erwachsenen nicht einfach auf Kinder übertragen werden können“ (Fuhs 2000, S. 87)²³. Gerade bei der verbalen Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern treten Besonderheiten auf, die die methodischen Reflexionen beeinflussen. Oft werden in der Kindheitsforschung daher Methodenkombinationen gewählt. Generell gilt die Auffassung, dass es bei der Untersuchung der Lebenswelt der Kinder nicht mehr genügt, wenn man nur die Erwachsenen befragt, sondern die Kinder selbst sollen Auskunft über ihre Gedanken, Empfindungen, Sichtweisen der Welt, ihre Freuden und ihre Ängste geben. „Die erweiterte Autonomie der Jüngerer, die ihnen im privaten Alltag und auf der politisch-gesellschaftlichen Ebene zugesprochen wird, schlägt sich als neue Norm oder soziale Etikette in der Forschungspraxis und -ethik nieder. Über die Angelegenheiten der Kinder sollen an erster Stelle die Kinder selbst Auskunft geben. Wir halten sie mittlerweile für kompetent genug; ihre Perspektive zählt tendenziell mehr als die der älteren Personen in ihrem Umkreis“ (Zinnecker/Silbereisen 1996, S. 14). Die veränderte Perspektive bei Methodenfragen in der Kindheitsforschung geht auf die Veränderung des Bildes von Kindheit und auf die Erkenntnis zurück, dass sich die Welt der Kinder prinzipiell von der Erwachsenenwelt unterscheidet. Die Kindheitsforschung sieht es als ihre Aufgabe, „einen Zugang zu der unbekanntem Kultur der Kinder zu ermöglichen“ (Fuhs 2000, S. 88). Kindheitsforschende verstehen sich als „Übersetzer der kindlichen Lebenswelt“ (Zinnecker 1996a, S. 44) in die Sprache der Erwachsenen aus der eigenen kindlichen Perspektive.

In der Kindheitsforschung werden allerdings Schwierigkeiten offenkundig, die neben dem sprachlichen Bereich und der Kommunikationsfähigkeit von Kindern weitere Aspekte betreffen. So gibt es Zweifel am Wahrheitsgehalt kindlicher Aussagen, was zu einer Debatte über die Glaubwürdigkeit von Kindern führte. Sebald geht davon aus, dass mit kindlichen Erzählungen und Berichten zu unkritisch umgegangen wird und dass der „Mythos der kindlichen Wahrhaftigkeit“ (vgl. Sebald 1995) in der Geschichte schon viel Unheil angerichtet habe. Daher gilt in der Forschung mit Kindern die Forde-

²³ Vgl. auch Oswald/Krappmann 1995, S. 25ff. und Wilk 1996, S. 72

rung nach besonderer Berücksichtigung altersgemäßer Fähigkeiten wie Gedächtnisstärke, Erinnerungsvermögen und entwicklungspsychologischer Grenzen. Generell bewegt sich Forschung mit Kindern zwischen dem Anspruch, Kinder selbst zu ihrer Lebenswelt zu befragen und dem Vorbehalt gegenüber kindlichen Aussagen. Die Vorstellungen von Kindern hängen mit ihrem Entwicklungsstand, ihren Erwartungen, ihren Vorerfahrungen, ihrer Motivation, der sozialen Einbindung, den Räumlichkeiten und dem Ablauf des Interviews zusammen (vgl. Petermann/Windmann 1993). Deshalb wird von verschiedenen Autoren²⁴ vorgeschlagen, ausführliche und umfassende Befragungen der Bezugspersonen der Kinder durchzuführen, um die Aussagen miteinander abzugleichen. Kindheitsforschung muss dabei jedoch mit dem Konflikt umgehen, „die subjektive Welt der Kinder so zu übersetzen, dass die Aussagen der Kinder bei der Interpretation nicht wieder durch eine Erwachsenensicht in Frage gestellt werden“ (Fuhs 2000, S. 92).

²⁴ z.B. Petermann/Windmann 1993 oder Fuhs 2000

Bei der praktischen Durchführung einer qualitativen Studie unterscheidet Mayring Designs und Techniken, aus denen der Forscher die für seine Studie geeigneten Methoden auswählen kann. Im Überblick sieht dies folgendermaßen aus:



Abb. 2: Untersuchungspläne und Verfahren qualitativer Forschung²⁵

Die hier vorliegende Untersuchung zum Zeitbewusstsein von Grundschulkindern arbeitet mit der Einzelfallanalyse als qualitativem Design. Das Kind in seiner ganzen Komplexität steht im Mittelpunkt der Untersuchung. Die Zusammenhänge aller Lebensbereiche, die Ganzheit des Kindes mit seinem lebensgeschichtlichen und aktuellen Hintergrund werden bei der Datenerhebung und Auswertung mit berücksichtigt. Mayring fasst den Grundgedanken der Einzelfallanalyse so zusammen: „Die Einzelfallanaly-

²⁵ Entnommen Mayring 1999, 4.Aufl., S. 108

se will sich während des gesamten Analyseprozesses den Rückgriff auf den Fall in seiner Ganzheit und Komplexität erhalten, um so zu „genaueren und tiefgreifenderen Ergebnissen zu gelangen“ (Mayring 1999, 4. Aufl., S. 29). Bei der Untersuchung der Zeitstile von Grundschülerinnen und Grundschulern wird zwar versucht, allgemeine und typische Verhaltensweisen und Lebenskonzeptionen von Kindern zu finden, die Individualität jedes einzelnen untersuchten Kindes zieht sich jedoch bis in die prototypische Charakterisierung eines Typs anhand eines Fallbeispiels hindurch und bleibt somit im gesamten Verfahren erhalten.

Bei den qualitativen Techniken wurden zur Erhebung des Datenmaterials vorwiegend problemzentrierte Interviews gewählt. Hierbei werden die Befragten auf bestimmte Fragestellungen hingeleitet, sie sollen und können aber offen, ohne Antwortvorgaben darauf reagieren. Die Gespräche beginnen mit Sondierungsfragen, ganz allgemeinen Einstiegsfragen in die Thematik. Dadurch ergibt sich eine sanfte Einführung in das Thema, eine Vertrauenssituation zwischen Interviewer und Befragtem und eine offene Atmosphäre ohne Zwang und dem Gefühl, abgefragt zu werden sollen geschaffen werden. Die Interviews zu den Zeitstilen von Grundschulkindern beginnen mit der allgemeinen Aufforderung, die Kinder sollen erzählen, was sie am vorangegangenen Tag gemacht haben. Diese Frage kann von jedem Kind beantwortet werden, sie bietet ausreichend Stoff zum Sich-Warmreden und für den Interviewer die Möglichkeit, bei interessanten Punkten sofort einzugreifen und nach Details zu fragen. Im Anschluss kommen die Leitfadenfragen, die die einzelnen Themenaspekte behandeln und somit den Hauptteil der Befragung darstellen. Hier werden sicher hin und wieder ad-hoc-Fragen eingefügt werden, um auf das Gesagte einzugehen, Aspekte der Befragten mit einzubeziehen und auf individuelle Gesprächsverläufe zu reagieren. Die ausführliche Darstellung des Untersuchungsdesigns findet sich in Kapitel 3.1.3.2.

Die Aufbereitung des erhobenen Datenmaterials gilt in der qualitativen Forschung als eigenständiger und wichtiger Schritt vor der Auswertung der Ergebnisse. In dieser Phase wird das Material „festgehalten, aufgezeichnet, aufbereitet und geordnet“ (Mayring 1999, 4. Aufl., S. 65). Die Daten der Studie zu den Zeitstilen von Grundschulkindern wurden mit Hilfe eines zusammenfassenden Protokolls aufbereitet. Die Datenfülle kann somit reduziert und zusammengefasst werden. Dies erfolgt anhand einer computergestützten Datenbank, die speziell für die Aufbereitung der Daten dieser Studie konzipiert wurde. Sie enthält ein Themen- und Kategoriensystem zur Einordnung der auf Tonband aufgenommenen Äußerungen der Kinder, die in Form von wörtlichen

Zitaten und/oder zusammenfassenden Aussagen festgehalten werden können. Ebenfalls möglich ist eine subjektive Kommentierung der einzelnen Passagen, die jedoch klar als Introspektion gekennzeichnet sind²⁶. Wesentliche Vorteile der Datenbank sind die vielfältigen Analysemöglichkeiten nach Ablauf der Transkription. So können z. B. alle Aussagen, die einer Kategorie zugeordnet wurden, miteinander verglichen werden. Auch statistische Angaben können in die Analyse mit einbezogen werden. Dieses Vorgehen erleichtert die Bildung von Typen entscheidend und kann ebenfalls sinnvolle Quantifizierungen zur Absicherung der Ergebnisse hervorbringen.

Das Auswertungsverfahren lehnt sich an die typologische Analyse an, die jedoch nicht nach dem vorgeschlagenen Ablaufmodell Mayrings verfährt, sondern sich an Kluges Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung anlehnt, das ausführlich und nachvollziehbar die Konstruktion einer Typologie beschreibt.²⁷

3.1.3.2 Das Untersuchungsdesign

Die Studie setzte sich aus vier differenzierten methodischen Zugängen zusammen:

3.1.3.2.1 Zeitbudgeterhebung

Die Kinder erhielten die Aufgabe, eine Woche lang jeden Tag ihre genauen Tätigkeiten und Aktivitäten aufzuschreiben. Hierfür erhielten sie ein Tagebuch, in das sie notieren sollten, was sie wann wie lange taten. Ebenfalls stand ihnen eine Bewertungsmöglichkeit für die entsprechende Tätigkeit zur Verfügung, mit der sie ihre Empfindungen ausdrücken konnten.

Mehrere Aspekte waren zum Ausfüllen der Tagebücher wichtig. Es musste vorher sehr genau geklärt werden, was eine Tätigkeit ist, wann ein Wechsel stattfindet und welche Ereignisse aufgeschrieben werden sollen. Somit definierte sich der Begriff Tätigkeit durch folgende Aspekte: Termine, Ortswechsel, Personenwechsel, Beschäftigungswechsel, Veranstaltungen, Besuche, Arbeiten und Spiele, aber auch Langeweile haben und Zeit vertrödeln.

²⁶ Vgl. die Forderung nach Kennzeichnung der Introspektion bei Mayrings 13 Säulen qualitativen Denkens

²⁷ Vgl. Kapitel 3.2, in dem das Auswertungsverfahren ausführlich dargestellt wird.

Es erschien auch wichtig, die Kinder jeden Tag an ihre Aufgabe zu erinnern, sie zu motivieren, ihnen bei Fragen oder Problemen zu helfen und sie von dem Nutzen der Aufgabe zu überzeugen (Grundlage für das anschließende Interview), was von den Klassenlehrerinnen übernommen wurde.

Zusammenfassend sollten zu jedem Tag eine chronologische Abfolge aller Tätigkeiten erstellt und zu den einzelnen Tätigkeiten folgende Fragen beantwortet werden:²⁸

- Art der Tätigkeit (Was hast du gemacht?)
- Zeitpunkt und Dauer der Tätigkeit (Wann hast du es gemacht und wie lange?)
- Beurteilung der Tätigkeit (Wie hat es dir gefallen?)

3.1.3.2.2 Zeitbuch

Die Aufgaben im Zeitbuch behandelten unterschiedliche Themen, die mit Hilfe verschiedener Methoden, wie Aufsatzmethode, projektive Verfahren und Satzergänzungsaufgaben behandelt werden sollten. So entstanden individuelle Bücher zu jedem Kind. Inhaltlich beschäftigten sich die Aufgaben in dem Buch mit folgenden Aspekten:²⁹

Lebensbiographie

Das eigene Leben soll hier anhand von Photos, Bildern, Geschichten, Erinnerungen usw. dargestellt werden. Die Kinder sollen Ereignisse, die für sie persönlich von besonderem Wert waren, einfügen und darüber berichten. Das kann eine Geburtstagsfeier, der Tod eines Haustieres, die Geburt eines Geschwisterkindes, die Trennung der Eltern oder ähnliches sein.

Ich bin 15 Jahre alt

Die Kinder sollen versuchen sich vorzustellen, wie ihr Leben aussieht, wenn sie 15 Jahre alt sind und dies aufschreiben. Hier muss man der Klasse deutlich machen, dass es nicht um Phantasievorstellungen geht (ich bin dann Formel 1 - Fahrer), sondern um eine realistische Einschätzung ihrer Zukunft. Es können Hilfen gegeben werden, welche Kriterien zu beachten sind: Wohnsituation, soziales Umfeld, Schule - Ausbildung, Freundeskreis, Hobbys .

²⁸ Auszug aus einem Tagebuch siehe Anhang

²⁹ Arbeitsblätter des Zeitbuches siehe Anhang

Ich bin 35 Jahre alt

Hier gelten die gleichen Überlegungen wie bei Thema 2, nur bezieht sich die Aufgabe auf die Beschreibung des Lebens mit 35 Jahren. Dies entspricht etwa dem Alter der Eltern der Kinder und ist so ihrer Vorstellungswelt zugänglich.

Satzergänzungen

Satzanfänge sind vorgegeben und die Kinder sollen die Sätze beantworten. Damit werden Assoziationen der Kinder frei, die sie sprachlich ohne Hilfestellung nicht äußern können.

So sieht die Zeit aus

Die Kinder malen ein Bild, auf dem ihre persönliche Vorstellung der Zeit dargestellt ist.

Stress - Gedanken

In Form einer Gedankensammlung sollen Faktoren, Auswirkungen, Ursachen und Gefühle, die mit Stress und Hektik verbunden sind, ausgedrückt werden.

Langeweile - Gedanken

Dieses Arbeitsblatt entspricht dem Stressblatt, beschäftigt sich inhaltlich aber mit der Langeweile.

Wunschtag

Ein Tag ohne Vorgaben, Reglementierungen und Pflichten, der gedanklich von den Kindern organisiert und geplant werden kann. Die Kinder durften ohne Rücksicht auf Machbarkeit und tatsächlicher Durchführbarkeit aufschreiben, was sie gerne einmal einen Tag lang machen würden.

Zuordnen von Farben zu den Begriffen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft

Da die Dimensionen der Zeit für Kinder abstrakt und manchmal auch noch nicht vorstellbar sind, sollten die Kinder ohne auf sprachliche Ausdrucksfähigkeit angewiesen zu sein, ihre Vorstellungen von den Zeiten äußern können, indem sie auf emotional gefärbte farbliche Assoziationen zurückgreifen konnten.

3.1.3.2.3 Qualitative Interviews

Das qualitative Interview unterscheidet sich von dem standardisierten durch seine mündlich-persönliche Ausrichtung, die eine Anpassung an die jeweilige Situation impliziert. Es werden offene Fragen gestellt, der Interviewstil ist „weich“, wobei der Interviewer versucht, ein Vertrauensverhältnis zum Befragten zu entwickeln. Unter methodologischen Aspekten betrachtet verdienen besonders die Variablen Explikation und Prozesshaftigkeit Aufmerksamkeit. Der Befragte soll angeregt werden, bestimmte Äußerungen genauer zu erklären, zu interpretieren und zu präzisieren. Die Äußerungen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt gemacht werden, sind jedoch keine unabänderlichen Meinungen oder Haltungen, sondern sind prozesshaft entstandene Ausschnitte der Konstruktion von Realität wie die alltägliche Definition von Wirklichkeit. Explikation und Prozesscharakter werden im Prinzip der Reflexivität von Gegenstand und Analyse deutlich. Beim qualitativen Interview ist die Reflexivität durch die spezifische Kommunikationssituation gegeben. Es handelt sich um einen gegenseitigen Anpassungsprozess von Interviewer und Befragtem an Erwartungen und Bedürfnisse des jeweiligen anderen. Die Kommunikationsbeziehung zwischen diesen beiden ist eine reflexive. Weiterhin soll ein qualitatives Interview wie eine Alltagssituation ablaufen. Der Befragte ist gewohnt, Wirklichkeit im Gespräch mit anderen zu begreifen. Diesem Anspruch wird Rechnung getragen, indem der Befragte die Richtung des Interviews selbst bestimmt, abhängig von der individuellen Bedeutsamkeit des Themas. Zusammenfassend können die Merkmale des qualitativen Interviews folgendermaßen beschrieben werden:

- Es werden keine geschlossenen Fragen gestellt und es werden keine Antwortkategorien vorgegeben
- Es handelt sich um eine offene Gesprächstechnik
- Der Interviewer ist anregend-passiv
- Dem Befragten fällt die aktive Steuerung des Gesprächs zu
- Der Interviewer stimuliert mit wenigen, allgemein gehaltenen Fragen, die den Befragten zu eigenen Ausführungen anregen sollen
- Der Befragte soll seine Antworten konkretisieren und interpretieren
- Art, Umfang und Reihenfolge der Themen werden durch den Gesprächsverlauf bestimmt.

Das Interview bezog sich inhaltlich auf die drei Komponenten des Zeitbewusstseins, wurde auf der Grundlage des Tage- und Zeitbuches für jedes Kind individuell vorbe-

reitet und anhand eines teilstrukturierten Interviewleitfadens durchgeführt. Es bildete den Hauptteil der Untersuchung und dauerte ungefähr 45 Minuten. Die Gespräche wurden mit einem Kassettenrecorder aufgezeichnet, wofür Einverständniserklärungen der Eltern vorlagen.

Die Interviews beinhalteten folgende Aspekte:³⁰

- Genaue Rekonstruktion der angegebenen Tätigkeiten
- Entscheidungsspielraum des Kindes
- Zeitdauer der angegebenen Tätigkeiten
- Empfinden der Tätigkeit und der Dauer
- Stress / Langeweile (Faktoren in ihrem Leben ?)
- Begründung der Tätigkeit
- Ort und Interaktion mit anderen Personen
- Gewohnheiten
- Tätigkeit als Folge oder Vorbereitung von Ereignissen
- Erfahrungen des Kindes mit Medien
- Bezug zu der eigenen Vergangenheit
- Bezug zu der eigenen Gegenwart
- Bezug zu der eigenen Zukunft
- Gewichtung der Zeiten

Im Anschluss an das Interview füllte der Interviewer einen Beurteilungsbogen über das Kind aus, in dem seine subjektive Einschätzung des Kindes erfolgte.³¹ Dies bezog sich auf folgende Punkte:

- Auftreten
- Motorik
- Konzentrationsfähigkeit
- Ausdrucksfähigkeit
- Auskunftsfreudigkeit

³⁰ Interviewleitfaden siehe Anhang

³¹ Einschätzungsbogen siehe Anhang

3.1.3.2.4 Fragebogenerhebung mit den Klassenlehrerinnen

Die Lehrerinnen wurden anhand eines Fragebogens zu den Kindern befragt. Hier war neben zusätzlicher Information zu der Lebenssituation der einzelnen Kinder und den schulischen Leistungen besonders deren Verhalten in alltäglichen Schulsituationen interessant. Auch sollten die Lehrerinnen ihre Erfahrungen mit den Kindern bezüglich ihres Tempos und ihren Fähigkeiten, mit angegebenen Zeitlimits umzugehen, darstellen. Zusammenfassend ergaben sich folgende Punkte³²:

- Sozialer Hintergrund
- Schulische Leistung und Verhalten
- Zeitliche Fähigkeiten
- Persönliches Temperament / Charakter

Der Fragebogen bestand aus 14 geschlossenen Fragen, die auf einer 6-er Skala beantwortet werden sollten.

3.1.4 Stichprobe

3.1.4.1 Auswahl der Stichprobe

Die Untersuchung fand in zwei dritten Klassen in Baden-Württemberg statt. Insgesamt nahmen 41 Schülerinnen und Schüler daran teil. Die Auswahl erfolgte unter verschiedenen Gesichtspunkten. Zum einen wurde die Studie mit Kindern der dritten Jahrgangsstufe durchgeführt, da sie die gewünschten und für die Studie notwendigen Voraussetzungen mitbrachten. Sie verfügten bereits über ausreichende Lese- und Schreibkompetenzen, so dass die schriftlichen Aufgaben ohne größere Schwierigkeiten zu lösen waren. Auch die mündliche Ausdrucksfähigkeit war so ausgebildet, dass komplexere und abstraktere Sachverhalte geklärt werden konnten. Da das Thema „Zeit“ in der zweiten Klasse im Lehrplan verankert ist, konnte davon ausgegangen werden, dass die Kinder mit dem Lesen der Uhr und dem Beschreiben von Dauer und Zeitpunkten einer Tätigkeit vertraut waren.

³² Fragebogen siehe Anhang

Auf der anderen Seite befanden sich die Kinder noch nicht in der Übergangsphase in eine weiterführende Schule und somit gedanklich stark auf Zukunftsereignisse bezogen. Die dritte Klasse bildet das zeitliche Zentrum innerhalb der Grundschule und es schien daher geeignet, Kinder in dieser Phase zu untersuchen.

Bei der Wahl der Schulen wurden die Größen der entsprechenden Gemeinden berücksichtigt. So handelte es sich einmal um eine Schule im ländlichen Gebiet, die Einwohnerzahl der Gemeinde liegt bei ca. 9500 Menschen. Die zweite Schule befand sich in einer ca. 330.000 Bewohner zählenden Stadt. Diese Unterscheidung wurde getroffen, um den Unterschieden in der Zusammensetzung des sozialen Umfeldes, der Zahl ausländischer Kinder und der durch Infrastruktur gegebenen Voraussetzungen der Freizeitgestaltung gerecht zu werden. Ansonsten war durch die relativ große Zahl der teilnehmenden Kinder und dadurch, dass innerhalb der Klassen keine Auswahl stattfand, eine große Breite und damit eine hohe Aussagefähigkeit gewährleistet³³.

Ein weiterer Gesichtspunkt war, neben der Bereitschaft der Klassenlehrerinnen und dem Einverständnis der Rektorin und des Rektors, der Unterrichtsstil, mit dem die Klassen geführt werden bzw. wurden. Beide Klassen sind sowohl von Klasse 1 und 2, als auch in ihrer jetzigen Arbeitsweise mit Formen offenen, selbstständigen Unterrichts vertraut. In beiden Klassen herrscht ein positives Klima, eine Atmosphäre des Vertrauens und der Kommunikationsbereitschaft, das Voraussetzung für offene und ungezwungene Interviews war.

Allgemein ist es das Anliegen der Studie, Kinder und ihr Verhältnis zur Zeit zu untersuchen, ohne dass eine theoriegeleitete Auswahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler im Vorfeld getroffen werden musste.

Zusammenfassend waren die Kriterien für die Stichprobe:

- Das Alter bzw. die Klassenstufe
- Schule auf dem Land – in der Stadt
- Positive Atmosphäre im Klassenverband

³³ Drei Kinder aus einer Schule durften nicht an der Studie teilnehmen. Nach Aussage der Klassenlehrerin handelt es sich um nicht auffällige Mädchen. Gründe der Ablehnung waren nicht ersichtlich oder nachvollziehbar und die Entscheidung der Eltern musste deshalb so hingenommen werden.

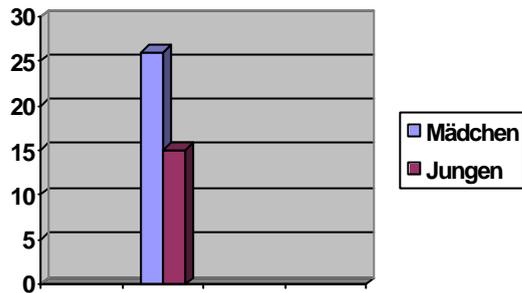
- Offener Arbeitsstil und Methodenvielfalt
- Bereitschaft der Lehrerinnen und Schulleitungen zur Teilnahme.

3.1.4.2 Zusammensetzung der Stichprobe

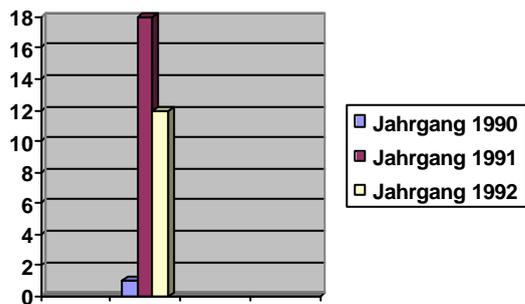
Daraus ergab sich folgende Stichprobe:

Gesamtzahl der Fälle = 41 Kinder

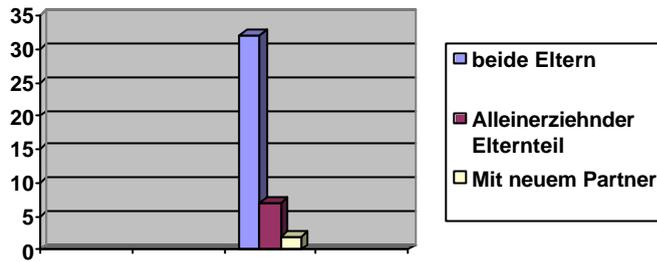
26 Mädchen, 15 Jungen



Das Durchschnittsalter lag bei 9 Jahren und 2 Monaten. Das jüngste Kind war 8, 8 Jahre alt, das älteste Kind war 10, 8 Jahre alt.



Die Familiensituation der Kinder lässt sich so darstellen:

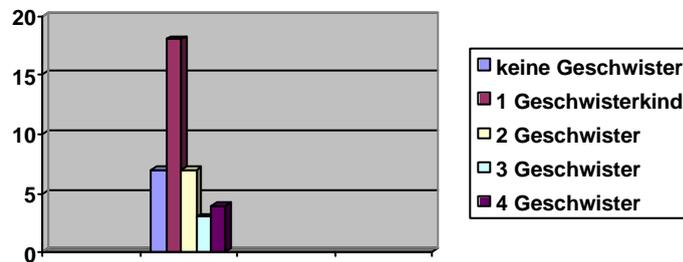


32 Kinder leben mit beiden Elternteilen

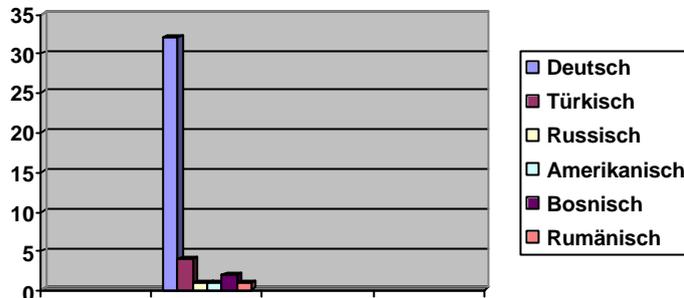
7 Kinder leben bei der Mutter, ohne ihren Vater

2 Kinder leben mit der Mutter und einem neuen Partner

Die durchschnittliche Geschwisterzahl beträgt 1,5 Geschwister. Die Anzahl reicht von 0 bis höchstens 4.



32 Kinder waren deutsche Staatsangehörige, neun Kinder stammen aus ausländischen Familien³⁴, darunter vier Kinder aus der Türkei, ein Kind aus Russland, ein Kind aus den USA, zwei Kinder aus Bosnien und ein Kind aus Rumänien.



3.2 Die empirisch begründete Typenbildung als Auswertungsinstrument

3.2.1 Grundlagen der Typenbildung und Definition des Typusbegriffs

Das erhobene Datenmaterial wurde auf der Basis des Stufenmodells empirisch begründeter Typenbildung nach Susann Kluge ausgewertet. Kluge schlug mit ihrer Theorie die Formulierung einer systematischen und nachvollziehbaren Bildung von Typen in der qualitativen Forschung vor. Als Grundlage definierte sie zunächst den Begriff „Typus“ allgemein, um darauf aufbauend ebenfalls allgemeine Regeln zu seiner Bildung formulieren zu können.

In der qualitativen Sozialforschung beziehen sich viele Veröffentlichungen auf die von Weber beschriebene Definition des Idealtypus³⁵. Diese lassen sich „rein klassifizierend in Merkmalskomplexe auflösen“ (Weber 1988a/1904, S. 194). Sie können damit ganz allgemein als Kombination von ausgewählten Merkmalen und ihren Ausprägungen definiert werden. Durch Kombination aller rechnerischen Möglichkeiten erhält man einen Überblick über die theoretisch denkbaren Typen. Diese Kombinationsmöglichkeiten existieren in der Realität jedoch oft nicht. Deshalb werden einzelne Merkmalsräume

³⁴ Die offizielle Staatsangehörigkeit wurde nicht ermittelt, ausschlaggebend war die Muttersprache bzw. die in der Familie gesprochene Sprache.

³⁵ siehe u.a. Lamnek 1993, S. 356, 403

zusammengefasst oder an die bestehende Wirklichkeit angepasst, was nach Barton und Lazarsfeld als „typologische Operation“ der Reduktion bezeichnet wird.³⁶

In der qualitativen Sozialforschung dienen Typen nicht nur der Strukturierung und Ordnung des Untersuchungsbereiches, sondern auch der Erklärung inhaltlicher Sinnzusammenhänge. Damit wird nicht nur die Ebene des Typus berücksichtigt, vielmehr auch die bestehende Sinnadäquanz analysiert. Nur so gelangt man zu einer „richtigen kausalen Deutung typischen Handelns“ und zu „verständlichen Handlungstypen“ (Weber 1972/1921, S. 5f).

Zusammenfassend lässt sich der Begriff „Typus“ als Kombination von Merkmal und Ausprägung definieren mit Berücksichtigung der „typologischen Operation“ der Reduktion auf der einen und der erweiterten Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge auf der anderen Seite. Auf diesen grundlegenden Ausführungen baut das Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung auf.

³⁶ Lazarsfeld entwickelte bereits 1937 in seinem Aufsatz „Some remarks on the Typological Procedures in Social Research“ sein Konzept des Merkmalsraums und der typologischen Operation.

Im Überblick können die vier Stufen oder Teilziele des Typenbildungsprozesses folgendermaßen dargestellt werden:

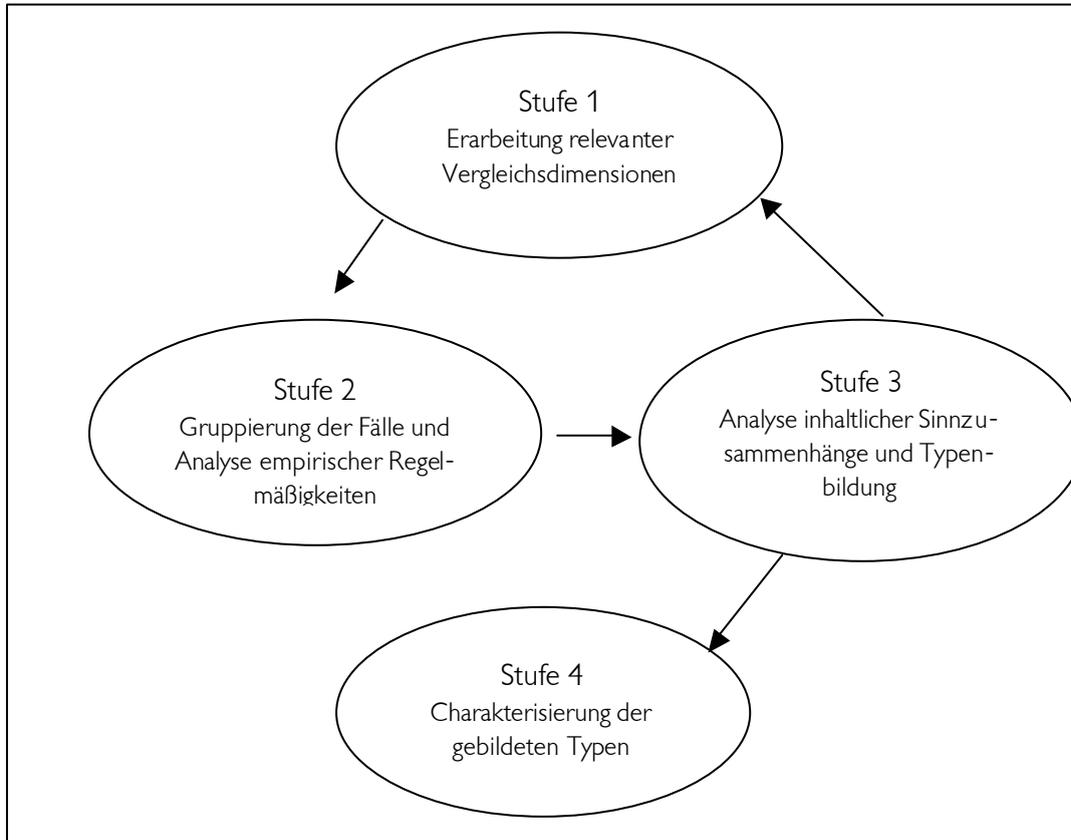


Abb.: 3: Teilschritte des Typenbildungsprozesses nach Kluge 1999

3.2.2 Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen

Die erste Stufe des Auswertungsverfahrens beinhaltet das Herausfiltern und Definieren von Merkmalen, die der Typologie zugrunde liegen. Diese Merkmale dienen der Erfassung von interner Homogenität auf der Ebene des Typus und externer Heterogenität auf der Ebene der Typologie und gliedern die Untersuchungselemente damit in ähnlich oder verschieden. Gruppen und Typen können anhand von Ähnlichkeiten charakterisiert und aufgrund ihrer Unterschiede voneinander abgegrenzt werden. Zu den Merkmalen sollten in allen Einzelfällen Informationen vorliegen, damit die Untersuchungselemente miteinander verglichen werden können und ein systematischer inhaltlicher Bezug zueinander hergestellt werden kann. Auch müssen sich diese gemeinsamen Merkmale durch differierende Merkmalsausprägungen unterscheiden.

Die Erarbeitung von Vergleichsdimensionen kann auf verschiedene Weise erfolgen. Oft findet sich eine Kombination verschiedener Möglichkeiten, um der Fülle und Komplexität des erhobenen Materials gerecht zu werden. Kluge benennt den klassischen Ablauf der Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen folgendermaßen: „Die zentralen Vergleichsdimensionen beruhen in der Regel bereits auf den leitenden Forschungsfragen bzw. dem theoretischen Vorwissen und nehmen Einfluss auf die Datenerhebung (Stichprobenziehung, Leitfadenskonstruktion). Weitere Merkmale und Vergleichsdimensionen sowie Merkmalsausprägungen werden dann anhand des Datenmaterials durch Einzelfallanalyse und Fallvergleich erarbeitet. Dabei hat sich insbesondere die thematische Codierung der qualitativen Daten [...] bewährt. Die Analyse der qualitativen Daten sollte schließlich zur Dimensionalisierung der zentralen Untersuchungskategorien sowie zur Bildung weiterer relevanter Variablen und Merkmale führen“ (Kluge 1999, S. 266).

Die zentralen Vergleichsdimensionen bei der Studie zu den Zeitstilen von Grundschulkindern lagen durch die Konstruktion des Leitfadens für die teilstrukturierten Interviews bereits vor und entwickelten sich aus der Definition des Begriffs „Zeitbewusstsein“. Sie beziehen sich auf die pragmatische Ebene des Zeitbewusstseins, auf den Umgang mit Zeit und lauten:

- A = Lebensführung, Alltagskonzeption
- B = Grad der Selbst- bzw. Fremdbestimmtheit

Sie wurden gewählt, da es sich um äußere, daher nachvollziehbare und vergleichbare Kategorien handelt, die deutlich strukturierte Merkmalsausprägungen aufweisen.

Die Ausprägungen zur Kategorie „Lebensführung, Alltagskonzeption“ wurden folgendermaßen benannt und definiert:

A1 = geplante Lebensführung

Kinder mit dieser Ausprägung haben ein sehr strukturiertes Leben und eine hohe Zahl an festgelegten Terminen. Sie führen an mindestens drei Tagen der Woche ein Hobby aus.

A2 = spontane Lebensführung

Kinder mit dieser Ausprägung sind aktiv ohne dass ihre Freizeit organisiert ist. Sie unternehmen viel, ihre Aktivitäten sind jedoch nicht institutionalisiert und festgelegt.

A3 = passive Lebensführung

Kinder mit dieser Ausprägung zeigen wenig Aktivität. Sie üben keine Hobbys aus und unternehmen auch wenig. Ihre Erfahrungswelt spielt sich zu einem großen Teil im häuslichen Bereich ab.

Die Ausprägungen zur Kategorie „Grad der Selbst bzw. Fremdbestimmtheit“ lauten:

B1 = selbstbestimmt

Kinder mit dieser Ausprägung entscheiden über ihre Alltagskonzeption selbständig oder werden zumindest aktiv in die Planung mit einbezogen. Sie üben ihre Hobbys freiwillig aus und bestimmen ihre Aktivitäten in freier Zeit mit den Eltern und in einem altersgemäßen Rahmen mit.

B2 = fremdbestimmt

Kinder mit dieser Ausprägung haben wenig Entscheidungsfreiraum, sie werden stark von den Eltern kontrolliert. Die Kinder weisen eine hohe Diskrepanz an tatsächlichem und gewünschtem Leben auf. Auch die Wahl der Hobbys oder anderer Freizeitaktivitäten würde bei eigener Entscheidung anders ausfallen.

3.2.3 Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten

Das gesamte Datenmaterial wurde in Stufe 2 des Auswertungsverfahrens nach Merkmalen, also Vergleichsdimensionen und ihren Ausprägungen, die in Stufe 1 gebildet wurden, gruppiert.

Dabei gibt es zwei unterschiedliche Verfahrensweisen: Das aggregative Verfahren geht vom Einzelfall aus und fasst ähnliche Fälle zu Gruppen zusammen. Die divisive Vorgehensweise geht von der Gesamtgruppe aus und unterteilt diese schrittweise. In qualitativen Studien wird häufig das divisive Verfahren eingesetzt³⁷, da es im Vergleich

³⁷ z.B. Ludwig 1996 bei einer Studie zu Armutskarrieren. Eine ausführliche Beschreibung findet sich bei Kluge 1999, S. 272ff.

zu dem agglomerativen Verfahren mit weniger Zeitaufwand und weniger Rechenbedarf, der in den meisten Untersuchungen nur noch EDV-gestützt vorgenommen werden kann, eine schrittweise und daher gut nachvollziehbare Unterteilung der Gesamtgruppe vornimmt. Aus diesem Prozess ergibt sich die Unterteilung des gesamten Datenmaterials in einzelne Gruppen, die durch bestimmte Merkmalskombinationen charakterisiert sind und nun auf ihre empirische Regelmäßigkeit hin untersucht werden müssen. Dabei ist der erste Schritt die Analyse der Verteilung der Fälle auf die einzelnen Felder. Gibt es unbesetzte Zellen, welche Gründe könnte es dafür geben? Kommen diese Fälle in der Realität nicht vor oder liegt es an der gewählten Stichprobe? Die genaue Betrachtung eventuell auftretender Unregelmäßigkeiten und deren Analyse kann zu einer Veränderung des Merkmalsraums führen, die sich sowohl in Reduktion als auch Erweiterung der Merkmale niederschlagen kann.

Die Auswertung der Studie zu den Zeitstilen von Grundschulkindern erfolgt mittels der divisiven Vorgehensweise, da dieses Verfahren verschiedene Vorteile bietet:

- Die Notwendigkeit einer genauen Definition der Vergleichsdimensionen und ihrer Ausprägungen setzt eine gründliche Analyse des Datenmaterials voraus.
- Jedes befragte Kind wird auf Merkmalsausprägungen hin untersucht; der Einzelfall gerät somit nicht aus dem Blick.
- Den theoretisch-möglichen Gruppen werden die empirisch-vorfindbaren entgegengesetzt. Durch einen Vergleich lassen sich Aussagen zum Verfahren der Datenerhebung machen und Unregelmäßigkeiten beheben.

Daraus ergibt sich folgendes Schema:

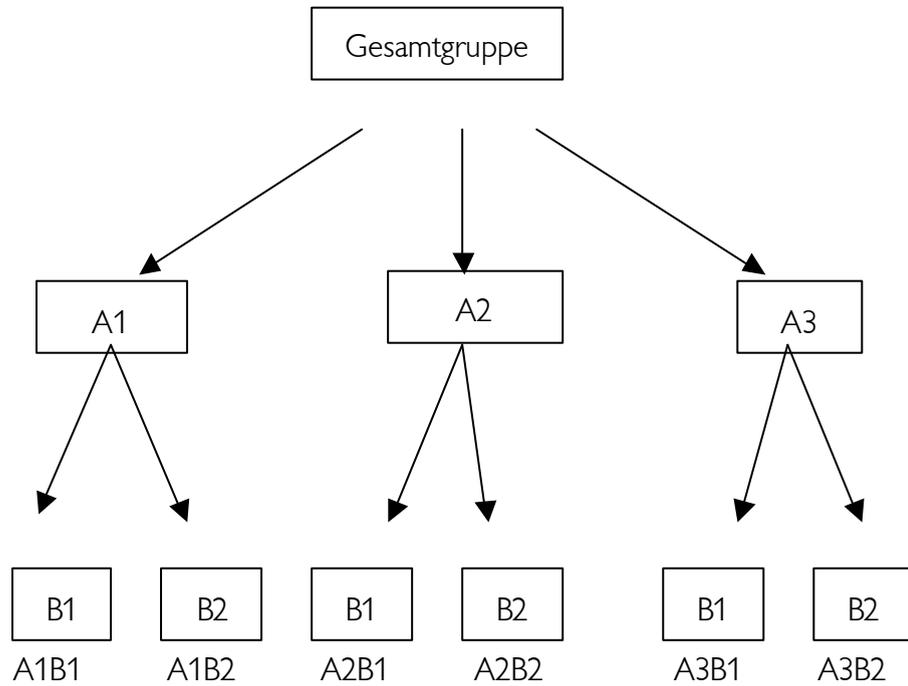


Abb. 4: Divisives Verfahren der Gruppenbildung

Die Gruppierung kann auch durch die Kombination von Merkmalen in Form einer Kreuztabelle erreicht werden:

Grad der Bestimmtheit	Lebensführung		
	Geplant A1	Spontan A2	Passiv A3
Selbstbestimmt B1	A1B1	A2B1	A3B1
Fremdbestimmt B2	A1B2	A2B2	A3B2

Abb. 5: Kreuztabelle

Im nächsten Schritt fand die Zuordnung der Kinder zu den gebildeten Gruppen statt. Die Kinder werden aus Datenschutzgründen nicht mit Namen genannt, sondern mit der ihnen zugeordneten Nummer aufgezählt:

A1B1	A1B2	A2B1	A2B2	A3B1	A3B2
31	05	04	01	12	03
41	11	09	07	02	06
21	16	10	08		27
37	35	13	19		29
32	23	33	38		
18	28	34	25		
15		36			
14		40			
17		20			
		22			
		39			
		24			
		26			
		30			

Es wird ersichtlich, dass alle Gruppierungen in der Realität tatsächlich vorhanden sind, die Gewichtung jedoch stark unterschiedlich ist. So steht der stärksten Gruppe mit 14 Kindern die schwächste mit nur zwei Kindern gegenüber. Diese Unregelmäßigkeit lässt sich jedoch erklären, betrachtet man die Ausprägungen und Merkmale dieser Gruppen. A3B1 sind passive und fremdbestimmte Kinder. Sie befinden sich gegenüber den aktiven und selbstbestimmten Kindern (A2B1) in der Minderheit, was dem Alltagsverständnis entspricht und auch logisch erscheint.

3.2.4 Analyse der inhaltlichen Sinnzusammenhänge und Typenbildung

Die qualitative Forschung gibt sich nicht mit der Beschreibung von Regeln und empirischen Gruppierungen zufrieden, sondern sucht innerhalb einer Gruppe nach Sinnzusammenhängen, aus denen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede erklären und verstehen lassen. Man geht davon aus, dass äußere Übereinstimmungen innerhalb eines Typs und Verschiedenheiten zwischen den Typen nicht zufällig sind, sondern auf einen größeren Sinnzusammenhang verweisen, der analysiert und interpretiert werden

will. Aus diesen Erklärungen können dann Hypothesen entwickelt werden, die Zusammenhänge in der Lebenssituation der Befragten deutlich machen. Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse kann zwar nur als begrenzt gelten³⁸, allerdings können die Hypothesen als gut begründet und in ihrer Entstehung als gut nachvollziehbar erachtet werden.

Die Durchführung der Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge erfolgt anhand der Charakterisierung der Gruppen durch die in Stufe 1 und 2 gebildeten Merkmale. Darüber hinaus sollen Faktoren ermittelt werden, die Erklärungen für das Zustandekommen einer Gruppe liefern. Sehr oft handelt es sich hierbei um soziostrukturelle Merkmale wie Geschlecht, soziales Umfeld oder Schichtzugehörigkeit³⁹. Gelingt es als Ergebnis dieses Prozesses einer gebildeten Gruppe eine Kombination von Merkmalen und Sinnzusammenhängen innerhalb dieser Merkmale zuzuschreiben, können die Gruppen nun als Typen bezeichnet werden. Damit wäre der dritte und zentralste Schritt des Typenbildungsprozesses abgeschlossen und auf dieser Grundlage die Beschreibung einer Typologie möglich.

Die Merkmalskombinationen und Sinnzusammenhänge der gebildeten Gruppen sieht folgendermaßen aus:

A1B1: Das selbstbestimmt planende Kind - Typ A

Kinder diesen Typs sind aktiv und organisiert. Sie üben viele Hobbys aus und haben ein strukturiertes Leben. An mindestens drei Tagen der Woche sind sie zeitlich gebunden, haben einen festen Termin, der regelmäßig besucht wird. Dabei sind sie in der Auswahl ihrer Tätigkeiten eigenständig und relativ frei, sie entscheiden über die Konzeption ihres Alltags mit.

A1B2: Das fremdbestimmt verplante Kind - Typ B

Kinder mit diesen Ausprägungen haben ebenfalls ein sehr strukturiertes Leben, viele Hobbys und Termine und einen straff organisierten Alltag. Die Wahl der Freizeitbeschäftigungen erfolgt jedoch nicht eigenständig, sondern die Eltern beeinflussen oder

³⁸ Hier zeigt sich das generelle Problem qualitativ durchgeführter Studien, die meistens mit relativ kleinen Stichproben arbeiten.

³⁹ Der Schichtbegriff gilt z.T. als problematisch und wird von Milieubeschreibungen abgelöst. Trotzdem dient er als grobe Richtlinie zur Beschreibung sozialer Realität.

bestimmen stark mit. Dies zeigt sich in einem gewissen Unzufriedenheitspotential dieser Kinder.

A2B1: Das selbstbestimmt spontane Kind - Typ C

Diese Kinder führen ein aktives Leben, in dem Spielen und Freunde im Vordergrund stehen. Die Freizeit ist nicht organisiert, sondern wird je nach Situation und äußeren Umständen neu gestaltet. Pflichten wie Hausaufgaben und festgelegte Termine werden von den Kindern oft als Störungen in ihrem freien Spiel empfunden und als lästig beschrieben.

A2B2: Das fremdbestimmt spontane Kind - Typ D

Kinder, die dieser Gruppe angehören, sind in ihrer Lebensgestaltung stark auf die Erwachsenenwelt fixiert. Sie haben wenig eigene Hobbys oder Freizeitbeschäftigungen, sondern passen sich dem Alltag der Eltern an. Bei diesem Typ handelt es sich häufig um unselbständige ängstliche Kinder, die vom Elternhaus extrem behütet werden.

A3B1: Das selbstbestimmt passive Kind - Typ E

Diese Gruppe der Kinder stellt nur einen kleinen Teil der Gesamtgruppe, kann aber dennoch nicht vernachlässigt werden. Es handelt sich um inaktive Kinder, die viel zu Hause sind, weil sie wenig Sozialkontakte haben. Allerdings scheinen sie auch wenig an einer aktiveren Freizeitgestaltung interessiert zu sein.

A3B2: Das fremdbestimmt passive Kind - Typ F

Kinder diesen Typs sind stark von den äußeren Lebensumständen abhängig, in die sie geboren wurden. Sie haben durch finanzielle, religiöse oder andere familiäre Gegebenheiten nicht die Möglichkeit, ihren Alltag aktiv zu gestalten, obwohl der Wunsch danach vorhanden ist. Ihr Leben spielt sich überwiegend in der Wohnung ab und Hobbys, Freundschaften und Termine sind wenig zu finden.

Nach der Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge konnten die Typen benannt werden:

- Typ A: Das zeitorganisierende Kind
- Typ B: Das zeiterfüllende Kind
- Typ C: Das zeithedonistische Kind
- Typ D: Das zeitgezerzte Kind

Typ E:	Das zeitzerstörende Kind
Typ F:	Das zeitopfernde Kind

3.2.5 Charakterisierung der gebildeten Typen

Eine umfassende und genaue Charakterisierung der einzelnen Typen beschließt das Stufenmodell. Dabei haben sich in der Praxis zwei unterschiedliche methodische Vorgehensweisen etabliert. Zum einen können Prototypen ausgewählt werden, also reale Fälle, die einen Typ am genauesten repräsentieren. Diese Einzelfälle werden umfassend beschrieben und können so das Typische aufzeigen, verweisen jedoch immer auch auf individuelle Ausprägungen.

Eine andere Möglichkeit ist das Konstruieren von Idealtypen, die „die wesentlichen Merkmale des Typus in reiner Form verkörpern“ (Kluge 1999, S. 280). Hierbei wird ein Ideal formuliert, das sich nah an den empirischen Fällen orientiert. Bei beiden Formen der Charakterisierung der gebildeten Typen muss jedoch auf die Vielfalt und Differenz der untersuchten Realität Bezug genommen und Zuspitzungen und Extreme vermieden werden.

Die sechs Typen werden zunächst im Überblick kurz vorgestellt. Dabei werden wesentliche Merkmale und typische Äußerungen der dem jeweiligen Typ angehörigen Kinder dargestellt. Im Anschluss werden die Typen ausführlich und detailliert durch eine prototypische Charakterisierung in Form eines Fallbeispiels beschrieben, um dann in der idealtypischen Charakterisierung wesentliche Merkmale der Kinder eines Typs herausarbeiten zu können.

Typ A: Das zeitorganisierende Kind

<u>Vergleichsdimensionen</u>	<u>Ausprägungen der Typen</u>
<u>Anzahl der zugeordneten Fälle</u>	<ul style="list-style-type: none"> • neun Kinder • acht Mädchen, ein Junge • intakte Familien
<u>Lebensführung</u>	<ul style="list-style-type: none"> • geplant • mindestens drei feste Termine in der Woche • starke Strukturierung
<u>Grad der Bestimmtheit</u>	<ul style="list-style-type: none"> • selbstbestimmt • Selbstständigkeit, viel Freiheit in vorgegebenem Rahmen • Eltern beobachten im Hintergrund, greifen bei Nichtgefallen ein
<u>Umgang mit Zeit</u>	<ul style="list-style-type: none"> • aktive Gestaltung • nichts wird dem Zufall überlassen • viele Interessen und Einfälle
<u>Zeiterleben</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Langeweile kommt selten vor, kann verhindert werden • Stress ist bekannt, da viele Termine • unreflektiertes Zeitempfinden
<u>Zeitperspektive</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Vergangenheit spielt keine Rolle • Zukunft ist wichtig, konservative Vorstellungen • Ehrgeizige Ziele, für die sie sich anstrengen
<u>Charakteristische Aussagen</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Es gibt nichts, was ich nicht mag. Ich mach alles gerne • Es ist schlecht, wenn man nicht so viel freie Zeit hat. Da kommen manchmal Freunde zu mir und dann sage ich, ich kann nicht kommen, weil ich gerade weg gehe. Das passiert fast jeden Tag • Montag Turnen, Dienstag kommt Freundin zum Spielen, z.B. Fußball oder Handball, Mittwoch Handball, Donnerstag kommt Freundin wieder, Freitag erst Gitarre, dann kommt Freundin, Singstunde. Oft fährt Mutter mich zu meinen Terminen oder ich fahre selbst.

Typ B: Das zeiterfüllende Kind

<u>Vergleichsdimensionen</u>	<u>Ausprägungen der Typen</u>
<u>Anzahl der zugeordneten Fälle</u>	<ul style="list-style-type: none"> • sechs Kinder • vier Jungen, zwei Mädchen • unterschiedliche familiäre Situationen
<u>Lebensführung</u>	<ul style="list-style-type: none"> • stark strukturiert • mindestens drei feste Termine in der Woche • zum Teil stark zergliederter und verplanter Tagesablauf
<u>Grad der Bestimmtheit</u>	<ul style="list-style-type: none"> • hoher Anteil an Fremdbestimmtheit • starke Kontrolle und Einmischung durch die Eltern • wenig Eigenverantwortung und Entfaltungsmöglichkeiten
<u>Umgang mit Zeit</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Erfüllen von Pflichten • wenig Raum für eigene Interessen • häufiger Widerstand gegen Planungskomponenten von außen
<u>Zeiterleben</u>	<ul style="list-style-type: none"> • hohes Maß an Stressempfinden • Langeweile aus Abhängigkeit von äußeren Umständen
<u>Zeitperspektive</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion der Gegenwart stark ausgebildet • keinen Bezug zur Vergangenheit • Zukunft als Projektionsfläche für gegenwärtige Interessen und Bedürfnisse
<u>Charakteristische Aussagen</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Manchmal flehe ich meinen Papa an, dass ich da [WT] nicht hin gehen will und mit meinen Freundinnen spielen will. • Wenn ich nicht in den Hort müsste, wäre ich zufrieden. Dann wäre ich raus gegangen, hätte viele Termine gemacht, mit Freund was ausgemacht, zum Fußball spielen gehen, Inliner fahren, das macht auch Spaß. • Eine Stunde spiele ich nicht am Computer, sonst kann ich kein Fernsehen mehr gucken. Ich darf nur eine Stunde Medien am Tag machen.

Typ C: Das zeithedonistische Kind

<u>Vergleichsdimensionen</u>	<u>Ausprägungen der Typen</u>
<u>Anzahl der zugeordneten Fälle</u>	<ul style="list-style-type: none"> • 14 Kinder • acht Mädchen, sechs Jungen • intakte Familien
<u>Lebensführung</u>	<ul style="list-style-type: none"> • spontan, ungeplant • aktiv und unternehmungslustig • wenige feste Termine und wenig vorgegebene Struktur • soziale Kontakte zu Gleichaltrigen wichtig
<u>Grad der Bestimmtheit</u>	<ul style="list-style-type: none"> • hoher Grad an Selbstbestimmung • viel Freiräume zur eigenen Gestaltung • Eltern sind Ansprechpartner und an Entwicklung interessiert
<u>Umgang mit Zeit</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Spielen steht im Vordergrund • ungeplante freie Tätigkeiten mit Freunden • Befriedigung von Bedürfnissen
<u>Zeiterleben</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Langweilen sich, wenn keine anderen Kinder Zeit zum Spielen haben • vermeiden aktiv Stress durch Reduktion geplanter Aktivitäten • leben im Hier und Jetzt
<u>Zeitperspektive</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Vergangenheit ist unwichtig • Gegenwart steht absolut im Vordergrund • Zukunft ist Hoffnung auf noch mehr Spaß
<u>Charakteristische Aussagen</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Freie Zeit ist schön, da gehe ich mit meinen Freunden raus oder ich spiele mit meiner Schwester, mit Freunden auf der Straße oder mit meinem Hasen. Beim Schlafen hat man auch freie Zeit. • Das Gegenteil von Langeweile ist Lust. • Ich hab zu wenig Zeit dafür, für die Freunde. Manchmal, weil ich manchmal zum Zahnarzt muss, da kann ich gar nicht mit denen raus, nur kurz, nur ungefähr eine halbe Stunde.

Typ D: Das zeitgezerzte Kind

<u>Vergleichsdimensionen</u>	<u>Ausprägungen der Typen</u>
<u>Anzahl der zugeordneten Fälle</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Sechs Kinder • Vier Mädchen, zwei Jungen • Intakte Familien • Nesthäkchen
<u>Lebensführung</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Wenig feste Termine, wenig Struktur • Spontan und ungeplant • Passive Haltung, keine eigenen Bedürfnisse • Wenig sozialer Kontakt zu Gleichaltrigen
<u>Grad der Bestimmtheit</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Hoher Grad an Fremdbestimmtheit • Eltern bestimmen und kontrollieren • Geringe Selbstständigkeit und Eigeninitiative
<u>Umgang mit Zeit</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Nehmen am Alltag der Eltern teil • Wenig kindgerechte Aktivitäten • Spielen mit Freunden nimmt geringe Stellung ein
<u>Zeiterleben</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Langeweile wird auf das Fehlen von Anregungen von außen geschoben • Geringe Belastbarkeit, daher hohes Stressempfinden
<u>Zeitperspektive</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Vergangenheit ist nicht wichtig • Gegenwart ist so wie sie ist • Konventionelle und traditionelle Zukunftsvorstellungen
<u>Charakteristische Aussagen</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn die Tina mich zum Beispiel fragt, ob sie heute zu mir kann, dann planen wir, dass wir heute zu mir kommen, dann frage ich meine Mutter, ob sie zu mir kommen kann, dann rufe ich sie an und sage, Tina, du kannst zu mir. • Ich würde noch gerne in die Singstunde gehen, wo auch meine Freundinnen drin sind. Aber meine Mama sagt, das wird zu viel, ich würde aber gerne da hin gehen. • Ich hatte mal einen Freund, der hat jeden Tag etwas anderes gehabt, der war bei den Pfadfindern..... Ich finde, das war zu viel.

Typ E: Das zeitzerstörende Kind

<u>Vergleichsdimensionen</u>	<u>Ausprägungen der Typen</u>
<u>Anzahl der zugeordneten Fälle</u>	<ul style="list-style-type: none"> • zwei Kinder • ein Mädchen, ein Junge
<u>Lebensführung</u>	<ul style="list-style-type: none"> • passiv, inaktiv • keine geplanten Aktivitäten • wenig soziale Kontakte • wenig Interessen und Neigungen
<u>Grad der Bestimmtheit</u>	<ul style="list-style-type: none"> • selbstbestimmt, viel Freiraum • Eltern kümmern sich wenig • keine Reglementierungen
<u>Umgang mit Zeit</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Zeit wird vertrödelt • kein Planungsverhalten • wenig Struktur
<u>Zeiterleben</u>	<ul style="list-style-type: none"> • oft empfundene Langeweile • keine Strategien zur Verbesserung des Zeiterlebens
<u>Zeitperspektive</u>	<ul style="list-style-type: none"> • negative Erfahrungen in der Vergangenheit • Bezug und Einfluss von Erlebtem wird gelehnet • undifferenzierte Zukunftsvorstellungen
<u>Charakteristische Aussagen</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Langeweile -das war einmal bei mir, da war mir so langweilig, weil ich da in den Ferien nichts zu tun hatte. Da waren wir in Rumänien und ich hatte gar nichts zu tun. Da hatten wir schon alles gemacht. Da hatten wir gar nichts zu tun..... Da war ich so stinkefaul, da war ich die ganze Zeit im Bett... Da war mir langweilig, weil ich überhaupt nichts machen konnte. • Zukunft ist am wichtigsten, weil ich nicht weiß, was da passiert. Ob ich sterbe ganz jung oder halt so, das ist ja wichtig. Ich glaube mein Vater stirbt auch ganz jung, weil er jetzt schon 53 ist. Meine Mutter ist zwar klein, aber die ist 36 erst. Meine Mutter lebt bestimmt noch eine Weile. Wichtig in der Zukunft, dass meine Mutter noch eine Weile lebt und mein Vater.

Typ F: Das zeitopfernde Kind

<u>Vergleichsdimensionen</u>	<u>Ausprägungen der Typen</u>
<u>Anzahl der zugeordneten Fälle</u>	<ul style="list-style-type: none"> • vier Kinder • drei Mädchen, ein Junge • alle Kinder ausländischer Herkunft
<u>Lebensführung</u>	<ul style="list-style-type: none"> • passiv • keine geplante Freizeitaktivität • hoher Medienkonsum • wenig Aktivitäten und soziale Kontakte
<u>Grad der Bestimmtheit</u>	<ul style="list-style-type: none"> • starke Fremdbestimmtheit • kulturelle oder familiäre Einschränkungen • Unzufriedenheit mit Einschränkungen
<u>Umgang mit Zeit</u>	<ul style="list-style-type: none"> • hoher Anteil an zeitdestrukturierenden Tätigkeiten • wenig Zeitplanungskompetenz • starke familiäre Orientierung
<u>Zeiterleben</u>	<ul style="list-style-type: none"> • eingeschränkte Erlebnisfähigkeit zeitlicher Empfindungen • kein Stressempfinden • häufige Langeweile gewöhnt, aber es existieren keine wirklichen Strategien zur Verbesserung
<u>Zeitperspektive</u>	<ul style="list-style-type: none"> • wenig Bezug zu vergangenem und zukünftigem Leben • wenig Bewusstheit der gegenwärtiger Situation
<u>Charakteristische Aussagen</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Ich sitze einfach, und mache nichts, in meinem Zimmer, manchmal Fotos anschauen als ich ein Baby war. Ich mache das oft - nichts. Fühle mich gut dabei. • 2 oder 3 Stunden [am Tag], ich guck nicht so gerne Fernsehen, manchmal.

3.3 Analyse und Interpretation der Ergebnisse

3.3.1 Deskription und Analyse der Zeittypen

3.3.1.1 Typ A: Das zeitorganisierende Kind

3.3.1.1.1 Prototypische Charakterisierung: Fallbeispiel Anna⁴⁰

„Anna ist das Vorbild für alle Mitschülerinnen. Sie ist überall die Beste, sie denkt mit, ist Klassensprecherin und sehr zuverlässig.“ Diese Charakterisierung der Klassenlehrerin macht vieles deutlich. Anna ist eine Musterschülerin, überhaupt ein Musterkind, wohlbehütet, brav und ordentlich, vernünftig und begabt. Es gibt und gab mit ihr wahrscheinlich noch keine Probleme.

Anna wächst in einer stabilen Familie auf, der Vater ist Sozialarbeiter, die Mutter ausgebildete Erzieherin im Erziehungsurlaub, um sich ganz Anna und ihrem kleinen Bruder von sieben Jahren widmen zu können. Die Familie trifft sich jeden Mittag, um gemeinsam zu essen, bevor jeder wieder seinen eigenen Aktivitäten nachgeht. Die Eltern interessieren sich sehr für die Schule, besonders die Mutter ist stark engagiert und beteiligt sich aktiv an einer kooperativen Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Lehrerinnen. Auch im kirchlichen Bereich bringt sich die Mutter stark ein, indem sie Anna und ihren Klassenkameradinnen Kommuniionsunterricht erteilt, der einmal wöchentlich bei ihnen zu Hause stattfindet. Insgesamt kann Annas Familie als ruhiger behüteter Ort bezeichnet werden, in dem die beiden Kinder und ihre Bedürfnisse stark im Vordergrund stehen und berücksichtigt werden, der die Kinder fördert, aber auch etwas von ihnen fordert und mit einem gewissen Ehrgeiz eine bestmögliche Ausbildung für Anna und ihren kleinen Bruder anstrebt.

Anna hat ein sehr regelmäßiges geplantes Leben, das von dem Leistungssport, den sie in Form von Kunstturnen ausübt, bestimmt wird. Sie trainiert vier- bis fünfmal pro Woche in einem Leistungszentrum. Ihre Karriere begann vor ungefähr zwei Jahren, als sie im normalen Kinderturnen an einem Talentwettbewerb teilnahm und sofort aus-

⁴⁰ Der Name des Kindes wurde geändert.

gewählt wurde. Seitdem turnt sie fast täglich von 16 Uhr an vier Stunden, am Wochenende hat sie oft Wettkämpfe. Turnen will sie schon, seit sie denken kann, es war ihre eigene Idee, dieses Hobby auszuüben, sie macht es freiwillig und sehr gerne. Die Eltern haben mit Eltern von Turnfreundinnen eine Fahrgemeinschaft gebildet und unterstützen ihre Tochter, indem sie sie zur Sporthalle bringen und wieder abholen. Zusätzlich geht Anna einmal pro Woche in den Klavierunterricht. Auch dieses Hobby wurde von ihr selbst gewählt, weil die beiden Söhne einer befreundeten Familie es ebenfalls ausführen. Üben muss sie täglich 15 Minuten. Durch die vielen Termine ergibt sich für Anna ein strenger Plan, der fast jeden Tag gleich aussieht. Nach der Schule isst sie zu Mittag, danach macht sie zuerst Hausaufgaben und übt dann eine Viertelstunde Klavier, bevor sie nach einer kurzen Erholungsphase, die sie zum Ausruhen oder Spielen nutzt, ins Turnen gefahren wird. Freitags geht sie in dieser Zwischenzeit in den Klavierunterricht und Donnerstags in den Kommunionunterricht, der bei ihr zu Hause stattfindet. Am Abend sieht sie manchmal nach dem Essen noch eine halbe Stunde fern und geht dann gegen 21 Uhr ins Bett.

Fernsehen spielt bei Anna tatsächlich nur eine unwichtige Nebenrolle. Sie schaut nicht besonders gern fern, deshalb auch nicht sehr oft. Kindersendungen wie Pokemon oder Digimon interessieren sie überhaupt nicht, wenn sie etwas schaut sind es Erwachsenensendungen wie Quizsendungen (Wer wird Millionär?) oder Shows (Wetten, dass...?). Hier wird ihr ernstes Auftreten deutlich. Klug, besonnen und vernünftig braucht sie keine Regelung oder Reglementierung ihres Fernsehkonsums, sondern handhabt dies eigenverantwortlich. Computerspiele macht sie gerne, hauptsächlich im Winter, „wenn es draußen so kalt ist“ (Anna) und sie nicht Fahrrad oder Inliner fahren kann. Sie unterscheidet damit klar zwischen Sommer- und Winteraktivitäten, ist sich dieser Differenzierung bewusst und kann es auch ganz klar ausdrücken.

Anna ist es gewöhnt, eine für Außenstehende sehr stressige Woche zu haben, ihr Leben ist stark strukturiert und vorgeplant, es gibt keinen Leerlauf, keine Überraschungen oder spontanen Einfälle. Sie hält ihre Termine pünktlich ein, scheint damit auch sehr zufrieden zu sein. Im Sommer kann sie zum Beispiel nach Hausaufgaben und Klavierüben und vor dem Turnen noch ins Schwimmbad, nach einer Stunde holt sie die Mutter dann eben wieder ab. „Eine Stunde im Schwimmbad reicht ja auch“ (Anna). Freiwillig würde sie mit einem ihrer Hobbys nicht aufhören, sie werden ihr nicht zu viel. „Ich habe auch genug Zeit. Heute zum Beispiel haben wir früher Schule aus und dann spiele ich mit der Sara“ (Anna). Anna vermittelt das Gefühl, jede Minute ihres

Lebens auszunutzen. Sobald noch ein bisschen Zeit ist, unternimmt sie etwas, geht ins Schwimmbad oder trifft sich mit Freundinnen. Dies sind ihre Anknüpfungspunkte an Gleichaltrige, an Klassenkameradinnen und Freundinnen, vielleicht der Wunsch, ein ganz normales Mädchenleben zu führen, was sie bei weitem nicht tut. Auffallend ist dennoch die Gelassenheit und die Entspanntheit, mit der sie souverän ihr Leben managt und die Ruhe und Zufriedenheit, die sie dabei ausstrahlt. Auf die Frage nach Veränderungsvorstellungen in ihrem Leben antwortet sie dann auch nicht mit dem Wunsch nach mehr persönlicher Freiheit oder Freizeit, sondern mit der Idee der Ausübung eines weiteren Sportes „Seilspringen auf Wettkampfbasis mit richtigem Training“ (Anna), so wie das ein anderes Mädchen aus ihrer Klasse tut. Sie kann sich somit Alternativen zum Leistungssport vorstellen, ihr Ehrgeiz wird aber immer wieder sehr deutlich. „Dann [bei einer Verletzung] würde ich im normalen Verein, nicht mit Leistungsklassen und so, turnen. Da wird man nicht so arg gefordert. Da würde ich da hingehen. Da wäre ich ja ganz gut, weil die anderen ja nicht im Leistungszentrum waren“ (Anna). Konkurrenz mit Gleichaltrigen, das Erreichen von gesetzten Zielen, der unmittelbare Vergleich mit anderen sind für sie wichtig und spornen sie an. Allerdings ist der Preis, den sie dafür bezahlt, ein Defizit an sozialen Kontakten und echten Freundinnen. Sie erwähnt andere Mädchen meist nur im Zusammenhang eines Vergleiches zu ihren Leistungen, sowohl in der Schule als auch im Turnen.

Den Fragebogen, den die Klassenlehrerin zu Annas schulischem Verhalten und ihren Leistungen ausgefüllt hat, fällt dadurch auf, dass alle Antworten die extremsten Positionen auf den Skalen einnehmen, es also in keinem Punkt Mittelmäßigkeit oder Durchschnittlichkeit zu geben scheint. So wird sie als „pünktliches, systematisches, sorgfältiges und schnelles Kind“ beschrieben, das „immer seine Hausaufgaben macht, nur sehr gute Leistungen erbringt, bei Freiarbeit leistungsorientiert agiert, bei Gruppenarbeit aktiv mitgestaltet und begonnene Arbeiten immer beendet“ (Klassenlehrerin). Sie wirkt dabei „temperamentvoll und forsch, jedoch niemals frech, ist nie müde oder unkonzentriert“ (Klassenlehrerin). Von den Mitschülern und Mitschülerinnen wird sie voll anerkannt und vielleicht auch ein bisschen beneidet, ohne dass eben stark emotional getragene Beziehungen vorhanden sind.

Annas Zeiterleben entspricht ihrem stark strukturierten Leben. Zum Thema Langeweile schreibt sie in ihrem Zeitbuch. „Ich hatte noch nie Langeweile, weil ich immer etwas weiß, was ich machen kann. Zum Beispiel: Basteln, Lesen, Malen und Spielen“ (Anna). Sie kennt keine Langeweile, sie kennt nicht das Gefühl, auf dem Bett zu sitzen

und nicht zu wissen, was sie machen soll. Offensichtlich gelingt es ihr sehr gut, sich alleine zu beschäftigen, wenn sie mal keine Termine hat. Basteln, Lesen, Malen, Sticken und Häkeln sind Tätigkeiten, die nicht von Freundinnen oder Familienmitgliedern abhängen, sondern jederzeit alleine durchgeführt werden können. Diese Beschäftigungen könnten die Ruhezeiten und Ausgleichshandlungen für ihr ansonsten sehr rastloses und nach außen gerichtetes Leben sein. So verwundert es denn auch nicht, dass ihre Stellungnahme zum Thema Stress einen weit größeren persönlichen Bezug aufweist als ihre Gedanken zum Thema Langeweile. Hierzu schreibt sie: „Stress ist für mich, wenn ich viele Sachen auf einmal erledigen muss. Zum Beispiel: Wenn ich Hausaufgaben machen muss und Klavier spielen muss. Und dafür nur eine halbe Stunde Zeit habe, weil ich ins Turnen will“ (Anna). Auffallend ist hier der Wechsel des Modalverbs von „müssen“ zu „wollen“. Die Hausaufgaben und das Klavier üben muss sie machen, ins Turnen will sie. Das entspricht auch der Beschreibung und Beurteilung von Empfindungen zu den durchgeführten Tätigkeiten im Tagebuch. Eigentlich tauchen hier nur strahlende Gesichter auf, die besagen, dass eine Tätigkeit super war und Spaß gemacht hat. Die Spalte mit den Hausaufgaben und dem Klavier spielen erhält oft die Beurteilung „schlecht“ oder „nicht so gut“. Allerdings erscheint in ihrer Aussage zum Stress der Zusatz wichtig, dass nicht die Tätigkeit, sondern die zeitliche Begrenzung sie stört, denn an anderer Stelle schreibt sie: „Ich wünsche mir mehr Zeit für die Hausaufgaben“ (Anna). Damit wird die Empfindung relativiert oder zumindest abgeschwächt.

Das Thema Stress spielt in ihrer Familie noch an anderer Stelle eine Rolle. Ihre Mutter beklagt sich manchmal darüber, dass sie die beiden Kinder immer zu Terminen fahren muss (der siebenjährige Bruder spielt Tennis und trainiert auch oft). Sie ist durch die zeitintensiven Hobbys ihrer Kinder sehr gebunden, muss dadurch auch ihr eigenes Leben und das der Familie straff organisieren ohne dass Spielraum für spontane Ideen oder Unternehmungen bleiben würde.

Die Zeit vergessen, in einer Aktivität so aufgehen, dass Ansprüche oder Forderungen von außen als Störungen empfunden werden, kennt Anna nicht, hat sie noch nie erlebt. Sie erträgt Unpünktlichkeit nicht und berichtet mit Unbehagen von einem einzigen Mal, als sie zu spät ins Turnen kam, weil die Straßen wegen Hochwasser gesperrt waren. Durch das Tragen einer Uhr, wenn sie aus dem Haus geht, versucht sie erfolgreich ihre Termine einzuhalten ohne sich abhetzen zu müssen.

Die Dimensionen der Zeit Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sind Größen, mit denen Anna souverän umgehen kann. Bei der farblichen Gestaltung der drei Zeiten verwendet sie nur zwei Farben, die einen Kontrast darstellen, gelb und schwarz. Die Vergangenheit ist für sie gelb, weil „es früher schön war“ (Anna), die Zukunft ist schwarz, weil „man noch gar nicht weiß, was auf einen zukommt“ (Anna), und die Gegenwart ist auf der einen Seite gelb und auf der anderen schwarz. „Die Gegenwart ist manchmal gelb, weil etwas Schönes passiert. Aber sie ist auch manchmal schwarz, wenn etwas Trauriges passiert“ (Anna). Annas unbekümmerte Vergangenheit wird hier sehr schön deutlich, sie hat gute Erinnerungen und bisher in ihrem Leben noch keine ernsthaften Probleme durchmachen müssen. Auch der Tod der Oma vor etwa einem Jahr war für sie nicht so schlimm, „weil diese ja schon im Altersheim war“ (Anna). Die Zukunft kann sich Anna nicht so richtig vorstellen, mit 15 Jahren muss sie viel lernen, „denn ich will das Abitur machen“ (Anna). Später hat sie dann vielleicht einen Mann und ein Kind und ist von Beruf Ärztin. Bedeutsame Dinge in der Gegenwart sind ihre Hobbys und ihre Familie. Annas Verhältnis zu den Dimensionen der Zeit sind durch eine hohe Gewichtung der gegenwärtigen Tätigkeiten gekennzeichnet, bei denen vergangene Erlebnisse als eher unbedeutend eingeschätzt werden. Vorstellungen von zukünftigen Ereignissen und Lebenszielen werden in die Überlegungen und Planungen mit einbezogen ohne eine ganz entscheidend wichtige Rolle zu spielen. Anna weiß, was sie will. Sie hat konkrete Vorstellungen von einem Leben, das sie führen möchte, opfert aber ihr gegenwärtiges Wohlbefinden nicht einem zukünftigen Glück. Vielleicht liegt das jedoch daran, dass bisher bei ihr immer alles vollkommen problemlos verlief und sie sich noch nicht besonders anstrengen musste, um zum Beispiel in der Schule gute Leistungen zu erbringen.

Annas Vorstellungen von der Zeit allgemein beziehen sich auf Tätigkeiten, Aktivitäten und dem Vergehen von Zeit. So malt sie auf die Frage, wie sie sich die Zeit vorstellt, eine Armbanduhr und schreibt: „Zeit vergeude ich, wenn man rumtrödelt. Zeit spare ich, wenn man alles zügig durchmacht“ (Anna). Sie hat eine stark an modernes Zeitmanagement angelehnte Vorstellung von der Zeit, die genutzt werden muss und nicht vertrödelt werden darf. Dabei fehlen ihr typisch kindgemäße Träumereien, Phantasien und unrealistische Vorstellungen, die bei anderen Kindern in ihrem Alter zu finden sind. Sie wirkt erwachsen und vernünftig. Annas Alltag ist bisher organisiert verlaufen, ohne dass Umwege und Irritationen auftauchten. Sie macht dabei den Eindruck, als würde sie ein ruhiges, emotional ausgeglichenes Leben führen, ohne jene spannenden Erfahrungen zu vermissen, die kreative Prozesse in Gang setzen.

Zusammenfassend kann Annas Vorstellung als lineares Verständnis einer gleichmäßig verlaufenden Zeit beschrieben werden. Dabei ist die Strukturierung der Lebenszeit, das Ausnutzen der zur Verfügung stehenden Zeit und damit der sinnvolle Umgang mit ihr von großer Bedeutung. Zeit wird dann als befriedigend empfunden, wenn sie organisiert und lückenlos geplant ist und diese Planung ohne allzu großes Stressempfinden durchgeführt werden kann. Langeweile, Zeitvergessenheit, Trödeln und Tagträumen sind Zeitverschwendung und werden von ihr nicht akzeptiert. Diese Einstellung gegenüber der Zeit ermöglichen Anna ein unkompliziertes Leben, das erfolgreich verläuft, da es den gesellschaftlichen Vorstellungen und Erwartungen in hohem Maße entspricht.

3.3.1.1.2 Idealtypische Charakterisierung des Typs A

Dem Zeittyp A „Das zeitorganisierende Kind“ konnten insgesamt neun Kinder der Stichprobe zugeordnet werden. Sie wurden in einem ersten Schritt aufgrund ihrer Freizeitgestaltung zugeordnet. Alle Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe haben mindestens an drei Tagen der Woche einen festen Termin, den sie regelmäßig besuchen. Diese Ausprägung wurde als geplante Lebensführung beschrieben. Im Detail werden von den Kindern folgende Hobbys ausgeführt:

	Anzahl Termine	Sportart	Musik	Sonstiges
Kind 37 ⁴¹	4	Seilspringen (2x)	Klavier	Kommunionsunt.
Kind 21	7	Turnen (5x)	Klavier	Kommunionsunt.
Kind 41	4	Turnen (2x)	Klavier	Kommunionsunt.
Kind 31	4	Turnen (2x)	Akkordeon	Kommunionsunt.
Kind 17	4	Turnen Schwimmen	Singstunde	Wühlmäuse ⁴²
Kind 14	4	Handball Turnen	Gitarre Singstunde	
Kind 15 ⁴³	3	Handball	Singstunde	Wühlmäuse
Kind 18	5	Handball Tanzen (2x)	Singstunde	Druck - AG
Kind 32	5	Judo (2x) Fussball (2x)	Akkordeon	

Das zweite Merkmal zur Beschreibung dieses Typs ist der Grad der Selbst- bzw. Fremdbestimmtheit. Die Kinder weisen einen hohen Anteil an Eigenverantwortung auf, sie haben sich ihre Freizeitaktivitäten selbst ausgesucht, machen diese freiwillig und sehr gerne. Ihre Beschäftigungen spielen eine wichtige Rolle in ihrem Leben und es würde ihnen schwer fallen, damit aufhören zu müssen. Außerdem können die Kinder dieser Gruppierung auch außerhalb der festgelegten Termine relativ frei und selbstän-

⁴¹ Die Nummern beziehen sich auf die Interviewreihenfolge und dienen der Nachvollziehbarkeit der Aussagen

⁴² Die „Wühlmäuse“ sind eine kirchlich organisierte Freizeitgruppe. Die Kinder können dort spielen, basteln und machen Ausflüge. Dabei werden sie betreut.

⁴³ Kinder 15 und 17 sind Schwestern

dig über ihre Alltagsgestaltung entscheiden. Sie unterliegen keiner ständigen Kontrolle oder Reglementierung, sondern bestimmen über ihr Leben in einem altersentsprechenden Rahmen selbst. „Es gibt nichts, was ich nicht mag. Ich mach alles gerne“ (Kind 32).

Betrachtet man die sozio - demographischen Daten der Kinder diesen Typs fällt auf, dass es sich bis auf eine Ausnahme nur um Mädchen handelt. Diese scheinen an einer organisierten und geregelten Gestaltung ihrer Freizeit interessierter zu sein als die Jungen ihres Alters. Ebenfalls kommen alle Kinder aus intakten Familien mit beiden Elternteilen (bei einem Mädchen lebt die Familie mit neuem Ehemann der Mutter, was aber vollkommen akzeptiert ist), die Mütter sind entweder Hausfrauen oder nur halbtags oder stundenweise berufstätig und kümmern sich stark um die Kinder, werden auch oft zum Fahrdienst herangezogen. Dies ist offensichtlich eine notwendige Voraussetzung für die Kinder, zeitintensive Hobbys auszuführen, da es die Organisationsressourcen einer Familie voll ausschöpft. Bei den sonstigen Werten zeigt sich eine große Vielfalt. Die Anzahl der Geschwister variiert von keine bis vier Brüder oder Schwestern, auch die Berufe der Väter reichen von LKW – Fahrer über Installateur bis Architekt.

Die schulischen Leistungen der Kinder sind unterschiedlich, vier Kinder sind sehr leistungsstark, drei bewegen sich im Mittelfeld, zwei Kinder sind eher schwach. Bei allen fällt jedoch auf, dass sie die Schule sehr ernst nehmen, sehr bemüht sind, auch wenn ihre häusliche Situation etwas schwierig ist. Die Kinder wollen das Beste aus ihren Lebensumständen machen. Sie zeigen einen gewissen Ehrgeiz und strengen sich für ihre Ziele an.

Auffallend in dieser Gruppe der Untersuchten ist der aktive Umgang mit Lebenszeit. Es gibt bei den Kindern wenig Leerlauf, wenig Passivität oder Zeitvertrödeln.

„Manchmal kann ich mich nicht verabreden, weil wir um vier Uhr wegfahren, dann ist mir langweilig und ich weiß nicht, was ich machen soll. Ich setz mich hin und stricke, aber das ist trotzdem langweilig. Oder ich lese ein Buch“ (Kind 37).

„Ich habe angefangen zu sticken und einen Schal zu stricken. Es fällt mir immer etwas ein, was ich machen kann“ (Kind 21).

„Wenn ich alleine bin, ist mir manchmal langweilig. Aber irgendwann fällt mir etwas ein“ (Kind 41).

Sie kennen zwar das Gefühl der Langeweile, die entsteht, wenn sie zu wenig gefordert werden oder zu wenig Aktivitäten in Aussicht stehen, entscheidend ist aber, dass sie Strategien entwickelt haben, damit umzugehen. Auch wenn die zur Behebung der Langeweile ausgeführte Tätigkeit nicht besonders viel Spaß macht, sind sie dennoch aktiv und verschwenden nicht ihre Zeit mit Nichtstun.

Es fällt den Kindern diesen Typs immer etwas ein, sie haben viele Ideen und Interessen und ihr Alltag scheint eher zu kurz zu sein, um alles Gewünschte darin unterzubringen. Als Zeitgefühl dominiert der Eindruck, die Zeit vergehe zu schnell, die Lebenszeit sei kurz, Zeit muss genutzt und erfüllt werden. Zeitdestrukturierende Tätigkeiten wie Fernsehschauen spielen daher auch nur eine sehr untergeordnete Rolle.

„Ich hasse Fernsehen. Manchmal gehe ich in die Küche und schaue kurz hin, aber das ist so dumm“ (Kind 37).

„Ich schaue nicht gerne“ (Kind 21).

„Gestern war ich dran am Fernseher, aber letzte Woche war ich überhaupt nicht dran. Ich hatte keine Zeit“ (Kind 41).

Bei allen Kindern gibt es keine festen Regelungen, wann und wie lange sie Fernsehen schauen dürfen. Obwohl sie zum Teil eigene Geräte in ihren Zimmern haben, scheinen andere Tätigkeiten immer vorgezogen zu werden. Aktiv sein, spielen, sich mit Freundinnen oder Freunden treffen, interessante Hobbys ausführen und darin auch gut sein, das sind Dinge, die die Kinder interessiert.

Die Zukunftsperspektive der zeitorganisierenden Kinder ist realistisch und konservativ. Sie spielt sich im Bereich der elterlichen Berufstätigkeit oder traditioneller gesellschaftlicher Vorstellungen ab. So können sich alle Mädchen vorstellen, einmal zu heiraten und Kinder zu bekommen, ihre beruflichen Ziele sind eher gesellschaftskonform. Der Junge möchte in das Geschäft des Vaters einsteigen, allerdings hauptsächlich die kaufmännischen Bereiche abdecken, damit er nicht so dreckig wird.

Mit 15 Jahren lerne ich „für die Schule, dass ich in drei Jahren das Abi bestehe. Weil ich Kindergärtnerin werden möchte. Aber jetzt mache ich mein Praktikum im Kindergarten, dass ich später dort arbeiten kann. Ich habe dann zwar nicht so viel Zeit für meine Freunde, aber das ist nicht so schlimm“ (Kind 37).

„Mit 35 Jahren will ich Tierärztin werden oder Sängerin. Ich stelle mir mein Leben so vor, dass ich Kinder kriege und meinen Führerschein mache. Und heirate“ (Kind 17).

„Ich bin verheiratet. Mein Mann heißt Steffen. Wir haben Kinder. Sie heißen Daniel und Sofia“ (Kind 14).

„Wenn ich 35 Jahre bin, gehe ich von 8 Uhr bis 5 Uhr arbeiten, dann lege ich mich an den Computer und tu Rechnungen schreiben“ (Kind 32).

Die Zukunft wird als wichtigste Zeit betrachtet. Die Vergangenheit spielt dagegen für diese Kinder eine sehr geringe Rolle. Die Erinnerungen sind vereinzelte Geschichten aus ihrem Leben, unzusammenhängende Anekdoten, die für das Leben jetzt als bedeutungslos erachtet werden. Mit ihrem gegenwärtigen Leben sind alle Kinder zufrieden, sie machen einen ausgeglichenen und glücklichen Eindruck.

Die Vorstellungen von der Zeit sind durchgehend mit dem Messen der Zeit gleichgesetzt. Alle Kinder dieser Gruppe malten eine Uhr, um die Zeit allgemein darzustellen. Dazu kamen eine Geburtstagstorte und eine Glückwunschkarte zum achtzigsten Geburtstag, die Schule und eine Kerze. Zeit ist somit etwas, das vergeht, das unaufhaltsam läuft, das durch die Einteilung in Stunden und Minuten gegliedert ist. Der Rhythmus der zeitorganisierenden Kinder ist stark von der äußeren, der objektiven Zeit gesteuert, sie haben sich an das gesellschaftliche Zeitmaß angepasst ohne individuelle Spielräume für sich zu beanspruchen. Zeit muss genutzt werden, strukturiert und geplant, damit wenig Leerlauf entsteht.

Den zeitorganisierenden Kindern kann eine hohe Zeitplanungskompetenz zugesprochen werden, was ihnen sicher hilft, Anforderungen der Schule und der Außenwelt zu meistern. Diese ist auf der einen Seite erforderlich, da die Kinder relativ viele festgelegten Termine haben, die sie mit Schule und freiem Spiel mit Freundinnen und Freunden in Einklang bringen müssen. Auf der anderen Seite sind sie ziemlich selbständig und keiner permanenten Kontrolle ausgesetzt, was eine eigenständige Konzeption des Alltags begünstigt. Die Planungskomponente ist somit in dieser Gruppe sehr stark ausgeprägt. Die Kinder tragen schon jetzt einen Teil der Verantwortung für ihr Leben ohne dass sie sich alleine überlassen wären. Die Eltern scheinen sich im Hintergrund zu halten, dabei alles zu beobachten, die Kinder zu unterstützen und gegebenenfalls auch einzugreifen. Hier findet eine Vorbereitung auf das Leben der Erwachsenen statt, auf ein produktives, ein strukturiertes, ein organisiertes Leben. Trotzdem oder deshalb wird die gegenwärtige Lebenssituation von den Kindern als überaus positiv beschrieben. Das momentane Wohlbefinden wird nicht einer besser vorgestellten Zu-

kunft geopfert, sondern der Versuch unternommen, die beiden Komponenten in Einklang zu bringen.

Der Umgang der zeitorganisierenden Kinder mit ihren Lebensumständen kann als unreflektiert beschrieben werden. Sie akzeptieren die gegebenen Bedingungen, so wie sie sind, was ihnen einen unkomplizierten und problemfreien Alltag ermöglicht. Dieser wird zwar von ihrer Zeitnutzungsmaxime beherrscht, trotzdem jedoch nicht als unangenehm oder stressig empfunden.

Zusammenfassend können somit als zentrale Merkmale des zeitorganisierenden Kindes die Strukturierung und Planung des Lebens, ein relativ hoher Selbstbestimmtheitsgrad bezüglich der Konzeption des Alltags und eine dezent sich im Hintergrund befindliche elterliche Fürsorge genannt werden. Das Zeiterleben der Kinder ist stark von äußeren Steuerungsmerkmalen bestimmt, emotionale Zeitempfindungen sind weniger stark ausgeprägt. Der Bezug zur Vergangenheit wird als unbedeutend gesehen, die Zukunftsperspektive spielt sich in einem realistischen und erfüllbaren Rahmen ab. Die Kinder dieser Gruppe machen einen zufriedenen Eindruck, sie sind mit ihrem Leben glücklich, ohne dass sie sich große Veränderungen vorstellen könnten. Der Umgang mit Zeit ist auf eine konservative Art produktiv, dadurch gesellschaftlich angepasst, was den Kindern ein reibungsloses Zusammenspiel mit kulturellen Werten ermöglicht. Kreative und eigeninitiierte individuelle Aktivitäten und Interessen, persönliche Rhythmen und Bedürfnisse sind bei den zeitorganisierenden Kindern wenig zu finden.

3.3.1.2 Typ B: Das zeiterfüllende Kind

3.3.1.2.1 Prototypische Charakterisierung: Fallbeispiel Ben⁴⁴

Ben ist ein ruhiger, sensibler Junge, der sehr ernst und erwachsen wirkt. Durch seine familiäre Situation bedingt, führt er einen stark strukturierten Alltag, eine strenge Mutter nimmt großen Einfluss auf die Gestaltung seines Lebens. Ben wirkt in vielem zögerlich und unsicher, manchmal ein bisschen wehleidig. Ihm fehlen jugenhafte Züge wie Wildsein oder Abenteuerlust.

⁴⁴ Der Name des Kindes wurde geändert.

Ben lebt mit seiner Mutter und einem jüngeren Bruder zusammen. Seine Eltern sind seit seinem dritten Lebensjahr geschieden. Sein Vater ist wieder verheiratet und lebt in unmittelbarer Nähe zur Familie. Der Kontakt zu ihm ist gut, er kümmert sich um die Kinder und holt sie am Wochenende regelmäßig ab. Auch in den Ferien verreisen die beiden Jungen mit ihrem Vater und dessen neuer Frau, zu der sie ebenfalls ein recht gutes Verhältnis haben. Von Beruf ist der Vater Ingenieur. Die Mutter von Ben ist mit den Kindern nach der Scheidung in die Nähe ihrer Eltern gezogen, um Unterstützung in der täglichen Betreuung zu bekommen. Sie macht gerade eine Ausbildung zur Ergotherapeutin. Auch sie hat einen neuen Lebenspartner, mit dem sie jedoch nicht zusammen lebt. Die Kinder mögen den neuen Freund der Mutter und akzeptieren dieses Verhältnis. Bens Mutter kümmert sich sehr stark um die Kinder, wenn sie selbst keine Zeit hat, organisiert sie die bestmögliche Betreuung. Ein sehr strenger Erziehungsstil mit vielen Prinzipien und die straffe Organisation des Alltags lassen den Kindern wenig Freiraum zur unabhängigen Entfaltung.

Der Alltag von Ben ist stark strukturiert und durch äußere Terminvorgaben zergliedert. Ein typisches Beispiel verläuft nach dem Muster: „6 Uhr aufgestanden, angezogen, Zähne geputzt, mit Mama und Bruder zu Oma gefahren, gefrühstückt, Fernsehen geschaut als Mutter weg war, 15 Minuten, Neele abgeholt, Schule, Kernzeit, selbst Essen gekocht, beim Essen Fernsehen geschaut, Mama ist gekommen, Hausaufgaben, Diktat üben, mit Freund gespielt, der im Haus wohnt, Inliner gefahren, Pokemon-Karten getauscht, Ball gespielt, Fußball gespielt, nach Hause gegangen, Abendessen, Cassette gehört, Bett“ (Ben). Daneben hat der Junge fast täglich einen festen Termin. Montags und donnerstags geht er ins Leichtathletik. Dort trainiert er etwa eine Stunde, besonders gerne Hochsprung, seine Lieblingsdisziplin. Einmal wöchentlich muss er in den Nachhilfeunterricht. „Dienstags habe ich Nachhilfe in Deutsch wegen der Rechtschreibung. Vorher war ich in der Hausaufgabenhilfe, ist aber besser geworden, deshalb brauche ich nur noch Deutschnachhilfe. Mein Bruder hat auch Nachhilfe“ (Ben). Freitags besucht Ben in der Musikschule einen Gitarrenkurs. Dafür muss er auch täglich üben. So bleibt ihm eigentlich nur ein freier Tag in der Woche, an dem er sich mit Freunden treffen kann oder sich spontan für eine Aktivität entscheiden kann. Auffallend an seinen Erzählungen über seinen Tagesablauf ist die abgehackte Struktur der Sätze, seine Schwierigkeit zu differenzieren, welche Ereignisse berichtenswert sind und welche nicht (wie etwa das Zähne putzen) und die emotionslose Sprechweise. Er scheint über seine vorgegebenen Tage wenig zu reflektieren, sie so zu nehmen, wie sie sind, da er ja keinen Einfluss darauf nehmen kann. Auch spiegelt sich in seiner Sprache

der nicht vorhandene Rhythmus seines Alltags, die Zerstückelung einzelner Phasen in noch kleinere Einheiten wider, wenn er zum Beispiel noch bevor die Schule losgeht andere Räume und Gegebenheiten aufsuchen muss.

Der Umgang und die Nutzung von Medien wie Fernsehen und Computer ist in der Familie von Ben ein permanentes Streitthema mit strengen Vorgaben und Strategien der Umgehung dieser Verbote. Die Kinder dürfen nicht Fernsehen schauen, machen es aber trotzdem heimlich, zum Beispiel morgens bei den Großeltern oder beim Mittagessen, wenn die Mutter nicht da ist. Werden sie beim Fernsehen schauen ohne Erlaubnis erwischt, gibt es Strafen. Grundsätzlich gibt es keine Regelung, sondern es muss immer die Erlaubnis der Mutter eingeholt werden. Sie erlaubt es jedoch nicht oft, eigentlich nie. Zu Hause haben sie auch überhaupt keinen Fernseher. Gelegenheit gibt es also nur bei den Großeltern, aber da überwacht die Mutter auch. „Eigentlich kriegen wir dann Hausarrest für den Tag und kriegen einen Klaps auf den Popo, ja dann kriegen wir halt Ärger. [...] Nur wenn ich es erlaubt bekomme von meiner Mama“ (Ben).

Beim Umgang mit dem Computer verhält es sich ähnlich. Ein Notebook ist vorhanden, aber Spiele dürfen nicht gemacht werden, nur Lernspiele. Die Mutter hat deshalb einen Laptop angeschafft, damit die Kinder ihn mit zur Oma nehmen können. Manchmal spielt Ben dort aber heimlich.

Bens Mutter ist sehr streng und konsequent in ihrer Erziehung. Die vielen Verbote, die für Ben oftmals nicht einsichtig und begründet sind, geben seinem Leben neben der zeitlichen Strukturiertheit und Zergliederung des Alltags auch inhaltlich ein stark von außen vorgegebenes Muster. Die fremdbestimmte Lebensführung wirkt sich bei Ben auch in einigen Verhaltensweisen aus. Er wirkt oft unsicher, kann schwer Entscheidungen treffen und macht oftmals einen unreflektierten Eindruck. Wenn andere Kinder ganz klar ausdrücken können, was ihnen gefällt oder was sie gerne machen, scheint Ben sein Leben eben so zu führen, wie es vorgezeichnet ist. Veränderungswünsche beziehen sich bei ihm auch nur auf den Nachhilfeunterricht, der ihm offensichtlich nicht gefällt. Aber auch hier streicht er ihn gedanklich nicht ganz aus seinem Lebenskonzept, sondern würde alle zwei Wochen hin gehen. Ansonsten machen ihm seine Hobbys Spaß, andere Sportarten wie Fußball spielen mit seinen Freunden möchte er nicht, „Fußball hab´ ich mal gespielt, ist mir zu brutal, hatte immer aufgeschürfte Knie“ (Ben). Freundschaften mit anderen Jungen aus der Klasse sind für Ben wichtig. An seinem freien Tag versucht er sich auch so oft wie möglich mit den Kindern aus seiner

Klasse oder Nachbarschaft zu verabreden. Trotzdem hat er es durch seine sanfte, fast mädchenhafte Art und der wenigen Zeit nicht leicht, Freundschaften zu knüpfen und aufrecht zu erhalten.

Die Einschätzung der Klassenlehrerin über die Leistungen und das schulische Verhalten von Ben sind auffallend zweigeteilt. Gleichgültig ob nach der Sorgfalt, der Pünktlichkeit, dem Temperament oder dem Durchhaltevermögen gefragt wurde, immer lauter die Antwort: „je nach dem, wie viel Druck ausgeübt wird, [...] kommt darauf an, ob zu Hause kontrolliert wird“ (Klassenlehrerin). Auch hier zeigt sich ein relativ hohes Maß an Unselbstständigkeit, Ben arbeitet nur mit entsprechender Kontrolle und Überwachung. Seine Leistungen schwanken sehr stark und sind fachabhängig. Die Lehrerin glaubt, dass bei dem Jungen eine Lese- Rechtschreibschwäche vorliegt, meint aber zusätzlich „er ist sehr weit in seinem Allgemeinwissen und kann sich zu bestimmten Themen gut artikulieren“ (Klassenlehrerin). Ben zeigt sich nicht besonders ehrgeizig, was seine Schullaufbahn betrifft. Er weiß noch nicht, auf welche weiterführende Schule er nach der Grundschule wechselt, „es ist mir auch bis jetzt egal“ (Ben). Seine Mutter allerdings scheint da schon sehr konkrete Pläne zu haben und fördert den Jungen mit zusätzlichen Lernmaßnahmen und dadurch, dass sie selbst zu Hause mit ihm lernt.

Trotz des stark strukturierten Alltags und der vielen Termine scheint es Ben doch häufig langweilig zu sein. „Mittwochs, wenn meine Freunde nicht da sind. Ich habe mich dann hingelegt. Kommt öfters mal vor, kann an jedem Tag vorkommen. Ich würde gegen die Langeweile gerne Fernsehen schauen oder spielen mit einem Schachautomaten“ (Ben). Er ist sehr abhängig von anderen Personen, Langeweile wird mit alleine sein gleichgesetzt, sobald jemand Zeit für ihn hat, ist ihm nicht mehr langweilig. Auch wird deutlich, dass ihm persönlich schon etwas einfallen würde, er aber auch hier in der Umsetzung durch die Verbote der Mutter eingeschränkt ist. Durch die vielen Vorgaben, die für den Jungen schon immer existieren und die häufigen Ortswechsel an einem Tag ist es auch schwierig zu lernen, Beschäftigungen zu finden oder Strategien zu entwickeln, freie Zeit befriedigend auszufüllen. Zum Thema Stress fallen die Ausführungen von Ben sehr differenziert aus. Einmal nennt er Situationen, die ihn stressen, „wenn ich Hausaufgaben machen muss und dabei mein Bruder Musik hört, dann baut sich der Stress auf. Wenn ich Kopfschmerzen habe und in der Schule bin“ (Ben).

Auch zeitlichen Stress kennt er, wenn er berichtet, dass „Stress kommt vor, wenn viele Kinder mit mir spielen wollen oder wenn ich mich entscheiden muss sehr schnell. We-

gen Zahnarzt musste ich mal die Schule wegfallen lassen. Das ist mir alles zu viel“ (Ben).

Die Beziehungen der Dimensionen der Zeit beherrscht Ben auf der einen Seite sehr sicher, er formuliert erstaunlich abstrakte Aussagen wie: „Ich habe sie [Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft] hintereinander gemalt, weil alles einen Zusammenhang hat. Das Erste (die Vergangenheit) ist gelb, weil ich schon alles weiß. Der Zweite (Gegenwart) ist grau, weil der Himmel grau ist im Moment. Das Dritte (Zukunft) ist schwarz, weil ich noch nichts weiß“ (Ben). Auf der anderen Seite und obwohl er den Zusammenhang der Dimensionen erkennt und auch sprachlich sicher ausdrücken kann, beschreibt er seine eigene Entwicklung folgendermaßen: „Vor neun Jahren war ich noch winzig klein. Noch war ich im Bauch meiner Mama. Nach ein paar Monaten schlüpfte ich aus dem Bauch. Da freute sich meine Mama, dass ich da war. Danach kamen Ärzte und untersuchten mich, ob alles ok. war. Nach einem Jahr konnte ich krabbeln und ein bisschen laufen. Dann entwickelte ich mich gut. Da war ich ganz alt und starb“ (Ben). Seine Schilderungen sind zum Teil sehr ausführlich und detailliert. Je näher er jedoch der Gegenwart rückt, desto ungenauer und oberflächlicher werden seine Sätze. Hier zeigt sich seine Schwierigkeit zu entscheiden, was wichtig ist, was auch in seiner oft mühsamen langsam bedächtigen Sprechweise deutlich wird. Ereignisse wie die Scheidung seiner Eltern nennt er jedoch in diesem Zusammenhang nicht, obwohl an vielen Stellen herauszuhören ist, wie schmerzhaft das für ihn war und immer noch ist. Er scheint diese Stationen seines Lebens nicht mit der Frage der eigenen Entwicklung zu verbinden.

Bei Vorgängen, die in der Zukunft liegen, gerät Ben manchmal in eine Erzählweise, die so ausführlich und realistisch ist, dass nicht deutlich wird, ob er diese Ereignisse schon erlebt hat oder sie sich eben nur vorstellt. Zum Beispiel geht er in den Sommerferien mit einem Bibelkreis in ein Ferienlager. Vom Lagerfeuer und den Spielen hat er sehr detaillierte Vorstellungen, obwohl er noch nie dabei war. Die Zukunft ist für ihn auch eindeutig die wichtigste Zeit und obwohl er sich schulisch nicht besonders ehrgeizig gezeigt hat, zeigen sich hier plötzlich Ängste, die auf Drohungen zurück zu führen sind, die er offensichtlich von Erwachsenen zu hören bekommt. „Also ich stelle mir vor, dass ich es vielleicht ins Gymnasium packe, und dann gehe ich vielleicht nach Eppelheim,....., ja dass ich einen guten Schulabschluss mache und einen guten Beruf lerne, nicht Müllmann, vielleicht Ingenieur wie mein Papa oder Computerfachmann“ (Ben). An anderer Stelle bezieht er sich noch einmal auf für ihn schlimme Arbeitsaussichten,

wenn er sagt, Angst in der Zukunft hat er eigentlich nur davor, dass er mal bei der Müllabfuhr arbeiten muss. Emotional erwartet er in der Zukunft keine Veränderungen, er glaubt nicht, dass sie besser oder schlechter wird wie die Gegenwart.

Überlegungen zu seinem vergangenen Leben fallen Ben schwer. Auch hier fehlen Zusammenhänge und übergeordnete Prinzipien. Einzelne Ereignisse von marginaler Bedeutung werden detailliert und genau rekonstruiert, andere Vorkommnisse, die entscheidenden Einfluss auf seine Entwicklung und seinen Lebenslauf genommen haben, in die Kategorie der Vergangenheitserlebnisse nicht zugeordnet.

Bens Assoziationen zum Begriff Zeit beziehen sich einmal auf die durch die Uhr symbolisierte vergehende Zeit, „die Uhr tickt mit der Zeit“ (Ben), zum anderen auf die Entwicklung und Veränderung von Lebewesen und Gegenständen in der Zeit, „es dauert eine gewisse Zeit, dass der Samen wächst“ (Ben). Auch seine Sätze „Zeit ist wie ein Flug“ und „Zeit vergeht wie ein Wettrennen“ (Ben), zeigen seine Empfindungen des Vergehens von Zeit, fast gleichgültig und mit der Gewissheit, an dem Verlauf der Dinge nichts ändern zu können.

Zusammenfassend kann Bens Zeitverständnis als lineare Vorstellung einer verrinnenden Zeit gesehen werden, in der etwas passiert, der Mensch jedoch wenig Einfluss nimmt. Eingeschränkt durch ein fremdbestimmtes, durch äußere Umstände geprägtes, straff organisiertes Leben, zeigt er wenig Aktivität und Unternehmungslust, eigeninitiativ sein Leben zu gestalten oder darauf Einfluss nehmen zu wollen. Vornehmlich geht es um die Erleichterung des Alltags durch das Umgehen der in seinen Augen allzu strengen Regeln der Mutter. Sein Bezug zu dem eigenen Leben erscheint größtenteils unreflektiert, auch zeigt er wenig Ehrgeiz oder Zukunftsorientierung. Die Auseinandersetzung eines guten Schulabschlusses und der damit verbundenen Chance auf einen guten Beruf findet zwar in seiner Anwesenheit statt, haben ihn jedoch nicht richtig erreicht. So kann er Vorstellungen und Wünsche seiner Mutter aufsagen, Konsequenzen, die sich daraus für ihn ergeben könnten, werden jedoch nicht gesehen oder gar umgesetzt.

Ben erlebt die Zeit auf unterschiedliche Art und Weise. Er kennt sowohl das Gefühl der Langeweile als auch des Stresses. Durch seinen zerstückelten Alltag hat er Schwierigkeiten, sich alleine zu beschäftigen und ist auf das Zusammensein mit anderen angewiesen. Sein ruhiger und sanfter Charakter verträgt jedoch zu viel Trubel nicht, viele

Kinder können ihn leicht stressen. Somit ist er immer auch um eine Balance zwischen Beschäftigung und Ruhe bemüht. Insgesamt ist Ben ein unauffälliger Junge, bei dem ein größeres Potential zu vermuten ist als er bisher zeigt, der allerdings mehr Möglichkeiten bräuchte, dieses auch zeigen zu können. Sein Umgang mit Zeit und seine Vorstellung, die jetzt noch stark von dem strukturierten Alltag der Familie geprägt ist, könnten sich bei einer selbstständigeren Lebensgestaltung entwickeln.

3.3.1.2.2 Idealtypische Charakterisierung des Typs B

Sechs Mädchen und Jungen aus der Stichprobe wurden als zeiterfüllend bezeichnet. Es handelt sich um vielbeschäftigte Kinder, die ein stark strukturiertes Leben führen und viele geplante Freizeitaktivitäten aufweisen. Im Gegensatz zu Kindern des Typs A findet man in dieser Gruppe jedoch einen großen Einfluss der Eltern, die an der Gestaltung des Alltags maßgeblich beteiligt sind, diesen sogar in den meisten Fällen bestimmen. Diese beiden genannten Gesichtspunkte, einmal die institutionalisierte Freizeitgestaltung und zum anderen der relativ hohe Anteil an Fremdbestimmtheit, gaben den Ausschlag für die Zuordnung zu dem Zeittyp des zeiterfüllenden Kindes.

Betrachtet man die Tätigkeiten der Kinder genauer, stellt sich heraus, dass sich die Sportarten der Kinder nicht wesentlich von denen anderer Typen unterscheiden. Dagegen fallen Aktivitäten wie Kirche, Hort, Nachhilfeunterricht oder Lesecafé auf, die auf eine Beeinflussung oder Bestimmung der Eltern hinweisen. Die Anzahl an festen Terminen übersteigt mit mindestens drei den Durchschnitt der Aktivitäten.

	Anzahl Termine	Sportart	Musik	Sonstiges
Kind 05	4	Fußball (3x)	Keyboard	
Kind 11	5	Schwimmen Handball	Keyboard	Singstunde Kirche
Kind 16	4	Leichtathletik (2x)	Gitarre	Nachhilfeunterricht
Kind 23	4	Fußball(2x)		Hort (2x)
Kind 28	5	Schwimmen Judo (2x)		Kirche Lesecafé
Kind 35	3	Selbstverteidigung		Malkurs Kommunionsunt.

Die Freizeitgestaltung der zeiterfüllenden Kinder scheint nicht zweckfrei zu sein, sondern doch immer mit einem rationalen Grund besetzt. Die Eltern versuchen über eine private Förderung in bestimmten Bereichen, wie etwa dem musischen, ihre Kinder zusätzlich zu den Angeboten der Schule zu bilden. Daher bestimmen sie mit, was die Kinder machen oder eben nicht. Oftmals klingen die Begründungen der Kinder für ihre Hobbys rational, der Spaßfaktor wird seltener genannt, scheint nicht die ganz große Rolle zu spielen. „Beim Handball habe ich keine Probleme [mit dem Asthma], das mache ich auch wegen meiner Motorik, weil alle mich lahme Ente nennen. Das möchte ich verbessern, indem ich eine Stunde Sport mache. Singen macht Spaß, vor allem das Einsingen. Schwimmen wäre das erste, mit dem ich aufhören würde. Keyboard weiß ich nicht, ob ich da raus dürfte“ (Kind 11).

Die Kinder machen bezüglich ihrer Freizeitgestaltung einen sehr reflektierten Eindruck, können in vielen Fällen die Situation gut einschätzen und beziehen auch die Reaktionen der Eltern in ihre Überlegungen mit ein, da sie wissen, dass sie ohne deren Einverständnis sowieso nichts entscheiden können. „Manchmal flehe ich meinen Papa an, dass ich da [WT] nicht hin gehen will und mit meinen Freundinnen spielen will. [...] Aber meine Mama hat Malen ausgesucht, das gefällt mir auch ganz gut. Beide haben was ausgesucht. [Ich würde aussuchen] da wo die Corinna hinget, in Klavierunterricht, aber das erlaubt meine Mama mir nicht, weil ich dann so viel Stress habe“ (Kind 35).

Bezogen auf die sozio-demographischen Merkmale zeigt sich in dieser Gruppe eine große Vielfalt. Sie setzt sich aus vier Jungen und zwei Mädchen zusammen, die unterschiedliche familiäre Bedingungen mit bringen. Drei der Kinder leben in einem Haushalt mit Vater und Mutter, bei den übrigen drei Kindern sind die Eltern geschieden. Bei den Berufen überwiegen Ausbildungsberufe, ein Akademikerehepaar bildet hier die Ausnahme. Die Anzahl der Geschwister liegt zwischen keinem und zwei Schwestern oder Brüdern.

Die unterschiedlichen privaten Ausgangssituationen sorgen für unterschiedliche Beweggründe der Eltern für die starke Mitbestimmung im Leben der Kinder. Es gibt auf der einen Seite viele Sachzwänge, die durch Alleinerziehung, Berufstätigkeit oder Schichtarbeit ausgelöst werden. Dadurch ist zum Beispiel ein Hortbesuch notwendig, der von den Kindern oft nicht positiv bewertet wird, da sie sich in dieser Zeit nicht mit Freunden treffen können. „Da habe ich nie Zeit, da muss ich das immer absagen. Das

nervt mich. Wenn mich Freunde fragen, ob ich mit ihnen weg gehen möchte, muss ich immer Nein sagen. Wegen dem Hort“ (Kind 23).

Auf der anderen Seite stehen Eltern, die sehr genaue Vorstellungen von dem haben, was ihre Kinder tun sollen oder in welchen Bereichen sie sich fortbilden sollen. Hier geschieht eine bewusste Reglementierung und Einmischung in die Gestaltung des Alltags, die mit zu erreichenden Zielen in der Zukunft zu tun haben. Diesen Punkt empfinden die Kinder dann auch als einschränkend und fühlen sich dadurch in ihrer Entfaltung gestört. „Da muss ich endlich nicht meiner Mama gehorchen. Schon, bisschen gehorchen. Ich sag immer, ich bin froh, wenn ich 18 oder 15 bin, nämlich meine Mama sagt immer, du musst das jetzt machen, lälälälä. [...] Nein nicht streng, aber manchmal ist sie streng, wenn ich böse bin. [...] Mich stört an meiner Mutter, dass sie mich immer rumkommandieren muss“ (Kind 35).

Gemeinsam ist den Kindern des zeiterfüllenden Typs, gleichgültig ob ihre Lebensgestaltung durch äußere Umstände oder durch die Zielorientierung der Eltern eingeschränkt ist, eine spürbare Unzufriedenheit mit den Aktivitäten, die sie ausüben, mit dem Ablauf der Freizeit und der Wahl der Hobbys. Dadurch ist der Wunsch nach Veränderungen sehr stark. „Weil der hat immer Zeit, weil die Mama arbeitet nicht, aber sein Vater. Da sind die immer zu Hause und der kann immer nach der Schule heim gehen, das können ja fast jede Kinder, nur ich nicht. Wenn ich nicht in den Hort müsste, wäre ich zufrieden. Dann wäre ich raus gegangen, hätte viele Termine gemacht, mit Freund was ausgemacht, zum Fußball spielen gehen, Inliner fahren, das macht auch Spaß“ (Kind 23).

Die schulischen Leistungen der Kinder sind durchschnittlich, nicht herausragend gut, aber auch nicht schlecht. Die elterliche Fürsorge und Kontrolle wird in diesem Bereich deutlich. Die Klassenlehrerinnen beschreiben die Kinder als phantasie reich, mit einer guten Allgemeinbildung, verantwortungsvoll, rücksichtsvoll und hilfsbereit. Durch die engagierte Mithilfe der Eltern werden sie ihren persönlichen Fähigkeiten entsprechend bestmöglichst gefördert. Auftauchende Schwierigkeiten werden aktiv in Angriff genommen, zum Beispiel mit Nachhilfeunterricht oder LRS-Therapie. Es wird jedoch deutlich, dass die Kinder immer etwas unter Druck stehen, zumindest unter ständiger Beobachtung und daher auch Möglichkeiten des Ausbrechens aus diesem Kontrollmechanismus gerne und schnell nutzen. Die Motivation für gute Leistungen und das Erreichen einer guten Grundschulempfehlung sind daher eher die Vorstellungen der Eltern,

die Kinder würden sich bei einer Lockerung der Fremdbestimmtheit und Leitung wahrscheinlich in ihren schulischen Bemühungen erst einmal verschlechtern.

Das Zeiterleben der Kinder diesen Typs ist stark ausgeprägt und in gewisser Weise zwiespältig. Langeweile ist ein Gefühl, das die Kinder kennen, sich aber nicht zugestehen wollen. Da sie viele Termine und eine starke Struktur in ihrem Alltag haben, die sie selbst nicht zufriedenstellend empfinden, haben sie viele Ideen und Vorstellungen, was sie in ihrer freien, nicht von außen verplanten Zeit gerne tun würden. Diese Wünsche hängen meistens stark mit den Aktivitäten zusammen, die ihre Eltern verbieten. Gibt es endlich die lang ersehnte freie Zeit, sind die Kinder von dem Vorhandensein bestimmter Situationen abhängig, zum Beispiel davon, dass die Freunde auch Zeit haben oder eine bestimmte Sendung im Fernsehen läuft. „Eigentlich ist mir nie langweilig. Wenn mir langweilig ist, spiele ich mit meinem Bruder“ (Kind 11). „Langweilig ist mir, wenn ich nie Fernsehen gucken darf. Die Mutter verbietet es und bestimmt, was ich schaue. Sie erlaubt es nur manchmal. Ab 20.15 Uhr muss ich schauen, was die Mutter will. Um 20.30 Uhr muss ich ins Bett. Langweilig ist mir nicht jeden Tag“ (Kind 23).

Die Kinder des zeiterfüllenden Typs kann man als stressanfällig beschreiben. Alle klagen in gewisser Weise über dieses Phänomen und bezeichnen es als negative Empfindung. Auch bezieht diese Gruppe Stress ausnahmslos auf die zeitliche Perspektive. Zu viele Termine, zu wenig Zeit für Freunde und Verpflichtungen, die nicht besonders viel Spaß machen werden in diesem Zusammenhang genannt. „Mittwochs habe ich und meine Familie immer Stress. Gleich wenn ich heimkomme, muss ich eine Kleinigkeit essen und dann Hausaufgaben machen und ab dann sind nur noch Termine“ (Kind 05). „Ich finde Stress, wenn man jede zehn Minuten was machen muss. Oder wenn man nie für die Freunde Zeit hat, weil man Stress hat“ (Kind 35). „Stress ist blöd, weil ich nie für meine Freunde Zeit habe“ (Kind 23).

Die zeitlichen Empfindungen der Langeweile und des Stresses, die bei den zeiterfüllenden Kindern beide stark ausgebildet sind, kann man in Abhängigkeit zu der Fremdbestimmtheit ihres Alltags betrachten. Unzufrieden mit den Aktivitäten, die die Eltern ausgesucht haben, werden diese als lästige Pflichten betrachtet. Das eigentliche Leben, Spaß und richtige Freizeit spielen sich außerhalb dieser Grenzen ab. Durch die starke Strukturiertheit und die doch ziemlich straffe Organisation bleibt dafür aber wenig Zeit. Daher entstehen Gefühle des Stresses und der Unzufriedenheit. Gibt es endlich die Möglichkeit der Umsetzung der eigenen Wünsche sind die Kinder stark von äußere-

ren Faktoren abhängig, da sie wenig Fähigkeiten und Erfahrungen in der selbstständigen Gestaltung und Umsetzung freier Zeit haben. „Ich sitze in meinem Zimmer und weiß nicht, was ich machen soll. Ich darf nicht raus, was mach ich bloß“ (Kind 28).

Die Bezüge der Kinder zu den Dimensionen der Zeit sind von unterschiedlicher Tiefe. Geht es um die eigene Vergangenheit machen die Jungen und Mädchen einen unreflektierten Eindruck oder äußern Schwierigkeiten bei der Vorstellung und Erinnerung an das zurückliegende Leben. „Also bis jetzt habe ich mir noch keine Gedanken darüber gemacht“ (Kind 05). „Also manchmal glaube ich da nicht dran, an die Vergangenheit, was ich schon alles gemacht habe. Weil ich das immer vergesse“ (Kind 35). In Bezug zu der Zukunft und dem vor ihnen liegenden Leben sind die Aussagen auf Interessen und Freizeitaktivitäten gerichtet, die die Kinder jetzt schon gerne durchführen würden, aber eben durch Beschränkungen des Elternhauses nicht können. In jedem Fall wird jedoch die recht gute Analyse der Gegenwart und der momentanen Situation deutlich.

„Jetzt habe ich noch eine Kindheit und das habe ich später nicht. Heutzutage bekommt man dann ab und zu auf den Po gehauen, das vermisse ich dann nicht. Es ist für mich wichtig, die Kindheit. In der Zukunft ist wichtig, dass ich irgendwohin kann, wo ich noch nie alleine hin konnte oder zu Freunden gehen, mache dann nicht mehr so viele Hobbys, habe ein eigenes Telefon, gehe auf das Gymnasium“ (Kind 11). Trotzdem wird von den meisten Kindern dieser Gruppe die Zukunft als die wichtigste Zeit bezeichnet. Begründet wird diese Entscheidung mit den Möglichkeiten und der Vielfalt, die sich dann bieten. Allerdings klingen die konkreten Vorstellungen wenig durchdacht und realistisch. Die Berufswünsche sind Fußballprofi oder Moderatorin im Fernsehen. Konsequenzen aus der Betonung der Zukunft werden von den Zeiterfüllern nicht gezogen. Sie ziehen aus der Hoffnung auf eine gute Zukunft keine notwendigen Schritte für das gegenwärtige Leben. Es geht ihnen in erster Linie um die Lockerung von Verboten oder Zwängen und die eigenverantwortliche Gestaltung ihres Alltags. Damit zeigen die Kinder dieser Gruppe zweifelsfrei ein gewisses Unzufriedenheitspotential, das in dieser Stärke bei anderen Zeittypen nicht zu finden ist.

Die Vorstellungen von der Zeit als abstraktes Phänomen wird von den Kindern mit der Uhrzeit gleichgesetzt. Zeit ist etwas, das vergeht. So malten alle Kinder dieser Gruppe eine Uhr, sehr detailliert mit deutlichen Zeigern. Es findet sich hier ein lineares Verständnis der irreversiblen Zeit. In der Zeit findet Entwicklung statt, auf die der

Mensch jedoch wenig Einfluss nimmt. „Wenn ich groß bin, möchte ich Kinder kriegen und heiraten. Als Beruf möchte ich Moderatorin werden. Wenn ich Oma bin, möchte ich Enkelkinder haben“ (Kind11). Auf der einen Seite steht dieser Prozess und die Abfolge Kind, Erwachsener, Eltern, Großeltern, an der sich nichts verändern lässt, auf der anderen, der inhaltlichen Seite können nur Wünsche geäußert werden, diese liegen jedoch nicht im eigenen Einflussbereich. Damit lohnt es sich für die zeiterfüllenden Kinder auch nicht, ihr Leben zu planen und Anstrengungen zu unternehmen, die auf eine bessere Zukunft hoffen ließen.

Zusammenfassend weisen die zeiterfüllenden Kinder ein strukturiertes und straff organisiertes Leben auf, das stark von außen bestimmt und kontrolliert wird. Der Einfluss der Eltern ist entweder aus familiärer Notwendigkeit oder übertriebener Fürsorge entscheidend für die Lebensgestaltung und Alltagskonzeption dieser Kinder. Damit zeigen sie auch ein relativ hohes Maß an Unzufriedenheit und äußern große Veränderungswünsche. Dem somit klar reflektierten Gegenwartsbewusstsein steht eine undeutliche Vorstellung der eigenen Vergangenheit und träumerische Erwartungen an die Zukunft gegenüber. Das Meistern schulischer und institutioneller Anforderungen gelingt durch die Unterstützung des Elternhauses, bei Lockerung der Kontrolle wäre jedoch auch mit einem Absinken des erreichten Niveaus zu rechnen. Den Kindern fehlen Erfahrungen im eigenverantwortlichen Umgang mit zur Verfügung stehender Zeit. Sie zeigen wenig Planungskompetenz und ein Mangel an Selbstständigkeit wird deutlich. Sie haben es bisher nicht gelernt, Verantwortung für die Gestaltung ihres Lebens zu übernehmen.

3.3.1.3 Typ C: Das zeithedonistische Kind

3.3.1.3.1 Prototypische Charakterisierung: Fallbeispiel Christian⁴⁵

Christian ist ein fröhlicher Junge, der auf den ersten Blick keine ungewöhnlichen oder herausragenden Eigenschaften und Verhaltensweisen zeigt. Sein Benehmen Erwachsenen gegenüber ist höflich, fast sogar ein bisschen distanziert. Er spricht dann, wenn er gefragt wird und gibt ruhig und sicher Auskunft. Trotzdem merkt man ihm an, dass er unter Freunden und Gleichaltrigen „aufdrehen“ kann und es zum Teil faustdick hinter

⁴⁵ Der Name des Kindes wurde geändert.

den Ohren hat. In der Schule und bei der Erledigung von Pflichten etwas träge, im Umgang mit Freunden und Klassenkameraden der lustige Entertainer, macht Christian einen zufriedenen und glücklichen Eindruck.

Der Junge lebt in einer traditionellen Kleinfamilie, mit Mutter, Vater und einem 14-jährigen Bruder, der das Gymnasium besucht. Beruflich arbeitet sein Vater als Elektriker, die Mutter ist Krankenschwester. Die Eltern sind sehr bemüht, dass Christian in der Schule gut lernt und möchten, dass er wie sein Bruder nach der Grundschule auf jeden Fall auf das Gymnasium geht. Trotzdem hat Christian viele Freiräume, wird von seinen Eltern nicht ständig überwacht oder muss permanent lernen. Er führt ein relativ eigenständiges Leben und kann eine Menge Entscheidungen selbst treffen. Die Eltern trauen ihm zu, seinen Alltag zu gestalten, wodurch er einen recht selbstständigen Eindruck macht. Christian und seine Familie führen ein Familienleben, in dem jeder phasenweise seinen eigenen Aktivitäten nachgeht und für sich selbst verantwortlich ist. Dadurch ist der Junge zwar manchmal alleine, womit er aber offensichtlich gut umgehen kann. Trotzdem herrscht kein Klima der Gleichgültigkeit, sondern die Eltern zeigen Interesse und auch einen gewissen Ehrgeiz bei der schulischen Entwicklung ihrer Kinder. Es scheint hier eine gelungene Balance zwischen dem Anspruch an guten Leistungen in der Schule und dem Ermöglichen von Freiräumen zur eigenen Entwicklung zu geben.

Christian führt ein relativ freies und spontanes Leben, das nicht durch Termine oder regelmäßige Aktivitäten verplant ist. Sein einziger fester Termin in der Woche ist Keyboard – Unterricht, er spielt immer montags 45 Minuten lang. Zu seinem Musiklehrer fährt er mit dem Fahrrad, hält diesen Termin eigenverantwortlich ein und ist unabhängig bezüglich der Fahrten. Christian hat ein eigenes Keyboard zu Hause und übt freiwillig jeden Tag ein paar Minuten, weil ihm das Spielen viel Spaß macht. Ansonsten beziehen sich seine Hobbys auf Aktivitäten mit Freunden, die spontan überlegt und durchgeführt werden. Inliner fahren, Fahrradausflüge, Hockey oder Fußball spielen auf der Straße oder einfach nur im Hof spielen sind seine Lieblingsbeschäftigungen draußen, Fernsehen schauen oder Computer spielen im Haus macht er gerne, wenn es kalt ist oder regnet. Ein typischer Tagesablauf sieht bei Christian so aus, dass er nach der Schule schnell seine Hausaufgaben macht, zu Mittag isst und sich dann mit Freunden zum Spielen verabredet. Je nach Jahreszeit muss er zwischen 17.00 Uhr und 18.00 Uhr wieder zu Hause sein, wo er sich dann meistens alleine beschäftigt. Neben dem Umgang mit elektronischen Medien nennt er auch Lesen als Hobby, zur Zeit ver-

schlingt er gerade Harry Potter, was ihm viel Spaß macht. Während der Schulzeit geht Christian relativ früh ins Bett, nur am Wochenende darf er länger aufbleiben.

Fernsehen schauen und Computer kommen bei dem Jungen relativ häufig vor, spielen quantitativ eine große Rolle. Er sieht jeden Tag fern, oft mittags zwischen den Hausaufgaben und dem Spielen mit Freunden und meistens abends, bevor er ins Bett geht. Bei der Auswahl der Sendungen scheint er relativ unkritisch zu sein, manchmal sind es Zeichentrickfilme, selten aber auch „Horrorfilme“, die er sich zusammen mit seinem Bruder ansieht. Auch schreibt er in seinem Zeitbuch: „Mein wichtigster Augenblick war, wo ich meinen Fernseher bekommen habe“ (Christian). Trotzdem scheint dieses Medium nicht die ganz große Bedeutung für ihn zu haben. Spielen und Rausgehen, aktive Beschäftigungen mit Freunden würde er immer dem passiven Konsumieren vorziehen. Die nicht vorhandene Reglementierung des Fernsehkonsums durch die Eltern, der auch hier zu erkennende freie und eigenverantwortliche Umgang mit der Nutzung scheint zu funktionieren. Der Reiz des Fernsehens für Kinder, die unter starkem Verbot oder zeitlicher Einschränkung stehen, kann wesentlich höher ausfallen als bei Kindern, die freien Zugang haben, allerdings auch Alternativen kennen und diese umsetzen können.

Christian führt ein sorgenloses, stressfreies und unkompliziertes Leben, das von Spielen und Spaß haben geprägt ist. Er möchte daher auch auf keinen Fall mit einem anderen Kind tauschen, auch nicht irgendetwas machen, was seine Freunde tun. Christian ist mit seinem Leben zufrieden, mit sich selbst auch, „ich bleib ich, wie ich bin halt“ (Christian). Dabei macht er im Vergleich zu Gleichaltrigen auf der einen Seite einen sehr jungen und kindlichen Eindruck, da er so sehr mit der Befriedigung gegenwärtiger Bedürfnisse wie Spielen, Spaß haben, Freunde treffen beschäftigt ist, auf der anderen Seite aber für sein Alter sehr selbstständig agiert, die Freiräume, die ihm seine Eltern schaffen, nutzt und dafür auch Verantwortung übernehmen kann. Für Christian ist es wichtig, von Gleichaltrigen akzeptiert zu werden, viele Freunde zu haben, seine Pflichten wie Hausaufgaben machen möglichst schnell zu erledigen, um dann dem eigentlichen Leben nachgehen zu können. Mit seinen Freunden trifft er sich, ohne sich vorher verabredet zu haben. „Einmal klinge ich, das andere Mal meine Freunde bei mir, das ist ganz verschieden, wie es sich ergibt. In der Schule verabreden wir uns nie, auch nicht einen Tag vorher, das ist eher spontan“ (Christian). Mit viel freier Zeit, wenig festen Terminen, Möglichkeiten der unabhängigen Gestaltung des Tagesablaufes und hoher sozialer Akzeptanz durch Gleichaltrige führt Christian ein Leben, das an Kind-

heiten früher erinnert und von vielen Kindheitsforschern als gesundes und ausgeglichenes Milieu bezeichnet wird. Hier finden sich weder die Verinselungen der räumlichen Welten noch die Institutionalisierung der Freizeitgestaltung wieder, sondern das Leben findet spontan im Umfeld der gegebenen sozialen Bezüge statt.

Die Schule nimmt für Christian einen wichtigen, aber auf keinen Fall extremen Stellenwert ein. Die Klassenlehrerin beschreibt ihn als ein „etwas träges Kind, das aber immer pünktlich ist, Hausaufgaben macht, systematisch, zügig und sorgfältig arbeitet, ohne herausragend zu sein oder durch hervorragende Leistungen zu glänzen“ (Klassenlehrerin). Die Anerkennung der Mitschüler ist für ihn von großer Bedeutung, ansonsten scheint er mit möglichst geringem Aufwand das Bestmögliche zu erreichen. Da die Eltern bemüht sind, dass Christian gut lernt und dies auch überprüfen, scheinen bei dem Jungen noch gewisse Reserven vorhanden, die eingesetzt werden könnten, wenn es die äußeren Umstände erforderlich machen würden. Solange das jedoch nicht nötig ist, werden die Energien lieber auf spaßigere Aktivitäten verwandt. Somit zeigt sich auch hier eine gute Balance zwischen Ehrgeiz und Laissez-faire, schulische Leistungen werden ernst genommen, ohne einen lebensbestimmenden Schwerpunkt zu setzen.

Das Zeiterleben von Christian spiegelt seine gegenwartsbezogene Haltung wieder. Zum Thema Langeweile fallen ihm einzelne Situationen ein, in denen er sich gelangweilt hat, ohne einen übergeordneten Bezug zu seinem Leben herzustellen. Ihm ist also nicht generell langweilig, sondern es gibt Zwänge von außen, in denen er keine Alternativen hat. „Langeweile kenne ich. Wenn die Familie in Urlaub fährt, dann dauert die Fahrt so lange. Einmal war im Mollgymnasium Weihnachtskonzert. Da waren manche Lieder langweilig. Ansonsten lese ich, wenn mir langweilig ist“ (Christian). Es gelingt ihm gut, langweilige Situationen im Alltag zu meistern, wenn er Beschäftigungen hat, also lesen kann oder etwas unternehmen. Gibt es für ihn keine Ausweichmöglichkeit kann er die Situation schlecht ertragen. Die Aussicht auf einen schönen Urlaub, für den die Fahrt in Kauf genommen werden muss, scheint für ihn nicht zu reichen, die langweilige Fahrt dorthin zu akzeptieren. Hier wird sein stark auf Gegenwart bezogenes Zeitempfinden deutlich, das vergangene und zukünftige Bezüge nicht berücksichtigt.

Stress bezieht sich für den Jungen auf fremdbestimmte Zwänge, die ihm von der Außenwelt auferlegt werden. „Wenn ich nach Hause komme und Hausaufgaben machen

muss, und dann noch was holen muss, zum Bäcker fahren, dann noch Zimmer aufräumen und in Keyboardunterricht. Oft habe ich aber nicht Stress. Wenn ich Stress habe, mache ich erst mal alles und setze mich dann hin um mich auszuruhen“ (Christian). Es zeigt sich bei ihm ein sehr feines Gespür für Einschränkungen seiner persönlichen Freiheit, eine Reaktion, die beinahe empfindlich scheint, wenn er Dinge erledigen soll, die ihm keinen Spaß machen, seinen Eltern helfen muss oder sonstige Verpflichtungen zu erfüllen hat. Allerdings zeigt er unbewusst Einsicht in die Notwendigkeit solcher Zwänge, da er Strategien entwickelt hat, damit umzugehen.

Die Zeit beim Spielen vergessen und zu spät nach Hause kommen, sind Erfahrungen, die Christian kennt. Da er ein im Augenblick lebender, den Moment genießender Mensch ist, scheint es zwangsläufig zu passieren, dass er in einem Spiel oder einer Aktivität so aufgeht oder versinkt, dass er die verabredete Zeit nicht einhalten kann. Selbst würde ihn diese Tatsache nicht stören, nur die Eltern, die Stress machen, wenn er zu spät nach Hause kommt, verursachen wiederum bei ihm Unwohlsein. Es zeigt sich hier ein für Christian sehr häufiges Verhaltens- oder Denkmuster, sein Umgang mit Regeln, die er als unumgänglich akzeptiert, dadurch nicht in Frage stellt, aber sehr wohl die damit für ihn persönlich erlebte Einschränkung seiner persönlichen Freiheit empfindet.

Das Zeitgefühl von Christian kann als gering ausgebildet beschrieben werden. Es fällt ihm schwer, die Dimensionen der Zeit souverän zu handhaben, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft geraten ihm einige Male durcheinander. Auch seine individuellen Erinnerungen an sein Leben fallen oberflächlich, ohne inneren Zusammenhang und bedeutungslos aus. „Urlaub ist für mich eine tolle Erinnerung. Da haben wir Disco gemacht, waren schwimmen im Meer. Ein nicht so schönes Erlebnis war, als ich ein Baby war ist mir mal was runtergefallen, das war dann kaputt“ (Christian). Die Vorstellungen von der Zukunft wirken ebenfalls etwas widersprüchlich. Auf der einen Seite interessieren ihn gesellschaftliche Entwicklungen, „dass es neue Sachen gibt, neue Erfindungen. Dass es auch Sachen gibt, die die Krankheiten heilen“ (Christian), auf der anderen Seite nennt er als Liste seiner Traumberufe in einem Atemzug Bauarbeiter oder Rennfahrer. „Was aus mir halt mal wird. Vielleicht Bauarbeiter, Polizist oder Rennfahrer“ (Christian). Christian macht hier den Eindruck, als würde er den Fragen nach seiner Vergangenheit und seiner Zukunft keine besondere Bedeutung beimessen, deshalb hält er es auch nicht für notwendig, reflektiert und ernsthaft zu antworten. Dadurch unterstreicht er sehr schön sein Verhaftetsein in der Gegenwart in kindlicher

Ahnungslosigkeit. Die konkreten Angaben zu seinem späteren Leben bedienen sich der üblichen Klischees, mit 15 Jahren kauft er sich einen Roller, mit 35 Jahren möchte er ein Haus und ein Auto, vielleicht auch eine Familie, Frau und Kinder. Es werden keine Ideen oder Vorstellungen geäußert, die irgendetwas mit seinem momentanen Leben zu tun hätten, die Aufzählungen wirken von ihm persönlich losgelöst, fremd und dadurch abgespult. Das Leben wird von Christian nicht geplant, er überlegt sich nicht, wie es sein könnte oder wie er es gerne hätte, sondern er nimmt die Gegebenheiten so wie sie sind hin und lebt einfach.

„Zeit ist wie ein Gefühl des Lebens. Zeit haben ist schön. Keine Zeit haben ist schlecht. Ich wünsche mir mehr Zeit für das Leben (Christian). Diese Aussagen beschreiben seine Vorstellung von der Zeit sehr deutlich. Zeit ist das Leben, nicht irgendwelche Aktivitäten oder Tätigkeiten, keine Verpflichtungen oder Anstrengungen, keine Hektik oder Knappheit, sondern die Ressource, die es ihm ermöglicht, Spaß zu haben, zu genießen, mit Freunden zu spielen oder sich mit etwas Spannendem zu beschäftigen. Christian verkörpert eine Vorstellung und einen Umgang mit Zeit, der eigentlich nur Kindern gegönnt wird und für sie oft auch als selbstverständlich angenommen wird. Es kann als ein noch natürliches Verhältnis zur Zeit und zum Leben bezeichnet werden.

Zusammenfassend kann der Umgang mit Zeit bei Christian als ein hedonistischer bezeichnet werden. Der gegenwärtige „Lustgewinn“ steht an erster Stelle, Überlegungen und Planungen von zukünftigen Ereignissen spielen kaum eine Rolle. Durch viele Freiräume hat der Junge die Möglichkeit, sein Leben recht eigenständig zu führen, wodurch er auch eine hohe Zufriedenheit aufweist. Bei ihm klingt die Bewältigung des Alltags unkompliziert und problemlos, weil er sich keine Schwierigkeiten macht. Einschränkungen von Elternseite, Verpflichtungen wie Hausaufgaben, sonstige Zwänge, die er nicht umgehen kann, akzeptiert er einfach, ohne sich darüber aufzuregen oder dagegen zu intervenieren. Er versucht sie in sein Leben so einzubauen, dass es ihm möglichst wenig auffällt oder einschränkt und ist damit in seinem Wohlbefinden nicht eingeschränkt. Seine Eltern sind zwar auf eine gute Schullaufbahn bedacht, reglementieren ihn jedoch nicht stark, so dass das Anstreben dieser Ziele eher nebensächlich wirkt.

Das Erleben der Zeit ist für Christian dann geglückt, wenn es sich in einem ausgeglichenen Verhältnis zwischen Spannung und Ruhe befindet. Zu viel Stress, zu viele Tätigkeiten werden als Störungen empfunden, Einschränkungen, aktiv werden zu kön-

nen, Langeweile also aber ebenfalls. Spielen ist für ihn die wichtigste Beschäftigung, der Umgang mit Gleichaltrigen und somit das allmähliche Loslösen von der Familie nehmen immer mehr an Bedeutung zu.

Christian verkörpert einen gesunden Umgang mit Zeit, ein für ihn persönlich zufriedenes Verhältnis und wirkt dadurch auch insgesamt glücklich und unbeschwert.

3.3.1.3.2 Idealtypische Charakterisierung des Typs C

Mit insgesamt 14 zugeordneten Fällen nimmt der Typ des zeithedonistischen Kindes den größten Raum innerhalb der Stichprobe ein. Die Kinder wurden einmal aufgrund ihrer spontanen Lebensführung hierher gruppiert, zum anderen durch ihren hohen Grad an Selbstbestimmung. Es handelt sich somit um aktive Kinder, die viel unternehmen und sich oft mit Freunden und Freundinnen treffen und die in der Gestaltung ihres Alltags selbstständig bestimmen können und viel Freiräume haben.

Die spontane Lebensführung ist durch Aktivität und Unternehmungslust gekennzeichnet, die nicht institutionalisiert ist. Die Kinder weisen in der Regel wenige feste Termine in ihrem Alltag auf. Diesem Zeittyp gehören zum einen Kinder an, die überhaupt keine regelmäßige geplante Tätigkeit ausüben, die höchste Anzahl fester Termine liegt bei zwei. Die Art der ausgeübten Hobbys unterscheidet sich nicht von den Freizeitinteressen anderer Kinder. Im Überblick sehen die terminlich festgelegten Aktivitäten folgendermaßen aus:

Terminhäufigkeit	Anzahl der Kinder	Art der Tätigkeit
keinen festen Termin	1 Kind	
1 festen Termin	6 Kinder	Musik Sport Kommunionsunterricht Therapie (Sprachtherapie oder LRS-Training)
2 feste Termine	7 Kinder	Sport Musik Therapie Kommunionsunterricht

Ein weiterer Gesichtspunkt der Zugehörigkeit zu diesem Typ ist ein selbstbestimmtes Leben, in dem viel Platz für eigene Entscheidungen und Entwicklungsmöglichkeiten besteht. Die Kinder wachsen in einem Klima des Vertrauens auf, ihre Eltern sind an der Entwicklung interessiert und beteiligt, lassen aber einen großzügigen Rahmen zur Entfaltung eigener Neigungen und Vorlieben. So spielen Gleichaltrige und Freunde in dieser Gruppe eine enorm wichtige Rolle. Verabredungen mit anderen Mädchen und Jungen, auf der Straße spielen, Fahrrad fahren, Skaten oder Kicken sind die bevorzugten Tätigkeiten, die Spaß machen und so oft wie möglich aktiv aufgesucht werden. „Es gibt eigentlich kein Hobby, das ich gerne machen würde. Ich bin froh, dass ich relativ viel Zeit zum Spielen habe“ (Kind 22). „Am meisten Spaß macht mir Fußball spielen mit meinen Freunden. Ich hole meine Freunde ab und dann spielen wir zu viert. Gern spiele ich auch Ball mit einer Wasserbombe“ (Kind 34). Neben dem Elternhaus hat hier die Gruppe der Gleichaltrigen einen großen Einfluss auf Meinungen und Trends, die sich zum Teil bereits unabhängig von der Erwachsenenwelt herausformen. Geheimnisse und Vertraulichkeiten untereinander bilden ein Gegengewicht zu der häuslichen Intimsphäre, die im Gegensatz dazu bei anderen Kindern dieses Alters noch stärker anzutreffen ist. Dadurch wirken die zeithedonistischen Kinder auch reifer, moderner und fortgeschrittener in ihrem Weg zur eigenen Identität. In den Klassen haben sie durch ihr selbstbewusstes Auftreten oft Vorbild- und Meinungsbildungsfunktion. Sie wissen bereits, welche Kleidung „man“ trägt, welche Musik gerade angesagt ist und wie die Stars und Idole heißen, die es zu verehren gilt.

Sozio-demographisch betrachtet zeigt sich bei diesem Typ eine große Vielfalt an Merkmalen. Mit acht Mädchen und sechs Jungen ist das Geschlechterverhältnis fast ausgeglichen. Auch die Anzahl der Geschwister variiert von keinem zu 4, wobei acht Kinder einen Bruder oder eine Schwester haben. Auffallend ist die hohe Zahl intakter Familien, lediglich zwei Kinder leben bei nur einem Elternteil. So kann von recht stabilen häuslichen Verhältnissen gesprochen werden. Bei den Berufen überwiegt der handwerklich-technische Bereich (z.B. Elektriker, Gärtner, Kranfahrer, Soldat, Postbote), Ausnahmen bilden lediglich ein arbeitsloser Vater auf der einen Seite und ein Akademiker auf der anderen. Die Mütter sind nur stundenweise beschäftigt oder ganz zu Hause, kümmern sich um die Kinder und dienen als Ansprechpartnerinnen. Dennoch akzeptieren sie die immer größer werdende Unabhängigkeit ihrer Kinder und öffnen Möglichkeiten der individuellen Entwicklung.

In der Schule gehören die Zeithedonisten zu den kommunikativen Kindern, die immer etwas zu sagen haben, gerne und viel erzählen, sich ab und zu in den Vordergrund spielen und phasenweise sogar einen nicht zu bremsenden Mitteilungsdrang aufweisen. Sie sind meistens fröhlich, hilfsbereit und uneigennützig, so dass sie in ihren Klassen recht beliebt sind. Leistungsmäßig variieren die Fähigkeiten der Schüler, einige der Kinder sind sehr gut, bei anderen treten Konzentrationsprobleme auf. Gemeinsam ist ihnen allen, dass sie sich anstrengen, versuchen das Beste aus ihren Fähigkeiten zu machen und die Schule ernst nehmen, ohne sie zu sehr in den Vordergrund zu stellen. Ansonsten verursachen die Kinder diesen Typs stellenweise Chaos und sorgen für Unruhe, da sie neben den schulischen Pflichten immer noch andere wichtige Themen und Interessen haben.

Der Umgang mit Lebenszeit ist für die zeithedonistischen Kinder ein Schöpfen aus dem Vollen. Ihre Tage sind einfach zu kurz. Sie haben so viele Interessen und Dinge, die sie gerne machen würden, dass sie nie genügend Zeit dafür haben. Sie können phasenweise nicht gut auswählen und eine Vielfalt an Möglichkeiten bereitet ihnen Unbehagen. Es fällt ihnen schwer, sich für eine Sache entscheiden zu müssen. Dennoch scheinen sie ihr Leben zu genießen und sehr viel Spaß zu haben. „Wenn ich wirklich ganz, ganz frei habe, dann ist das einfach für mich ganz toll, dann kann ich ganz lange schlafen, dann fernsehen, ins Schwimmbad gehen, Sport machen. Das würde ich am liebsten alles an einem Tag unterkriegen. Zu meinem Opa in den Park Rust gehen.. Aber bloß, das geht dann halt immer so vorbei, immer wenn es gerade schön ist, dann fängt es gerade an, dann muss man wieder weg gehen“ (Kind 04). Planung und Strukturierung des Alltags, ein festgelegter Ablauf der einzelnen Tage würde die Kinder diesen Typs stören, sie in ihrer Spontanität hindern, sie wahrscheinlich sehr schnell langweilen. „Ja, dann mach ich Hausaufgaben und dann sag ich, ich geh mal zu Carmen, das Auto steht da, oder so. Ganz spontan, was ich an dem Tag mache (Kind 24).

Langeweile ist ein Gefühl des Zeiterlebens, das von den zeithedonistischen Kindern allerdings gut gekannt wird. Da sie in ihrer Freizeitgestaltung stark von Freunden und Spielpartnern abhängig sind, da sie keine festen Termine einhalten müssen und die Eltern es nicht gewöhnt sind, sich stark um die Organisation des kindlichen Alltags zu kümmern, bedeutet Alleinsein für diese Gruppe der Untersuchten auch oft Langeweile. „Langeweile kenne ich auch. Im Sommer sind die meisten Freunde früher in Ferien, Meine Eltern fahren Motorrad und meine Geschwister sind bei ihren Freunden. Da langweile ich mich“ (Kind 26). „Langeweile, dann geht die Zeit immer so langsam rum.

Dann geh ich raus und mache irgendwas“ (Kind 34). „Da hat man den Kopf leer. Und da ist einem langweilig, weil man keine Beschäftigung hat“ (Kind 20). „Langeweile habe ich, wenn meine Freundinnen keine Zeit haben oder wenn mir meine Spielsachen nicht gefallen. Oft schaue ich dann Fernsehen“ (Kind 40). „Manchmal ist mir langweilig, dann geh ich halt so raus. Dann fällt mir nichts ein. Ich hab so viele Spielsachen, aber dann ist alles irgendwie so blöd, mag man es nicht so spielen, dann geh ich halt raus und mach mit dem Ball rum“ (Kind 36). „Langweilig ist mir manchmal, dann weiß ich absolut nicht, was ich machen soll. Dann schaue ich Fernsehen, das ist aber eh langweilig, dann spiele ich mit dem Hund, dann ist mir immer noch langweilig, dann gehe ich raus, dann ist es immer noch langweilig. Einmal habe ich alle möglichen Freundinnen angerufen, die hatten aber keine Zeit, Mutter auch nicht, da war es langweilig“ (Kind 10). Die Kinder sind sehr an Abwechslung interessiert und brauchen immer Aktionen, in denen sie sich spielerisch betätigen können. Sie sind sehr begeisterungsfähig und können in ihrem Tun so aufgehen, dass sie alles um sie herum vergessen.

Stress ist für die Zeithedonisten etwas unangenehmes. Sie können eigentlich als gemütlige Menschen beschrieben werden, die es verstehen, zu viele Aktivitäten, Hektik oder Termindruck von sich fern zu halten. „Stress kenne ich nicht. Nur wenn ich keine Zeit zum Spielen habe, weil so viele Hausaufgaben auf sind. Das kommt aber ganz wenig vor“ (Kind 20). „Wenn ganz viele Leute um einen herum stehen, dann ist das Stress, weil man dann gar nicht mehr durch kann. Dann ist das ganz durcheinander. Dann sieht man alle Gesichter von denen und keinen Himmel und so. Dann kann man gar nichts mehr denken“ (Kind 22). „Weil ich so bin wie mein Opa. Da hat früher so eine Frau im Haus gewohnt und die war schwanger. Der Arzt hat gesagt, wenn die Wehen kommen soll der Opa sie ins Krankenhaus fahren. Dann ist sie mitten in der Nacht raus, ist hoch und da hat mein Opa gesagt: Ja, ja, wollen sie einen Kaffee. Ohne Zähne geputzt, kann ich nicht aus dem Haus und dann trinke ich noch einen Kaffee. Da sind sie dann auf den letzten Drücker ins Krankenhaus gekommen“ (Kind 24). Die Beschränkung ihrer Freizeitbetätigungen auf wenige feste Daten scheint eine bewusste Entscheidung gegen Verplanung und starke Strukturierung zu sein, damit auf jeden Fall Raum bleibt für spontane Unternehmungen mit Freunden.

Der Bezug der zeithedonistischen Kinder zu den Dimensionen der Zeit erschließt sich aus ihrem Verhaftet sein im Hier und Jetzt. Die Gegenwart spielt eine zentrale Rolle in ihrem Leben, das darauf ausgerichtet ist, Bedürfnisse sofort zu befriedigen. „Die Gegenwart ist schön, weil die Sonne scheint“ (Kind 13). „Ich freue mich“ (Kind 04).

Durch die Konzentration auf das momentane Leben und das Arrangieren gewünschter Aktivitäten sind die Kinder sehr zufrieden und glücklich. Vergangenheit ist für sie etwas vollkommen unwichtiges, uninteressantes. Der Bezug zur Zukunft bezieht sich demnach auch auf Dinge, die die Kinder gerne machen würden, toll finden, aber aus unterschiedlichen Gründen jetzt noch nicht durchführen können. Zukunft bedeutet für sie eine Erhöhung der Möglichkeiten, lustvolle Dinge zu unternehmen. „Wenn ich was mit der Zeit anstellen könnte, dann würde ich jetzt ändern, dass ich schon 15 wäre, dann dürfte ich nämlich mit meiner Mama ihrem Roller fahren“ (Kind 04). „Ich will halt einfach größer werden, 15 oder 14 oder 13, weil dann krieg ich mein Handy, mein eigenes Handy, dann kann ich Playstation spielen und Fernsehen schauen so viel ich will und kann nicht immer um 8 Uhr ins Bett, sondern kann länger aufbleiben. Wenn ich noch nicht gerade ein Mann bin, aber größer, kann ich meinen eigenen Fernseher und Playstation in meinem Zimmer haben“ (Kind 09). Es wird deutlich, dass die Zukunft kein besseres Leben bringen soll, auf das die Kinder jetzt warten oder auf das sie sich vorbereiten, sondern dass sich ganz pragmatisch die Chancen erhöhen, aus dem Leben zu schöpfen und Spaß zu haben.

Auch die Vorstellungen von der Zeit als abstraktes Phänomen fällt unter diese Art der Betrachtung. Zeit ist nichts problematisches oder ernsthaftes, sondern einfach eine Grundlage, die es ermöglicht, interessante Dinge zu unternehmen und zu erleben. „Zeit ist wie ein Traum“ (Kind 24). „Zeit zu haben ist schön“ (Kind 26).

Zusammenfassend können als zentrale Merkmale der zeithedonistischen Kinder ihr wenig geplantes Leben, die in weiten Teilen selbstständige Gestaltung ihres Alltags und eine hohe Gewichtung sozialer Kontakte zu Gleichaltrigen genannt werden. Das Leben dieser Kinder spielt sich in der Gegenwart ab, sie versuchen sich ihre Träume und Wünsche jetzt zu erfüllen und achten darauf, dass sie nicht durch zu viele Termine in Stress geraten. Die zeithedonistischen Kinder stehen nicht unter dem Druck, Zeit unbedingt nutzen zu müssen, sie haben keine Angst vor Leerlauf oder unstrukturierten Tagen, solange sie Freunde finden, mit denen sie spielen können. Sie sind an einem lustvollen Leben interessiert, wobei sie sehr genau definieren können, was sie sich darunter vorstellen. Bezogen auf diese Bewusstheit von Bedürfnissen und der Konsequenz in der Umsetzung kann ihnen eine hohe zeitliche Kompetenz zugeschrieben werden. Sie wissen, was ihnen gut tut und Spaß macht, lassen sich nicht von angebotenen Freizeitaktivitäten verführen und genießen ihre Freiheiten und vor allem das Zusammensein mit Gleichaltrigen. Obwohl sie nicht besonders an zukünftigen Ereignis-

sen interessiert sind und nicht konzentriert auf die Erfüllung ehrgeiziger Ziele hin arbeiten, kennen die zeithedonistischen Kinder auch ihre Pflichten und arrangieren sich mit ihnen, so dass sie ein ruhiges und sorgenfreies Leben führen können. Insgesamt kann diese Gruppe Kinder als zufrieden und glücklich beschrieben werden, ihr Leben in Abgrenzung zur Erwachsenenwelt als Zone mit relativ wenigen Pflichten und einem hohen Anteil an spielerischen Elementen.

3.3.1.4 Typ D: Das zeitgezerzte Kind

3.3.1.4.1 Prototypische Charakterisierung: Fallbeispiel Daniela⁴⁶

Daniela ist ein unselbständiges und ängstliches Kind, das stark auf ihre Eltern und andere Erwachsene fixiert ist. Sie hat wenige eigene Hobbys und Freizeitaktivitäten, sondern orientiert sich in ihrer Alltagsgestaltung stark an den Terminen der Familie. Ihr mangelndes Selbstvertrauen und eine überängstliche Mutter, die sie ständig behütet, bedingen und verstärken sich gegenseitig.

Daniela lebt mit ihren Eltern in einer traditionellen Einkindfamilie. Der Vater ist Busfahrer und muss Schichtdienst verrichten, die Mutter ist nicht berufstätig, sondern Hausfrau. Die Eltern, insbesondere die Mutter befinden sich in ständigem Kontakt mit Daniela, selbst wenn diese mit Freundinnen spielt, „überwacht“ die Mutter die Mädchen, damit nichts passiert. Auch in der Schule wird permanenter Kontakt mit der Klassenlehrerin gesucht, die Eltern möchten über alles, was ihr Kind tut, informiert werden. Sie sind stark an Danielas Leben interessiert, möchten das Beste für ihre Tochter, unterstützen sie und helfen ihr immer, allerdings mischen sie sich auch in alle Angelegenheiten ein und verhindern damit eine eigenständige Entwicklung ihres Kindes. Daniela wirkt dabei leise, schüchtern, ängstlich, unsicher und nervös. Durch die starken Kontrollen und Überwachungen der Eltern bleiben ihr auf der einen Seite wenig Möglichkeiten, ihr Selbstbewusstsein zu stärken, auf der anderen Seite verlangt ihre Hilflosigkeit nach ständigem Schutz. Daniela zeigt in ihrem Verhalten starke Ausprägungen der landläufig mit einem Einzelkind verbundenen Eigenschaften – sie wirkt überbehütet, stark auf die Erwachsenenwelt fixiert und verwöhnt. Ihre Erfahrungen mit sozialen Kontakten zu Gleichaltrigen sind eher niedrig und spielen für sie keine zentrale Rolle.

⁴⁶ Der Name des Kindes wurde geändert.

Daniela hat kaum feste Termine oder geplante Freizeitaktivitäten. Außer donnerstags hat sie eigentlich immer freie Zeit zur Verfügung. An ihrem einzigen geplanten Tag in der Woche geht sie in den Chor singen und hat danach noch Kommuniionsunterricht. Diesen Tag bezeichnet sie auch als anstrengend, weil er in ihren Augen so gedrängt ist. „Da mach` ich Hausaufgaben, wenn ich noch ein bisschen Zeit habe, dann spiele ich. Dann ist 14 Uhr, dann kommt eine Freundin zu mir, dann gehen wir in den Chor, dann tun wir halt singen und wenn der fertig ist, gehe ich in den Kommuniionsunterricht zu Anna. Mutter muss dann noch in die Wassergymnastik mit ihren Freunden“ (Daniela). Das Mädchen macht einen sehr sensiblen Eindruck, als wäre sie nicht besonders belastbar und es würde ihr alles schnell zu viel. „Manchmal hab` ich halt oft irgendwas vor, ich weiß nicht wie ganz genau, mal ist Geburtstag von meiner Tante, so Sachen“ (Daniela). Den Termin, den sie sich vorgenommen hat, hält sie aber zuverlässig ein. Sie geht regelmäßig in die Veranstaltung, auch wenn sie mal nicht so viel Lust hat und gerne etwas anderes machen würde. Krankheit ist für sie die einzige akzeptable Entschuldigung, das Singen im Chor ausfallen zu lassen.

An den übrigen Tagen spielt sie gerne. Mit den Eltern macht sie in der Wohnung Brettspiele oder ähnliches, manchmal bei schönem Wetter geht sie auch nach draußen. Wenn ihre Eltern Zeit und Lust haben, fahren sie gemeinsam in ein Salzwasserschwimmbad, was ihr aber nicht so gut gefällt, weil Kinder da immer so still und brav sein müssen. Ein für sie ganz typischer und normaler Tag verläuft nach einem bestimmten Schema, wonach sie nach der Schule ihre Mutter fragt, was die Familie denn heute vorhat. Wenn der Vater zu Hause ist, weil er keine Schicht hat, unternehmen sie immer etwas gemeinsam, sie gehen ins Schwimmbad oder in das Rhein-Neckar-Zentrum zum Einkaufen oder zur Ikea oder sie bleiben daheim. Eigene Vorschläge oder Interessen, wie der Nachmittag genutzt werden könnte, werden von Daniela nicht gemacht, sie akzeptiert die Unternehmungen der Familie, ohne sie in Frage zu stellen oder dagegen aufzubegehren, da es sich sehr oft ja nicht um sehr kindgerechte Aktivitäten handelt. Wünsche, wie zum Beispiel spielen mit Freundinnen werden in diesem Zusammenhang nicht geäußert, es scheint für sie eine klare Selbstverständlichkeit zu sein, ihre freie Zeit wenn möglich mit den Eltern zu verbringen.

Danielas Kindheit ist nicht von einem hohen Medienkonsum geprägt. Fernsehen schaut sie nicht oft, nur bei extremer Langeweile. Abends schaut sie gerne Balu und Paulchen Panther. Das darf sie fast jeden Abend schauen. Allerdings muss sie immer fragen und darf den Fernseher nicht einfach anschalten. Wenn sie tagsüber viel geschaut hat, darf

sie abends nicht mehr anmachen. „Nur wenn ich ganz arg Langeweile habe, und ich weiß gar nicht, was ich anfangen soll, dann frage ich meine Mutter, ob ich Fernsehen gucken darf. Aber nur wenn mir gar- gar- gar- nichts einfällt“ (Daniela). Fernsehen scheint keine bedeutende Rolle in ihrem Leben zu spielen, ist für sie offensichtlich ein Mittel, um Langeweile zu beseitigen, ohne großes Interesse daran zu haben. Ihre Eltern scheinen aber auch in diesem Bereich sehr behütend und wachsam zu sein. Daniela macht nichts ohne Einverständniserklärung und ihre Eltern wissen offensichtlich immer über alles Bescheid.

Daniela führt ein ruhiges Leben, das stark an den Aktivitäten und Interessen der Eltern und Verwandten orientiert ist. Sie hat wenige eigene Vorstellungen oder Wünsche, wie sie ihr Leben verbringen möchte. Äußert sie dazu etwas, klingt es sehr zögerlich und unsicher. Sie will zum Beispiel ein Instrument spielen, weiß aber nicht genau welches und kann auch keine Noten lesen. Außerdem müsste sie das dann zuerst mit ihren Eltern besprechen. Daniela konstruiert schnell Schwierigkeiten und Probleme und bringt viele fadenscheinige Ausreden, warum das Umsetzen und Anpacken gerade bei ihr nicht geht. Es fehlt ihr der Antrieb, die Energie oder der Eifer, Wünsche zu verwirklichen. Vielleicht fehlen ihr aber auch der Enthusiasmus, ein gewisses Maß an Neugierde und der Mut etwas Neues zu wagen. Vielmehr wirkt sie unentschlossen, zögerlich und für ein Kind stark unmotiviert. Auffallend sind auch ihre unklaren Vorstellungen und Äußerungen, sie gerät bei den Erzählungen über ihre Wünsche und ihre Zufriedenheit sehr schnell unter Druck und wird unsicher. Sehr oft sucht sie nach der „richtigen“ Antwort, möchte sozial erwünschte Statements abgeben und rechtfertigt Dinge, die nie in Frage gestellt wurden. „Weil ich als ich kleiner war, hab´ ich mehr Termine gehabt. Weil ich größer bin, habe ich nicht mehr so viele Termine. Manchmal wenn ich keine Lust habe, es langweilig ist, hätte ich gerne Termine. Aber wenn ich Lust habe gerade irgendwas zu spielen, sagt die Mama: Anziehen, wir müssen da und dort hin. Da hab´ ich halt keine Lust dazu“ (Daniela).

In der Schule ist Daniela ein unauffälliges und unproblematisches Kind. Sie wird von ihrer Klassenlehrerin als „sorgfältig, ruhig und pünktlich“ beschrieben. Sie hat „immer ihre Hausaufgaben und erledigt ihre Arbeiten systematisch. Arbeitsmaterialien sind vorhanden und in einem ordentlichen Zustand, begonnene Tätigkeiten werden von ihr zu einem Abschluss geführt“ (Klassenlehrerin). Bei Gruppenarbeit jedoch verhält sich Daniela „passiv“ und auch sonst wirkt sie in der Schule sehr oft „ängstlich“. Auch ihre Leistungen sind nicht besonders gut, obwohl die Eltern sehr bemüht sind und sich

ständig um die schulischen Prozesse des Kindes bemühen und diese begleiten. Der allgemeine Eindruck von Daniela wird durch ihr Auftreten in der Schule bestätigt. Sie ist zögerlich und unsicher, gerät schnell unter Druck und wird ängstlich, kann sich nicht frei verhalten und entfalten und möchte es immer allen recht machen. Dadurch ist sie natürlich unproblematisch und fast „pfegeleicht“, selbst aber nicht glücklich und zufrieden, da sie aus mangelndem Selbstvertrauen leicht an Anforderungen scheitert, die für sie unter entspannten Verhältnissen keine Schwierigkeit darstellen würde. Daniela ist ein Kind, das Anweisungen und Aufträge pflichtbewusst ausführt, von ihr selbst kommen aber keine Impulse oder Gestaltungsvorschläge. Sie ist ausführend und passiv, ohne eigene kreative Ideen in den Alltag einzubringen, wodurch ihre Erfolgchancen in der Schule und später im Beruf nur begrenzt vorhanden sind.

Das Zeiterleben Danielas hängt stark mit ihrem fremdbestimmten Leben zusammen. Da sie sehr unselbständig ist und wenige Entscheidungen über Aktivitäten oder Alltagsgestaltungen trifft, ist sie abhängig von freier Zeit anderer, zum Beispiel die ihrer Mutter. Haben ihre Eltern oder Großeltern andere Verpflichtungen, fällt es Daniela schwer, sich alleine zu beschäftigen. Es kommt daher auch häufig vor, dass sie „Zeit verlangweilt“ (Daniela), was eine geglückte Beschreibung für Tätigkeiten darstellt, die ihr nicht so recht Spaß machen, die sie aber aus mangelnden Alternativen ausführt. Überhaupt spielt Langeweile in ihrem Leben eine relativ große Rolle, dieses Gefühl kommt häufig vor. „Montags und mittwochs ist mir oft langweilig“ (Daniela). Dann wünscht sie sich auch mehr Hobbys, hätte gerne mehr Termine und wäre beschäftigt. Auf der anderen Seite reicht ihr eine zusätzliche Veranstaltung in der Woche, zum Beispiel der Geburtstag des Großvaters, um diese als ausreichend verplant zu bezeichnen, „letzte Woche, [...] da hatte ich viel vor“ (Daniela). Ansonsten wird Stress von ihr als schnelle Abfolge unterschiedlicher Tätigkeiten definiert, wenn sie Dinge hintereinander machen muss, mehrere Sachen an einem Tag. Offensichtlich braucht sie viel Zeit zur Verarbeitung von Erlebnissen und möchte die Aktivitäten auch gründlich machen und sich nicht dabei abhetzen. „Stressig ist es, wenn es richtig viel ist, den ganzen Tag huddel - huddel machen“ (Daniela). Diese Einstellung könnte auf eine sehr bewusste und intensive Lebensweise und Wahrnehmungsfähigkeit schließen lassen, der Eindruck wird durch Danielas Auftreten aber nicht bestätigt, da keine tiefe Auseinandersetzung mit ihren Aktivitäten in Form von Enthusiasmus, Begeisterung oder Konzentration vorzufinden ist.

Daniela zeigt deutlich passive Strukturen der Zeitplanung und ist in ihrer Alltagsgestaltung auf Anregungen und Anstöße von außen angewiesen. Sie schwankt in ihrem Zeiterleben häufig zwischen einem zuviel oder zuwenig an Aktivitäten, braucht und genießt einerseits eine gewisse Stabilität und Ruhe, beklagt andererseits aber die Monotonie oder Langeweile, wenn niemand für sie Zeit hat.

Danielas Zeitperspektive und ihr Bezug zu den Dimensionen der Zeit ist von unspektakulären Erzählungen, Vorstellungen und Bezügen geprägt. Ideen zu ihrem späteren Leben sind einen Beruf finden, z.B. Friseurin, weil sie so gerne mit Haaren spielt. Mit 10 oder 11 Jahren will sie gut in der Schule sein. Auf eine weiterführende Schule will sie da hin, „wo sie halt draufkommt. Das warte ich ab“ (Daniela). Mutter will sie mit 35 Jahren sein. Sie will nur ein Kind. Ihre Tochter soll so werden wie ein Mädchen aus der Klasse, weil sie so beweglich ist. Sie zeigt wenig Ehrgeiz, was ihren schulischen Weg betrifft. Auch hat sie sehr kindliche Vorstellungen von einem Beruf oder einer Familie. Das Spielen mit Haaren als eine Tätigkeit, die ihr Spaß macht zu beschreiben, zeigt eine passive und fast träumerische Haltung ihrem Leben gegenüber. Dieses allerdings als Begründung für die Berufswahl anzugeben, klingt naiv und etwas lebensfremd.

Der Vergangenheitsbezugs spiegelt ein ausgeglichenes Leben, das in erster Linie durch die zeitlichen Einschnitte, die gesellschaftlich reguliert sind, beeinflusst war. So bilden der Eintritt in die Schule, Taufe und bevorstehende Kommunion Höhepunkt und Fixpunkte in ihrem Leben, die eine Orientierung bieten und deshalb erinnert werden. Bewertungen finden bei Daniela kaum statt. Erlebtes war entweder schön oder traurig, die entsprechenden Emotionen sind allerdings nicht mehr präsent. Einzig ihre Lehrerin der ersten beiden Jahre wird schmerzlich vermisst, ihre Erzählung lässt auf eine enge Bindung schließen. Typisch für sie aber ist wieder, dass diese enge Beziehung zu einem Erwachsenen aufgebaut wurde und der Kontakt zu Gleichaltrige oder Freundinnen kaum von ihr erwähnt wird. In ihrem momentanen Leben sind ihr der Chor, der Kommuniionsunterricht und Basteln wichtig, darauf wollte sie nicht gerne verzichten. Wünsche und Veränderungsvorstellungen hat sie nicht, auch an ihrem Geburtstag muss sie oft die Mutter fragen, was sie sich wünschen soll. Die Abhängigkeit und Fremdbestimmtheit ist somit nicht nur eine äußere Dimension Danielas, sondern auch gedanklich oder geistig vorhanden. Ihre Unselbständigkeit geht so weit, dass sie sich noch nicht einmal eigenständige Dinge ausdenken kann, die sie geschenkt bekommen möchte.

Die Vorstellungen über den Ablaufs des eigenen Lebens sind bei Daniela konservativ und wenig ehrgeizig. Sie übernimmt das, was sie aus eigenen Erfahrungen kennt und setzt sich einfach in die Rolle der Mutter. So will sie auch wie ihre Mutter ein Mädchen, um das sie sich kümmert. Ein Beruf, Erfolg und Unabhängigkeit spielen für sie keine Rolle, auch Abenteuer oder Phantasieträume haben in ihren Lebensvorstellungen keinen Platz. Auch die Beschreibung und Definition des Begriffes „Zeit“ fallen bei Daniela sachlich und wenig kreativ aus. Sie malt eine Armbanduhr und schreibt: „Zeit ist wie eine Uhr“ (Daniela).

Zusammenfassend kann Danielas Zeitbewusstsein als ein von ihrem unselbständigen Leben geprägter Ausdruck bezeichnet werden. Ihr Bezug zur Zeit ist ein realistischer, praktischer und undramatischer. Sie beherrscht die Dimensionen der Zeit sicher, kann damit umgehen und sie richtig einordnen, verknüpft jedoch wenig Subjektivität und Emotionalität damit. So macht sie den Eindruck von einer geringen Ausprägung von Identität, für die eine geistige Auseinandersetzung mit Vergangenem, Gelebten und Zukünftigem notwendig wäre. Distanziert betrachtet sie hingegen ihre Entwicklung ohne dass sie aktiv darin eingreifen oder etwas verändern könnte. Diese Haltung könnte von ihrer Fremdbestimmtheit und ihrer Unselbständigkeit kommen, da sie wenig Entscheidungen trifft und selten die Wahl zwischen Alternativen hat.

Ihr wenig geplantes Leben verläuft in ruhigen, familiär geprägten Bahnen, Unternehmungen werden mit den Eltern unternommen, auch von diesen bestimmt und entschieden und von Daniela widerstandslos mit durchgeführt. Termine und festgelegte Aktivitäten werden von ihr zwar an anderen Mädchen bewundert, selbst jedoch selten wahrgenommen. Sie ist schnell gestresst und kommt an die Grenze ihrer Belastbarkeit, da sie ein langsamer Mensch ist, der viel Zeit und Ruhe, Muße und Besinnlichkeit braucht.

Eine passive Grundhaltung spiegelt sich auch in ihrer Zukunftsperspektive wieder, die wenig ehrgeizig und stark vorgezeichnet erlebt wird. Durch ihre Ängstlichkeit wirkt Daniela teilweise fast schicksalsergeben, da sie wenig Mut hat, Dinge in ihrem Leben zu verändern. Daher herrscht als erlebtes Moment auch die Langeweile vor. Das Erleben des Vergehens der Zeit ohne aktiv beteiligt zu sein zieht sie einer raschen Abfolge von Aktivitäten vor. Dadurch wirkt und ist Daniela ein langsames und ruhiges Kind, in der Schule vollkommen unauffällig und problemlos, wenig erfolgreich, aber auch nicht erfolglos. Ein Kind, das man leicht vergisst und vielleicht manchmal zu wenig beachtet, ein

Kind, das in sich selbst gefangen ist und vielleicht manchmal leidet, ein Kind, das ängstlich und unsicher ist und deshalb auch eine gewisse Opfermentalität mitbringt.

3.3.1.4.2 Idealtypische Charakterisierung des Typs D

Dem Zeittyp des zeitgezerzten Kindes konnten sechs Kinder zugeordnet werden. Die Auswahl erfolgte zuerst aufgrund der relativ wenigen festen Termine, die im Tagesablauf zu verzeichnen sind. Dennoch führen die Mädchen und Jungen kein passives Leben, sondern unternehmen spontan eine Menge. Im Gegensatz zu den zeithedonistischen Kindern werden diese ungeplanten Aktivitäten jedoch nicht von ihnen selbst bestimmt, sondern in den meisten Fällen von den Eltern gewählt. Neben der spontanen Lebensgestaltung kann hier eine große Fremdbestimmtheit in der Alltagskonzeption zugrunde gelegt werden. Feste regelmäßige Tätigkeiten, die in Institutionen organisiert sind, finden sich bei diesem Zeittyp eher weniger. Die Kinder weisen im Höchstfall zwei dieser Aktivitäten auf. Dabei handelt es sich hauptsächlich um musikalische Hobbys, den Kommuniionsunterricht und nur bei einem Mädchen um eine sportliche Betätigung. Sie geht ins Ballett. Damit scheint neben der formalen Gestaltung des Alltags auch die inhaltliche Auswahl der Freizeitbeschäftigungen unter der Kontrolle der Eltern zu stehen. Die spontanen Unternehmungen außerhalb geregelter Zeiten wie Schule oder anderer feststehender Termine orientiert sich bei den Kindern stark an den familiären Abläufen.

Die vier Mädchen und zwei Jungen dieser Gruppe zeigen vergleichbare demographische Hintergründe. Alle Familien leben in traditionellen Mustern, mit beiden Elternteilen, einem berufstätigen Vater und in fünf der Fälle mit einer Mutter als Hausfrau, die in erster Linie für den Haushalt und die Kindererziehung verantwortlich ist. Drei Väter sind Akademiker, drei haben Handwerke gelernt. Auffallend ist, dass die Kinder entweder Einzelkinder sind oder Nachzügler, die Geschwister haben, die viel älter sind als sie selbst und damit auch Eltern, die älter sind als die Eltern in den Vergleichsgruppen. In den Beschreibungen finden sich häufig Formulierungen wie „überängstliche Mutter, behütet ständig ihr Kind“ (Kind 25), „Nesthäkchen, wird von Eltern sehr geliebt“ (Kind 38), „große Anteilnahme der Eltern“ (Kind 19) oder „er wird sehr übermuttert“ (Kind 08). Damit wird die enge Beziehung der Kinder zu ihrem Elternhaus deutlich, die große Nähe, die sich sowohl auf die emotionale Ebene bezieht, als auch auf die konkrete Gestaltung des Alltags und die Lebensführung. Die Kinder unternehmen vergleichsweise viel mit meistens der Mutter, verbringen einen großen Teil ihrer Freizeit mit der

Familie zusammen und haben so im Gegensatz zu den zeithedonistischen Kindern einen nur sehr eingeschränkten Kontakt zu Gleichaltrigen.

Die schulischen Leistungen und die künftige Schullaufbahnen sind für die Eltern der zeitgezerzten Kinder sehr wichtig. Sie können daher als relativ unproblematische Schülerinnen und Schüler bezeichnet werden, da sie pünktlich und zuverlässig sind, ihre Hausaufgaben und Arbeitsmaterialien vollständig und ordentlich mitbringen und während des Unterrichts nicht stören. Den Lehrerinnen gegenüber zeigen sie sich respektvoll und eher zurückhaltend. Die schulischen Leistungen der Kinder schwanken sehr. Zwei Mädchen können als ausgezeichnete Schülerinnen bezeichnet werden, „Lehrerin schlage ich vor, aber Richterin meint der Papa, mit den Noten, die ich habe. [...] Der Papa will, dass ich ins Gymnasium komme und danach mein Abi mach. Der meint, dass ich da reinkomme“ (Kind 38), die beiden Jungen gehören eher dem Mittelfeld an und zwei Mädchen sind schwache Schülerinnen. Insgesamt machen die Kinder ihren Fähigkeiten entsprechend einen interessierten Eindruck, sie bemühen sich, den Anforderungen gerecht zu werden, erledigen pflichtbewusst ihre Aufgaben und halten sich mit eigenen Ideen und Bedürfnissen zurück. Die zeitgezerzten Kinder gehören sicher zu den unauffälligen Kinder einer Klasse, zu denen, die manchmal vergessen werden und von denen die Lehrkraft am Ende eines Schuljahres erschrocken feststellt, dass sie nicht weiß, was dieses Kind eigentlich kann oder nicht.

Charakteristisch für die zeitgezerzten Kinder ist ein gewisser Grad an Passivität und Widerstandslosigkeit gegenüber der Dominanz der Erwachsenen. Daher wird Langeweile auch oft in Beziehung zu den Eltern gesetzt, „Langeweile ist wenn meine Mutter mich ganz alleine lässt und einkaufen geht, da warte ich zwei Stunden lang und es wird dunkel. Mir wird dann gruselig und langweilig“ (Kind 07), oder diese dafür verantwortlich gemacht. [Langeweile] „ist ganz blöd, weil man nichts machen kann. Einem fällt nichts ein, was man machen kann. Meistens frage ich dann meine Mama, was ich machen kann. Sie sagt, ich kann dir nicht sagen, was du machen sollst. Das musst du dir selbst ausdenken“ (Kind 01). Das Gefühl der Langeweile wird mit dem Nichtvorhandensein von Aktivitäten oder Vorschlägen von außen gleichgesetzt und daher wurden bisher wenig Strategien entwickelt, damit umzugehen. Für die meisten Kinder diesen Typs spielt das Medium Fernsehen in solchen Situationen eine gewisse Rolle. „Ich verlege die Termine schon manchmal so, dass ich halt auch dafür [Fernsehen] Zeit habe. Bei Dikimon kommen jetzt auch neue Folgen“ (Kind 19). Aber auch im Bereich des Medienkonsums reglementieren die Eltern, so dass die Kinder nicht unbegrenzt fem-

sehen können oder jede Sendung erlaubt wird. Es besteht zwar der Wunsch nach mehr Möglichkeiten der Unterhaltung mit Medien, aber die Vereinbarungen mit den Eltern werden wie in anderen Bereichen auch relativ kritiklos akzeptiert.

Noch deutlicher als bei dem Gefühl der Langeweile stellt sich die Elternbezogenheit bei dem Stresserleben der Kinder dar. Dieses bezieht sich immer auf Situationen, in denen entweder die Eltern gestresst sind, „Mama hat viel Arbeit, sie wünscht sich einen freien Tag, an dem sie nichts machen muss, sie ist oft gestresst“ (Kind 01) oder diese die Kinder unter Druck setzen. „Da muss ich erst mal Hausaufgaben machen wie jeden Tag; dann muss ich auch noch lesen wie jeden Tag eine Stunde und abends muss ich dann, entweder hat die Mama dann was vor, zum Beispiel wie vorletzte Woche, da sind wir dann zum Friseur gegangen und danach musste ich gleich zum Akkordeonunterricht und da hatte ich überhaupt keine Zeit“ (Kind 38). Allgemein sind die zeitgezerzten Kinder aber auch sehr sensible Menschen, die es nicht gut vertragen, wenn sie viele Termine haben oder sich abhetzen müssen. Sie wirken schnell müde, „dann sagt sie, ich muss erst Hausaufgaben machen, dann muss ich lesen, dann muss ich Akkordeon spielen, obwohl ich dann gleich kaputt bin, weil davor machen wir ja Sport in der Schule und dann kriege ich immer Muskelkater. Dann sagt sie, eine Stunde spielen, spiel ich eine halbe Stunde, dann sagt sie, ist auch okay. Aber das finde ich so stressig, gleich hintereinander alles machen“ (Kind 38), Die Kinder brauchen für ihre Aktivitäten Zeit und Ruhe und fühlen sich leicht überfordert. Daher empfinden sie die fremdbestimmten Tätigkeiten mit den Eltern oft auch als Belastung und wünschen sich mehr Ausgeglichenheit für ihren Alltag.

Die Bezüge zu den zeitlichen Dimensionen sind bei den zeitgezerzten Kindern konservativ und traditionell. Gerade die Zukunftsperspektive zeigt die Grundtendenz diesen Typs, der sich mit Unauffälligkeit und Konventionalität beschreiben lässt. Alle Kinder beschreiben ihre Vorstellungen von dem kommenden Leben mit Werten, die von den eigenen Familien vorgelebt und gesellschaftlich abgesichert sind. Es fehlen kindliche Träume und Phantasien, es fehlt die Lust an Abenteuern oder der Drang, etwas anderes zu machen, als das, was bisher bekannt ist. „Auf jeden Fall irgendwas mit Computern, weil da bin ich schon ziemlich gut und ja . Ja, also Führerschein sollte man schon haben. Weil wenn man irgendwohin will, kann man ja nicht laufen, das würde ja ewig dauern“ (Kind 08). Das spätere Leben ist von einem Beruf, der entweder der des Vaters ist oder bei dem man gut ist und Geld verdienen kann, oder von Familie und Kindern bestimmt. Materielle Dinge wie einen eigenen Fernseher oder ein

Pferd gehören ebenfalls zu den Wünschen für die Zukunft. Allgemein fällt die geringe Bedeutung auf, die dieser Zeit beigemessen wird. Sie wird nicht als Projektionsfläche für unerfüllte Bedürfnisse oder Wünsche genommen, auch nicht als Ausgleich für empfundene Defizite im eigenen Leben, sondern vielmehr mit einer gewissen Gleichgültigkeit gewertet, als festgelegter Ablauf in einem bestimmten Rahmen, der kommt und vergeht, ohne dass man selbst einen großen Einfluss darauf hätte.

Noch undramatischer fällt der Bezug der Kinder zu ihrer Vergangenheit aus. „Die Vergangenheit hat keine Bedeutung für das Leben“ (Kind 01). Sie erinnern sich an Ereignisse, die einen Einschnitt in ihrem Leben bedeuteten, messen dem aber keine Wichtigkeit oder Besonderheit zu. Auch fällt es den Kindern schwer, aus der Vielzahl ihrer Erinnerungen etwas auszuwählen, was von Belang ist. Oft wird dabei auf eine einzelne Situation zurückgegriffen, die noch präsent ist oder dokumentiert wurde. „Mir fällt ein von den Photos, wo ich ganz klein war, da war ich voll süß und schnuckelig. Und meine Mutter hat mir voll den schönen Kleid gekauft, voll überall so mit glitzernden Steinen, damals war das voll kostbar“ (Kind 07). Einzig eine Antwort unterscheidet sich von der Schilderung einzelner Episoden. Ein Junge bezieht die Frage nach der Vergangenheit nicht auf sich als Individuum, sondern auf eine Leistung der Spezies Mensch und philosophiert über die Fähigkeiten des Gehens und des Sprechens. „Doch, dass ich laufen und sprechen gelernt habe. Da kann ich mich nicht erinnern, aber das sollte jeder Mensch können. Wenn man nicht laufen kann, kann man sich nicht fortbewegen, wenn man nicht sprechen kann, kann man niemanden etwas sagen“ (Kind 08). Ansonsten wird der Vergangenheit als Dimension der Zeit keine Bedeutung beigemessen, sie wird von den zeitgezerzten Kindern als unwichtig erachtet.

Die Vorstellungen von der Zeit sind bei den zeitgezerzten Kindern uneinheitlich und wenig aussagekräftig. Es finden sich Überlegungen zur Uhrzeit, zu Stunden, Minuten und Sekunden, zum Vergehen der Zeit bis bestimmte Zustände erreicht sind oder bis zum Tod. Für ein Kind ist Zeit „wie eine Erinnerung“ (Kind 19), für ein anderes wie „ein Stück Leben“ (Kind 01) oder wie „Wasser“ (Kind 08). Es findet sich keine klare Einschätzung zu dem Phänomen Zeit, die Kinder verweisen nicht auf die objektive verrinnende Zeit oder die Lebenszeit, die genutzt werden will, sondern versuchen sich in kindlich philosophischen Beschreibungen, denen Bezüge zu der eigenen Persönlichkeit fehlen.

Der relativ hohe Grad an Fremdbestimmtheit im Leben der zeitgezerzten Kinder kann als Ursache für eine geringe Zeitplanungskompetenz gewertet werden. Die Kinder agieren wenig selbstständig, verfügen über wenig Handlungsspielräume und werden streng kontrolliert. Dadurch konnten sie nur sehr geringe Erfahrungen in Prozessen erwerben, die eigenverantwortliches Entscheiden und Handeln verlangen.

Zusammenfassend kann das Zeitbewusstsein der zeitgezerzten Kinder als wenig reflektiertes, von elterlichen Bedingungen abhängiges Einfinden in der Zeit beschrieben werden. Die Kinder nehmen zwar an institutionalisierten Freizeitangeboten teil, allerdings in geringem Umfang, sie haben höchstens zwei feste Termine in der Woche. Auf der anderen Seite sind sie stark an das Leben der Eltern oder Familien gebunden, gemeinsame Aktivitäten oder das Eingebundensein in Termine der Erwachsenen stehen im Vordergrund der Alltagsgestaltung. Das zentralste Merkmal diesen Typs ist der hohe Fremdbestimmtheitsgrad bezüglich der Lebenskonzeption, was sich bei den Kindern nicht nur äußerlich in ihrem Handlungspotential äußert, sondern sich auch als Einfluss auf ihre Vorstellungskraft und ihr Denkvermögen finden lässt. So fallen die Bezüge der Kinder zu den Dimensionen der Zeit realistisch bis langweilig aus, sie bewegen sich in gewohnten Denkmustern und traditionellen Lebenskonzepten. Der Zeit wird allgemein eine nur geringe Bedeutung beigemessen. Sie wird als gleichmäßige Bedingung empfunden, die zwar Veränderung mit sich bringt, aber wenig Einfluss auf das eigene Leben hat. Die Kinder diesen Typs machen einen ausgeglichenen Eindruck, wirken nicht besonders fröhlich, aber auch nicht unglücklich, sondern eher so als fänden sie das Leben ganz in Ordnung, aber auch nicht besonders spannend. Außergewöhnliche Ereignisse, kreative Aktivitäten oder persönliche Wünsche sind nicht vorhanden, werden nicht gedacht und daher auch nicht vermisst. So leben die Kinder das vorgezeichnete und fremdgesteuerte Leben mit, haben bisher keine eigenen Aktivitäten entwickelt oder den Wunsch, sich von dem Elternhaus zu lösen. Eine Abgrenzung von der Welt der Erwachsenen, das Finden eigener Vorlieben und Rhythmen wäre ein wichtiger Bestandteil im Leben der Kinder, was sich bisher aber aufgrund einer großen Dominanz der Eltern nicht ermöglichen ließ.

3.3.1.5 Typ E: Das zeitzerstörende Kind

3.3.1.5.1 Prototypische Charakterisierung: Fallbeispiel Elena⁴⁷

Elena führt ein passives Leben. Sie hat keine Hobbys und wird von der Klassenlehrerin als träges und faules Kind beschrieben. Sie zeigt wenig Interessen oder Motivation, etwas in ihrem Leben zu unternehmen oder zu leisten. Auch jede Form kindlicher Neugierde oder Abenteuerlust sind nicht feststellbar, sie wirkt fast lebensüberdrüssig und depressiv. Nach eigener Aussage liegt sie am liebsten im Bett, macht nichts, ist faul, da ihr sehr schnell alles zu viel wird.

Das Interview mit Elena war schwierig, da sie sich sehr oft in Widersprüche verstrickte, offensichtlich nicht immer bei der Wahrheit blieb, dazu neigte, einfach irgendwelche Geschichten zu erzählen, bei denen erst durch mehrmaliges Nachfragen klar wurde, dass sie so nicht stimmen konnten und teilweise den Eindruck machte, geistig vollkommen überfordert zu sein.

Elenas Familie kommt aus Rumänien. Sie hat zwei ältere Geschwister, die noch in Rumänien geboren wurden, sie selbst kam in Deutschland zur Welt. Daher spricht sie auch akzentfrei deutsch. Ihre Schwester ist 13 Jahre alt und geht noch zur Schule. Ansonsten ist sie viel zu Hause. Ihr Bruder ist 15 Jahre alt. Der Vater ist bei einem Küchenrollenhersteller als Arbeiter angestellt, dort verrichtet er Schichtdienst, die Mutter arbeitet halbtags als Bibliothekarin in einer kleinen Bücherei. Elena selbst beschreibt ihre Familie so: „Meine Mutter ist öfter mal weg, [...] mein Papa ist ja nicht da, dauernd, mein Bruder geht immer weg und meine Schwester, die hockt immer faul daheim rum“ (Elena). Sie und ihre Schwester sind offensichtlich oft alleine zu Hause und wissen beide nicht so recht, was sie machen sollen. Ansonsten macht die Familie ähnlich wie Elena selbst einen undynamischen und trägen Eindruck, sie kümmern sich nicht um ihre Leistungen und ihr Verhalten in der Schule und nehmen selbst Drohungen der Klassenlehrerin mit dem Jugendamt gelassen hin. Trotz mehrfacher Kontaktaufnahme der Schule mit den Eltern änderte sich an Elenas Verhalten wenig.

Hobbys, feste Termine, Interessen oder Neigungen hat Elena keine. Sie lebt nicht nur vollkommen planlos und unstrukturiert in den Tag hinein, sondern sie zeigt auch kei-

⁴⁷ Der Name des Kindes wurde geändert.

nerlei Spaß an irgendwelchen Aktivitäten. Sie hat keine Freundinnen oder Freunde, sie spielt nicht mit anderen Kindern oder ihren Geschwistern, sie kann sich für nichts begeistern. Eigentlich tut sie nichts. Sie macht nicht ihre Hausaufgaben, sie geht nicht raus auf die Straße, sie macht keinen Sport und spielt kein Instrument, sondern sie sitzt daheim. Früher war sie in der Singstunde, in die die meisten Mädchen ihrer Klasse gehen. Da sie angeblich wegen einer Angina nicht regelmäßig kommen konnte, darf sie jetzt nicht mehr mitsingen. Wahrscheinlich war es jedoch ihre Unzuverlässigkeit, durch die sie ihre Teilnahme verspielte, was ihr offensichtlich aber nicht besonders viel ausmacht.

Elenas Tagesablauf ist stark medienabhängig. Bereits jeden Morgen vor der Schule schaut sie fern – ungefähr 15 Minuten. Sie bekommt von ihrer Mutter eine Zeitschaltuhr eingestellt, damit sie den Schulanfang nicht verpasst. Nach der Schule schaut sie wieder zusammen mit anderen Familienmitgliedern, meistens mit der Schwester und der Mutter Talkshows. In den Werbepausen wird durch sämtliche Programme gezappt. Auch abends sitzt die Familie oft zusammen und schaut sich etwas an. Daher kann Elena das Programm auch recht sicher auswendig, weiß was wann kommt und wie lange es geht. Einschätzen kann sie ihren Fernsehkonsum jedoch nicht. „Fernsehen darf ich eigentlich nur manchmal gucken. Aber manchmal, wenn meine Eltern nicht daheim sind, da sagt meine Mama, dass ich Fernsehen gucken darf, solange ich will, aber dann gucke ich nicht. Wenn ich nicht darf, dann gucke ich“ (Elena).

Neben dem Fernsehen spielt der Computer eine wichtige Rolle. Ihre Schwester hat einen Computer zur Kommunion geschenkt bekommen, der jetzt von allen Familienmitgliedern benutzt werden darf. Darauf spielt Elena klassische Kartenspiele wie Hearts oder Solitär, teilweise drei Stunden am Tag. Einen Lerncomputer gibt es zu Hause auch, allerdings hat sie keine Batterien, die funktionieren und kann ihn deshalb nicht benutzen. Dies ist ein typisches Antwortmuster von Elena. Sie weiß, welche Antworten sozial erwünscht sind, lässt Ansatzpunkte davon in ihre Erzählungen einfließen und hat immer sofort Ausreden bereit, warum es aber in dem speziellen Fall nicht funktioniert.

Ausnahmen in ihrem ereignislosen Tagesablauf bilden gelegentliche Treffen mit einem Nachbarkind. Zusammen spielen sie dann auf der Straße Fußball oder sie fahren mit dem Fahrrad auf das Feld, um Himbeeren zu pflücken. An verregneten Tagen kommt manchmal ein kleines Mädchen aus der Wohnung nebenan und zeigt ihre neuen Spiel-

sachen. Diese Abwechslungen, die von anderen Kindern in ihrem Alter ständig unter-
nommen werden wollen, werden aber von Elena nicht aktiv aufgesucht und nehmen in
ihrer Beurteilung auch keinen besonders positiven Platz ein. Sie macht es lustlos und
ohne Energie, wie alles andere auch, ohne sich dafür begeistern zu können. Richtig toll
findet sie eigentlich nur, wenn sie am Wochenende bis 13 Uhr im Bett bleiben kann,
weil die anderen Familienmitglieder ebenfalls so lange schlafen.

An ihrem Wunschtage würde Elena gerne Fernsehen schauen und schwimmen gehen.
Dabei erzählt sie von einem Urlaub in Rumänien am Meer. Zum ersten Mal klingt Ele-
na begeistert, enthusiastisch, hat ihr etwas Spaß gemacht. Das Schwimmen im Meer
gefiel ihr und deshalb würde sie das gerne wieder machen. Hier geht sie allerdings nur
selten ins Schwimmbad, da es in Deutschland so verregnet ist und es ihr deshalb kei-
nen Spaß macht. Nach Rumänien möchte sie aber auch nicht ziehen, da dort so viel
geklaut wird. Vermutlich fehlt ihr die Kraft oder der Wille, Dinge, die sie gerne tut
auch in die Tat umzusetzen.

Elenas schulisches Verhalten und ihre Leistungen spiegeln ihre allgemeine Lustlosigkeit
und ihre Passivität wieder. Sie kommt oft unpünktlich zum Unterricht und macht ei-
gentlich nie ihre Hausaufgaben. Auch benötigte Materialien wie Schere, Kleber oder
Hefte bringt sie nicht mit oder behandelt sie unordentlich, so dass sie nicht lange
brauchbar sind. Sie arbeitet oft chaotisch und extrem langsam, beteiligt sich kaum am
Unterrichtsgeschehen und wirkt fast immer müde und unkonzentriert. In Phasen frei-
en Arbeitens ist sie unmotiviert und passiv und beendet ihre Aufgaben fast nie. Ihre
Leistungen sind entsprechend schlecht und in der Klassengemeinschaft nimmt sie eher
eine Außenseiterposition ein, ohne richtige Freunde oder Anerkennung der Mitschüle-
rinnen und Mitschüler zu haben. Elenas Haltung gegenüber der Schule ist von einer
gewissen Gleichgültigkeit geprägt, lustlos und ohne Ehrgeiz zwingt sie sich dorthin,
ohne dass es für sie positive Verbindungen oder Vorstellungen geben würde. Ihrem
ganzen Wesen fehlen die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Schullaufbahn.

Obwohl Elenas Leben für Außenstehende einen monotonen und ereignislosen Ein-
druck macht, unterscheidet sie selbst stark zwischen normalen und langweiligen Tagen
oder Phasen. „Langeweile – das war einmal bei mir, da war mir so langweilig, weil ich
da in den Ferien nichts zu tun hatte. Da waren wir in Rumänien und ich hatte gar nichts
zu tun. Da hatten wir schon alles gemacht, da hatten wir gar nichts zu tun. Da war ich
so stinkefaul, da war ich die ganze Zeit im Bett. [...] Da war mir langweilig, weil ich ü-

berhaupt nichts machen konnte“ (Elena). Sehr detailliert beschreibt sie hier, wie sie sich gefühlt hat, bezieht auch ihre Familie mit ein, indem sie von „wir“ spricht. Sehr oft wird Langeweile mit Alleinsein verknüpft, bei Elena spielt das offensichtlich keine Rolle. In Deutschland ist ihr auch manchmal langweilig, dann liest sie ein Buch oder macht das Radio an. Obwohl sie nicht gerne in die Schule geht, es ihr dort verständlicherweise nicht gefällt, mag sie die Ferien auch nicht, weil „in den Ferien weiß ich nichts mit mir anzufangen, da langweile ich mich immer“ (Elena). Das Thema Langeweile nimmt in ihrem Leben einen hohen Stellenwert ein, was sicher zum Teil mit einer gewissen Antriebslosigkeit zu tun hat, die Elena und ihre Familie kennzeichnet. Ob es sich dabei um ein persönliches Merkmal oder Integrationsschwierigkeiten handelt, ist auf Grund des doch sehr kurzen Kontaktes nicht zu klären. Auch die Lehrerin konnte darüber keine Auskunft geben.

Zum Thema Stress erzählt Elena eine Anekdote der Familie, die zur Taufe eines kleinen Cousins zu spät in die Kirche kam, obwohl die Eltern Taufpaten waren. Die Familie hatte verschlafen und so kamen sie erst an, als der Gottesdienst bereits vorbei war. Das war für alle stressig, obwohl sie danach darüber lachen konnten. Stress bezieht sich daher nicht auf den Alltag, sondern eben auf Situationen, die einen besonderen Charakter haben, aus dem Alltäglichen herausfallen und die die Familie anscheinend sehr schnell zum Rotieren bringen. Einen weiteren Aspekt zu diesem Thema beschreibt Elena so: „Stress habe ich, wenn ich aus der Schule komme. Wenn mich meine Schwester ärgert“ (Elena). Das Verhältnis zur Schwester wird häufig von ihr als schlecht beschrieben. Da die beiden wie bereits erwähnt sehr oft zusammen ohne andere Familienmitglieder zu Hause sind, sich nicht gut vertragen und Elena, da sie ein paar Jahre jünger ist, wahrscheinlich bei Auseinandersetzung meistens unterlegen sein wird, kann man sich noch weniger vorstellen, warum Elena nicht mehr unternimmt und diese unangenehmen Situationen meidet.

Von ihrem zukünftigen Leben hat Elena wenig Vorstellung. Sie wird irgendwie anders sein als jetzt, sich also verändern. Wie diese Veränderungen aussehen, kann sie sich allerdings nicht vorstellen, auch nicht beschreiben, ob sie sich auf äußere Merkmale oder sonstige Begebenheiten beziehen. Ein bisschen freut sie sich auf später, weil sie „in der Schule immer so früh aufstehen muss“ (Elena). Wenn sie Arbeit hat, muss sie vielleicht nicht mehr so früh raus. „Wenn ich so früh aufstehe, dann tut mir die Schulter weh“ (Elena). Weiterhin stellt sie sich vor, dass sie heiraten will und Kinder haben möchte. „Einen Sohn und zwei Zwillingmädchen. Die dürfen machen, was sie wollen.“

Nur Rauchen dürfen sie erst ab 15, so wie ich selbst. In meiner Familie raucht eigentlich jeder. Ich selbst habe auch einmal geraucht, davon aber Kopfweg bekommen. Meine Kinder würden Krafttraining machen“ (Elena). Es fällt auf, dass sich Renate immer wieder in unwesentliche Kleinigkeiten verstrickt, schlecht bei einem Thema bleiben kann und die Ebenen auch schnell durcheinander bringt. Bei ihren Zukunftswünschen wird dies nochmals deutlich: „Schönes Leben und Gesundheit, schönes Leben ist schönes Auto, schönes Haus, schöne Kinder, alles Mögliche und dass es nicht so viel regnet andauernd“ (Elena). Der Zusammenhang und Gedankensprung zwischen den schönen Dingen, die sie haben möchte und dem Wetter sind von außen schwer nachvollziehbar.

In ihrer Vergangenheit erinnert sie sich daran, dass ihre Oma krank war und sie Angst hatte, dass sie stirbt. Überhaupt ist die Großmutter die Person, die ihr am nächsten steht, die sie am meisten liebt. „Meine Oma ist mir am wichtigsten, die kümmert sich immer um mich, wenn ich bei ihr schlafe“ (Elena). Es scheint naheliegend, dass solch eine Aussage Vernachlässigungsgefühle bei Elena belegen.

Im Zeitbuch schreibt sie weiter zu den Zeitdimensionen: „Ich habe die Farbe braun für die Vergangenheit, weil es eine schlechte Zeit war. Ich habe die Farbe blau für die Gegenwart, weil sie schön ist. Ich habe die Farbe schwarz [für die Zukunft], weil wir nicht wissen, was uns erwartet“ (Elena). Das Mädchen scheint in ihrem bisherigen Leben nicht glücklich gewesen zu sein, immerhin beurteilt sie aber die momentane Phase positiv, obwohl nicht erkennbar ist, welche Unterschiede oder Veränderungen zu früher stattgefunden haben. Der Zukunft steht sie eher neutral gegenüber, offen für Neues, ohne jedoch konkrete Bezugspunkte, Wünsche oder Ängste.

Elenas Zeichnung über die Zeit ist ein etwas chaotisches Bild mit einem Wecker. Es erinnert an ihre Erzählungen vom ungeliebten Frühaufstehen. Diese morgendliche Verpflichtung scheint für sie ein wirklich ernsthaftes Problem zu sein, einen gravierenden Einschnitt in ihren persönlichen Rhythmus. Viele ihrer Gedanken zur Zukunft beschäftigten sich auch mit den Möglichkeiten, diesem Muss aus dem Weg zu gehen.

Elenas Verhältnis zur Zeit ist ein schwieriges. Sie lebt planlos und unstrukturiert, sehr gegenwartsbezogen, ohne Ziele in der Zukunft, für die es sich lohnt, sich anzustrengen. Obwohl von den Eltern nicht stark reglementiert, führt sie ein passives Leben. Die Gestaltung ihres Alltags wird mehr oder weniger dem Zufall überlassen, sie hat

wenig Interessen und Neigungen, denen sie mit Spaß nachgeht. Die Zeit ist für sie etwas, das vorübergeht, deren Lauf sie sich hingibt ohne selbst aktiv einzugreifen. Verpflichtungen sind ihr verhasst, wenn möglich versucht sie, diese zu umgehen und nimmt dafür auch negative Konsequenzen in Kauf (Hausaufgaben, zu spät kommen). Sie ist an die gesellschaftlichen Vorgaben zur zeitlichen Strukturierung des Lebens nicht angepasst und hat es dadurch extrem schwer, die Erwartungen von außen zu erfüllen. Dabei fehlt ihr vollkommen die Einsicht in die Notwendigkeit einer gewissen Konformität, was es zusätzlich erschwert, sie zu motivieren.

3.3.1.5.2 Idealtypische Charakterisierung des Typs E

Zwei Kinder der Stichprobe konnten dem Zeittyp E zugeordnet werden. Dabei handelt es sich um ein Junge und ein Mädchen, die soziodemographisch wenig Gemeinsamkeiten aufweisen. Sowohl die Familienstrukturen als auch die Herkunft und das soziale Umfeld unterscheiden sich in weiten Teilen, so dass hier keine Zusammenhänge gesehen und Rückschlüsse gezogen werden können.

Die „zeiterstörenden Kinder“ sind durch eine passive Lebensführung und eine inaktive Alltagskonzeption charakterisiert. Beide Kinder haben kein festes Hobby oder eine regelmäßige Freizeitbeschäftigung. „Das [feste Hobbys] gefällt mir nicht so, ich tausche Pokemon – Karten, aber jetzt mach ich das auch nicht mehr“ (Kind 02). Sie sind sehr viel zu Hause, spielen wenig mit Freundinnen oder Freunden, scheinen auch an sozialen Kontakten wenig interessiert zu sein. „In der Klasse finde ich nicht so viele [Freunde], die wohnen nicht so in der Nähe“ (Kind 02). Überhaupt fällt eine große Interesselosigkeit an Aktivitäten auf, fehlende kindliche Neugierde und der Drang, etwas zu erleben, zu erfahren, auszuprobieren, zu entdecken oder Grenzen zu testen scheinen wenig ausgebildet zu sein. Auch zeigen die beiden Kinder wenig Vorstellungsvermögen bezüglich alternativer Lebenskonzeptionen. Wünsche und Träume, die durch nichts eingeschränkt waren, enthielten keine neuen Elemente und fielen somit nicht anders aus als der gelebte Alltag

Die zweite Vergleichsdimension bezog sich auf den Grad der Selbstbestimmtheit. Hier kann bei den Kindern von einem relativ hohen Maß an Eigenverantwortung ausgegangen werden, sie werden von den Eltern wenig kontrolliert oder reglementiert. Vielmehr entsteht der Eindruck einer gewissen Gleichgültigkeit des Elternhauses gegenüber den Belangen der Kinder, was diese eventuell mit ihrer Passivität erwidern. Feh-

lende Anreize oder mangelnde Möglichkeiten eigene Interessen auszubilden könnte eine Ursache des für Kinder recht untypischen Verhaltens der passiven und interessenlosen Gestaltung der Freizeit sein.

Die schulischen Leistungen der Kinder sind schlecht. Fehlende Konzentrationsfähigkeit, mangelndes Engagement und geringe Leistungsbereitschaft beschreiben das Verhalten der Zeiterstörer. Es fehlen sowohl der Ehrgeiz, etwas erreichen zu wollen, als auch die Ziele, für die es sich lohnen würde, sich anzustrengen. Dabei kann den Kindern neben ihrer fehlenden Motivation hauptsächlich eine gewisse Desorientierung zugesprochen werden. Sie haben es bisher nicht gelernt, sich in der Institution Schule mit all ihren Anforderungen und Spielregeln zurecht zu finden. Dies wird jedoch von den dort Beschäftigten erwartet und vorausgesetzt. So befinden sich die Kinder in einer Spirale des Misserfolgs und der Demotivierung, die es für sie schwer macht, ihr Verhalten zu ändern.

Der Umgang mit Lebenszeit kann bei den zeiterstörenden Kindern als ausgesprochen passiv beschrieben werden. Folglich spielt für beide auch das Schlafen eine wichtige Rolle. Die Aufgabe, sich jetzt in der momentanen Lebenssituation zu beschreiben, wird mit einem im Bett liegenden Kind beantwortet. Auch ein Blick in die Zukunft zeigt einen im Bett schlafenden Menschen. Im Tagebuch, das nur von einem der beiden Kinder ausgefüllt wurde, erscheinen kleine Tätigkeiten und Nebenbeschäftigungen wie Essen, Ausruhen, Waschen, Zähne putzen sehr oft, strukturieren den Tag und füllen ganze Zeitblöcke aus. Zeit wird hier nicht genutzt, sondern eher vernichtet.

Langeweile ist das Zeitgefühl, das von den Kindern gut gekannt und ausführlich beschrieben wird. „Wenn ich bei meinem Vater bin, ist mir immer langweilig, weil er mit mir nie was unternimmt. Früher ist er mit mir Motorrad gefahren“ (Kind 02).

Strategien gegen die Langeweile wurden nicht aktiv gefunden, sondern bestehen in einem hohen Fernsehkonsum. „Wenn ich bei meinem Vater bin, im Moment hat er nie Zeit für mich, weil er immer arbeiten muss. Dann guck ich halt Fernsehen [...]“ (Kind 02). Trotzdem wird auch das Nutzen von Medien zum Zeitvertreib nicht als interessante Möglichkeit gesehen oder gar irgendwelche Sendungen im Fernsehen so bevorzugt, dass der Tagesablauf direkt darauf bezogen wird. Vielmehr schwingt in den Erzählungen ein unmotivierter Ausdruck des nicht so recht Wissens, wie die Zeit zu verbringen ist mit und eben nur deshalb wird auf das Medium zurück gegriffen. Über-

haupt fällt bei den beiden Kindern, die den Zeiterstörern zugeordnet wurden, ihre Interesselosigkeit und Unmotiviertheit gegenüber ihrem Alltag und ihrer Lebensführung auf. Andere Kinder aus der Klasse oder aus dem sozialen Umfeld der Kinder haben keine Hobbys, die sie interessieren würden. „Die machen alle das gleich wie ich: Game-Boy spielen, Pokemon-Karten tauschen. Es gibt nichts, was ich auch noch gerne machen würde“ (Kind 02). Die Vorstellungskraft gegenüber einer alternativen Zeitverwendung sind stark eingeschränkt. Auch Situationen oder Wunschvorstellungen beziehen sich lediglich auf die eigene gelebte Realität, ein Blick über den Tellerrand wird nicht gewagt oder ist den zeiterstörenden Kindern nicht möglich. „Meine eigenen Kinder sollen Pokemon spielen und kaufen und Game-Boy spielen“ (Kind 02).

Die Kategorie Stress wird von den beiden Kindern nicht als ein zeitliches Phänomen gesehen. Da sie keine festen Termine außer der Schule haben, es keine geordnete Abfolge von Tätigkeiten in ihrer Freizeit gibt und sie sehr häufig frei entscheiden können, wie der Tag verbracht wird, erscheint dies auch außerhalb des erlebten Horizontes. Mit dem Begriff Stress werden vielmehr unangenehme Aktivitäten wie zu schwere Hausaufgaben, Streit mit Familienangehörigen oder frühes Aufstehen verbunden. Es bezieht sich häufig auf ein von außen gesteuertes Eindringen in ein Gleichgewicht, das die Kinder ohne Ansprüche an sie mit sich selbst herstellen könnten. Stress steht hier für eine Verletzung der eigenen Lebensvorstellung, die zwar in keinster Weise gesellschaftlich konform oder gar akzeptiert wäre, von den Kindern jedoch ohne dass sie dies direkt und bewusst ausdrücken würden, mit großem Nachdruck und einer erstaunlichen Vehemenz vertreten wird.

Die Zukunftsvorstellungen der zeiterstörenden Kinder sind erstaunlich undifferenziert und kindlich. Es finden sich weder erkennbare Wertvorstellungen, die ein konservatives oder innovatives Lebenskonzept erkennen ließen, noch Muster der aktiven Planung oder Zielbeschreibung, was im Leben erreicht werden soll oder kann. Vielmehr beziehen sich die Aussagen der Kinder auf rein materielle Veränderungen, die aber nicht in direktem Bezug zu einem befriedigenderem Leben gesetzt werden. „Wenn ich 18 bin, dann krieg ich erst mal mein Geld, dann kauf ich mir ja schon mit 15 den Rollerführerschein und wenn ich erwachsen bin, krieg ich 18000 DM, da kaufe ich mir einen richtigen Führerschein, wo man alles mit fahren kann“ (Kind 02). Neben diesen materiellen Wünschen gibt es zwar eine philosophische Betrachtung der Zukunft, die jedoch von vollkommen kindlichen Vorstellungen von Leben und Tod geprägt ist, und die an ein um Jahre jüngerer Kind denken lässt. Antworten, die sich auf

Vergleiche der Körpergröße und des Alter beziehen und diese in einen direkten Zusammenhang stellen, um daraus Konsequenzen abzuleiten, sprechen für ein sehr geringes Einschätzungsvermögen zeitlicher Abläufe und eine sehr gering ausgebildete Abstraktionsfähigkeit. „Zukunft ist am wichtigsten, weil ich nicht weiß, was da passiert. Ob ich sterbe ganz jung oder halt so, das ist ja wichtig. Ich glaube mein Vater stirbt auch ganz jung, weil er jetzt schon 53 ist. Meine Mutter ist zwar klein, aber die ist 36 erst. Meine Mutter lebt bestimmt noch eine Weile. Wichtig in der Zukunft, dass meine Mutter noch eine Weile lebt und mein Vater“ (Kind 02).

Das Verhalten und viele der aufgezeigten Strategien der zeitzerstörenden Kindern könnte einen Zusammenhang mit ihren negativen Einschätzungen der persönlichen Vergangenheit haben, dort könnte eine Ursache für ihre Passivität liegen, es liefert zumindest einen Interpretationsrahmen. Alleine Kinder diesen Typs äußerten sich über empfundene Defizite, schlechte Erfahrungen und unliebsame Erinnerungen, die ihr bisheriges Leben in hohem Maße beeinflusst und geprägt haben. „Ich habe die Farbe braun für die Vergangenheit, weil es eine schlechte Zeit war“ (Kind 12). „Heute bin ich immer noch ein bisschen traurig, aber nicht mehr so arg“ (Kind 02). Eine schmerzhaft Auseinandersetzung mit bisher Erlebtem wird vielleicht vermieden, damit wird der Aufbau eines positiven Zugangs zu der eigenen Zukunft und einem vorgestellten Leben erschwert, wenn nicht sogar unmöglich gemacht.

Die Zeit an sich wird von den zeitzerstörenden Kindern mit der Luft verglichen. „Zeit vergeht wie Luft“ und „Zeit ist wie Luft, man kann sie nicht immer benutzen“ (Kind 02). Beiden Kategorien - der Zeit und der Luft - ist gemeinsam, dass sie immer gegenwärtig sind, das menschliche Leben begleiten. Überraschend wirkt der Gedanke, dass sie aber nicht immer bewusst wahrgenommen werden. Nicht wahrgenommene Zeit ist Zeit, die nicht genutzt wird, die nicht ausgefüllt wird mit interessanten Aktivitäten und Tätigkeiten, die Spaß machen. Sie vergeht wie Luft, wie Nichts, wie etwas Unsichtbares, das man nicht sehen, riechen, schmecken und hören kann. Zeit gewinnt dadurch etwas Eigenständiges, vom menschlichen Leben losgelöstes. Sie ist da, sie vergeht, aber sie hat nicht unmittelbar etwas mit dem einzelnen Leben zu tun. Hier finden sich große Unterschiede in der Denkweise gegenüber anderen Kindern, die Zeit immer auf ihr eigenes Leben bezogen haben, die diese Zeit produktiv zu nutzen suchten, die Untergliederungen und Strukturierungen vornahmen, um die Zeit als Grundlage des Daseins zu beherrschen.

Zusammenfassend können die zeitzerstörenden Kinder als passive und wenig interessierte Menschen beschrieben werden. Kennzeichnend sind ein vollkommen unstrukturierter Alltag, in dem es außer der Schule keine weiteren festen Termine gibt. Das hohe Maß an freier Zeit wird nicht mit Hobbys oder Tätigkeiten ausgefüllt, die den Kindern Spaß machen, sondern die Tage werden oft verträdelnd, verlangweilt, einfach verrinnen lassen. Ein weiteres Merkmal dieses Zeittyps ist die Selbstbestimmtheit. Die Kinder leben bereits ein sehr eigenständiges Leben, in das sich die Eltern oder andere Erwachsene wenig einmischen. Sie haben damit sowohl die Möglichkeit der individuellen Konzeption des Alltags, als auch die Notwendigkeit ihr Leben selbst gestalten und planen zu müssen, womit sie offensichtlich nicht besonders gut zurecht kommen und überfordert sind. Das Zeiterleben der Kinder wird von dem Begriff der Langeweile beherrscht, die einen großen Raum in ihrem Leben einnimmt. Dieses Gefühl wird negativ empfunden und erlebt, trotzdem war es bisher nicht möglich, Strategien der Bewältigung zu entwickeln. Auffallend bei den zeitzerstörenden Kindern ist ihr Bezug zur Vergangenheit. Bewusst wird das bisher Erlebte zwar als unbedeutend beschrieben, der Zukunft einen weit größeren Stellenwert beigemessen, dennoch tauchen negative Erfahrungen und Erlebnisse häufig auf und bestimmen gegenwärtiges Empfinden. Die Zukunft, obwohl als wichtigste Zeit von den Kindern benannt, bleibt dunkel, ist nicht mit Vorstellungen und Wünschen gefüllt, mit Plänen oder Zielen durchzogen, sondern ist eine undifferenzierte Wiederholung des momentanen Lebens.

Die Zeitzerstörer machen den Eindruck, als seien sie nicht ganz glücklich mit ihrem Leben, das gesellschaftlich nicht angepasst ist, sondern sich eher an der Peripherie des Akzeptierten abspielt. Sie stoßen in strukturierten Institutionen wie der Schule auf Widerstand und Unverständnis, werden den Anforderungen nicht gerecht, da sie wenig Strukturierungsfähigkeiten und Steuerungskompetenzen aufweisen. Ihr Leben kann als sehr eigenwillig und individuell beschrieben werden, der Umgang mit Zeit als ein sehr von eigenen Rhythmen und Bedürfnissen geprägter, was nicht im Einklang mit herrschenden kulturellen Vorstellungen steht. Es ist vorstellbar, dass die zeitzerstörenden Kinder in einer anderen Kultur mit einem anderen Zeitverständnis ein zufriedeneres Leben führen könnten.

3.3.1.6 Typ F: Das zeitopfernde Kind

3.3.1.6.1 Prototypische Charakterisierung: Fallbeispiel Fabian⁴⁸

Fabian führt ein nicht alltägliches Kinderleben. Er ist vollkommen auf sich alleine gestellt, mehr noch –er trägt die Verantwortung für seine kleine dreijährige Schwester. Dadurch wirkt er sehr erwachsen und nachdenklich. Obwohl er einen intelligenten Eindruck macht, ist er ohne Unterstützung und Förderung des Elternhauses nicht in der Lage, sich zu organisieren.

Fabian ist ein Aussiedlerkind aus Russland. Er kam im Alter von zwei Jahren mit seiner Familie – Vater, Mutter, Bruder und Schwester - nach Deutschland. Hier wurde dann seine Schwester geboren, die heute⁴⁹ drei Jahre alt ist. Sein Bruder ist mittlerweile wieder zurück nach Russland gegangen und studiert dort. Er hat die Familie seither in Deutschland noch nie besucht, schreibt aber oft Briefe oder schickt Pakete. Die Eltern haben sich getrennt, wobei der Kontakt zum Vater bis auf zwei Besuche im Jahr vollständig abgebrochen ist. Auch finanziell unterstützt er die Familie nicht mehr. Daher müssen die Mutter und die ältere Schwester, die 22 Jahre alt ist, die vierköpfige Familie ernähren. Die Mutter arbeitet in einer Fabrik immer mittags von 14.00 – 19.30 Uhr, die Schwester geht morgens putzen und ab 17.00 Uhr in eine Abendschule. Dadurch sind die beiden kleinen Geschwister häufig, fast jeden Nachmittag, alleine zu Hause und Fabian muss Aufsicht führen. Dabei kann es vorkommen, dass er kurz zum Kiosk geht um sich etwas zu kaufen und seine Schwester in dieser Zeit alleine lässt, was deutlich macht, dass der Junge der Verantwortung nicht gewachsen ist. „Für kleine Zeit lasse ich sie schon alleine. Da einmal, da habe ich Kaugummi gekauft“ (Fabian).

Die Mutter spricht sehr schlecht deutsch, zu Hause unterhält sich die Familie nur auf russisch. Fabian beherrscht dafür die deutsche Sprache recht sicher, außer einem leichten Akzent und einigen Wortschwierigkeiten kann er sich adäquat ausdrücken. Die große Schwester übernimmt viel Verantwortung, sie ist auch diejenige, die den Kontakt zur Schule aufrecht erhält und zu Gesprächen mit der Klassenlehrerin erscheint, sie kann damit aber das Defizit an Fürsorge nicht ausgleichen. Es fehlt der Familie nicht an der Bereitschaft, sich um die Kinder zu kümmern und sie angemessen zu versorgen,

⁴⁸ Der Name des Kindes wurde geändert.

⁴⁹ „Heute“ bezieht sich auf den Zeitpunkt des Interviews.

sie ist durch äußere Umstände gezwungen, Kompromisse einzugehen und die Kinder ein Stück weit sich selbst zu überlassen.

Fabian ist ein Kind ohne Hobbys und ohne feste Termine. Sein Tages- und Wochenablauf sieht dennoch sehr gleichförmig aus. Nach der Schule und dem Mittagessen spielt er mit seiner kleinen Schwester, schaut Fernsehen, kauft und sortiert Pokemon – Karten oder beschäftigt sich mit Computerspielen, macht seine Hausaufgaben und geht dann zu Bett. Erwähnt wird von ihm ausdrücklich noch der Nachhauseweg von der Schule, der offensichtlich eine wichtige Rolle in seiner Wahrnehmung einnimmt. Bietet diese kurze Sequenz für ihn doch die einzige Möglichkeit, sich draußen außerhalb der Schule oder der Wohnung frei zu bewegen und Abwechslung zu finden. Ist er erst einmal zu Hause, dürfte es für ihn schwer sein, das Haus noch einmal zu verlassen. Seine vorwiegenden Beschäftigungen sind dort Fernsehen schauen, Comic-Hefte lesen und Computer spielen. Er besitzt zwei Nintendos, die er jedoch selten benutzt, weil sie nicht mit dem Fernsehgerät kompatibel sind. Dafür hat er bereits gute Strategien entwickelt, sich von anderen Kindern der Klasse attraktive Spiele oder Computer auszuleihen. Fabian macht dadurch einen sehr lebenspraktischen und tüchtigen Eindruck, so als käme er in der Welt ganz gut alleine zurecht und könnte sich in vielen Lebenslagen selbst helfen.

Als weiteres Hobby wird von ihm „mit Legos bauen“ (Fabian) genannt, nicht Lego spielen, da er diese Tätigkeit ausübt, um später Elektriker zu werden und gut bauen zu können. Er übt also mit seinem Spielzeug schon für einen späteren Beruf, handelt zielgerichtet auf zukünftige Ereignisse hin. Er hat sehr klare Vorstellungen von seinem Leben, kann seine Situation auch recht gut einschätzen und wünscht sich nichts sehnlicher als ein ganz normales Leben führen zu können. Viele Mitschüler seines Alters stellen sich Phantasiewelten vor oder geben sich Träumereien hin, diese Tendenzen zeigt Fabian nicht. Seine Wünsche sind durchdacht, geplant und realistisch und warten nur darauf, dass es die äußeren Umstände zulassen, sie in die Tat umsetzen zu können. Sein Wunsch Handball zu spielen macht das deutlich. Er weiß bereits jetzt über Trainingszeiten genaustens Bescheid, stellt sich vor, wenn seine Schwester im Ganztageskindergarten ist, dass er dann erst ins Training geht und die Zeit genau reicht, sie danach vom Kindergarten abzuholen.

Fernsehen schaut Fabian sehr viel, obwohl er weiß, dass das nicht gerade eine sinnvolle Beschäftigung ist, was er auf sehr ironische Art klarmacht. „Also an einem Tag so

ehrlich gesagt zwei bis drei Stunden. Am Samstag gucke ich fast den ganzen Tag und sitze nur vor der Glotze. Unser Fernseher ist ein Spezialfernseher und hat sogar einen Namen: Glotze“ (Fabian). Der Junge hat viel Zeit und es ist ihm zu Hause auch oft langweilig. Er schaut weniger aus Interesse oder Begeisterung, sondern weil er nicht weiß, wie er seine Zeit verbringen soll. Er würde sicher gerne darauf verzichten, wenn er mit Freunden spielen könnte. Eine Hütte bauen irgendwo im Freien ist sein großer Wunsch, das lassen aber seine Verpflichtungen nicht zu.

Ganz begeistert erzählt Fabian von Pokemon - Karten, die er leidenschaftlich sammelt und in einem Koffer, der mit einem Zahlenschloss verschlossen ist, in seinem Kleiderschrank versteckt. Diese Karten scheinen für ihn ein Verbindungselement zu anderen Kindern zu sein, da man mit seltenen oder hochdotierten Exemplaren umschwärmt und bewundert wird und ein bisschen im Mittelpunkt steht. Sich in dieser zur Zeit in Mode befindenden Sache gut auszukennen, mitreden zu können und vielleicht den anderen Kindern etwas voraus zu sein, gibt den Anschein der Dazugehörigkeit und Normalität, die sich Fabian so sehr wünscht.

An seinem Wunschtage würde Fabian die ganze Zeit mit anderen Kindern spielen. Alle wären seine Freunde. Zusammen würden sie „gemütlich spielen“ und „Zeit verderben“ (Fabian), womit er wohl meint, dass sie tun könnten, was sie wollen und keine Verpflichtungen zu erledigen hätten. Im wirklichen Leben hat er jedoch keine richtigen Freunde. Niemand in der Klasse möchte mit ihm spielen oder ist an ihm interessiert. Daher würde er sein Leben auch gerne mit dem eines Mädchen aus der Klasse tauschen, das das genaue Gegenteil seines Alltages erlebt. Sie hat ein wohlbehütetes Elternhaus, erfährt Förderung und Geborgenheit, ist Klassenbeste und bei Kindern wie Lehrerinnen und Lehrern gleichermaßen beliebt, hat viele Freunde und tolle Hobbys. Ansonsten macht Fabian aber keinen unglücklichen Eindruck, er hat sich mit seiner besonderen Situation erstaunlich reflektiert auseinandergesetzt und sie akzeptiert und ist „mit dem Leben zufrieden“ (Fabian).

Fabians schulische Leistungen sind nach Aussagen der Klassenlehrerin mittelmäßig bis schlecht. Er zeigt relativ chaotische Arbeitsweisen und ist dabei sehr langsam und oft unkonzentriert. Es fällt ihm schwer, „sich auf eine Sache einzulassen“ (Klassenlehrerin), er lässt sich leicht ablenken und muss vielfach aufgefordert werden, eine begonnene Aufgabe zu Ende zu führen. Bei offenen Unterrichtsformen zeigt er sich eher passiv und wirkt unmotiviert. Insgesamt ist er ein unordentlicher Schüler, der nicht immer

pünktlich kommt, seine Hausaufgaben nicht immer macht und mit seinen Materialien nicht besonders sorgfältig umgeht. Obwohl Fabian, wie bereits erwähnt, einen intelligenten Eindruck macht, deutet sein Verhalten auf eine eher negative Schulkarriere hin, da er nicht an das System Schule angepasst ist und ihm dafür auch die häuslichen Bedingungen fehlen.

Zum Thema Stress und Langeweile fallen die Antworten von Fabian undifferenziert aus. „Stress ist manchmal. Einmal war die Mutter abgehetzt. Da hat sie sich in den Sessel gesetzt“ (Fabian). Er bezieht Stress nicht auf sich, wahrscheinlich kennt er diese Empfindung nicht und würde sich eher wünschen, dass er mehr zu tun hätte. Zur Langeweile äußert er sich persönlicher: „Langweilig war mir letzten Sonntag. Da habe ich Fernsehen geschaut. Wenn Fernsehen auch langweilig ist, spiele ich mit Pokemon – Karten“ (Fabian). Bei seinen Beschreibungen gibt er keine Definitionen oder Bewertungen, sondern erzählt von den Reaktionen und Handlungen. Der angemessene Umgang mit unerfreulichen Situationen, das Verändern derselben stehen für ihn im Mittelpunkt. Durch seine Gebundenheit an die Wohnung und die relativ wenigen Möglichkeiten der spannenden Beschäftigung wird er sich wohl schon sehr oft mit dieser Problematik auseinander gesetzt haben.

Interessant werden seine Aussagen, wenn es um die Dimensionen der Zeit geht. Zu seiner Vergangenheit fällt ihm der Vater ein. „Ja, an meinen Vater denke ich immer, weil hmm [..Pause..], meine Mutter mag nicht, dass er mit uns wohnt. Sie streiten immer“ (Fabian). Er wirkt dabei sehr traurig und nachdenklich und es wird deutlich, dass er sich schon wünschen würde, dass der Vater wieder zu ihnen kommt. Dadurch würde natürlich sein Leben auch einfacher verlaufen und er hätte nicht mehr so viel Verantwortung. Weiterhin erinnert er sich daran, wie ihm ein Freund die ersten Pokemon – Karten geschenkt hat und damit seine Sammelleidenschaft begann. Diese Beschäftigung ist für Fabian wirklich sehr bedeutsam, eine Tätigkeit, bei der er richtig aufblüht und seine Benachteiligungen vergisst.

Wichtiger als die Vergangenheit sind für Fabian jedoch die Gegenwart und die Zukunft. „Für mich sind zwei Sachen wichtig, die Gegenwart und die Zukunft, denn da kann man viel mehr leben“ (Fabian). Obwohl sein Leben nicht gerade begünstigt ist, lebt er gern. Es ist ihm wichtig, was in Zukunft noch kommt. Vielleicht meint er mit mehr in diesem Fall auch besser, vielleicht hat er die Hoffnung, dass sich sein Leben bald ändert und er mehr Chancen bekommt, es auch zu nutzen. Weiter sagt er: „Mein

Traum wäre, dass ich so stark wäre. Und dass ich schlau wäre und ich wollte, ich wünsche mir, dass mein Leben zweimal geht“ (Fabian). Hier werden keine materiellen Dinge genannt, er möchte nicht etwas haben oder irgendjemand sein, sondern er wünscht sich Eigenschaften, mit denen man sein Leben selbst gestalten kann und glaubt, wenn man stark und schlau ist, führt das automatisch zu einem besseren Leben. In der Aussage zum doppelten Leben steckt ein Bewusstsein der Endlichkeit des menschlichen Lebens und eine Vorstellung vom eigenen Tod. Vorstellungen von Unsterblichkeit oder eben der Wunsch noch eine Chance zu bekommen, etwas besser zu machen oder bessere Umstände vorzufinden, sind reflektierte Reaktionen Fabians auf sein Leben, die für sein Alter jedoch etwas ungewöhnlich erscheinen.

Eine weitere wichtige Komponente in seinen Zukunftsvorstellungen ist die Bedrohung. Bedroht fühlt er sich, wenn ihn jemand auslacht oder konkret mit einer Waffe vor ihm steht. Beides macht ihm Angst, wobei die Quellen der Furcht unterschiedlicher Herkunft sind. Das Ausgelacht werden ist eine reale Situation, die er kennt und in Zukunft vermeiden möchte. „Auslachen passiert mir manchmal, wenn ich etwas Lustiges geschrieben habe oder auch so in der Klasse. Das finde ich nicht so toll“ (Fabian). Er wirkt bei dieser Schilderung sehr niedergeschlagen und bedrückt, wahrscheinlich kennt er diese Situation allzu gut und kann an seinem Außenseitertum in der Klasse nichts mehr ändern. Die körperliche Bedrohung durch Waffen hingegen sind wohl Phantasien, die auf seinen häufigen Fernsehkonsum zurückzuführen sind, da es ihm real noch nicht passiert ist, er aber „russische Gewaltvideos“ (Fabian) besitzt.

Fabians Vorstellungen von der Zeit allgemein sind sehr differenziert. Auf seinem Bild malt er zwei Sequenzen, die zwar direkt nichts miteinander zu tun haben, sich in ihrer Aussage jedoch gleichen. Zuerst sieht man einen Stein, der sich im Laufe der Zeit verändert, indem er Moos ansetzt. Die zweite Bildreihe bezieht sich auf das menschliche Leben vom Liegen in einem Kinderwagen über das Großwerden (wird von ihm in Form eines Mannes, der ein Gewicht stemmt, dargestellt) und Altwerden (Mann, der an einem Stock geht) bis hin zum Tod (Liegen im Sarg, der unter der Erde ist – dieser Abschnitt nimmt allerdings die Hälfte des Blattes ein, wird offensichtlich von ihm stark gewichtet). Diese Bilder erzählen von Veränderung und Vergänglichkeit, von Dauer und Befristung und hinterlassen beim Betrachter einen reflektierten und nachdenklichen Eindruck.

Zusammenfassend kann Fabians Zeitbewusstsein als Ergebnis seiner Lebensumstände beschrieben werden. Seine Vorstellungen sind für sein Alter und im Vergleich zu seinen Mitschülerinnen und Mitschülern sehr ernst und hintergründig. Leben und Tod, das Vergehen des Lebens und seine Begrenztheit spielen für ihn eine wichtige Rolle, ohne dass er daraus praktische Konsequenzen ziehen könnte. Er versucht, sich mit seiner gegenwärtigen Situation zu arrangieren, verschiebt jedoch eine Menge Hoffnungen und Wünsche auf die Zukunft. Sein Leben verläuft ohne Plan und Struktur, das Ausnutzen von Zeit und der organisierte Umgang mit der zur Verfügung stehender Lebenszeit sind für ihn unbekannte Größen. Ohne eine Strukturierung des Tages versucht er, seine Zeit möglichst gut zu verbringen und sich nicht zu sehr zu langweilen. Trotzdem hat er das Gefühl, etwas zu verpassen, was er nicht wieder rückgängig machen kann, also Zeit zu verschwenden. Das kommt zum Teil sicher von der Fremdbestimmtheit seiner Lebenssituation, auf die er fast keinen Einfluss nehmen kann. Äußere Umstände und Zwänge diktieren sein Leben. Vorstellbar und wünschenswert sind für ihn ganz andere Möglichkeiten. Fabians (ungewollter) Umgang mit seiner Zeit verwehrt ihm grundlegende Erfahrungen, die für ihn auch das Erfüllen gesellschaftlicher Pflichten erschweren. Dadurch hat er es in der Schule nicht leicht und wird in Zukunft große Anstrengungen unternehmen müssen, um sich Wünsche und Träume erfüllen zu können.

3.3.1.6.2 Idealtypische Charakterisierung des Typs F

Dem Typus des zeitopfernden Kindes konnten aus der gesamten Stichprobe vier Fälle zugerechnet werden. Die Kinder dieser Gruppe unterscheiden sich von den anderen durch ihre passive Lebensgestaltung. Sie haben keine festen Hobbys oder regelmäßige Aktivitäten, auch treffen sie sich nicht spontan mit Gleichaltrigen oder Freunden auf der Straße oder verabreden sich zum Spielen. Das alltägliche Leben spielt sich zu einem sehr großen Teil zu Hause ab, die Tätigkeiten sind damit begrenzt auf die Möglichkeiten der häuslichen Beschäftigungen. Entscheidend für die Gruppe der zeitopfernden Kinder ist aber, dass diese Gebundenheit an die elterliche Wohnung nicht freiwillig geschieht, sondern aus der familiären und kulturellen Situation zu begründen ist. Somit bezieht sich der zweite Gesichtspunkt der Zuordnung zu diesem Typ auf die Fremdbestimmtheit der Kinder, denen wenig Raum zu eigenen Entscheidungen oder Selbstständigkeit gelassen wird.

Betrachtet man die statistischen Daten der Kinder dieser Gruppe fallen einige Besonderheiten auf. Es handelt sich zunächst um einen Jungen und drei Mädchen, wobei alle vier Kinder ausländischer Herkunft sind. Der Junge stammt aus Russland, die drei Mädchen sind Türkinnen. Bei allen Kindern ist deutsch nicht die Muttersprache, zu Hause sprechen sie ihre jeweilige Sprache, wobei die Eltern insbesondere die Mütter die deutsche Sprache auch nicht oder nur sehr wenig beherrschen. Es handelt sich um kinderreiche Familien, die Anzahl der Geschwister liegt zwischen drei und fünf Kindern. Auch bei den Berufen oder ausgeübten Arbeiten der Eltern lassen sich Gemeinsamkeiten entdecken. Die Finanzierung der Familien geschieht durch eine Berufstätigkeit aller sich im Haushalt befindlichen Erwachsenen, also auch der älteren Geschwister, die bis auf eine Ausnahme nur ungelernete Tätigkeiten ausüben (Fabrikarbeiter, Putzfrau). Damit kann die materielle Situation, in der die Kinder des zeitopfernden Typs aufwachsen, als durchgehend schwach bezeichnet werden. Die Verknüpfung und das Zusammenkommen der Tatsachen der ausländischen Herkunft, der sprachlichen Schwierigkeiten und der finanziellen Begrenztheit der Kinder sprechen für eine geringe soziale Integration, die als Grundlage für die Ausprägungen diesen Typs von entscheidender Bedeutung ist. Zusammenfassend können als Basis der Betrachtung der zeitopfernden Kinder kulturelle Unterschiede, religiöse Eingebundenheit in fremde Systeme, sprachliche Probleme, finanzielle Begrenztheit der Möglichkeiten und wenig soziale Integration in das betreffende Umfeld genannt werden. Dadurch ergeben sich Voraussetzungen für die Lebensgestaltung und die Alltagskonzeption, die sich zwangsläufig von denen anderer Kinder unterscheiden.

Die Schule ist für die vier Kinder aufgrund ihrer sprachlichen Schwierigkeiten und kulturellen Differenzen problematisch. Die Leistungen können durchgehend als schwach beschrieben werden. Den Kindern werden Attribute wie chaotisch, passiv, unmotiviert, langsam und unkonzentriert zugesprochen. Die Klassenlehrerinnen schreiben: „Sie versteht nicht viel“ oder „Sie ist ein liebes Mädchen, hat aber fast täglich etwas vergessen und wird das Ziel der dritten Klasse nicht erreichen“ oder „Sie hat keine Freundinnen in der Klasse“ (Klassenlehrerinnen). Neben dem Aspekt der schlechten Leistungen wird auch die fehlende Eingebundenheit in herrschende Systeme und die wenigen sozialen Kontakte genannt. Bis auf eine Ausnahme sind die Kinder bei ihren Mitschülern nicht besonders beliebt und können eigentlich als Außenseiter beschrieben werden.

Konkret weist die Konzeption des Alltags einen hohen Anteil an zeitdestrukturierenden Tätigkeiten auf. Dies zeigt sich in erster Linie in einem hohen Fernsehkonsum. Bei allen vier Kindern kann von einer mehrstündigen Mediennutzung täglich ausgegangen werden. „Ich schaue jeden Tag etwa vier Filme im Fernsehen an, darf so viel schauen wie ich mag. Die Familie schaut oft zusammen einen Film. Meine Mutter greift erst ein, wenn ich sechs oder mehr Filme geschaut habe“ (Kind 03). „Im Fernsehen schaue ich Pokemon, Digimon, danach weiß ich es nicht mehr, habe aber noch was geschaut. Ich muss nicht fragen, wenn ich den Fernseher anmache, er steht im Wohnzimmer. Abends und Mittags ist er immer an. Wir schauen alle zusammen“ (Kind 27). Die großen häuslichen Zeitphasen und der unreflektierte Umgang mit dem Medium Fernsehen ergeben einen Tagesablauf, der sich durch die Anfangszeiten der Sendungen strukturiert und ansonsten wenig Abwechslung bietet. „Ich habe Hausaufgaben gemacht, Computer gespielt, Fernsehen geschaut, gegessen und bin ins Bett gegangen. Ich war nach der Schule zu Hause und bin nicht mehr weggegangen. Zu Hause waren meine Schwestern, Vater und Mutter“ (Kind 27).

In vielen Situationen und Bereichen zeigt sich der Umgang mit Lebenszeit extrem inaktiv. Die Kinder zeigen sich dabei auch wenig neugierig oder unternehmungslustig und zeigen kein Verlangen nach Abwechslung oder Veränderung ihrer Situation. Man hat das Gefühl, dass gerade die türkischen Mädchen von der Außenwelt isoliert sind, sie wenig Möglichkeiten haben, die Welt kennen zu lernen. Durch die Abgegrenztheit ihres Lebens vom Alltag anderer Kinder entsteht bei ihnen auch nicht das Bedürfnis, aus dem Gewohnten ausbrechen zu wollen. „Ich sitze einfach, und mache nichts, in meinem Zimmer, manchmal Fotos anschauen als ich ein Baby war. Ich mache das oft - nichts. Fühle mich gut dabei“ (Kind 29). In diesem Punkt unterscheidet sich der Junge von den Mädchen dieser Gruppe. Da ihn familiäre und nicht kulturelle Bedingungen zwingen, zu Hause zu bleiben, kann er sich Alternativen vorstellen, wünscht sie auch herbei und wartet nur darauf, bis die Umstände die Umsetzung zulassen. Bei den Mädchen hingegen fehlt die Vorstellungskraft, fehlen alternative Konzepte oder Ideen, wahrscheinlich aus mangelnder Erfahrung und lebenspraktischer Kenntnis.

Im allgemeinen legt die hier beschriebene Alltagskonzeption und die sich daraus ergebenden Konsequenzen einen Zusammenhang zwischen dem kulturellen Eingebundensein und Aufwachsen und einer sich daraus ergebenden zeitlichen Perspektive nahe. Diese wiederum fördert oder verhindert soziale Integration und schulischen Erfolg. Durch die geringe Anzahl der zugeordneten Fälle zu dem Typ der zeitopfernden Kin-

der lässt sich allerdings nicht klären, ob die zeitdestrukturierenden Verhaltensweisen aus Unsicherheit, Unkenntnis oder Ablehnung der vorherrschenden gesellschaftlichen Werte oder aus sonstigen Gründen erfolgt. Deutlich wird nur, dass die Kinder wenig Chancen auf Integration in ihrem Umfeld haben.

Betrachtet man die Äußerungen zu den Dimensionen der Zeit ergibt sich ein uneinheitliches Bild aus verschiedenen Bezügen. So findet sich einmal eine klar erkennbare Beeinflussung medialer Glanzwelten und Werbungsversprechen. Dies wird in Berufswünschen wie Sängerin oder in dem Wunsch, ein rotes Cabriolet zu fahren sichtbar. Auf der anderen Seite zeigen sich in den Überlegungen der Kinder aber auch sehr deutlich kulturelle Traditionen. So steht es außer Frage, dass die Mädchen heiraten und Kinder bekommen. Ehrgeizige Pläne für eine erfolgreiche Berufstätigkeit sind nicht vorhanden. Das Erinnern an Vergangenes und das gedankliche Reisen in die Zukunft fällt den Kindern schwer. „Ich würde eins ändern halt, ich will ein eigenes Zimmer. Ich würde meinen Vater fragen, ob ich einen neuen Schreibtisch bekomme und würde meine Kleider in einen Schrank machen. Ich hätte meine Spielsachen alleine und meine Schwester würde mich nicht nerven“ (Kind 03). „Ein Mädchen möchte ich haben, weil ich Mädchen liebe. Beruf kann ich mir nicht vorstellen“ (Kind 27).

An einigen Stellen werden jedoch die Einschränkungen durch die Eltern kritisch wahrgenommen und als negativ empfunden. Die alternativen Vorstellungen beschränken sich aber auf kleine Veränderungen, nicht auf die Lebenskonzeption oder Alltagsgestaltung in ihrem Kern. „Wenn ich groß bin, will ich machen, was ich will. ich kann dann ohne Fragen gehen. Ich würde zu meinen Freundinnen gehen, mit ihnen zur Kolossa oder in ein anderes Geschäft. Ich würde spät nach Hause kommen, erst um 9 Uhr. Jetzt muss ich um 7 Uhr zu Hause sein. Meine Eltern sind aber nicht streng. Sie verbieten manchmal etwas oder ich muss helfen, kochen, bügeln, sauber machen, Bett machen“ (Kind 29). Die große Zurückhaltung bei den Erzählungen der Kinder macht den Eindruck, dass sie entweder keine neuen Ideen haben oder es nicht zulässig ist sie zu denken.

Zeit allgemein scheint für die Kinder ein unreflektiertes Thema zu sein. Die Vergangenheit ist vorbei, Erinnerungen daran sind dürftig. „Vergangenheit, ich nenne schwarz, weil die Vergangenheit vorbei ist“ (Kind 03). Die Zukunft ist unbekannt, also lohnt es sich nicht darüber nachzudenken. „Zukunft, ich nenne die Farbe rot, weil wir noch nicht wissen, was auf uns zukommt“ (Kind 03). An der Gegenwart können sie nichts

verändern, daher lohnt es sich nicht, sie bewusst zu analysieren und Alternativen zu erwägen. Auch hier gibt es jedoch deutliche Unterschiede in den Antworten des Jungen, der seine Lebenssituation sehr treffend und realistisch einschätzen konnte und sehr wohl in der Lage war, Alternativen zu erdenken.

Zusammenfassend lässt sich der zeitopfernde Typ als passives und unselbstständiges Kind beschreiben, das wenig Aktivität zeigt, sowohl institutionalisierte als auch spontan unternommene. Die Kinder zeigen geringe Kompetenzen bei Strukturierungs- und Planungsanforderungen, da ihnen in diesem Bereich Erfahrungen und Handlungsfelder zum Einüben fehlen. Der Anteil an zeitdestrukturierenden Tätigkeiten wie Fernsehen schauen ist sehr hoch. Verbunden mit ihrer ausländischen Herkunft, der sprachlichen Grenzen und kulturellen Differenzen fehlt es an sozialer Integration und emotionalen Kontakten im nächsten Umfeld. Auch die Erfüllung schulischer Anforderungen und Pflichten fällt den Kindern aus den genannten Gründen schwer. Damit kann unter den gegebenen Umständen von einem schwierigen Verhältnis der Kinder zu Komponenten der Lebensgestaltung und Konzeptionen des Alltags gesprochen werden, da sie bedingt durch einen hohen Grad an Fremdbestimmtheit wenig Möglichkeiten zum Sammeln von Erfahrungen und alternativen Ideen haben. Es zeigt sich aber deutlich, dass bei Fragen der Integration ausländischer Kinder in bestehende soziale und gesellschaftliche Systeme das Verhältnis zu zeitlichen Ausprägungen stärkeren Anteil finden sollte.

3.3.2 Zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse

Die unterschiedlichen Zeittypen können auf ihre je eigenen Bezüge zu einzelnen Aspekten der Lebenswirklichkeit untersucht und miteinander verglichen werden. Dabei konzentriert sich die Betrachtung auf die Ausprägungen des Zeitbewusstseins, die bereits als Vergleichsdimensionen zur Bildung der Zeittypen eine Rolle spielten. Im einzelnen beziehen sie sich auf

- die Lebensführung
- den Grad der Bestimmtheit der Lebensführung
- den Umgang mit Zeit
- das Zeiterleben und
- die Zeitperspektive.

Wie auch bei der Analyse der Zeittypen werden die Bezüge zum verwendeten Überbegriff des Zeitbewusstseins und seine Unterteilung in eine kognitive, eine emotionale und eine aktionale Ebene deutlich.

3.3.2.1 Die Lebensführung

Lebensführung	
Typ A: Das zeitorganisierende Kind	<ul style="list-style-type: none"> • Geplant • Mindestens drei feste Termine in der Woche • Starke Strukturierung
Typ B: Das zeiterfüllende Kind	<ul style="list-style-type: none"> • Stark strukturiert • Mindestens drei feste Termine in der Woche • Zum Teil stark zergliederter und verplanter Tagesablauf
Typ C: Das zeithedonistische Kind	<ul style="list-style-type: none"> • Spontan, ungeplant • Aktiv und unternehmungslustig • Wenig feste Termine und wenig vorgegebene Struktur • Soziale Kontakte zu Gleichaltrigen
Typ D: Das zeitgezerzte Kind	<ul style="list-style-type: none"> • Wenig feste Termine, wenig Struktur • Spontan und ungeplant • Passive Haltung, keine eigenen Bedürfnisse • Wenig sozialer Kontakt zu Gleichaltrigen
Typ E: Das zeitzerstörende Kind	<ul style="list-style-type: none"> • Passiv, inaktiv • Keine geplanten Aktivitäten • Wenig soziale Kontakte • Wenig Interessen und Neigungen
Typ F: Das zeitopfernde Kind	<ul style="list-style-type: none"> • Passiv • Keine geplante Freizeitaktivität • Hoher Medienkonsum • Wenig Aktivitäten und soziale Kontakte

Bei der Lebensführung lassen sich drei unterschiedliche Ausprägungen feststellen, die sich auf die Häufigkeit der institutionalisierten Termine, die Strukturierung und Planung

des Alltags und die innere Antriebskraft für Aktivitäten beziehen. Die Lebensführung als zentraler Aspekt des Umgangs mit Zeit wird hauptsächlich davon bestimmt, wie aktiv oder passiv ein Kind ist. Ein hohes Potential an Interesse, Unternehmungslust und Tatendrang kann als Auslöser einer gelungenen Auseinandersetzung mit Zeit betrachtet werden. Gleichgültig ob die Planung des Alltags spontan erfolgt oder ein großer Anteil geplanter und institutionalisierter Freizeitbeschäftigungen wahrgenommen werden, wird die aktive Gestaltung der Lebenswirklichkeit eher als gelungen empfunden, was sich in einer höheren Zufriedenheit ausdrückt.

3.3.2.2 Der Grad der Bestimmtheit

Grad der Bestimmtheit	
Typ A: Das zeitorganisierende Kind	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstbestimmt • Selbstständigkeit, viel Freiheit in vorgegebenem Rahmen • Eltern beobachten im Hintergrund, greifen bei Nichtgefallen ein
Typ B: Das zeiterfüllende Kind	<ul style="list-style-type: none"> • Hoher Anteil an Fremdbestimmtheit • Starke Kontakte und Einmischung durch die Eltern • Wenig Eigenverantwortung und Entfaltungsmöglichkeiten
Typ C: Das zeithedonistische Kind	<ul style="list-style-type: none"> • Hoher Grad an Selbstbestimmung • Viel Freiräume zur eigenen Gestaltung • Eltern sind Ansprechpartner und an Entwicklung interessiert
Typ D: Das zeitgezerrte Kind	<ul style="list-style-type: none"> • Hoher Grad an Fremdbestimmtheit • Eltern bestimmen und kontrollieren • Geringe Selbstständigkeit und Eigeninitiative
Typ E: Das zeitzerstörende Kind	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstbestimmt, viel Freiraum • Eltern kümmern sich wenig • Keine Reglementierungen
Typ F: Das zeitopfernde Kind	<ul style="list-style-type: none"> • Starke Fremdbestimmtheit • Kulturelle und familiäre Einschränkungen • Unzufriedenheit mit Einschränkungen

Beim Grad der Bestimmtheit lassen sich die beiden Gegensätze fremdbestimmt oder selbstbestimmt feststellen und den einzelnen Typen zuordnen. Bei genauerer Betrachtung fällt jedoch die Differenziertheit der Ausprägung bei den unterschiedlichen Zeittypen auf. Gerade bei den fremdbestimmten Kindern ist mit dieser Zuordnung nicht immer das Gleiche gemeint. Das zeiterfüllende Kind ist stark von den elterlichen Vorstellungen und Erwartungen einer „richtigen“ Verwendung von Zeit abhängig, die Freizeitgestaltung ist zweckgebunden und immer mit zukünftigen Zielen verknüpft. Aktivitäten müssen nicht immer Spaß machen, sondern eine sinnvolle und horizonsweiternde Funktion erfüllen. Anders bei dem zeitgezerzten Kind. Hier ergibt sich die Fremdbestimmtheit weniger aus dem elterlichen Ehrgeiz als vielmehr aus der Dominanz erwachsener Interessen. Das Kind nimmt in hohem Maße am Leben der Eltern teil, für eigene Aktivitäten und kindgerechte Freizeitbeschäftigungen ist wenig Platz. Die zeitopfernden Kinder unterliegen familiären und kulturellen Bedingungen, auf die auch die Eltern nur bedingt Einfluss haben. Dadurch ergibt sich in diesen Fällen die Fremdbestimmtheit aus äußeren Umständen, die nur in einem gesamtgesellschaftlichen Rahmen betrachtet und diskutiert werden können.

Auch der Aspekt der Selbstbestimmtheit variiert bei den zugeordneten Zeittypen. Kinder, die ihre Lebensgestaltung und ihre Alltagskonzeption eigenverantwortlich und selbstständig organisieren können, können dabei die elterliche Fürsorge, ihr Interesse und ihre Unterstützung erfahren oder sich alleine fühlen. So wird die Freiheit und die Freiräume von den Kindern einerseits als Möglichkeit zur individuellen Gestaltung genutzt oder aber als mangelnde Fürsorge empfunden.

3.3.2.3 Der Umgang mit Zeit

Umgang mit Zeit	
Typ A: Das zeitorganisierende Kind	<ul style="list-style-type: none"> • Aktive Gestaltung • Nichts wird dem Zufall überlassen • Viele Interessen und Einfälle
Typ B: Das zeiterfüllende Kind	<ul style="list-style-type: none"> • Erfüllen von Pflichten • Wenig Raum für eigene Interessen • Häufiger Widerstand gegen Planungskomponenten von außen
Typ C: Das zeithedonistische Kind	<ul style="list-style-type: none"> • Spielen steht im Vordergrund • Ungeplante freie Tätigkeiten mit Freunden • Befriedigung von Bedürfnissen
Typ D: Das zeitgezerzte Kind	<ul style="list-style-type: none"> • Nehmen am Alltag der Eltern teil • Wenig kindgerechte Aktivitäten • Spielen mit Freunden nimmt geringe Stellung ein
Typ E: Das zeitzerstörende Kind	<ul style="list-style-type: none"> • Zeit wird vertrödelt • Kein Planungsverhalten • Wenig Struktur
Typ F: Das zeitopfernde Kind	<ul style="list-style-type: none"> • Hoher Anteil an zeitdestrukturierenden Tätigkeiten • Wenig Zeitplanungskompetenz • Starke familiäre Orientierung

Der Umgang mit Zeit unterscheidet sich bei allen genannten Zeittypen und erscheint daher mit sechs differenzierten Ausprägungen. Es spielen Aspekte des Planungsverhaltens, der Strukturiertheit und Organisation, der inhaltlichen Entscheidung und der sozialen Kontakte eine wichtige Rolle. Bei diesem Punkt wird der Zusammenhang der einzelnen Ebenen des Zeitbewusstseins besonders deutlich. Der Umgang mit Zeit wird dann als positiv empfunden, wenn sowohl das Maß an Aktivität als auch der Grad der Selbstbestimmung ausreichend erfüllt sind. Ob ein Kind seine Zeit spontan mit Freunden oder geplant im Verein verbringt, hängt von individuellen Vorlieben ab und entscheidet nicht prinzipiell über einen gelungenen oder misslungenen Umgang mit der Zeit. Negativ wirken sich dagegen eine große Einmischung und Planung von außen, ein hoher Anteil zeitdestrukturierender Tätigkeiten wie z.B. hoher Fernsehkonsum

und wenig soziale Kontakte zu Gleichaltrigen aus. Es gibt daher keinen für alle Kinder gleichen „richtigen“ Umgang mit der Zeit, aber Komponenten und Aspekte, die ein Wohlfühlen in der Zeit unterstützen oder aber erschweren.

3.3.2.4 Das Zeiterleben

Zeiterleben	
Typ A: Das zeitorganisierende Kind	<ul style="list-style-type: none"> • Langeweile kommt selten vor • Stress ist bekannt, da viele Termine • Unreflektiertes Zeitempfinden
Typ B: Das zeiterfüllende Kind	<ul style="list-style-type: none"> • Hohes Maß an Stressempfinden • Langeweile aus Abhängigkeit von äußeren Umständen
Typ C: Das zeithedonistische Kind	<ul style="list-style-type: none"> • Langweilen sich, wenn keine anderen Kinder Zeit zum Spielen haben • Vermeiden aktiv Stress durch Reduktion geplanter Aktivitäten • Leben im Hier und Jetzt
Typ D: Das zeitgezerzte Kind	<ul style="list-style-type: none"> • Langeweile wird auf das Fehlen von Anregungen von außen geschoben • Geringe Belastbarkeit, daher hohes Stressempfinden
Typ E: Das zeitzerstörende Kind	<ul style="list-style-type: none"> • Oft empfundene Langeweile • Keine Strategien zur Verbesserung des Zeiterlebens
Typ F: Das zeitopfernde Kind	<ul style="list-style-type: none"> • Eingeschränkte Erlebnisfähigkeit zeitlicher Empfindungen • Kein Stressempfinden • Häufige Langeweile gewöhnt, aber es existieren keine wirklichen Strategien zur Verbesserung

Das Zeiterleben und damit der emotionale Bezug zur Zeit unterscheidet sich bei den verschiedenen Zeittypen stark voneinander und kann mit sechs Ausprägungen be-

schrieben werden. Dabei lassen sich die Bedingungen nicht einfach mit dem Empfinden von Stress oder Langeweile begründen, sondern unterliegen differenzierteren Zusammenhängen. Eine wesentliche Rolle kommt der Fähigkeit zu, Strategien zur aktiven Bewältigung einer als unangenehm empfundenen zeitlichen Empfindung entwickeln zu können. Generell hängen die Ursache von Stressempfinden und Langeweile nicht von objektiven Bedingungen und Voraussetzungen ab, sondern ergeben sich aus dem Zusammenhang mit anderen zeitlichen Ausprägungen eines Kindes. Was das zeitorganisierende Kind noch als anregend und interessant beurteilt, kann für ein zeitgezerktes Kind schon eine hohe zeitliche Belastung darstellen. Auch der Aspekt der Langeweile bezieht sich auf weitere Merkmale des Zeittyps und hängt mit Komponenten der Zeitplanungskompetenz, der Eigenverantwortlichkeit und der Selbstbestimmung zusammen.

3.3.2.5 Die Zeitperspektive

Zeitperspektive	
Typ A: Das zeitorganisierende Kind	<ul style="list-style-type: none"> • Vergangenheit spielt keine Rolle • Zukunft ist wichtig, konservative Vorstellungen • Ehrgeizige Ziele, für die sie sich anstrengen
Typ B: Das zeiterfüllende Kind	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion der Gegenwart stark ausgebildet • Keinen Bezug zur Vergangenheit • Zukunft als Projektionsfläche für gegenwärtige Interessen und Bedürfnisse
Typ C: Das zeithedonistische Kind	<ul style="list-style-type: none"> • Vergangenheit ist unwichtig • Gegenwart steht absolut im Vordergrund • Zukunft ist Hoffnung auf noch mehr Spaß
Typ D: Das zeitgezerkte Kind	<ul style="list-style-type: none"> • Vergangenheit ist nicht wichtig • Gegenwart ist so wie sie ist • Konventionelle und traditionelle Zukunftsvorstellungen

Typ E: Das zeitzerstörende Kind	<ul style="list-style-type: none"> • Negative Erfahrungen in der Vergangenheit • Bezug und Einfluss von Erlebtem wird geleugnet • Undifferenzierte Zukunftsvorstellungen
Typ F: Das zeitopfernde Kind	<ul style="list-style-type: none"> • Wenig Bezug zu vergangenem und zukünftigem Leben • Wenig Bewusstheit der gegenwärtigen Situation

Bei der Zeitperspektive zeigt sich das einheitlichste Bild der Zeittypen untereinander. Allgemein kann bei allen Kindern von einem geringen Bezug zu der Vergangenheit gesprochen werden. Vergangene Erlebnisse und Ereignisse werden von den Kindern entweder wenig reflektiert oder als unwichtig empfunden. Geschehnisse, die massiven Einfluss auf die gegenwärtige Lebenssituation der Kinder haben, werden von ihnen nicht anerkannt oder gar geleugnet. Anders fällt das Bewusstsein der Gegenwart und der Zukunft aus, bei dem sich bei den einzelnen Zeittypen Unterschiede erkennen lassen. Kinder, die ihren Alltag und ihren Umgang mit der Zeit positiv bewerten, reflektieren ihre gegenwärtige Situation intensiver als Kinder mit negativen Empfindungen. Ausgenommen sind hier die zeiterfüllenden Kinder, die gerade wegen ihrer Unzufriedenheit mit den hohen fremdbestimmten Anteilen in ihrer Lebensplanung die Gegenwart stark beleuchten und analysieren und daraus Wunschvorstellungen für die Zukunft entwickeln.

Die Bedeutung und Gewichtung der Gegenwart und der Zukunft hängt ansonsten auch mit der Konzeption des Alltags zusammen. Kinder mit viel Struktur und Planung in ihrem Leben beziehen ihre gegenwärtigen Aktivitäten stärker auf zukünftige Ziele als Kinder mit einem großen Spaßpotential. Für sie nimmt die Befriedigung momentaner Bedürfnisse durch Spielen mit Gleichaltrigen einen übergeordneten Stellenwert ein, dem Ziele und ehrgeizige Vorstellungen geopfert werden können.

3.3.2.6 Zusammenfassung

Die gewonnenen Ergebnisse können verallgemeinernd in Hypothesen formuliert werden, die als Zusammenfassung der empirischen Untersuchung zum Zeitbewusstsein von Grundschulkindern dienen.

- A Die unterschiedlichen Ausprägungen des Zeitbewusstseins bei Kindern sind so deutlich, dass sie sich in einer Typologie der Zeit festhalten lassen.
- B Es besteht ein Sinnzusammenhang zwischen dem zugeordneten Zeittyp und dem persönlichen Wohlbefinden. Kinder können ganz klar Zufriedenheit oder Unzufriedenheit mit der zeitlichen Gestaltung ihres Alltags äußern und die positiven oder negativen Konsequenzen, die sich daraus ergeben, benennen.
- C Der Zeitstil ist nicht unabhängig von der individuellen Lebenssituation, in die ein Kind geboren ist. Es lassen sich dabei günstige Voraussetzungen für Kinder erkennen, die ihnen einen gelungenen Umgang mit gesellschaftlichen Anforderungen ermöglichen. Ebenso finden sich ungünstige Kombinationen von Lebensbedingungen, die eine gelungene zeitliche Bewältigung der Aufgaben erschweren.
- D Gerade bei Kindern aus fremden Kulturkreisen findet sich verstärkt ein Zeitstil, der gesellschaftlich wenig Anerkennung findet und schulischen Erfolg erschwert. Integration müsste daher die zeitliche Perspektive stärker berücksichtigen.
- E Die Anforderungen unseres Schulsystems begünstigen Kinder mit bestimmten zeitlichen Ausprägungen. Gleichbehandlung und Gleichberechtigung der unterschiedlichen Zeittypen in der Schule können nur durch eine methodische Öffnung des Unterrichts und einer verstärkten Zuwendung zu mehr selbstbestimmten Bedingungen des Lernens erreicht werden.

4 Eine neue Zeitkultur für die Schule

Unter den Begriffen einer neuen Zeitkultur und einer zeitökologischen Umbesinnung werden Diskussionen und Überlegungen weniger im schulischen Kontext als vielmehr auf gesellschaftlicher Ebene geführt. In diesem Zusammenhang meint eine neue Zeitkultur, auf die Bedeutung des Zeitfaktors im gesellschaftlichen Bereich aufmerksam zu machen. „Trotz der Tatsache, dass viele unserer heutigen Probleme mit unserem Umgang mit Zeit zu tun haben, sind wir von einer Zeitkultur, die auf der Berücksichtigung von Rhythmen und Eigenzeiten beruht, noch Lichtjahre entfernt. Noch immer wird Zeitpolitik als irgendeine kleine Nische, eine Art Spezialpolitik behandelt. Und noch immer wird Zeitforschung eher als Zweig der Esoterik denn als wissenschaftliche Disziplin betrachtet“ (Baeriswyl 2000, S. 153). Die Konstruktion einer Zeittypologie bei Grundschulkindern weist gerade auch auf die Bedeutung eines veränderten Denkens im schulischen Bereich hin. Deutlich wird dies, wenn man das Verhalten und die Leistungen der unterschiedlichen Zeittypen in der Schule betrachtet und miteinander vergleicht.

4.1 Die Zeittypen in der Schule

Im folgenden werden die Aussagen über das schulische Verhalten und die Leistungsfähigkeit der einzelnen Zeittypen aus den prototypischen Beschreibungen vertiefend interpretiert, um mögliche Besonderheiten eines Typs in der Schule zu erkennen.

Typ A:

Die schulischen Leistungen der zeitorganisierenden Kinder sind unterschiedlich, vier Kinder sind sehr leistungsstark, drei bewegen sich im Mittelfeld, zwei Kinder sind eher schwach. Bei allen fällt jedoch auf, dass sie die Schule sehr ernst nehmen, sehr bemüht sind, auch wenn ihre häusliche Situation etwas schwierig ist. Die Kinder wollen das Beste aus ihren Lebensumständen machen. Sie zeigen einen gewissen Ehrgeiz und strengen sich für ihre Ziele an.

Die zeitorganisierenden Kinder sind strukturiert, ehrgeizig und bemüht. Sie setzen ihre individuellen Voraussetzungen gezielt ein und bringen daher viele Eigenschaften mit, die in der Schule erforderlich sind, z.B. planerische Fähigkeiten, Anstrengungsbereitschaft, Organisationstalent und Durchhaltevermögen.

Typ B:

Die schulischen Leistungen der zeiterfüllenden Kinder sind durchschnittlich, nicht herausragend gut, aber auch nicht schlecht. Die Klassenlehrerinnen beschreiben die Kinder als phantasie reich, mit einer guten Allgemeinbildung, verantwortungsvoll, rücksichtsvoll und hilfsbereit. Durch die engagierte Mithilfe der Eltern werden sie ihren persönlichen Fähigkeiten entsprechend bestmöglichst gefördert. Auftauchende Schwierigkeiten werden aktiv in Angriff genommen, zum Beispiel mit Nachhilfeunterricht oder LRS-Therapie. Es wird jedoch deutlich, dass die Kinder immer etwas unter Druck stehen, zumindest unter ständiger Beobachtung und daher auch Möglichkeiten des Ausbrechens aus diesem Kontrollmechanismus gerne und schnell nutzen. Die Motivation für gute Leistungen und das Erreichen einer guten Grundschulempfehlung sind daher eher die Vorstellungen der Eltern, die Kinder würden sich bei einer Lockerung der Fremdbestimmtheit und Leitung wahrscheinlich in ihren schulischen Bemühungen erst einmal verschlechtern.

Die zeiterfüllenden Kinder sind nicht nur im Umgang mit ihrer Lebenszeit passiv und stark von außen gelenkt, sondern auch in der Schule. Mit offenen und freien Unterrichtsmethoden, in denen Eigeninitiative und Selbststeuerung gefragt sind, haben sie große Schwierigkeiten. In einem traditionellen lehrerzentrierten Unterricht, in dem die Kinder detaillierte und enge Aufgabenstellungen vorfinden, kann sich das zeiterfüllende Kind in gewohnter Weise verhalten.

Typ C:

In der Schule gehören die Zeithedonisten zu den kommunikativen Kindern, die immer etwas zu sagen haben, gerne und viel erzählen, sich ab und zu in den Vordergrund spielen und phasenweise sogar einen nicht zu bremsenden Mitteilungsdrang aufweisen. Sie sind meistens fröhlich, hilfsbereit und uneigennützig, so dass sie in ihren Klassen recht beliebt sind. Leistungsmäßig variieren die Fähigkeiten der Schüler, einige der Kinder sind sehr gut, bei anderen treten Konzentrationsprobleme auf. Gemeinsam ist ihnen allen, dass sie sich anstrengen, versuchen das Beste aus ihren Fähigkeiten zu machen und die Schule ernst nehmen, ohne sie zu sehr in den Vordergrund zu stellen. Ansonsten verursachen die Kinder diesen Typs stellenweise Chaos und sorgen für Unruhe, da sie neben den schulischen Pflichten immer noch andere wichtige Themen und Interessen haben.

Die zeithedonistischen Kinder sind diejenigen, die gegenüber schulischen Anforderungen eine gewisse Gelassenheit und Souveränität mitbringen, was sie aus ihrem Selbstvertrauen ziehen. Sie können selbstständig aktiv werden und eigene Projekte planen und durchführen, da sie sehr unabhängige Kinder sind, die mit Freiheit umzugehen wissen. Problematisch wird es für sie höchstens bei allzu großer Routine und dem Ausführen uninteressanter Aufgaben wie zum Beispiel dem Abschreiben. Dennoch setzen zeithedonistische Kinder immer so viel Potential ein, dass sie den Anforderungen gerecht werden, zeigen ihre Stärke aber sicher in offenen Unterrichtssituationen, in denen sie sich für Themen und Sachverhalte begeistern können.

Typ D:

Die schulischen Leistungen und die künftige Schullaufbahnen sind für die Eltern der zeitgezerzten Kinder sehr wichtig. Sie können daher als relativ unproblematische Schülerinnen und Schüler bezeichnet werden, da sie pünktlich und zuverlässig sind, ihre Hausaufgaben und Arbeitsmaterialien vollständig und ordentlich mitbringen und während des Unterrichts nicht stören. Den Lehrerinnen gegenüber zeigen sie sich respektvoll und eher zurückhaltend. Die schulischen Leistungen der Kinder schwanken sehr. Zwei Mädchen können als ausgezeichnete Schülerinnen bezeichnet werden, die beiden Jungen gehören eher dem Mittelfeld an und zwei Mädchen sind schwache Schülerinnen. Insgesamt machen die Kinder ihren Fähigkeiten entsprechend einen interessierten Eindruck, sie bemühen sich, den Anforderungen gerecht zu werden, erledigen pflichtbewusst ihre Aufgaben und halten sich mit eigenen Ideen und Bedürfnissen zurück. Die zeitgezerzten Kinder gehören sicher zu den unauffälligen Kinder einer Klasse, zu denen, die manchmal vergessen werden und von denen die Lehrkraft am Ende eines Schuljahres erschrocken feststellt, dass sie nicht weiß, was dieses Kind eigentlich kann oder nicht.

Die zeitgezerzten Kinder sind ähnlich den zeiterfüllenden Kindern eher unselbstständig und kommen mit freien und offenen Unterrichtsmethoden schlecht zurecht. Es fehlt ihnen die Eigenständigkeit im Geist, die Zuversicht in die eigenen Leistungen und der Spaß am kreativen Ausprobieren. Für die Kinder gibt es nur richtig oder falsch, ihr Denken ist eindimensional ausgerichtet.

Typ E:

Die schulischen Leistungen der Kinder sind schlecht. Fehlende Konzentrationsfähigkeit, mangelndes Engagement und geringe Leistungsbereitschaft beschreiben das Verhalten

der Zeiterstörer. Es fehlen sowohl der Ehrgeiz, etwas erreichen zu wollen, als auch die Ziele, für die es sich lohnen würde, sich anzustrengen. Dabei kann den Kindern neben ihrer fehlenden Motivation hauptsächlich eine gewisse Desorientierung zugesprochen werden. Sie haben es bisher nicht gelernt, sich in der Institution Schule mit all ihren Anforderungen und Spielregeln zurecht zu finden. Dies wird jedoch von den dort Beschäftigten erwartet und vorausgesetzt. So befinden sich die Kinder in einer Spirale des Misserfolgs und der Demotivierung, die es für sie schwer macht, ihr Verhalten zu ändern.

Typ F:

Die Schule ist für die vier zeitopfernden Kinder aufgrund ihrer sprachlichen Schwierigkeiten und kulturellen Differenzen problematisch. Die Leistungen können durchgehend als schwach beschrieben werden. Den Kindern werden Attribute wie chaotisch, passiv, unmotiviert, langsam und unkonzentriert zugesprochen. Neben dem Aspekt der schlechten Leistungen wird auch die fehlende Eingebundenheit in herrschende Systeme und die wenigen sozialen Kontakte genannt. Bis auf eine Ausnahme sind die Kinder bei ihren Mitschülern nicht besonders beliebt und können eigentlich als Außen-seiter beschrieben werden.

Die zeiterstörenden Kinder und die zeitopfernden Kinder können bezüglich ihrem schulischen Zurechtkommen zusammengefasst werden. Diese sind durchgehend schlecht. Den Kindern fehlen grundlegende Voraussetzungen um in der Institution Schule zu bestehen. Vor dem Vermitteln von Stoff und Inhalten wäre es hier wichtig, Zugänge zur Welt der Bildung anzubahnen und die Kinder mit elementaren Fähigkeiten auszustatten. Beispiele hierfür wären die Förderung von Wahrnehmungsprozessen, die Erhöhung der Konzentrationsfähigkeit, das Anbahnen einer inneren Motivation und der geduldige Umgang mit verschiedenen Schwierigkeitsanforderungen. Auch sprachliche und kulturelle Schwierigkeiten bei ausländischen Kindern, die in diesen beiden Zeittypen – Gruppen gehäuft auftreten, müssten verstärkt thematisiert werden und in der Schule einen anderen Stellenwert erhalten.

Betrachtet man die Zeittypen und ihre schulischen Leistungen kann man gewisse Vor- oder Nachteile einzelner Gruppen erkennen. Generell lassen sich keine Aussagen darüber machen, ob ein bestimmter Zeittyp bessere Noten schreibt als ein anderer, typische Verhaltensweisen und ein spezifischer Umgang mit den Anforderungen der Schule sind jedoch erkennbar.

Die Konsequenzen für die Schule, die sich aus der Interpretation der Zeitstile im Hinblick auf das Zurechtkommen der Kinder mit den Ansprüchen des Bildungssystems ergeben, beziehen sich auf zwei unterschiedliche Ebenen. Einmal berühren sie die persönlichen individuellen Kompetenzen des Kindes, zum anderen den schulischen Umgang mit und den pädagogischen Stellenwert von Zeit. Zur Stärkung von Eigenzeiten und individuellen Rhythmen von Kindern muss zeitliche Kompetenz beim Einzelnen gestärkt werden und sich die Schule als Institution auf eine neue veränderte Zeitkultur besinnen.

4.2 „Zeitliche Kompetenz“ in der Grundschule

Zeitliche Kompetenz als individueller Faktor umfasst verschiedene Ebenen des Umgangs mit Zeit, die aufeinander aufbauend in Pyramidenform verstanden werden können. Als elementare Stufe und Voraussetzung für zeitliche Kompetenz kann der Umgang mit zeitlichen Regeln und gesellschaftlichen Übereinkünften gelten. Dieser Aspekt kann als Basiskompetenz verstanden werden. Er beinhaltet sowohl das Gegensatzpaar Pünktlichkeit und Flexibilität, als auch Zuverlässigkeit und das Einfügen in zeitliche Ordnungen, wenn es die Umstände erfordern, z.B. bei Fahrplänen und Öffnungszeiten von Ämtern oder Geschäften.

Auf die Stufe des elementaren Umgangs mit Zeit folgt die Fähigkeit der Organisation des Alltags. Das Erledigen von Pflichten, bei Kindern z.B. der eigenständige und eigenverantwortliche Umgang mit den Hausaufgaben, aber auch das Finden eines sinnvollen Ausgleiches zwischen Arbeit und Freizeit gehören zu der Alltagsorganisation. Daneben werden Kompetenzen der geeigneten Auswahl an Freizeitbeschäftigungen, Medienkompetenz und Strategien zur Stress – und Langeweilebewältigung von Bedeutung.

Auf der nächsten Ebene der zeitlichen Kompetenz findet sich der Aspekte der Lebensgestaltung. Dies bezieht sich auf den Umgang des Individuums mit den Dimensionen der Zeit Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft. Ein persönlicher Lebensentwurf ist das Ergebnis einer Auseinandersetzung mit vergangenen Erlebnissen und Erfahrungen, einer realistischen Einbettung von Träumen, Wünschen und Zukunftshoffnungen in die Planungen und einer bewussten Gestaltung des gegenwärtigen Lebens. Hierzu sind vor allem Reflexionsvermögen und eine kritische Distanz zur eigenen Person notwendig, die es erlauben, die Blickrichtung zu wechseln oder einen anderen Standpunkt einzunehmen.

Die Selbstkompetenz bildet die Spitze der Pyramide und bezieht sich auf den Zeittyp des Einzelnen. Die Persönlichkeit, das Temperament und den Charakter kennen und akzeptieren ist eine wichtige Bereitschaft für diesen Aspekt. Daneben spielen das eigene Tempo und der eigene Rhythmus eine entscheidende Rolle. Es muss einem Menschen gelingen, diese Eigenschaften zu akzeptieren und anzunehmen, da sie grundlegende individuelle Faktoren darstellen. Auch müssen Konsequenzen aus dem individuellen Lebenstempo geschlossen werden und das Leben muss danach gestaltet werden.

Im Überblick lassen sich die einzelnen Bereiche der Qualifikation „Zeitliche Kompetenz“ folgendermaßen darstellen:

Umgang mit Regeln

- Pünktlichkeit versus Flexibilität
- Zuverlässigkeit
- Einfügen in zeitliche Ordnungen

Organisation des Alltags

- Erledigen von Pflichten
- Ausgleich Arbeit – Freizeit
- Umgang mit freier Zeit – sinnvolle Beschäftigungen
- Umgang mit Stress – Strategien zur Bewältigung

Lebensgestaltung

- Vergangenheit als Bezug für Gegenwart
- Leben in der Gegenwart – bewusste Gestaltung, Leben im Jetzt angenehm gestalten und erleben
- Zukunftsperspektiven mit Einfluss auf Gegenwart
- Hoffnungen, Träume, Wünsche

Selbstkompetenz

- Persönlichkeit kennen und akzeptieren
- Eigenen Rhythmus annehmen
- Konsequenzen aus individuellem Lebenstempo
- Eigene Bedürfnisse kennen, artikulieren, sie in Beziehung zu anderen, Gesellschaft und Kultur einordnen können
- Zukunftsvorstellungen und Persönlichkeit in Einklang bringen können



Abb. 6: Zeitliche Kompetenz

4.3 Schule zwischen Entertainment, Leistungsgesellschaft und Lebensgestaltung

Die Aufgaben der Schule bewegen sich zwischen dem Anspruch vieler. Kinder heute sind es gewöhnt, unterhalten zu werden. Sie möchten konsumieren und so soll Unterricht didaktisch aufbereitet werden, damit spielerisch und ohne Anstrengung gelernt wird. Eltern wollen, dass die Schule ihre Kinder fit macht für spätere Anforderungen im Berufsleben, sie sollen auf dem konkurrierenden Arbeitsmarkt gute Chancen haben. Lehrerinnen und Lehrer sehen ihre Aufgabe neben dem Unterrichten eines Faches mit seinem spezifischen Stoff in erster Linie im erzieherischen Bereich. Sie klagen darüber, dass sie immer öfter die grundlegenden Erziehungsaufgaben, die früher in den Händen der Familien lag, übernehmen müssen. Welches die grundlegenden Aufgabenfelder der Schule sind, ist strittig.

Eine neue Zeitkultur in der Schule bietet Chancen für alle am Schulleben beteiligten. Neben vielfältigen Aspekten der persönlichen Kompetenzerweiterung sind Veränderungen in didaktisch – methodischen Bereichen wichtig. Hier stehen Elemente wie die Betonung des gelebten Augenblicks, der Einbezug der Nicht-Linearität, die Langsamkeit, die Muße und Kontemplation und die Steigerung der Aufmerksamkeit und Intensität im Vordergrund. Allen gemein und als übergreifendes Ziel dieser Elemente zu bezeichnen ist eine Steigerung der Qualität von Wahrnehmungsprozessen und eine Akzeptanz der Vielfalt zeitlicher Phänomene, die entstehen, wenn man sich mehr an den Eigenzeiten und Rhythmen der einzelnen Kinder orientiert.

4.3.1 Betonung des gelebten Augenblicks

Der Begriff „Augenblick“ wird heute in der Alltagssprache in Situationen benutzt, die so klingen: Augenblick bitte! Es dauert nur einen Augenblick! Hab´ einen Augenblick Geduld! Man meint damit eine kleine Zeiteinheit, einen Moment, eine Sekunde. Der Augenblick kann dagegen aber auch eine andere, eine weitere Bedeutung haben. Er meint auch das bewusste Leben, das aus der Summe jener Augenblicke besteht, in denen der Mensch ganz gelebt hat. Er meint auch die Verdichtung von Sein und Zeit als Erfüllung und Steigerung der Lebensintensität.

Heute bestimmen Gleichzeitigkeit und der Wunsch nach Zeitgewinn das Leben. Verschiedene Dinge gleichzeitig zu tun, um damit Zeit zu sparen für andere Aktivitäten

findet sich in allen gesellschaftlichen Bereichen, auch in der Schule. Vorgelesen wird während der Frühstückspause, Geschichten gehört wird während des Malens, beim Schreiben können die Kinder Musik hören und im Sportunterricht Matheaufgaben ausrechnen. Damit verliert der Augenblick an Bedeutung, die einzelne Aktivität an Intensität und das Erleben an Qualität.

Eine neue Zeitkultur in der Schule muss aus diesen Gründen auf die Erfüllung des Augenblicks Wert legen. Dies bedeutet bestimmt einen Verlust an Quantität, es wird nicht mehr so viel Stoff geschafft, es können nicht mehr so viele Inhalte vermittelt werden, es muss aus der Fülle an Informationen noch weiter ausgewählt werden. Aber die Beschränkung und die Reduktion bedeutet sicher auch einen großen Gewinn an Qualität. Weniger ist in diesem Fall mehr, da das Wenige intensiv erlebt und gründlich durchdacht werden kann. Sachverhalte und Probleme können von den Kindern zu Ende gedacht werden, eine intensive Auseinandersetzung wird möglich. Themen werden nicht nur oberflächlich angerissen, sondern mit allen Sinnen, mit ganzer Aufmerksamkeit durchlebt. Das Geheimnis eines alten Zen – Meisters macht dies deutlich: „Du hast eine Verabredung mit dem Leben, und diese findet im gegenwärtigen Augenblick statt. Wenn du diesen Augenblick verpasst, verpasst du deine Verabredung mit dem Leben“ (Thich Nhat Hanh, ein vietnamesischer Zen – Mönch, zitiert nach Baeriswyl 2000, S. 156). An anderer Stelle heißt es ebenfalls von einem Zen – Meister: „Wenn ich sitze, dann sitze ich. Wenn ich stehe, dann stehe ich. Wenn ich gehe, dann gehe ich. Wenn ihr sitzt, dann steht ihr bereits. Und wenn ihr steht, dann geht ihr“ (zitiert nach Mezger 1986). Es ist eine dringende Aufgabe der Schule, Kindern die Möglichkeit zu geben, sich auf eine Sache ganz einzulassen, um ihnen damit die Chance zu eröffnen, das befriedigende Gefühl zu erleben, das eine intensive und augenblicksbezogene Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt bringen kann.

4.3.2 Einbezug der Nicht-Linearität

In den westlichen hochtechnisierten Gesellschaften dominiert eine rational-lineare Zeitauffassung, die sich auch in Bildungssystemen und noch konkreter in schulischen Bereichen wiederfindet. Sowohl die transzendente Zeit⁵⁰ als auch zyklische Zeiten und Rhythmen der Natur unterliegen dem Diktat der Linearität und der Quantifizierbarkeit

⁵⁰ Phänomene, die sich im weitesten Sinne als religiöse Zeiterfahrung interpretieren lassen (vgl. Achtner u.a. 1998)

und haben einen nur noch geringen Stellenwert in gesellschaftlichen Interaktions- und Kommunikationsprozessen. Ein Effekt der Betonung der Linearität der Zeit ist der Verlust der inneren Empfindung für Qualität. Dabei handelt es sich um Zeitqualitäten des Handelns und des inneren Erlebens, die verloren gehen und durch rationale Zeitpläne ersetzt werden. Reifezyklen der Natur und Reifungs- und Alterungsprozesse des Menschen werden nicht mehr wahrgenommen oder nicht ernst genommen, an ihre Stelle treten äußere Taktgeber, die oft von Konsumüberlegungen und quantitativen Maßstäben bestimmt werden.

Eine gerade für die Schule interessante Konsequenz aus dieser Entwicklung ist das Entstehen von Passivität und Abhängigkeiten von Quantitäten (schneller, höher, besser) beim Einzelnen, was eine neugierige und reale Auseinandersetzung mit der Umwelt verhindert. Auch wird dadurch der Aufbau von Frustrationstoleranz erschwert, der für eine gewisse Zeitsouveränität notwendig ist. Bedürfnisse müssen sofort befriedigt werden, ein Verzicht auf unmittelbare Wunscherfüllung zugunsten eines später zu erreichenden Ziels wird schwer vorstellbar. „Wünsche müssen sofort, am besten online, befriedigt werden, Enttäuschungen schlagen schnell in Aggression oder Frustration um“ (Achtner 1998, S. 179). In der Schule äußert sich dies durch große Ungeduld der Kinder, in Unaufmerksamkeit und einem Sozialverhalten, das von vielen Lehrerinnen und Lehrern⁵¹ beklagt wird. Eine aktive Auseinandersetzung mit interessanten Inhalten und Themen, eine innere Empfindung von Qualität durch geistiges Erleben, durch Innenlenkung und dem Auslösen kreativer Prozesse findet in der Schule wenig statt.

Möglichkeiten und Auswege aus der Zeitfalle der Linearität sind gefragt und werden bereits auf gesellschaftlicher Ebene mit unterschiedlichen Intentionen diskutiert. Gemeinsam ist allen Ansätzen, dass die lineare Zeitauffassung zwar nicht vollkommen ersetzt werden kann, sie jedoch einer Ergänzung durch die Integration anderer Zeitauffassungen bedarf. Der Konsens besteht in der Überlegung, dass ein phasenweiser und zeitlich begrenzter Ausstieg aus der linearen Zeit sinnvoll erscheint. Baeriswyl nennt hier die Techno-Kultur als „eine Form des Widerstands gegen die säkularisierten, entrhythmisierten und funktionalisierten Zeitnormen einer Gesellschaft, deren Hauptritual nur noch darin besteht, jeden Morgen um die gleiche Zeit aufzustehen und zur Arbeit zu fahren [...]“. An Raves werde die Zeit nicht mehr in Minuten oder Stun-

⁵¹ vgl. z.B. die Studie von Fölling-Albers (1995 b), die Lehrerinnen und Lehrer zur Konzentrationsfähigkeit und zum Sozialverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler befragt.)

den eingeteilt, sondern beginne wieder zu fließen. Und wenn Glück die Absens des Zeitempfindens sei, Vergangenheit und Zukunft irrelevant werden, nähern sich an Raves Hunderte, ja Tausende tanzend diesem zeitlosen Zustand“ (Baeriswyl 2000, S. 218).

Für Achtner erreicht man einen Ausstieg aus der linearen Zeitauffassung, indem man „dem Ich eine emotionale Unterfütterung gewährt, ihm regenerativ und kreativ die Kräfte der Eigenzeiten des Unbewussten zuführt und es vor geistiger Sterilität schützt. Dies aber geht nur durch einen bewussten Umgang mit dem Unbewussten, z.B. mit der von Sigmund Freud empfohlenen gleichmäßig schwebenden Aufmerksamkeit, wenn das Ich sich zeitlich befristet aus der linearen Zeit ausklinkt“ (Achtner u.a. 1998, S. 181).

Damit kann der Ausstieg aus der herrschenden linearen Zeitauffassung und die Integration anderer Modelle des Umgangs mit Zeit eine Quelle kreativer Lebensgestaltung sein. Übertragen auf die Schule meint die Integration des Aussteigens aus der Zeit, die Kinder phasenweise „in Ruhe zu lassen“, ihnen die Möglichkeit zu geben, sich zeitvergessen einer Tätigkeit, einer Beschäftigung, eines „Daseins – Zustandes“ hinzugeben, der nicht der Kontrolle von außen unterliegt oder eine auf ein Ziel gerichtete Tätigkeit sein muss.

„Auch das Akzeptieren der Nicht-Linearität ist eine solche Abrüstungsstrategie, wobei mit Nicht-Linearität weniger Chaos an Stelle von Ordnung gemeint ist – das vielleicht auch -, als vielmehr eine Weltsicht, die Leben ermöglicht. Unterbrechungen, Überraschungen, Unvorhersehbares oder Verwirrung müssen aus dieser Perspektive nicht mehr als Planungsfehler bekämpft werden, sollten als Teil eines gelungenen Lebens betrachtet werden“ (Baeriswyl 2000, S. 157). Bereits bei der Planung von Unterricht sollte auf die minutengenaue Vorhersehbarkeit und Verplanung des Ablaufes einer Unterrichtsstunde verzichtet werden und Platz gelassen werden für solche Überraschungen, die die Interaktion mit Kindern immer bereit hält. Das Akzeptieren von Nicht-Linearität bedeutet, die Schule mit Leben zu füllen, sie spannend zu machen, weil auch Unvorhergesehenes passieren darf, sie vor allem auch echter zu machen, weil auf die Einfälle und Ideen der Kinder ernsthaft eingegangen wird.

4.3.3 Langsamkeit

Zu einer neuen Zeitkultur im gesellschaftlichen Leben und in der Schule gehört auch das Prinzip der Langsamkeit. Damit ist nicht die Verzögerung und Verlangsamung aller Prozesse um jeden Preis gemeint, sondern die Forderung der Durchbrechung von zeitlicher Normierung und dem Festlegen von Geschwindigkeiten für bestimmte Prozesse. Es gilt die Eigenzeiten von Individuen zu entdecken und sie diese leben zu lassen, um aus der Unterschiedlichkeit und der Vielfältigkeit der dann bestehenden Zeitmaße einen Gewinn zu ziehen.

Eine nicht näher definierte Mehrheit der Kinder und ein von außen festgelegter künstlicher Durchschnitt bestimmen die Tempovorgaben für das Erreichen von Bildungszielen. Kinder müssen zu einem bestimmten Zeitpunkt bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten erreicht haben, gleichgültig auf welche Art und Weise. Wäre es nicht sinnvoller, auf diese engen Zeitvorgaben zu verzichten und die Schülerinnen und Schüler vielmehr darin zu bestärken, ihren eigenen Rhythmus zu finden und in ihrem persönlichen Tempo voran zu kommen? Wäre es nicht sinnvoller, ihnen dafür aber zu ermöglichen mit mehr Zuversicht und Selbstvertrauen am Ziel anzukommen und mehr Motivation für die noch vor ihnen liegenden Aufgaben mitzubringen? „So kann Langsamkeit verstanden werden als Respekt vor den Eigenzeiten des Menschen und als Anerkennung von Subjektivität“ (S. 158).

Die Verlangsamung der Lebensgeschwindigkeit und der schulischen Prozesse bedeutet eine veränderte Art der Wahrnehmung. Es bedeutet eine erhöhte Aufnahme visueller und akustischer Reize, es bedeutet das Entdecken von Kleinigkeiten, von Abzweigungen auf dem sonst nur gerade verlaufenden Weg. Damit beinhaltet Langsamkeit als grundlegendes pädagogisches Prinzip einer neuen Zeitkultur neben der Entdeckung der Vielfältigkeit an Rhythmen, neben der Betonung der Individualität und der Subjektivität auch eine Öffnung und Weitung von Wahrnehmungsprozessen, eine Konzentration auf Details, eine Besinnung auf Momente, die eine Befriedigung im Augenblick ermöglichen und kompetent für die Zukunft machen. Die richtige Menge und die passende Intensität an Reizen richtet sich einerseits danach, wie viel ein Individuum verarbeiten kann, ohne dass es ihm schadet und andererseits, wie viel es benötigt, um sich entfalten zu können. Damit hängt das Maß an Reizen, das für den Einzelnen richtig ist auch mit dem individuellen Zeitmaß bei der Verarbeitung von Wahrnehmungsprozessen zusammen. Anforderungen können zu niedrig sein, dann entsteht Langeweile. Sie können aber auch zu hoch sein, dann entsteht Angst. „Jeder ist selbst sein Experte,

wenn es um die Abstimmung der Anforderungen auf die eigenen Kräfte geht. Am glücklichsten sind wir deshalb, wenn wir selbstbestimmt handeln und wenn der Antrieb zum Handeln aus uns selbst kommt“ (Reheis 1998, S. 146).

Pöppel (1993) und Miller (1992) untersuchten die „kurzen Zyklen“ der Wahrnehmung. Damit meinen sie die Konsequenzen, die sich aus den Wahrnehmungsprozessen zwischen dem Menschen und seiner Umwelt ergeben. Auch interessierten sie sich für den Einfluss dieser Interaktion auf die psychische Gesundheit. Wird ein Individuum mit wenig Reizen konfrontiert, vergeht die Zeit subjektiv langsamer. Auch die Art der Reize beeinflusst das Zeiterleben. Neue und wichtig erscheinende Reize beschleunigen nach dem persönlichen Eindruck die Zeit. Das Hetzen von einem Reizniveau ins nächste und die damit verbundene stetige Steigerung materieller Genüsse widerspricht der Erkenntnis des „klugen Haushalten mit Reizen“ (vgl. Reheis 1998) und einer Lebensgestaltung, der Bedürfnisseinschränkungen zur Intensivierung des Erlebens zugrunde liegt.

Längerfristige psychische Prozesse, die „langen Zyklen“ beziehen sich auf die Frage der Entwicklung persönlicher Ressourcen, der Frage nach Bildung generell. Der Berücksichtigung von Eigenzeiten und von individuellen Zeitmaßen kann nur in einer „Pädagogik des Zeitlassens“ (vgl. S. 166) entsprochen werden. Diese bezieht sich zum einen auf die Erkenntnis, dass Menschen unterschiedlich lange zum Lernen brauchen, dann aber nahezu alle die gesteckten Lernziele erreichen können (vgl. Bloom 1970) und zum anderen auf die Forderung einer Selbstorganisation von Bildungsprozessen, in der Lernzeiten, Tempo, Wege und Pausen selbstbestimmt gewählt werden können.

Die Einschränkung der Überflutung mit Reizen ist auch deshalb von Bedeutung, weil sie eine unabdingbare Voraussetzung für die Bildung von „Zeitelastizität“ (vgl. Reheis 1998, S. 167) ist. Damit ist der Wechsel der Blickrichtung von der Gegenwart zurück in die Vergangenheit und voraus in die Zukunft gemeint. Wenn ein Individuum in der Gegenwart ständig mit neuen Reizen konfrontiert wird, bietet sich ihm keine Gelegenheit einer kritischen Distanz zum eigenen Leben. Dies ist jedoch für die Persönlichkeitsentwicklung und die konstante Bildung von Werten notwendig. Nur durch den Blick auf das in der Vergangenheit Erfahrene und die Überprüfung der Realisierbarkeit der Ziele in der Zukunft können sich „realistische Erwartungshaltungen im Hinblick auf die Art und Intensität des Genießens“ (S. 168) herausbilden. Durch eine Unterbrechung der Aufnahme neuer Reize und folgender Wahrnehmungsprozesse, durch ei-

nen kritischen Blick auf das eigene Handeln und Tun, durch geistiges Innehalten im fortschreitenden Vergehen der Zeit kann der Einzelne seine Lebensziele prüfen, die Richtung korrigieren, überlegen, was wirklich gut tut oder feststellen, dass man unbewusst im Alltagshandeln versinkt ohne wirklich zu leben. Eine Aufgabe der Schule ist es, den Kindern Zeitelastizität zu ermöglichen und sie als autonome Persönlichkeiten ihren gegenwärtigen Bildungsprozess mit ihrer bisherigen Lernbiographie abgleichen zu lassen und die persönlichen Bildungsziele und Vorstellungen anzupassen oder zu revidieren. Trotz Einbezug der vergangenen und zukünftigen Perspektiven steht aber immer die momentane Befriedigung durch den Lernprozess im Vordergrund, der in der richtigen persönlichen Dosierung von Reizen und Anforderungen besteht. Mihaly Csikszentmihalyi (1992) beschreibt das Erleben tiefer Zufriedenheit im Augenblick mit dem Begriff „flow“. Für ihn sind die glücklichsten Momente im Leben diejenigen, in denen ein Individuum in einer Tätigkeit vollkommen aufgeht, die Energien auf diese Tätigkeit gebündelt sind und es seine Kräfte spürt, in dem Moment, in dem sie sich an den Anforderungen und Hindernissen messen.

Die Eile und der Beschleunigungswahn, das Bedürfnis, Zeit bei einer Tätigkeit einzusparen, um noch eine weitere durchführen zu können, hat großen Einfluss auf die Erlebnisfähigkeit des Menschen und seine sozialen Beziehungen. „Niemand schien zu merken, dass er, indem er Zeit sparte, in Wirklichkeit etwas ganz anderes sparte. Keiner wollte wahrhaben, dass sein Leben immer ärmer, immer gleichförmiger und immer kälter wurde. Deutlich zu fühlen bekamen es die Kinder, denn auch für sie hatte nun niemand mehr Zeit. Aber Zeit ist Leben. Und das Leben wohnt im Herzen. Und je mehr die Menschen daran sparten, desto weniger hatten sie“ (Ende 1973, S. 72). Mehr Langsamkeit im Unterricht heißt nicht auf Bildungsziele zu verzichten oder Kompetenzen zu verlieren, sondern bietet die Möglichkeit einer Erweiterung der Entwicklung und Entfaltung der Schülerinnen und Schüler.

4.3.4 Muße und Kontemplation

Muße und Kontemplation sind zwei Begriffe, die heute eher mit Selbstfindung assoziiert werden als mit dem schulischen Lehren und Lernen. Aber gerade die geduldige, nach außen passiv wirkende Haltung, die Selbst- und Seinsvergessenheit beinhaltet, ermöglicht inneres Reifen und Entwickeln von Zusammenhängen und Denkstrukturen. Gedanken benötigen Zeit um sich zu bilden und sich zu entfalten, das Denken dauert, um sich zu festigen und zu vertiefen. In der Schule werden neue Gedankensysteme

aufgebaut, Konzepte und Denkstrukturen verändert, kognitive Muster werden ergänzt oder ersetzt, erweitert oder differenziert. Diese Prozesse benötigen Zeit, nicht nur aktives Handeln, Zuhören, Sprechen und Schreiben, sondern Zeit der äußeren Untätigkeit, der Unterbrechung der Aufnahme von neuen Reizen und damit immer wieder neu ablaufender Wahrnehmungsprozesse, um heranreifen zu lassen, was später als neue Erkenntnisse oder kreative Ideen vorhanden sein soll. „Niemand ist man tätiger, als wenn man dem äußeren Anschein nach nichts tut“ (Cato⁵²).

Diese untätige Zeit findet in der schulischen Realität keinen Platz, vielmehr entscheidet das Potential an Aktivität über die Güte des Unterrichts. Auch dürfte ein Großteil der Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit zu Muße und Kontemplation verloren haben. In Zeiten schnelllebiger Medien und dem Überangebot an Beschäftigungsmöglichkeiten haben die Kinder verlernt, innezuhalten, sich zu besinnen und nichts zu tun. „Stundenlang mit so wichtig-unwichtigen Dingen wie den Gesetzen des Mückenflugs, der Rhythmik der Sonnenstäubchen, der Melodik der Lichtwellen, dem Mäandern der Rauchwölkchen, dem Zirpen der Grillen, dem Spiel von Wind und Wolken oder dem Rauschen des Grases beschäftigt, offenbart sich ihm eine Weltsicht, die moderne Zeitgenossen als Weltflucht oder Eskapismus bezeichnen würden und damit eine psychische Krankheit meinen“ (Baeriswyl 2000, S. 159 f.). Dies zu lernen, sich die Zeit dafür zu nehmen, sie den Kindern in der Schule zu gönnen und nicht als Faulheit oder Zeitverschwendung zu verurteilen, wäre ein lohnendes Ziel. Damit ist nicht die Befürwortung einer „Kuschelpädagogik“ ohne Anspruch und Forderung der Kinder gemeint, sondern vielmehr die Intensivierung von Bildungsprozessen durch gedankliches Durchdringen eines Inhaltes.

Die für eine neue Zeitkultur unverzichtbaren Elemente der Langsamkeit, der Muße und der Kontemplation fasst Günter Grass in einem Aufruf an die Lehrerschaft zusammen. „Ich schlage vor, in allen Schulen einen Kurs zur Erlernung der Langsamkeit einzuführen. Von mir aus darf es sogar ein Leistungskurs sein. Langsamkeit wäre eine Gangart, die der Zeit zuwider verlief. Die bewusste Verzögerung. Das bis zum Stillstand gebremste Tempo. Das Erlernen des Innehaltens, der Muße. Nichts wäre inmitten der gegenwärtigen Inflationsflut hilfreicher als eine Hinführung der Schüler und Schülerinnen zur Besinnung ohne lärmende Nebengeräusche, ohne schnelle Bildabfolge, ohne Aktion, und hinein ins Abenteuer der Stille, in der einzig Eigengeräusche er-

⁵² Zitiert nach Arendt H. (1981)

lebt werden können. Ich weiß: Ein Vorschlag, den zu realisieren zwangsläufig die Zeit fehlen wird. Dennoch bitte ich Sie als Lehrerinnen und Lehrer, ihn nicht nur zu belächeln, sondern ihn spielerisch ernst zu nehmen; er hat es in sich“ (Grass 2000, S. 12).

4.3.5 Steigerung der Aufmerksamkeit und Intensität

„Die Schule ist keine Schule des Schauens, des Staunens, der Konzentration auf Details, des Nachdenkens und des Verarbeitens. Dafür beherrschen oberflächliche Aktivistinnen die Szene und sie werden überall verlangt“ (Geissler 2000, S. 189).

Eine neue Zeitkultur in der Schule muss sich gerade von diesem oberflächlichen Aktionismus verabschieden und einer intensiven Aufmerksamkeit zuwenden. In der wissenschaftlichen Diskussion werden zwei Bedeutungen von Aufmerksamkeit unterschieden. Zum einen meint man die Vigilanz, den „quantitativ angebbaren Zustand des Organismus, der von hellwach bis komatös reicht“ (Spitzer, 2002, S. 141) und den zeitlichen Prozess der Aufmerksamkeit darstellt. Zum anderen besteht der räumliche Prozess dieses Phänomens in der selektiven Aufmerksamkeit, der Zuwendung des Organismus zu bestimmten Sachverhalten unter Ausblendung anderer.

Die Erhöhung der Vigilanz ist eine wichtige Voraussetzung für das Lernen, denn nur ein aufmerksamer und wacher Geist ist leistungsfähig. Wissenschaftliche Untersuchungen aus dem Bereich der Gehirnforschung beschäftigten sich mit dem Zusammenhang zwischen Leistung und Erregung und mit Möglichkeiten der Steigerung der Bereitstellung von Informationsverarbeitungsressourcen. Gerade zur Verbesserung der Intensität schulischer Lehr – Lernprozesse sind Überlegungen wichtig, die als Ziel der Bemühungen, die Erhöhung der Anstrengungsbereitschaft beim einzelnen Kind haben.

Die selektive Aufmerksamkeit bedeutet die aktive Wahrnehmung der Welt, das Differenzieren von relevanten Reizen und das Einleiten von Verarbeitungsprozessen im Gehirn. Posner (1996) vergleicht die selektive Aufmerksamkeit mit einem Scheinwerfer, der sich räumlich auf nur eine Stelle der Außenwelt beziehen kann, je nach benötigter Konzentration aber in seiner Intensität variiert. In Experimenten konnte nachgewiesen werden, dass der Mensch nur eine bestimmte „und begrenzte Menge an Informationsverarbeitungskapazität zur Verfügung hat und diese den jeweils anfallenden Aufgaben zuweist“ (Spitzer 2002, S. 144 f.). Dabei werden zuerst die als relevant eingestuft Stimuli verarbeitet, die verbleibende Kapazität den irrelevant eingestuft

Reizen zugeordnet. Bedeutsam für den Bereich des Lernens ist die Erkenntnis, dass die Zuwendung der Aufmerksamkeit zu einer Steigerung der Aktivität in bestimmten Bereichen des Gehirns führt, die es ermöglicht, die Information im Gedächtnis zu behalten oder damit zu arbeiten.

Die Bedeutung der selektiven Wahrnehmung und Aufmerksamkeit für das Lernen wurde durch das klassische Experiment zur Neuroplastizität der Gehirnrinde mit Affen (vgl. Spitzer 2002, S. 153 ff.) unterstrichen. Diese lernen ohne Hinwendung der Aufmerksamkeit zu den Reizen durch fehlende innere Motivation nichts, auch wenn das Gehirn mit Reizen massiv „bombardiert“ wird.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Fähigkeit und die Intensität des Lernens abhängig von dem Grad der Zuwendung zu dem Lernstoff ist, daher mit den Aufmerksamkeitsprozessen zusammenhängt. Ein aufmerksames Kind lernt bestimmte Inhalte besser als ein unaufmerksames. Verantwortlich für diesen Prozess sind die Vigilanz, die allgemeine Wachheit, und die selektive Aufmerksamkeit. Die Vigilanz aktiviert das Gehirn, die Selektion bewirkt eine nochmalige Zunahme der Aktivierung genau der Gehirnareale, die für die Informationsverarbeitung zuständig sind.

Zur Verbesserung des Lernerfolgs in der Schule ist eine Intensivierung der Aufmerksamkeit erforderlich. Dies kann durch eine neue Zeitkultur geschehen, die den Kindern Zeit zum Nachdenken gibt. „Eine sozialökologische Zeitkultur muss das Menschenrecht auf Irrtum gewährleisten. Deren erstes Gebot lautet, sich Zeit zum Nachdenken zu nehmen“ (Baeriswyl 2000, S. 155 f.). Auch der Einbezug von Motivation und positiven Emotionen kann zu einer Steigerung der Aufmerksamkeit führen. Diese in der Pädagogik schon lange praktizierten Formen bedürfen jedoch einer neuen Sichtweise. Entgegen den Trends in der Lehrerbildung schaffen nicht „Medien-Bombardements“ und „bunter Ablenkungskrimskrams“ (vgl. Spitzer 2002, S. 194) eine Erhöhung der Motivation auf Seiten der Schülerinnen und Schüler, sondern eher die Begeisterung des Lehrers oder der Lehrerin für das Unterrichtsfach, die emotionale Zuwendung zu den Kindern und den durch Lob und Anerkennung motivierten Austausch über Sachverhalte. Geschichten, die die Kinder ansprechen und mit denen sie Bezüge zu ihrer Lebenswirklichkeit herstellen können, führen zu einer Erhöhung der Aufmerksamkeit und dadurch zu einem Lernzuwachs. Bemühungen von Lehrerinnen und Lehrern sollten sich verstärkt auf das geistige Erreichen der Horizonte der Kinder

konzentrieren, denn Aufmerksamkeit ist die grundlegende Voraussetzung für das Lernen.

Eine neue Zeitkultur in der Schule, die sich aus den individuellen Kompetenzen - Umgang mit Regeln, Organisation des Alltags, Lebensgestaltung und Selbstkompetenz - auf der einen Seite und veränderten Prioritäten im Schulleben und im Unterricht - Betonung des gelebten Augenblicks, Einbezug der Nicht-Linearität, Langsamkeit, Muße und Kontemplation und Steigerung der Aufmerksamkeit und Intensität - auf der anderen Seite ergibt, birgt die Chance einer Intensivierung von Bildungsprozessen, die persönlich abgestimmt auf die Fähigkeiten, Stärken und Schwächen jeden einzelnen Kindes neben dem erhöhten schulischen Erfolg auch zu mehr Zufriedenheit und Lust auf die Institution Schule führen könnte.

5 Literatur

- ACHTNER, W., KUNZ, ST., WALTER, TH. (1998). Dimensionen der Zeit. Die Zeitstrukturen Gottes, der Welt und des Menschen. Darmstadt
- AICHELBURG, P. (Hrsg.) (1988). Zeit im Wandel der Zeit. Braunschweig
- ARENDT, H. (1981 / 1958). Vita activa oder Vom tätigen Leben. München
- ARISTOTELES (1979): Physikvorlesung. Bd. 11. Werke in deutscher Übersetzung (begründet von E. Grumach, herausgegeben von H. Flashar). Darmstadt
- AUGUSTINUS, A. (1955). Confessiones / Bekenntnisse (lat.dt.) (zuerst 400). Übers. V. J. Bernhart. München
- AUGUSTINUS, A. (1978). Vom Gottesstaat (Buch 11 - 22) (zuerst 426). Zürich
- BACKHAUS, K., BONUS, H. (Hrsg.) (1998). Die Beschleunigungsfälle oder der Triumph der Schildkröte. Stuttgart
- BAERISWYL, M. (2000). Chillout. Wege in eine neue Zeitkultur. München
- BALLAUFF, TH. (1962). Systematische Pädagogik. Heidelberg
- BALLAUFF, TH. (1966). Philosophische Begründungen der Pädagogik. Die Frage nach Ursprung und Maß der Bildung. Berlin
- BARRON, F. (1963). Creativity and psychological health. London
- BARTON, E. (1986). Adolescent views of the contemporary world. An international comparison. Educational Psychology in Practice, 2 (2), S. 45 – 48
- BARTON, A., LAZARFELD, P. (1984/1955). Einige Funktionen von qualitativer Analyse in der Sozialforschung. In: Hopf, Ch., Weingarten, E. (1984). Qualitative Sozialforschung (S. 41 – 89) 2. Aufl. Stuttgart
- BAUMGARTEN, H.M. (Hrsg.) (1993). Das Rätsel der Zeit. Freiburg
- BEER, E. (1974). Lust zur Leistung – Wie Eltern Kinder fördern können. Tübingen:
- BENDELE, U. (1984). Krieg, Kopf und Körper. Frankfurt/Berlin/Wien
- BERGER, P.A., HRADIL, S. (Hrsg.) (1990). Lebenslagen Lebensläufe Lebensstile. Soziale Welt, Sonderband 7. Göttingen
- BERGSON, H. (1919). Materie und Gedächtnis – Eine Abhandlung über die Beziehung zwischen Körper und Geist. (Übers. V. J. Frankenberger). Jena
- BERGSON, H. (1934/1948). Denken und schöpferisches Werden. In: Zimmerli, W., Sandbothe, M. (Hrsg.) (1993). Klassiker der modernen Zeitphilosophie. Darmstadt
- BILSTEIN, J., MILLER-KIPP, G., WULF, CH. (Hrsg.) (1999). Transformationen der Zeit. Erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie. Weinheim
- BLASS, W. (1980). Zeitbudget-Forschung. Frankfurt a.M. und New York

- BLOOM, B.S. (1970). Alle Schüler schaffen es. In: *Betrifft Erziehung* 11/70, S. 15 ff.
- BOLLNOW, O.F. (1941). *Das Wesen der Stimmungen*. Frankfurt a.M.
- BOLLNOW, O.F. (1969). Das richtige Verhältnis zur Zeit. In: *Schulwarte* 22, 1969, S. 2 – 15
- BOLLNOW, O.F. (o.J./1972). *Das Verhältnis zur Zeit. Ein Beitrag zur pädagogischen Anthropologie*. Heidelberg
- BOLTZMANN, L. (1897). Zu Herrn Zermelo's Abhandlung „Über die mechanische Erklärung irreversibler Vorgänge“. In: Zimmerli, W., Sandbothe, M. (Hrsg.) (1993). *Klassiker der modernen Zeitphilosophie*. Darmstadt
- BREUER, St. (1992). Der Nihilismus der Geschwindigkeit. Zum Werk Paul Virilios. In: Ders.: *Die Gesellschaft des Verschwindens*. Hamburg, S. 131 - 156
- BREUNIG, W. (Hrsg.) (1973). *Das Zeitproblem im Lernprozess*. München
- BRÜCKNER, G., HAERING, H.-G., KUNKEL, Ch. (1987). Wie Schüler sich, ihre Schule und die Zukunft sehen. *Befragung von Schülern des 6. Jahrgangs*. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 34 (2), S. 132 – 136
- CALABRESI, R., COHEN, J. (1968). Personality and Time attitudes. *Journal of Abnormal Psychology*, 73, S. 431 - 439
- CAVALLI, A. (1985). Zeiterfahrungen von Jugendlichen. Versuch einer Typologie. In Zoll, R. (Hrsg.) (1988). *Zerstörung und Wiederaneignung von Zeit*, S. 387 - 404. Frankfurt a.M.
- CHURCH, J. (1971). *Sprache und die Entdeckung der Wirklichkeit. Über den Spracherwerb des Kleinkindes*. Frankfurt a.M.
- COMENIUS, J.A. (1960). *Große Didaktik (zuerst 1657)* (Herausgegeben von A. Flitner). Düsseldorf und München
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1992). *Flow. Das Geheimnis des Glücks*. Stuttgart
- DAVIES, P. (1995). *Die Unsterblichkeit der Zeit*. Bern
- DERRIDA, J. (1968/1988). Ousia und gramme. Notiz über eine Fußnote in „*Sein und Zeit*“. In: Zimmerli, W., Sandbothe, M. (Hrsg.) (1993). *Klassiker der modernen Zeitphilosophie*. Darmstadt
- DERRIDA, J. (1990). Kurs auf das andere Kap – Europas Identität. In: *Liber. Europäische Kulturzeitschrift*, Jg. 2, Oktoberheft, S. 11 - 13
- DOLCH, J. (1964). Die Erziehung und die Zeit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 10, 1964, S. 361 – 372
- DURKHEIM, E. (1994). *Die elementaren Formen des religiösen Lebens*. Frankfurt a.M.
- ECKER, E. (1965). *Über Zeit und Zeitverhältnisse in der Erziehung*. (Phil. Diss.). Freiburg

- EDDINGTON, A.S. (1928/1931). Der Ablauf des Weltgeschehens. „Werden“. In: Zimmerli, W., Sandbothe, M. (Hrsg.) (1993). Klassiker der modernen Zeitphilosophie. Darmstadt
- EHLERS, CH. (1989). Durch die Vergangenheit in die Zukunft. Eine Untersuchung zur Förderung des Zeitbewusstseins bei Grundschulkindern. Frankfurt a.M.
- ENDE, M. (1973). Momo. Die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte. Stuttgart und Wien
- ENGEMANN, CH. (2000). Schulanfang auf neuen Wegen – Grundsatzüberlegungen. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport B-W. Dokumentation eines Projektes der Schuleingangsstufe, S. 35 - 41
- FEYLER, G. (1982). Endlich mehr Zeit haben. München
- FILSTEAD, W.J. (1979). Soziale Welten aus erster Hand. In: Gerdes, K. (Hrsg.). Explorative Sozialforschung. Stuttgart, S. 29 -40
- FISCHER, M. (1983). Die Unterrichtsmethode des Comenius. Theoriegeleitete Analyse und Hypothesenbildung für empirische Unterrichtsforschung. Köln
- FLICK, U., KARDORFF v., E., KEUPP, H., ROSENSTIEL v., L., WOLFF, ST. (Hrsg.) 1995) Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim
- FÖLLING-ALBERS, M. (1995a). Veränderte Kindheit – veränderte Grundschule. Frankfurt a.M.
- FÖLLING-ALBERS, M. (1995b). Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben. Weinheim und Basel
- FÖLLING-ALBERS, M. (1999). Veränderte Kindheit – Forschungsergebnisse zu ausgewählten Erfahrungsbereichen.
- FOUCAULT, M. (1976). Überwachen und Strafen. Frankfurt
- FRAISSE, P. (1974). Zeitwahrnehmung und Zeitschätzung. In: K. Gottschaldt, Ph. Lersch, F. Sander u. H. Thomae (Hrsg.). Handbuch der Psychologie, 1. Bd., 1. Halbbd., S. 656 – 690. Göttingen
- FRAISSE, P. (1985). Psychologie der Zeit. Konditionierung, Wahrnehmung, Kontrolle, Zeitschätzung, Zeitbegriff. München
- FRANK, L.K. (1939). Time perspective. Journal of Social Philosophy, 4, S. 293 – 312
- FRITZSCH, H. (1996). Die verbogene Raum – Zeit. München

- FÜCHSLE, T., TROMMSDORF, G. (1980). Eine Längsschnittstudie zur Entwicklung von Zukunftsorientierung und Aufschubverhalten bei Unter- und Mittelschichtkindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, XII (4), S. 291 – 300
- FUHS, B. (2000). Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In: Heinzl, F. (Hrsg.). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim und München, S. 87 - 103
- GAARDER, J. (1993). *Sofies Welt. Roman über die Geschichte der Philosophie*. München
- GADAMER, H.-G. (1969). Über leere und erfüllte Zeit. In: Zimmerli, W., Sandbothe, M. (Hrsg.) (1993). *Klassiker der modernen Zeitphilosophie*. Darmstadt
- GEISSLER, K.A. (1985). *Zeit leben - Vom Hasten und Rasten, Arbeiten und Lernen, Leben und Sterben*. Weinheim
- GEISSLER, K.A. (1999). *Vom Tempo der Welt. Am Ende der Uhrzeit*. Freiburg
- GEISSLER, K.A. (2000). *Zeit - verweile doch Lebensformen gegen die Hast*. Freiburg
- GENDOLLA, P. (1992). *Zur Geschichte der Zeiterfahrung*. Köln
- GENZ, H. (1999). *Wie die Zeit in die Welt kam. Die Entstehung einer Illusion aus Ordnung und Chaos*. Reinbek bei Hamburg
- GIDDENS, A. (1988). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt/New York
- GLASER, B., STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine
- GOLEMAN, D., KAUFMAN, P., RAY, M. (1997). *Kreativität entdecken*. München
- GRABER, M. (1990). *Zeitautonomie als Leitkategorie der Freizeitpädagogik – Neuere wissenschaftliche Untersuchungen zur Körper- und Zeiterfahrung und ihre pädagogische Bedeutung*. Göttingen (unveröffentl. Diplomarbeit)
- GRASS, G. (2000). *Zeit. Erziehung und Wissenschaft*. *Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW* 6/2000, S. 12
- GRAUMANN, C.-F. (1974). *Bewusstsein und Bewusstheit. Probleme und Befunde der psychologischen Bewusstseinsforschung*. In Gottschaldt, K., Ph. Lersch, F. Sander & H. Thomae (hrsg.). *Handbuch der Psychologie*, 1.Bd., 1. Halbbd. S. 79 – 127. Göttingen
- HAAN, G. de (1996). *Die Zeit in der Pädagogik. Vermittlungen zwischen der Fülle der Welt und der Kürze des Lebens*. Weinheim

- HAWKING; ST. (2000). Die illustrierte kurze Geschichte der Zeit. Reinbek bei Hamburg
- HECKHAUSEN, H. (1963). Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation. Meisenheim
- HECKHAUSEN, H. (1965). Leistungsmotivation. In: H. Thomae (Hrsg.). Allgemeine Psychologie – II. Motivation. Handbuch der Psychologie, Bd. 2, S. 602 – 702. Göttingen
- HEGNER, F. (1987). Zur Entwicklung von erwerbsgebundener und erwerbsfreier Zeit. In: Hesse, J.J., Zöpel, C. (Hrsg.). Neuorganisation der Zeit, S. 33 – 81. Baden-Baden
- HEIDEGGER, M. (1993). Sein und Zeit (zuerst 1927). Tübingen
- HERBART, J.F. (1965). Pädagogische Schriften. Bd. 2: Pädagogische Grundschriften (Pädagogische Texte, hrsg. von W. Flitner). Düsseldorf
- HESSE, P. (1986). Children's and adolescents' fears of nuclear war. Is our sense of the future disappearing? International journal of Mental Health, 15 (1 – 3), S. 93 – 113
- HINZ, A. (2000). Psychologie der Zeit. Umgang mit Zeit, Zeiterleben und Wohlbefinden. Münster
- HORN, CH. (1997). Augustinus. Über das Glück, die Bedeutung der Philosophie und die Subjektivität der Zeit. In: Der blaue Reiter. Journal für Philosophie Nr. 5, 1/1997, S. 98 - 102
- HUSSERL, E. (1966). Zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins. In: Boehm, v.R. (Hrsg.). Husserliana Bd. X., Den Haag
- HUSSERL, R. (1928). (M. Heidegger, Hrsg.). Edmund Husserls Vorlesungen zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins (1905). In E. Husserl (Hrsg.). Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung, S. 367 – 496. Halle
- JAHODA, M., LAZARFELD, P., ZEISEL, H. (1975). Die Arbeitslosen von Marienthal. (Erstausgabe 1933, Leipzig), Frankfurt
- JAHODA, M. (1995). Die Arbeitslosen von Marienthal. In: Flick, U. u. a. (Hrsg.). Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Weinheim, S. 119 – 122
- JAMES, W. (1886). Die Wahrnehmung der Zeit. In: Zimmerli, W., Sandbothe, M. (Hrsg.) (1993). Klassiker der modernen Zeitphilosophie. Darmstadt
- JÖNSSSEN, B. (2000). Zeit. Wie man ein verlorenes Gut zurückgewinnt. Köln
- JONAS, H. (1984). Das Prinzip Verantwortung. Frankfurt a.M.

- KARDORFF, E. von (1995). Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung. In: Flick, U. u. a. (Hrsg.). Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Weinheim, S. 3 - 8
- KANT, I. (1960). Über Pädagogik (Klinkhardts pädagogische Quellentexte, hrsg. von Th. Dietrich). Bad Heilbrunn
- KANT, I. (1968). Kritik der reinen Vernunft. (zuerst 1781). Werke in zwölf Bänden, hrsg. von Wilhelm Weischedel. Frankfurt a.M.
- KAUL, C.-D. (2000). Die zehn Wünsche der Kinder. Ein ganzheitlicher Weg im Miteinander von Kind und Erwachsenen. Donauwörth
- KELLER, A. (1992). Über die Zeit. Dortmund
- KLATT, F. (1929). Beruf und Bildung. Potsdam
- KLUGE, S. (1999). Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen
- KLUGE, S. (2000, Januar). Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung [20 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 1(1). Verfügbar über:
<http://qualitative-research.net/fqs> [Datum des Zugriffs: 15.05.2001].
- KORCZAK, J. (1998). Wie man ein Kind lieben soll (zuerst 1929). Göttingen
- KOTTJE, F. (1993). Zur Einführung. In: Bergson, H. Denken und schöpferisches Werden. Hamburg, S. 7 – 19
- KUDERA, L. (1987). Das Modell der Ideologie. Beiträge zur politischen Wissenschaft. Berlin
- KÜCHLER, W. (1992). Ein Jahr hat viele Tage. Arbeit mit der Jahreskette. In: Grundschule, 24. Jg., 1992, H. 11, S. 20 - 23
- LAMNEK, S. (1993/1988). Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. 2. korrig. und erw. Aufl., Weinheim
- LAMNEK, S. (1993/1989). Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. 2. überarb. Aufl., Weinheim
- LAZARFELD, P. (1937). Some Remarks on the Typological Procedures in Social Research. In: Zeitschrift für Sozialforschung. Jahrgang VI, S. 119 – 139
- LESHAN, L.L. (1952). Time orientation and social class. Journal of Abnormal and Social Psychology, 47, S. 589 – 592
- LESSING, E.E. (1968). Demographic, developmental and personality correlates of length of future time perspective (FTP). Journal of Personality, 36, S. 183 - 201

- LEVINE, R. (1997). Eine Landkarte der Zeit. Wie Kulturen mit Zeit umgehen. München
- LIEBAU, E., MILLER-KIPP, G., WULF, Ch. (Hrsg.) (1999). Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie. Weinheim
- LIPPITZ, W. (1993). Phänomenologische Studien in der Pädagogik. Weinheim
- LUCKMANN, T. (1983). Lebensweltliche Zeitkategorien, Zeitstrukturen des Alltags und der Ort des historischen Bewusstseins. In: Cerquilini, B. /Gumbrecht, H.U. : Der Diskurs der Literatur- und Sprachgeschichte. Wissenschaftsgeschichte als Innovationsvorgabe. Frankfurt a.M., S. 13 – 28
- LUCKMANN, T. (1986). Zeit und Identität: Innere, soziale und historische Zeit. In: Fürstenberg, F. /Mörth, I. (Hrsg.). Zeit als Strukturelement von Lebenswelt und Gesellschaft. Linz, S. 135 – 174
- LUHMANN, N. (1971). Die Knappheit der Zeit und die Vordringlichkeit des Befristeten. In: Ders (Hrsg.). Politische Planung. Opladen
- LUHMANN, N. (1979). Zeit und Handlung – Eine vergessene Theorie. In: Zeitschrift für Soziologie, 8. Jg., H. 1, S. 63 – 81
- LYOTARD, J.-F. (1989). Logos und Techne oder die Telegraphie. In: Ders., Das Inhumane. Plaudereien über die Zeit. Wien, S. 89 - 106
- MAYRING, PH. (1988). Qualitative Inhaltsanalyse - Grundlagen und Techniken. Weinheim
- MAYRING, PH. (1991a). Die Erfassung subjektiven Wohlbefindens. In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), Wohlbefinden. Theorie - Empirie - Diagnostik , S. 51 - 70. Weinheim
- MAYRING, PH. (1991b). Psychologie des Glücks. Stuttgart
- MAYRING, PH. (1994). Qualitative Inhaltsanalyse. In: A. Boehm, A. Mengel & Th. Muhr (Hrsg.), Texte verstehen. Konstanz
- MAYRING; PH. (1996). Exemplarische qualitative Ansätze und ihre Bedeutung für die Gesundheitsforschung: Gegenstände, Ansätze, Probleme. In: E. Brähler & C. Adler (Hrsg.). Quantitative Einzelfallanalysen und qualitative Verfahren. Gießen
- MAYRING, PH. (2000, Juni). Qualitative Inhaltsanalyse[28 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [on-line journal], 1(2). Abrufbar über: [http:// qualitative-research.net/fqs/fqs-d/2-00inhalt-d.htm](http://qualitative-research.net/fqs/fqs-d/2-00inhalt-d.htm) [Datum des Zugriffs: 15.05.2001].

- MCTAGGART, J., MCTAGGART, E. (1908). Die Irrealität der Zeit. In: Zimmerli, W., Sandbothe, M. (Hrsg.) (1993). Klassiker der modernen Zeitphilosophie. Darmstadt
- MEAD, G.H. (1978). Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a.M. 3. Aufl.
- MEDER, N. (1989). Kognitive Entwicklung in Zeitgestalten. Eine transzendental-philosophische Untersuchung zur Genesis des Zeitbewusstseins. Paideia Bd. 6. Studien zur Systematischen Pädagogik. Frankfurt a.M.
- MERLEAU-PONTY, M. (1966). Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin
- MEZGER, M. (1986). Die wichtigste Zeit ist der Augenblick. In: Kirchenbote 7/8, 1986
- MIEBLER, M. (1976). Leistungsmotivation und Zeitperspektive. München
- MILLER, R. (1992). Zeiterleben. In: Asanger, R. / Wenninger, G. (Hrsg.). Handwörterbuch Psychologie, 4. völlig neubearbeitete u. erweiterte Aufl., S. 869-872. München/Weinheim
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT B-W (2000). Schulanfang auf neuen Wegen. Dokumentation eines Projektes der Schuleingangsstufe. Stuttgart
- MOLICKI, M. (Hrsg.) (1995). Zeitzeichen. Über den Umgang mit unserer Zeit. Königsfeld
- MOLLENHAUER, K. (1986). Umwege - Über Bildung, Kunst und Interaktion. Weinheim
- MONTESSORI, M. (1952). Kinder sind anders. Stuttgart
- MONTESSORI, M. (1969). Die Entdeckung des Kindes. Freiburg i.B.
- MÜLLER, E.H. (1969). Erfüllte Gegenwart und Langeweile. Zeitgebundenheit und Zeitfreiheit im Leben des Kindes. Anthropologie und Erziehung Bd. 24. Heidelberg
- NADOLNY, ST. (1983). Die Entdeckung der Langsamkeit. München
- NEUMANN, K. (1992). Zeitautonomie und Zeitökonomie. J.A. Comenius und die Dialektik pädagogischer Zeitstrukturen. In: Deutsche Schule 1992, S. 212 - 223
- NISSEN, U. ((1992). Raum und Zeit in der Nachmittagsgestaltung von Kindern. In Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (1992). Was tun Kinder am Nachmittag ? S. 127 - 170. München
- NOWOTNY, H. (1989). Eigenzeit. Entstehung und Strukturierung eines Zeitgefühls. Frankfurt a.M.
- NYSSSEN, E., SCHÖN, B. (Hrsg.) (1995). Perspektiven für pädagogisches Handeln. Weinheim und München
- OPASCHOWSKI, H. (1976). Pädagogik der Freizeit. Bad Heilbrunn

- OPASCHOWSKI, H. (1977). Freizeitpädagogik in der Schule. Bad Heilbrunn
- OPASCHOWSKI, H. (1994). Einführung in die Freizeitwissenschaft. Opladen
- OSWALD, H., KRAPPMANN, L. (1995). Kinder. In: Flick, U. u. a. (Hrsg.). Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Weinheim, S. 355 - 358
- PESTALOZZI, H. (1945). Lienhard und Gertrud. In: Pestalozzi, H.: Gesammelte Werke, Bd. 1 (hrsg. von E. Bosshart u.a.). Zürich
- PETERMANN, F., WINDMANN, S. (1993). Sozialwissenschaftliche Erhebungstechniken bei Kindern. In: Markefka, M. und Nauck, B. (Hrsg.). Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied, S. 125 - 139
- PETERSEN, P. (1965). Der kleine Jena - Plan (zuerst 1927). Weinheim
- PIAGET, J. (1955). Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde. Zürich
- PLATON (1972). Werke in acht Bänden griechisch und deutsch. Siebter Band: Timaios Kritias Philebos (Hrsg.: Gunther Eigler in der Übersetzung von Hieronymus Müller und Friedrich Schleiermacher, bearbeitet von Klaus Widdra). Darmstadt
- PLATTNER, I.E. (1990). Zeitbewusstsein und Lebensgeschichte. Theoretische und methodische Überlegungen zur Erfassung des Zeitbewusstseins. Heidelberg:
- PLATTNER, I.E. (1992). Zeitberatung. München
- PLATTNER, I.E. (1993). Zeitstress - Für einen anderen Umgang mit der Zeit. München
- PÖPPEL, E. (1993). Lust und Schmerz. Vom Ursprung der Welt im Gehirn. Berlin
- POPPER, K. (1974/1979). Ludwig Boltzmann und die Richtung des Zeitablaufs: Der Pfeil der Zeit. In: Zimmerli, W., Sandbothe, M. (Hrsg.) (1993). Klassiker der modernen Zeitphilosophie. Darmstadt
- POSNER, M., RAICHLE, M. (1996). Bilder des Geistes. Heidelberg und Berlin
- PRIGOGINE, I. (1979). Zeit, Entropie und der Evolutionsbegriff in der Physik. In: Zimmerli, W., Sandbothe, M. (Hrsg.) (1993). Klassiker der modernen Zeitphilosophie. Darmstadt
- REHEIS, F. (1998). Die Kreativität der Langsamkeit. Neuer Wohlstand durch Entschleunigung. 2. überarbeitete u. ergänzte Aufl. Darmstadt
- REVERS, W.J. (1949). Die Psychologie der Langeweile. Meisenheim
- REVERS, W.J. (1956). Die Langeweile – Krise und Kriterium des Menschseins. Jahrbuch für Psychologie und Psychotherapie, 4, S. 157 – 162
- REVERS, W.J. (1983). Die Langeweile – Symptom emotionaler Verkümmerng. Zeitschrift für Psychologie, Psychopathologie und Psychotherapie, 31, S. 4 – 13

- RIFKIN, J. (1988). Uhrwerk Universum. München
- RINDERSPACHER, J.P. (1988). Wege der Verzeitlichung. In: Henckel, D. (Hrsg.):
Arbeitszeit, Betriebszeit, Freizeit, S. 23 – 60. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz
- ROTH, H. (1955). Kind und Geschichte. München
- ROTH, H. (1971). Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. 13. Auflage.
Hannover und Berlin
- ROUSSEAU, J.-J. (1958). Über die Erziehung (Ausgewählt und eingeleitet von R.
Wothge). Berlin
- ROUSSEAU, J.-J. (1970). Emile oder Über die Erziehung (zuerst 1762). Stuttgart
- RUSSELL, B. (1915). Über die Erfahrung der Zeit. In: Zimmerli, W., Sandbothe, M.
(Hrsg.) (1993). Klassiker der modernen Zeitphilosophie. Darmstadt
- SAFRANSKI, R. (1994). Ein Meister aus Deutschland. Heidegger und seine Zeit. Mün-
chen
- SAHMEL, K.-H. (1988). Momo oder: Pädagogisch relevante Aspekte des Problems
der Zeit. Pädagogische Rundschau, 42, S. 403 – 419
- SARTRE, J.P. (1978). Der Idiot der Familie – Gustave Flaubert 1821 – 1857. Bd.3.
Reinbek
- SARTRE, J.P. (1943). Das Sein und das Nichts.
- SCHAFFER, H.I. (1993). Zeitwende im Alter. Individuelle Zeitstile älterer Frauen.
Frankfurt/a.M.
- SCHAUB, H. (1996). Sachunterricht in der Grundschule - Umgang mit Zeit - Das
Leben der Menschen im Wandel. Gehrden
- SCHAVAN, A. (2000). Vorwort zu Schulanfang auf neuen Wegen. In: Ministerium für
Kultus, Jugend und Sport B-W. Dokumentation eines Projektes der Schulein-
gangsstufe, S. 2
- SCHLEIERMACHER, F. (1957). Pädagogische Schriften, Erster Band, Die Vorlesungen
aus dem Jahre 1826. Düsseldorf
- SCHLEIERMACHER, F. (1959). Ausgewählte pädagogische Schriften. Besorgt von
Ernst Lichtenstein. Paderborn
- SCHMIDT-LAMBERG, H. (1952/1953). Erweckung des Zeitsinnes beim Kind. In: Blät-
ter für Lehrerfortbildung 5, S. 301 – 302
- SCHNEIDER, M., GEISSLER, K.A. (Hrsg.) (1999). Flimmernde Zeiten. Vom Tempo
der Medien. Stuttgart / Leipzig
- SCHÖN, B., FRANKENBERGER, T., TEWES-KARIMI, M. (1994). Gratwanderungen.
Eine Studie über Studentinnen mit Kindern. 2. Aufl. Weinheim

- SCHÖN, B. (1995). Veränderte Kindheit als pädagogische Herausforderung. In: Schule im Wandel – Veränderte Gesellschaft, Kindheit, Jugend. Informationszeitschrift Nr. 49 des Instituts für Weiterbildung der PH Heidelberg, Heidelberg, S.
- SCHÖN, B. (Hrsg.) (1998). Wieviel Therapie braucht die Schule? Theoretische Reflexionen und praktische Erfahrungen. Donauwörth
- SCHORCH, G. (1982). Kind und Zeit. Entwicklung und schulische Förderung des Zeitbewusstseins. Bad Heilbrunn
- SCHÜTZ, A. (1991). Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Frankfurt a.M.
- SCHÜTZ, A., LUCKMANN, T. (1988). Strukturen der Lebenswelt. Bd. 1. Frankfurt a.M.
- SCHULZ, E. (1968). Wort und Zeit. Neumünster
- SCHUMACHER, E. (1974). Zeitnot. In: Fehr, O. (Hrsg.). Nimm dir Zeit. Zürich
- SEBALD, H. (1995). Hexenkinder. Der Mythos der kindlichen Wahrhaftigkeit. In: Bayerische Blätter für Volkskunde. Jg. 22.H.3, S. 129 - 143
- SEWERT, L. (1995). Das „neue“ 1x1 des Zeitmanagements. Offenbach
- SEWERT, L. (1998). Wenn du es eilig hast, gehe langsam. Das neue Zeitmanagement in einer beschleunigten Welt. Frankfurt
- SILLER, R. (1981). Sachunterricht in der Grundschule. Donauwörth
- SILLER, R. (1990). Die Grundschule, eine sich öffnende Schule. Werkstattbericht vom Karlsruher Grundschultag 1989. Hrsg. Didaktische Werkstatt der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Redaktion: Rolf Siller
- SILLER, R. (2000). Mit Kindern Unterricht planen, Teil 2. Zum Erwerb unterrichtlicher Steuerungskompetenz im Sachunterricht. In: Sache – Wort – Zahl. Lehren und Lernen in der Grundschule. 28. Jg., Heft 27, S. 50 - 55
- SILLER, R., WALTER, G. (Hrsg.) (1999). Zur Entdeckung von Wirklichkeit im Sachunterricht. Donauwörth
- SIMMEL, G. (1922). Schulpädagogik. Vorlesungen, gehalten an der Universität Straßburg. Osterwieck
- SMART, J. (1949). Der Fluss der Zeit: In: Zimmerli, W., Sandbothe, M. (Hrsg.) (1993). Klassiker der modernen Zeitphilosophie. Darmstadt
- SPELLERBERG, A. (1992). Freizeitverhalten – Werte – Orientierungen. Empirische Analysen zu Elementen von Lebensstilen. Wissenschaftszentrum Berlin (Ms.). Berlin
- SPITZER, M. (2002). Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg und Berlin

- STÖCKER, S. (1997). Buchbesprechung zu: Henning Genz. Wie die Zeit in die Welt kam. Die Entstehung einer Illusion aus Ordnung und Chaos. Spektrum, 2, S. 106
- STRAUS, E. (1956). Vom Sinn der Sinne. 2. Aufl. Berlin
- STRAUSS, A., CORBIN, J. (1996). Grounded theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim
- THOMAE, H. (Hrsg.) (1968). Altern. Probleme und Tatsachen. Frankfurt a.M.
- TOFFLER, A. (1974). Der Zukunftsschock. München und Zürich
- ULICH, E., ULICH, H. (1977). Über einige Zusammenhänge zwischen Arbeitsgestaltung und Freizeitverhalten. In: Leuenberger, T., H.K. Ruffmann (Hrsg.). Bürokratie, S. 209 – 227. Bern
- VESTER, H.-G. (1988). Zeitalter der Freizeit. Eine soziologische Bestandsaufnahme. Darmstadt
- VIRILIO, P. (1992). Rasender Stillstand. München
- WAGENSCHHEIN, M. (1970). Verstehen lehren. Weinheim
- WAGENSCHHEIN, M. (1972). Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Stuttgart
- WALLRABENSTEIN, W. (1994). Offene Schule – offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Reinbek bei Hamburg
- WEBER, M. (1972/1921). Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. 5. revidierte Aufl. Tübingen
- WEBER, M. (1988/1904). Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: ders.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Hrsg. Von Johannes Winckelmann, 7. Aufl., Tübingen, S. 146 – 214
- WEIS, K. (Hrsg.) (1995). Was ist Zeit? München
- WEISSMAN, A.E. (1973). Personality and the subjective experience of time. Journal of Personal Assessment, 2, S. 103 - 114
- WESTLUND, J. (1998). Kinderzeiten. In: Adam, B. / Geißler, K.A. (Hrsg.). Die Non-stop-Gesellschaft und ihr Preis. Vom Zeitmissbrauch zur Zeitkultur. Stuttgart
- WILK, L. (1996). Die Studie „Kindsein“ in Österreich. Kinder und ihre Lebenswelten als Gegenstand empirischer Sozialforschung – Chancen und Grenzen einer Surveyerhebung. In: Honig, M., Leu, H., Nissen, U. (Hrsg.). Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim und München, S. 55 – 76
- WUNDT, W. (1911). Einführung in die Psychologie. Leipzig

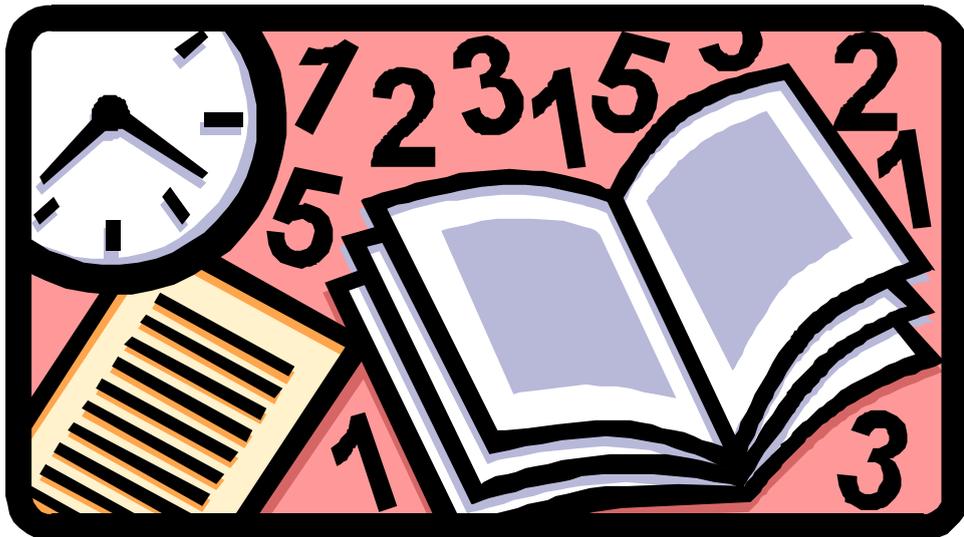
- ZEIHER, H.J., ZEIHER, H. (1998). Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. 2. Aufl. Weinheim / München
- ZIMMERLI, W., SANDBOTHE, M. (Hrsg.) (1993). Klassiker der modernen Zeitphilosophie. Darmstadt
- ZINNECKER, J. (1996). Grundschule als Lebenswelt des Kindes. Plädoyer für eine pädagogische Ethnographie. In: Bartmann, T. / Ulonska, H. (Hrsg.). Kinder in der Grundschule. Anthropologische Grundlagenforschung. Bad Heilbrunn, S. 41 - 74
- ZINNECKER, J., SILBEREISEN, R. (1996). Einleitung. In: Zinnecker, J. / Silbereisen, R. Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim und München, S. 11 – 22
- ZOLL, R. (Hrsg.) (1988). Zerstörung und Wiederaneignung von Zeit. Frankfurt a.M.

6 Anhang

6.1 Das Zeitbuch

Zeitbuch

von



Male ein Bild von der Zeit !

Wie stellst du dir die Zeit vor ?

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for a drawing or written response to the prompt above.

Ich war ein Baby

Frage deine Eltern nach Fotos von dir oder male Bilder. Erzähle Geschichten dazu !

Ich war ein Kleinkind

Frage deine Eltern nach Fotos von dir oder male Bilder. Erzähle Geschichten dazu !

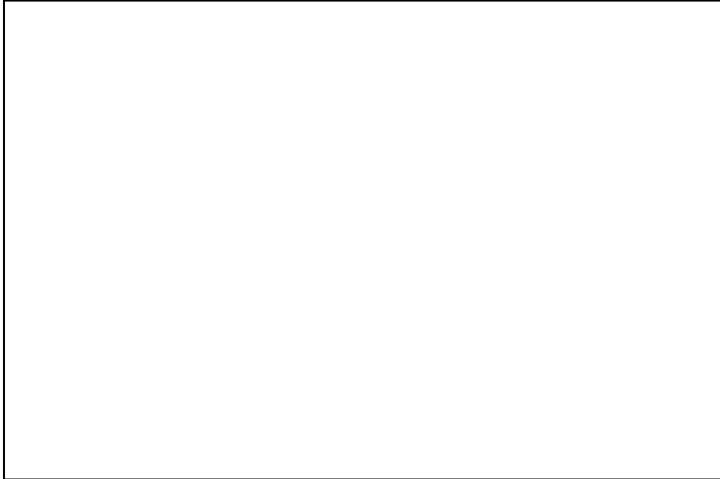
Ich war ein Kindergartenkind

Frage deine Eltern nach Fotos von dir oder male Bilder. Erzähle Geschichten dazu !

Mein Schulanfang

Frage deine Eltern nach Fotos von dir oder male Bilder. Erzähle Geschichten dazu !

**Male ein Bild von deiner Vergangenheit (früher),
Gegenwart (jetzt) und Zukunft (später) !**



Das war ich
früher



Das bin ich
jetzt



Das bin ich
später

Schreibe deine Gedanken zum Thema Langeweile auf!

Erzähle von Situationen, in denen dir langweilig ist und suche passende Wörter, um deine Gefühle zu beschreiben!

Langeweile

Schreibe deine Gedanken zum Thema Stress auf!

Erzähle von Situationen, in denen du dich gestresst fühlst und suche passende Wörter!

Stress

Schreibe die folgenden Sätze zu Ende !

Zeit ist wie _____

Zeit haben ist _____

Keine Zeit haben ist _____

Langeweile ist _____

Stress ist _____

Zeit vergeude ich, wenn _____

Zeit spare ich, wenn _____

Zeit vergeht wie _____

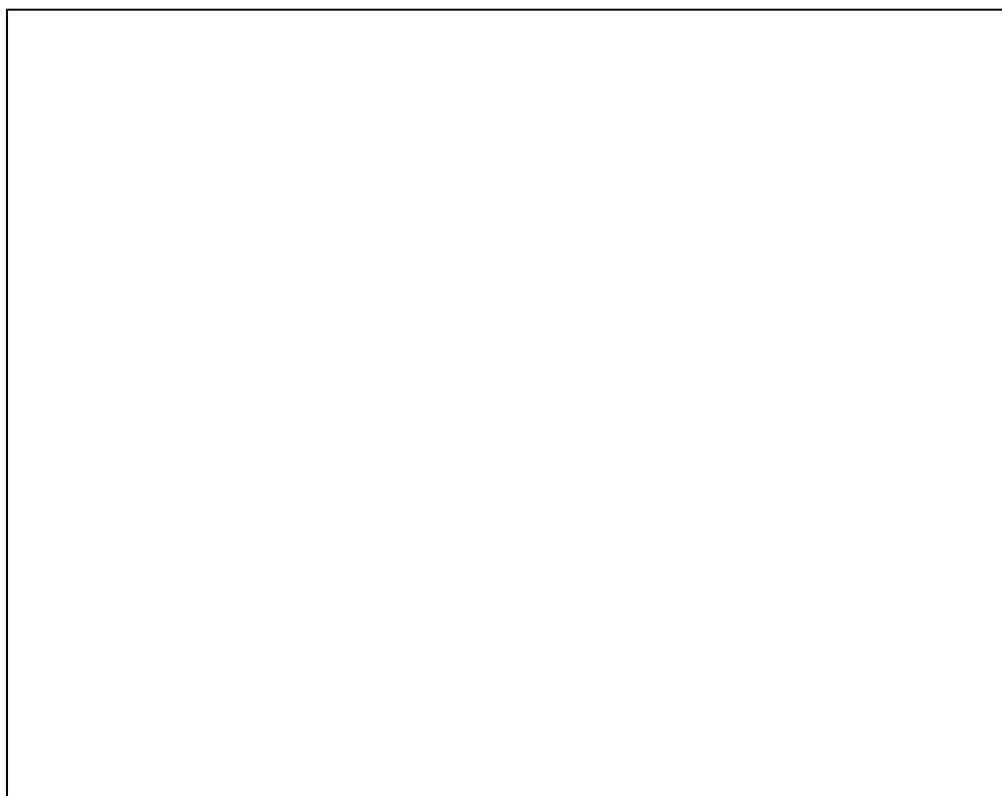
Ich habe immer Zeit für _____

Ich habe nie Zeit für _____

Ich wünsche mir mehr Zeit für _____

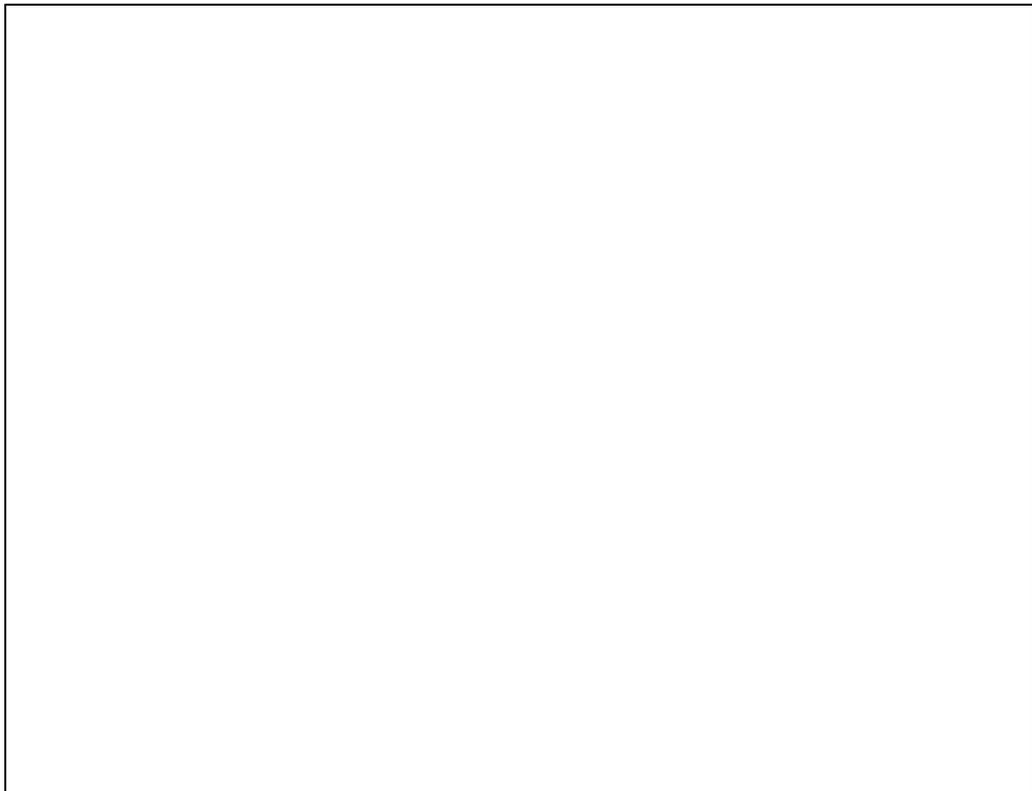
Ich bin 15 Jahre alt !

Beschreibe dich mit 15 Jahren. Was machst du ? Wie sieht dein Leben aus ? Schreibe und male !



Ich bin 35 Jahre alt !

Beschreibe dich mit 35 Jahren. Was machst du ? Wie sieht dein Leben aus ? Schreibe und male !



Beantworte folgende Fragen :

Wie lange Fernsehen schaust du jeden Tag ? _____

Wie lange spielst du am Computer ? _____

Mit wem isst du zu Mittag ? _____

Mit wem isst du zu Abend ? _____

Was ist dein Lieblingsessen ? _____

Wie kommst du in die Schule ? _____

Wie lange brauchst du ? _____

Welche Hobbys hast du ? _____

Wie oft machst du deine Hobbys ? _____

Wo warst du zuletzt im Urlaub ? _____

Das würde ich an meinem Wunschtage machen:

7.00 - 8.00 Uhr	
8.00 - 9.00 Uhr	
9.00 - 10.00 Uhr	
10.00 - 11.00 Uhr	
11.00 - 12.00 Uhr	
12.00 - 13.00 Uhr	
13.00 - 14.00 Uhr	
14.00 - 15.00 Uhr	
15.00 - 16.00 Uhr	
16.00 - 17.00 Uhr	
17.00 - 18.00 Uhr	
18.00 - 19.00 Uhr	
19.00 - 20.00 Uhr	
20.00 - 21.00 Uhr	
21.00 - 22.00 Uhr	
22.00 - 23.00 Uhr	

6.2 Das Tagebuch

Name: _____

Montag

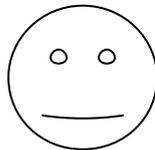
Schreibe genau auf, was du heute gemacht hast.

Wähle danach für jede Tätigkeit das passende Gesicht und male es in das Kästchen.

So fand ich es:



super



ganz gut



nicht so gut



schlecht

Uhrzeit	Das habe ich getan:	So fand ich es:
Aufstehen bis Schulbeginn		
Schule bis ungefähr 13.00 Uhr		
13.00 - 14.00 Uhr		
14.00 - 15.00 Uhr		

Uhrzeit	Das habe ich getan:	So fand ich es:
15.00 - 16.00 Uhr		
16.00 - 17.00 Uhr		
17.00 - 18.00 Uhr		
18.00 - 19.00 Uhr		
19.00 - 20.00 Uhr		
20.00 - 24.00 Uhr		

6.3 Die Interviewvorbereitung

Name: _____

1.1.	Tagebuch	Hobbys: Termine:
1.2.	Wunschtag	
1.3.	Fernsehen / Computer	Fernsehen: Computer:
2.1.	Langeweile	
2.2.	Stress	
3.1.	Zukunft	15 Jahre: 35 Jahre:
3.2.	Vergangenheit	Baby: Kleinkind: Kindergarten: Schulanfang:

6.4 Der Interviewleitfaden

Umgang mit Zeit

Tagesplanung/Einstieg/Tagebuch

Einstieg

- Erzähle einmal, was du gestern alles gemacht hast ?

Bezug zu Tagebuch

- Du hast viele / wenige Termine ?

- Bist du mit deinem Leben zufrieden ?
- Wer bestimmt, wann du was machst ?
- Wie wichtig sind die einzelnen Tätigkeiten für dich ?
- Welche Hobbys sollen deine Kinder mal machen ?
- Was machen deine Freunde, was du auch gerne machen würdest ?

Freie Zeit

- Was ist für dich freie Zeit ?

- Wie füllst du sie aus ?

Bezug Wunschttag

- Was würdest du gerne tun, wenn du keine Termine hättest ?

- Wird dir manchmal alles zu viel ?
- Weißt du immer was du mit deiner Zeit anfangen sollst ?

Planung und Probleme

- Planst du deinen Tag im voraus oder entscheidest du immer nach Lust ?
- Wer erinnert dich an deine Termine ?
- Habt ihr in der Familie Probleme mit der Zeit ?

Bezug Zeitbuch

- Welche Bedeutung haben Fernsehen und Computer für dich ?

- Schaust du am Tag oft auf die Uhr und lebst nach der Uhrzeit ?
- Wenn du Termine hast, gehst du dann immer hin oder lässt du sie manchmal ausfallen ?

Zeiterleben

Langeweile

Bezug Zeitbuch

- Kennst du das Gefühl von Langeweile ?

- Wie ist das ?
- Wie fühlst du dich ?
- Wann ist dir langweilig ?
- Was machst du dann ?

Stress

Bezug Zeitbuch

- Kennst du das Gefühl von Stress ?

- Wie fühlst du dich ?
- Was ist Stress überhaupt ?
- Wann hast du Stress ?
- Was machst du dann ?

Bewusstheit von Zeit

- Vergisst du manchmal die Zeit ?

- Gibt es Situationen, in denen du zu spät kommst, weil du die Zeit vergessen hast ?
- Wie fühlst du dich dabei ?
- Wirst du manchmal von anderen gestört und würdest gerne das weiter machen, was dir gerade so gut gefällt ?

Zeitperspektive

Zukunft

- Wenn du an deine Zukunft denkst, was fällt dir ein ?

- Welche Pläne hast du in Zukunft ?
- Welche Träume / Wünsche hast du ?
- Welche Ängste / Befürchtungen hast du ?

Bezug zu Zeitbuch

- 15 Jahre / 35 Jahre

- Wie realistisch ist das ?
- Wie wichtig ist das für dich ?
- Was tust du, um Ziele zu erreichen ?

Vergangenheit

- Wenn du an dein bisheriges Leben denkst, was fällt dir ein ?

Bezug zu Zeitbuch

- Welche Erlebnisse waren wichtig für dich ?

- An welche Erlebnisse aus der Vergangenheit denkst du heute noch oft ?
- Wie hast du dich damals gefühlt ?
- Wie fühlst du dich heute ?
- Hast du aus Erlebnissen von früher etwas für dein Leben gelernt ?
- Spielt Vergangenheit für dich eine Rolle ?

Gegenwart

- Was ist im Moment wichtig für dich ?

- Warum, wie fühlst du dich dabei ?
- Machst du manchmal Sachen, die dir keinen Spaß machen, aber für deine Zukunft wichtig sind ?

Beziehung der drei Zeiten

- Was ist für dich wichtig: Vergangenheit, Zukunft, Gegenwart ?

- Welche Zeit ist am wichtigsten ?

- Lebst du mehr in der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft ?

6.5 Der Einschätzungsbogen

Einschätzung des Kindes

Name: _____

1. Wie wirkt das Kind ?

Entspannt 1 - 2 - 3 - 4 - 5 gestresst

Glücklich 1 - 2 - 3 - 4 - 5 unglücklich

Gelangweilt 1 - 2 - 3 - 4 - 5 überfordert

Nervös 1 - 2 - 3 - 4 - 5 gelassen

Verträumt 1 - 2 - 3 - 4 - 5 konzentriert

2. Motorik ?

3. Konzentrationsfähigkeit ?

4. Ausdrucksfähigkeit ?

5. Auskunftsfreudigkeit ?

6.6 Der Fragebogen für die Klassenlehrerin

Name des Kindes:

Geburtsdatum:

Eltern:

Geschwister:

1. Das Kind ist:	pünktlich <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 unpünktlich
2. Das Kind macht seine Hausaufgaben:	immer <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 nie
3. Die Leistungen des Kindes sind:	gut <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 schlecht
4. Wenn das Kind mehrere Aufgaben zu erledigen hat, arbeitet es:	systematisch <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 chaotisch
5. Das Kind ist bei Aufgaben eher:	schnell <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 langsam
6. Das Kind ist eher:	temperamentvoll <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 ruhig
7. Die Arbeiten des Kindes sind:	sorgfältig <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 unordentlich

Anhang

8. Bei Freiarbeit arbeitet das Kind:	leistungsorientiert <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 unmotiviert
9. Bei Gruppenarbeit ist das Kind:	aktiv <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 passiv
10. Materialien, Hefte etc. sind vorhanden:	immer <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 nie
11. Das Kind wird von den MitschülerInnen anerkannt:	voll <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 nicht
12. Das Kind wirkt in der Schule eher:	ängstlich <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 forsch
13. Das Kind beendet seine Arbeiten:	immer <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 nie
14. Das Kind wirkt müde und unkonzentriert:	immer <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 nie

Besonderheiten oder Auffälligkeiten des Kindes, auch Engagement und Interesse der Eltern:

Hiermit erkläre ich, dass ich die Arbeit selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und Zitate gekennzeichnet habe.

Schwetzingen, im Mai 2004