

Nahrstedt, Wolfgang

Allgemeinbildung im Zeitalter der 35-Stunden-Gesellschaft. Lernen zwischen neuer Technologie, Ökologie und Arbeitslosigkeit - Plädoyer für eine Pädagogik der Zeit

Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 4, S. 515-528



Quellenangabe/ Reference:

Nahrstedt, Wolfgang: Allgemeinbildung im Zeitalter der 35-Stunden-Gesellschaft. Lernen zwischen neuer Technologie, Ökologie und Arbeitslosigkeit - Plädoyer für eine Pädagogik der Zeit - In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 4, S. 515-528 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144013 - DOI: 10.25656/01:14401

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144013>

<https://doi.org/10.25656/01:14401>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 32 – Heft 4 – August 1986

I. Thema: Allgemeinbildung

Öffentliche Vorträge zum Thema des 10. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

- WOLFGANG KLAFKI Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung 455
- ADALBERT RANG Zur Bedeutung des 'Allgemeinen' im Konzept der allgemeinen Bildung 477
- FRITZ OSER Zu allgemein die Allgemeinbildung, zu moralisch die Moralerziehung? 489
- HANNELORE FAULSTICH- WIELAND „Computerbildung“ als Allgemeinbildung für das 21. Jahrhundert? 503
- WOLFGANG NAHRSTEDT Allgemeinbildung im Zeitalter der 35-Stunden-Gesellschaft. Lernen zwischen neuer Technologie, Ökologie und Arbeitslosigkeit 515
- VOLKER LENHART Allgemeine und fachliche Bildung bei Max Weber 529

II. Diskussion

- JOHANNES KIERSCH/
KLAUS PRANGE Eine Kontroverse über die Waldorf-Pädagogik 543
- BERND FISCHER/
ANDREAS GRUSCHKA/
MEINERT A. MEYER/
ROLAND NAUL/
BARBARA SCHENK Schüler auf dem Weg zu Studium und Beruf. Erträge der Bildungsgangforschung des nordrhein-westfälischen Kollegs schulversuchs 557

III. Besprechungen

- EWALD TERHART WALTER TWELLMANN (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht, Band 7 und 8 579
- JAKOB MUTH THEODOR BALLAUFF: Funktionen der Schule. Historisch-systematische Analysen zur Scolarisation 582
- HARTMUT TITZE BRUNO HAMANN: Geschichte des Schulwesens. Werden und Wandel der Schule im ideen- und sozialgeschichtlichen Zusammenhang 587
- HEINZ-ELMAR TENORTH HANS-GUENTHER THIEN: Schule, Staat und Lehrerschaft. Zur historischen Genese bürgerlicher Erziehung in Deutschland und England (1790–1918) 590
- ACHIM LESCHINSKY HEINER ULLRICH: Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners 592

IV. Dokumentation

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Standards erziehungswissenschaftlicher Forschung 597

Pädagogische Neuerscheinungen 603

Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte für die „Zeitschrift für Pädagogik“ VI/VII

Contents

I. Topic: General Education

Public Lectures – 10th Congress of the German Society for Educational Research
(Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft)

- WOLFGANG KLAFKI The significance of classical theories of education for a
modern concept of general education 455
- ADALBERT RANG The meaning of ‘general’ in the concept of general
education 477
- FRITZ OSER Is general education too general and moral education
too moralistic? 489
- HANNELORE FAULSTICH-
WIELAND Computer education – The general education of the
21st century? 503
- WOLFGANG NAHRSTEDT General education in societies with expanded leisure
time 515
- VOLKER LENHART General education and specialized training in the
works of Max Weber 529

II. Discussion

- JOHANNES KIERSCH/
KLAUS PRANGE A controversy on Rudolf Steiner’s educational
theory 543
- BERND FISCHER/
ANDREAS GRUSCHKA/
MEINERT A. MEYER/
ROLAND NAUL/
BARBARA SCHENK Students on their way to tertiary studies and vocations
– Research on school careers in the North Rhine-
Westphalia college school experiment 557

III. Book Reviews 579

IV. Documentation

German Society for Educational Research (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft): Ethical standards of educational research 597

New Books 603

Format requirements of manuscripts to be submitted for publication in the “Zeitschrift für Pädagogik” VI/VII

Allgemeinbildung im Zeitalter der 35-Stunden-Gesellschaft

Lernen zwischen neuer Technologie, Ökologie und Arbeitslosigkeit – Plädoyer für eine Pädagogik der Zeit

Zusammenfassung

Gefragt wird nach dem Zeitbegriff, der dem Begriff „allgemeine Menschenbildung“ (HUMBOLDT 1809/10) und „menschliche Bildung“ (MARX 1867) immanent ist. Eine historische Analyse des gesellschaftlichen Zeitbegriffs führt zur These, für einen neuen Begriff der Allgemeinbildung in der 35-Stunden-Gesellschaft sei „disponible Zeit“ als das neue gesellschaftlich Allgemeine zugrunde zu legen, das sich im Spannungsraum zwischen neuer Technologie, politischer Ökologie und Freizeitkultur realisiert.

1. Allgemeine Menschenbildung (Allgemeinbildung) als gesellschaftskritischer Begriff

„Die Muße (...) ist der Angelpunkt, um den sich alles dreht. Denn wenn auch beides sein muß, so ist doch das Leben in Muße dem Leben in der Arbeit vorzuziehen, und das ist die Hauptfrage, mit welcher Art Tätigkeit man die Muße auszufüllen hat.“ „Und so leuchtet denn ein, daß man auch für den würdigen Genuß der Muße erzogen werden und manches lernen muß, und daß diese Seite der Erziehung und des Unterrichts ihrer selbst wegen da ist, während das, was für die Arbeit gelernt wird, der Notdurft dient und Mittel zum Zweck ist“ (ARISTOTELES: Politik 8. Buch 3. Kap. 1337bf, 1958, S. 284f.). Mit diesen bekannten Worten in der Übersetzung von EUGEN ROLFES hat ARISTOTELES in seiner „Politaiia“ bereits vor über 2000 Jahren das Modell für eine Gesellschaft skizziert, der die Arbeit „ausgeht“ bzw. die sie damals auf „Sklassen“ und „Banausen“ und heute auf Maschinen und Roboter delegiert. Jedoch stellt sich das Problem heute genau entgegengesetzt: während in der Antike die „Mußeklasse“ über die „Arbeiterklasse“ herrschte und für sie die ihr untypischen Maßstäbe mitbestimmte, bildet sich gegenwärtig eine *neue Zweiklassengesellschaft* mit einer privilegierten Arbeiterklasse heraus, die die neue unterdrückte „Mußeklasse“ an der Emanzipation ihrer Muße hindert. Diese entscheidend veränderte Problemlage zwingt, die Entstehung des modernen Begriffs der Allgemeinbildung im Hinblick auf seine Bedeutung zur Zielbestimmung für pädagogisches Handeln im Zeitalter der 35-Stunden-Gesellschaft nochmals zu rekonstruieren.

ARISTOTELES hat in der zitierten Passage den antiken Bezugspunkt der „Enkyklios Paideia“ für den neuhumanistischen Begriff der „allgemeinen Menschenbildung“ der „Deutschen Bewegung“ und den bundesrepublikanischen Begriff der „Allgemeinbildung“ formuliert. Eine auf „Muße“ gegründete „Paideia“ wurde Ausgangspunkt des „Lehrplans des Abendlandes“. JOSEF DOLCH schreibt (1965 S. 41): „In der Ausbildung des Sittlichen und Geistigen zugleich besteht für ARISTOTELES die Bildung. Diese aber ist für den Freien verbunden mit der Muße“. So hat auch

WILHELM VON HUMBOLDT, selbst Adliger mit adliger Lebensweise, wie sie HERWIG BLANKERTZ kurz aber prägnant beschreibt (1982, S. 116ff.), seinen Begriff der „allgemeinen Menschenbildung“ (z. B. Litauischer Schulplan 1809/10 nach BLANKERTZ 1982, S. 119), seine „Idee“ vom „wahren Zweck des Menschen“ als „die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (HUMBOLDT 1792; 1957, S. 21) an dieses adlige Lebensideal geknüpft in einem Moment, in dem Kapitalisierung und Industrialisierung sich anschickten, auch in Preußen Arbeit und Arbeitszeit über Arbeitsteilung und Spezialisierung rational zu entwickeln, alle Menschen zu Arbeitern zu machen und schließlich adlige Lebensweise und adligen Bildungsbegriff im 19. Jahrhundert schrittweise zu exekutieren.

Der Begriff der „allgemeinen Menschenbildung“ bei HUMBOLDT erhielt so eine *gesellschaftskritische Funktion*, allerdings mit einem deutlichen historischen Rückbezug. Gegen den Glauben an technischen Fortschritt setzte HUMBOLDT den Glauben an Humanität in der griechischen Antike. Gegen die fortschreitende Arbeitsteilung und Trennung von Hand und Kopf stellte er die Universalität der (griechischen) Sprache. Gegen die einsetzende proletarische Vermassung gründete HUMBOLDT Bildung auf „Einsamkeit und Freiheit“ des Individuums. Gegen die sich verlängernde und sich intensivierende Arbeitszeit aber beanspruchte er „Totalität“ über Muße. Für ein heroisches romantisches Aufbäumen gegen das Anlaufen der neuzeitlichen Mega-Maschine wurde der Begriff einer „allgemeinen Menschenbildung“ zum Fanal. Die Position von HUMBOLDT ist „konservativ“ und „kritisch“ zugleich. Der von EDUARD SPRANGER mit den Dimensionen „Individualität“, „Universalität“ und „Totalität“ entfaltete (SPRANGER ²1928) und so bis heute (z. B. BLANKERTZ 1982, S. 103) rezipierte Begriff der „Bildung“ gegen „Berufsbildung“ bei HUMBOLDT wendet sich gegen eine Entfremdung der Entwicklung der „Individualität“ zu einer „ganzheitlichen“ „Totalität“ in selbstbestimmter Auseinandersetzung mit der „Universalität“ der Welt durch eine gesellschaftliche Festschreibung über zunehmend sich spezialisierende Arbeitszwänge und ausgedehntere wie intensiviertere Arbeitszeiten. Der eigene Entwicklungsgang des Individuums soll nicht nur durch die Kraft des Faktischen der Universalität, sondern ebenso durch die kreative Fähigkeit des Individuums in der eigenen „totalen“ Reorganisation des Universalen für sich selbst bestimmt werden. Darin liegt das „Kritische“ gegen den Zwang des universal Faktischen in diesem Bildungsbegriff. Dafür reklamiert HUMBOLDT „Muße“ als eine Zeit der Selbstbestimmung gegen eine zunehmend durch Maschinen rationalisierte industrielle Arbeitszeit.

Etwa 50 Jahre nach HUMBOLDT und nach Abschluß der „Deutschen Bewegung“ in GOETHE und HEGEL hat KARL MARX im Rahmen seiner Gesellschaftstheorie die Bildungsdiskussion erneut aufgegriffen, nun aber mit einem deutlichen Zukunftsbezug. Ziel bleibt „die volle Entwicklung des Individuums“ (MARX 1953b, S. 231), „die freie Entwicklung eines jeden“ (MARX 1953a, S. 548: Manifest von 1847), „die Entwicklung der reichen Individualität, die ebenso allseitig in ihrer Produktion als Konsumtion ist“ (MARX 1953b, S. 231), „der reiche Mensch und das reiche menschliche Bedürfnis (...), der einer Totalität der menschlichen Lebensäußerungen bedürftige Mensch“ (MARX 1953a, S. 236). Bezugspunkt wird nun aber nicht mehr die griechische Antike wie bei HUMBOLDT, sondern die revolutionäre Zukunft „der kommunistischen Gesellschaft“. MARX setzt für die „menschliche Bildung“ (MARX 1955, S. 275) daher nicht auf die wissenschaftliche Individualität in

„Einsamkeit und Freiheit“, sondern – in Weiterführung von ROUSSEAUS „Contrat social“ – auf eine politische Solidarität „einer Assoziation, worin die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller ist“ (MARX 1953 a, S. 548). MARX reklamiert dafür nicht zunächst „Muße“, sondern „freie Zeit“. Nach einer eingehenden Analyse der „Arbeitszeit“ als Grundlage einer kapitalistischen Werttheorie (MARX 1955, S. 239) setzte MARX auf „die Ersparung von Arbeitszeit“ und das „Vermehren der freien Zeit“ und bestimmte diese als die „Zeit für die volle Entwicklung des Individuums“ (MARX 1953 b, S. 599). Erst in ihr „beginnt“ – in Fortführung von SCHILLERS „ästhetischem Staat“ als Voraussetzung des wahrhaft demokratischen „politischen Staats“ – „das wahre Reich der Freiheit (...)“. Die Verkürzung des Arbeitstags ist die Grundbedingung“ (MARX 1959, S. 873 f.).

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts, beim Umbruch von der feudalen Agrargesellschaft zur kapitalistischen Industriegesellschaft, wurde der Begriff der „allgemeinen Menschenbildung“, der „menschlichen Bildung“, der „Bildung“ schlechthin so bereits als ein gesellschaftskritischer Gegenbegriff gegen die dominante gesellschaftliche Entwicklung von zwei *antithetischen Positionen* aus formuliert: individualistisch-romantisch und gesellschaftlich-progressiv. Für beide Positionen wird eine „alternative“ Zeittheorie zum eigentlich kritischen Kern. HUMBOLDT benennt ihn mit „Muße“, MARX mit „freier Zeit“. Erst diese „alternative“ Zeitauffassung emanzipiert wieder die „Lebenszeit“ auch „der Massen“. Beide haben die Chance zur „Bildung“ an die Voraussetzung individuell wie gesellschaftlich „disponibler Zeit“ gebunden. Die aktuelle Rekonstruktion des Bildungsbegriffs erfordert damit eine Besinnung auf eine historisch angemessene pädagogische Theorie der Zeit. Eine Pädagogik der Zeit wird nötig in einer Gesellschaft, in der alle Lebensbezüge bisher über eine zunehmend durchrationalisierte Zeit definiert wurden. Gegen diese herrschende Zeitdefinition ist ein heutiger Bildung angemessener Begriff der Zeit überhaupt erst wieder zu gewinnen.

2. Von der „Arbeitszeit“ zur „Zeitsouveränität“: Zur Notwendigkeit einer Pädagogik der Zeit

Die Reklamierung von „Muße“ bzw. „freier Zeit“ für eine „menschliche Bildung“, die das „Ganze“ von individueller „Lebenszeit“ und gesellschaftlich „disponibler Zeit“ und nicht nur einen spezialisierten Zeitbereich der rationalisierten Arbeitszeit im Zentrum behält, wendet sich nicht nur gegen eine gesellschaftliche Durchformung der Arbeitszeit im Betrieb nach Effektivitätskriterien im Interesse des Kapitals, sondern sie wendet sich natürlich damit auch gegen die sich mit der Industriegesellschaft durchsetzende herrschende *pädagogische Zeitstruktur*, wie sie insbesondere in der neuzeitlichen Schule realisiert wurde. Das Wort „Schule“ selbst ist Ausdruck der Perversion, die deutlich wird, wenn man die Differenz wahrnimmt zwischen der ursprünglichen griechischen Bedeutung „Muße“ (scholé) und, beispielsweise, der gegenwärtig aus konservativem Lager wieder verstärkt reklamierten „Leistungsschule“. Ich wage die These, daß die heute so verbreitet beobachtete und beklagte „Schulunlust“ von der Diskrepanz zwischen schulischer und bildungsgemäßer Zeitstruktur mit hervorgerufen wird. Diese Diskrepanz wird zugleich verstärkt durch eine neue gesellschaftliche Definition von Zeit, der die Schule noch immer nicht – abgesehen von einigen „freien“ Schulen – gefolgt ist.

Das *schulische Verständnis* schlägt sich zuerst und sehr deutlich nieder in der „Großen Didaktik“ (1657) des JOHANN AMOS COMENIUS. Bereits das Titelblatt verspricht, „alle Menschen alles“ „rasch“ (!) „zu lehren“ und dafür „die Reihenfolge nach Jahren, Monaten, Tagen und Stunden“ „festzulegen“. Für die schulische Zeittheorie lassen sich aus dem Text folgende Prinzipien erkennen:

- Es wird alle „Zeit sorgfältig eingeteilt“.
- Die Lebenszeit wird über „Jahre“ bis in „jede Stunde“ durch „ein eigenes Pensum“ bestimmt, das von der „großen Didaktik“ über den „großen Didaktiker“ Lehrer vermittelt wird.
- Die Zeitordnung wird dadurch zu einer völlig durchgeplanten „Arbeitseinteilung“. „Die Schulen sollen nichts anderes sein als Werkstätten, in denen tüchtig gearbeitet wird“ (S. 142).
- Es „muß diese Zeit- und Arbeitseinteilung strikte innegehalten werden“. Es darf „nichts übergangen und nichts verkehrt“ werden.
- Diese völlig durchrationalisierte Lernzeit wird auf die Schule (insbesondere Muttersprachschule und Lateinschule) konzentriert.

Gegen diese schulische Zeittheorie, die sich mit der Industrialisierung auch inhaltlich didaktisch über eine zunehmende Herausbildung von Spezialfächern und Fachschulen durchsetzte und bis in die gegenwärtige Schultheorie nachwirkt, wendet sich der Begriff „Bildung“ mit einer auf „Freiheit“ gegründeten *Zeittheorie*: Lernen soll nicht als vorgeplante Fließbandarbeit, sondern als eine selbsttätige Auseinandersetzung des „Individuums“ bzw. der „Assoziation“ freier Individuen mit der Universalität gesellschaftlicher Wissens- und Problemzusammenhänge erfolgen können. Lernen soll auch nicht auf den Ort der Schule konzentriert werden, sondern von einer individuellen wie gesellschaftlichen „Vernetzung“ vieler (aller?) Lernorte getragen werden. Eine Pädagogik der Zeit muß daher durch eine Pädagogik des Raums und der Lernorte ergänzt werden.

Seit der Entstehung der neuzeitlichen Pädagogik und ihrem nach dem Vorbild von Manufaktur und Großindustrie am Modell Schule entwickelten Zeitkonzept hat sich die gesellschaftliche Zeitstruktur nun bereits einschneidend verändert. Durch die Industrialisierung ist zunächst eine Trennung von Wohnung und Arbeitsplatz, damit eine Auskoppelung der Lohnarbeitszeit aus der Lebenszeit, erfolgt. Die Lohnarbeitszeit wurde zur „progressiven“ Komponente. Sie wurde ausgedehnt und innerlich durchrationalisiert. So wurde sie zum Modell für Zeit schlechthin, auch für die schulische Zeit. Die übrige Lebenszeit wurde marginalisiert. „Lebenszeit“ wurde zur „Restkategorie“. Alle in ihr enthaltenen Lebensbedürfnisse und alternativen Zeitkonzepte wurden verdrängt oder kolonialisiert. Heute dreht sich das Verhältnis von Arbeitszeit und Lebenszeit schrittweise um. Die „effektive Arbeitszeit pro Woche im Jahr“ für „Industriearbeiter“ wird für 1850 mit 85 und für 1975 mit 40,5 Stunden angegeben (SCHEUCH 1977, S. 7). Für 1981 lag sie bei 40,04 Stunden (MINISTER FÜR LANDES- UND STADTENTWICKLUNG NRW, 1. Freizeitbericht 1983, S. 11), seit 1984 beginnt sie unter 40 Stunden zu sinken. Bereits 1965 schrieb der französische Wirtschaftswissenschaftler JEAN FOURASTIÉ: „Man ist heute allgemein der Ansicht, daß schon in naher Zukunft der Durchschnittsmensch in den hochentwickelten Ländern seine Bedürfnisse mit einer Erwerbstätigkeit von 30 Arbeitsstunden in der Woche befriedigen kann“. Man „darf (...) annehmen, daß 30 Arbeits-

stunden in der Woche mit 40 Arbeitswochen im Jahr in Einklang zu bringen sind. Das ergibt mithin 30×40 gleich 1200 Arbeitsstunden im Jahr“ (FOURASTIÉ 1966, S. 7). Für die Bundesrepublik Deutschland wurden 1960 noch 2154, für 1980 noch 1770 Stunden „jährliche Arbeitszeit“ errechnet (1. Freizeitbericht 1983, S. 10). Eine Zusammenstellung von Arbeitnehmerbefragungen der BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT lassen eindeutig einen starken Wunsch auf weitere Arbeitszeitverkürzung selbst bei „proportionalen Einkommensveränderungen“ mit unterschiedlichen Zeitmodellen in großen Teilgruppen der Bevölkerung erkennen (MERTENS 1983, S. 216).

Bereits FOURASTIÉ ging von einem Modell aus, nach dem bei einer Lebenserwartung von „annähernd 80 Jahren“ die „Berufsausübung“ sich zwischen dem 21. und dem 65. Lebensjahr auf nur 1200 Stunden jährlich und im Leben insgesamt auf nur rund 40000 Stunden von 700000 Stunden erstrecken würde. Dann „werden unsere Nachkommen von 100 Stunden nur noch sechs der Arbeit an der Produktion widmen, die ja Jahrtausende hindurch fast die gesamte physische Kraft und geistige Aktivität von Millionen unserer Vorfahren verschlang. Gegenwärtig erleben wir also, wie der Mensch aus einer Situation zeitlicher Gebundenheit in eine solche des Zeithabens wechselt“ (FOURASTIÉ 1966, S. 9).

Derartige Perspektiven erschließen auch für pädagogisches Handeln ein *neuartiges Zeitmodell*. Um eine sich immer mehr verkürzende Kernarbeitszeit im Betrieb entwickelt sich ein flexibler Zeitmantel, der sich um die zwei Lebensschwerpunkte Wohnumfeld und Urlaubsort (mit vielen Übergängen und Zwischenformen) gruppiert, die pädagogisch betrachtet, als Lernorte an Bedeutung gewinnen. Die Schule selbst kann sich nicht mehr nur auf ein betriebliches Zeitmodell älterer Art mit einer festen Relation von „Stunden“, „Pensen“ und „Pausen“ beziehen, sondern sie wird der Flexibilisierung von Zeit und damit einer Flexibilisierung von Lebens- und Lernbedürfnissen Rechnung tragen müssen. Die Schule sollte ihre neue Chance erkennen und sich erneut – wie zu Beginn der Industrialisierung und zu COMENIUS' Zeit – zum Vorreiter eines neuen Zeitmodells und zum Vorort eines neuen Bildungsnetzwerkes im Wohnumfeld entwickeln, etwa nach dem Modell des amerikanischen „Community School“-Konzepts. Insbesondere außerhalb von Schule aber wird eine neue Pädagogik wichtig, die in dem offenen Raum des Wohnumfeldes und Urlaubsortes dort und dann zur Verfügung steht, wenn die Menschen ihrer bedürfen. Das aber läßt sich allein über neue feste pädagogische Institutionen an festen Orten mit festen „Öffnungszeiten“ nicht mehr erreichen. Mobile pädagogische Dienste sind die weiterführende Erfindung der siebziger Jahre. Auch die Pädagogik muß sich mobilisieren und dort ansetzen, wo die Menschen leben und wohnen und wo sich ihre Lebens- und Lernbedürfnisse entwickeln. Um diese neue pädagogische Aufgabe erziehungswissenschaftlich präziser fassen zu können, wird eine Pädagogik der Zeit (in Verbindung mit einer Pädagogik der Lernorte) wichtig. Bemühungen der „Frei-Zeit“-Pädagogik können dafür nur als ein erster Einstieg verstanden werden.

3. Von der „beruflichen Bildung“ zur neuen Allgemeinbildung: Die 35-Stunden-Gesellschaft ermöglicht einen neuen Bildungsbegriff

Die „Krise der Arbeitsgesellschaft“ mit dem möglichen Übergang in eine „post-industrielle“ bzw. „post-moderne“ Gesellschaft mit der zunehmenden Freisetzung gesellschaftlich „disponibler Zeit“ als „Freizeit“ wie als „Arbeitslosigkeit“ schafft gegenwärtig potentiell Voraussetzungen für einen kritischen Begriff der „allgemeinen Menschenbildung“, „menschlichen Bildung“, „Bildung“, „Allgemeinbildung“, von denen HUMBOLDT und MARX in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts nur träumen konnten. Dennoch sind diese Möglichkeiten bisher aus folgenden Gründen nicht in gesellschaftliche Wirklichkeit übersetzt worden:

- (1) Ein Großteil der gesellschaftlich „disponiblen Zeit“ wird als „Arbeitslosigkeit“ gesellschaftlich diskriminiert und dadurch individuell wie gesellschaftlich weitgehend der materiellen, psychischen und sozialen Voraussetzungen für eine „menschliche Bildung“ beraubt (JAHODA 1981). „Arbeitslosigkeit“ als potentieller Reichtum wird faktisch aus dem gesellschaftlich wirklich realisierbaren Reichtum ausgegrenzt.
- (2) Ein weiter wachsender Anteil der „disponiblen Zeit“ wird als „Ruhestand“, „Vorruhestand“ und auch als „Urlaub“ gesellschaftlich marginalisiert und damit der für eine lebendige Allgemeinbildung grundlegenden Wechselwirkung mit den gesellschaftlichen Kernfragen weitgehend entzogen.
- (3) Die gesamte „disponible Zeit“ in allen ihren Formen als Tagesfreizeit und Feierabend, Feiertag und Wochenende, Urlaub und Ruhestand wird zunehmend als neuer „Freizeitmarkt“ mit wachsenden Umsätzen entwickelt und damit unter das Konsumprinzip gestellt.
- (4) Eine pädagogische Konzeption für die gesellschaftliche Gesamtzeit und ihre gegenwärtige Neuordnung, damit auch für die zunehmend frei werdende „disponible Zeit“, wurde bisher nicht entwickelt. So gibt es auch kein konzeptionelles Gegengewicht, keine Gegenidee zum Konsum. Sie könnte entwickelt werden durch die Reaktivierung des Begriffs der „allgemeinen Menschenbildung“ und der ihr zugrunde liegenden Kategorien von „Muße“ und „freier Zeit“. Diese kritische Gegenidee hätte erneut an die philosophische Tradition der Pädagogik, damit auch an die bereits bei ARISTOTELES aufscheinende Philosophie der Zeit, anzuknüpfen. Hier genügt keine „Wende“ rückwärts (z. B. WILMS 1984), kein bloßes Festhalten an den Begriffen „Arbeit“ und „Leistung“, kein stures Behaupten der Leitbilder vom *homo faber* und *animal laborans*, keine bloße Rückkehr zur alten „Schule“ und „Berufsbildung“. Das führt heute nicht nur zu „konservativen“, sondern schlicht zu falschen Positionen für die Lösung von Zukunftsproblemen.

In dieser Situation besteht die Gefahr – und die wurde für mich auf dem Kieler Kongreß der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT 1984 zuerst deutlich –, daß im weltweiten Suchen nach Neuorientierung die Erziehungswissenschaft sprachlos bleibt. Dabei zeigt die Entwicklung seit nunmehr gut 100 Jahren eine zunehmende Strukturverschiebung vom Berufs-, Arbeits- und Produktionsbereich zum Freizeit- und Konsumbereich. Die jüngsten Tarifabschlüsse lassen die Weiterführung dieser Tendenz bis zur 35-Stunden-Woche in den neunziger

Jahren erwarten. Die Flexibilisierung der Gesamtzeit, immer mehr „disponible Zeit“, die zunehmende Bedeutung von Wochenende, Urlaub und vorgezogenem Ruhestand werden das nächste Jahrzehnt voraussichtlich prägen. Begleitet wird diese Entwicklung von einer Zunahme im Bereich der „Freizeitgestalter“ „Medien“, „Computer“, „Konsum“, „Dienstleistungen“, „Tourismusindustrie“. Ein gravierender „Wertwandel“ verändert das Alltagshandeln grundlegend. Neue alternative, ganzheitliche, globale und „spirituelle“ Ansätze beginnen die Diskussion über eine „New Future“ zu bestimmen. Diese Tendenzen werden die Erziehungswirklichkeit des kommenden Jahrzehnts nachhaltig beeinflussen und verändern. Die Arbeitslosigkeit der Pädagogen (Lehrer wie Diplom-Pädagogen) hat an der „Basis“ Versuche einer aktiven Eroberung des Dienstleistungsbereiches seit den siebziger Jahren vorangetrieben. Wie läßt sich in dieser Situation der Bildungsbegriff neu bestimmen?

4. Von der Arbeit zur Muße: „disponible Zeit“ als das neue gesellschaftliche Allgemeine

Das Wechseln „aus einer Situation zeitlicher Gebundenheit in eine solche des Zeithabens“ erscheint gegenwärtig als etwas gesellschaftlich Allgemeines und erlaubt, den Begriff der Allgemeinbildung neu zu begründen – denn nun wird die Zeit verfügbar und selbst zur Aufgabe, auf die dieser Begriff abhebt. Das aber erfordert eine theoretische Durchdringung in einer Pädagogik der Zeit. Sie hätte zu klären, zu welcher Zeit an welchem Ort welcher pädagogische Handlungsbedarf insbesondere durch Freisetzung und Verlagerung von gesellschaftlicher Zeit entsteht. Eine Schwierigkeit auf dem Weg zu einer Pädagogik der Zeit besteht in dem Theoriedefizit. In den Gesellschaftstheorien wird Zeit entweder überhaupt nicht thematisiert, oder es bleiben durch die Konzentration auf die Lohnarbeitszeit als eigentlichem Kern die übrigen Zeitbereiche marginal:

- Zwar hat KARL MARX die „freie Zeit“ bereits mit dem „Reich der Freiheit“ in Verbindung gebracht (Kapital Band III) und Vertreter der Frankfurter Schule wie THEODOR ADORNO und JÜRGEN HABERMAS haben in wenigen Passagen diesen Gedanken der Freizeit als Emanzipationszeit erneut thematisiert (GRABBE 1982). Jedoch konzentrieren sich materialistische Theorien bis hin zu JOACHIM HIRSCH (1980) und BURKHARD LUTZ (1984) auf das Wechselspiel zwischen „Produktion“ und „Reproduktion“, und damit wird auch die Nicht-Arbeitszeit als zum „Reproduktionsbereich“ gehörend abqualifiziert. Sie unterstützen ein enges Alltagsverständnis von Freizeit als Zeit nur für „Erholung“, „Recreation“, „Kraft durch Freunde“.
- Dualistische Ansätze (GORZ 1981; HUBER 1979, 1984; TOFFLER 1983) werten den „autonomen“ Lebensbereich gegen den „heteronomen“ zwar bereits sehr viel stärker auf, bleiben jedoch noch sehr einseitig auf die Begriffe „Arbeit“, „Produktion“ und „Ökonomie“ (z. B. Dualwirtschaft) konzentriert.
- Das Konzept einer „postindustriellen“ „Dienstleistungsgesellschaft“ (BELL 1976; TOURAINE 1972; GARTNER/RIESMAN 1978; HEGELHEIMER 1984; u. a.) definiert den klar gesichteten neuen gesellschaftlichen Zeitspielraum bereits zu einseitig auf die Entwicklung neuer „Dienstleistungs“-Arbeit.

- Freizeittheoretische Ansätze hypostasieren umgekehrt oft den Freizeitbereich gegenüber dem Arbeitsbereich bzw. koppeln Freizeit zu sehr ab von Arbeit und dem gegenwärtigen Gesamtproblem des Umbaus von Gesellschaft mit den neuen Verteilungskämpfen.

Auf dem Weg zu einer Pädagogik der Zeit, die diesen Problemen des Übergangs Rechnung trägt, sind drei Bücher von besonderer Bedeutung:

- OSKAR NEGТ betont für diesen gesellschaftlichen Umbau in dem Buch „Lebendige Arbeit, enteignete Zeit“ (1984) die Notwendigkeit eines neuen Kampfes um die Aufhebung der Entfremdung aller Zeit, gerade auch der Nicht-Arbeitszeit, und sieht in „Stadtteil und Wohngebiet“ dafür ein „zweites Organisationszentrum“, das er gerade den Gewerkschaften nahelegt. „Die Forderung der 35-Stunden-Woche“ aber stellt überhaupt einen „qualitativen Einschnitt in der Tradition der Arbeitszeitverkürzung“ dar: „Zum ersten Mal in der modernen Geschichte könnte die Situation eintreten, daß bereits in der rein quantitativen Aufgliederung jene Zeit, die ich als *Emanzipations- und Orientierungszeit* bezeichnen möchte, größer ist (...) als die Zeit, die der Mensch stückweise zu verkaufen genötigt ist, um genügend Mittel zum Leben zu erwerben. Es stellt sich damit grundsätzlich das Problem einer Neuberechnung der *gesellschaftlich notwendigen Arbeitszeit*“ (S. 36). „Freizeit“ als „Emanzipationszeit“ könnte die Wiedergewinnung von „lebendiger Arbeit“ und von „Muße“ ermöglichen, „die ja nicht im Nichtstun besteht; sie beruht vielmehr auf höchster Aufmerksamkeit des Kopfes und der Sinne und in einer allseitigen Betätigung des Menschen“. „Die großen kulturellen Produktionen beruhen auf Muße“ (S. 178f).
- CHRISTIANE MÜLLER-WICHMANN sucht in ihrem Buch „Zeitnot“ (1984) aufzuweisen, daß die Verkürzung von Arbeitszeit nicht automatisch in disponible freie Zeit umschlägt und die einzelnen Bevölkerungsgruppen auch unterschiedlich erreicht. Auch CHRISTIANE MÜLLER-WICHMANN bestätigt so, daß im Hinblick auf das Ziel einer „Zeitsouveränität“ Politik und Pädagogik gegenwärtig eine neue Aufgabe erhalten, die im „Alltag“ ansetzt und zu einer „Neudefinition des Normalarbeitstages“ führen muß.
- JOHANNES FROMME schließlich definiert gegen Freizeit als Reproduktionszeit und gegen Freizeit als Konsumzeit „Freizeit als Lernzeit“ (1985). Er besetzt die neue disponible Zeit pädagogisch. In ihr kann eine neue „Aneignung“ von Welt erfolgen. Diese „Aneignung“ orientiert sich nicht mehr an der Notwendigkeit der Existenzerhaltung, sondern an dem „Überfluß“ neuer freizeitkultureller Innovationen. Für FROMME bleibt dabei auch „Arbeit“ grundlegend. „Lernen durch Arbeit in und an der Freizeit“ sieht er als zukunftsweisende Perspektive. Als praktisches Beispiel dafür beschreibt er die Weiterentwicklung eines Sportvereins zu einer Einrichtung, in der „Kinder und Erwachsene“ über das Nachspielen von Geschichte auf einem Abenteuerspielplatz „die Aneignung des Reichtums der Geschichte“ über „Freizeitarbeit“ erfahren.

Alle drei Ansätze verdeutlichen, daß die gegenwärtige gesellschaftliche Veränderung mit einer Neustrukturierung der Zeit verbunden ist, für die Pädagogik eine wichtige Rolle spielt bzw. spielen sollte. „Zeitsouveränität“, Neubestimmung der Arbeit, Freizeit als Emanzipationszeit und Reaktivierung von Muße werden dafür

zu zentralen Begriffen. Alle diese Ansätze bleiben dabei allerdings in der Tradition des bürgerlich-proletarischen Arbeitsbegriffs. Jedoch: „Arbeit ist eine historisch-fundamentale Kategorie, keine anthropologische“. Diesen Satz von OSKAR NEGТ (1984, S. 172) möchte ich ernster nehmen, als er es selber tat. Ich bin mit ihm einer Meinung, daß eine Emanzipation von Zeit und Freizeit nicht ohne „politische Arbeit“ als eine mögliche Form „lebendiger Arbeit“ erfolgen kann. Ich kann jedoch seinen Satz nicht mittragen: „Die einzige Alternative zur bestehenden Arbeitsgesellschaft sind (...) alternative Formen der Arbeit“ (ebd., S. 184). „Arbeit“ und insbesondere „Berufsarbeit“ stellten in der bisherigen Geschichte der Menschheit und der „allgemeinen Menschenbildung“ keineswegs die einzige progressive Kategorie dar. Sie müssen nicht die einzige progressive Kategorie bleiben. Hier möchte ich Anregungen aufnehmen, die nach 1945 zuerst wieder JOSEF PIEPER bereits 1948 in seinem Buch „Muße und Kult“ aus thomistischer Tradition, dann HANNAH ARENDT 1960 (²1980) aus philosophischer Tradition und schließlich die „Grünen“ in einer Renaissance des „Spiritualismus“ aus mystischer Tradition Europas wie Asiens, Afrikas und der Indianer (SPRETNAK 1985) verdeutlicht haben: erst ein dialektisches Wechselspiel von neuer „lebendiger Arbeit“ und neuer wiederbelebter Muße ermöglicht eine lebendige Gestaltung der Zeit (NAHRSTEDT 1985). Das im Begriff „disponible Zeit“ enthaltene kritische Potential gilt es dafür heute überhaupt erst freizulegen. In welchen Dimensionen aber erfolgt eine Neubegründung von Allgemeinbildung auf der Grundlage des Begriffs „disponible Zeit“?

5. Freizeitkultur zwischen neuer Technologie und Ökologie: Dimensionen einer neuen Allgemeinbildung

„Aus der Literatur lassen sich mindestens *drei Dimensionen* erschließen, in denen der Umbau erfolgt und in denen sich Elemente einer nachindustriellen freizeitorientierten Arbeitsgesellschaft bzw. einer Arbeitszeit-Freizeit-Gesellschaft zeigen: Neue Technologie; Ökologie; Freizeitkultur.

Schwerpunktmäßig repräsentiert die neue Technologie die Richtung, Ökologie die Grenzen, Freizeitkultur aber die Lebensqualität bzw. Lebensweise für den gesellschaftlichen Umbau. Neue Technologie bedeutet zugleich neue industrielle Lohnarbeit wie neue (entfremdete) (z. B. Medien-) Muße. Ökologie erstrebt eine selbstorganisierte Zukunft der Arbeit, zugleich eine neue Sensibilisierung für Muße in Emotionalität und Spiritualität. Freizeitkultur ist eingespannt zwischen neuer Technologie und Ökologie, vermittelt neue Möglichkeiten wie neue Entfremdung, neue Arbeit wie neue Muße an Alltagsleben und Lebensqualität“ (FORSCHUNGSGRUPPE SeIF 1985, Bd. I, S. 60–65).

Eine Analyse der drei zukunftsweisenden Tendenzen und ihrer bisherigen theoretischen Erschließung zeigt:

- Die theoretische Behandlung des gegenwärtigen gesellschaftlichen Umbruchs bleibt noch sehr einseitig an den *Begriffen der älteren Arbeitsgesellschaft* wie „Arbeit“, „Produktion“, „(Dienst)Leistung“ orientiert und vermag das innovative Potential der disponibel werdenden Zeitbereiche begrifflich noch überhaupt nicht zureichend zu fassen. Die freizeittheoretischen Versuche führen

häufig umgekehrt zu einseitigen Hypostasierungen von „Freizeit“ oder zu einer naiven Abkoppelung des „Freizeitproblems“ von dem gegenwärtigen Gesamtproblem des Umbaus von Gesellschaft mit ihren neu organisierten Verteilungskämpfen. Eine neue dialektische Verbindung der alten Problematik von Arbeit und Kapital mit der neuen von Lebenszeit/Freizeit und Kapital wird erforderlich.

- Die *Entfremdungsproblematik* hat sich damit immer mehr vom Arbeitsbereich auf den gesamten lebenszeitlichen Zusammenhang ausgeweitet.
- Das *Problem „Arbeit“* differenziert sich zwischen Lohnarbeit, Hausarbeit und selbstorganisierter Arbeit. Zugleich werden aber zur Arbeit alternative Lebensweisen wie Muße und Spiel neu thematisiert. Ein theoretischer Ansatz, der das Verhältnis des Menschen zur Natur und Welt allein über „Arbeit“ zu definieren sucht, greift immer mehr zu kurz. Überlegungen, wie sie in ARISTOTELES' Mußetheorie bereits zu erkennen sind, wie sie in FRIEDRICH SCHILLERS Spieltheorie zur Begründung der bürgerlichen Kultur formuliert werden und wie PAUL LAFARGUE mit der Forderung des „Rechts auf Faulheit“ sie als Grundlage einer demokratischen proletarischen Kultur provokativ zu Papier brachte, müssen heute neu aktualisiert werden.
- Damit zeigt sich aber auch, daß *Lernprozesse* an entscheidenden Stellen des Übergangs in eine stärker durch neue Technologie, Ökologie und Freizeitkultur geprägte Gesellschaft an neuen Orten und in neuen Zeitzusammenhängen erforderlich werden.

Diese Analyse zeigt so, daß der neue Begriff von Allgemeinbildung sich auf die Dimension neue Technologie, politische Ökologie und Freizeitkultur beziehen muß. Wie lassen sich diese Dimensionen nun mit Begriffen in Verbindung bringen, die in der bisherigen Diskussion des Bildungsbegriffs bereits als bedeutsam erkannt worden sind?

ADALBERT RANG hat erklärt (in diesem Heft): Das Neue bei HUMBOLDT war, daß er das *Allgemeine der Allgemeinbildung* nicht wie die Enzyklopädisten empirisch-additiv, sondern synthetisch-spekulativ zu gewinnen suchte. WOLFGANG KLAFKI hat das Allgemeine im „klassischen“ Bildungsbegriff mit den Dimensionen Moral, Erkennen, Ästhetik bestimmt und im Anschluß an PESTALOZZI noch die praktische Arbeit hinzugefügt (in diesem Heft). Zugleich hat KLAFKI die Bedeutung des „Spiels“ bei SCHILLER für die Gewinnung wie Verdeutlichung des Zustands gelungener Humanität beschrieben. Im Symposium „Allgemeinbildung wofür? – Perspektiven zwischen Beruf und Freizeit“ hat ERNST UHE von der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik ausgeführt, daß der Beruf immer mehr relativiert werde und sich Berufs- und Freizeitpädagogik immer mehr verschränken müßten. Versuche ich diese Gedanken für die historisch neue Situation heute zusammenzufassen, so bietet sich dafür folgender „spekulativer“ Versuch an: Das neue Allgemeine wird konstituiert in den Dimensionen

- *Arbeit*: d. h. „Praxis“ und praktisches Handeln; heute entsprechend neue technologische, neue soziokulturelle wie neue politische Arbeit, neue „Moral“.
- *Spiel*: d. h. Freizeitkultur und Ästhetik, aber auch Sprache und Kommunikation.
- *Muße*: d. h. Erkenntnis und Vernunft, Sensibilität und Ökologie, Meditation und Spiritualität.

Diese Begrifflichkeit wäre noch genauer zu vermitteln zu Sinnlichkeit, Spiel und Vernunft im Ansatz von FRIEDRICH SCHILLER sowie zu Arbeit, Sprache und Emanzipation im Ansatz von JÜRGEN HABERMAS. Die skizzierte Begrifflichkeit sucht diese Ansätze in eine heute historisch notwendige Form zu transferieren. Arbeit ist die praktische Basis aller Lebenszeit in Beruf und Freizeit; Muße ist das ganz Andere, die *vita contemplativa*, die „Offenheit“ (RANG) und „Emanzipation“ (HABERMAS) in Vernunft, Sensibilität und Spiritualität; Spiel aber ist die gelungene Durchdringung beider, ist die Form für das heute mögliche Glück.

Eine Pädagogik der Zeit jedoch hätte theoretisch wie praktisch die Voraussetzungen für eine sich auf „disponibler Zeit“ gründende und in den Dimensionen „Arbeit“, „Spiel“ und „Muße“ sich realisierende „neue Allgemeinbildung“ zu schaffen. Eine Pädagogik der Zeit wird damit durch Aufgaben bestimmt, die abschließend nur noch kurz folgendermaßen umrissen werden können:

- (1) Die demokratische Durchsetzung des Rechts auf Allgemeinbildung für alle ist über eine innovative pädagogische Definition der heute neu disponibel werdenden zeitlichen Spielräume gesellschaftlich mit voranzutreiben.
- (2) Zeitsouveränität für Persönlichkeitsentwicklung statt Zeitflexibilisierung für Kapitalinteressen wird dabei zu einer zentralen Zielperspektive für pädagogisches wie politisches Handeln.
- (3) Die Neugestaltung der individuellen wie gesellschaftlichen Gesamtzeit hat eine lebendige Verbindung von Arbeit, Spiel und Muße in den Dimensionen von neuer Technologie, Freizeitkultur und Ökologie pädagogisch wie politisch zu sichern.
- (4) (Mehr) disponible Zeit für alle statt (zu viel) Arbeitslosigkeit für immer noch zu viele gilt es in diesem Zusammenhang vor allem pädagogisch wie politisch neu zu gestalten.
- (5) Das erfordert eine offensive, auch „mobile“ Allokation von Pädagogik, pädagogischen Angeboten und professionellen Pädagogen dort, wo die Menschen heute leben, wohnen, Urlaub machen, ihre Neugier sich entwickelt, das Bedürfnis nach „allgemeiner Menschenbildung“, nach „menschlicher Bildung“, nach „Entwicklung der Persönlichkeit“ entsteht.
- (6) Durch eine Pädagogik der Zeit ist so in Verbindung mit einer Pädagogik der Lernorte eine Perspektive für eine neue Allgemeinbildung zu erschließen, aus der heraus nicht nur etablierte Lernorte „hermeneutisch-pragmatisch“ (W. FLITNER 1957a; 1957b, S. 18, S. 168) neu interpretiert und auch nicht nur „kritisch-konstruktiv“ (KLAFKI 1976) verändert, sondern handlungsorientiert-innovativ auch neue Lernorte geschaffen werden, über die Arbeitszeit und Freizeit, erste, zweite und dritte Lebensphase, Lebenszeit in Betrieb, Wohnumfeld und Urlaubsort, bergende Vergangenheit, un-heimliche Gegenwart und utopieorientierte Zukunft miteinander vernetzbarer in Beziehung treten können (NAHRSTEDT 1987).

Anmerkung

Der Beitrag stellt den ersten Teil des Vortrags gleichen Titels auf dem Kongreß der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* in Heidelberg am 12. März 1986 dar. Der zweite Teil wird unter dem Titel „Allgemeinbildung zwischen Selbstorganisation und neuer pädagogischer Professionalität. Eine neue pädagogische Bewegung erfordert eine neue Erziehungswissenschaft“ in der Zeitschrift *Freizeitpädagogik*, Heft 1–2/87, publiziert.

Literatur

- ARENDDT, H.: *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München ²1981.
- ARISTOTELES: *Politik*. Übersetzt von EUGEN ROLFES. Hamburg ³1958.
- BELL, D.: *Die nachindustrielle Gesellschaft*. Frankfurt/M. ²1976 (New York 1973).
- BLANKERTZ, H.: *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar 1982.
- COMENIUS, J. A.: *Große Didaktik*. Übersetzt von ANDREAS FLITNER. Düsseldorf ³1966.
- DOLCH, J.: *Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte*. Ratingen ²1965.
- FLITNER, W.: *Allgemeine Pädagogik*. Stuttgart ⁴1957 (a).
- FLITNER, W.: *Die Sozialwissenschaften als pragmatisch-hermeneutische Disziplin und ihr Verhältnis zur Theologie. Bemerkungen zu EDUARD HEIMANNS „Theologie der Gesellschaft“*. (Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik II.) Tübingen 1957 (b).
- FORSCHUNGSGRUPPE SELF (NAHRSTEDT/HEY/FASSBENDER/GRÜMME/MOHR/STEH/R/VORMBROCK-REINERT): *Selbstorganisierte Freizeitkultur im Wohnumfeld (Self). Modelle zur Wohnumfeldverbesserung durch Bewohneraktivierung (Animative Wohnumfeldverbesserung)*. 3 Bde. Bielefeld 1985.
- FOURASTIÉ, J.: *Die 40000 Stunden. Aufgaben und Chancen der sozialen Evolution*. Düsseldorf 1966. (Paris 1965).
- Freizeitpädagogik*. Zeitschrift für Kritische Kulturarbeit, Freizeitpolitik und Tourismusforschung. Baltmannsweiler.
- FROMME, J.: *Freizeit als Lernzeit. Lernen durch Arbeit in und an der Freizeit*. Köln 1985.
- FROMME, J./NAHRSTEDT, W., u. a.: *Strategien offener Kinderarbeit. Zur Theorie und Praxis freizeitpädagogischen Handelns*. Forschungsbericht. Bielefeld 1986.
- GARTNER, A./RIESSMAN, F.: *Der aktive Konsument in der Dienstleistungsgesellschaft. Zur politischen Ökonomie des tertiären Sektors*. Frankfurt/M. 1978. (New York 1974).
- GORZ, A.: *Abschied vom Proletariat. Jenseits des Sozialismus*. Frankfurt/M. 1981. (Paris 1980).
- GRABBE, H.: *Kritik der kritischen Freizeitpädagogik*. In: *Neue Praxis* (1982), H. 1, S. 53–68.
- HABERMAS, J.: *Soziologische Notizen zum Verhältnis von Arbeit und Freizeit*. In: *Konkrete Vernunft*. Festschrift für E. ROTHACKER. Hrsg. v. G. FUNKE. Bonn 1958. S. 219–231.
- HABERMAS, J.: *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt/M. ²1982.
- HEGELHEIMER, A.: *Strukturwandel der Akademikerbeschäftigung. Vergangenheitsentwicklung und Zukunftsperspektiven*. (Forschungsberichte zur Bildungsplanung und Bildungsökonomie.) Bielefeld ²1984.
- HIRSCH, J.: *Der Sicherheitsstaat. Das „Modell Deutschland“, seine Krise und die neuen sozialen Bewegungen*. Frankfurt/M. 1980.
- HUBER, J. (Hrsg.): *Anders arbeiten – anders wirtschaften. Dual-Wirtschaft. Nicht jede Arbeit muß ein Job sein*. Frankfurt/M. 1979.
- HUBER J.: *Die zwei Gesichter der Arbeit. Ungenutzte Möglichkeiten der Dualwirtschaft*. Frankfurt/M. 1984.

- HUMBOLDT, W. VON.: Auswahl von H. WEINSTOCK. Frankfurt/M. 1957.
- JAHODA M.: Wieviel Arbeit braucht der Mensch? Arbeit und Arbeitslosigkeit im 20. Jahrhundert. Weinheim 1983.
- KLAFKI, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge. Weinheim 1976.
- LUTZ, B.: Der kurze Traum immerwährender Prosperität. Eine Neuinterpretation der industriell-kapitalistischen Entwicklung. Frankfurt/M. 1984.
- MARX, K.: Die Frühschriften. Hrsg. v. SIEGFRIED LANDSHUT. Stuttgart 1953(a).
- MARX, K.: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie (Rohentwurf) 1857–1858. Anhang 1850–1859. Hrsg. vom MARX-ENGELS-LENIN-INSTITUT Moskau. Berlin 1953(b).
- MARX, K.: Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. 1. Band (1867). Berlin ⁵1955.
- MARX, K.: Das Kapital. 3. Band. (1894). Berlin ⁷1959.
- MERTENS, D.: Befragungen von Arbeitnehmern über Formen der Arbeitszeitverkürzung. In: KUTSCH, TH./VILMAR, F. (Hrsg.): Arbeitszeitverkürzung – Ein Weg zur Vollbeschäftigung? Opladen 1983.
- MINISTER FÜR LANDES- UND STADTENTWICKLUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Arbeitsfreie Zeit und Folgerungen für Freizeitpolitik. 1. Freizeitbericht der Landesregierung NRW. Düsseldorf 1983.
- MOSE, H.: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaft. München 1975.
- MÜLLER-WICHMANN, CHR.: Zeitnot. Untersuchung zum „Freizeitproblem“ und seiner pädagogischen Zugänglichkeit. Weinheim 1984.
- NAHRSTEDT, W.: Lernziel „Arbeitslosigkeit“. Organisierte Langeweile oder Demokratisierung der Gesamtzeit? In: Zeitschrift f. Pädagogik, 17. Beiheft (1981), S. 107–110.
- NAHRSTEDT, W.: Die Zukunft von Bildung, Arbeit und Freizeit. Berufsarbeit wird knapp – Chance für gesellschaftliche Arbeit? In: Zeitschrift f. Pädagogik, 18. Beiheft (1983), S. 250–257.
- NAHRSTEDT, W.: Arbeit – Muße – Mündigkeit. Perspektiven für eine „dualistische“ Anthropologie zur Überwindung der „Krise“. In: Zeitschrift f. Pädagogik. 19. Beiheft (1985), S. 115–127.
- NAHRSTEDT, W.: Der selbstorganisierte Prosument: Ein neues anthropologisches Leitbild? In: Freizeitpädagogik 1985, H. 3/4, S. 3–17(a).
- NAHRSTEDT, W.: Wieviel Muße braucht der Mensch? Arbeit – Freizeit: neue anthropologische Perspektiven für Schule und Hochschule. Vortrag an der Hochschule der Künste Berlin 1985(b). (Manuskript)
- NAHRSTEDT, W.: Allgemeinbildung zwischen Selbstorganisation und neuer pädagogischer Profession. Eine neue pädagogische Bewegung erfordert eine neue Erziehungswissenschaft. In: Freizeitpädagogik (1987), H.1–2.
- NEG, O.: Lebendige Arbeit, enteignete Zeit. Politische und kulturelle Dimensionen des Kampfes um die Arbeitszeit. Frankfurt/M. 1984.
- RANG, A.: Das Allgemeine im Allgemeinbildungskonzept und seine historische und aktuelle Bedeutung. In: Zeitschrift f. Pädagogik 32 (1986), H. 4. (Vortrag auf dem DGfE-Kongreß Heidelberg 1986).
- SCHEUCH, E.: Soziologie der Freizeit. In: Handbuch der empirischen Sozialforschung. Band 11. Stuttgart ²1977, S. 1–192.
- SCHILLER, F.: Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen (1795). In: SCHILLER. Werke in drei Bänden. 2. Band. Leipzig 1955, S. 509–604.
- SPRANGER, E.: WILHELM VON HUMBOLDT und die Humanitätsidee. ²1928.
- SPRETNAK, CH.: Die Grünen. Nicht links, nicht rechts, sondern vorne. München 1985.
- TOFFLER, A.: Die dritte Welle. Zukunftschance. München 1983. (New York 1980).
- TOURAINÉ, A.: Die postindustrielle Gesellschaft. Frankfurt/M. 1972. (Paris 1969).
- WILMS, D.: Grußwort zum 9. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft März 1984 in Kiel. In: Zeitschrift f. Pädagogik, 19. Beiheft (1985), S. 24–28.

*Abstract**General education in societies with expanded leisure time*

The author discusses the concept of time inherent in the concepts of „general education“ (HUMBOLDT 1809/10) and of „humanistic education“ (MARX 1867).

A historical analysis of the concept of time leads to the thesis that – with regard to a new concept of general education within societies which allow for more free time – leisure time has become a basic factor. In this context, the tension between new technologies, political ecology, and leisure culture has to be taken into account.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Wolfgang Nahrstedt, Droste-Hülshoff-Str. 39, 4800 Bielefeld 1