

Zeitmündigkeit als Problem der Schule. Überlegungen im Anschluß an M. J. Langeveld.

Vortrag gehalten am 16. Oktober 1998 in Düsseldorf im Rahmen der Herbsttagung der Arbeitsgemeinschaft Anthropologie der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

Veröffentlicht unter dem Titel: Zeitmündigkeit als Problem. In: Johannes Bilstein, Gisela Miller-Kipp, Christoph Wulf (Hrsg.), Transformationen der Zeit. Erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie, Weinheim 1999, S. 199–217.

I.

Unser Tagungsthema „Zeit in der Pädagogik“ läßt verschiedene Lesarten und Betonungen zu, die sich auch in der Vielfalt der Vortragstitel abbilden. Man kann es etwa lesen als Frage nach der Wahrnehmung der Zeit in der Pädagogik, nach dem Umgang mit Zeit in der Pädagogik, man kann fragen nach der Bedeutung von Zeit als objektiver, subjektiver, biographischer, existentieller Zeit, nach Zeit als Struktur, als Bildungszeit, als Lernzeit, als Reifungszeit, als Traumzeit, als verlorener Zeit. Man kann das Thema aber auch anders lesen. Nicht Zeit als – wie auch immer geartetes – Gegenüber der Pädagogik, als etwas, das irgendwie in pädagogischen Zusammenhängen vorkommt, sondern als etwas, das der Pädagogik wesentlich immanent ist, als etwas, ohne das es überhaupt keine Pädagogik gäbe. An diese letzte Lesart möchte ich meine Überlegungen zunächst anknüpfen.

Fragt man unterhalb von Anwendungsregeln, Forschungsdesigns, Metatheorien, disziplinären Fragestellungen und Alltagswissen nach dem, was das Pädagogische ausmacht, so fällt eine elementare Verschränkung von Zeit und Pädagogik auf. Unabdingbare anthropologische Voraussetzung dafür, daß es Pädagogik gibt, ist nämlich, daß der Mensch als Individuum nur vorübergehend in der Zeit vorkommt, daß er geboren wird, eine Weile lebt und dann stirbt, und daß er dabei andere Menschen überlebt, ebenso wie andere Menschen ihn überleben.

Nun könnte man einwenden, daß Geboren–Werden, Leben und Sterben kein spezifisch menschliches Schicksal ist, sondern daß Geboren–Werden, Altern und Sterben unmittelbar identisch sind mit Leben – wenigstens mit höher organisiertem Leben. Alles höher organisierte Leben fängt an, dauert eine Weile und endet wieder. In der Zeit zwischen Anfang und Ende altert es. Leben ist unlösbar mit Altern verknüpft und Altern unlösbar mit Leben. Höheres organisches Leben ist nichts anderes als Altern, verstanden als Weg von Entwicklung und Absterben. Und dies gilt nicht nur für Individuen. Auch Arten und Gattung entstehen und vergehen, ja das Leben selbst ist entstanden und wird – wie wir begründet vermuten – auch wieder vergehen. Man könnte den Einwand sogar noch weiter treiben und fragen, ob es selbstverständlich ist, begrenztes Überdauern in der Zeit auf Lebendiges zu beschränken. Altern nicht auch unbelebte Dinge? Kann man nicht das Alter bestimmen, das Steine oder Metalle, Erdschichten oder Sterne oder gar der Kosmos bisher erreicht haben, ihre Geburtsstunde und ihre voraussichtliche Todesstunde? Wenigstens in einem übertragenen Sinne spricht man offenbar auch in diesen Zusammenhängen von Alterungsprozessen – wie man ja auch von Ermüdungserscheinungen z. B. bei Metallen spricht. Daß unbelebte Einzeldinge, ja selbst Sonnen und ihre Planeten nur begrenzte Zeit da sind, dürfte unstrittig sein. Und dennoch wird man sich normalerweise trotz eines entsprechenden Sprachgebrauchs gegen eine völlige Gleichsetzung der genannten Prozesse sträuben. Die Rede vom Alter und vom Altern, von Geburt und Tod wird man üblicherweise nur auf Organismen beziehen. Zur

Beschreibung von Vorgängen in der Welt des Anorganischen wird man sie nur in einem übertragenen Sinne gebrauchen, wenn auch zugegebenermaßen die Grenzziehung zwischen der Welt des Anorganischen und des Organischen heute schwierig geworden ist.

In den soeben vorgetragenen einleitenden Überlegungen habe ich mich unausdrücklich auf ein geläufiges Muster bezogen, welches das Seiende insgesamt in anorganisches Seiendes, organisch Seiendes und menschliches Seiendes einteilt. Versucht man das unausdrücklich genutzte Interpretationsraster ausdrücklich zu machen, so muß man genauer folgende systematische Unterscheidungen treffen: (1) alle Dinge sind in der Zeit, d. h., sie beginnen und enden, (2) nicht alle Einzeldinge beginnen und enden zugleich, (3) in der Zeit zwischen Anfang und Ende verändern sich die Einzeldinge, (4) Anfangen, Enden und dazwischenliegende Veränderung sind also allen Dingen gemeinsam, (5) Anfangen, Enden und Veränderung werden bezogen auf anorganische Dinge nur in einem übertragenen Sinne Geburt, Tod und Altern genannt, (6) Geburt, Tod und Altern in einem expliziten Sinne sind ein Spezifikum (höher organisierter) lebendiger Organismen.

Damit haben wir zwar eine erste Präzisierung vorgenommen, aber noch keineswegs die Frage beantwortet, ob es ein spezifisch menschliches Phänomen oder Unterphänomen des Alterns gibt, ob und worin sich menschliche Geburt, menschlicher Tod und menschliches Altern von den entsprechenden Phänomenen anderer Lebewesen unterscheiden – und vor allem, weshalb es ohne dieses Phänomen keine Pädagogik gibt.

Eine traditionelle Formel aufnehmend, kann man auf diese Frage antworten, daß sich menschliches Geboren–Werden, menschliches Sterben und menschliches Altern von den entsprechenden pflanzlichen und tierischen Prozessen unterscheiden, weil der Mensch um sein In–der–Zeit–Sein weiß, weil sein Zeitverhältnis ein ausdrückliches Zeitverhältnis ist. Wissen um das eigene In–der–Zeit–Sein meint dabei nicht, daß der Mensch wissend einen gegebenen und unveränderlichen Alterungsprozeß in seinem Bewußtsein einfach verdoppelt. Sich ausdrücklich zur Zeit verhalten meint vielmehr, daß der Mensch sein Geboren–Werden, seinen Tod und sein Altern auslegt. D. h., menschliches Altern ist ein in einer bestimmten Weise gewußtes Altern, eine Auslegung der biologischen Gegebenheit des Alterns derart, daß die Auslegung die spezifisch menschliche Gestalt des Alterns allererst hervorbringt.

Mit Zeitinterpretation ist dabei – um Mißverständnissen vorzubeugen – keine eigens zu ergreifende Aktivität gemeint, die in bestimmten spezialisierten Zusammenhängen – etwa philosophischen Seminaren – erfolgt. Dies wird einsichtig, wenn man beachtet, daß die Interpretation der Zeit nicht nur in Worten, in Theorien, Dichtungen und Mythen erfolgt, sondern auch und vor allem in „Handlungen, Entscheidungen, in Sitten und Gebräuchen, in Moralien und Gesetzgebungen, in der Ausprägung von Institutionen, in der Gründung von Städten und Staaten“, um einen Gedanken Eugen Finks in einem veränderten Zusammenhang aufzunehmen.¹ Das auslegende Verhalten zur Zeit erfolgt, allgemein gesprochen, vor allem praktisch, indem in Akten des Zwecksetzens, Ordnen und Wertbestimmens – um mit Dilthey die Hauptleistungen des objektiven Geistes zu nennen –, im Aufbau von Handlungssystemen, Ordnungssystemen und Wertsystemen immer zugleich auch eine Auslegung des menschlichen In–der–Zeit–Seins erfolgt.²

In illustrierender Absicht kann man – ohne Anspruch auf Vollständigkeit oder Systematik zu erheben – mehrere Dimensionen voneinander abheben, in denen Zeit ausgelegt wird. Zu nennen wäre etwa (1) eine handelnd–pragmatische Dimension und Interpretation, die konkret

¹ Eugen Fink, Grundphänomene des menschlichen Daseins, hg. v. E. Schütz und F.–A. Schwarz, Freiburg / München 1979, S. 90f.

² Vgl. Wilhelm Dilthey: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften, VII. Band der Gesammelten Schriften, Stuttgart / Göttingen 1979, S. 208ff. (= Der objektive Geist und das elementare Verstehen).

wird z. B. in Problemformulierungen und Problemlösestrategien; (2) eine politische Dimension und Interpretation, die konkret wird z. B. in der Festlegung der Mündigkeit, in der Unterscheidung von aktivem und passivem Wahlrecht, im Erbrecht, im Elternrecht etc; (3) eine gesellschaftlich-ökonomische Dimension und Interpretation, die konkret wird z. B. im Generationenvertrag der Rentenversicherung, in der Unterscheidung von Arbeitsalter und Rentenalter, in der Beurteilung von Alter unter Gesichtspunkten der Produktivität, in der Gleichsetzung von höchster Arbeitsproduktivität mit dem Höhepunkt des Lebens, in der darin enthaltenen Diskriminierung des Alters, aber auch in informellen altersspezifischen (Rollen-) Regeln und in (Rollen-) Regeln bezüglich des Umgangs der Generationen miteinander; (4) eine pädagogische Dimension und Interpretation, die konkret wird z. B. in didaktischen Entscheidungen wie der Auswahl und Abfolge von Inhalten, der altersgemäßen Wahl von Methoden, aber auch von Spielzeug, der Orientierung an entwicklungspsychologischen Modellen, aber auch im Erfahrungswissen, in Sentenzen und Sprichwörtern; (5) eine künstlerische Dimension und Interpretation, die konkret wird z. B. in sich ändernden Selbstbildnissen eines Künstlers oder auch in der unterschiedlichen künstlerischen Darstellung des Alters in verschiedenen kunsthistorischen Epochen; (6) eine mythische oder religiöse Dimension und Interpretation, die konkret wird z. B. in der Sinnggebung des Lebens und Alterns durch Beantwortung der Frage nach der Postmortalität unter Rekurs auf außermenschliche Offenbarung; (7) eine philosophische Dimension und Interpretation der Zeit, die konkret wird z. B. in der Beantwortung der Frage nach dem Gesamtsinn des Lebens und Alterns ohne Rekurs auf außermenschliche Offenbarung; (8) eine wissenschaftliche Dimension und Interpretation, die sich auf natürliche Prozesse, aber auch auf die vorgenannten Interpretationsdimensionen bezieht. Man kann hier z. B. an soziologische oder psychologische oder medizinische oder biologische etc. Thematisierungen des Alterungsprozesses denken.

Der Mensch ist, kurz gesagt, in der Notlage, sich seinen Zeitumgang, sein Zeitverhältnis in mehreren Dimensionen verfassen zu müssen, um leben zu können. Offenbar läßt sich die immer wieder festgestellte und unterschiedlich gewertete Weltoffenheit des Menschen auch als Zeitoffenheit „konkretisieren“.

II.

Ausgehend von den bisherigen Überlegungen läßt sich bezogen auf das Thema der Zeitmündigkeit folgende Hypothese aufstellen: Die spezifisch menschliche Zeiterfahrung im Altern ist keine Erfahrung eines natürlichen Prozesses, sondern eine Auslegung, die ihren Gegenstand, das menschliche Zeitverständnis, allererst schafft. Der Mensch verhält sich in seiner hervorbringenden Zeitinterpretation in verschiedenen Lebensbereichen (1) pragmatisch disponierend zur Zeit, er bezieht die pragmatischen Interpretationen (2) auf eine übergreifende Zeitvorstellung und er versucht (3) angesichts der Erfahrung letztlich unverfügbarer Zeitgrenzen, die Unverfügbarkeit sinnauslegend zu transzendieren. Das Problem der Zeitmündigkeit stellt sich damit dreifach: (1) als Leistung des pragmatischen Umgangs mit Zeit, (2) als Leistung einer übergreifenden Gesamtinterpretation und (3) als Leistung, die Zeitgrenzen sinnhaft zu überschreiten.

ad 1

Seine Zeitoffenheit zwingt den Menschen zu einem disponierenden Umgang mit Zeit, der so über sie verfügt, daß abgrenzbare Einzelaufgaben vorgestellt und bewältigt werden können. Zeit ist dann objektiviert und objektiviert Aufgaben, man kalkuliert sie, man rechnet mit ihr, vergangene Zeit wird vergegenwärtigt, künftige Zeit wird verplant, Zeit ist etwas, das man in

mehr oder weniger großem Umfang zur Verfügung hat. Kurz gesagt: Zeit wird quantitativ und qualitativ schematisiert und standardisiert.

ad 2

Unterhalb der Dimensionen, in denen der Mensch als Wesen, das sich in der Zeit zur Zeit verhält, seinen Zeitumgang pragmatisch immer wieder anders organisiert, gibt es so etwas wie Grundaussagen des Alterns von höherer Zeitresistenz, die sich durch die jeweiligen Interpretationen in den genannten Dimensionen als Grundmuster durchsetzen. Als Beispiele solcher Muster seien das chronologisch–lineare Interpretationsmuster, das zyklische Modell (Kreis oder Wellenlinie), das Stufenmodell (Lebenstreppe) oder Lebenskurvenmodell und das dynamische Spiralmodell genannt.

Beim linearen Modell wird Altern verstanden als mechanisches Fortschreiten auf einer Zeitlinie. Die Lebensbewegung wird chronologisch interpretiert. Der Tod ist der Endpunkt einer Lebensbewegung, die an einem Punkt X beginnt und an einem Punkt Y endet. Die Perspektive auf Altern ist neutral abstrakt. Altern erscheint als Datenfolge auf einem Zeitpfeil.

Die zyklische Zeitvorstellung des Lebenskreises ist als naturnahe Vorstellung älter als die lineare Zeitvorstellung. Das eigene Leben erscheint eingelassen in den Kreislauf der Natur. Leben spannt sich nicht zwischen Anfang und Ende, es kehrt im Ende zum Anfang zurück. Nihilistisch interpretiert, wird das zyklische Modell verbunden mit dem Gedanken der Gleichwertigkeit und damit der gleichen Bedeutungslosigkeit aller „Phasen“. Anfang und Ende sind gleich, es ist nicht auszumachen, was wertvoller oder weniger wert ist.

Das Stufenmodell oder Bogenmodell interpretiert Altern ebenfalls nicht als sukzessives Vorrücken in der Zeit, sondern als Aufstieg und Abstieg. Altern wird hier verstanden als gebrochener Prozeß, wobei der Übergang zwischen den Stufen mehr oder weniger krisenhaft verläuft. In gewisser Weise wird hier dem zyklischen Modell ein Koordinatensystem unterlegt, in dem Leistung oder Erfahrung oder Wissen oder Können jeweils Funktionen der verstrichenen Zeit sind.

Das dynamische Modell interpretiert Altern als Aufstieg, als permanente Selbstüberhöhung, als Vollendung des Lebens, die erst im Tod endet. Jede Phase des Lebens erscheint als in sich vollendet und zugleich als Voraussetzung für die je nächste Phase und sofort. Außerdem ist mit dem Modell der permanenten Selbstüberhöhung oftmals noch so etwas wie die Vorstellung einer Gesamtvollendung verbunden, die als diesseitige oder jenseitige Vollendung gedacht wird und entsprechend entweder humanistisch oder religiös zu verstehen ist. Auch hier wird vielfach angenommen, daß der jeweils erreichte Stand der Selbstvollendung eine Funktion der Zeit ist.

ad 3

Die Grundmuster der Zeitinterpretation thematisieren in jeweils anderer Weise immer auch die Frage des Eingelassenseins des Menschen in etwas Überzeitliches. Sie enthalten – selbst wenn sie diese Möglichkeit explizit abweisen – als Zeitmodelle immer das Problem ihrer jeweiligen Grenze in sich. Die Auslegung der Zeitlichkeit wird zwangsläufig begleitet von der Frage nach der Transtemporalität, nach dem, was jenseits der Grenze (die zugleich eine Grenze der nur menschlichen Erfahrung ist) liegt. In allen Modellen ist damit etwas mitgedacht, das man als Endverständnis bezeichnen kann, während das Anfangsverständnis im Sinne eines Grenzverständnisses nur in zyklischen Vorstellungen deutlicher hervortritt. D. h., Leben und Altern werden immer auch vom Ende her bestimmt, das eine sinnstiftende (u. U. auch eine sinndestruierende) Funktion für das Lebensganze hat. Dies ist ein deutlicher Hinweis darauf, daß es neben dem pragmatisch disponierenden Umgang mit Zeit und den auf eine Gesamtinterpretation gerichteten Zeitmodellen noch eine dritte Dimension der

Zeitauslegung gibt. Zeit kann nicht nur beschrieben werden als Zeit, über die Menschen pragmatisch disponierend und in ihren vorgeordneten Gesamtmodellen auslegend verfügen, sondern auch als etwas, über das Menschen gerade nicht verfügen. Zeit ist für den Menschen auch die Zeit, die sich ereignet, die sich vergegenwärtigt in Erinnerungen, die ihn überfällt in Stimmungen der Angst oder der freudigen Erwartung. Vor allem aber ist sie auch die Zeit, die ihm als Lebenszeit noch zugemessen ist, und von der er nicht mehr weiß, als daß der nächste Augenblick der Anfang vom Rest eines Lebens ist, dessen Ende irgendwann gewiß bevorsteht.

Die Erfahrung, der Zeit spätestens im Tod ausgeliefert zu sein, war und ist in den verschiedensten kulturellen Zusammenhängen und zu den verschiedensten Zeiten Anlaß, über die Zeit hinaus zu denken, zu hoffen, zu glauben und daraus rückwirkend Sinn in die menschliche Endlichkeit hineinzubringen. Auch die Versuche, die Zeit zu transzendieren, den Bereich jenseits jeder möglichen Erfahrung sinnhaft zu erschließen, lassen sich aus der Außenperspektive und unter Vernachlässigung der vielfältigen Binnendifferenzen auf einige Grundmodelle reduzieren. Zeit wird etwa (1) verstanden als Übergang in eine Nachzeit. Die endliche Zeit ist dann etwas, das den sterblichen Menschen mit einer überzeitlichen Dimension vermittelt, von der her auch die binnenzeitliche Dimension ihren Sinn hat. Sterben erscheint als Übergang und Leben als Vorbereitung auf den Übergang. Leben kann (2) verstanden werden als vorübergehende Individuierung, als individuelles Hervortreten aus dem Blutstrom der Familie. Der Tod erscheint als Zurücksinken, als Heimkehr in die alle Individualität unterlaufende Allgemeinheit (phänomenal ist diese Vorstellung allerdings nur zu decken als Hervortreten aus der Allgemeinheit, nicht aber als Rückkehr in den vor- und überindividuellen Anfang). Die Lebenszeit kann (3) verstanden werden als entgrenzt durch eine Grenzüberschreitung in die Geschichte, in die Erinnerung der Überlebenden. Individuelles Enden bedeutet dann einen Übergang in die Gattungs- oder Weltgeschichte. In dieser Vorstellung einer zeitimmanente Transzendenz wird die Zeit nicht „nach oben“ in eine Überzeit überschritten, sondern es ist eher die Vorstellung leitend, daß jedes Individuum in der Binnenzeit zwar überschritten wird, in ihr aber auch aufgehoben bleibt. Die Transzendenz liegt hier im Andenken der nachfolgenden Generationen und in der eigenen Leistung für das Menschengeschlecht. Schließlich kann (4) der Tod als absolutes Ende aufgefaßt werden. In dieser Vorstellung nichtet Zeit, alles, was in der Zeit ist, endgültig.

Im Zusammenhang meiner Überlegungen zeigt die knappe Erinnerung an einige Versuche, die erfahrbare Zeit zu überschreiten, daß auch die Verfallenheit an die Zeit, die Tatsache des Menschentodes, offensichtlich keine bloß objektive Tatsache ist, sondern eine zu deutende Tatsache – und dies sogar in herausragender Weise. Daß dies so ist, zeigt sich phänomenal in jeder Kulthandlung der Bestattung. Diese ist, in anthropologischer Perspektive, immer auch der Versuch, ein sinnhaftes Verhältnis zu einer Zeit zu gewinnen, über die man nicht verfügt – und nicht nur eine hygienische Maßnahme.

III.

Die bisherigen Überlegungen haben zu zeigen versucht, daß (1) die spezifisch menschliche Zeiterfahrung keine Abbildung eines natürlichen Prozesses ist, sondern eine Auslegung, die ihren Gegenstand allererst schafft, daß diese Auslegung (2) nicht eindimensional erfolgt, sondern in drei Dimensionen geleistet werden muß, und daß (3) das Phänomen der Zeitlichkeit des Menschen ambivalent erscheint: als Zeit nämlich über die der Mensch verfügen kann und verfügen muß und als Zeit, die schicksalhaft über den Menschen verfügt.

Für den Erwachsenen sind die dreifach dimensionierten Auslegungsleistungen normalerweise selbstverständliche Lebensvollzüge, die er praktiziert, ohne sie zu rechtfertigen oder in Frage zu stellen. Analog zur Bestimmung der Mündigkeit im Sinne des Bürgerlichen Gesetzbuches, die erreicht ist, wenn jemand in der Lage ist, sein Leben selbständig zu führen, für seinen Lebensunterhalt aufzukommen und wenn er für seine Taten verantwortlich gemacht werden kann, weil er die nötige Einsicht in sein Tun hat, kann man deshalb auch die Zeitmündigkeit bestimmen. In diesem Sinne ist jemand zeitmündig, wenn er selbständig mit seiner Zeit umgehen und seinen Zeitumgang mit dem Zeitumgang seiner Mitmenschen harmonisieren kann und wenn er dabei die zugrundeliegende allgemeinere sinnhafte Interpretation des Lebenslaufs und der Gattungsgeschichte nach bestimmten Modellen selbstverständlich versteht. Wahrscheinlich wird man hinzufügen müssen, daß der zeitmündige Mensch auch Fragen nach der Transtemporalität konventionell beantworten können muß und von diesen Fragen normalerweise nicht beunruhigt wird. Das Auslegungsverhältnis zur Zeit, die Zeitmündigkeit als Leistung bleibt dagegen für den, der zeitmündig ist, im Schatten. Es wird allenfalls in Krisensituationen, die den gekonnten Zeitumgang fragwürdig werden lassen, zum Problem.

Völlig anders stellt sich die Situation bezogen auf die jüngere Generation dar, die noch nicht zeitmündig im konventionellen Sinne ist. Hier wird das Auslegungsverhältnis zur Zeit notwendig explizit, weil das Verhältnis zur Zeit in seinen verschiedenen Dimensionen nicht angeboren ist, sondern allererst aufgebaut werden muß. Hier zeigt sich auch die anfangs behauptete enge Verbindung von Zeit und Pädagogik deutlicher, die bislang noch stark hinter der Erörterung allgemeinmenschlicher Aspekte zurückgetreten ist. Der Mensch wird, hatte ich eingangs gesagt, geboren, lebt eine Weile und stirbt dann, während andere Menschen vor ihm geboren worden sind, zeitweise mit ihm leben und vor ihm sterben, und wieder andere Menschen nach ihm geboren werden und über seinen eigenen Tod hinaus weiterleben. Der Tod des Einzelmenschen ist so Teil und Bedingung des Überlebens der Gattung. Dies Schicksal teilt der Mensch mit vielen Lebewesen. Beim Menschen reicht es aber offensichtlich nicht aus, daß er sich fortpflanzt, d. h., seinen biologischen Besitz vererbt. Als Wesen, das von Natur aus auf Kultur angelegt ist und nur durch Kultur überhaupt lebensfähig ist, muß er bei Strafe des Untergangs wenigstens in zwei weiteren Bereichen eine reibungslose Vererbung sicherstellen: im Bereich der materiellen Dinge und z. T. auch der gesellschaftlichen Positionen durch Formen des Erbrechts und im Bereich der immateriellen „Besitztümer“ durch Formen von Erziehung, Unterricht und Bildung – wobei die Weitergabe der immateriellen Güter auch für den Gebrauch der vererbten materiellen Güter unabdingbar ist, da sie als menschliche Objektivationen immer in ihren Sinn- und Zweckzusammenhängen verstanden sein müssen, um überhaupt sinnvoll und zweckentsprechend genutzt werden zu können.

Um aber einen geistigen Besitz weitergeben zu können, muß er formuliert werden. D. h., das, was unausdrücklicher, selbstverständlicher Besitz der Erwachsenen ist – im Zusammenhang unserer Überlegungen also bestimmte Zeitinterpretationen – muß zum Zweck der Weitergabe wenigstens so weit vergegenwärtigt werden, daß das implizite Wissen ausdrücklich formuliert wird.

Daß dies allein aber noch nicht ausreicht, möchte ich in einem kurzen Seitenblick auf John Dewey erläutern: Jeder, der einem anderen Menschen eine eigene Erfahrung weitergeben will – so Dewey –, muß dafür ein Stück weit den Standpunkt des anderen einnehmen, muß seine Erfahrung so sehen, wie sie der andere sehen würde, muß Berührungspunkte mit dem Leben des anderen und seinen Erfahrungen aufsuchen, um die eigene Erfahrung so mitteilen zu können, daß der andere ihre Bedeutung für sich sieht. Man muß also etwas (auf)nehmen (die fremde Erfahrung), um etwas (weiter)geben zu können (die eigene Erfahrung). Dies an der

face-to-face-Situation abgelesene Schema gilt auch für Formen der Weitergabe von Erfahrung, die in Büchern, Institutionen, Sitten, Rechtssatzungen, Theorien, Mythen etc. objektiviert vorliegen.³

Eine solche Weitergabe erfolgt außerhalb von organisierten „Weiterbildungsveranstaltungen“ oder gemeinsamen Versuchen, ein Problem im Team zu lösen, zwischen Erwachsenen in der Regel okkasionell, wenn sich eine Gelegenheit ergibt. Schon hier ist das erforderliche (Auf)nehmen fremder Erfahrung durch viele Probleme und Mißverständnisse belastet. Im Falle der Vererbung immaterieller Güter von der älteren Generation auf die jüngere Generation ist diese Möglichkeit noch einmal deutlich erschwert. Zunächst einmal ist das, was weitergegeben werden muß, sehr umfangreich und wenig zufällig, weil bei der Vererbung von kulturellem und zivilisatorischem „Besitz“ sicher gestellt werden muß, daß einerseits alles Wichtige, andererseits aber auch nur das wirklich Wichtige tatsächlich vererbt wird, d. h., daß nichts Bedeutsames vergessen, aber auch nichts Überflüssiges oder Schädliches weitergegeben wird. Dies geschieht und gelingt mehr oder weniger zunächst in allen Lebenszusammenhängen, die Erwachsenen und Kindern gemeinsam sind.⁴ Die zunehmende Anhäufung von Wissens- und Könnensbeständen und die Verwicklung ihrer Beziehungen führt dazu, daß ihre Aneignung und die Aneignung ihrer Bedeutung zunehmend schwieriger wird, weil die Kluft zwischen Erwachsenen und Kindern sich vertieft. Ausschließliches Lernen durch unmittelbare Teilnahme wird spätestens dann problematisch, wenn nicht mehr alles überall präsent ist, wenn die räumliche und bedeutungsmäßige Distanz zwischen dem Tun und Bewußtsein der Erwachsenen und dem Tun und dem Bewußtsein der Kinder so groß wird, daß die spielerische Nachahmung nicht mehr die Aneignung der Bedeutung mit umfaßt und gewährleistet, wenn schließlich die Beteiligung abhängig wird von einer vorbereitenden speziellen Schulung.

Eine solche Situation entsteht, wenn sich so viel geistiges „Erbe“ angesammelt hat, daß es nicht mehr vollständig weitergegeben werden kann, wenn Vergessen zu einer Bedingung des Behalten-Könnens wird, wenn also eine didaktische Auswahl aus dem Gesamterbe unter dem Gesichtspunkt seiner Zukunftstauglichkeit notwendig wird, wenn die Übernahme des Erbes an Voraussetzungen gebunden ist, die selbst erst noch gelernt werden müssen, wenn das Erben Qualifikationen (z. B. des Zeitumgangs) voraussetzt, die über Jedermann-Qualifikationen hinausgehen, wenn das Erbe sinnlich nicht mehr zu erfassen ist, wenn es

³ Vgl. John Dewey, Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Braunschweig, Berlin, Hamburg, München, Kiel, Darmstadt 1964, S. 18 ff.

⁴ Wilhelm Flitner hat die Vererbung „geistigen Besitzes“ in Lebenszusammenhängen im Phänomen der Grundbildung 1939 differenziert beschrieben: „Worin besteht die Grundbildung, die das Leben dem Kind gibt? Zuerst in dem gemeinsamen Dasein mit Eltern und Geschwistern, mit Nachbarn und Freunden wie Fremden und Feinden; in dem Spielleben des kleinen Kindes mit seinem Gesellen, mit Stoff und Gerät; in den Anfängen erster Teilnahme am Gemütsleben, am Sprechen, Denken der Erwachsenen, an Sitten und Zeichengebrauch aller Art, an den Arbeiten, an der sittlichen Beanspruchung. Spiel und Ernst wechseln also in der Jugendzeit ab. Daß das Spiel zuerst großen Raum hat, die erste Lebensteilnahme aber noch nicht zum selbständigen, verantwortlichen Berufsleben gediehen ist, macht das Kennzeichen der Kindheit aus. Das Kind versteht, indem es nachahmend handelt, und es stellt nachbildend dar, was es versteht. Allmählich und in immer größerem Umfang, mit größerer Eindringlichkeit wird es ins 'ernste' Erwachsenenendasein eingeführt, bis seine Spielzone sich mit der der Erwachsenen beinahe deckt. So natürlich wuchs etwa ein europäisches Bauernkind ins Leben hinein, als es weder Schulen noch Jugendbünde noch kirchlichen Jugendunterricht noch Anstandsunterricht gab. Wohl lernte es Anstand und liturgische Beteiligung, lernte arbeiten, sich ehrenhaft halten, die Waffe führen, gesellige Bräuche und Künste aller Art: aber ohne Zuhilfenahme künstlicher Schuleinrichtungen.“

Nicht nur die komplizierteren Ansprüche der Oberschichten, sondern auch die Kompliziertheit abendländischer Lebensordnung überhaupt für alle Schichten und Berufe haben kunstvolle Schulung auf verschiedensten Gebieten hervorgerufen. Auch die volkstümliche Geistesbildung kann heute der Schulbildung nicht mehr entraten.“ (Wilhelm Flitner: Vom Bau des Lehrplans in der grundlegenden Geistesschulung. Zweiter Beitrag zur Theorie der höheren Schule. In: Die Erziehung, Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 14. Jahrgang, 1939, S. 170f.)

didaktisch reduziert werden muß, um dann langsam aufbauend gelernt werden zu können, wenn Wissen aufgrund von funktionalen oder ständischen Differenzierungen arbeitsteilig erworben und angewendet wird oder werden muß.

Gelingt die Vererbung geistiger Besitztümer aus einem oder mehreren der genannten Gründe nicht mehr durch Teilnahme am allgemeinen Leben, so kommt es zu Ausdifferenzierungen, die speziell der Vererbung geistiger Besitzstände dienen sollen, also die Kluft zwischen Kinder- und Erwachsenenwelt überbrücken sollen, zugleich aber die Trennung von Kinder- und Erwachsenenwelt auch beschleunigen und vertiefen. Genauer gesagt, kommt es zur Ausdifferenzierung von Einrichtungen, Materialien, Berufsständen, Orten und Zeiten, die allein oder vorrangig zum Zweck der Vererbung geistigen Besitzes dienen sollen. Es wird eine besondere Umwelt geschaffen, die ich der Einfachheit halber im folgenden „Schule“ nenne. Bezogen auf die Fülle, Vielfalt, Ungefiltertheit, Verwickeltheit und z. T. auch Zufälligkeit des geistigen Besitzstandes, den vergangene Generationen angehäuft haben, hat die Schule als Vererbungseinrichtung vor allen reduktive Funktionen.

Die notwendige Reduktion, die der Pädagogik im bis heute ungelösten Problem der Stofffülle begegnet und sie zu immer erneuten Lösungsversuchen herausfordert, stellt aber ein vergleichsweise einfaches Problem dar. Ein weitaus schwieriger zu lösendes Problem ergibt sich daraus, daß jede Weitergabe von Erfahrung an die Voraussetzung gebunden ist, fremde Erfahrung aufnehmen zu müssen, um eigene Erfahrung weitergeben zu können. Auch im Fall der Vererbung geistigen Besitzes zwischen verschiedenen Generationen ist dies nicht anders. Grenzen der je eigenen Erfahrung müssen überschritten werden. Genau hier liegt aber die entscheidende Schwierigkeit: im Unterschied zum Austausch von Erfahrungen zwischen Erwachsenen kann bei einem Austausch zwischen Erwachsenem und Kind die individuelle Sichtweise des einen sich mit der individuellen Sichtweise des anderen nicht im Medium des objektiven Geistes – um mit Dilthey zu reden – verallgemeinern, weil der objektive Geist als Verständigungsbrücke, die das unproblematisch-selbstverständliche Verstehen des anderen ermöglicht, beim Kind allererst aufgebaut werden muß.⁵ Das Kind ist sehr viel privater und hermetischer individuell als der Erwachsene. Damit ergibt sich ein Dilemma: die Raum-, Zeit- und Welterfahrung des Kindes muß zumindest als Anknüpfungspunkt pädagogischer Bemühungen ernst genommen werden. Sie verschließt sich aber dem Verständnis durch Erwachsene in ihrer Besonderheit weitgehend. Die üblichen Zugangsweisen zum „Phänomen Kind“ scheinen mir als Lösung des Problems selbst problematisch. Die eigene Erinnerung des Erwachsenen an sein Kind-Sein ist partikular und unzuverlässig, Berichte und Erzählungen anderer Erwachsener sind ebenso partikular und unzuverlässig und zudem mit Zweifeln an der Wahrhaftigkeit der Erzählung belastet. Wissenschaftliche Untersuchungen können und

⁵ „Ich verstehe unter ihm (dem objektiven Geist, HMW) die mannigfachen Formen, in denen die zwischen den Individuen bestehende Gemeinsamkeit sich in der Sinneswelt objektiviert hat. In diesem objektiven Geist ist die Vergangenheit dauernde beständige Gegenwart für uns ... Aus dieser Welt des objektiven Geistes empfängt von der ersten Kindheit ab unser Selbst seine Nahrung. Sie ist auch das Medium, in welchem sich das Verständnis anderer Personen und ihrer Lebensäußerungen vollzieht. Denn alles, worin sich der Geist objektiviert hat, enthält ein dem Ich und dem Du Gemeinsames in sich. Jeder mit Bäumen bepflanzte Platz, jedes Gemach, in dem Sitze geordnet sind, ist von Kindesbeinen ab uns verständlich, weil menschliches Zwecksetzen, Ordnen, Wertbestimmen als ein Gemeinsames jedem Platz und jedem Gegenstand im Zimmer seine Stelle angewiesen hat. Das Kind wächst heran in einer Ordnung und Sitte der Familie, die es mit deren anderen Mitgliedern teilt, und die Anordnung der Mutter wird von ihm im Zusammenhang hiermit aufgenommen. Ehe es sprechen lernt, ist es schon ganz eingetaucht in das Medium von Gemeinsamkeiten. Und die Gebärden und Mienen, Bewegungen und Ausrufe, Worte und Sätze lernt es nur darum verstehen, weil sie ihm stets als dieselben und mit derselben Beziehung auf das, was sie bedeuten und ausdrücken, entgegenkommen. So orientiert sich das Individuum in der Welt des objektiven Geistes.
Hieraus entsteht eine wichtige Folge für den Vorgang des Verstehens. Die Lebensäußerung, die das Individuum auffaßt, ist ihm in der Regel nicht nur diese als eine einzelne, sondern ist gleichsam erfüllt von einem Wissen über Gemeinsamkeit und von einer in ihr gegebenen Beziehung auf ein Inneres.“ (Wilhelm Dilthey: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften, VII. Band der Gesammelten Schriften, Stuttgart / Göttingen 1979, S. 208f.)

dürfen den Außenstandpunkt des Beobachters nicht verlassen, wenn sie nicht in Romantisierung des Kindes und Mythenbildung rund um die Kindheit ableiten wollen, wie sie in manchen Beiträgen festzustellen sind, die in bester Absicht „vom Kinde aus“ argumentieren. Phänomenologische Analysen scheinen zunächst einen vergleichsweise kontrollierten Zugang zu eröffnen, da sie sich als Voraussetzungserkundungen verstehen, die Vorurteile dadurch abbauen wollen, daß sie unausdrückliche Voraussetzungen ausdrücklich benennen und in ihrer angemessenen Geltung einklammern. Indem so fortschreitend die Implikationen von Meinungen, Aussagen, Modellen und Theorien offengelegt und geprüft werden, soll die Sache, um die es geht, immer deutlicher als sie selbst und ohne unkontrollierte Blickverengungen sichtbar werden. Ob dieser Wege aber tatsächlich zu Ende gegangen werden kann, ob die Sache selbst irgendwann unverstellt in den Blick kommt, ist auch unter Phänomenologen umstritten. Wenn aber berechtigte Zweifel anzumelden sind an den genannten Möglichkeiten, die kindliche Selbst- und Weltauffassung originär zu erreichen, so ist zu fragen, wie ein Verstehen, ein Zugang und eine Veränderung der kindlichen Zeitauffassung möglich sein sollen.

IV.

Folgt man in der Beantwortung dieser Fragen Langeveld, so ergibt sich eine bedenkenswerte Auflösung des in ähnlicher Weise gesehenen Problems. Langeveld, der in einer bestimmten Weise phänomenologisch fragt, unterscheidet in seiner Analyse – für uns heute zunächst wenig überraschend – zwischen „Meßzeit“ und „Erlebniszeit“, wobei der Erwachsene beide Formen des Zeitumgangs pflegt, dabei aber der Meßzeit einen Vorrang einräumt und einräumen muß.

„Ohne die Uhr und ohne die von ihr gemessene ‘Zeit’, ohne irgendein *Zeitmaß* ist soziales Menschenleben unmöglich, denn die Zeit ordnet die Menschen in ihrer Beziehung zueinander, sie mißt ihr Zusammensein, ihre Arbeitspausen, ihre Freizeit.“⁶

Das Kind dagegen kennt die Meßzeit noch nicht. Sein Zeitumgang ist ausschließlich ein Erleben von Zeit. Da auch der Erwachsene noch Zeit erlebt, könnte man zunächst vermuten, daß hier eine Gemeinsamkeit gegeben ist, die dem Erwachsenen ein Verständnis des kindlichen Zeitumgangs ermöglicht. Langevelts weitere – allerdings etwas verdeckte – Analyse der Differenz zeigt aber, daß das Zeiterleben des Kindes und das Zeiterleben des Erwachsenen keineswegs als Verstehensbrücke taugen. Dafür unterscheiden sich beide zu sehr. Während die Dimensionierungen des Zeiterlebens des Erwachsenen (erlebnismäßiges „noch da sein“ von Gegenständen und Ereignissen – Erleben des Gleichzeitigen – „erlebtes Gerichtetsein auf Zukünftiges“) immer schon im Horizont der Meßzeit als zu einem einzigen System Zeit gehörig verstanden werden, gibt es eine vergleichbare Struktur im kindlichen Zeiterleben nicht. Zwar kennt auch das Kind das „Gerichtetsein auf Zukünftiges“, einen „vielwurzeligen Vergangenheitsbezug“ und ein „Erlebt-Gleichzeitiges“ im „Zusammen-Tun“, im „Mit- und Gegen-Tun“. Gegenwartserlebnis, Vergangenheitserlebnis und Zukunftserlebnis sind für Langeveld beim Kind aber in ihrer primären Bedeutungsfülle in keiner Weise aufeinander bezogen. Sie sind jeweils Sachen an und für sich.

„Die ‘Struktur der kindlichen Zeiterfahrung’ oder etwas derartiges ist also zunächst nur eine Umdeutung aus erwachsenen, manchmal mathematisch-physikalisch gekünstelten Kategorien, Systembegriffen, sozialen Ordnungsweisen usw. Es besteht entwicklungspsychologisch kein Grund, das Erwartungserlebnis und den äußerst

⁶ M. J. Langeveld, Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule, Braunschweig 1960, S. 46.

vielwurzigen Vergangenheitsbezug in einem 'System' zusammenzubringen. Es liegt vielmehr nahe, auch die Gegenwartsbezogenheit in ihrer primären Bedeutungsfülle wiederum als eine Sache an und für sich zu betrachten.⁷

Das Zeiterleben des Kindes ist also für Langeveld eindeutig nicht an der Zeit und ihren Dimensionierungen orientiert, sondern wird im Gerichtetsein auf Konkretes sichtbar, im tätigen Bezug auf Personen und Gegenstände (in der gegenwärtigen Präsenz) und in Stimmungen und Erinnerungen beim Entzug von Personen und Gegenständen. Die dem Erwachsenen geläufigen Dimensionierungen der Zeit (Vergangenheit–Gegenwart–Zukunft) sind beim Kind noch nicht auf einander bezogen. Es ist deshalb problematisch, wenn man von dieser Struktur mit ihren getrennten und zugleich eindeutig aufeinander bezogenen Dimensionen her das An–und–für–sich–Sein von Vergangenheitserleben, Gegenwartserleben und Zukunftserleben des Kindes zu verstehen suchte. Letztlich bleibt es deshalb auch für Langeveld unmöglich, das Zeitleben des Kindes authentisch zu verstehen. Was verstanden werden kann, ist das „Nicht–so–Wie“. Seine positive Formulierung mißlingt aber regelmäßig, da die Meßzeit die Erlebniszeit zwar nicht auslöscht, aber so in sich aufhebt, daß die Erlebniszeit durch ihre Verwandlung im Übergang zur erwachsenen Zeitmündigkeit sich selbst in ihrem früheren Zustand unerreichbar wird.

So wenig originell heute – wo wir mit den Behauptungen prinzipieller Verstehenslücken zwischen den Geschlechtern, zwischen verschiedenen Kulturen, manchmal auch zwischen verschiedenen Alterskohorten innerhalb der Generation der Erwachsenen oder der Jugendlichen konfrontiert werden – die Feststellung ist, daß das kindliche Zeitleben dem erwachsenen Zeitbewußtsein nicht originär zugänglich ist, so interessant ist die Konsequenz, die Langeveld aus dem auch in seiner phänomenologischen Analyse nicht aufgelösten Problem zieht. Um das kindliche Zeitleben in das Zeitbewußtsein des Erwachsenen zu überführen, ist nämlich – wenn man Langeveld folgt – ein zureichendes oder gar vollständiges Verständnis des kindlichen Zeitlebens gar nicht nötig. Notwendig für den gelingenden Übergang ist die Konstruktion eines (schulischen) Lebensraumes für Wesen, die weder ganz der kindlichen Welt angehören noch ganz der Welt der Erwachsenen. Ein solch unbestimmter Lebensraum erlaubt es dem Kind gerade in der Unbestimmtheit seiner Zugehörigkeit, von seiner Welt in die Welt der Erwachsenen zu wechseln. Das originäre kindliche Zeitleben kann und muß in diesem Zwischenraum nicht eigens organisiert werden, es kann und muß nur freundlich zugelassen werden. Es kommt, bildlich gesprochen, darauf an, die unumgängliche Landnahme, das unvermeidliche Erwachsenwerden nicht zu schnell und nicht zu vollständig voranzutreiben. Es müssen neben den trockenen Erwachsenenregionen auch immer wieder Tümpel vorhanden sein und auch eine Überschwemmung bereits trockengelegter Bereiche muß zeitweilig zugelassen werden können. Die Schule muß Rückzugsräume bereitstellen, sie muß hinnehmen, was sie letztlich nicht versteht. Für den Lehrer bedeutet dies, daß er sich wie eine „Amphibie“ in zwei Welten bewegen können muß, obwohl er genaugenommen doch nur der Erwachsenenwelt vollgültig angehört.

Schule wird damit von Langeveld bestimmt als eine Institution besonderer Art, als eine Institution, in der vor allem der Zeitumgang, der für eine Kultur spezifisch ist, im Zusammentreffen von Kindern und Erwachsenen weitergegeben wird. Diese Weitergabe bedeutet aus der Sicht des Kindes einen Umbruch, und zwar einen krisenhaften Umbruch in seinem anfänglichen Zeitumgang als Zeiterleben, weil in der Schule das kindliche Zeitleben mit der objektiven Zeitordnung zusammenprallt. Dies ist nur möglich, wenn die Schule ein Zwei–Zeiten–Land, ein Zwischenland zwischen zwei Zeitordnungen ist. Damit der Übergang gelingen kann, muß der Umgang mit der objektiven Zeit – wie es dem kindlichen Zeiterleben

⁷ M. J. Langeveld, Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule, Braunschweig 1960, S. 47.

entspricht, soweit wir darüber etwas wissen – sach- und personenvermittelt sein. D. h., der Umgang mit der objektiven Zeit muß (a) im Lehrer als unabweisbarem Repräsentanten der neuen Zeitordnung personalisiert, (b) in den Sachen, die gelernt werden müssen (first thing first) verdinglicht und (c) in dem objektiven Zeitgebilde, das die Schule mit ihrer Ordnung selbst ist, institutionalisiert sein. Dabei ist entscheidend, daß die Schule in der Erfahrung des Kindes tatsächlich ein amphibischer Raum ist, der dem Kind ein Doppelleben in zwei Zeitordnungen ermöglicht, aber auch zumutet.⁸

Den Umgang mit der Meßzeit lernt das Kind einmal durch die Schule selbst, die vergegenständlichte und verkörperte Zeit ist. In der Schule aber wird der Umgang mit der Meßzeit vor allem im Lösen von Aufgaben gelernt (und mit jeder Aufgabe erneut und mehr), weil jede Aufgabe im Unterschied zum Spiel dadurch objektive Aufgabe ist, daß sie einen Zeitrahmen hat und in bestimmter unumkehrbarer Schrittfolge gelöst werden muß. M. a. W. eine Aufgabe als Schulaufgabe wird nicht spontan gestellt und beliebig gelöst. Das Kind lernt deshalb mit jeder Aufgabe zugleich die Erstreckung der Zeit als objektive Zeit. Schulzeit weist im Unterschied zur gelebten Zeit des Kindes, in der Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft unbezüglich nebeneinander stehen, eine unumkehrbare lineare Ablaufstruktur auf von Vergangenheit zu Gegenwart zu Zukunft. Unter der Optik der Aufgabe sind dabei Gegenwart und Zukunft als Momente eines Zeitablaufs, der den Charakter einer in Phasen geteilten Sukzession hat, noch einmal besonders akzentuiert. Durch die fristgerechte Bewältigung oder Nichtbewältigung von Aufgaben lernt das Kind darüber hinaus, daß Zeit zugemessene Zeit ist, daß Zeit also nicht nur ein neutraler Maßstab ist, sondern daß jeder Aufgabe eine ihr entsprechende Zeit zugemessen ist.

Ob die Zeiterfahrung, die durch Schulaufgaben provoziert wird, die Meßzeit auch transzendiert, ob sie also bereits die Doppelgesichtigkeit der Zugemessenheit von Zeit erfahren läßt, ist schwer zu beantworten. Zugewiesenheit meint zunächst und offensichtlich, daß ich mir oder andere Menschen mir für eine bestimmte Aufgabe eine bestimmte Zeit zur Verfügung stelle(n), die ohne negative Konsequenzen nicht überschritten werden darf. Die Beschränkung der zur Verfügung stehenden Zeit ist hier offensichtlich Element eines pragmatischen Zeitumgangs, der in der Schule eingeübt werden muß. Ob die zunächst pragmatisch begründete und insgesamt recht harmlos erscheinende Befristung von Zeit in Aufgabenstellungen auch durchsichtig ist hin auf eine andere, gar nicht harmlose

⁸ „Denn die ganze Schule ist – glücklicherweise übrigens – an Zeit gebunden. Sie beginnt nicht nur ‘auf Zeit’, sie endet auch ‘auf Zeit’...“

Die Schule weiß von alledem vielleicht implizite und besonders aus kleinen Zusammenstößen mit den Kindern, aber sie ist von der lapidaren Eigensinnigkeit der Dinge: hier steht sie und kann nicht anders. Sie fängt an, sie hat ‘Stunden’, sie hat einen ‘Stundenplan’, sie hat Jahre oder Semester. Man sollte sich einmal vergegenwärtigen, was für ein völlig sinnloses Ding eine ‘geplante Stunde’ in der Erlebniswelt des Kindes ist. Sie erscheint so, als ob jemand einen Gegenstand heute für den Gebrauch am Mittwoch nächster Woche hingestellt hätte. Sie ist ein richtiges ‘Un-Ding’. Aber: es steht nichtsdestoweniger die Stunde auf dem Stundenplan und sie heißt ‘Französisch’ oder sonst irgend etwas. Das größere Kind weiß schon, daß das Wiederkehr heißt; Wiederkehr, ob man es mag oder haßt oder fürchtet. In dieser schulischen Zeitordnung nimmt das Unvermeidliche Gestalt an. Es ist die Wirklichkeit, die uns bestimmt, während wir nur glauben, sie zu bestimmen. Wir werden also zwar kein Ding, aber wir lernen Aufgabe und Pflicht. Und so hat die Meßzeit doch einen Beitrag ersten Ranges geleistet: sie macht uns stetig und berechenbar...

Weshalb soviel reden vom kindlichen ‘Zeiterlebnis’, wenn das Kind nicht die *Zeit* erlebt, sondern Zukunft, Vergangenheit und Gegenwart auf dreierlei verschiedene Weisen? Wir reden davon, weil die Schule sich als ‘Zeit’, als objektive Tatsache im Medium der Zeit zeigt; weil Schule in erster Linie die *Lernzeit* bedeutet; weil man die Schule in ihren *wesentlich* unkindhaften Zügen so deutlich markiert sehen kann, wenn man sich vergegenwärtigt, was ‘Zeit’ für die kindliche Seele bedeutet; weil man so klar sehen kann, daß die Schule einen Durchgang zum Erwachsensein bildet und daß das unkindhafte Zeitmaß hier so ganz ‘natürlich’ aus der Welt der Erwachsenen in die des Kindes verpflanzt worden ist; weil man sich schließlich vergegenwärtigen kann, wie wenig *Zeit*–Pedanterie dem Kinde, wie wenig *Zeit*–Ordnung dem Erziehungsziele gemäß ist; und endlich, weil dadurch besonders klar wird, weshalb wir planen müssen. Nicht nur aus logischen, im Lehrstoff liegenden Gründen, nicht nur, um die dem Kinde angepaßten Stufen der Schwierigkeit zu erreichen, müssen wir planen, sondern auch, weil dadurch das Kind in die Zeit, d. h. in die Arbeitswelt eingeführt wird.“ (M. J. Langeveld, Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule, Braunschweig 1960, S. 48f.)

Fristsetzung, ist dagegen sehr viel schwerer zu entscheiden. Hier stellt sich nämlich die Frage, ob an der Schulaufgabe erfahren werden kann, daß Zugemessenheit nicht nur bedeutet, daß Zeit von Menschen zugemessen wird im Horizont von zu lösenden Aufgaben, sondern daß jedem einzelnen Menschen seine Lebenszeit zugemessen ist in einer schicksalhaften, die Zwecksetzungen des Erfahrungslebens gänzlich transzendierenden Weise. Zugewiesene Zeit ist dann nicht etwas, über das ich oder ein anderer verfügen kann und verfügen muß, um Aufgaben zu lösen, sondern zugewiesene Zeit ist dann die Zeit, durch die ich verfügt bin. Für die Annahme, daß diese Dimension der Zeit auch schon in der Schulaufgabe aufscheint, spricht der Umstand, daß das Verfüg–Sein durch Zeit – außer in Extremsituationen – nicht direkt gelernt wird, sondern indirekt mitlaufend beim Lösen von Aufgaben. Überwiegend dürfte es sogar gelernt werden, wenn die Lösung einer Aufgabe scheitert und wenn dies Scheitern ein endgültiges Mißlingen ist. In diesem Horizont meint Zugewiesene Zeit nicht nur die Tatsache, daß keinem Menschen endlos Zeit zur Verfügung steht, sondern auch, daß es ein schicksalhaftes Zu–spät–Kommen und ein Verfrüht–Sein gibt, daß Zeit eben nicht nur neutrale Meßlatte beliebiger und beliebig oft wiederholbarer Aufgaben ist. Bezogen auf unsere Frage kann man deshalb vielleicht vorsichtig sagen, daß die schicksalhafte Zeitaufgegebenheit des Lebens zwar nicht als Schulaufgabe didaktisch geplant werden kann, aber trotzdem in jeder Schulaufgabe untergründig präsent ist. Unter dieser Perspektive sollte auch wieder ernsthaft über eine Pädagogik des Mißlingens nachgedacht werden, d. h., nicht nur darüber, wie Mißlingen durch umfassende pädagogische Vorbereitung möglichst verhindert und, wenn dies nicht gelingt, in seinen traumatisierenden Folgen durch professionelle Hilfestellung abgefedert werden kann.

V.

In unserem Zusammenhang will ich aber die Frage, ob auch der letzte Aspekt der Zeitaufgegebenheit, die Zeitaufgegebenheit des Lebens, noch zur Aufgabe der Schule gehört, und ob vor diesem Hintergrund nicht neu über bildende Aspekte des Scheiterns nachgedacht werden muß, offen lassen, um abschließend noch auf eine deutliche Verschärfung der Problemlage hinzuweisen.

Die spezifisch menschliche Zeiterfahrung im Altern ist – so hatte ich oben gesagt – keine Erfahrung eines natürlichen Prozesses, sondern eine Auslegung, die ihren Gegenstand, das menschliche Zeitverständnis allererst schafft. Der Mensch verhält sich in seiner hervorbringenden Zeitinterpretation (1) pragmatisch disponierend zur Zeit, die pragmatischen Interpretationen sind (2) auf eine übergreifende Zeitvorstellung bezogen, und er versucht (3), die Zeit sinnauslegend zu transzendieren. Das Problem der Zeitmündigkeit stellt sich damit dreifach: (1) als Leistung des pragmatischen Umgangs mit Zeit, (2) als Leistung einer übergreifenden Gesamtinterpretation und (3) als Leistung, die Zeitgrenzen sinnhaft zu überschreiten.

Solange die Dimensionen der menschlichen Zeitinterpretation in einem stimmigen und unstrittigen Verhältnis stehen, meint Zeitmündigkeit damit die gelungene Übernahme einer gültigen Tradition. Zeitmündig wird man dann durch die Übernahme eines Sets von aufeinander bezogenen und einander stützenden Zeitinterpretationen, die der einzelne zu übernehmen, aber nicht zu verantworten hat. Vermutlich wird unter dieser Voraussetzung auch wenig Streit darüber herrschen, wie die Schule zu gestalten ist als zentrale Repräsentantin des allgemeinen Zeitverständnisses. Sobald aber Streit darüber entsteht, welche Zeitauslegung in den verschiedenen Dimensionen die richtige ist, welche Grundinterpretation allen pragmatisch–konventionellen Verabredungen zugrunde liegen soll und welches der wahre Sinn des menschlichen Lebens im Angesicht des Todes ist, wird das,

was ich oben Zeitmündigkeit genannt habe, doppelbödig. Jetzt ist die Übernahme von vorgefundenen Zeitauslegungen zwar immer noch eine Möglichkeit des Erwachsenwerdens, sie ist aber nicht mehr gleichbedeutend mit Zeitmündigkeit. Gibt es keine vorgängige und gültige Tradition mehr, so reißt eine Kluft auf zwischen äußerlich zugemuteter Auslegung und innerlicher Zustimmung zu dieser Auslegung, die ihr allererst Geltung verleiht. Mündigkeit meint jetzt mit Gründen wählen können zwischen verschiedenen Angeboten, die Zeit zu verstehen, ohne diese Wahl noch objektiv sichern zu können, da selbst die Anwahl einer religiös gesicherten Transtemporalität eine Wahl bleibt. Für die Schule als Repräsentantin der historisch–kulturell akkreditierten Zeitinterpretation bedeutet dies eine schwere Krise. Das in ihr vergegenständlichte und inkorporierte Zeitverständnis erscheint jetzt als zufällig. Zur Erreichung von Zeitmündigkeit reicht es deshalb nicht mehr aus, Aufgaben zu stellen und darauf zu vertrauen, daß eine gültige Tradition dafür sorgt, daß mitlaufend die richtige Auslegung der Zeit gelernt wird – und zwar in den verschiedenen Dimensionen des Zeitumgangs ebenso wie zwischen Grundauslegung und pragmatischen Auslegungen und bezogen auf die Grenzproblematik. Da Aufgaben als solche die Zeitauslegung in ihren verschiedenen Dimensionen nicht in sich enthalten, ja ohne vorgängigen Horizont eines Zeitverständnisses nicht einmal als Aufgaben erkannt werden, muß die Schule den Produktionscharakter auch der Zeitinterpretation ausdrücklich behandeln. Sie muß damit zeigen, daß menschliche Zeitinterpretationen Auslegungen sind, die selber von der Zeit bedroht werden, daß in einer Zeit, in der die überlieferte Geltung von Zeitinterpretationen fragwürdig geworden ist, das menschliche Zeitverständnis immer wieder neu eigens gesichert werden muß, weil es letztlich nicht mehr endgültig gesichert werden kann. D. h. konkret, daß die pragmatischen Interpretationen der Zeit in verschiedenen Dimensionen menschlichen Zusammenlebens, die Grundmuster einer Gesamtinterpretation und die die Binnenzeit transzendierenden Versuche, die menschliche Endlichkeit sinnhaft zu verstehen und zu übersteigen, in der Schule ausdrücklich als Modelle menschlichen Zeitverhaltens vorgestellt werden müssen, die man nicht einfach übernehmen kann, sondern zu denen man sich eigens noch einmal verhalten muß. Schule wird damit – anders als zur Zeit Langevelds – zu einem doppelten Zwischenraum: zu einem Raum, in dem zugleich das Zeitleben des Kindes und die intersubjektive Meßzeit präsent sein können, und zu einem Raum, in dem die objektive Interpretation der Zeit und zugleich der Zweifel an ihrer Objektivität präsent sind. Aufgabe der Schule ist damit die intergenerative Weitergabe des „Produkts“ Zeitinterpretation und die Aufdeckung des Produktionscharakters von Zeitinterpretationen.

Literaturverzeichnis

John Dewey, Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Braunschweig, Berlin, Hamburg, München, Kiel, Darmstadt 1964.

Wilhelm Dilthey: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften, VII. Band der Gesammelten Schriften, Stuttgart / Göttingen 1979.

Eugen Fink, Grundphänomene des menschlichen Daseins, hg. v. E. Schütz und F.–A. Schwarz, Freiburg / München 1979.

Wilhelm Flitner: Vom Bau des Lehrplans in der grundlegenden Geistes- und Erziehungsschulung. Zweiter Beitrag zur Theorie der höheren Schule, In: Die Erziehung, Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 14. Jahrgang, 1939.

M. J. Langeveld, Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule, Braunschweig 1960.