

Friedrich Kümmel

DIE ZEIT DES UNTERRICHTS*

Inhalt

1. Raum und Zeit als Ordnungsformen des Unterrichts 1
2. Die Schule als geschlossene Institution 3
3. Die Konkurrenz des Befristeten und des Unbefristbaren 5
4. Der Unterricht - zwischen Uhr und Aufgabe zerrissen 6
5. Der Unterricht - gewonnene oder vertane Zeit? 8
6. Der Unterricht - motivierend oder demotivierend? 8
7. Kinderleben als Utopie des Unterrichts: Zeit-Ende oder Zeit-Erfüllung? 9
8. Die Unterrichtszeit: Uhrenzeit oder Zeittiefe? 10
9. Der Übergang vom Raum bzw. Zeitraum zum Ort bzw. Zeitfeld 12
10. Das gedoppelte Paradigma 13
11. Das Zeitfeld als Kontaktfeld 14
12. Das Zeitfeld als Konzentrationsfeld 15
13. Das Zeitfeld als Gestaltungsfeld 17
14. Das Zeitfeld als Verflechtung individueller Linien 18
15. Das Zeitfeld als Welt-Zeit bzw. Ort der Aktualität 19

1. Raum und Zeit als Ordnungsformen des Unterrichts

Wie andere menschliche Lebensbereiche, so läßt sich auch der Unterricht nach räumlichen und zeitlichen, sozialen und sachlichen Gesichtspunkten beschreiben. Dabei besteht eine Affinität zwischen räumlichen und sozialen Ordnungsformen einerseits und zwischen zeitlichen und sachlichen Abläufen andererseits.

Schon in der räumlichen Anordnung des Klassenzimmers ist der Zusammenhang mit sozialen Gruppierungsformen evident. Der Raum erlaubt eine übersichtliche Festlegung der einzelnen Plätze und ihre Ausrichtung auf die zentrale Position des Lehrers hin, der so die unterrichtliche Kommunikation an sich ziehen und monopolisieren kann. Aber auch andere Sozialformen des Unterrichts wie die der Arbeitsgruppe oder des Gesprächskreises sind durch spezifische räumliche Anordnungen definiert. Der moderne Gedanke der Lernumgebung (learning environment) hebt zwar derartige Zentrierungen auf und verlangt vom Kind, seinen Ort im Raum und seinen Lerngegen-

* In japanischer Übersetzung erschienen in: Philosophie der Menschenbildung. Festschrift für Prof. Takashi Morita zum 60. Geburtstag, Verlag Shoseki Osaka / Japan 1992, S. 207-236.

stand selbst zu wählen, doch bleibt auch hier die räumliche Umgebung bestimmend für die Anregung und Steuerung von Lernprozessen.

Wie immer die räumlichen Anordnungen gestaltet und soziale Positionen durch sie definiert sind - daß ihre Entsprechung grundsätzlich funktional und gültig ist, bleibt unbestritten. Räumliches und Soziales kommt in einer Außenorientierung überein, die Übersichtlichkeit gewährleistet, Zugänge wie Distanzen schafft und Verfügbarkeit mit Grenzziehung verbindet. Räumliche und soziale Beziehungen scheinen bruchlos aufeinander abbildbar zu sein, so daß die Frage, ob es sich bei den so definierten Ordnungsformen um bloße Abstraktionen handelt oder ob die wirklichen Verhältnisse damit getroffen sind, sich hier gar nicht als ein eigens zu untersuchendes Problem stellt.

Anders und sehr viel schwieriger jedoch gestalten sich die Verhältnisse in bezug auf die zeitliche und die sachliche Dimension des Unterrichts. Während der Raum in seiner äußeren Ausdehnung von vornherein offen und zugänglich zu sein scheint, sind es bei der Zeit und in bezug auf die Sache innere Faktoren, die sie öffnen oder verschließen. Die Differenz zeigt sich schon darin, daß es zwar einfach ist, alle Kinder im Klassenzimmer zu versammeln, viel schwieriger jedoch, sie für die Dauer des Unterrichts zu sammeln und auf eine Sache zu konzentrieren. Jeder Lehrer weiß, daß man sich dabei nicht auf die Wirksamkeit äußerer Faktoren verlassen kann und mit der Aufforderung, 'da' zu sein, keineswegs die banale Selbstverständlichkeit gemeint ist, daß alle im gleichen Raume sitzen. Wenn eine gemeinsame Situation wirklich entstehen soll, so verlangt dies innere Wirk- und Bindekräfte und ist keineswegs durch die bloße Anwesenheit im Raum, die einzunehmende Rolle und eine gestellte Aufgabe bereits gewährleistet. Die räumlichen und institutionellen Strukturen als äußere Klammern sind nicht tragfähig, ja nicht einmal auf die durch lange Übung gewohnheitsmäßig eingenommenen Haltungen kann man sich verlassen, wenn es um wirkliche Aufmerksamkeit und Konzentration geht.

Natürlich kann man auch hier eine der räumlichen Anordnung entsprechende zeitliche Gliederung schaffen und den genannten Schwierigkeiten durch genaue Planung der Abläufe und klare Zielvorgaben zuvorzukommen versuchen. Zeitliche Abläufe werden dann in ähnlicher Weise festgelegt, wie man Wege im Raum bestimmt. Indem man für die vorgesehenen Schritte Zeiten einplant und mit anderen Zeiten koordiniert, scheint es möglich zu sein, auch die Zeitgestaltung einem Verlaufsplan und damit einer konsequenten Außenorientierung zu unterwerfen, wie sie dem übersichtlich gegebenen und zu durchmessenden Raum entspricht.

In Wirklichkeit läßt sich jedoch nicht einmal die Bewegung im Raum, und noch weniger eine Bewegung in der Zeit, einem derartigen rationalen Schema unterwerfen. Wer reist oder wandert kennt die Unvorhersehbarkeit des Weges, und mehr noch gilt dies für das Abenteuer eines Reisens in der Zeit (was immer darunter verstanden wird). In beiden Fällen macht man die Erfahrung, daß sich der äußerlich vorgegebene Rahmen grundsätzlich nicht mit dem wirklichen Verlauf deckt, wie dieser erlebt und innerlich mitvollzogen wird. Die Landkarte ist nicht das Land selbst. Und wie man von erleb-

nismäßig verschiedenen inneren und äußeren Räumen ausgehen kann, gibt es auch eine verschiedene, unterschiedlich erlebte Dimensionalität der Zeit. Die oft konstatierte Diskrepanz zwischen der gleichmäßig und neutral verlaufenden Uhrenzeit und der sehr unterschiedlich verfließenden bzw. erinnerten Erlebniszeit belegt unübersehbar, daß beide Zeitformen grundsätzlich nicht zur Deckung zu bringen sind. Das Achten auf die Uhrenzeit blendet das eigene Erleben ab und umgekehrt. Solange ich auf die Uhr fixiert bin, kann ich nicht in die Erlebniszeit eintreten; überlasse ich mich dieser, so habe ich die Uhrenzeit vergessen. Wenn der Gedanke an die Uhr auftaucht, kann man sich nicht mehr einlassen und der innere Faden des Geschehens bricht ab.

Damit ist bezüglich der Schulzeit bzw. der Zeit des Unterrichts ein Problem gestellt, das die folgenden Überlegungen leiten soll. Zweifellos ist die Schulzeit, wie sie im Schuljahr und dem darauf bezogenen Lehrplan, mehr aber noch im Stundenplan der Woche und des Tages dokumentiert ist, eine durch die Uhr bestimmte Zeit. In gleicher Weise aber gilt, daß der Unterricht immer von neuem eine Konzentration und Zeitvergessenheit verlangt, die sich mit dem äußerlich vorgegebenen Zeittakt nicht gut verträgt. Anders gesagt, sorgt die Schuluhr für einen ständigen Konflikt zwischen den unterschiedlichen Aspekten der Unterrichtszeit. Weil die äußere Normierung des Unterrichts durch die Uhr nur auf Kosten der inneren Zeitverläufe zur Geltung gebracht werden kann und umgekehrt, ist dieser Konflikt grundsätzlich nicht lösbar.

2. Die Schule als geschlossene Institution

Die Schulzeit als Systemzeit läßt sich leiten vom Gedanken einer funktionalen Differenzierung und dem Erfordernis einer Koordination von Räumen und Zeiten in bezug auf unterschiedliche Personengruppen, Fächer und Aufgaben. Man trifft sich zu bestimmten Zeiten an festgelegten Orten und erfüllt ein vorgegebenes Programm. Der Stundenplan ersetzt, so scheint es wenigstens, die laufende Abstimmung über das gemeinsame Tun und macht dessen Erfüllung unabhängig von Lust und Laune. Je genauer dabei geplant wird, um so mehr besteht die Tendenz, unvorhergesehene und den geplanten Ablauf störende Ereignisse als von außen bedingt zu betrachten. Daß der Unterricht, auch und gerade durch seine zweckrationale Konstruktion, sich selber stören könnte, bleibt innerhalb dieser Systemrationalität ein unvollziehbarer Gedanke.

Die reinliche Unterscheidung von definierten Eigenfunktionen und unkontrollierbaren Außenproblemen, von der diese Konstruktion sich leiten läßt, ist auf der konkreten Ebene des Unterrichts jedoch nicht ohne weiteres durchzuhalten. Auch wenn Lehrer und Schüler sich auf die vorgeschriebenen Rollen und Aufgaben beschränken möchten, handelt es sich doch um konkrete Personen, die bei aller neutralen und sachlichen Aufgabenstruktur insgeheim erwarten, daß die Schule ihnen für die Lösung ihrer persönlichen Probleme Möglichkeiten anbietet und Gelegenheit zur inneren Entwicklung gibt. Für ein Kind ist es ganz natürlich, daß es bei seinen individuellen Lernschwierigkeiten Hilfe erhalten möchte und auch seine persönlichen Probleme mit in die Schule bringt und in den Unterricht hineinträgt.

Aber bereits hier tritt der Konflikt auf, daß die Schule nur ganz bestimmte Möglichkeiten für die Lösung von Problemen anbietet und sich nur für bestimmte Fragen zuständig, für andere aber nicht zuständig erklärt. Schulisch nicht zu lösende Probleme werden tendenziell abgeschoben, dem häuslichen Milieu des Kindes zugeschrieben oder seiner ferneren Zukunft überantwortet, so daß es schwer zu sagen ist, was man in der Schule für sich persönlich, für das Leben oder auch nur für den späteren Beruf tatsächlich lernt.

Trotz dieser Tendenz, sich nur mit den eigenen, innerschulischen Belangen zu befassen und sich nach außen hin abzuschließen, bleibt die Schule, ob sie will oder nicht, mit derartigen Außenanforderungen konfrontiert und ist stets an mehreren Fronten zugleich gefordert. Zwar enthält ihre Systemdefinition die Möglichkeit, Probleme abzuweisen, die nicht in die eigene Zuständigkeit fallen. Aber gleichwohl besteht eine nicht verfügbare und nicht kontrollierbare Interdependenz aller Faktoren im ganzen, so daß die unaufhebbare Mehrseitigkeit der Aufgabenstellung nicht von der Hand gewiesen werden kann. Wenn etwas gleichwohl ausgegrenzt und nicht zur Kenntnis genommen wird, schlägt dies in irgendeiner Weise auf die Schule zurück und belastet ihre Arbeit. So hat man zwar im eigenen Interesse kurzfristig gesehen Zeit gespart, wenn man anstehende Probleme nicht aufnimmt. Ob damit aber auch auf lange Sicht etwas gewonnen ist oder erspart bleibt, muß bezweifelt werden, denn die nicht aufgenommenen Problemkomplexe sind ja im Untergrund immer noch virulent und wirken sich auf die weitere Arbeit belastend aus.

Verallgemeinert ausgedrückt, stellt sich hier die Frage nach dem Verhältnis von Struktur bzw. Norm und faktischem Geschehen. Auch eine generalisierte Regel, die vorschreibt, was in der Schule Thema sein kann und was nicht, entbindet nicht von der Tatsache, daß hier alle möglichen Probleme auftreten und nichts von vornherein ausgeschlossen werden kann. Auch was nicht unter die Regel fällt, muß von Fall zu Fall abgearbeitet werden. Ob der Lehrer sich für zuständig erklärt oder nicht, er hat keine Möglichkeit, sich von dem, was der Fall ist, zu dispensieren und auftretende Schwierigkeiten nicht zur Kenntnis zu nehmen. Die Schule ist deshalb zwangsläufig mit allen in ihr auftretenden Problemen direkt konfrontiert, auch wenn sie dies nicht wahrhaben möchte. Der Lehrer muß die an ihn gestellten Anforderungen 'face to face' abarbeiten und kann sich nicht hinter seiner Rolle verstecken. Selbst wenn diese ihm Entlastung und Schutz verspricht, kann er sich als Person nicht aus dem Geschehen heraushalten und hat in Wirklichkeit keine Rückzugsmöglichkeit. Die Erfahrung zeigt, daß Lehrer um so empfindlicher reagieren, je unzugänglicher sie sich machen. Der Panzer ist für sie in Wirklichkeit kein Schutz. Auch das Argument der Überlastung durch persönliche Beanspruchung zählt an dieser Stelle nicht, denn weder kann ein Lehrer davon absehen, daß er selbst Person ist, noch kann er die einzelnen Kinder in ihrem Personsein ignorieren. Das Dilemma vielseitiger und widersprüchlicher Rollenanforderungen besteht nicht nur für den Lehrer, der sich um seine Kinder kümmert; es schlägt auch und härter noch auf diejenigen zurück, der sich dieser Situation nicht stellt und von alledem am liebsten gar nichts wissen möchte. Was kurzfristig in der Tat übergangen werden kann, kostet auf lange Sicht gesehen die meiste Zeit und Kraft.

3. Die Konkurrenz des Befristeten und des Unbefristbaren

Die erste Frage war, wofür die Schule Zeit hat bzw. Zeit geben will und was sie nicht mehr als ihre Aufgabe betrachtet. Es zeigte sich die Schwierigkeit, ja Unmöglichkeit, den Bereich eigener Zuständigkeit von anderen Anforderungen abzugrenzen, die von außen herangetragen werden und aus der Situation selbst erwachsen. In Wirklichkeit existiert trotz institutioneller Schranken eine solche Grenze nach außen und innen nicht.

Eine zweite Schwierigkeit bezieht sich nicht auf dieses Nebeneinander konkurrierender Anforderungen, sondern auf das Nacheinander von Aufgaben und die daraus erwachsenden Folgeprobleme. Die Behauptung ist, daß die Schule, indem sie vorrangig den täglichen Ablauf reguliert, nicht auch schon den längerfristigen Zeitperspektiven Rechnung getragen hat. Es kommt zum ungelösten Konflikt zwischen dem, was kurzfristig möglich ist und dem, was im Interesse langfristiger Arbeit und langfristigen Erfolgs sinnvoll wäre.

Die im Lehr- und Stundenplan gemachte Strukturvorgabe, was in der Schule wie behandelt werden soll, ist darauf ausgerichtet, die gestellten Aufgaben über methodisch verkürzte Prozeduren zu absolvieren. Scharf beleuchtet wird so der zeitliche Nahhorizont einer Stunde oder Unterrichtseinheit, nicht aber, was letztendlich das Ergebnis der Bemühungen sein wird. Das Abschneiden von Fragen bezieht sich hier nicht mehr nur auf außerschulische Probleme, sondern auch und vor allem auf die schulischen Themen selbst. Diese werden unter Zeitdruck auf eine Weise aufbereitet und dargeboten, in der sie ihre Bildungswirkung und langfristige Bedeutung verlieren.

Eine Überprüfung des Unterrichtserfolgs ist oft schon bezüglich der Klassenarbeiten so deprimierend, daß niemand sich auf längerfristige Erfolgskontrollen einlassen will. Die Schule fragt nicht mehr nach ihrem Erfolg, und nicht einmal die Betriebe als Abnehmer wollen genauer wissen, was in ihr eigentlich gelernt worden ist. Der darin liegende, verdeckt gehaltene Widerspruch hat mit der Art der Zeitverwendung in der Schule zu tun, die kurzfristige Lernperspektiven begünstigt und langfristige dadurch abschneidet. Die Schule verdeckt sich damit den paradoxen Sachverhalt, daß durch ihre Lehrplanökonomie zwar im einzelnen Zeit gespart werden kann, langfristig gesehen aber Zeit verschwendet wird. Gerade die unter Stoffdruck leidende und immer hektischer werdende Schule wird, was den tatsächlichen Lernfortschritt betrifft, zu einer immer größeren Zeitverschwendung. Es wird immer mehr und gleichzeitig immer weniger gelernt. Diese Fruchtlosigkeit ist nicht mangelndem Bemühen zuzuschreiben, sondern beleuchtet ein strukturelles Paradox, das in einem falschen Umgang mit der Zeit seine Wurzel hat. Allgemein ausgedrückt, manifestiert sich die Paradoxie der falschen Zeitverwendung darin, daß mit der Zerstückelung der Zeit eine Beschleunigung einhergeht, deren Kehrseite wiederum Ereignislosigkeit und Langeweile, innere Leere und Stagnation ist. Dabei ist die Situation äußerlich höchst angespannt und turbulent. Doch je mehr der Kopf voll ist von dem, was alles noch zu tun wäre, um so weniger ist in Wirklichkeit getan.

Um das bisher Gesagte zusammenzufassen: Raum und Zeit, die soziale Situation und die Sachdimension spielen in der Schule zusammen und schränken sich gegenseitig ein. Zeiten werden festgelegt, vorgesehen für etwas und für anderes gesperrt. Diese Zeitverfügung und die damit verbundene Machtausübung führt zu einer im Lehr- und Stundenplan dokumentierten Auswahl von schulischen Vorhaben und bestimmt den Grad ihrer Wichtigkeit. Welche sachlichen Verkürzungen mit diesen Reduktionsleistungen verbunden sind und welche Brechungen und Verzerrungen im Zusammenleben sie zur Folge haben, wird nicht gefragt, ja nicht einmal, ob sie für das Lernen selbst förderlich oder letztlich eher hinderlich sind. Es wird unterstellt, daß jeder weiß, wofür die Schule da ist und was in ihr getan werden muß. Die Schule führt zwar bei den Kindern Leistungskontrollen durch, versagt sich selbst aber einer umfassenden Leistungskontrolle. Ihre Norm gilt ganz unabhängig von faktischer Erfüllung oder Nichterfüllung, was bedeutet, daß sie bei der Erfüllung ihrer Aufgaben weder an eine innere noch an eine äußere Grenze kommt. Die Schule ist immer ausgelastet, denn es gibt in ihr stets etwas zu tun. Es gibt aber auch nie so viel zu tun, daß man damit nicht mehr fertigwerden würde. Diese Fähigkeit zur Immunisierung gegenüber Ansprüchen und objektiven Leistungskriterien vermag die im Schulsystem selbst liegenden strukturellen Paradoxien zwar zu verdecken, nicht aber zu beseitigen und in ihrer Auswirkung zu neutralisieren.

4. Der Unterricht - zwischen Uhr und Aufgabe zerrissen

Die Zeit wurde bis jetzt als eine allgemeine Rahmenbedingung der Schule eingeführt und diskutiert. Als Systemzeit begünstigt sie feste Strukturvorgaben, regelmäßige Abläufe und darauf bezogene Routinen des Schulalltags. Sie unterstellt eine normative Geltung, die vom faktischen Konsens der Beteiligten und damit auch von Kommunikation unabhängig macht.

Betrachtet man nun die Unterrichtszeit im engeren Sinn, so rückt hier der Gesichtspunkt der Durchführung und damit der Zeitverlauf selbst in den Vordergrund. Im Unterricht geht es darum, den Lehrplan in einen Lehr- und Lernprozeß umzusetzen, aus dem Soll ein Ist zu machen bzw. aus Möglichkeiten Ereignisse werden zu lassen. Dabei wird bezüglich der Zeit von vornherein ein doppelter Gesichtspunkt geltend gemacht: Die Gestaltung des Unterrichts ist an Aufgaben orientiert, deren Erfüllung eine angemessene Zeit kostet, und sie wird gleichzeitig dem Stundenplan und damit der Uhr unterworfen, die jeden aufgabenbezogenen Zeitverlauf abschneiden darf. Die Zeit ist einerseits nach Fächern und Themen strukturiert, andererseits aber in davon gänzlich unabhängige Schulstunden eingeteilt, die auf jeden Fall gehalten und pünktlich begonnen und beendet werden müssen. Eine immanente, aufgabenorientierte Zeitverwendung bricht sich so hart mit einem äußeren, durch die Uhrzeit vorgegebenen Zeitraster und verlangt die ständige Abstimmung beider Aspekte. Wie immer man ein Thema verfolgt und mit der Aufgabe weiterkommt oder nicht, schreibt die Uhr vor, daß man auf die Minute genau zurechtkommen muß und nicht zu früh oder zu spät fer-

tigwerden darf. Damit wirkt die Uhrenzeit in hohem Maße einschneidend auf die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts zurück. Von einem guten Lehrer wird verlangt, daß er bereits bei seiner Planung berücksichtigt, was in einer Stunde 'geht' und 'nicht geht' und sich nicht in einer Aufgabe verliert. Vermöge dieser Reduktion auf 'Machbares' wird der Unterricht erst planbar und das Geplante durchführbar. Daß der Unterrichtsverlauf dann immer noch große Unwägbarkeiten enthält und Disponibilität verlangt, wird zwar gesehen, doch darf dies den vorgesehenen Zeitrahmen grundsätzlich nicht sprengen. Auch wenn man mit dem Thema der Stunde nicht fertig wird, gibt die Klingel das erlösende Zeichen, das von allen inhaltlichen und disziplinarischen Problemen, wenigstens für diesen Moment, dispensiert.

Die mittels der Uhr vorgenommene Zeitnormierung wirkt sich auf die sachliche und die soziale Dimension des Unterrichts gravierend aus. Der Stundenplan dient ja nicht nur der äußeren Koordination des gesamten Schulbetriebs, sondern bestimmt auch und mehr noch, was in der einzelnen Stunde vor sich geht. Mit dem Stundenhalten und Stundenabsitzen entwickelt sich bei Lehrern und Schülern eine ganz bestimmte Mentalität, die einen tiefen Einfluß auf die Arbeitshaltung und das soziale Gefüge der Klasse hat. Ob man mit einer Sache zurechtkommt oder nicht, man muß jederzeit abschließen können. Daß man fertig wird ist dann wichtiger als das Wie, was zu Abstrichen im Anspruchsniveau führt. Wie man bereit sein muß, in jedem beliebigen Moment zu beginnen, so muß man auch jederzeit abrechnen und das Nichtbewältigte sich selbst überlassen können.

Die Vordringlichkeit des Befristeten macht die Frage, wieviel Zeit etwas braucht, und damit die Geschwindigkeit zu einem Wert an sich. Keine Chance hat unter dieser Bedingung, was nicht 'dran' ist und 'wofür jetzt keine Zeit ist', was 'nicht dazugehört', 'zu weit führt', nur aufhalten würde und d.h. alles, was tiefer verarbeitet werden müßte und was man nicht so rasch hinter sich bringen kann. Dazu gehören nicht nur die Störungen und alles Abweichende im engeren Sinne, sondern auch die weiterreichenden Lernpotentiale und der weitergehende Anspruch der Sache.

Der Verlust eigenmächtiger Zeit- und Handlungsperspektiven betrifft aber nicht nur die Art der Aufgabenstellung und der darauf bezogenen Zusammenarbeit, sondern mehr noch das eigene Auffassen und Begreifen und das individuelle Arbeitstempo, das zu einer Sache der äußeren Disziplinierung und Selbstdisziplinierung gemacht wird. Der künstlich erzeugte Zeitmangel führt zu beschleunigtem Tun, aber auch zur Gleichgültigkeit gegenüber der getanen und nichtgetanen Arbeit. Man wählt die erste beste Antwort und d.h. eine Lösung, die im Moment am wenigsten Zeit kostet. Welche Folgelasten daraus erwachsen, wird nicht mehr berücksichtigt.

Aus der Vorstellung, auf diese Weise Zeit zu sparen, wird paradoxerweise aber bald das Gefühl, für nichts mehr Zeit zu haben und schließlich auch gar nicht mehr zu wissen, worüber man eigentlich nachdenken und reden müßte. Indem man scheinbar souverän Aufgaben erledigt und Pflichten erfüllt, wächst gleichzeitig das Gefühl des Nichtnachkommens und der Gedanke, daß man keiner Sache gerecht geworden ist. Indem man alles hinter sich bringt, hat man das Eigentliche immer noch vor sich. Was

entlastend zu sein scheint, wird auf die Dauer zu einer Belastung, mit der man nicht mehr fertig wird.

5. Der Unterricht - gewonnene oder vertane Zeit?

Das Zeitnetz der schulischen Tätigkeiten ist äußerlich gesehen sehr stabil, näher besehen jedoch dünnfädig und in seiner inneren Tragfähigkeit begrenzt. Stunden werden gehalten, und Lehrer wie Schüler müssen zugegen sein. Was aber in der Stunde geschieht und gelernt wird, unterliegt einem hohen Risiko, um das zwar jeder weiß, das aber doch nicht gern zur Kenntnis genommen wird. Was Wahrnehmung der Gelegenheit und was Versäumnis, gewonnene oder vertane Zeit ist, läßt sich nicht eindeutig bilanzieren. Zeit zu sparen kann unter Umständen bedeuten, Zeit zu vertun, weil eine lebendige Gegenwart dabei übersprungen und abgetötet wird. 'Zeit totschiessen' tut nicht nur der Müßiggänger, sondern auch der, der in einer veräußerlichten und forcierten Weise in ihr tätig ist. Eine festgelegte Zeiteinteilung kann frei halten und frei machen für etwas, damit aber auch neue Leerläufe erzeugen und die Zeit innerlich verschließen. Wo die Aufmerksamkeit auf die Uhr gerichtet ist, kann man nicht mehr in der Zeit bzw. in der Tätigkeit aufgehen. Die Befristung der Zeit und der damit verbundene Zeitdruck verhindert so geradezu, daß etwas geschieht und führt zur inneren Hemmung und Stagnation. Geplante Zeiten nähren zwar die Erwartung, sorgen aber nicht auch schon für ihre Erfüllung. In Wirklichkeit schließt eine derartige Zeitverfügung die Zeit und sich selbst in ihr ab.

Man kann in diesem Paradox die Umkehrung bzw. negative Version einer Gesetzmäßigkeit sehen, der die Zeit und das Handeln in ihr unterliegt. Indem die Zeit als solche auftaucht, verschließt sie sich. Versucht man sie dann noch sekundär mit etwas zu füllen, so verschließt und entleert sie sich um so mehr.

Derselben, sich in ihrer negativen Form paradox zuspitzenden Gesetzmäßigkeit kann man aber auch eine andere, positive Wendung geben: Sein in der Zeit heißt zeitvergessen sein. Um wirklich in die Zeit hineinkommen zu können, muß man sich von der Vorstellung der Zeit lösen. Zeitvergessenheit ist geradezu die Bedingung des Sicheinlassenkönnens und der Erfüllung der Zeit. Muße wäre, so gesehen, nicht nur notwendig für ein philosophisches Leben, wie es Platon vorschwebte, sondern auch für ein gedeihliches Unterrichten.

6. Der Unterricht - motivierend oder demotivierend?

Aus der vorangegangenen Betrachtung folgt, daß Langeweile nur die Kehrseite und das Produkt einer allzugroßen Unruhe und Hetze ist. In beiden Fällen ist der Einklang mit der Zeit verloren und eine innerlich gehemmte Unruhe an die Stelle ruhiger und kraftvoller Tätigkeit getreten. Kinder haben im allgemeinen wenig Langeweile. Man kann sie jedoch so lange beschäftigen, bis sie nichts mehr mit sich selber anzufangen

wissen. Indem man keine äußere Untätigkeit bei ihnen duldet, bringt man sie in einen Zustand frustrierender innerer Untätigkeit, der sie unruhig macht und der Langeweile ausliefert. Dies fängt schon damit an, daß die Dinge für sie ihren Reiz und Aufforderungscharakter verlieren, wo sie auf planvolle und reglementierte Weise gelernt werden sollen. Allzuschnell tritt dann an die Stelle der Berührung mit der Sache das nicht verstandene Wort. Ist aber kein äußerer und innerer Bewegungsspielraum mehr gegeben, so kommt leicht das Gefühl auf, in einem Käfig oder Gefängnis zu sitzen, in dem der Kontakt mit der Welt, dem Leben und mit sich selber unterbunden und das Zurückgeworfenwerden auf sich quälend geworden ist.

Zeitmangel und Zeitdruck belasten die zwischenmenschlichen Beziehungen und das erzieherische Verhältnis. Im Lernen kommt es zur Demotivierung und Leistungssenkung, die sich mit äußerlicher Agilität und einem oberflächlichen Bescheid- oder Scheinwissen nur notdürftig überdecken läßt. Der darin liegende Widerspruch wirkt sich aus. Die Stofffülle führt zu immer größerem Zeitdruck, wo doch gerade umgekehrt das Zeitlassen die einzig notwendige Bedingung für ihre Bewältigung wäre. Wer sich für die Anfänge eines Lernens viel Zeit nimmt, hat hinterher viel Zeit gewonnen, weil nun alles leichter geht. Statt dessen wird jede Minute auf eine Weise ausgenützt, die dem eigentlichen Lernen keinen Raum mehr gibt und es auf eine unbestimmte Zeit und Gelegenheit verschiebt.

Dies löst wiederum negative Verstärkungsspiralen aus, bei denen das Gegenteil von dem eintritt, was man erwartet hatte. Der Zwang zum raschen Fertigwerden führt dazu, daß man mit nichts mehr wirklich fertig wird. Die in vermehrtem Umfang erforderliche Disziplinierung sieht sich wachsender Disziplinlosigkeit konfrontiert. Die Bemühung um Motivierung muß mit einem zunehmenden Desinteresse kämpfen. Es ist wie beim Kampf mit dem Drachen: Schlägt man ihm einen Kopf ab, so wachsen gleich zehn neue nach. Das Problem wird gelöst auf eine Weise, die die Lage im ganzen noch schlimmer macht.

Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, daß die den Unterricht belastenden Störungen und Ermüdungen nicht so sehr, wie ständig beklagt wird, von außen kommen, sondern vielmehr eine Folge der Art und Weise des Unterrichtens selbst sind. Leider kann man das nicht sehen, solange man im Teufelskreis (*circulus vitiosus*)

gefangen ist. Und doch liegt die hier verfehlte Wahrheit auf der Hand: Wo ein Kind im lebendigen Kontakt mit der Wirklichkeit ist, braucht es nicht motiviert zu werden; hat es aber diesen Kontakt zur Umwelt und zu sich selbst verloren, so nützt auch das äußere Motivieren nichts mehr. Die Vorstellung, man müsse Kinder zu etwas motivieren, hängt damit zusammen, daß man sie zuvor aus etwas und damit auch aus sich selber herausgerissen hat.

7. Kinderleben als Utopie des Unterrichts: Zeit-Ende oder Zeit-Erfüllung?

Das Gesetz der Zeit hat nichts gemein mit dem Diktat der Uhr, denn es gibt in Wirklichkeit nur innere Zeit und ein inneres Maß der Zeit. Kindern ist der ständige Gedan-

ke an die Zeit fremd, und gerade deshalb haben sie viel Zeit, können zeitvergessen spielen und ihre Tage lebendig füllen. Daß Kinder Wesen der Gegenwart sind, besagt, daß sie noch nicht durch die Vergangenheit belastet sind und durch eine sorgenvolle Zukunft bedrückt werden. Auch wenn die Zeit ihnen zuweilen schwer wird und Langeweile sie plagt, bleibt dies für sie ein vorübergehender Zustand, in dem noch nichts von Lebenslast und innerer Leere oder Stagnation zu spüren ist. Gerade weil sie sich bei aller Lebhaftigkeit innerlich langsam bewegen, sind ihre Tage ereignisreich und ausgefüllt.

Die Schule wird für sie deshalb leicht zu einem Ort des Leidens. Weil hier ständig etwas aufzunehmen und zu tun ist, ereignet sich nichts mehr in ihr. Das verhinderte Ereignis meldet sich schließlich in der Form von Störungen, die es so schnell wie möglich wieder zu beseitigen gilt. Übrig bleibt eine abstrakte Erwartungshaltung und die leere Bereitschaft an sich, in der aber nichts Konkretes getan und im eigenen Interesse weiterverfolgt werden kann.

Kinderwünsche bezüglich der Schule werden deshalb leicht utopisch und erscheinen so übertrieben, daß nicht einmal das Kind selbst an ihre Erfüllung glauben kann. An erster Stelle steht der Wunsch, daß die Schule ausfällt oder etwas ganz anderes in ihr getan, z.B. ein Ausflug gemacht oder ein Fest gefeiert wird. Aber wenigstens sollte der Unterricht Spaß machen und der Lehrer sich nicht so oft ärgern. Kinder erwarten somit entgegen der Erfahrung im Schulalltag das Nichtalltägliche, Unerwartete und Andersartige, in einer tieferen Schicht des Erlebens das Erlösende: die Aufhebung des grauen Alltags in der erfüllten Zeit.

Ob diese Erwartungen, von seiten der Kinder her gesehen, so völlig uneinlösbar sind und nicht vielmehr die bessere Alternative darstellen würden, sei dahingestellt. In der Welt der Erwachsenen, die auch die Schule nach ihrem Bedürfnis gestalten, werden sie jedenfalls nicht erfüllt. Bleibt die Erfüllung der Utopie aber aus, so kann die auf die Schule bezogene Erwartung sich nur noch auf eine abstrakte, unbestimmt bleibende Möglichkeit oder aber auf das Ende richten. Auf kleinere Zeiträume bezogen erwarten Schüler wie Lehrer das Ende der Stunde und des Schulvormittags oder am Abschluß der Schulwochen die Ferien, denn mit diesen Unterbrechungen kann man die Schule gerade noch ertragen. Auf die Länge der Zeit verdichtet sich jedoch beim Einzelnen das Gefühl, daß mit ihm bei alledem etwas Tiefgreifendes vor sich gegangen ist, was man, als Vorgang und vom Resultat her gesehen, den schleichenden Zeit-Tod nennen könnte. Das Leben geht immer so weiter, doch hat es seine Lebendigkeit, Intensität und Ereignisfülle verloren.

8. Die Unterrichtszeit: Uhrenzeit oder Zeittiefe?

Der in der Tiefe vor sich gehende, unmerkliche Vorgang verweist auf eine Dimension der Zeit, die in den bisherigen Erörterungen noch nicht zur Sprache gekommen ist, wiewohl sie unterschwellig das paradox erscheinende Geschehen zutiefst bestimmte. Es wurde ausgeführt, daß der Vorrang des Befristeten und die damit verbundene Beto-

nung des Fertigwerdens mit einem Pensum die Schule abdichtet und auch die längerfristigen Zeit- und Lernperspektiven abblendet, ja geradezu sabotiert, deretwegen das ganze Unternehmen doch, so scheint es wenigstens, einmal begonnen wurde. Nun soll gezeigt werden, daß der Unterricht, im eigenen Feld durchleuchtet und gleichsam mikroskopisch betrachtet, auch dem nicht gerecht wird, was im Kleinen und in der Tiefe vor sich geht. Nicht nur das Fernere und Weiterführende, sondern auch das Nächstliegende wird in der Optik des Unterrichts nicht scharf eingestellt, in eine Grauzone gerückt und übersprungen. In ihrer Einstellung auf eine Zone mittlerer Schärfe und Durchschnittlichkeit, bei der das Kleinste wie das Größte vernachlässigt wird, kommt die Schule einem Anspruch nach, der darauf verzichtet, sich genau und im einzelnen auf die Wirklichkeit einzulassen, so wie sie jeweils ist und behandelt werden möchte. Letztlich ist dies ein Anspruch der Macht. Solange man aufgrund der herrschenden Verhältnisse ein durchschnittliches Verhalten erwarten kann, brauchen einen die einzelnen Menschen und was in ihnen vor sich geht nicht zu interessieren.

Thema des Unterrichtsgesprächs und Gegenstand des Interesses aller soll etwas sein, dessen Anspruch das, was gerade ist, zu übergehen erlaubt. Erwartet wird, dem vorgegebenen Inhalt gegenüber offen und für jeden Appell bereit zu sein. Die darin liegende Kommandostruktur ist deutlich. Ebenso deutlich aber ist, daß eine derartige Ausrichtung leicht zu einem 'Tun als ob' führt und in Verbindung damit zur Gleichgültigkeit gegenüber dem Getanen. Die Diskrepanz zwischen dem, was erwartet wird und der Art und Weise, wie der Einzelne die Situation erlebnismäßig aktualisiert, ist damit schon vorprogrammiert und auch die noch schwerwiegendere Konsequenz gezogen, daß diese Diskrepanz nicht einmal thematisiert zu werden braucht. Der Unterricht soll sich nicht selber zum Gegenstand machen. Dies führt so weit, daß bereits die Aufforderung: Alle sind jetzt hier und machen mit! zu einer nicht mehr überprüften rhetorischen Floskel wird, die das Abgleiten nicht verhindert. Man macht sich in der Schule etwas vor.

Wenn die Schule ihren Konflikt mit der Zeit thematisiert, sieht es so aus, als ob die Störungen immer nur von außen kommen würden, sei es von den Irritationen des gesellschaftlichen Umfeldes oder vom Kind selbst und seinem Milieu. Die Schule wird, so heißt es, mit gesellschaftlichen Herausforderungen konfrontiert und mit immer neuen Aufgaben überfrachtet. Oder es wird geklagt über Kinder, die zu spät kommen und den Unterricht versäumen, sich nicht mehr konzentrieren können und mit ihren Arbeiten nicht zurechtkommen, den Anschluß verlieren und das Klassenziel nicht erreichen. Solange man die Konflikte indes immer nur der Gesellschaft anlastet oder beim Kind sieht, bleibt verdeckt, daß sie auch und vor allem durch die Schule selbst heraufbeschworen werden. Aber selbst wenn dies in der Theorie richtig ist, kann die vorgegebene, aus den verschiedensten Gründen festgehaltene Unterrichtsorganisation immer noch mit dem Hinweis auf Tugenden wie Pünktlichkeit, Arbeitsökonomie und Kooperationsfähigkeit ethisch, rational und sozial gerechtfertigt werden.

Eine Alternative scheint es nicht zu geben, solange nicht der Bezugsrahmen im ganzen verändert wird. Dies muß jedoch im Bewußtsein geschehen, bevor es in der Wirklichkeit statthaben kann. Eine neue Einsicht könnte daraus erwachsen, daß durch die Art

und Weise, wie im Unterricht mit der Zeit umgegangen wird, ein Konflikt in der Tiefe entsteht, für den jene Irritationen, Angstzustände und Lernstörungen nur die an die Oberfläche dringenden Symptome sind. Klar wäre dann, daß es nicht Sinn des Unterrichts sein kann, sich dem Diktat der Uhr zu unterwerfen. Es muß in ihm vielmehr um den Aufbau eines innerlich geöffneten Zeitfeldes gehen, das durch Ungleichzeitigkeiten gekennzeichnet ist und eine andere Art von Gestaltung verlangt. Wie der Mensch seine Zeit füllt und gestaltet, nimmt ihm die Uhr nicht ab, auch wenn sie durch ihre Markierungen eine Koordination von Tätigkeiten erleichtern kann.

9. Der Übergang vom Raum bzw. Zeitraum zum Ort bzw. Zeitfeld

Während der geometrisch abbildbare Raum einem Behälter mit einer Ansammlung fester Dinge gleicht, ist das Zeitfeld einem Energiefeld zu vergleichen, in dem es keine fixierbaren Größen gibt. Für den Raum und die Dinge in ihm sind Konstanz vorausgesetzt, die für fließende Zeitfelder und hinfallige Zeitgestalten nicht gelten. Ein Zeitfeld oder eine Zeitgestalt aufzubauen und für eine Weile zu stabilisieren stellt eine ganz eigene Aufgabe dar, bei der man im Unterschied zu räumlichen Anordnungen auf keine Konstanzannahmen zurückgreifen kann. Zeitfelder müssen wie freischwebende Konstruktionen sich selber tragen, es gibt für sie keine festen Fundamente. Ein Zeitfeld kann sich deshalb nur aus inneren Prämissen aufbauen und nicht von außen her abgestützt werden. Weder räumliche Strukturen noch auf der Vergangenheit beruhende Gewohnheiten tragen seinen Bau. Die Grundannahme der räumlichen Welt, daß man sich auf festem Boden bewegt und auf die Konstanz äußerer Faktoren verlassen kann, gilt hier nicht mehr. Während der Raum nach außen hin geöffnet erscheint, insofern er nicht durch Dinge verstellt ist, öffnet sich die Zeit nach innen in eine nicht mehr gegenständlich werdende Tiefe. Daß auch der Raum eine nicht geometrisch konstruierbare, perspektivisch nicht zu fassende Tiefe hat, soll mit dem Hinweis auf den 'Ort' angedeutet werden.

Wer sich in der Zeit bewegt, kann sich nicht auf die Grundannahmen verlassen, die in einer räumlichen Welt der Dinge gelten. Während hier alles ist und bleibt, wie es war - jedenfalls in der Annahme -, gilt für die Zeitwelt der heraklitische Fluß. Man kann morgen nicht mehr mit dem rechnen, was heute gewesen ist und muß, weil die Situation eine immer andere ist, jedesmal wieder von neuem beginnen. Wo alles fließt und in einem Prozeß unaufhörlicher Veränderung begriffen ist, ist es immer nur die jeweilige Konstellation von Kräften bzw. inneren Wirkfaktoren, die das aktuelle Feld gestalten und tragen.

Näher besehen, hat aber auch der Raum und das soziale Feld eine innere Tiefe, die durch gegenständlich nicht bestimmbar Faktoren aufgebaut und getragen ist. Fragt man nach den wirklichen Zentrierungen und Bindekräften einer Situation, so kann der äußerlich eingenommene Raum nur ein Anhalt und eine Klammer, nicht aber der tragende Grund für das 'Hier und Jetzt' sein. Institutionelle Strukturen, Rollenzuschrei-

bungen und Arbeitsplatzdefinitionen wirken nicht mehr und nicht weniger anziehend wie der Charakter einer Person: sie können grundsätzlich nur ein äußeres Schema anbieten, nicht aber den inneren Gehalt. Die persönliche Ausstrahlung und die situativen Gestaltungskräfte sind in Wirklichkeit ganz anderer Natur.

Auch für den Unterricht stellt sich deshalb die Frage, ob und in welchem Sinne man sich in ihm auf äußere Faktoren überhaupt verlassen kann und ihrer Wirksamkeit vertrauen darf. Bieten sie wirklich die Gewähr, daß eine Stunde läuft und die Schüler dabei sind? Wir sind es gewohnt, uns auf die Macht der Strukturen und auf die Bindekraft des äußeren Rahmens zu verlassen und berufen uns, wo dies nicht hilft, auf die alten Abmachungen. Dabei könnte uns der unablässig zu führende, tägliche Kleinkrieg leicht eines Besseren belehren. Wir kennen das Leiden an der Situation, die unsere Erwartungen enttäuscht und wissen um die Fassade, hinter der sich etwas ganz anderes verbirgt. Im tiefsten Herzen wissen wir, daß alles anders ist und halten trotzdem an den alten Grundannahmen fest.

Ein Gedankenexperiment kann helfen, diese Sachlage zu klären. Angenommen, der Schulraum hätte keine Wände und Türen, es gäbe in ihm keine festen Plätze und keine Mittel zum Erzwingen von Anwesenheit, auch keinen Druck auf Leistung und Disziplin; es gäbe kein Bild von einer Person, keine Vorstellung von einem guten oder schlechten Schüler und keine vereinbarten Regeln - könnten wir dann immer noch darauf vertrauen, daß alles funktioniert? Nur wer eine derartige offene Situation akzeptieren kann, vertraut auf die Wirksamkeit innerer Faktoren und hat aufgehört, sich auf den festen Rahmen zu verlassen. Wenn dieser in der Tat nur Schein ist, ohne Kraft in sich, dann wird nur die von innen her sich aufbauende Situation und Beziehung sich als tragfähig erweisen. Was gedacht wird, teilt sich durch seinen Impuls mit. Was gesagt ist, gilt vermöge seines Gewichts. Wirkliche Kontakte setzen die inneren Bindekräfte frei, die eine gemeinsame Situation erst konstituieren.

10. Das gedoppelte Paradigma

Wie es eine nach geometrischen Prinzipien aufgebaute Festkörperphysik und eine nach anderen Prinzipien aufgebaute Feldphysik gibt, so müßte auch die Pädagogik ihre gedanklichen Bezugsrahmen ausdrücklicher als bisher nach ganz unterschiedlichen Grundannahmen bilden. Die hier gemachten Überlegungen laufen darauf hinaus, das pädagogische Feld entsprechend der qualitativen Differenz von geometrischem Raum bzw. Uhrenzeit einerseits und dem basalen Raum-Zeit-Feld andererseits kontrastiv zu artikulieren und kategorial zu differenzieren. Vereinfacht kann von der äußeren Strukturierung eines Raumes bzw. Zeitraums und der inneren Artikulation eines Ortes bzw. Zeitfeldes gesprochen werden. Dabei kann es nicht darum gehen, die eine oder andere Betrachtungsweise in Abrede zu stellen. Der Unterricht findet in einem dafür geeigneten Raum statt und nimmt eine meßbare Zeit in Anspruch. Gleichwohl kann seine Strukturierung nicht von außen her geschehen, sondern muß durch den Aufbau eines

örtlichen und zeitlichen Feldes geleistet werden. Dabei sind ganz andere Gegebenheiten und Prinzipien zu berücksichtigen.

Die Theaterkunst oder die Aufführung eines Musikstücks belegt eindringlicher als die pädagogische Theoriebildung den hier gemeinten kategorialen Unterschied. Beim äußeren Raum bzw. Zeitraum geht man davon aus, daß dieser leer ist und die Dinge und Zeiten in ihm nach Wunsch festgesetzt und verschoben werden können. Im integralen Raum-Zeit-Feld hingegen gibt es diese Trennbarkeit und Verschiebbarkeit nicht. Hier bestimmt und modifiziert das Feld sich selber, und die Dinge oder Zeiten sind als Feldgrößen nur seine jeweiligen Exponenten. Es gibt hier keine isolierte, gänzlich unabhängige Gegebenheit. Das Feld öffnet die in ihm jeweils möglichen Kontakte und stiftet die Beziehungen, innerhalb deren alle Dinge, ähnlich wie der Leib, einen medialen Charakter annehmen und zu Vermittlern einer Bedeutung werden. Sie erscheinen einerseits als Gegenstände mit einer gewissen Konstanz und Greifbarkeit, andererseits aber sind sie gelebte Formen und als solche Zeitgestaltungen. Insbesondere die gesprochene Sprache macht deutlich, daß ihr Klangkörper nur die Resonanz bildet für eine Tiefe, aus der heraus das Wort sich spricht.

11. Das Zeitfeld als Kontaktfeld

Der zentrale Schlüssel für den Aufbau eines Ortes bzw. Zeitfeldes liegt im Phänomen des Kontakts. Das Zeitfeld ist ein Kontaktfeld. Der Kontakt ist ein zentrales und kein peripheres Phänomen. Es ist stets 'innerer' Kontakt, auch wenn die Berührung an den 'Oberflächen' geschieht. Der Kontakt nach Außen ist über ein inneres Berührtwerden hergestellt und in Wirklichkeit ein von Innen nach Innen aufgenommener Bezug. Mit sich selbst im Kontakt zu sein ist deshalb die notwendige Bedingung des Zugewandtheits nach Außen.

Besetzungen und unbewußte Verneinungen unterbinden den Kontakt und führen zum Kampf mit sich und anderem. Wo ich mich identifiziere oder wo ich mich verweigere, werde ich unbewußt und verliere den Kontakt. Kontakte werden, wie das Fließen von Gefühlen bzw. Energien, durch eine Form von Bewußtheit ausgelöst, die durchaus ichbeteiligt ist, aber den Zugriff wie die Abwehr vermeidet und d.h. sich berühren läßt. Nur bei dieser Form der berührenden, aber nicht besetzenden oder abwehrenden Zugewandtheit kann der ganze Mensch beteiligt sein.

Der Kontakt ist, wie Martin Buber es ausdrückt, eine 'Vergegenwärtigung' und keine objektivierende oder reflektierende 'Vergegenständlichung'. Orientierung geschieht nach Programmen (cognitive maps), während für die Herstellung des Kontakts eine sich des Urteils enthaltende Feinfühligkeit erforderlich ist. Wer Kontakt halten will, muß sensitiv sein und darf nicht reaktiv werden. Leicht und achtsam dabeizusein, mitzugehen und zu akzeptieren, was ist, ohne vorauszudenken oder einer Sache nachzuhängen, heißt, der flüchtigen Spur eines Kontaktes zu folgen.

Der innere Kontaktraum ist offen, still und weit. Ihn kennzeichnet nicht die unruhige Nähe des durch Erwartungen erregten Gefühls und auch nicht die durch Ängste be-

dingte Verslossenheit und Hemmung. In ihm ist kein durch Absichten gesteuertes 'Tun'. Nur so erschließt sich der geheimnisvolle, zeitvergessene Ort, an dem etwas in der Tiefe sich rührt und Ereignisse herbeigezogen werden.

Im Kontrast dazu sieht es im Unterricht ganz anders aus. Hier ist viel lärmiges Tun, aber es entsteht wenig Kontakt und es ereignet sich nichts. Wenn der äußere Wirbel abebbt, bleiben Lehrer und Schüler erschöpft und mit einem Gefühl tauber Leerheit zurück. Daß in der Schule viel Unruhe ist und nichts fesselnd wird, hängt mit der Art des Beschäftigtwerdens zusammen. Die Kinder sollen dem Unterricht auf eine Weise folgen, die ihren Kontakt mit sich selber unterbindet. Sie werden beschäftigt auf eine Weise, bei der sie sich nicht selber einbringen und mit etwas einlassen können. Damit ist die Grundlage für einen wirklichen Bezug zur Sache weggezogen, und nur noch der vorprogrammierte, reaktive Intellekt kann auf unproduktive Weise mitarbeiten. Die Folge ist, daß die Zeit lang und die Arbeit quälend wird, denn was sich nicht innerlich öffnen kann, muß sich verschließen.

Die Zeit stellt ein ständiges Angebot und eine immer neue Aufforderung zur Gestaltung dar. Sie läßt sich aber nur auf subjektive, individuelle Weise gestalten, indem man nach innen hört, auf das innere Berührtwerden antwortet und der Aufforderung des Momentes folgt. Sich auf etwas einzulassen ist ein Abenteuer und kein zu absolvierendes Programm. Während jenes die Achtsamkeit fördert, verleitet dieses zu stumpfsinnigem Tun.

12. Das Zeitfeld als Konzentrationsfeld

Das Zeitfeld wird nur vermöge des inneren Kontaktes dicht und konzentriert. Die erreichbare Konzentration ist ein Gradmesser der Kontaktdichte, und umgekehrt. Die konkrete Dauer einer Aufmerksamkeitsspanne bemißt sich nach diesem inneren Maß. Sinnlos wäre es, der verlangten Aufmerksamkeit eine bestimmte Uhrzeit vorzuschreiben, weil sie gar nicht in diesem Sinne willentlich sein kann. Eine erzwungene Aufmerksamkeit wäre nicht mehr als ein ermüdender, den Kontakt um so schneller verschleißender Krampf.

Unter Dichte bzw. Intensität wird physikalisch die Aufladung eines Feldes verstanden, dessen Potentiale mittels Polarisierung einen Spannungsbogen bzw. ein Spannungsfeld aufbauen und sich in höherem Maße durchdringen. In ähnlichem Sinne ist das Zeitfeld aufgebaut durch Zeitbögen oder Zeitintegrale, deren zentrierende Pole Bedeutungskerne oder lebendige Bedeutungsganzheiten sind. Auch wenn Gefühle hier unterstützen können, wirken nicht deren Energien als solche sammelnd oder konzentrierend, sondern letztlich immer nur geistige Faktoren, die selbstzentriert und deshalb zentrierend sind. Seine konzentrierende Kraft hat ein 'Geistiges' oder ein 'Selbst' vermöge der ihm eigenen 'Tiefe', deren 'Gewicht' einen Resonanzkörper auf sich hin ausrichten, harmonisieren und in Schwingung versetzen kann. Alles Zentrieren geschieht somit in der Stille der Versenkung, in der man aus der alten Konsequenz, buddhistisch

gesprochen aus der Folge der Bedingungen heraustritt und insofern 'leer' und für Neues offen wird.

Das Gegenteil von Konzentration ist der mit dem abweichenden äußeren Reiz verbundene Schock und Wechsel, wie er, noch diesseits aller Sinnggebung, der Faszination des 'bewegten Bildes' zugrundeliegt und schon den Säugling, bevor er irgendeinen Gedanken fassen kann, in den Bann des Fernsehens zwingt. Während die Konzentration auf eine Sache, die man ganz tut, eine Bewegung in der Tiefe ist, die wache Bewußtheit verlangt, geht die vom Lehrer erwartete Aufmerksamkeit oft in die entgegengesetzte Richtung. Sie entspricht viel eher dem biologischen Prinzip der differentiellen Wahrnehmung, in der das eintönige Wahrnehmungskontinuum durchbrochen und etwas Überraschendes signalisiert wird, auf das man, weil es verlockend oder bedrohlich erscheint, in irgendeiner Weise reagieren muß. Eine auf diese Weise durch gezielte Unterbrechung und rasche Folge hervorgerufene Aufmerksamkeit hält immer nur für kurze Zeit an und verlangt, um wachgehalten zu werden, immer neue abweichende Reize oder Schocks. Der Spannungszustand, in den sie versetzt, strengt an und führt zur Erschöpfung. Es kann ein Zustand eintreten, in dem auch heftige Schocks ihre zunächst aufrüttelnde Wirkung verlieren und bei häufiger Wiederholung zum Teil des Wahrnehmungsfilters werden. Diese auf die Dauer eher einschläfernde Wirkung nötigt zu einer ständigen Eskalation der Mittel, mit denen die Aufmerksamkeit erreicht und wachgehalten werden soll.

Die Ermüdung der Kinder durch den Unterricht kennt jeder Lehrer und versucht auf seine Weise dagegen anzugehen. Je unkonzentrierter sie sind, um so mehr 'Feuerwerk' muß abgeschossen werden, was das Lehrersein dem Beruf des Conferenciers oder Alleinunterhalters annähert. Da derartige Mittel aber immer nur momentan wirken und die Müdigkeit auf die Dauer eher noch zunimmt, ist eine ständige Steigerung und Überbietung erforderlich. Oft scheint nur noch ein Wechsel der Arbeitsformen zu helfen, indem z.B. das Zuhören durch die eigene Tätigkeit abgelöst wird. Kinder mit etwas zu beschäftigen heißt aber noch lange nicht, sie damit auch motivieren, innerlich anregen und konzentrieren zu können. Nicht einmal Paukenschläge vermögen den noch zu wecken, der innerlich eingeschlafen und betäubt, äußerlich aber höchst unruhig geworden ist.

Die Konzentration stellt demgegenüber, wie Maria Montessori ausführt, eine Polarisierung der Aufmerksamkeit dar, die einem innerlich geöffneten, ruhigen und zugleich in sich höchst beweglichen Zustand entspricht. Eine Konzentration dieser Art ist ein von biologischen oder sonstigen Programmen ganz unabhängiges geistiges Phänomen. Im Unterschied zur biologisch begründeten Aufmerksamkeit, die eine rasche Reaktion auslösen soll, ist der Zustand geistiger Konzentration intensiv, aber nicht angespannt und auch nicht auf reaktive Verhaltensmuster bezogen. Er gleicht vielmehr dem Zustand meditativer Versenkung, aus dem ein Kind erholt und frisch wieder auftaucht, weil es im lebendigen Kontakt mit einer Sache Atem holen, Kraft schöpfen und Einsicht gewinnen konnte.

Während die auf Umweltsignale bezogene Aufmerksamkeit immer noch einem Zustand der Zerstreung entspricht, folgt die kontextfreie und nicht an Verhaltensprogramme rückgebundene geistige Konzentration von vornherein dem ganz anders wirkenden Prinzip der Sammlung und Integration. Wo jene durch immer neue differentielle Reize und Schocks erregt und d.h. auf einer Angstbasis hervorgerufen wird, geht diese davon aus, daß nur die Gelöstheit und innere Ruhe eine zentrierende Wirkung hat und zur liebenden Hingabe befähigt.

13. Das Zeitfeld als Gestaltungsfeld

Keine noch so eingehende Vorplanung des Unterrichts entbindet von der Gestaltung des Unterrichtsverlaufs. Der erfahrene Lehrer weiß, daß einen Unterricht zu planen und die Zeit des Unterrichts zu gestalten zwei sehr verschiedene Dinge sind. Von der Situation des Kindes her gesehen ist dies nicht verwunderlich, denn die Kinder haben den geplanten Unterricht ja nicht im Kopf, und sie rekonstruieren auch nicht den tatsächlichen Verlauf einer Stunde. Hinzu kommt, daß jedes Kind von dem Dargebotenen einen individuell verschiedenen Gebrauch macht und entsprechend seiner Ausgangslage, seiner momentanen Lernbereitschaft und seiner Auffassungsfähigkeit nur selektiv am gemeinsamen Unterrichtsgespräch teilnimmt. Es stellt sich somit für den Lehrer das Problem, wie ein derartig disparates Feld immer neu zentriert und strukturiert werden kann. Manche Zentrierungen, wie die auf den Lehrer, auf die Tafel und auf andere optische Bezugspunkte im Raum, auf bestimmte Fächer und auf Routinetätigkeiten, scheinen leichter zu gelingen, weil sie sich auf Verhaltensgewohnheiten stützen können. Aber sie gestalten und tragen deshalb noch lange nicht das gemeinsame Feld.

Den Unterrichtsverlauf trägt im wesentlichen das gesprochene Wort, so daß die Sprache zum Hauptmittel für die Gestaltung eines unterrichtlichen Zeitfeldes wird. Aus der Rhetorik und der Dramaturgie weiß man, daß eine 'gute' Zeitgestalt wechselnde Tempi hat, Steigerungen und Höhepunkte braucht, richtige Längen und Kürzen einhält und schließlich zu einer Wiederkehr der Themen führt, die sich wie Leitmelodien durch die ganze Aufführung hindurchziehen und es erlauben, wiederholend mit einzustimmen. Auch wenn eine solche Zeitgestalt, wie das Drama, ein Telos haben kann, ist deutlich, daß ihre Ablaufsform sich in sich selbst erfüllt und durch sich selber sinngestaltend wird. Ihre Dynamik ist insgesamt rhythmisch pulsierend und nicht linear progressiv. Jeder Vorgang will, wie das Leben selbst, geatmet werden und erfährt darin seine spezifische Modulation.

Der Atem ist, in Verbindung mit dem Wort, der Grundvorgang jeder Zeitgestaltung. Ein Unterricht kann nur gelingen, wenn ihm sein spezifischer Atem gegeben wird. Der Atem und nicht die Uhr ist in Wirklichkeit der Schöpfer und Zeitgeber des Unterrichts als einer lebendigen Zeitgestaltung.

14. Das Zeitfeld als Verflechtung individueller Linien

Die Frage, wie alle am selben 'Ort' sein und dem gemeinsamen Unterricht folgen können - was auf keine Weise zu erzwingen ist-, hat mit den Andeutungen zum Kontakt-, Konzentrations- und Gestaltungsfeld wenigstens im Prinzip eine Antwort gefunden. Davon unbenommen ist die Tatsache, daß die Aufmerksamkeit und das Denken eines Kindes, trotz aller Synchronisation, einen ganz und gar individuellen Verlauf nimmt und so gesehen 'ungleichzeitig' ist. Man kann nicht davon ausgehen, daß alle Kinder, auch wenn sie konzentriert dabei sind, sich an demselben inneren Ort befinden und darf deshalb auch vor dem Problem nicht Halt machen, daß der Unterricht, bei aller Gemeinsamkeit, für jeden Schüler einen individuellen Verlauf nimmt. Wo dies lediglich als unliebsame Abschweifung angesehen und nach Möglichkeit unterbunden wird, weil es den gemeinsamen Gang stört, schneidet man im Zwang zu folgen auch die produktiven Leistungen der Kinder ab, die nur von einem divergenten Denken erbracht werden können. Dies wird besonders tragisch bei hochbegabten und sehr nachdenklichen Kindern, die an irgendeiner Stelle des Unterrichts gleichsam untertauchen, um das Gehörte verarbeiten oder einen eigenen Gedanken weiterdenken zu können. Wenn sie dann mit ihrer Überlegung wieder auftauchen, ist der Unterricht inzwischen schon in anderer Richtung weitergegangen und die verzögerte, wenngleich gute Antwort nicht mehr am Platz.

Das Dilemma dieser Lage muß zumindest gesehen werden. Der kleinschrittig gelenkte, gängelnde Unterricht kann in seiner systematischen Vorgehensweise durchaus denkanregend sein, aber auch das Denken unterbinden, wenn dabei auf den individuellen Bezugsrahmen und Zeitbedarf keine Rücksicht genommen wird. Es wäre schlimm, wenn alle produktiven Abweichungen vom gemeinsamen Gang des Unterrichts durch die Reaktion des Lehrers sich mit Schuldgefühlen verbinden würden.

Die gemeinsame Zeitgestaltung hat es somit immer mit dem Problem zu tun, daß jeder Mensch in seiner eigenen Zeit lebt und diese für ihn einen ganz individuellen inneren Verlauf nimmt. Auf zu behandelnde Sachverhalte bezogen, entspricht diese individuelle Verlaufsform am ehesten dem Modell der Exploration. Explorieren heißt, etwas zu umkreisen und von wechselnden Punkten her anzugehen, nach allen Seiten hin zu wenden und unter verschiedenen Aspekten zu betrachten, wobei nichts, was versucht wird, von vornherein als 'richtig' oder 'falsch' angesehen werden darf. Der Bezugsrahmens eines solchen Tuns ist höchst individuell, denn jeder bringt seinen persönlichen Erfahrungshintergrund mit und hat seine besondere Art und Weise, mit den Dingen umzugehen. Andere können zwar Hinweise geben, den Schlüssel bzw. Zugang aber muß jeder für sich selber finden. Und niemand weiß wirklich, was vor sich gegangen ist, wenn ein Kind nach Jahren eines 'Bretts vor dem Kopf' plötzlich ausruft: Jetzt hab ich's begriffen! Ach so ist das!

Von anderer Seite beleuchtet wird diese Art des individuellen Umgangs, wenn man die Analogie der erotischen und der maieutischen Kunst zu Hilfe nimmt. Man geht mit einem Gedanken oder einem Problem um, wie man mit einem Liebhaber umgeht, der

einen so lange verfolgt, bis man sich auf ihn einlassen kann. Man nimmt ein Problem mit in den Schlaf und trägt es lange Zeit mit sich, bis in einem unbewußten, an der Lösung mitwirkenden Seelenbereich die entscheidende Vernetzung oder Kristallisierung vor sich geht und die Antwort plötzlich einfällt bzw. geboren wird.

15. Das Zeitfeld als Welt-Zeit bzw. Ort der Aktualität

Wenn man davon ausgehen muß, daß jeder in seiner eigenen Zeit lebt und seinen individuellen Kairos hat, weil die inneren Uhren verschieden laufen, ist die Frage nach einer möglichst weitgehenden Individualisierung auch des schulischen Lernens nicht mehr von der Hand zu weisen. Doch nicht nur der Schule ist dies zu empfehlen. Soll ein Kind lernen können und sich gesund entwickeln, so muß man ihm vor allem seine Ruhe lassen und darf nicht ständig in seine inneren Prozesse eingreifen.

Gleichwohl stellt sich für den Unterricht die Frage, wie die gemeinsame Lebens- und Lernsituation trotz unterschiedlicher innerer Zeitmaße und Zeitverläufe anregend gestaltet und synchronisiert werden kann. Grob gesagt, kann man davon ausgehen, daß die trennenden Momente in der Erlebnisweise und Verarbeitungsfähigkeit der Vergangenheit angehören, während die Verbindung und Harmonisierung eine Funktion der Gegenwart ist. Was das Gegenwärtigseinkönnen fördert, weil es nicht alter Konsequenz entstammt und dieser nach wie vor folgt, fördert deshalb auch den Anschluß an die übergreifenden Vernetzungen der Welt-Zeit oder Welt-Gegenwart, an der alle gleichermaßen partizipieren. Wo alle unerachtet ihrer verschiedenen Wege und Vergangenheiten jetzt gerade sind, können sie sich treffen. Es gibt hier die Möglichkeit zu Berührungen an Stellen, wo man sie nicht suchte und auch nicht suchen konnte, weil kein Reaktionsmuster diese Stellen betraf.

Es gibt somit im Zeitfeld nicht nur die individuellen Linien, sondern auch ihre gemeinsame Präsenz und Verflechtung. Auch wenn die Personen durch ihren Willen und ihre individuellen Lebenshintergründe gänzlich voneinander getrennt erscheinen und in ihren Eigenwelten befangen sind, eignet ihrer Gegenwart eine Durchlässigkeit, vermöge deren sie in Wirklichkeit nicht getrennt existieren. Jede im Einzelnen vor sich gehende, wirkliche Veränderung teilt sich deshalb augenblicklich allen Anderen und dem ganzen Weltkontinuum mit. Darauf ist Hoffnung zu setzen.