

Neumann, Karl

## **Zeitautonomie und Zeitökonomie. J. A. Comenius und die Dialektik pädagogischer Zeitstrukturen**

*Die Deutsche Schule 84 (1992) 2, S. 212-223*



Quellenangabe/ Reference:

Neumann, Karl: Zeitautonomie und Zeitökonomie. J. A. Comenius und die Dialektik pädagogischer Zeitstrukturen - In: Die Deutsche Schule 84 (1992) 2, S. 212-223 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-312216 - DOI: 10.25656/01:31221

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-312216>

<https://doi.org/10.25656/01:31221>

### **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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

# Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,  
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

---

**„Was ist bloß mit den Kindern los?“**

132

*Der Dichter Jürgen Spohn hat die Gedanken eines Kindes in Verse gebracht – elfjährige Schülerinnen und Schüler machen sich ihre Gedanken dazu.*

**Hans Rauschenberger**

**Aus der Kinderstube der Gewalt**

**Pädagogische Überlegungen über schwierige Grundschul Kinder**

134

*Was verstehen wir unter „Gewalt“? Welchen Anteil hat sie an unser aller Leben? In welchen Formen und Vorformen tritt sie auf? – Wir sollten sehr genau hinsehen und zu unterscheiden versuchen, wenn wir von Gewalt und besonders von Gewalt unter Kindern reden. Mit vielen konkreten Beispielen vertritt der Verfasser gegen eine oft resignativ geführte Debatte eine Position der Hoffnung: Gewalt ist (auch) eine mißverständene Antwort auf die Störung des Zusammenlebens. Sie enthält bei noch so großer Brutalität doch immer den Kern dessen, was eigentlich gemeint war. Kindern zu helfen, daß sie dies entdecken können, ist ungeheuer schwierig geworden – aber möglich und nötig ist es nach wie vor und mehr denn je.*

**Heinz Günter Holtappels**

**Mehr Zeit für Kinder!**

**Pädagogische Orientierungen für schulische Ganztagskonzepte**

150

*Der Bedarf an ganztägiger Betreuung von Kindern und Jugendlichen nimmt ständig und weiter zu. Dies wird zunächst ausführlich begründet und empirisch belegt. Aber nach welchen Kriterien kann eine solche Betreuung kind- und jugendgerecht gestaltet werden? Es sollte um mehr gehen als um ein bloßes Verwahren der Kinder und eine weitere Verschulung des Heranwachsens. Die Diskussion um Ganztagskonzepte eröffnet die Chance, den inneren Reformprozeß einzelner Schulen in Gang zu setzen.*

129

Christa Lohmann

## **Den Unterricht öffnen**

Über die pädagogischen Dimensionen eines Reformkonzepts

167

*Wenn der Unterricht „sich öffnet“ oder „geöffnet“ wird, dann wird nicht nur die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler angeregt und erweitert, auch für die Lehrenden ändert sich vieles: sie öffnen sich zu den Schülerinnen und Schülern, sie gehen (stärker) auf deren Fragen und Themen ein, sie verändern ihr eigenes Rollenverständnis und sie finden eine neue Beziehung zu Kolleginnen und Kollegen. Aus diesem Verständnis ergeben sich praktische Folgerungen zur schrittweisen, aber doch konsequenten Veränderung des Unterrichts.*

Rainer Winkel

## **Die Kommunikative Didaktik im Kontext einer kritisch-konstruktiven Schulpädagogik**

178

*Ausgehend von einem wahren Schreckensbild der „delemmatorischen Praxis“ und eines computer- und mediengeschädigten Fernsehkids unserer Tage erinnert der Autor an die von ihm selbst entwickelte „kommunikative Didaktik“. Im Vergleich mit anderen Didaktiken zeigt er die Besonderheiten, Abgrenzungen und Verschränkungen seines Konzepts auf und diskutiert ihre Arbeitsperspektiven. – Dank der kommunikativen Didaktik und – zugegeben – dank der kreativen und engagierten Arbeit der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer kann die bedrückende Fallbeschreibung des Anfangs am Ende mit hoffnungsvoller Perspektive fortgesetzt werden.*

Ulf Mühlhausen

## **Unterrichtsprobleme spielerisch erfahren**

189

Ein Simulationsspiel für die Aus- und Fortbildung von LehrerInnen

*Diskussionen in der Fortbildung leiden oft darunter, daß sich die Teilnehmenden in ihren Vorstellungen auf ganz verschiedene Situationen beziehen. Hier wird vorge-schlagen, gemeinsam eine Unterrichtssituation zu simulieren, wie sie sich „im richtigen Leben“ immer wieder abspielt. Die Wahrnehmungen und das Spektrum der möglichen Handlungsstrategien erweitern sich. Solche Simulationsspiele machen zudem auch noch Spaß. Alle erforderlichen Materialien werden hier zur Verfügung gestellt – Rückmeldungen sind erwünscht!*

Heinz Stübiger

## **Multikulturelle Bildung und Erziehung in England**

201

*In vielen Schulen der Bundesrepublik gehört es zu den drängenden Fragen, wie die pädagogische Arbeit den Kindern und Jugendlichen mit anderer kultureller Herkunft gerecht werden kann. Der Verfasser berichtet über entsprechende Bemühungen in England und beschreibt, welche Auswirkungen dieses Bemühen auf die Bildungspolitik und das traditionelle Curriculum haben. Als Beispiel wird aus der Praxis von drei Schulen ausführlicher berichtet sowie über die Einrichtung eines „Unterstützungszentrums“ informiert, das Schulen in allen Angelegenheiten der multikulturellen Bildung und Erziehung beraten soll.*

Karl Neumann

**Zeitautonomie und Zeitökonomie**

J. A. Comenius und die Dialektik pädagogischer Zeitstrukturen 212

*Das „moderne“ Leben hat uns gelehrt, mit unserer Zeit und der unserer Mitmenschen „ökonomisch“ umzugehen. Dieser Wunsch nach Effektivität läßt sich bei Comenius – dessen Geburtstag sich 1992 zum 400. Mal jährt – gleichsam in seinen Anfängen aufsuchen, aber es wäre historisch ungerecht, ihm auch jene Instrumentalisierungen zuzuschreiben, die unseren heutigen Umgang mit Zeit kennzeichnen. „Zeitautonomie“ zu lernen bzw. in ihrer kindlichen Form zu erhalten, dürfte eine wichtige pädagogische Aufgabe sein.*

Harald Scholtz

**Reformpädagogik unterm Hakenkreuz?**

Nutzung und Aushöhlung ihrer Motive 224

*Hat es 1933 einen radikalen Bruch mit den Traditionen der deutschen und europäischen Reformpädagogik gegeben? In welcher Weise wurden reformpädagogische Topoi damals pervertiert? Oder kommt in den Schulmodellen der NSDAP eine Aneignung des reformpädagogischen Erbes zum Ausdruck? In diesem Beitrag wird deutlich gemacht, wie viele Fragen die historische Forschung immer noch zu beantworten hat, um über die Schulpolitik und die Schulwirklichkeit im NS-Staat ein zutreffendes Bild zu entwerfen.*

Jens-Rainer Ahrens

**Ausbildungszeitverkürzung**

Eine Strukturdebatte unter falschem Vorzeichen? 235

*In der Diskussion um die Verkürzung der (Schul)Ausbildungszeiten werden häufig einzelne Maßnahmen erörtert, ohne sie in den Wechselwirkungen mit anderen Bereichen zu sehen. Zudem wird immer wieder auf das Ausland verwiesen, wo die Ausbildungszeiten kürzer seien – eine sorgfältige Betrachtung der Details lehrt jedoch, daß es in der Praxis teilweise anders aussieht oder daß die Bedingungen anders sind.*

**Neuerscheinungen:**

251

Ullrich Amlung: *Adolf Reichwein 1898 – 1944*

Armin Bernhard und Jürgen Eierdanz (Hg.): *Der Bund der entschiedenen Schulreformer*

Kurt Ohmann u.a.: *Ein Team macht Schule*

Martin Dobrick und Manfred Hofer: *Aktion und Reaktion*

Werner Heldmann: *Kultureller und gesellschaftlicher Auftrag der Schule*

Georg Auernheimer: *Einführung in die interkulturelle Erziehung*

Rainer Benkmann und Gabriele Pieringer: *Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in der Allgemeinen Schule Schule und außerschulische Jugendbildung*

## **Zeitautonomie und Zeitökonomie**

### **J. A. Comenius und die Dialektik pädagogischer Zeitstrukturen**

---

#### 1.

Im letzten Jahrzehnt ist mit zunehmender Intensität in den Sozialwissenschaften untersucht worden, *welche Funktion die Zeit bei der Koordination und Integration sozialer Prozesse hat* (Elias 1984; Negt 1985; Heinemann 1986; Geissler 1988; Zoll 1988; Nowotny 1989). In den modernen Gesellschaften werden offensichtlich „immer mehr Menschen in das engmaschige Netzwerk einer Megamaschine mit zeitlich bestimmter Handlungsrationali-tät“ eingefügt (Rinderspacher 1985, 14). Die Analyse der Soziogenese der Zeit läßt im historischen Vergleich deutlich werden, daß das gesamte soziale Handeln in den modernen Gesellschaften unter einen Verhaltensimperativ geraten ist, der von Rinderspacher als „infinitesimale Verwendungslogik von Zeit“ (Rinderspacher 1985, 57 ff.) bezeichnet worden ist. Die zwingende Forderung, bei möglichst stetig erhöhter Produktion die aufgewendete Zeit für die Herstellung von Gütern zu minimieren, hat sich zu einem allgemein gültigen, alle Lebensbereiche durchdringenden Rationalitätsprinzip weiterentwickelt. „Zeitökonomie“, „Zeit ist Geld“, ist zum Schlüsselbegriff des Fortschritts heutiger Gesellschaften geworden.

Grundlage der modernen Zeitauffassung ist die *lineare Zeit*, wie sie unabdingbar ist für die rationale Planung in den Bereichen der Wirtschaft, Politik, Technologie und des Militärwesens. Mit der Weiterentwicklung kapitalistischen Wirtschaftens hat sich aber ein neues temporales Bezugssystem etabliert, die *abstrakte Zeit*. „Hatte die Herausbildung zeitlicher Bezugssysteme in den vorangegangenen Epochen, entsprechend dem jeweiligen Stand der technischen und sozialen Entwicklung einer Gesellschaft, wesentlich die Funktion der Koordination von Handlungen und technischen Abläufen, so erfolgt nun ein qualitativer Sprung: Zeit wird zu einer ökonomischen Ressource“ (Rinderspacher 1988, 27). Die Übernahme der zeitwirtschaftlichen Rationalität setzt sich immer mehr auch in nicht-kommerziellen Bereichen durch. Die Laufgeschwindigkeit von Maschinen und Fabriken hat sich immer mehr auch auf die *Handlungsgeschwindigkeit des Alltagslebens* übertragen. Die „Vertaktung“ des Handlungsrythmus der Menschen nach den Zeitmaßen der Maschinen scheint irreversibel, man denke nur an das banale Beispiel der Zeittakte im Telefonverkehr. Welche Auswirkungen die Strukturform abstrakter Zeit, wie sie durch die modernen Informationstechnologien vorgeben wird, auf den sozialen Handlungsmodus von Erwachsenen und Kindern hat, ist vorläufig nur erst zu ahnen (vgl. Rifkin 1988).

*An der Herstellung und Durchsetzung des modernen Bewußtseins von Zeit*

als einem inhaltsneutralen Ordnungsgefüge hat die Pädagogik ganz entscheidend Anteil. Die maßgebliche Bedeutung pädagogischer Institutionen für die Ausformung neuer gesellschaftlicher Eliten zugleich mit der Ausformung neuer Formen des Zeitbewußtseins läßt sich seit dem Mittelalter nachzeichnen. In den Klosterschulen, später den kirchlich geleiteten städtischen Schulen wurde die Tendenz weiterentwickelt, den Tagesablauf nach der Uhr zu organisieren. „Die Säkularisierung des Schulwesens ist ein Schritt zur Neuzeit, mit der und in der die allgemeine Schulpflicht eingeführt wird. Ihr Beitrag zur Universalisierung der sozialen Geltung der linearen Zeit kann kaum überschätzt werden. Die durchgehende Orientierung an der linearen Zeit, die Strukturierung des Handels durch Zeitnormen kennzeichnet nicht nur die kapitalistische Form der Arbeit, sondern prägt die Verkehrsformen der bürgerlichen Gesellschaft insgesamt. Voraussetzung dafür war die Verallgemeinerung und Verinnerlichung der Zeitnormen mit und in der Schule als wesentlicher Vermittlungsinstanz“ (Zoll 1988 a, 84). Mit der Einführung fester Anfangs- und Endzeiten, der Organisation des Unterrichtsprozesses in festgelegten Zeitschritten, harten Strafen für Schuleschwänzen, dem Aufbau des Klassenunterrichts in homogenen Jahrgangsstufen werden die institutionellen Rahmenbedingungen geschaffen, die keine andere Wahl lassen, als sich Zeitdisziplin anzueignen, die Normen linear-nützlicher Zeitverwendung Tag für Tag und dann zeitlebens zu internalisieren. Im Verlauf seiner historischen Entwicklung gerät das Bildungssystem zunehmend unter die Gesetzmäßigkeit zeitstrukturierter Klassifikation bis zu dem Punkt, daß das Unterrichtsgeschehen alle Mitglieder einer Lerngruppe gleichermaßen im gleichen Raum und zur gleichen Zeit betrifft.

## 2.

Bei Comenius, dem theologisch-pädagogischen „pansophischen“ Vermittler am Wendepunkt zwischen Mittelalter und Neuzeit (Schaller 1985; Biehl 1989), läßt sich das Eindringen linear-zeitlicher Ordnungsstrukturen als Bedingungsrahmen von Lernprozessen und sozialen Handlungen in den Bereich der bestehenden gesellschaftlichen, insbesondere der pädagogischen Institutionen gleichsam in statu nascendi nachweisen.

Seit seiner ersten, in Anlehnung an Wolfgang Ratke (1571–1635) verfaßten, pädagogisch-didaktischen Schrift „Grammaticae facilioris praecepta“ (1614) tauchen bei Comenius als Unterrichtsprinzipien die seinerzeit geläufigen Forderungen auf: cito, tuto, et jucunde, soll der Unterrichtsprozeß ablaufen; „schnell muß der Lehrer im Unterricht das gesteckte Ziel erreichen, das Gelehrte soll sicherer Besitz des Schülers werden, und die Mühen des Lernens sollen ihm so weit wie möglich versüßt werden, auf daß er sich mit Lust neuen Lernaufgaben zuwende“ (Schaller 1985 a, 227). Auch die „Große Didaktik“ (1628–1632), die „vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren“, nimmt das Motto „rasch, angenehm und gründlich“ auf (Ausgabe Flitner 1960, 9). Und es wird versichert:

„Die Kunst des Lehrens erfordert also nichts als eine kunstgerechte Anordnung von Zeit, Stoff und Methode. Können wir die richtig treffen, so ist es nicht schwerer, eine

beliebig große Schülerzahl alles zu lehren, als mit Hilfe der Werkzeuge, über welche die Buchdruckerkunst verfügt, täglich tausend Bogen mit zierlicher Schrift zu bedecken. . . Alles wird ebenso leicht und bequem gehen wie die Uhr, wenn sie von ihrem Gewicht richtig reguliert wird; ebenso angenehm und erfreulich, wie der Anblick einer solchen Maschine angenehm und erfreulich ist; und mit derselben Sicherheit schließlich, wie sie einem so kunstvoll ausgedachten Instrument eigen ist“ (Große Didaktik, 13. Kapitel, 1960, 77).

Exemplarisch werden die pädagogischen Zeitstrukturen im 19. Kapitel der „Großen Didaktik“ entfaltet, den „Grundsätzen für die Schnelligkeit und Abkürzung beim Lernen“ (1960, 119 ff.). Möglichkeiten der Zeitvertiefung und -rationalisierung werden hier systematisch durchgespielt. Die vorgeschlagenen Regeln zur Beschleunigung des Lernens muten aus heutiger Sicht wie ein Lehrbeispiel der Taylorisierung industrieller Produktionsvollzüge an. So werden u.a. die folgenden Themen behandelt:

- „Wie kann ein Lehrer für etwa hundert Schüler ausreichen?“
- Überwachung durch Lehrer und Gruppenälteste, gegenseitige Kontrolle der Schüler
- Wie kann man alle aus denselben Büchern unterrichten?
- Wie können alle in der Schule gleichzeitig dasselbe treiben?
- Wie kann alles nach ein und derselben Methode gelehrt werden?
- Wie können in einem Arbeitsgang zwei bis drei Aufgaben erschlossen werden?“

Auch als Vater moderner Zeitbudget-Studien kann Comenius in Anspruch genommen werden:

„Der natürliche Tag hat 24 Stunden. Wenn wir diese in drei teilen, so fallen acht dem Schlaf zu und ebensoviel den äußeren Besorgungen (ich meine die Sorge für die Gesundheit, die Ernährung, das An- und Auskleiden, wohlverdiente Erholung, Gespräch mit Freunden usw.). So bleiben schließlich für ernstliche Arbeit, die nun munter und ohne Überdruß angegriffen werden kann, ebenfalls acht. In jede Woche fallen also (wenn der siebente Tag völliger Ruhetag ist) 48 Arbeitsstunden, das macht jährlich 2496; wieviel erst in zehn, zwanzig oder dreißig Jahren!“ (A.a.O., 15. Kap., 85)

Selbst die „Schule der frühen Kindheit“, in der „Pampaedia“ (1647 ff.) wie in dem „Informatorium der Mutterschul“ (1633), wird der Gesetzmäßigkeit rationaler Zeitschemata unterworfen: „Die Vorschriften seien kurz – und was du anordnest, sei bündig! Alles muß erstens der Zeit und der Sache angemessen, zweitens kurz und drittens klar und fest angeordnet und gesagt werden“ (Pampaedia, Ausg. Tschizewski u.a. 1965, 261). Unter der Zielsetzung, daß „man in kurzer Zeit viel fassen und großen Verstand erlangen möge“ (Informatorium, Ausg. Heubach 1961, 11), stellt Comenius auch seiner Kleinkindpädagogik die Grundsätze seiner „Großen Didaktik“ als Wegweiser ausdrücklich voran. Die Lernbiographie des Menschen wird vollständig durchgeplant:

„Und wird zugleich abgewogen, abgemessen und nach Jahren, Monaten, Wochen und Tagen abgezählt, auch in Bücher, auf alle Schulen und Classes von Jahr zu Jahr gerichtet, aufs Genaueste gefaßt, wie weit es eine jede Schul unter den vieren (Infantiae, Pueritiae, Adolescentiae, Juventuti) mit der Verstand-, Kunst- und

Sprachübung, mit löblichen Moribus und dann auch mit den Geheimnissen der Gottseligkeit bringen soll“ (Informatorium 1961, 15).

Typisch für die pädagogisch-politische Handlungsorientiertheit des Comenius (vgl. Capková 1985) ist die Aussage über das Wesen schon der frühen Kindheit: „Es ist nicht ein gut Zeichen, wenn das Kind alle Zeit stille sitzt; herumlaufen und alle Zeit etwas vorhaben, ist ein gewisses Zeichen eines gesunden Leibes und frischen Gemütes“ (a. a. O., 44). Comenius zeigt sich in seiner Auffassung vom Lebenslauf des Menschen als einer *vita activa*, ausgerichtet auf eine „*rerum humanarum emendatio*“ (der genaue Titel des comenianischen Spätwerkes der „*Consultatio Magna*“ ist bekanntlich „*De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*“) bereits als typischer Vertreter einer „protestantischen Ethik“ und deren Zeitmuster (Neumann 1988).

### 3.

Kann Comenius deswegen aber auch identifiziert werden mit den zeitrationalen Prinzipien des Lehrens und Lernens, wie sie sich in der *Aufklärungspädagogik der nachfolgenden Jahrhunderte* etablierten und zu zunehmend korsettartigen „Zeitgittern“ (Foucault) führten? Foucault beschreibt beispielsweise für eine französische Schule des 18. Jahrhunderts die exakte Gliederung des Unterrichts nach den Maßgaben der Zeitdisziplin: „In den Elementarschulen wird die Zeiteinteilung immer strenger; die Tätigkeiten werden aus nächster Nähe von Befehlen umdrängt, denen unmittelbar zu entsprechen ist: Am Ende der Stunde schlägt ein Schüler die Glocke, und beim ersten Schlag knien alle Schüler nieder, kreuzen die Arme und schlagen die Augen nieder. Nach dem Gebet gibt der Lehrer ein Zeichen, um die Schüler aufstehen zu heißen, ein zweites, um sie den Gruß Christi sprechen zu heißen, und ein drittes, damit sie sich setzen“ (Foucault 1976, 193). Im 19. Jahrhundert ist die „Vertaktung“ des Unterrichts bzw. die Verzahnung der Schüler-Körper mit dem Disziplinierungsinstrument Uhr noch rigider geworden. Foucault gibt das Beispiel eines zeitgenössischen Stundenplanes: „8.45 Eintritt des Monitors, 8.52 Ruf des Monitors, 8.56 Eintritt der Schüler und Gebet, 9.00 Einrücken in die Bänke, 9.04 erste Schiefertafel, 9.08 Ende des Diktats, 9.12 zweite Schiefertafel usw.“ (zit. n. Foucault 1976, 193). Aus dem 18. und 19. Jahrhundert lassen sich zahlreiche Belege dafür beibringen, wie der Lernprozeß in zunehmendem Maße zu einer *Zeitdressur* wird (vgl. Graber 1990). So heißt es etwa in dem 1775 von Felbiger verfaßten „General-Landschul-Reglement“ für die „Land- und Trivialschulen“:

„Alle Kinder einer Klasse müssen nicht nur einerlei Sachen vornehmen, sondern sie müssen sie auch zu gleicher Zeit tun . . . Wenn sie lesen oder etwas auswendig Gelerntes hersagen, müssen sie gewöhnt werden, zu einer Zeit, alle in einem Ton und in einem Augenblick einerlei Wörter hervorzubringen“ (Felbiger 1958, 57).

Bendele erwähnt umfangreiche „Apparaturen und Versuchsanordnungen zur Messung psychisch-physischer und intellektueller Vorgänge“ (Bendele 1984, 91), mit denen im Deutschland des ausgehenden 19. Jahrhunderts Schulhygieniker, Psychologen und Pädagogen die effizientesten Formen der Lernstoffvermittlung in ihrer Abhängigkeit von den zeitlichen Rahmenbedingungen des Unterrichts herausfinden wollten:

„Experimentell gewonnene Einblicke in Körperfunktionen und Reaktionen, in die

Wechselwirkungen von körperlicher und geistiger Ermüdung beim Testobjekt Schüler sollten generalisierende Kriterien für die Strukturierung und Intensivierung der Zeitnutzung in der Schule bzw. im Unterricht abgeben. Zur generell angepaßten Gruppenbank, fußend auf dem generalisierenden Maß des im Sitzen zweimal rechtwinklig geknickten Schülerkörpers und dem rechten Maß des gemeinwohldienenden Schulmöbels kam das generalisierbare und rechte Maß der schulischen Lernzeit. Das schul- und arbeitshygienische Effizienzdenken entsprach auch hier immer mehr schnörkelloser Ingenieurslogik“ (Bendele 1984, 94).

#### 4.

Zweifellos ist Comenius' Schulkonzeption als ein (frühes) Musterbeispiel einzordnen in die Verlaufsform der Herstellung des „*affektkontrollierten Habitus*“ des modernen Menschen, wie ihn N. Elias in seinen Studien zum Zivilisationsprozeß (Elias 1980) analysiert hat. „Der Schulunterricht wird mit der Durchsetzung des Stundenplanes für die Heranwachsenden zur Stätte, in der sie systematisch und Tag für Tag lernen, sich, ihren Körper, ihre Tätigkeiten unablässig auf die Uhrzeit zu beziehen“ (Rumpf 1981, 154). Das comenianische Schulkonzept läßt sich durchaus als „didaktische Maschine“ (Fischer 1983) interpretieren; es darf dabei aber nicht vergessen werden, daß Comenius selbst sich gegen die technologische Auslegung seiner Didaktik gewehrt hat (vgl. Schaller 1985a, 231 ff.) und daß seine Unterwerfung des Lehr/Lernprozesses unter zeitökonomische Rationalitätskriterien rückgebunden ist an eine metaphysisch begründete Weltordnungs-Konzeption, nach der ökonomischer Umgang mit der Zeit Autonomie insofern garantiert, als der Mensch nur so die Position finden kann, bei der Kürze seines Lebens und der ihm damit zur Verfügung stehenden Zeit zur Verbesserung der Welt und seiner selbst beizutragen.

Man darf Comenius, wie es oft geschehen ist, nicht nur so lesen, daß er zum historischen mainstream der gesellschaftlichen Modernisierung „paßt“. Was Comenius „abwenden wollte, haben wir nun: eine wissenschaftlich-technische Zivilisation, die mit ‚Wachstumsraten‘ ins Gedränge der Fragen nach der Vernünftigkeit/Menschlichkeit ihrer Lebensformen gerät, die angesichts der analytisch zerlegten Bildungsinhalte immer größere Schwierigkeiten hat, einen sinnvollen Zusammenhang des Ganzen zu zeigen“ (Mollenhauer 1985, 60). Der in jüngster Zeit ins Zentrum der pädagogischen Diskussion gerückte Gedanke, daß die Pädagogik das entscheidende Mittel zu einer besseren Erfüllung der den Menschen im Ganzen der Welt zugewiesenen Aufgaben ist, war für Comenius unstrittig (vgl. Patocka 1981). Insofern käme es einer *historischen Vergewaltigung* gleich, Comenius' Unterrichts- und Zeitkonzept umstandslos als Vorläufer zu verstehen für pädagogische Konzepte, die mittels Dressur die Schüler/innen an die „Zeiterfordernisse der Maschine und ihre ökonomischen Produktionsbedingungen“ gewöhnen sollten (Nowotny 1989, 65).

Comenius hatte zweifellos ein rigides Konzept vom Lebenslauf des Menschen als einer „Zeitkarriere“ (Mollenhauer 1981). Dieses Konzept läßt aber durchaus *Raum für die Selbstbestimmung* über die eigene Zeit, Freiwilligkeit und damit für „Reflexionszeit“, die als grundlegender

Bestandteil von Bildungsprozessen im modernen Verständnis gesehen wird. Zu den Grundsätzen seiner „Großen Didaktik“ gehört auch:

„Die Studien werden . . . den Schülern sehr erleichtert und angenehmer gemacht, wenn man I. ihnen möglichst wenig öffentliche Unterrichtsstunden auferlegt, nämlich vier (am Tage), und ihnen ebensoviel Zeit für eigene Bestrebungen läßt; II. das Gedächtnis möglichst wenig belastet, nämlich nur mit den Grundgesetzen (fundamentalialia), und dem übrigen freien Lauf läßt; III. immer im rechten Verhältnis zur Fassungskraft lehrt, die mit zunehmendem Alter und fortschreitendem Studium wächst“ (Große Didaktik 1960, 17. Kap., 104).

Im Koordinatensystem seines Denkens allerdings konnte Comenius nicht leisten, was Aufgabe einer gegenwärtigen pädagogischen Zeittheorie ist, nämlich eine *kritische Neubestimmung des Zeit-Begriffs* an der historischen Schnittstelle des Übergangs der Dominanz der „Zeit der Kirche“ zu der der „Zeit der Händler“ (Dohrn-van Rossum 1988). Pädagogisch gewendet: Im Vertrauen auf die Reichweite seines theologischen Systems der „Pansophie“ kam Comenius die Zeitproblematik moderner Bildungsprozesse zwar in den Blick, er konnte dafür aber nur eine seiner historischen Situation angemessene Lösung vorschlagen, die gleichwohl heute wegen ihres Modellcharakters durchaus eine Rekonstruktion verdient. Wir finden bei Comenius deutlich herausgearbeitet den Gesichtspunkt der *Gewinnung von Zeitsouveränität* durch das Erlernen der Beherrschung der Zeit, nicht aber das Bewußtsein der Dialektik, daß Beherrschen der Zeit zugleich bedeuten kann das Beherrschtwerden durch die Rhythmen der beherrschten Zeit, denen sich der lernende Mensch in zeitökonomisch durchrationalisierten pädagogischen Institutionen unterwirft.

## 5.

„Zeitökonomie“ als fortgeschrittenste Form der das System moderner Gesellschaften kontrollierenden Zweckrationalität und insofern besonders prägnante Ausdrucksform der „Dialektik der Aufklärung“ (Adorno/Horkheimer 1947) ist nicht zuletzt von pädagogischer Seite schon lange Gegenstand grundsätzlicher Kritik. F. Klatt hat bereits 1929 die „moderne Zeitbewirtschaftung“ in Frage gestellt und gefordert, daß das „Erziehungswesen in seiner Gesamtheit eine großzügige Gegenarbeit gegen den Zeitschacher leisten müßte“ (1929, 12). In seiner Schrift „Die schöpferische Pause“ (1923) bezieht er sich ausdrücklich auf die Tradition der Bildungstheorie, für die die Subjektivität der Lehrenden und Lernenden die eigentliche Herausforderung pädagogischer Förderung darstellt; sie muß deswegen auch ausgerichtet werden an den *Zeitrhythmen individuellen Erfahrens*, nach denen im Bildungsprozeß Phasen der Anspannung, der Aktivität und Aufmerksamkeit abwechseln mit solchen der Unkonzentriertheit, der Ruhe und des Sich-Gehenlassens. Lehren und Lernen in einem stärker individualisierten Unterricht sollten einem Rhythmus unterliegen, den die Erscheinungsformen der äußeren Natur ebenso wie die innere Natur der am Lernprozeß Beteiligten vorgeben. Am nachdrücklichsten hat wohl M. Wagenschein immer wieder die Kritik am zeitökonomisch nach dem

„Pensum“ der einzelnen Fächer in bestimmten Zeitquanten durchstrukturierten Unterricht des vorherrschenden Typus von Schule vorgetragen:

„Wir nehmen uns nicht die Zeit für das Wichtigste. Und nach 45 Minuten hören wir schon wieder auf, eigentlich ohne angefangen zu haben. Ohne Föhlung mit der Sache hält es nämlich niemand länger als 45 Minuten aus. Man muß dann wechseln . . . Mit Föhlung kann eine . . . Klasse intensiv und mit Freude an *einer* Sache arbeiten; . . . Am schwersten haben es diejenigen Schüler und Lehrer, die trotz der Eile immer wieder Föhlung zu gewinnen suchen. Sie müssen stets von neuem ihre Wurzeln wieder ausziehen“ (Wagenschein 1972, 338).

Wie in der Produktions- und Arbeitswelt ist aber offensichtlich auch in der *Schule* die Verwaltung knapper, „kostbarer“ Zeit zum systembedingten Organisationsprinzip geworden. Die Schüler werden „programmiert“, wie im Wirtschaftsleben, möglichst effektiv möglichst mehrere Dinge zu gleicher Zeit zu tun – und damit tendenziell zu „zappelnden Nichtstuern“ (Tucholsky, zit. n. Geißler 1989, 105) zu werden. K. A. Geißler hat darauf hingewiesen, daß die „Vertaktung“ von Arbeits- und Produktionsprozessen bei F. W. Taylor (1977) von der „Pensumsidee“ der Schule auf die Zeitvertiefungsstrategien industrieller Fertigung übertragen wurde – nicht umgekehrt. „Bildungsinhalte werden nur in möglichst konzentrierter Form vermittelt – auch und gerade wenn es ums Exemplarische geht. *Stofffülle und Zeitmangel* bestimmen so auch die Qualität der sozialen Beziehung zwischen Lehrern und Schülern. Der Lehrer hetzt die Schüler von Inhaltshäppchen zu Inhaltshäppchen, das Lernziel muß erreicht werden“ (Geißler 1989, 134). Inzwischen schlagen sich die Zeitbedürfnisse der ökonomischen Positionsabläufe nieder bis in die symbolischen Klassifikationsschemata der Bildungsinstitutionen (Bourdieu/Passeron 1971), mit dem Effekt einer Mechanisierung des Bildungsprozesses, die bereits G. Simmel heftig kritisierte:

„Es ist pädagogisch ein vollkommener Wahnwitz, daß ein Schüler an einem Vormittag von vier oder fünf verschiedenen Lehrern hintereinander unterrichtet wird. Als wäre der Schüler ein Stiefel, den man am besten in der Fabrik so herstellt, daß jeder Arbeiter eine von dem anderen genau abgegrenzte kleine Teilleistung vollzieht. Es gibt keine Erscheinung, mit der die Intellektualisierung, Mechanisierung, das Hineinstopfen eines Wissensquantums als einzigen Lehrzwecks so klar symbolisiert wäre“ (Simmel 1922, 62).

Orientierungspunkt dieser Mechanisierung des Lehr-/Lernprozesses ist „die Herstellung einer vollständig nutzbaren Zeit“ (Foucault 1976, 193). Auswirkung dieser Mechanisierung des Bildungsgeschehens sind *Prozesse der Verdinglichung*, die sensible Schüler oft nur um den Preis des Scheiterns unterlaufen können, wie J. P. Sartre am Beispiel des jungen Gustave Flaubert in seiner Biographie „L'idiot de la famille“ dargestellt hat:

„Nur der unangepaßte, durch seine Seele verlorene Schüler, der bei jedem Aufsatz stöhnt, fasziniert von der gewaltigen inerten Mechanik, die ihn erdrückt, kann, um den Preis einer vorausgesehenen und im Unglück lange angenommenen Niederlage, der Verdinglichung entkommen: So ist er also gerade durch seine Minderwertigkeit allen seinen Konkurrenten überlegen; für den Wettbewerb schlecht ausgerüstet, beginnt er alle Tage den archetypischen Schiffbruch des *Menschen* gegenüber solchen Menschenkindern von neuem, die gerade durch ihre Kenntnisse, die

erlernten Techniken und die Punktzahl, die ihr Interesse wird, zu kleinen Robotern geworden sind“ (Sartre 1978, 524).

Die kontinuierliche inhaltliche und strukturelle Ausrichtung der Erziehungssituationen an der Ökonomie optimaler Zeitnutzung führt zwangsläufig dazu, für die *Diskontinuität individueller Bildungsprozesse* keine Zeit mehr zu haben. Keine Zeit zu haben bzw. haben zu dürfen, gehört zunehmend zum Pädagogendasein – darüber hinaus wird es generell zum Kennzeichen des Umgangs von Erwachsenen mit Kindern in modernen Gesellschaften, im familialen Alltag ebenso wie in institutionellen Betreuungsarrangements.

In ihrem Buch „Kinder“ bezeichnet Ch. Rochefort die Rede der Erwachsenen „Ich habe keine Zeit“, das Verschwinden der Zeit, als den „größten ungelösten Kriminalfall unserer Epoche“ (1977, 83). Weil Kinder zu haben Zeit kostet, haben die Erwachsenen in den modernen Industriegesellschaften besser erst gar keine Kinder oder keine, mindestens *zu wenig Zeit für Kinder*. Die Unterbrechung von Tätigkeiten, die Zerstörung und Zerstückelung von zielgerichteten Handlungen und Abläufen ist ein den Alltag mit einem kleinen Kind treu begleitenden Phänomen. Kinder haben heißt, wie B. Sichter mann in detaillierten phänomenologischen Analysen in ihrem Buch „Vorsicht, Kind“ (1982) hervorgehoben hat, Zeit-Kämpfe austragen. Der für Kinder typische archaische Umgang mit der Zeit paßt nicht zur Moral des Zuendebringens, zur Zweckrationalität eines durchgeplanten Alltags und Lebenslaufes. Kinder sind „Aufmerksamkeitsfresser“, ihr Zeithorizont kennt keine präzise Zukunft. Sie gehen verschwenderisch mit Zeit um, bummeln. Kinder-Zeit, anfangs- und endlos im Zyklus fortwährender Wiederholung, läuft konträr ab zur Erwachsenen-Zeit, der linear-teleologischen Ausrichtung an der Form von Arbeit, Technik und Organisation. *Die Wiederholungslust des Kindes drängt den Erwachsenen in die Last der Langeweile*. Sich-Einlassen auf den Rhythmus der Kinder-Zeit heißt die Kränkung ertragen, kostbare Zeit totschiagen zu müssen, die man eigentlich nutzen könnte, nutzen müßte. Haben die Erwachsenen, als Zeitökonomien, zeitbegierig und zeitbewußt, die Gelassenheit verloren, situativ gebundene Zeitverschwendung mit Kindern produktiv zu bewältigen?

D. Elkind zieht in seinem Buch „The Hurried Child“ (1988) sehr weitreichende Konsequenzen: Angesichts des Tempos gesellschaftlichen Wandels und des damit aus seiner Sicht unvermeidbar gegebenen kontinuierlichen Stresses werden Kinder zwangsläufig in die Situation gebracht, zu früh zu rasch aufwachsen zu müssen. Die Zeitdynamik moderner Gesellschaften bringt die Erwachsenen sogar in die paradoxe Situation, das anwachsende Wissen über optimale Sozialisationsbedingungen nicht in die Praxis der Erziehung umsetzen zu können. Wir hetzen die Kinder, meint Elkind, weil die quasi diktatorischen Konventionen der Zeitökonomie und der damit verbundene Streß uns dazu nötigen, die eigenen Bedürfnisse vor die des Kindes zu stellen (Elkind 1991, 45).

Aus einer Reihe von Zeitbudgetstudien und Ablaufanalysen des Alltags in pädagogischen Institutionen wissen wir heute viel mehr über die Probleme der Tageseinteilung von Eltern und Kindern, insbesondere auch darüber,

wie sich durch Berufstätigkeitsnormen erzwungene Zeitrhythmen, z. B. bei Alleinerziehenden, auf die zeitliche Organisation kindlicher Betreuung auswirken (von Schweitzer u. a. 1990; Napp-Peters 1987). Neuere Studien über die Zeiteinteilung von berufstätigen und nicht-berufstätigen Müttern haben auch das Vorurteil entlarvt, daß Mütter, die zu Hause sind, bedeutend mehr Zeit in eine intensive Beschäftigung mit ihren Kindern investieren würden (Scarr 1987; 1990).

Über die Qualität von Zeitverbringung von Kindern und mit Kindern ist in allen diesen Untersuchungen, so wichtig sie sind, noch wenig gesagt. *Kindliches Zeiterleben*, berücksichtigt man etwa J. Piagets Rekonstruktion der „Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde“ (1974), *benötigt nichts dringlicher als Zeit*, jedenfalls oft mehr Zeit für die leiblich-sinnlichen Erfahrungen von sich selbst und der umgebenden Welt, als sie meistens heute vorhanden ist. Die vorzeitige Anpassung der Kinder an die Rhythmen einer Zeitökonomie, die dem Prinzip abstrakter Zeitnutzung in der Erwachsenenwelt unterliegt, kann Kinder deshalb in eine fatale Bedrängnis bringen, „weil sie zu früh erleben, daß das oftmals nicht meßbare Zeitmaß ihrer inneren Welt störend ist, daß dafür angesichts der Zumessungen der äußeren Zeitstandards anständigerweise nur die ‚Freizeit‘ genutzt werden darf. Das aber ist (auch wieder, K. N.) die Erwachsenen ‚freizeit‘, nicht aber die freie Zeit, die das Kind braucht, um sein Verhältnis zur Welt leiblich-sinnlich in Ruhe zu erfahren“ (Wagner-Winterhager 1988, 652).

H. Seehausen hat in seiner Untersuchung „Familien zwischen modernisierter Berufswelt und Kindergarten“ (1989) herausgearbeitet, wie die hier erfahrenen Diskontinuitäten zu *Verhaltensstörungen der kleinen Kinder* führen können. Hinsichtlich der oft hohen Erwartungen, daß Eltern und Kinder in der Freizeit ein hohes Maß an individueller Disponibilität für die Verbringung freier gemeinsamer Zeit zur Verfügung stehen würde, hat B. Nauck (1989) warnend darauf hingewiesen, daß wir noch zu wenig wissen über das familiäre Selbstdefinitionspotential zur Gestaltung von freier Zeit. Offensichtlich muß auch die sogenannte Freizeit viel weniger, als es meistens geschieht, unter dem Aspekt individueller „Verhaltensdisponibilität“ als vielmehr unter dem Aspekt lebensstilspezifischer normativer Regelungen von Zeitverbringung analysiert werden (Graber/Neumann 1991).

J. A. Comenius hat bei seiner systematischen Nachfrage nach den Bedingungen einer „emendatio rerum humanarum“, der Verbesserung der menschlichen Gesellschaft im Rahmen des göttlichen Heilsplans, als einer der ersten der Zeitautonomie des Menschen einen zentralen Platz zugewiesen. Daß Herrschaft über die Zeit im Prozeß der für die Moderne typischen Ökonomisierung der Zeit hinterrücks zur Beherrschung durch die bewirtschaftete Zeit geraten mußte, konnte erst mit der Systemanalyse moderner Gesellschaften offengelegt werden. Die Entwicklung der pädagogischen Institutionen, denen Comenius eine Schlüsselrolle für die Gewinnung von Zeitsouveränität zuwies, ist geradezu das ‚Schul‘-Beispiel für die *Eigendynamik der moderner Zeitlogik folgenden Verdinglichungsprozesse* geworden, bis in die Gegenwart, in der zwar immer lauter über die fortschreitende Bürokratisierung des Bildungssystems geklagt wird, gleichzeitig aber kein

Weg in Sicht ist, wie dem Zwang der „Kolonialisierung von Bildung durch das Produktionssystem“ (Baethge 1984, 48) wirklich begegnet werden kann. Die von Comenius aufgeworfene Frage der „emendatio rerum humanarum“ auch und nicht zuletzt durch die Beherrschung der Zeit ist heute auf neuem Niveau in vergleichbarer grundsätzlicher, aber anderer Form gestellt. Leider ist die Pädagogik bisher an diesem grundsätzlichen Infragestellen der „infinitesimalen Verwendungslogik der Zeit“ (Rinderspacher) bisher noch zu wenig beteiligt, obwohl sie das grundsätzliche Problem nie aus den Augen verloren hat, daß nämlich die Zeitrhythmen des individuellen Erfahrens und Lernens im Bildungsprozeß mit den Zeitrhythmen der Zwangsmuster institutionell-verwalteten Lernens in Konkordanz gebracht werden müßten, um so auch einen reflexiven Umgang mit Zeit erlernen zu können (vgl. Mollenhauer 1986, 68ff.).

Der Zeitrhythmus durchrationalisierter, mehrwertorientierter Produktion in den fortgeschrittenen Industriegesellschaften – auf diesen systematischen Nenner hat O. Negt (1985) das gegenwärtige Zeitproblem zu bringen versucht – und die Zeitrhythmen kultureller, organischer Produktion im Sinne nicht entfremdeter, lebendiger Arbeit sind nicht in Übereinstimmung zu bringen. Immer deutlicher artikuliert sich in den fortgeschrittenen Industriegesellschaften aber auch das Bewußtsein, daß die *Herrschaft der toten Arbeit, der Maschinerie, über die lebendige Arbeit* zu einem gesellschaftlichen Widersinn wird. Allerdings bedarf es heute schon so etwas wie eines „Pioniergeistes“, um Alternativen gegen die gesellschaftlich dominanten Konventionen der Zeitverwendungsmuster, im beruflichen Alltag, in den Bildungsinstitutionen oder in der Freizeit, leben zu wollen. In den von „Zeit-Not“ geprägten modernen Gesellschaften finden sich offensichtlich „Zeitpioniere“, Personen, die im Erwerbsleben, im außerbetrieblichen Alltag und der Kinderbetreuung ihre eigenen Vorstellungen vom Umgang mit Zeit entwickeln. „Regeln, Vorschriften wie auch eingefahrene Gewohnheiten, bestimmte Tätigkeiten zu bestimmten Zeiten mit einer bestimmten Dauer oder in einer bestimmten Reihenfolge auszuführen, hinterfragen sie in Bezug auf ihren Lebensstil und ignorieren oder verändern sie gegebenenfalls“ (Hörning u.a. 1990, 156). „Zeitwohlstand“ ist ihnen wichtiger als materieller Wohlstand oder gesellschaftliche Karriere. Wir wissen zu wenig über die Verbreitung dieser „Zeitpioniere“ in den pädagogischen Institutionen, obwohl offensichtlich ist, welche Bedeutung die vom „Zeitpionier“ erstrebten Kompetenzen, reflexiver Umgang mit Zeit und dadurch erreichte *Zeitautonomie*, für einen pädagogisch verantwortbaren Umgang mit Zeit im Hinblick auf den Bildungsprozeß der Kinder und Erwachsenen hat. Denn nur mit diesen Kompetenzen ausgestattet dürfte es möglich sein, den für Kinder, insbesondere kleine Kinder, typischen Umgang mit Zeit akzeptieren und ihnen damit eine „Lebensform repräsentieren“ (Mollenhauer 1983, 74) zu können, in der Kindern die Möglichkeit gegeben wird, auf ihre Weise *Zeitautonomie* zu erlernen.

## Literatur

- Adorno, Th. W. / Horkheimer, M.: Dialektik der Aufklärung. Amsterdam 1947
- Baethge, M.: Materielle Produktion, gesellschaftliche Arbeitsteilung und die Institutionalisierung von Bildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 5, Stuttgart 1984, S. 21–51
- Bendele, U.: Krieg, Kopf und Körper. Frankfurt/Berlin/Wien 1984
- Biehl, P.: Johann Amos Comenius (1592–1670). In: Schröer, H./Zilleßen, D. (Hg.): Klassiker der Religionspädagogik. Frankfurt 1989, S. 47–73
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971
- Capková, D.: Grundzüge der Theorie menschlicher Aktivität bei Komenský. In: Schaller, K. (Hg.): Comenius. Sankt Augustin 1985, S. 214–221
- Comenius, J. A.: Große Didaktik. Übers. u. hrsg. v. A. Flitner. Düsseldorf/München 1960
- Comenius, J. A.: Informatorium der Mutterschul. Hg. v. J. Heubach. Heidelberg 1962
- Comenius, J. A.: Pampaedia. Hg. v. D. Tschizewski/H. Geißler/K. Schaller. Heidelberg 1960
- Dohrn-van Rossum, G.: Zeit der Kirche – Zeit der Händler – Zeit der Städte. In: Zoll, R. (Hg.): Zerstörung und Wiederaneignung von Zeit. Frankfurt 1988, S. 89–119
- Elias, N.: Über den Prozeß der Zivilisation. 2. Bde. Frankfurt 1980
- Elias, N.: Über die Zeit. Frankfurt 1984
- Elkind, D.: Das gehetzte Kind. Werden unsere Kleinen zu schnell groß? Hamburg 1991. – (Amerikanische Originalausgabe: The Hurried Child, Reading 1988)
- Fischer, M.: Die Unterrichtsmethode des Comenius. Theoriegeleitete Analyse und Hypothesenbildung für empirische Unterrichtsforschung. Köln 1983
- Foucault, M.: Überwachen und Strafen. Frankfurt 1976
- Geissler, K. A.: Zeit leben. Weinheim 1989
- Graber, M.: Zeitautonomie als Leitkategorie der Freizeitpädagogik – Neuere wissenschaftliche Untersuchungen zur Körper- und Zeiterfahrung und ihre pädagogische Bedeutung. Göttingen 1990 (unveröffentl. Diplomarbeit)
- Graber, M./Neumann, K.: Familiales Freizeitverhalten: Forschung zwischen Zeitbudget- und Lebensstilkonzepten. In: Freizeitpädagogik. 13, 1991, S. 206–216
- Heinemann, G. (Hg.): Zeitbegriffe. München 1986
- Hörning, K. H. u.a.: Zeitpioniere. Flexible Arbeitszeiten – neuer Lebensstil. Frankfurt/M. 1990
- Klatt, F.: Die schöpferische Pause. Jena 1923
- Klatt, F.: Beruf und Bildung. Potsdam 1929
- Mollenhauer, K.: Die Zeit in Bildungs- und Erziehungsprozessen. Annäherungen an eine bildungstheoretische Fragestellung. In: Die Deutsche Schule. 73, 1981, S. 68–78
- Mollenhauer, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim/München 1985
- Mollenhauer, K.: Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion. Weinheim/München 1986
- Müller-Wichmann, Ch.: Zeitnot – Untersuchungen zum „Freizeitproblem“ und seiner pädagogischen Zugänglichkeit. Weinheim/Basel 1984
- Napp-Peters, A.: Ein-Elternteil-Familien – Soziale Randgruppe oder neues familiales Selbstverständnis. München 1987

- Nauck, B.: Familiales Freizeitverhalten. In: Nave-Herz, R./Markefka, M. (Hg.): Handbuch der Familien- und Jugendforschung. Bd. 1. Neuwied/Frankfurt 1989, S. 325–344
- Negt, O.: Lebendige Arbeit, enteignete Zeit. Frankfurt/New York 1985
- Negt, O./Kluge, A.: Öffentlichkeit und Erfahrung. Frankfurt 1972
- Neumann, E.: Das Zeitmuster der protestantischen Ethik. In: Zoll, R. (Hg.): Zerstörung und Wiederaneignung von Zeit. Frankfurt 1988, S. 160–171
- Nowotny, H.: Eigenzeit. Entstehung und Strukturierung eines Zeitgefühls. Frankfurt 1989
- Patocka, J.: Utopie und System der Ziele der Menschheit bei Comenius. In: Patocka, J.: J. A. Komenský. Gesammelte Schriften zur Comeniusforschung. Bochum 1981, S. 376–381
- Piaget, J.: Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde. Zürich 1974
- Rifkin, J.: Uhrwerk Universum. München 1988
- Rinderspacher, J. P.: Gesellschaft ohne Zeit. Individuelle Zeitverwendung und soziale Organisation der Arbeit. Frankfurt 1985
- Rinderspacher, J. P.: Wege der Verzeitlichung. In: Henckel, D. (Hg.): Arbeitszeit, Betriebszeit, Freizeit. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1988, S. 23–60
- Rocheftort, Ch.: Kinder. München 1977
- Rumpf, H.: Die übergangene Sinnlichkeit. München 1981
- Sartre, J. P.: Der Idiot der Familie – Gustave Flaubert 1821 – 1857. Bd. 3. Reinbek 1978
- Scarr, S.: Mutter arbeitet. In: Psychologie heute. Februar 1987, S. 28–31
- Scarr, S.: Wenn Mütter arbeiten. München 1990
- Schaller, K. (Hg.): Comenius. Erkennen – Glauben – Handeln. Schriften zur Comeniusforschung. Bd. 16. Sankt Augustin 1985
- Schaller, K. (Hg.): J. A. Comenius und die moderne Pädagogik. In: Schaller, K. (Hg.): Comenius. Sankt Augustin 1985. S. 225–234 (1985a)
- Seehausen, H.: Familien zwischen modernisierter Berufswelt und Kindergarten. Freiburg 1989
- Sichtermann, B.: Vorsicht, Kind – Eine Arbeitsplatzbeschreibung für Mütter, Väter und andere. Berlin 1982
- Simmel, G.: Schulpädagogik. Vorlesungen, gehalten an der Universität Straßburg. Osterwieck 1922
- Taylor, F. W.: Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung. Weinheim/Basel 1977
- von Felbinger, J. I.: General-Landschul-Reglement. Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute, hg. v. J. Scheveling. Paderborn 1958
- von Schweitzer, R./Ehling, M./Schäfer, D. u.a.: Zeitbudgeterhebungen. Ziele, Methoden und neuere Konzepte. Stuttgart 1990
- Wagenschein, M.: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Stuttgart 1972
- Wagner-Winterhager, L.: Erziehung durch Alleinerziehende. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 641–656
- Zoll, R. (Hg.): Zerstörung und Wiederaneignung von Zeit. Frankfurt 1988
- Zoll, R.: Zeiterfahrung und Gesellschaftsform. In: Zoll, R. (Hg.): Zerstörung und Wiederaneignung von Zeit. Frankfurt 1988, S. 72–88 (1988a)

*Karl Neumann*, geb. 1939, Prof. Dr.  
 Anschrift: Von-Bar-Str. 15, 3400 Göttingen