

Fritz Reheis
Bildung contra Turboschule

Fritz Reheis

Bildung contra Turboschule

Ein Plädoyer

Inhalt

Einleitung: Schneller! Schneller!	7
1. Die Turboschule	17
Erfahrungen: Gehetze auf der Schullaufbahn	18
Befunde: überfordert – unterfordert	27
Zwischen Zeitdruck und Langeweile	28
Von Kurzzeit- und von Langzeitschäden	37
Und die Lehrer? Zwischen Überengagement und Resignation	45
Befürchtungen: Es kommt noch schneller	46
Fazit	53
2. Was wachsen soll, muss reifen können	55
Evolution, Ökologie und Zeit	56
Natur, Kultur/Gesellschaft, Individuum	57
Das Haushalten	60
Wie Neues entsteht	66
Lernen und Ressourcen	66
Schwingung und Resonanz	71
Fehlerfreundlichkeit	75
Die „Krone der Schöpfung“	77
Der Mensch als Macher	78
Die Zeiten des Körpers, der Seele und des Geistes	80
Erziehung und Bildung	93
Fazit	99

Gedruckt auf umweltfreundlichem,
chlorfrei gebleichtem Papier

Alle Rechte vorbehalten – Printed in Germany

© Verlag Herder Freiburg im Breisgau 2007
www.herder.de

Satz: Rudolf Kempf, Emmendingen
Druck und Bindung: fgb · freiburger graphische betriebe 2007
www.fgb.de
ISBN 978-3-451-03008-6

3. Schulen haben Eigenzeiten	103
Wenn einer ausrastet	104
Schule und Eigenzeiten	113
Die Schüler	114
Das Handeln	114
Das Fühlen	120
Das Denken	127
Die Lehrer	134
Die Inhalte	137
Der Unterricht	144
Die Schule	151
Die Pioniere sind längst aufgebrochen	157
Fazit	166
4. Bildung ist mehr	169
Vom kleinen zum großen GAU?	170
Persönlichkeit und Zeit	180
Bildung und Genuss	180
Bildung und Anerkennung	184
Bildung und Freiheit	188
Was jetzt zu tun ist	193
Fazit	203
Schluss: Arbeit und Muße	205
Anmerkungen	211

Einleitung: Schneller, schneller!

„Es waren einmal Häuser, in denen kleine Kinder von Menschen betreut wurden, die dafür ausgebildet waren, mit ihnen zu spielen, zu singen, zu feiern ... Die Kleinen bekamen Zeit, all diese Tätigkeiten auszuprobieren und konnten ... Wurzeln fassen. Weil dies auch bei jungen Pflanzen so ist, bekamen diese Häuser den Namen Kindergarten. Aber dann ... Plötzlich ging es den Riesen rund um die Kindergärten nicht mehr schnell genug ... Es wurde gedüngt mit mathematischer Früherziehung, musikalischer Früherziehung, Englischkursen. Die Pflänzchen wuchsen schneller. Aber die Wurzeln wurden kürzer ... Die Pflänzchen wurden anfälliger für Störungen, Krankheiten ... Und der Begriff Kindergarten? – Vielleicht sollte man ihn ablösen und (das Haus) Treibhaus nennen.“

Die Kindergartenleiterin Rita Sauer¹

Wir haben fast immer zu wenig Zeit. Deshalb muss alles schnell gehen. Je schneller, desto besser! Dieses Erfolgsrezept gilt im Verkehr, beim Produzieren und Konsumieren – und offenbar auch für das Erwachsenwerden.

„Baby-Tuning“ und „FasTracKids“

Die Eile kann bereits vor der Geburt des Menschen beginnen. Aus den USA wird von Frauen berichtet, die ihren Kaiserschnitttermin auf den Monatsanfang legen. Sie wollen unter den Ersten sein, wenn es um die Anmeldung zum gewünschten Kindergarten geht.² In England müssen Zweijährige Puzzles legen, malen und Geschichten erzählen, um in den Kindergarten aufgenommen zu werden.³ Und in Japan hat das Erziehungsministerium Computerprogramme zur Frühförderung für Zweieinhalbjährige entwickeln lassen.⁴ Je früher die Förderung beginnt, desto besser die Chancen auf eine gute Grundschule. Je besser die Grundschule, desto besser die Chancen auf eine gute weiterführende Schule. Und je besser die weiterführende Schule, desto besser die Chancen auf ein Studium an einer Eliteuniversität usw.

In Deutschland ist man noch nicht ganz so weit. Aber Eltern erwarten vom Kindergarten auch heute schon, dass dort Frühförderung betrieben wird. „Was habt ihr heute gemacht?“, wollen die Muttis wissen und sind besorgt, wenn nur gespielt wurde, berichtet die Bamberger Kindergartenleiterin Rita Sauer. Schließlich müssten die regelmäßigen freiwilligen Untersuchungen beim Kinderarzt als Vorprüfung für den Schulreifetest „bestanden“ werden. Was im Kindergarten für immer mehr Eltern zähle, besonders im Jahr vor der Einschulung, seien „Mappen, Arbeitsblätter, Ankreuzen“. Wem das Angebot des Kindergartens nicht reicht, der findet auch in Deutschland mittlerweile auf dem freien Markt eine breite Palette von zusätzlichen Dienstleistungen. Babys brabbeln englische Abzählreime, Zweijährige werden

in die Grundlagen der Geometrie eingeführt und Dreijährige üben Rhetorik und Ökonomie. Im Buggy zum „privaten Baby-Tuning“, so charakterisiert DER SPIEGEL diese kommerzielle Frühförderung, für die Eltern gerne 25 Euro pro Stunde hinlegen. Deutschland ist zurzeit der am schnellsten wachsende Markt für solche Firmen, die sich z. B. „FasTracKids“, also „Schnellspurkinder“ nennen.⁵ Einsparung von Überflüssigem ist die Devise – von Reifezeit wie von Buchstaben.

Arzt oder Aushilfskellner?

In der Schule beginnt dann das Zeitspar- und Beschleunigungsdiktat voll zu greifen. Immer mehr Eltern schulen ihre Kinder im Alter von fünf Jahren ein, um ihnen für die Ausbildung und den späteren Beruf Konkurrenzvorteile zu sichern, einige Bundesländer haben den Einschulungstermin vor Kurzem bereits um mehrere Monate vorgezogen.⁶ Grundschullehrerinnen der ersten Klassen berichten, dass schon wenige Wochen nach der Einschulung besorgte Eltern in die Sprechstunde kämen und fragten, wie weit denn die Kinder ihrer Klasse im Stoff vorangeschritten seien, im Vergleich zur Parallelklasse oder zur benachbarten Grundschule. Richtig hektisch wird es drei Jahre später, wenn die Weichen zum Gymnasium gestellt werden. „Die vierte Klasse ist für viele Eltern ein einziges Wettrennen um gute Noten“, berichtet Gabriele Wagner-Schilling, eine Münchner Grundschullehrerin. Genau jetzt, so befürchteten viele Eltern, entscheide sich, ob ihr Kind später einmal Arzt oder Aushilfskellner werde. Kinder brächen regelmäßig in Tränen aus, wenn Arbeiten zurückgegeben werden. Die Klassengemeinschaft spalte sich. Und Fächer sowie Lernfortschritte des einzelnen Kindes, die nicht für die Aufnahme ins Gymnasium relevant sind, zählten plötzlich nichts mehr. „Viele Kinder werden vor dem Übertritt mit Nachhilfe auf eine Note getrimmt, die mit ihrer tatsächlichen Lernfähigkeit nichts mehr zu tun

hat“, sagt eine Mutter, die im Elternbeirat sitzt und gleichzeitig die Redaktion der Schulzeitung leitet. Und die Lehrerin gesteht, dass sie in der vierten Klasse alles „bis aufs letzte i-Pünktchen“ dokumentiere, um auf alle Fälle für juristische Auseinandersetzungen mit den Eltern gewappnet zu sein.⁷

Innerhalb von wenigen Jahren beginnen die Kinder dann selbst, sich eine Strategie für den Umgang mit Zeitdruck zurechtzulegen. Wie viel an Zeit wende ich auf und wie hoch ist der Ertrag, gemessen in Noten und Punkten? Das wird zur entscheidenden Frage, die sich von Schuljahr zu Schuljahr immer mehr in den Vordergrund schiebt. Das Lernverhalten wird nach dem betriebswirtschaftlichen Effizienzprinzip optimiert. Warum sich um die Übersetzung eines lateinischen Textes bemühen, wenn der doch fertig im Internet unter „magistrix.de“ zu haben ist? Und warum einen Roman lesen, wenn es überall Kopien guter Inhaltsangaben gibt? Kluge Zeitökonomie ist alles.

„Albtraum Gymnasium“

Richtig knapp wird die Zeit im Gymnasium, besonders nach dessen Verkürzung auf acht Jahre. Nehmen wir als Beispiel den deutschen PISA-Sieger Bayern. Die übervollen Lehrpläne seien eine starke Belastung nicht nur für Kinder, sondern für das ganze Familienleben, meinen drei Viertel der 50.000 Eltern, die die Landes-Eltern-Vereinigung der Gymnasien in Bayern 2006 befragt hatte. Die Süddeutsche Zeitung stellte die Ergebnisse unter der Überschrift „Albtraum Gymnasium“ vor. Statt die Freizeit am Abend und am Wochenende zu genießen, müssten Eltern mit ihren Kindern den Stoff noch einmal durcharbeiten, der Unterricht reiche für die meisten Kinder einfach nicht aus. Und 25 Prozent der Kinder seien auf Nachhilfeunterricht angewiesen, der pro Monat zwischen 100 und 200, in manchen Fällen sogar 600

Euro koste. Besonders die zweite Fremdsprache in der 6. Jahrgangsstufe, nachdem sich die Kinder also gerade mit der ersten Fremdsprache einigermaßen arrangiert haben, mache ihnen zu schaffen. Viele Schüler, so die Klage der Eltern, müssten trotz Nachmittagsunterricht noch zwei bis drei Stunden zu Hause für die Schule arbeiten. Wer zudem noch eine lange Busfahrt zur Schule und wieder nach Hause habe, dessen Freizeit werde zu einer verschwindenden Größe. Manche Kinder kämen um 18 Uhr nach Hause, hätten Spitzenarbeitszeiten von zehn Stunden täglich und Durchschnitte von mehr als 40 Stunden in der Woche. Das übersteige oft die Arbeitszeit der Eltern beträchtlich.⁸

Den Abschluss der beschleunigten Schullaufbahn bildet die Verkürzung des Hochschulstudiums. An deutschen Universitäten wird zurzeit flächendeckend ein Kurzstudiengang eingeführt, der nach drei statt wie bisher nach vier Jahren mit dem sogenannten Bachelor-Examen enden soll. Dieser Abschluss wird in Zukunft der Regelabschluss für zwei Drittel der Hochschulabsolventen sein. Sie sollen so früher auf den Arbeitsmarkt losgelassen werden. Dadurch werde ein angeblicher Konkurrenznachteil der deutschen Akademiker gegenüber ihren europäischen und außereuropäischen Mitbewerbern beseitigt. Nur für das dritte Drittel der Hochschulabgänger, diejenigen mit den besten Noten, ist ein Aufbaustudium möglich, das mit dem „Master“ endet. Nur sie sollen in Zukunft also in den Genuss eines vollen Studiums – gemessen am traditionellen Umfang eines Magister- oder Diplomstudiums – kommen.

Und die Lehrer? Dass auch sie enorm unter Druck, vor allem Zeitdruck, stehen und daran leiden, dafür gibt es erdrückende Belege. So z. B. das Ergebnis der größten Lehrergesundheits-Studie in Deutschland. Diese hat ergeben, dass zwei Drittel der deutschen Lehrerinnen und Lehrer durch ihre Arbeit gesundheitlich gefährdet sind. Einige hat die Schule bereits krank gemacht.⁹

Turboschule und Fastfoodbildung

Dies alles betrifft den äußeren Rahmen der organisierten Bildung. Was aber geschieht im Inneren? Wie werden Wissen und Können vermittelt? Welches Wissen und welches Können? Und welchen Stellenwert hat eigentlich die in bildungspolitischen Sonntagsreden so gerne beschworene Bildung von „Herz“ und „Charakter“? Wenn über das, was täglich in unseren Schulen passiert, geklagt wird, dann wälzen die Beteiligten in aller Regel die Verantwortung jeweils auf diejenigen ab, die gerade nicht da sind: Schüler und Eltern schimpfen auf den schlechten Unterricht der Lehrer, Lehrer einerseits auf die Dummheit und Faulheit der Schüler, andererseits auf die Selbsttäuschung der Eltern, die ihre Kinder aus falschem Ehrgeiz auf die falsche Schule schickten. Und nur manchmal schließen sich Schüler, Eltern und Lehrer zusammen und machen Wirtschaft und Politik für den Druck an den Schulen verantwortlich. Wechselseitige Schuldvorwürfe erweisen sich jedoch als weitgehend unhaltbar, sobald man sich mit dem Thema Schule wirklich auseinandersetzt.

Die Botschaft dieses Buches lautet: Nicht die Kinder sind ungeeignet für die Schule, sondern die Schule ist ungeeignet für die Kinder. Und das vor allem, weil sie falsch mit Zeit umgeht. Die Schule, so wie wir sie kennen, versucht in aller Regel Bildung mit hohem Druck in die Köpfe der jungen Menschen – bisweilen auch in ihre Herzen – zu pressen. Damit dies gelingt, lässt sie sich einiges einfallen. Sie sortiert die Kinder in möglichst homogene Gruppen, sie definiert durch einen Lehrplan, was in der Schule zu tun und zu lassen ist, sie stellt die Körper ruhig, sie organisiert den gesamten Schulbetrieb als Wettrennen um künstlich knapp gehaltene gute Noten usw. Dabei bleibt die Bildung weitgehend auf der Strecke. Mehr noch: Nicht nur unseren Kindern bekommt die in der Turboschule verabreichte Fastfoodbildung

schlecht, auch dem größten Teil der Lehrer – und nicht zuletzt der Gesellschaft als Ganzer.

„Der Mensch ist, was er isst“, schrieb der Philosoph Ludwig Feuerbach Mitte des vergangenen Jahrhunderts.¹⁰ Das dürfte für die Ernährung des Geistes nicht weniger als für die des Körpers gelten. Beim Körper wissen wir mittlerweile recht gut, welchen Schaden Fastfood an unserer Gesundheit, an unserer natürlichen Umwelt und auch an unserer sozialen Mitwelt anrichtet.¹¹ Bei der geistigen Ernährung muss sich dieses Bewusstsein erst entwickeln. Beide Formen der Ernährung versorgen uns mit dem, was wir zum Leben brauchen, sorgen einerseits für den „Stoffwechsel“ zwischen unserem Körper und der materiellen Umwelt, andererseits für die „Information“ unseres Geistes und die Prägung unserer Seele. Beide Formen beeinflussen maßgeblich nicht nur unser Aussehen, unser Wohlbefinden, unsere Gesundheit, sondern stellen auch die Weichen für unsere gemeinsame Zukunft.

GAU?

Turboschule und Fastfoodernährung erweisen sich bei näherer Betrachtung als gesundheitlich, ökologisch und sozial hochbedenklich. Zugespitzt und als Frage formuliert: Worin besteht eigentlich der Unterschied zwischen Erwachsenen, die Kinder körperlich misshandeln, indem sie ihnen entweder Nahrung verweigern oder ständig ungeeignete Nahrung geben, die den Körper frühzeitig verfetten lässt, und solchen Erwachsenen, die Kinder misshandeln, indem sie ihnen Bildung verweigern oder ständig ungeeignete Bildung zumuten? Was ist von einer Schule zu halten, die den kindlichen Wissensdurst mit mundgerechten Häppchen stillt, die ohne viel Kauen hinuntergeschlungen werden, die schnell satt machen, wenig Nährwert und vor allem wenig Ballaststoffe enthalten, dafür aber viel Wegwerfmüll erzeugen?

Auch die Misshandlung der Seele kann, wie wir alle wissen, dramatische Konsequenzen haben. Wenn der Prozess des Erwachsenwerdens gründlich entgleist, so wie z. B. bei jenem jungen Mann, der im April 2002 im Erfurter Gutenberg-Gymnasium plötzlich mit einer Pumpgun auftauchte und 16 Menschen erschoss, so kann dies als GAU des Schulbetriebs, als sein „größter anzunehmender Unfall“, bezeichnet werden. Was aber, wenn jene Art von Bildung, die wir in den angeblich so hoch entwickelten Weltregionen den nachwachsenden Generationen angedeihen lassen und die dem Rest der Welt als Vorbild angepriesen wird, misslingt? Welche bereits heute stattfindenden Katastrophen sind auch durch unsere Art von Bildung verursacht? Und welche GAUs und Super-GAUs drohen uns in Zukunft?

Aber so schlimm muss es nicht kommen, das ist der zweite Teil der Botschaft. Denn es gibt Alternativen. Diese liegen in einem angemessenen Umgang mit Zeit – der Reifungszeit junger Menschen genauso wie der Zeitmaße unseres Umgangs mit unserer natürlichen Umwelt und unserer sozialen Mitwelt. Und einige Lehrer, Schulen und Länder, auch das kann uns optimistisch stimmen, haben sich bereits auf den Weg gemacht. Es hängt von uns ab, ob wir uns anschließen.

Zunächst werde ich im ersten Kapitel einen Blick auf den Alltag der Turboschule werfen und dabei die offenen und verdeckten Taktiken und Strategien der Beschleunigung und die Schäden aufzeigen, die sie erzeugen. Das zweite Kapitel fragt nach dem Maßstab für einen richtigen Umgang mit Zeit im Zusammenhang mit menschlichen Bildungsprozessen. Die Suche nach einer Antwort führt uns einerseits zu den Wachstums- und Reifungsprozessen unserer Vorfahren, der Pflanzen und Tiere, andererseits zu dem, was den Menschen als sogenannte „Krone der Schöpfung“ ihnen gegenüber auszeichnet. Hier wird der zentrale Begriff der „Eigenzeit“ entwickelt. Im dritten Kapitel soll systematisch untersucht wer-

den, welche zeitlichen Bedingungen eine Schule, die sich an diesem Maßstab der Eigenzeiten orientiert, respektieren muss. Das letzte Kapitel lenkt den Blick aus der Schule als Ort der Vermittlung von Wissen und Können hinaus und fragt nach der Bildung der Persönlichkeit und nach den konkreten praktischen Konsequenzen aus der hier vorgestellten Diagnose.

1. Die Turboschule

„Die Lehrer wollen in kurzer Zeit den ganzen Stoff in uns reinhämmern. Das geht ganz einfach nicht.“

„Für die Lehrer ist es wichtiger, dass sie mit dem Stoff fertig werden, als dass wir etwas verstehen.“

Zwei Schüler¹²

„Obwohl ich mir sehr oft Zeit nehme, wo ich mir sage, jetzt atme ich durch, hilft mir alles nichts. Ich komme oft nicht zu den Dingen, die ich machen will ... Ich habe immer das Gefühl, mir geht etwas ab ... Ich schaffe es konditionell manchmal nicht.“

Ein Lehrer¹³

„Ich habe in meiner Schulzeit nicht so viel gelitten, wie ich jetzt mit meinem Sohn mitleide. Er ist ein ausgezeichneter Schüler, er geht gut mit Zeit um. Nur frage ich mich, wie das Kind überhaupt noch zum Atmen kommt.“

Eine Mutter¹⁴

Schauen wir uns das Innenleben der Turboschule näher an. Wie funktioniert der Turbolader, der stark verdichtete Bildung mit hohem Druck in die Köpfe junger Menschen zu schießen versucht? Oder in der Fastfoodmetapher: Wie werden unsere Kinder in der Schule mit geistiger Nahrung versorgt? Und mit welcher Art von Nahrung? Ich beginne mit ein paar sehr subjektiven Erfahrungen, komme dann zu einigen wissenschaftlichen Befunden und skizziere zum Schluss, was uns bereits in naher Zukunft bevorsteht.

Erfahrungen: Gehetze auf der Schullaufbahn

Es war Anfang der 60er Jahre. Ich muss in der zweiten Klasse des Gymnasiums gewesen sein, also im sechsten Schuljahr. Wir sollten einen Aufsatz schreiben: „Mein schönstes Ferienerlebnis.“ Wir wussten: Es wird Noten darauf geben und wir hatten eine Stunde Zeit, genauer: eine Schulstunde mit exakt 45 Minuten. Da saß ich nun, ließ die damals noch sieben Wochen Sommerferien im Zeitraffer vorbeilaufen, die unzähligen Nachmittage im Schwimmbad, die Radtouren durch die Innauen, den Besuch bei Onkel Sepp, die kleinen Ausflüge nach Kufstein und Salzburg, die große Fahrt an den Gardasee, die ersten Schritte zum Bau eines Gokarts aus Holz, das Besorgen eines Lenkrads auf dem Gelände einer Autoverwertungsanlage ... Was sollte ich nehmen? Welches Erlebnis war am schönsten? Welches lässt sich am besten erzählen, weil es spannend ist? Womit könnte ich den Lehrer beeindrucken? Und meine Mitschüler, falls ich den Aufsatz vorlesen müsste? Lauter schwierige Fragen.

Ich bin doch noch nicht fertig!

Als ich mich entschieden hatte, ging es ans Schreiben. Um mit dem Thema warm zu werden, vertiefte ich mich in die

Einleitung. Aber eine ganze Seite Einleitung? Das ist zu lang. Also noch einmal. Jetzt war sie kurz und bündig, machte neugierig und führte ohne Umschweife zum Thema. Nun das eigentliche Erlebnis. Die Vorbereitung des Höhepunkts ... Da hieß es plötzlich: In drei Minuten abgeben, die Stunde ist vorbei! Das konnte nicht wahr sein. Ich wusste doch jetzt genau, was ich schreiben wollte. Und es war ja wirklich ein tolles Erlebnis, das auch andere beeindrucken, vielleicht sogar ein bisschen neidisch machen würde. Vergeblich hielt ich das Heft fest, es wurde mir entwunden. Ich fühlte eine ohnmächtige Wut. Am liebsten hätte ich zugeschlagen. Ich bin doch noch nicht fertig!

Rund 30 Jahre später: jetzt in der Rolle des Lehrers. Eines Lehrers, der sich nebenbei ziemlich intensiv mit dem Thema Zeit befasst, dazu Bücher gegen Stress, Tempowahn und Beschleunigungskrankheit geschrieben hat. Dies konnte den Aufgeweckteren unter meinen Schülerinnen und Schülern nicht ganz verborgen bleiben. Jetzt also Deutsch-Schulaufgabe in einer zehnten Klasse zum Thema „Rauchen“. Arbeitszeit 105 Minuten, wie von der Fachschaft festgelegt. Nach den obligatorischen Vorwarnungen „Noch fünf Minuten“ und „Noch eine Minute“ dann das ultimative Schluss-signal: „Federhalter weg!“ Alle gehorchten, bis auf Thomas¹⁵: „Aber hallo, Herr Reheis, das können Sie doch nicht machen. ‚Kreativität der Langsamkeit‘, ich bin doch noch nicht fertig!“ Ja, „Die Kreativität der Langsamkeit“, das war mein eigener Buchtitel. Leicht verunsichert und peinlich berührt, blieb mir dennoch nichts anderes übrig, als auch ihm das Blatt abzunehmen, und zwar schnell.

Leistung ist Arbeit pro Zeit

Solche und ähnliche Situationen nutzte ich regelmäßig dazu, mit meinen Schülern über die Schule zu diskutieren. Über den in ihr herrschenden Begriff von Leistung, über ihre

Mess- und Vergleichbarkeit und die Bedeutung, die die Zeit dabei spielt. Dabei versuchte ich, den Kindern und Jugendlichen meine kritische Sicht etwas näherzubringen. Ich wollte, dass sie wenigstens verstehen, in welchem Zwiespalt ich mich befand: einerseits meine Überzeugungen als Mensch und Staatsbürger, andererseits meine Dienstpflichten als Lehrer und Beamter. Genauso regelmäßig wurde an dieser Stelle, zumindest in höheren Klassen, mit physikalischen Grundkenntnissen gekontert: Leistung ist Arbeit pro Zeit, je schneller also, desto besser. So sei es nun mal. Und als ich mich bei der Herausgabe von Schulaufgaben wieder einmal weigerte, die Anzahl der Einser, Zweier, Dreier usw. bekannt zu geben, mit dem Hinweis, man solle sich doch einfach freuen, wenn man eine gute Note habe, und nicht erst dann, wenn möglichst viele andere schlechter seien, wurde ich in einer sechsten Klasse vom kleinen Rudi eines Besseren belehrt: „Aber Herr Reheis! Bei einem Schuster reicht es auch nicht, dass er gute Schuhe macht. Er muss bessere machen als die anderen.“

Zeitmessung, Zeitvergleich und Zeitdruck spielen in unserem Schulalltag eine zentrale Rolle. Das verrät schon die Sprache. „Schullaufbahn“ heißt der Weg durch die Institution Schule, und „Curriculum“ der Lehrplan. Man könnte ja auch „Schulwanderweg“ und „Lern- oder Anregungsfeld“ sagen. Die Bedeutung der Zeit hat jeder, der einmal Schüler war, am eigenen Leib erfahren. In Prüfungen etwa wird die Begrenzung der Zeit systematisch als Mittel des Leistungsansporns und des Leistungsvergleichs verwendet.

In den ersten Jahren der Grundschule steht hingegen noch die Erledigung von Aufgaben ohne vorgegebenen Zeitrahmen im Vordergrund. Aber auch Grundschul Kinder können schon richtig gestresst sein. Die Chicagoer Professorin Dolores Norton hat über viele Jahre die intellektuelle Entwicklung von Kindern aus armen und bildungsfernen Schichten untersucht und sich dabei besonders für die Erfahrung von Zeit interes-

siert. Was geschieht, wenn Kinder, die in ihrem Leben weder einen zeitlich strukturierten Alltag kennengelernt noch auch nur ansatzweise so etwas wie eigene Zeitkompetenz erworben haben, in die Schule kommen? „Stellen Sie sich vor, Sie seien ein Kind in einem Klassenzimmer mit Erwachsenen, die Ihre Sprache sprechen, deren Anweisungen sie aber nicht verstehen können, selbst wenn Sie diesen Erwachsenen gerne gefallen möchten. Wenn Sie aufstehen, um die Wüsten-springmäuse zu sehen, wird ihnen gesagt, Sie sollten sich hinsetzen, ihre Zeichnung fertig machen und die Mäuse später in der Pause anschauen. Wenn Sie sich hinsetzen, um zu malen, wird Ihnen das Blatt weggenommen, ehe sie fertig sind, weil es 10 Uhr und Zeit für ein Glas Saft ist. Noch ehe Sie mit dem Saft fertig sind, ist es Zeit, zur Toilette zu gehen.“¹⁶

Alltag einer Gymnasiastin

Je näher die Kinder der Weichenstellung zum Gymnasium kommen, desto rigider wird das Zeitdiktat für die Kleinen. Das Gymnasium setzt von jetzt an den Maßstab. Gymnasiallehrer, die viel in Eingangsklassen unterrichten, pflegen denn auch die Grundschulen am Ort danach zu unterscheiden, ob in ihnen nur „gespielt“ oder auch „gelernt“ wird. Wie sieht ein ganz gewöhnlicher Schultag aus, z. B. der der zwölfjährigen Laura, die ein Gymnasium in München besucht und von einer Reporterin der Süddeutschen Zeitung begleitet wurde.¹⁷

6.45 Uhr: Aufstehen. 7.30 Uhr: Aufbruch zur Schule. 8.00 Uhr Mathematik: Konstruktion des Thales-Kreises. 8.45 Uhr Latein: Rückgabe der Schulaufgabe, Besprechung bestimmter Verbformen, z. B. des Indikativ Aktiv Plusquamperfekt von „ducere“. 9.45 Uhr Englisch: Dialogübungen zu „Mr. Flatwood’s frustrating day at the Seattle Center“. 10.30 Uhr Deutsch: Gruppenübung zur „Begründeten Stellungnahme“ über die Frage, warum eine Abschaffung der Nachmittags-

kurse nur Nachteile bringt. 11.15 Uhr bis 11.35 Uhr Pause. Laura isst ihr Pausenbrot und unterhält sich mit Klassenkameradinnen, andere bereiten sich auf den zweiten Block vor. 11.35 Uhr Physik: schleppende Wiederholung des Trägheitssatzes durch eine Schülerin, hoher Lärmpegel im Rest der Klasse, den neuen Stoff bekommt Laura nicht mehr recht mit. 12.20 Uhr Geschichte: Reformation und Luther, die Kräfte sind erschöpft. 13.05 bis 14.00 Große Pause: Spaghetti Bolognese und Fruchtquark. Laura trifft Freundinnen aus der Parallelklasse. Wo seid ihr in Physik? Vorwiegend geht es wieder um Schulisches. 14.00 Uhr bis 15.30 Uhr Kunst: Laura arbeitet in einer Projektgruppe an dem Trickfilm „King Kong is back“, heute wird der Text im Tonstudio aufgenommen. 15.30 Uhr Schulschluss. Zu Hause angekommen, gibt es frische Erdbeeren. Ihrer Mutter erzählt sie kurz von ihrer Eins in Latein.

Dann beginnt das, was Laura ihre „Freizeit“ nennt. Jetzt muss sie als Erstes entscheiden, wann sie mit den Hausaufgaben und mit dem Lernen beginnt. Denn mindestens eine Stegreifaufgabe ist seit Langem fällig und eine Schulaufgabe ist sogar fest angesagt. Und Laura hat es noch gut. Sie ist eine der besseren Schülerinnen ihrer Klasse und sie muss nicht eine Dreiviertelstunde mit dem Bus fahren, um zur Schule zu kommen, und wieder eine Dreiviertelstunde nach Hause wie Tausende andere, die ein Gymnasium auf dem Land besuchen. Und es gibt Eltern, die ihre Kinder nach einem solchen Schultag noch in die Klavierstunde oder zum Kreativitätstraining schicken. Auf die Frage, wie sie später einmal auf ihre Schulzeit zurückschauen möchte, antwortet Laura der Reporterin: „Ich fände es gut, wenn das Lernen einem was gebracht hat.“ Und sie ergänzt: Auch möchte ich das Gefühl haben, dass es eine schöne Zeit war, mit Freunden zusammen gewesen zu sein und Spaß gehabt zu haben. „Das wäre cool.“ Laura ist ein ungewöhnlich vernünftiges Mädchen, meint die Reporterin abschließend.

Lehrer zwischen Tür und Angel

Vom Schüleralltag zum Lehreralltag. Die Struktur des Tages sieht für einen durchschnittlichen Gymnasiallehrer vom Grundsatz her ähnlich aus, ergänzt natürlich um einige spezifische Aspekte. Dazu zählen nicht nur beachtliche Korrekturphasen, die sich oft bis weit in die Nacht hineinziehen oder über das gesamte Wochenende gehen. Es ist auch das unter Lehrern weitverbreitete Gefühl, dass im normalen Schulbetrieb ständig die Zeit fehlt, die man bräuchte, um seine Arbeit ordentlich zu tun: aktuelle Einstiege und Beispiele für den Deutsch- oder Sozialkundeunterricht zu suchen, Überlegungen zu innovativeren Unterrichtsmethoden in Mathematik anzustellen und die Unterrichtsvorbereitung auf dem mittlerweile leicht vergilbten Zettel zu überarbeiten.

Oder endlich einmal mit der kleinen Sarah zu reden, die heute besonders bedrückt wirkte, oder mit dem kleinen Jochen, der mehr als sonst darum bemüht war, durch allerlei Unfug auf sich aufmerksam zu machen. Und fast nie ist Zeit, um sich mit Kollegen, die in denselben Klassen unterrichten, über eigentlich elementare Fragen des schulischen Auftrags zu verständigen: Wie kann es den Schülern gelingen, die unterschiedlichen Fachperspektiven in ihren Köpfen wieder zu einem einheitlichen Bild der Welt zusammenzubringen? Wie ist es Kindern und Jugendlichen möglich, in einer so hochgradig gleichgeschalteten Institution wie der Schule, ihre Individualität zu bewahren und ihren Mitschülern gegenüber zum Ausdruck zu bringen? Und wie können junge Menschen bei so viel Fremdbestimmung lernen, für sich selbst Verantwortung zu tragen, einen freien Willen zu entwickeln? Zwischen Tür und Angel sind solche Fragen kaum angemessen zu erörtern.

Die Fastfoodkultur

Die unter Zeitdruck verabreichte Form von Schulbildung nenne ich Fastfoodbildung. Es sind in der Regel kleine, mundgerechte Häppchen, auf Buchseiten, Folien und Arbeitsblättern didaktisch-methodisch vorgekocht und vorverdaut, methodisch rein und attraktiv gemacht, oft zusätzlich angereichert mit didaktischen Lockstoffen, die im 45-Minuten-Takt in die Köpfe der Schüler, bisweilen auch in ihre Herzen, hineingedrückt werden sollen. Wenig Kauarbeit, schnelle Sättigung und meist mit bescheidenem Nährwert, vor allem was die Ballaststoffe betrifft – dies sind die hauptsächlichen Charakteristika der schulischen Fastfoodkultur.

Was die Ernährung des Körpers betrifft, wissen wir genau, wie wichtig das Zeitlassen beim Essen ist. Wer das Essen beschleunigen will, der wird schnell an Grenzen stoßen. Das zeigt sich schon beim Füttern eines Kleinkinds. Dort kommt es oft zu charakteristischen Missverständnissen zwischen Mutter und Kind, die vielleicht beispielhaft auch für den Umgang mit geistiger Nahrung sind. Manfred Cierpka, Direktor des Instituts für psychosomatische Kooperationsforschung und Familientherapie an der Universität Heidelberg, hat ein solches Missverständnis auf einem Video festgehalten, das in der „Eltern-Säuglings-Sprechstunde“ entstanden ist. Eine Mutter hatte die Sprechstunde aufgesucht, weil ihre zweijährige Tochter nicht essen wollte. Die Kamera zeigt, woran dies liegt: Die Mutter schiebt dem Kind den Brei in den Mund, die Kleine spuckt ihn wieder aus. Die Mutter schiebt nach, die Kleine spuckt wieder, greift nach dem Deckel und legt ihn auf das Glas, in dem der Brei ist. Die Mutter nimmt den Deckel wieder ab und schiebt erneut Brei nach. Cierpka: „Sie hat Panik, die Tochter könne verhungern. Doch sie erreicht genau das Gegenteil: Die Kleine isst nicht, weil sie keine Zeit zum Schlucken hat.“¹⁸

Ist es nicht bei der geistigen Nahrung ähnlich? Haben nicht

viele Eltern, Lehrer, Politiker geradezu Panik, die Kinder würden nicht genug lernen, wenn man ihnen nicht genug Druck mache? Und wie viele Konflikte in und um die Schule entstehen nur, weil die Kinder sich gegen diesen Druck wehren, weil sie nach dem „Deckel“ greifen und ihn aufs „Glas“ legen? Später sind wir es selbst, die die Nahrung hinunterschlingen, bisweilen so schnell, dass Magen und Darm rebellieren. Je schneller wir essen, desto schneller verlässt oft die Nahrung wieder unseren Körper.

Die Wegwerfkultur

Zur Fastfoodkultur gehört die Wegwerfkultur. Jeder weiß: Wo eine größere Anzahl von Menschen mit Fastfood ernährt wird, dort entstehen riesige Müllberge. Auch Fastfoodbildung lässt viel Überflüssiges entstehen. Schülerinnen und Schüler stopfen sich vor Prüfungen möglichst viel Lernstoff rein und spucken ihn anschließend schnell wieder aus. Fächer wie etwa Geschichte, in denen diese Praxis besonders verbreitet ist, werden im Fachjargon bisweilen auch „Klofächer“ genannte. Gelernt wird vor allem für Noten, Punkte, Zeugnisse, für Tauschwerte also. Dass so geartetes Lernverhalten nur zu einem höchst löchrigen Bildungsergebnis führen kann, liegt auf der Hand. Wenn man als Lehrer zwanzig Jahre lang mit Schülern im Zug fährt, wird man hin und wieder Zeuge von Äußerungen, die solche Verhaltensmuster hervorragend illustrieren. „Dieses Blatt fragt sie bestimmt nicht ab, das haben wir in der Gruppe gemacht, das wäre voll ungerecht.“ Nicht das Kriterium, ob ein Stoff interessant oder wichtig ist, sondern auf Noten bezogene Risikokalküle steuern das Lernverhalten.

Wenn der Tauschwert erzielt ist, kann das Gelernte gestrost wieder vergessen, entsorgt werden. Das Vergessen wird sogar als positiv empfunden, weil so der Speicher wieder frei für Neues wird. Die Ausrichtung des Lernverhaltens auf No-

ten und Punkte zeigt sich besonders deutlich in der Oberstufe des Gymnasiums, wo viele Schüler zu wahren Virtuosen der Zeitökonomie geworden sind. Sie versuchen, im Unterricht nur dann anwesend zu sein, wenn etwas Prüfungsrelevantes stattfindet. Wehe aber, wenn sich ein solcher Schüler verspekuliert. Wenn er in Erwartung eines Tests wiederholt Zeit und Energie investiert hat und diese Investition nicht amortisieren kann, dann wird mancher Schüler echt sauer. Die Tendenz, Inhalte sofort wieder zu vergessen, nachdem sie abgeprüft und in Noten bzw. Punkte eingetauscht worden sind, zeigt sich im gymnasialen Schulalltag hin und wieder mit frappierender Deutlichkeit. Ein junger Mathematikkollege hat sich in einer achten Klasse z. B. den Spaß erlaubt, die Aufgaben einer schriftlichen Prüfung, nachdem sie korrigiert, herausgegeben und im Unterricht besprochen waren, in der darauf folgenden Stunde den Schülerinnen und Schülern noch einmal vorzulegen. Der Test ist schlechter ausgefallen als beim ersten Mal. Das Gelernte war längst „entsorgt“.

Es gibt weitere Hinweise darauf, dass unsere Schulen Wegwerfbildung produzieren. Wenn Schüler zu Beginn eines neuen Schuljahrs meist noch hoch motiviert sind, sich diese Motivation aber schon nach wenigen Wochen im Alltagstrott des Schulbetriebs verliert, dann hat dies offensichtlich auch damit zu tun, wie die Schule generell mit Motivation umgeht. Wenn Deutschlehrer immer wieder die Erfahrung machen, dass Schüler in der Unterstufe poetische Texte sensibler und kreativer analysieren als in der Oberstufe, dann hängt dies mit unterschiedlichen Motivlagen und Vorgehensweisen zusammen: Die Großen arbeiten verkrampft den vorgegebenen Kriterienkatalog ab, mit der Angst im Hinterkopf, etwas Wichtiges zu übersehen oder falsch einzuordnen. Die Kleinen begeben sich einfach auf eine Entdeckungsreise, lassen sich vom Text inspirieren – noch unbeschwert von speziellen Techniken der Textanalyse.

Besonders deutlich zeigt sich das Wegwerf-Prinzip auch im Zusammenhang mit der moralisch-ethischen Bildung. Kai, ein aufgeweckter Schüler im Grundkurs Ethik, hat mir einmal im Zusammenhang mit wirtschaftsethischen Fragestellungen erklärt, er wolle erst 3000 Euro netto verdienen, dann könne er sich um solchen Luxus kümmern. Es darf vermutet werden, dass sich gerade in diesem Feld der Bildung Beschleunigungszwänge als besonders kontraproduktiv erweisen. So werden junge Menschen mit „Reifezeugnissen“ ins Leben entlassen, die charakterlich nur wenig ausgereift sind und noch gar nicht den Versuch gemacht haben, moralisch-ethische Maßstäbe für sich zu prüfen oder sich mit den Hindernissen ihrer Umsetzung ernsthaft zu befassen.

Schnell reinstopfen, schnell rausspucken – das ist also das Prinzip. Fastfood- und Wegwerfbildung gehören zusammen. Und später? Welchen Stellenwert hat Bildung im Erwachsenenleben? Auch in der Welt der Erwachsenen gilt Bildung oft als Mittel, das schnell und günstig erworben werden muss, um etwas anderes, das eigentlich Wichtige, dafür eintauschen zu können. Buchtitel wie „Die Bibel für Eilige“, „Buddha für Gestresste“, „30 Minuten für deine Work-Life-Balance“ und Fernsehshows wie „Wer wird Millionär?“ machen dies deutlich.

Befunde: überfordert – unterfordert

Erfahrungen sind zufällig und subjektiv. Deshalb befragen wir die empirische Schulforschung zu objektiven Daten zum generellen Umgang mit Zeit in der Schule. Es gibt eine ganze Reihe von Untersuchungen darüber, wie Schüler die Schule erleben. So hat z. B. der österreichische Erziehungswissenschaftler Ferdinand Eder in einer im Schuljahr 2004/2005 durchgeführten Befragung herausgefunden, dass sich jeder vierte österreichische Schüler in der Schule überfordert fühlt

und sich im Unterricht oft einfach nicht mehr auskennt. Die einzige Rettung sei dann das sture Auswendiglernen. Ein weiteres, noch beunruhigenderes Ergebnis war, dass die Freude an der Schule mit der Dauer der Schullaufbahn immer mehr abnehme.¹⁹ Wie aber hängen solche Ergebnisse mit der Art und Weise des Umgangs mit Zeit zusammen?

Zwischen Zeitdruck und Langeweile

Der Lehrer und Erziehungswissenschaftler Bruno Posod, der die Aussagen von insgesamt 1400 Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Eltern ausgewertet hat, kommt zu einem vernichtenden Urteil: 45 Prozent der 14- bis 19-jährigen Schülerinnen und Schüler verspüren „oft“ oder sogar „immer“ Zeitnot im Zusammenhang mit schulischer Arbeit. 70 Prozent gaben an, auf ihre individuellen Zeitbedürfnisse werde in der Schule nur „manchmal“, „selten“ oder „nie“ Rücksicht genommen. Und 95 Prozent berichteten, dass sie in der Schule nur „manchmal“, „selten“ oder sogar „nie“ lernen, auf ihre Gefühle zu achten bzw. diese auszudrücken.²⁰

Keine Zeit für Gefühle

Zu viel Stoff und zu wenig Zeit – darin waren sich fast alle befragten Schüler, die meisten Eltern und auch viele Lehrer einig. „Manche Lehrer beten ihren Stoff herunter, und man hat keine Möglichkeit, seine Meinung zu sagen“, meint eine Schülerin.²¹ Offenbar empfinden Schüler bisweilen ein Bedürfnis, sich mit dem Stoff kritisch auseinanderzusetzen, das im Unterricht aber oft unbefriedigt bleibt. Als Gründe für diese Frustrationen nennen Schüler, Lehrer und Eltern neben der Stofffülle bzw. Zeitknappheit auch Klassengrößen, die Stundenpläne mit dem häufigen Wechsel der Fächer und den 45- bzw. 50-Minuten-Takt. Posod stellt fest: Dieser

starre Takt ist für all jene Unterrichtsinhalte, die ein größeres Quantum an „Eigenzeit“ erfordern, ein großes Hindernis.

Erziehung zum schnellen Arbeiten und schnellen Wechseln des Gegenstands der Arbeit, also Erziehung zur grundsätzlichen Schnelligkeit scheint eine der zentralen Wirkungen, vielleicht sogar zentrales Ziel von Schule zu sein. Posod zufolge geht es in der Schule sehr stark um Disziplinierung nicht nur des Körpers, sondern auch des Geistes. Einerseits sind die Zeitdisziplinierung und die damit einhergehende Brechung des Eigenwillens der Kinder und Jugendlichen seiner Meinung nach zwar nötig, um sie auf die in der Erwachsenenwelt herrschende Zeitordnung vorzubereiten. Andererseits ist es in Anbetracht der unsere Gesellschaft durchziehenden Hektik und Rastlosigkeit unverzichtbar, die nachwachsende Generation zu einem anderen Umgang mit Zeit zu befähigen. Wo dies nicht geschieht, dominiert der Disziplinierungs- und Entfremdungszwang. Posods Fazit: „In vielen Fächern scheint mir das ... ‚Gehirnjogging‘ die einzige Legitimation schulischen Arbeitens zu sein.“²² Schule verkommt so zum Fitness-Center.

„... und du zählst die Minuten“

Jeder, der einmal selbst Schüler war, weiß, wie sehr auch Langeweile bisweilen den Schulalltag bestimmen kann. In Posods Befragung überwog zwar die Erfahrung des Zeitdrucks – die Langeweile wurde quantitativ gar nicht erfasst –, aber natürlich gab es auch Kinder und Jugendliche, denen es zu langsam geht, die sich unterfordert fühlen. Da heißt es z. B.: „Es passiert auch, dass man in der Schule nur so dasitzt und nichts zu tun hat. Dann wünscht man sich, dass der Lehrer wenigstens irgendetwas durchnehmen würde.“ „Während mancher Stunden ... ist die Langeweile besonders arg. Eine Katastrophe! Die Stunde wird immer länger, und du zählst die Minuten.“²³

Quantitative Aussagen über Langeweile-Erfahrungen ermöglicht eine Untersuchung aus Hessen, die Mitte der 90er Jahre durchgeführt wurde. Danach stimmten 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler der sechsten bis zehnten Klassen der Aussage zu, dass in den meisten Unterrichtsstunden Langeweile aufkommt, für weitere 36 Prozent stimmte dies „teils, teils“. Nur 16 Prozent verneinten diese Aussage völlig. Es gab keinen signifikanten Unterschied zwischen Buben und Mädchen, Haupt-, Real- und Gymnasialschülern, Schülern mit guten und mit schlechten Noten.²⁴

Stress und Langeweile als zwei Seiten einer Medaille

Bezeichnend ist, dass für jene Schüler, die der Befragung zufolge am meisten unter Langeweile litten, das hohe Tempo des Unterrichts maßgeblich verantwortlich war. Wer dabei nicht mehr mitkommt, der schaltet ab und fühlt sich schnell gelangweilt. Meine eigenen Schüler haben mir immer wieder präzise geschildert, wie Stress und Langeweile im Schulalltag zusammenwirken: In vielen Stunden passiere lange Zeit überhaupt nichts. Erst fünf Minuten vor Schluss breche plötzlich Hektik aus, weil Lehrer fertig werden wollten. Nach dem Gong werde nicht selten noch schnell die Tafelanschrift abgeschlossen oder die Hausaufgabe diktiert. Ähnlich im Verlaufe eines Schuljahres: Wochenlang gehe es kaum vorwärts, und dann, kurz vor der Schulaufgabe, mache der Lehrer „Stress“. Verschärfend kommt meist hinzu, so muss ergänzt werden, dass Lehrer umso hektischer werden, je mehr sie merken, wie gelangweilt die Schüler sind.

Mehr als zehn Jahre nach der oben zitierten hessischen Untersuchung dürften die Zahlen eher noch beunruhigender sein, da sich die Konzentrationsfähigkeit eher noch verschlechtert hat. Mit jenen außerschulischen Reizen, die Fernsehen, Computer- und Handyspiele den Kindern und Jugendlichen bieten, kann die Schule immer weniger mithal-

ten. Gerade bei Gymnasiasten, so der Hamburger Schulforscher Peter Struck, sei zu beobachten, dass leistungsstarke Zwölfklässler der Schule den Rücken kehren, weil sie davon überzeugt seien, dass es draußen interessanter zugehe und letztlich auch mehr zu lernen gäbe.²⁵

Langeweile entsteht immer dann, wenn zwischen dem, was im Unterricht passiert, und dem Schüler selbst keine lebendige Beziehung aufkommt. Dies kann am Thema liegen oder an den Methoden, an den Voraussetzungen des Lehrenden oder denen des Lernenden. Wichtig ist: Langeweile darf auf keinen Fall mit Muße verwechselt werden. Muße ist ein Zustand, in dem man über seine Zeit nicht nur verfügt, sondern sie regelrecht vergisst, weil man in dem, was man tut, aufgeht und diese Zeit der eigenen Aktivität genießt. Die Schule aber zwingt die meisten Schüler die meiste Zeit zur Passivität oder aktiviert bestenfalls begrenzte Potenziale.

Stress und Langeweile, Knappheit und Überfluss an Zeit also, sind Symptome für Über- und Unterforderung zugleich. Bei manchem Schüler mag Ersteres, bei manchem Letzteres überwiegen, oft gehen beide Formen ineinander über, dann sind sie Kehrseite ein und derselben Medaille. Entscheidend ist: Egal, was beim einzelnen Schüler wie oft überwiegt, er macht die Erfahrung, dass es im Unterricht auf seine persönlichen zeitlichen Bedürfnisse nicht wirklich ankommt. Eine Schlüsselerfahrung, auf deren Grundlage Bildung nicht besonders gut gedeihen kann.

Das 45-Minuten-Korsett

Dass die Zeitordnung der Schule und die Lernprozesse der Schüler nicht richtig aufeinander abgestimmt sind, das ist mittlerweile durch die empirische Schulforschung überzeugend nachgewiesen worden. So hat z. B. der Essener Physikdidaktiker Hans Fischer mit seinem Team im Schuljahr

2005/2006 an acht Gymnasien und drei Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen 80 Physikstunden beobachtet und gefilmt.²⁶ Es ergab sich eindeutig, dass 45-Minuten-Stunden zu kurz sind: für die eigenständige Erkundung physikalischer Sachverhalte durch Experimente, zu kurz oft sogar dafür, den Schülern Experimente wenigstens vorzuführen, und auch zu kurz, um gewonnene Erkenntnisse zu verallgemeinern und auf verwandte Sachverhalte zu übertragen.

In der Praxis des Physikunterrichts seien unvollständige und abgebrochene Lernprozesse die Regel, meint Fischer. Sie in der darauf folgenden Stunde wieder aufzunehmen und abzuschließen, gelinge meist nicht. So machten Lehrer und Schüler die frustrierende Erfahrung, dass man ständig neu anfangen müsse. Dass diese Erfahrung nicht auf Fächer mit experimentellen Arbeitsformen beschränkt ist, sondern in vielen, vielleicht sogar in den meisten Fächern regelmäßig gemacht wird, kann ich aus meiner eigenen mehr als zwanzigjährigen Praxis als Deutsch-, Sozialkunde-, Geschichts- und Ethiklehrer voll bestätigen. Das 45-Minuten-Korsett verhindert oft, dass Schüler zu dem, womit sie sich beschäftigen sollen, einen emotionalen, einen persönlichen Bezug herstellen können.

Fehler als Hindernisse

Wie der gegenwärtige Umgang mit Zeit dem Bildungsauftrag der Schule schadet, zeigt besonders gut die Art und Weise, wie im Unterricht mit Fehlern umgegangen wird. Was geschieht genau, wenn im Rahmen der vorherrschenden Unterrichtsform, dem sogenannten lehrerzentrierten Unterrichtsgespräch, der Lehrer eine Frage stellt? In aller Regel melden sich ein paar Schüler, die eine Antwort beisteuern wollen. Wenn die Antwort des zuerst Aufgerufenen nicht richtig war, kommt der Nächste, dann der Übernächste dran. Dazwischen gibt der Lehrer bestenfalls ein paar Hilfestellun-

gen. Wenn alle Antworten falsch waren, muss er seine Frage selbst beantworten. Immer wieder findet also in solchen Situationen unter den Schülern ein Wettlauf um die richtige Antwort statt. Wie aber werden die falschen Antworten genutzt? Wird überhaupt geprüft, warum eine Antwort in die Irre ging? Wo genau der Fehlschluss angesiedelt war oder welche Information falsch verstanden oder fehlerhaft gespeichert wurde? Dafür ist in der Regel keine Zeit. Die Fehler gehen in einem solchen Unterrichtsgespräch unter wie Schiffe im Bermudadreieck, sagt der Schweizer Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers.²⁷ Sie lassen sich, sind sie einmal verschwunden, nicht mehr rekonstruieren, aus ihnen kann nicht mehr gelernt werden.

Die Schüler gewöhnen sich in einem solchen Unterricht schnell daran, Fehler tunlichst zu vermeiden, weil sie als wertloser Abfall gelten und sich schlimmstenfalls sogar in der mündlichen Note negativ niederschlagen können. So wie die Schüler ja auch aus den Korrekturen schriftlicher Arbeiten den Schluss ziehen können, dass Lehrer in erster Linie nach Fehlern suchen, diese rot markieren und „viel Rot“ in aller Regel „schlechte Note“ bedeutet. Im Unterrichtsgespräch melden sich die meisten Schüler – vor allem die ängstlicheren und die an guten Noten interessierten – deshalb nur dann, wenn sie sich ihrer Sache relativ sicher sind. Dabei wäre es viel sinnvoller, im Unterricht möglichst viele Fehler zu provozieren, die Schüler gewissermaßen zum lauten Denken anzuregen. Denn erst durch Irrtum wird man klug.

Anstatt die Produktivität des Fehlers zu nutzen, schreitet der Unterricht meist in kleinen, durch Fragen und Antworten strukturierten Schritten voran. Dies sei, so die Kieler Unterrichtsforscherin Tina Seidel, die den Physikunterricht an deutschen und japanischen Schulen miteinander verglichen hat, ein Charakteristikum des deutschen Unterrichts. In Japan probierten die Schüler viel mehr herum, machten dabei

zunächst jede Menge Fehler, seien dann aber eher in der Lage, in Prüfungssituationen selbstständig einen Weg zu finden. Und wer einmal selbst den Weg durch ein Labyrinth gefunden habe, könne Irrwege als solche markieren und müsse sie beim nächsten Mal nicht wieder gehen.²⁸

Die Geringschätzung und der oberflächliche Umgang mit Fehlern betrifft im Übrigen auch die Korrekturpraxis der Lehrer. Viele verwenden den Großteil ihrer Korrekturzeit darauf, ihre Noten oder Punkte möglichst unanfechtbar zu vergeben. Sie müssen sich ja gegenüber den Schülern, die ihre Arbeit mit der des Nachbarn vergleichen, für jeden abgezogenen Punkt rechtfertigen können, notfalls auch gegenüber Eltern, Fachbetreuern, Ministerialbeauftragten oder gar Richtern. Die Zeit, die der Lehrer für den exakten Nachweis des Fehlers und des daraus folgenden Punktabzugs aufgewendet hat, fehlt ihm dann bei der Analyse des Weges, der im konkreten Fall, also beim individuellen Schüler zum je besonderen Fehler geführt hat. Genau auf diese Analyse käme es aber an, wenn die Korrektur tatsächlich eine Rückmeldung über die Erfolge und Misserfolge des Lehrens und Lernens sein sollte mit dem Ziel, den individuellen Lehr-Lern-Prozess jeden Schülers an den entscheidenden Stellen zu unterstützen.

Von Prüfung zu Prüfung

Ein Unterricht, der als Wettbewerb um die Vermeidung von Fehlern organisiert ist, zwingt den Schüler auf den Dauerprüfstand. Von den kinderärztlichen Reifetests führt der gerade Weg über den Grundschulreifetest zu den diversen Möglichkeiten, die Gymnasialreife zu ermitteln: mithilfe der Noten der vierten Grundschulklasse, eines Prognoseunterrichts in der Grundschule oder eines Aufnahmeunterrichts und einer Probezeit am Gymnasium. Am Gymnasium ist der Unterricht dann mit Prüfungssituationen förmlich durchsät:

Ein 14-jähriger bayerischer Gymnasiast muss laut Schulordnung z. B. innerhalb eines Jahres mindestens 70-mal geprüft und benotet werden. Schüler, Lehrer und Schulministerien haben sich längst daran gewöhnt, ihre Aufmerksamkeit und Energien auf den steigenden Stellenwert von Prüfungen und Leistungsvergleichen einzustellen. Hausaufgabenhefte enthalten Tabellen für die Notenverteilung, Lehrer verteilen am Schuljahresanfang hochkomplexe Übersichten über die maximal erreichbaren Punktzahlen und im Zuge der PISA-Aufregung haben die Kultusminister der Länder vor einigen Jahren sogenannte Jahrgangsstufentests in den Hauptfächern eingeführt, die zu Beginn jedes Schuljahres den Leistungsstand einzelner Schulen, Klassen und Schüler präzise ermitteln sollen. Solche Tests werden in einigen Bundesländern versuchsweise auch schon in der dritten Klasse der Grundschule veranstaltet.²⁹

All diese Tests sollen angeblich dazu dienen, Schüler hinterher zielgerichteter individuell fördern zu können. Vielleicht geschieht das zunächst auch. Aber sie verschieben als Nebenwirkung die Schwerpunkte des Unterrichts, und was dann unter dem Strich herauskommt, ist ziemlich ungewiss. Ein Deutschlehrer wird sich zweimal überlegen, ob er eher ein zusätzliches Jugendbuch mit seiner Klasse liest oder ein kleines szenisches Spiel einschiebt oder aber doch lieber noch ein paar Grammatikübungen als Testvorbereitung machen soll. Die Testergebnisse der eigenen Klasse könnten ja nicht nur Einfluss auf die Bildungs- und Berufschancen der Schüler, sondern vielleicht auch – über die dienstliche Beurteilung – auf die Karrierechancen oder gar die Weiterbeschäftigung des Lehrers haben. Bei der Überbrückung von Stundenausfällen und Lehrerengpässen wird die Schulleitung darauf drängen, dass vor allem die prüfungsrelevanten Stunden gehalten werden. Und auch die Ministerien werden bei der Überarbeitung der Stundentafeln lieber dem Kunst- oder Geschichtsunterricht ein paar Stunden abzweigen und den

testrelevanten Fächern zuteilen. Ob eine solche Schwerpunktverlagerung die Bildung in der Schule insgesamt fördert, steht auf einem anderen Blatt. Es könnte ja sein, dass gerade schwächere Schüler von einem zusätzlichen Jugendbuch mehr gehabt hätten, bei ihnen die Lust zum Lesen entflammt worden wäre und so langfristig auch ihre Sprachkompetenz profitiert hätte.

Testeritis

Was folgt aus dieser Entwicklung in Hinblick auf den Umgang mit Zeit? Heimlich, still und leise wird ein immer größerer Teil des Unterrichts zur Testvorbereitung. Teaching for the test! – nennt man das dort, wo diese Entwicklung schon weiter fortgeschritten ist. Englischlehrer berichten, dass der Schüleraustausch mit britischen Schulen immer schwieriger werde, weil man dort vor lauter Tests kaum mehr Zeit für solche Extratouren wie die Betreuung von Gastschülern habe. In England, wo alle Schüler im siebten, elften und vierzehnten Lebensjahr nationale Tests absolvieren müssen, die gleichzeitig als Training für das „General Certificate of General Education“, der Mittleren Reife, dienen sollen, fordert mittlerweile sogar die Aufsichtsbehörde für Schulstandards, diese drei Tests wieder abzuschaffen. Es werde zu viel manipuliert, die Lehrer gäben ihren Schülern vorher schon jede Menge Lösungstipps und die eigentliche Bildungsarbeit komme immer mehr zu kurz. Je besser nämlich eine Schule in diesen Tests abschneide, desto weiter oben steht sie in den „School and College Achievement and Attainment Tables“, die jährlich wie Bundesliga-Tabellen vom Bildungsministerium veröffentlicht werden und als wichtiger Indikator für die Qualität von Schulen gilt.³⁰

Je mehr der Schulbetrieb durch Prüfungszwänge geprägt wird, je mehr die „Testeritis“ grassiert, desto mehr dürfte auch die Systematik der Fehlersuche perfektioniert und die

Alternative zwischen der Pest des Stresses und der Cholera der Langeweile zugunsten des Stresses entschieden werden. Entgegen allen Beteuerungen dienen Prüfungen ganz wesentlich der Sortierung der Kinder und Jugendlichen. In der Praxis wird die sogenannte Gaußsche Normalverteilung der Noten erwartet: nur wenige gute, viele mittlere und wenige schlechte Noten. Damit ist Schule immer auch ein Ort, wo das Scheitern des Schülers einkalkuliert wird. Jedes dritte Kind erfährt während seiner Schullaufbahn mindestens einmal, dass es massiv scheitert, entweder durch „einfaches“ Sitzenbleiben oder zudem durch den Wechsel an eine andere Schule mit niedrigerem Abschluss. Jedes Scheitern bedeutet Ausschluss aus der Gemeinschaft und Etikettierung als Versager.³¹

Von Kurzzeit- und von Langzeitschäden

Das Gesamtbild der geistigen, seelischen und körperlichen Verfassung der Kinder und Jugendlichen in Deutschland kann zumindest nicht rosig gezeichnet werden. Der Anteil, den die Schule daran hat, dürfte nicht ganz unbedeutend sein. Sie erfasst ja alle Kinder und Jugendlichen der Gesellschaft, und zwar in einer sensiblen Phase der Persönlichkeitsentwicklung, in der zudem die Weichen für ein ganzes Leben gestellt werden.

Insgesamt Mittelmaß

Wo im Laufschrift gelernt wird, fehlt die Zeit zum genauen Wahrnehmen, zum Nachdenken über das Wahrgenommene und zum Bewerten der Ergebnisse. Der Zeitdruck lässt oft nicht zu, das Gelernte zu wiederholen, zu üben oder gar anzuwenden. Zudem verwehrt er den Kindern oft das eigentlich wohlverdiente Erfolgserlebnis, welches Lernprozesse abschließen sollte und zu neuem Lernen motivieren kann.

Oft werden Wiederholung, Übung und Anwendung dann an Eltern und Nachhilfelehrer delegiert. So bleiben Lernprozesse Strohfeuer, eine nachhaltige Entfaltung der Lernmotivation, die sich selbst am Leben erhält, unterbleibt.

So kann es nicht überraschen, dass die Leistungsergebnisse unseres Bildungssystems nicht besonders rühmlich sind. Ein paar wenige Daten mögen genügen: Neun Prozent eines Jahrgangs beenden die Schulzeit ohne Hauptschulabschluss, 15 Prozent das Ausbildungsverhältnis ohne Berufsqualifikation.³² Nur 36 Prozent eines Jahrgangs erreichen in Deutschland die Hochschulreife, im Gegensatz 60 bis 70 Prozent in Skandinavien.³³ Das ist auch deshalb bedenklich, weil dieser Abschluss bei immer mehr Lehrern und Arbeitgebern als Grundvoraussetzung gilt, um überhaupt in die engere Wahl zu kommen. Universitäten klagen über ein deutliches Absinken des Niveaus der Studienanfänger. Zwei Drittel der Germanistik-Studenten an bayerischen Universitäten scheiterten z. B. bei einem Test in Schulgrammatik im Wintersemester 2006/2007 an Aufgaben, die für Fünft- und Sechstklässler vorgesehen sind.³⁴

Und nationale wie internationale Vergleichsstudien wie PISA und Berichte von UNO-Experten zeigen nicht nur, dass die Leistungen der deutschen Schule im Mittelfeld liegen und durch ein beispiellos hohes Maß an sozialer Ungerechtigkeit gekennzeichnet sind. Eine Sonderauswertung zu PISA 2003 ergab zusätzlich ein besonders brisantes Ergebnis für die Fächer Mathematik und Naturwissenschaften in der 9. Jahrgangsstufe verschiedener Schularten: Je nach Fach haben 40 bis 60 Prozent innerhalb eines Jahres überhaupt nichts dazugelernt oder haben sogar Wissen und Können in dieser Zeit verloren. Dabei wurden jene Schüler, die während des Jahres die Schule verlassen hatten, genauso wenig mitgezählt wie die Hauptschulen insgesamt.³⁵ Und eine letzte Zahl: Nur 23 Prozent der Eltern und 17 Prozent der Lehrer sind mit dem derzeitigen Schulwesen in Deutschland „sehr zufrieden“.³⁶

Bildung mit beschränkter Haftung

Welche Schäden richtet die Fastfoodbildung auf mittlere und längere Sicht an? Nur der geringste Teil der Schäden spiegelt sich in den genannten Zahlen wider. Das Gehetze auf der Schullaufbahn führt nicht selten dazu, dass Themen nur von einer Seite beleuchtet werden. Das macht sie nicht nur uninteressant, sondern führt bei allen politisch relevanten Themen zur Einseitigkeit. Es wird Partei bezogen, ohne dass dies den Beteiligten bewusst wird, und zwar in der Regel für jene Seite, die in der Öffentlichkeit besser präsent ist.

Natürlich bleibt unter solchen Bedingungen in aller Regel auch keine Zeit, um Kinder und Jugendliche an der Auswahl der Themen und Methoden ihres Unterrichts zu beteiligen. Und auch für selbstständiges Arbeiten und die Arbeit in Gruppen fehlt meist die Zeit. Dies ist bedauerlich, weil sich hinterher Arbeitgeber und Hochschullehrer darüber beschweren, dass Schulabgänger den Anforderungen von Arbeitswelt und Universität nicht genügen und es ihnen an Teamfähigkeit, Selbstständigkeit und Eigeninitiative fehle. Auf diese Weise bleiben Kompetenzen, die in einer pluralistischen und demokratischen Gesellschaft unverzichtbar sind, unterentwickelt: die Bereitschaft und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, zum Erkennen von Zusammenhängen, zur Partizipation an Entscheidungen, die sie selbst betreffen.

Wenn darüber hinaus eine Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler beklagen, dass für ihre Gefühle im Schulalltag keine Zeit bleibe, wenn sie ihre Gefühle quasi an der Schultüre abgeben müssen, so dürfte dies für die Einstellung der Kinder zum Lernen, zur Bildung, zu kulturellen Werten insgesamt verheerend sein. Sie gewöhnen sich daran, auch ohne innere Beteiligung einfach zu funktionieren. So wird die Schule für viele junge Menschen zu einem Ort, an dem sie vor allem lernen, sich anzupassen, eine Rolle perfekt zu spie-

len, sich von sich selbst zu entfremden. Das, was eigentlich wichtig ist im Leben, findet für sie woanders statt.

Und wenn schließlich das Leben in der Schule in Vorbereitung auf die spätere Arbeitswelt von Uhr und Kalender diktiert wird, verkümmert die Fähigkeit zur freien Selbstbestimmung. Die Hetze auf der Schullaufbahn führt so mittel- und langfristig zu einer Form von Bildung, die die Wiesbadener Erziehungswissenschaftlerin Marianne Gronemeyer treffend als „Lernen mit beschränkter Haftung“ kennzeichnet. Beschränkte Haftung in dem doppelten Sinn des Wortes, „dass selten etwas davon haften bleibt und dass niemand auf die Idee verfällt, jemand sei bei einer errungenen Einsicht auch tatsächlich behaftbar“³⁷. Wo Gefühle ausgesperrt, wo vor allem das individuelle Verantwortungsgefühl für Erkenntnisse und deren Folgen bedeutungslos bleiben, wo alles auf die Realisierung des Tauscherts des Gelernten ankommt – dort kann Bildung nicht wirklich anhaften und der Sich-Bildende konsequenterweise auch nicht wirklich haftbar gemacht werden.

Du hast fast keine Chance, aber nutze sie

Aber nicht nur die Schule ist schuld an diesem Mangel an Haftung. Es ist die gesamte Lebenswelt, die Kinder und Jugendliche heute in eine schwierige Lage bringt. Die unübersehbare Vielfalt der Angebote und die Spirale des Hochrüstens der Waffen im täglichen Ringen um Aufmerksamkeit erfordert von den Kindern und Jugendlichen zunehmende Anstrengungen, um im allgemeinen Getriebe nicht unterzugehen. Outfit und Fitness werden in den Dienst des Strebens nach sozialer Anerkennung und Selbstanerkennung gestellt. Die zentrale Entwicklungsaufgabe junger Menschen, ihren Ort in der Gesellschaft zu finden, ist eine hochprekäre Aufgabe, geht es doch darum, gleichzeitig dazuzugehören und dennoch seine Individualität bewahren und demonstrieren zu können.

ren zu können. Zudem wird es immer schwieriger, sich in einer komplexer und unübersichtlicher werdenden Welt feste Werte und Orientierungen zu erarbeiten. Da sehen sich manche in einer echten Zwickmühle zwischen Überanpassung und Überabgrenzung; sie haben Angst, zwischen diesen Mühlsteinen aufgerieben zu werden. Die Anforderungen sind zu groß geworden bzw. die Kräfte zu klein geblieben. Auch das hat mit Zeit zu tun: Kinder und Jugendliche bräuchten mehr Zeit zum Hineinwachsen in diese Situationen, damit Anforderungen und Kräfte von beiden Seiten her aufeinander abgestimmt werden könnten.

Die materielle Basis für Integration und Abgrenzung ist gewöhnlich die Erwerbsarbeit. In ihr werden jene Mittel erworben, die für Integration und Abgrenzung gleichermaßen unabdingbar sind, jedenfalls für die weit überwiegende Mehrzahl der Jugendlichen. „Hast du was, dann bist du was“, heißt das Motto der Konsumgesellschaft. Wen kann es also wundern, dass vor allem in Schulen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen die völlige Ungewissheit darüber, ob sich all die schulischen Anstrengungen später einmal in irgendeiner Weise auszahlen werden, die Kinder mehr belastet als fast alles andere? Wenn Kinder und Jugendliche das Gefühl haben, sie werden in dieser Gesellschaft, in der Arbeitswelt nicht gebraucht, so ist dies die denkbar schlechteste Voraussetzung dafür, sich in der Schule anstrengen und die Anstrengung auch durchhalten zu wollen und zu können.

„Zwischen Himmel und Hölle“

Zwar sind die meisten Jugendlichen heute leistungsbereit, legen Wert auf eine gute Bildung, sind in ihren Werthaltungen und Lebensentwürfen betont familienorientiert und schätzen auch soziales Engagement hoch ein, wie die Shell-Jugendstudie von 2006 ermittelt hat. Aber gleichzeitig sieht sich die Jugend immer stärker unter Druck, fühlt sich zu-

tiefst verunsichert.³⁸ Viele flüchten sich in die Welt des Konsums von Musik, Filmen und Spielen, in denen sie ihre reale Ohnmacht durch virtuelle Allmacht kompensieren können. Hier steht ihnen dank einer leicht zugänglichen High-Tech-Medienwelt nahezu alles offen.

Schwankend zwischen „Himmel und Hölle“, so kennzeichnet eine tiefenpsychologische Marktforschungsuntersuchung die Verfassung der Kinder und Jugendlichen.³⁹ Einerseits haben sie das Gefühl, alles zu haben, und sehen keinerlei Anlass, gegen irgendetwas zu rebellieren. Andererseits fühlen sie sich „einsam, komplett auf sich selbst gestellt und ohnmächtig“, diagnostiziert Stefan Grünewald vom Rheingold-Institut in Köln. Auf diesem Nährboden des „ständigen Kippens der Bilder vom Paradiesischen ins Abgründige“ wachsen Strategien der Selbsttherapie wie die „Dauerbefütterung“ mit Medienreizen bis hin zum „Konsumkoma“.

Gesundheitsbelastung und Selbstheilungsversuche

Diese Lebenssituation schlägt sich über kurz oder lang auch gesundheitlich nieder. Nach einer von der Deutschen Angestellten-Krankenkasse und der Zeitschrift FOCUS beauftragten Untersuchung zeigt jedes fünfte Kind unter 18 Jahren deutliche Symptome von Schulstress wie Bauch- oder Kopfschmerzen, Schwindelgefühle, anhaltende Aggressivität oder Depressivität. Nach Ansicht der Eltern ist sogar jeder zweite Schüler heute in hohem Maße gesundheitsschädigendem Stress ausgesetzt.⁴⁰

Anderere Erschöpfungssymptome, die mit der Schule oft zusammenhängen, sind vermehrte Ess-Störungen, die schon lange nicht mehr auf Mädchen und junge Frauen beschränkt sind. Diese Störungen gehen nach überwiegender Auffassung der Fachleute mit einem überzogenen Leistungs- und Anpassungsdenken einher: Ohne körperlichen Ballast erhofft sich die oder der Magersüchtige, das tägliche Rennen nach

Leistung und Anerkennung leichter gewinnen zu können. Bereits 4-jährige Vorschulkinder sollen schon vom Schlankheitswahn besessen sein und Diäten machen, war zu lesen.⁴¹ Und seit Jahren wird bei Schulkindern vermehrt Hyperaktivität bzw. das Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (ADS) diagnostiziert und mit Ritalin behandelt. Unter Experten ist lediglich die Gewichtung der Faktoren für ADS umstritten: Die einen meinen, dass diese Erkrankung durch eine veränderte Umwelt hervorgerufen werde, die Kinder und auch Erwachsene in einen Zustand der Dauererregung versetze. Andere sehen die Störung durch eine genetisch immer schon vorhandene Disposition bedingt, die durch die gestiegenen Umwelтанforderungen an die Kinder, vor allem nach der Einschulung, erst jetzt sichtbar werde.

Dass es um die physische und psychische Gesundheit von Schulkindern nicht gut bestellt ist, ist seit Langem bekannt. Eine Arbeitsgruppe um den Bielefelder Pädagogen Klaus Hurlmann hat schon Anfang der 90er Jahre ähnliche Zahlen wie die oben zitierten ermittelt. Die genannten Symptome sind meist Resultat einer Überforderung in Familie und Schule. Nachgewiesen wurde auch, dass die Schülerinnen und Schüler ihrer Überforderung meist mit verstärktem Konsum von Medikamenten, Nikotin, Alkohol und Drogen begegnen.⁴² Hier wird nicht selten der Grundstein gelegt für spätere Suchtkarrieren. Das sind die „Kosten jugendlicher Problembewältigung“, resümierten damals die Forscher.⁴³ Man könnte auch von hilflosen Versuchen der Selbstheilung junger Menschen sprechen – angesichts von Zumutungen, die sie krank machen.

Die neueste und größte Studie zur Gesundheit der Kinder und Jugendlichen in Deutschland, die das Robert-Koch-Institut in Berlin im Auftrag des Bundesgesundheitsministeriums durchgeführt hat, warnt besonders vor zunehmenden Gesundheitsrisiken für sozial schwächer gestellte Jugendliche, unter ihnen ein sehr hoher Migrantenanteil: 15

Prozent der Kinder und Jugendlichen sind zu dick oder bereits fettsüchtig, ca. 20 Prozent der 11- bis 17-Jährigen haben chronische Essstörungen. Ebenso viele Jugendliche rauchen, rund 30 Prozent der Jungen und Mädchen trinken einmal in der Woche Alkohol.

Flucht, Selbstzerstörung, Aggression?

So wie sich Schulklassen beträchtlich unterscheiden können, so kann auch die Selbstheilungsstrategie eher in Flucht, in Selbstzerstörung oder im Angriff auf andere bestehen. In den letzten Jahren, besonders nach dem Erfurter Schulmassaker, hat sich die Brisanz dieses Themas erheblich verschärft, und zwar in Bezug auf beide Reaktionsmuster. Heute verweigern rund fünf Prozent der Schülerinnen und Schüler nach Schätzung von Experten die Schule, aus Angst vor Mobbing oder vor dem eigenen Versagen. „Man muss von einer beginnenden Epidemie“ sprechen, meint Wolfgang Oelsner, Leiter der Klinikschule der Kinder- und Jugendpsychiatrie der Universität Köln. Von der „Schulphobie“ seien vornehmlich Kinder aus der Mittelschicht betroffen, die ihre Schullaufbahn oft problemlos gestartet hatten, dann aber durch gravierende Misserfolgserlebnisse oder Mobbing aus der Bahn geworfen worden seien.⁴⁴

Auf der anderen Seite der Verhaltenspalette steht die Ausgrenzung anderer. Das beginnt dort, wo die Siebtklässler die Fünftklässler als „Stiften“ bezeichnen, die einem im Pausenhof ständig im Weg seien und deshalb zu Recht weggeschubst werden müssten. Und es endet dort noch lange nicht, wo regelrechter Terror gegen Einzelne oder Gruppen ausgeübt wird. Als Ausgegrenzte suchen sie sich noch Schwächere, die sie ihrerseits ausgrenzen können, um so ihren eigenen Selbstwert noch irgendwie retten zu können. Wer sich selbst an Leib und Seele beschädigt fühlt, der ist auch bereit, andere zu beschädigen. Wer sich ohnmächtig fühlt, versucht

sich zu kurieren, indem er Macht über andere erlangt. Vom „Hast du was, dann bist du was“ zum „Hasst du was, dann bist du was“ ist es oft nur ein kleiner Schritt.

Nach der zitierten Untersuchung des Robert-Koch-Instituts nehmen in den letzten Jahren vor allem psychische Störungen zu. Bei 11 Prozent der Mädchen und 18 Prozent der Jungen gibt es Hinweise auf Verhaltensauffälligkeiten und emotionale Probleme wie Ängste und Depressionen, Aggressivität und betont unsoziales Verhalten.⁴⁵ Wenn ein junger Mensch ausrastet, wie dies z. B. in Erfurt 2002 geschehen ist, ein Massaker veranstaltet, müssen die Ursachen auch im Zusammenhang mit diesen jugendspezifischen Gesundheitsrisiken gesucht werden.

Und die Lehrer? Zwischen Überengagement und Resignation

So wie viele Schüler zwischen Stress und Langeweile hin und her gerissen sind, erleben auch viele Lehrer ein Wechselbad der Gefühle. „Rund zwei Drittel der Lehrer mangelt es Widerstandsressourcen, Ausgeglichenheit und Spaß an der Arbeit“, urteilt der Potsdamer Wissenschaftler Uwe Schaar Schmidt, der Leiter der größten deutschlandweiten Studie zur Lehrergesundheit.⁴⁶ Nach einer anderen Studie müssen sich über 40 Prozent der deutschen Lehrer am Arbeitsplatz massive Beschimpfungen gefallen lassen, sieben Prozent erleben Sachbeschädigungen an ihrem persönlichen Eigentum und vereinzelt werden Lehrkräfte sogar Opfer körperlicher Aggressionen, die im Extremfall – wie in Erfurt und anderswo – das Leben kosten können.⁴⁷

Die Burnout-Problematik ist mittlerweile gut erforscht und wird in speziellen Kliniken, die regen Zulauf haben, zu therapieren versucht. Manche Lehrer helfen sich aber auch selbst oder lassen sich helfen. Eine befreundete Hauptschullehrerin, die nicht zuletzt aufgrund ihres hohen Engagements

bei gleichzeitiger hoher Sensibilität für die Lebenswelt ihrer Schüler starke Burnout-Symptome an sich feststellen musste, hat von einem ihrer Kollegen einen entlarvenden Rat bekommen: „Stell dir einfach vor, die Schüler sind alle nur Ochsen. Dann geht es dir gleich viel besser.“ Ein erschreckendes Beispiel für das, was die Belastungsforschung „Depersonalisierung“ nennt: Hoch belastete Lehrer verlieren mit ihrem pädagogischen Eros leicht auch ihren pädagogischen und allgemeinmenschlichen Ethos.

Befürchtungen: Es kommt noch schneller

Wohin sich unser Schulsystem in Zukunft entwickeln wird, das zeigen einige besorgniserregende Trends. Öffentliche Schulen finanzieren einen wachsenden Teil ihrer Ausstattung über Sponsoring durch private Firmen. Hochschulen benennen ihre frisch renovierten Hörsäle „Aldi Süd“ oder „Easy Credit“. In einigen Bundesländern, zum Beispiel in Berlin, ist das generelle Werbeverbot für staatliche Schulen bereits abgeschafft worden, um die Finanzierung der Schulen abzusichern. In Österreich hat das Gesundheitsministerium die Ernährungsberatung an Grundschulen McDonalds übertragen.⁴⁸ Und in den USA werden zunehmend Teile des Unterrichts an private Unternehmen wie zum Beispiel Supermarktketten ausgelagert, wo die Kinder mit sogenanntem lebensnah-praxisorientiertem Wirtschaftskundeunterricht versorgt werden und obendrein gleich erste Kontakte für ihre zukünftige berufliche Karriere knüpfen können.

Bildung als Ware und Kapital

Das sind alles Beispiele dafür, dass bereits im Rahmen des öffentlichen Schulwesens finanzielle und kommerzielle Aspekte immer wichtiger werden. Der Trend geht mittel- und

langfristig dahin, Bildung immer weniger als Grundrecht und immer mehr als Ware zu begreifen. Denn mit der Kommerzialisierung geht – zwar nicht notwendig, aber faktisch – die Privatisierung einher: Dienstleistungen im Bildungsbereich werden privat angeboten, nachgefragt und natürlich auch privat bezahlt. In vielen Industrieländern, zum Beispiel in England, Kanada und in den USA, wird das öffentliche Schulwesen bereits seit Längerem immer mehr durch das private verdrängt. In Deutschland steht diese Entwicklung erst am Anfang, aber sie ist unübersehbar: Bildung wird in erster Linie als „Humankapital“ verstanden – nicht umsonst wurde dieses Wort zum Unwort des Jahres 2004 gekürt.

Dass dies weltweit der Trend der Zukunft sein soll, darauf haben sich die 146 Staaten der Welthandelsorganisation der UNO bereits vor 10 Jahren in ihrem Abkommen über die schrittweise Liberalisierung prinzipiell aller Dienstleistungen geeinigt. Der Hintergrund dieses General Agreement on Trade in Services (GATS): Die Staaten sind allesamt hoch verschuldet und müssen ohnmächtig zusehen, wie ihr Schuldenberg aufgrund der Zinslasten schier unaufhaltsam ansteigt. Die Wirtschaft auf der anderen Seite sucht beständig nach neuen Tätigkeitsfeldern, auf denen die ebenso unaufhaltsam wachsenden Gewinne wieder angelegt werden können. In Bezug auf Bildung sind es vor allem die multinationalen Medienkonzerne, die sich von einer Kommerzialisierung und Privatisierung des Bildungswesens riesige Zukunftsmärkte versprechen. Öffentliche Armut und privater Reichtum, das sind die Trieb- und Zugkräfte, die beide in Richtung Kommerzialisierung und Privatisierung der bisher weitgehend öffentlichen Schule mit voller Kraft wirksam werden.

Das Leben als Ich-AG

Gerechtfertigt wird dieser Kurswechsel mit einem Menschenbild, das konsequent aus dem Geist des Wirtschafts-

liberalismus geboren ist. Dabei handelt es sich um das „in Bezug auf sein Leben ‚unternehmerisch‘ tätige Individuum“. Dieses führt sein Leben quasi als Ich-AG, heißt es in einer von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft in Auftrag gegebenen Studie aus dem Jahr 2003.⁴⁹ Zentral für dieses Individuum seien seine Freiheit und seine Eigenverantwortlichkeit. Gefordert wird die Begrenzung der staatlichen Bildung auf eine Grundversorgung etwa bis zum 14. Lebensjahr und darüber hinaus die Einrichtung von Bildungsmärkten. Auf ihnen suchen sich Nachfrager jene öffentlichen oder privaten Anbieter heraus, die ihnen am attraktivsten erscheinen.

Konkretisiert wurden diese Vorstellungen in einem Gutachten des „Aktionsrates Bildung“, das im Frühjahr 2007 als eine Art „Masterplan“ für die Reform des Bildungswesens der Öffentlichkeit vorgestellt wurde.⁵⁰ Das Gutachten fordert die Kindergartenpflicht ab dem 4. Lebensjahr. Es räumt zwar die Notwendigkeit zur Aufrechterhaltung der staatlichen Bildungsfinanzierung ein, plädiert aber für die generelle Abgabe der Schulträgerschaft vom Staat an private Firmen. Die Schulen sollen gegeneinander konkurrieren, sich in einem öffentlichen Ranking vergleichen lassen. Lehrkräfte sollen nur befristete Verträge erhalten und ihre Weiterbeschäftigung soll von regelmäßigen Leistungsnachweisen abhängen. Und an die Stelle des Abiturs als Zulassungsvoraussetzung für ein Hochschulstudium sollen nach dem Willen der Gutachter fächerspezifische Tests treten, die ggf. wiederum von privaten Firmen durchgeführt werden können.

Um in Zukunft zu verhindern, dass die Menschen unnütze Formen von Bildung nachfragen, und um „Investitionslücken bei nutzbringender Bildung“ zu schließen, könnte, so eine Studie der zur Deutschen Bank gehörenden Alfred Herrhausen-Stiftung⁵¹, eine Kombination aus kostendeckenden Studiengebühren und sogenannten Humankapitalfonds

eingeführt werden, aus denen das Studium zu bezahlen sei. Geld würde dann, so die Leitidee, im größeren Umfang nicht nur in Sachkapital wie Containerschiffe oder Schlachthäuser, sondern auch in junge Menschen investiert. Aber natürlich nur in solche, von denen die Investoren annehmen können, dass sie es aufgrund ihres späteren überdurchschnittlichen Einkommens mit entsprechenden Gewinnaufschlägen zurückzahlen können. Dieses Instrumentarium soll gezielt Anreize für jene Studiengänge setzen, die sich nicht nur für die Individuen, sondern auch für die Gesellschaft insgesamt tatsächlich „rentieren“. Erst wenn nämlich „Bildung nicht mehr nur in moralischen Dimensionen diskutiert wird, so als ob es sich dabei um eine Sozialleistung handelt, sondern wenn ihre grundlegende ökonomische Rolle in der Gesellschaft zur Kenntnis genommen wird, wird unser Bildungssystem den Reformstau überwinden.“⁵²

Das Ende der Bildung

Diese vor allem von Wirtschaftsverbänden geforderte Entwicklung wird nicht nur, wie vielfach befürchtet, zu einer weiteren sozialen Spaltung der Gesellschaft führen. Sie wird auch den Inhalt dessen, was Bildung ist, grundlegend und nachhaltig verändern. Auf Bildungsmärkten dominieren, wie auf anderen Märkten auch, die Anbieterinteressen.⁵³ Dies sind hinsichtlich der Bildung die großen Medienkonzerne. Vorstellbar wäre es, dass deren Vorstände im Interesse der Aktionäre oder Gesellschafter dafür Sorge trügen, dass die privaten Investoren mit ihrem finanziellen Engagement auch auf Bildungsinhalte Einfluss nehmen können. Dies begänne zum Beispiel bei der Ausstattung von Schulen mit bestimmten Geräten, mit denen Schüler einfach vertraut gemacht werden, und endete dort noch lange nicht, wo im Interesse privater Geldgeber bestimmte Bildungsinhalte vorgeschrieben und andere verboten würden. Es besteht die gro-

ße Gefahr, dass Bildung dann noch konsequenter als heute in engem Zusammenhang mit der Anwendung und Verwertung technischer Apparaturen und aufwendig privat produzierter Medien stattfinden würde, die dem Bildungsgeschehen seine Sozialgestalt und seinen Rhythmus gäben. Und bei der inhaltlichen und methodischen Gestaltung von Bildungsprozessen würde vermutlich unter privatwirtschaftlichem Kommando noch viel rigorosier geprüft, ob sie die herrschenden Vorstellungen von Leistung, Wohlstand und Glück fördern oder kritisieren.

Die Nachfrager nach Bildung werden mitmachen, weil ihnen nichts anderes übrig bleibt. Die große Mehrheit wird ihre Kinder in Schulen schicken, in denen jene Dinge vermittelt werden, die in der späteren Ausbildungs- und Arbeitswelt auch nachgefragt sind. Nur eine privilegierte Minderheit von Eltern wird das Risiko eingehen können, ihre Kinder in Schulen zu schicken, die sich einem humanistischen Bildungsverständnis verpflichtet fühlen. In einem privatisierten Schulsystem kommt es nicht nur auf die Zeugnisnoten, sondern auch darauf an, wer dieses Zeugnis ausgestellt hat und wo die jeweilige Schule im Ranking steht. Dies bringt die Schulen in einen erbarmungslosen Konkurrenzkampf, in dem es um Sein oder Nichtsein geht. Gewinner ist der, der mit den geringsten Kosten bzw. in der kürzesten Zeit das meiste Humankapital zu produzieren vermag.

Bildung – Geld – Zeit

Anbieter und Nachfrager von Bildungsdienstleistungen werden unter privatwirtschaftlichen Bedingungen gemeinsam an einem Schnellstdurchlauf durch die Schul- und Hochschullaufbahn interessiert sein: Die Anbieter, zumal wenn sie ihre Gebäude und Ausstattungen durch Fremdkapital finanzieren müssen, sind zu hohen Renditen gezwungen. Und die Nachfrager, zumal wenn sie sich zur Finanzierung der

Ausbildung von Humankapitalfonds abhängig gemacht haben, werden ebenso wenig Risiken eingehen wollen. Verschärfend kommt hinzu, dass es sich bei Bildungsdienstleistungen um ein Investitionsgut handelt, das besonderen Marktrisiken unterworfen ist: Es amortisiert sich erst in einem längeren Zeitraum und ist gleichzeitig aufgrund der hohen Innovationsgeschwindigkeit in den Bereichen Wissenschaft und Technik vom Damoklesschwert der schnellen Entwertung besonders bedroht. Die Shareholder-Value-Logik, die die Gleichung „Geld = Zeit“ zur Maxime erhebt, wird die Schule und Hochschule schneller umkrepeln, als wir uns dies gegenwärtig vorstellen können. Schon heute leidet die Bereitschaft der Lernenden zum Engagement in der Schülermitverwaltung oder in der Studentischen Selbstverwaltung am zunehmenden Prüfungsdruck. Und morgen, wenn Schulen und Hochschulen an breiter Front dazu übergegangen sein werden, den schnellsten Schülern und Studenten die Schul- und Studiengebühren zu erlassen, wird sich dieser Rückzug aus der öffentlichen Verantwortung weiter fortsetzen.

Öffentliche Bildung, wie wir sie bisher im Prinzip noch haben, verstand sich als Allgemeinbildung in einem doppelten Sinn: Bildung *für* die Allgemeinheit und Bildung *über* das Allgemeine. Von diesem Anspruch wird sich eine kommerzialisierte und privatisierte Schulbildung verabschieden. Nicht nur, indem sie wieder, wie vor Einführung der Schulpflicht in Preußen vor rund 200 Jahren, an den Geldbeutel geknüpft sein wird, sondern weil sie auf solche Qualifikationen zielt, die sich ökonomisch verwerten lassen. Wann habe ich einen Job und wie viel bringt er ein? Das wird für die große Mehrheit die alles entscheidende Frage bei der Wahl von Bildungsangeboten sein.

Neuer Totalitarismus

Es muss befürchtet werden, dass kommerzialisierte und privatisierte Bildung der ursprünglichen Idee von Bildung den Todesstoß versetzen wird. Wenn alles zu Prüfungszwecken vergleichbar gemacht werden soll, dann dürfte dies einschneidende Konsequenzen für die Inhalte und die Verfahren von Bildung in der Schule haben: Inhalte werden noch rücksichtsloser in überschaubare Einheiten zerlegt, größere Zusammenhänge und die Vielfalt von Perspektiven noch stärker als störend ausgegrenzt. Und Verfahren werden noch rigoroser auf effiziente Instruktion hin ausgerichtet, die Notwendigkeit der Verankerung im Inneren des Menschen und der Partizipation übergangen. In letzter Konsequenz wird ein auf Prüfungen und Tauschwerte zielendes Bildungsverständnis an die Stelle der Wahrheit die Verwertbarkeit als inhaltliches und formales Bildungskriterium treten lassen.⁵⁴ Je mehr es in der Schule nur noch um den Kauf und Verkauf von Kompetenzen geht, desto höher wird aber das Tempo auf der Schullaufbahn, desto mehr gleicht sich das Bildungstempo dem Wirtschaftstempo an.

Am Beginn des 21. Jahrhunderts zeigt sich eine neue Variante der gesellschaftlich organisierten Gleichschaltung des Denkens, Fühlens und Handelns der Menschen: der ökonomische Funktionalismus bzw. Instrumentalismus. Weil er im Wesentlichen ohne Führerpersonen und ohne politische Polizei auskommt, weil er „subjektlos“ ist, deshalb ist er so schwer zu durchschauen, so raffiniert. Wenn alles gleichgeschaltet ist, gibt es kein räumliches Außerhalb, keine zeitlichen Pausen, kein übergeordnetes Beurteilungskriterium mehr. Dann ist wirklich alles Leben dem von Markt und Kapital gesteuerten Nützlichkeitskalkül der Ökonomie unterworfen.

Daraus hat Leo J. O'Donovan, Jesuitenpater und Präsident der renommierten amerikanischen Georgetown University, auf dem Bildungskongress der Kirchen „tempi – Bildung im

Zeitalter der Beschleunigung“ im November 2000 in Berlin eine kluge Folgerung gezogen: „Wenn wir darin übereinstimmen, dass die unsichtbare Hand des Marktes nicht automatisch die Hand Gottes ist, dann kann eine *besinnungslose* Industrialisierung des Bildungswesens nicht das Mittel der Wahl sein“.⁵⁵ Bildung muss vielmehr, so der Jesuit, nach dem Vorbild der Institution des Sabbats die Unterbrechung dieser Ökonomie ermöglichen. O'Donovan spricht den Kern meiner Befürchtungen aus. Ich würde nur statt „Industrialisierung“ „Ökonomisierung“ und statt „Unterbrechung“ „Kritik und Aufhebung“ sagen.

Fazit

Die Turboschule betreibt Fastfood- und Wegwerfbildung. Schnell reinstopfen, schnell rausspucken, so lautet die Devise. Gelernt wird für Noten, nicht für das Leben. Die Schullaufbahn ist als tägliches Wettrennen organisiert. Die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler fühlen sich zwischen Zeitdruck und Langeweile hin und her gerissen. Nach allen verfügbaren Daten muss angenommen werden, dass diese Art von Bildung pädagogisch und gesundheitlich höchst bedenklich ist: Die Ergebnisse der deutschen Turboschule sind Mittelmaß, Bildung in einem anspruchsvolleren Sinn bleibt weitgehend auf der Strecke. Es fehlt die Zeit zum Nachfragen und Üben, zur Pflege der kindlichen Neugier, zur Nutzung der produktiven Kraft des Fehlers, zur Selbstreflexion und Partizipation. Die Turboschule macht viele Kinder krank, verleitet sie zu bisweilen lebensgefährlichen Selbstheilungs- und Fluchtversuchen. Und auch für immer mehr Lehrer wird sie zum Gesundheitsrisiko. Mit der sich abzeichnenden Privatisierung des öffentlichen Schulwesens wird diese Tendenz noch zunehmen. Es droht die Ultrafastfoodbildung, die Turboschule 2.0.

2. Was wachsen soll, muss reifen können

„Ein jegliches hat seine Zeit: Geborenwerden und Sterben, Pflanzen und Ausrotten, was gepflanzt ist, Töten und Heilen ...“

Altes Testament, Prediger 2,3

„Ich fühle mich also auf eine dreifache Art in der Welt. I. Als Werk der Natur (...), II. Als Werk meines Geschlechts, als Werk der Welt (...). III. Als Werk meiner selbst (...) Erziehung und Gesetzgebung müssen diesem Gang der Natur folgen.“

Der Pädagoge Johann Heinrich Pestalozzi, 1797⁵⁶

Wer über den rechten Umgang mit Zeit in der Schule nachdenkt, der muss weit über die Schule hinausgreifen. Welche Bildung wollen wir? Welche Kinder? Welche Zukunft? Und all dem voraus geht die Frage: Was eigentlich ist der Mensch? Das folgende Kapitel untersucht, woran sich der Mensch auf seiner Suche nach angemessenen Geschwindigkeiten orientieren kann. Ich werde zunächst ein Modell vom Wesen des Menschen und seiner Stellung in der Welt vorstellen, dann nach den Bedingungen der Entstehung von Neuem fragen und schließlich versuchen, die besondere Stellung des Menschen in der Welt des Lebendigen auch in Hinblick auf seinen Umgang mit Zeit genauer zu bestimmen.

Evolution, Ökologie und Zeit

Der Mensch ist ein dreifaches Wesen: Produkt der Natur, Produkt von Kultur und Gesellschaft, Produkt seiner selbst.⁵⁷ Als natürliches Wesen steckt in ihm das Erbe der Pflanzen und Tiere, aus denen er sich im Laufe der unvorstellbar langen natürlichen Evolutionsgeschichte herausentwickelt hat. Die Spuren dieser natürlichen Seite zeigen sich vor allem in seinen körperlichen Eigenschaften, z. B. in seinem aufrechten Gang. Als kulturelles und soziales Wesen steckt in ihm das gesamte Erbe der kulturellen und sozialen Evolution. Die Spuren dieser kulturell-sozialen Geschichte zeigen sich vor allem in jenen seelischen Eigenschaften, die allen Menschen einer bestimmten Zeit, einer Region, einer Altersgruppe, einer sozialen Schicht usw. gemeinsam sind, z. B. in den Grundzügen seiner Sprache oder seiner Werthaltungen. Das altmodische Wort „Seele“ bezeichnet dabei die Gesamtheit der psychischen Eigenschaften des Menschen. Und als individuelles Wesen ist jeder Mensch einmalig, weil jeder seine eigene Lebensgeschichte hinter sich hat. Die Spuren dieser individuellen Geschichte zeigen sich in jenen Eigenschaften,

durch welche sich Menschen voneinander unterscheiden: in der je individuellen Formung des Körpers, in den je individuellen Hoffnungen und Ängsten oder in den je individuellen Erfahrungen und Kenntnissen.

An der Ernährung lässt sich diese „Dreifaltigkeit“ schön demonstrieren. Nahrung braucht bestimmte chemisch-physikalische Eigenschaften, deshalb eignet sich Holz nur sehr schlecht zur Ernährung. In der Seele sind die Traditionen der Nahrungszubereitung und -aufnahme einprogrammiert, deshalb bekommt uns das Essen nicht überall auf der Welt gleichermaßen. Und jeder einzelne Mensch hat bei der Auswahl der Speisen und der Art des Verzehrs seine eigenen Gewohnheiten und Vorlieben. Diese drei Seiten des Menschseins sind immer zugleich präsent und durchdringen sich wechselseitig. Wenn wir uns körperlich schwach fühlen, leidet auch die Stimmung und oft ist sogar das Denken blockiert. Und wenn wir umgekehrt an einem Problem zu verzweifeln drohen, vergeht uns nicht selten der Appetit. Aber um das Denken und Handeln des Menschen besser verstehen zu können, ist eine gedankliche Trennung von Körper, Seele und Geist hilfreich.

Natur, Kultur/Gesellschaft, Individuen

Schauen wir uns die Herkunft dieser Spuren genauer an. Es ist ja immer wieder faszinierend, sich die Zeitdimensionen der Evolution bewusst zu machen. Wie war das mit der Entstehung der Natur, der Kultur und Gesellschaft und dem einzelnen Individuum? Kultur und Gesellschaft hängen eng zusammen; Kultur bezieht sich auf das Verhältnis zwischen den Menschen und der außermenschlichen Natur, Gesellschaft auf das Verhältnis der Menschen zueinander.⁵⁸

Evolution und die Zeit-Hierarchie der Welt

Als Erstes fallen die unterschiedlichen Altersdimensionen auf. Das Alter nimmt bekanntlich von der Natur über Kultur und Gesellschaft hin zum einzelnen Menschen in riesigen Schritten ab. Der Urknall, durch den unser Sonnensystem und auch die Erde aller Wahrscheinlichkeit nach entstanden sind, fand vermutlich vor 20 bis 10 Milliarden Jahren statt, die Erde gibt es seit rund 5 Milliarden Jahren, die menschliche Kultur und Gesellschaft ist einige zigtausend Jahre alt und das Individuum bringt es bestenfalls auf gut 100 Jahre.

Der zweite zeitliche Unterschied zwischen Natur, Kultur und Gesellschaft und dem einzelnen Individuum ist die Innovationsgeschwindigkeit: Bis in der Natur etwas qualitativ Neues entsteht, z. B. eine neue Tierart, vergehen oft Jahrtausende, Jahrhunderte oder Jahrzehnte, der einzelne Mensch kann sein Verhalten und Denken manchmal innerhalb weniger Sekunden verändern. Insgesamt kann man sich die Zuordnung in der Form eines Baumes vorstellen: Das Individuum ist aus der Kultur und Gesellschaft, die Kultur und Gesellschaft aus der Natur herausgewachsen, und dennoch bleiben Individuum und Kultur/Gesellschaft mit der Natur in engster Verbindung, so wie Blätter und Ast und Stamm. Die Verbindung besteht in der Verarbeitung von Energie bzw. Stoffen und Informationen.

Mit diesen beiden zeitlichen Unterschieden – Alter und Innovationstempo –, die gewissermaßen die Zeit-Hierarchie der Welt markieren, hängt etwas Drittes zusammen: der unterschiedliche Grad der Selbstständigkeit, den Natur, Kultur und Gesellschaft sowie das Individuum besitzen. Alle drei sind zwar beständig vom Gelingen dieser Verarbeitungsprozesse abhängig, aber die Abhängigkeiten unterscheiden sich in zeitlicher Hinsicht fundamental. Die Verarbeitungs-

prozesse werden prinzipiell vom Älteren hin zum Jüngeren gesteuert: Die Beschaffenheit der Natur legt den Rahmen fest für die Beschaffenheit der Kultur und Gesellschaft, und beide zusammen bestimmen den Rahmen, innerhalb dessen sich ein einzelner Mensch entfalten kann. Die geografische Kleinräumigkeit Griechenlands war z. B. die Voraussetzung für die Bildung der griechischen Stadtstaaten als Keimzelle der Demokratie in Europa, und das Leben eines einzelnen griechischen Bürgers war dadurch bestimmt, dass er in seinem Stadtstaat gewisse Rechte und Pflichten hatte.

Erfahrungsspeicher

Die Abstufung zwischen der extrem langsamen Natur, der wesentlich schnelleren Kultur und Gesellschaft und den potenziell extrem schnellen Individuen ist eine Folge der höchst unterschiedlichen Art und Weise der Speicherung von Erfahrungen: Die Langsamkeit der Natur ist die Folge des langwierigen Zusammenspiels von Variation, Selektion und Stabilisierung und, im Bereich des Lebendigen, der Speicherung der dabei gemachten Erfahrungen in den Genen.

Die relative Schnelligkeit von Kultur und Gesellschaft ist die Folge der hoch entwickelten Kommunikationsfähigkeit des Menschen, die ihn mit dem Beginn der sogenannten Hochkulturen auch dazu befähigt hat, Erfahrungen außerhalb seines Kopfes auf Steintafeln, in Büchern oder im Internet zu speichern und ständig zu korrigieren. Dass das einzelne Individuum sein Leben in aller Regel halbwegs gut meistern kann, hat es vor allem diesen beiden Erfahrungsquellen zu verdanken, die es beständig in großem Umfang nutzt.

Aber zusätzlich verfügt der Mensch noch über eine weitere Fähigkeit: die Fähigkeit zur „Freiheit der Entscheidung“, die Fähigkeit ein und desselben Menschen in annähernd gleichen Situationen einmal so und einmal ganz anders zu han-

deln. Strittig ist vor allem, unter welchen Bedingungen er diese Fähigkeit auch wirklich nutzen kann. Wenn er sie aber nutzt, dann kann er im wahrsten Sinn des Wortes „blitzschnell“ sein. Für eine solche Innovation müssen Menschen also weder sterben noch ihre gesamten Grundlagen umwälzen, sondern einfach nur eine Entscheidung fällen.

Das Haushalten

Verlassen wir nun die Zeiträume der Evolution und richten den Blick auf Naheliegenderes. Was bedeutet es eigentlich hier und heute konkret, wenn wir den Menschen als Geschöpf der Natur bezeichnen? Welche Folgen hat es für den Menschen, dass Pflanzen und Tiere seine Vorfahren sind?

Die Pflanze und das Tier in uns

Eine erste Antwort könnte heißen: Pflanzen, Tiere und eben auch Menschen sind gezwungen, beständig Nahrung und Information aus ihrer Umwelt aufzunehmen, um am Leben zu bleiben. Zwar unterscheiden sich Menge und Art der Nahrung und der Informationen, die jeweils das Überleben sichern. Aber ohne Nahrung, die ihrerseits wiederum als Lieferant von Energie und materiellen Bausteinen des Lebens dient, und ohne Information über Nahrungsquellen, Feinde, Techniken zur Ortung und Verarbeitung der Nahrung etc. kommt kein Lebewesen aus. Das gilt für alle Lebewesen, unabhängig davon, ob sie im Wasser, am Boden oder in der Luft leben. Und ohne die Vorbilder der Natur wäre es z. B. für den Menschen kaum möglich gewesen, Kleidungsstücke, Häuser und Fortbewegungsmittel herzustellen. Die Sonne hat dabei für das Leben auf der Erde eine ganz besondere Bedeutung: Sie ist erstens die letztliche Quelle von Nahrung, weil erst durch sie die Photosynthese als Basis der Nahrungskette möglich wird. Und sie ist zweitens die letztliche Quel-

le von Information, weil der Wechsel von Tag und Nacht sowie von Sommer und Winter, der durch die Bewegung der Erde im Licht der Sonne bewirkt wird, eine der Basisinformationen für die Überlebens- und Lebenstechniken aller Lebewesen darstellt.

Heute müssen wir erkennen, dass sich der Mensch von diesen seinen Wurzeln immer mehr entfernt. Viele befürchten, dass die gesamte Entwicklung des Menschen außer Kontrolle geraten könnte. Dass dies fundamental mit unserem Umgang mit Zeit zu tun hat, ist die Grundannahme eines völlig neuartigen und bisher noch wenig bekannten wissenschaftlichen Ansatzes, an dem seit Anfang der 90er Jahre an der Evangelischen Akademie in Tutzing gearbeitet wird: der Ökologie der Zeit⁵⁹. Ökologie bezeichnet die Lehre vom Haushalten und Zeit ist – neben dem Raum – die elementare Ausdehnung bzw. Dimension, ohne deren Beachtung kluges Haushalten nicht möglich ist. Freilich müssen wir uns beim Thema Zeit immer wieder bewusst machen, dass wir die Zeitdimension immer nur indirekt erfahren, nämlich über Veränderungen im Raum: Veränderungen des Ortes (Bewegung), des Zustands (Prozess) und der Gestalt (Entwicklung).

Alles eine Frage der Zeit

Wie haushalten Lebewesen mit Energie und Materie, wie gehen sie mit Informationen um, während die Zeit vergeht? In Bezug auf Energie und Materie, also Nahrung, geht es darum, die für das Leben erforderlichen Vorräte und Kräfte richtig einzuteilen. Lebewesen müssen berücksichtigen, dass Verbrauch und Nachlieferung keine kontinuierlichen, sondern kreislaufförmige Prozesse sind. Dazu müssen sie die für ihr Leben bedeutsamen Kreisläufe genau beobachten, abwarten – und dann zugreifen. Das gilt für die Bereitstellung von Wasser, für die Reifung von Beeren, Gemüse, Obst, die Bewe-

gung von Beutetieren usw. Kreisläufe können auf Dauer nur bestehen, wenn das Benötigte nicht schneller verbraucht wird, als es sich erneuern kann. Dazu müssen die Lebewesen die Zeit irgendwie messen und die Geschwindigkeiten des Verbrauchens und des Nachwachsens aufeinander einstellen.

In Bezug auf Informationen geht es darum, dass durch Eingriffe in die Umwelt des Lebewesens nicht schneller neue Situationen geschaffen werden als geistig verarbeitet werden können. Wenn sich zum Beispiel in der biologischen Evolution nach der Landnahme die Lebensverhältnisse auf dem Land schneller geändert hätten, als die ersten Landtiere sich darauf hätten einstellen können, dann gäbe es Leben bis heute nur im Wasser und die Evolution hätte viele Möglichkeiten verspielt. Und wenn sich heute analog in der Entwicklung neuer Technologien die Anforderungen an die Menschen, die mit ihnen umgehen, schneller ändern als sie bewältigt werden können, dann ist der Fortschritt an diesen Punkten gescheitert.

Systemzeiten

Um diese zwei Arten von haushälterischen Problemen besser untersuchen zu können, ist es sinnvoll, Lebewesen wie im Übrigen auch ihre Organe als Systeme zu betrachten. Der Chemiker Klaus Kümmerer hat in seinen Beiträgen zum Projekt Ökologie der Zeit gezeigt, welche weitreichenden Erkenntnisse aus einer solchen Systembetrachtung gewonnen werden können. Jedes Lebewesen und jeder Organismus besteht selbst wieder aus einer Vielzahl von inneren Systemen, die ihrerseits in äußere Systeme eingebettet sind. Belebte Systeme sind letztlich in unbelebten Systemen verankert und von diesen existenziell abhängig, organische Veränderungen von anorganischen. Ein schönes Beispiel bietet der Baum: Das Leben des Baumes ist zunächst selbst Lebensraum für andere Lebewesen – Insekten, Vögel, Menschen. Er ist

abhängig von einer unübersehbaren Vielfalt an mikrobiologischen und biochemischen Prozessen, die alle ihre je spezifischen Zeitmuster aufweisen, z. B. vom Tages- und Jahreszyklus, die sich beide in den regelmäßigen Veränderungen von Blüten und Blättern zeigen sowie an den Jahresringen nachweisen lassen.

Solche Zeitmuster gibt es in der Natur unendlich viele. Die ältesten Naturzeiten auf unserer Erde sind die Jahreszeiten und der Tag-Nacht-Wechsel. Die Systeme, die ihrer Umwelt sowohl Energie und Materie als auch Informationen entnehmen und diese auf je spezifische Art und Weise verarbeiten, müssen sich zunächst an diese ihre Umwelt anpassen. Diese Naturzeiten sind die Grundlage für den menschlichen Umgang mit der Natur. Beim direkten Umgang mit der Natur ist dies offensichtlich. Wer Beeren sammelt, Fische fängt und Wild jagt, wer Getreide anbaut und Vieh hält usw., der hat keine andere Wahl, als sich an den Zeiten der Natur zu orientieren. In der Industrie-, Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft droht dieses Wissen um die elementare Einbettung in das Uhrwerk der Natur jedoch immer mehr verloren zu gehen.

Die zyklische und die lineare Seite

Schauen wir uns die zeitliche Dimension des Haushaltens von Systemen in ihrer Umwelt noch genauer an. Das Haushalten hat eine zyklische und eine lineare Seite: Eine zyklische Seite, weil sich im Anschluss an einen Umweltreiz und dessen Verarbeitung durch das System nach einer gewissen Zeit immer wieder ein ähnlicher Zustand einstellt wie der, der vorher bestanden hat. In jedem Sommer kommt der Baum in eine Wachstumsphase, die sich später als Jahresring nachweisen lässt. Und nach jedem Atemzug ist der Organismus wieder bereit für einen neuen Atemzyklus. Eine lineare Seite hat das Haushalten, weil die Prozesse – genau

so wie das Zurücklegen eines Weges – ihre Zeit brauchen und nicht beliebig beschleunigt oder verzögert werden können. Der Baum wächst in die Länge und verändert so allmählich und irreversibel seine Größe und sein Aussehen.

Die zyklische Seite ist für die Stabilität verantwortlich, die lineare für den Wandel: Je gleichmäßiger die Wachstumsringe, desto stabiler der Baum, und je schneller der Stamm wächst und je höher er wird, desto mehr Schatten, Grün, Sauerstoff etc. spendet er seiner Umwelt. Mit den griechischen Begriffen Kairos und Chronos sind vermutlich diese beiden Dimensionen von Zeit gemeint: erstens der rechte Augenblick, der durch die Wiederkehr des Ähnlichen gekennzeichnet ist, das zu einem ganz bestimmten Zeitpunkt eintritt. Und zweitens die verrinnende, andauernde, messbare Zeit, um die sich seit dem Anbruch der Moderne fast alles dreht und die deshalb mit stets raffinierteren Zeitmesssystemen erfasst wird.

Wichtig ist noch: Nach einem Zyklus kehrt nie genau dieselbe Situation bzw. derselbe Zustand zurück, sondern nur ein ähnlicher. Nach jedem Durchlauf hat sich nämlich auch etwas verändert. Mit jedem Jahr ist der Baum und mit jedem Atemzug der Mensch älter geworden, dem Tod näher. Das beste Bild, mit dem man systemische Prozesse bzw. systemische Zeiten von Lebewesen und Organen veranschaulichen kann, ist deshalb die nach oben sich verjüngende Spirale – sie fasst das Zyklische und das Lineare zusammen und verweist darauf, dass jedes Leben ein Ende hat.

Elastizität und Eigenzeit

Außer durch die zyklische Wiederkehr des Ähnlichen und die lineare Veränderung des Gleichen sind die Austauschprozesse der Organismen und Lebewesen mit ihren Umwelten noch durch etwas Drittes charakterisiert: durch Bandbreiten und Elastizitäten. Je nach äußeren und inneren Ge-

gebenheiten sind die Zyklen und die Dauer mal länger, mal kürzer. Je nach Wetterlage wachsen die Bäume unterschiedlich, was man wiederum am Jahresring und an der Längenveränderung ablesen kann. Und der Atemrhythmus ist bei hoher körperlicher Belastung bekanntlich schneller, bei hoher psychischer Belastung „stockt“ er manchmal sogar. Erst wenn die Elastizitätsgrenze überschritten ist, wenn ein Prozess also die für ihn vorgesehene Bandbreite überschreitet, kommt es zu Überlastungsreaktionen – zum Baumsterben bei zu großer Trockenheit oder zur Überdehnung des Atemzyklus etwa bei Panikattacken.

Wichtig für das genauere Verständnis dieser Einbettungsverhältnisse ist die Unterscheidung zwischen Systemzeit und Eigenzeit: Die innere Systemzeit ist jene Zeit, die ein isoliertes System benötigt, um nach einem Anstoß aus seiner Umwelt wieder ungefähr in denselben Zustand zurückzukehren. Da Systeme aber immer in Wechselwirkung mit anderen stehen, ist die innere Systemzeit eine rein theoretische Größe. Die Eigenzeit dagegen ist jene Zeit, die ein mit anderen Systemen in Wechselbeziehungen stehendes System tatsächlich benötigt, um wieder in die ursprüngliche Gleichgewichtslage zu kommen. Systemzeiten sind also abstrakte, Eigenzeiten konkrete Zeiten. Bezogen z. B. auf die Generationenfolge des Menschen: Die durchschnittliche Lebenserwartung ist die innere Systemzeit, die tatsächliche Lebenszeit eines Individuums seine Eigenzeit.

Es ist diese Differenz von Systemzeit und Eigenzeit, welche die Elastizität von Systemen erst ermöglicht. Die existenzielle Bedeutung der Elastizität für lebende Systeme ist vielleicht die wichtigste Erkenntnis der Ökologie der Zeit. Der Rhythmus des Lebens steht im krassen Gegensatz zum Takt der Maschine. Wenn man die Stufenleiter des Lebens nach oben steigt, von den Bakterien über die Würmer zu den Menschen, zeigt sich, dass die Lebewesen immer elastischer wurden. Menschen können sich mit Hilfe ihrer technischen

Wunderwerke an extrem lebensfeindlichen Orten aufhalten und, selbst wenn alles rundherum Winterschlaf hält, hoch aktiv sein. Aber gleichzeitig erhöht sich ganz offensichtlich die Gefahr, dass dieses Lebewesen seine Elastizität überdehnt.

Wie Neues entsteht

Um das Überdehnungsrisiko, das mit den menschlichen „Wunderwerken“ einhergeht, besser einschätzen zu können, müssen wir den Moment der Entstehung von Neuem genauer untersuchen. Was ist das Geheimnis der Kreativität, in der Natur allgemein und beim Menschen im Besonderen? Was genau geschieht, wenn plötzlich neue Himmelskörper, neue Kontinente, neue Arten, neue Technologien und Institutionen auftauchen oder wenn ein Mensch plötzlich etwas ganz Neues hervorbringt? Hier bleiben der evolutionäre und der zeitökologische Ansatz relativ unbestimmt. Zur Aufhellung des Geheimnisses der Kreativität benötigen wir ergänzende Ansätze. Der erste Ansatz ist aus der Beschäftigung mit dem mittleren, unseren Sinnen zugänglichen Bereich der Welt, der sogenannten Mesowelt hervorgegangen. Der zweite Ansatz stammt aus der Erforschung der Mikrowelt, der dritte aus der Erforschung der Makrowelt.

Lernen und Ressourcen

Ressourcen sind laut Wörterbuch sowohl „natürliche Produktionsmittel für die Wirtschaft“ als auch allgemein „Hilfsmittel“, „Hilfsquellen“, „Reserven“, „Geldmittel“. ⁶⁰ Das Faszinierende am Ressourcenbegriff ist, dass er eine Verbindung zwischen einerseits natur-, andererseits kultur- und sozialwissenschaftlichen Analysen ermöglicht, weil er in beiden „Welten“ zu Hause ist. Was heißt das in Bezug auf die Frage nach dem Geheimnis der Kreativität? Antwort

kann ein einfacher Blick auf elementare naturwissenschaftliche Erkenntnisse vor allem aus der Biologie geben, wie sie z. B. der Münchner Biologe und Systemforscher Frederic Vester bereits in den 70er Jahren entwickelt hat. ⁶¹

Die Welt lernt und sammelt Ressourcen

Vester betrachtet die Welt als ein Gebilde aus fast unendlich vielen Systemen mit entsprechenden Umwelten, die selbst wieder Systeme in anderen Umwelten sind. Als erstes können wir grundsätzlich feststellen, dass diese Systeme bei der Verarbeitung von Energie bzw. Materie und Information beständig Erfahrungen sammeln. Bei lebenden Systemen, also bei Pflanzen, Tieren und Menschen, nennen wir dieses Sammeln „Lernen“. Die Erfahrungsspeicher für Gelerntes – Gene, Sprache, Werkzeuge, Institutionen etc. – sind im Kern nichts anderes als Ressourcen, also Mittel für die Bewältigung der jeweiligen Umwelтанforderungen.

Ein Beispiel: So wie die Natur in den fossilen Brennstoffen über hunderte von Millionen Jahren Sonnenenergie gespeichert hat, so wie Kultur und Gesellschaft in Verbrennungstechnologien und Einrichtungen zur Energieverteilung und -nutzung über Jahrtausende Erfahrungen angehäuft hat, so muss jeder einzelne Heizungsnutzer erst lernen, die ihm zur Verfügung stehenden Möglichkeiten nach eigenen Zielvorstellungen optimal zu nutzen und einen verantwortungsbewussten Umgang mit Heizenergie zu finden. Durch das Wachstum dieser verschiedenen Arten von Ressourcen ist jene komplexe Welt entstanden, die wir heute vorfinden.

Ressourcen sind Netze

Wie funktioniert der Informationsaustausch zwischen den Lebewesen und ihren Umwelten genau? Frederic Vester hat dies überzeugend erläutert: Die Lebewesen nehmen ihre Um-

welt wahr, interpretieren diese Wahrnehmungen und verfolgen dabei das Ziel, sich in dieser Umwelt immer besser zurechtzufinden. Das ist relativ einfach, wenn die Umwelt des Lernenden einfach strukturiert ist. Der Mensch muss nur Augen und Ohren aufsperrn und schon weiß er, wann und wo er seine Jagdbeute am besten erwischt.

Je komplexer aber diese Umwelt und die zu verarbeitenden Informationen, desto schwieriger und risikoreicher ist das Lernen. Für das Lebewesen Mensch stellt sich die Umwelt heute zunehmend als höchst komplexes Gebilde dar. Vor allem in den vergangenen drei Jahrhunderten hat sich in dieser Umwelt Entscheidendes verändert: Nicht nur die rapide Zunahme der Bevölkerungsdichte, sondern vor allem die Zunahme der Dichte der vom Menschen geschaffenen Systeme wie Städte, Straßen, Fabriken, Handel, Medien etc. fordern seine Lernfähigkeit immer mehr heraus. So ist innerhalb der natürlichen Umwelt eine kulturelle entstanden. Sie besteht aus einem dichten, teils weltumspannenden Netz von Wirkungszusammenhängen. Und dieses künstliche Netz steht wiederum in einem ständigen Wirkungszusammenhang mit jenem Netz, das die natürliche Umwelt für den Menschen gewoben hat. Je dichter eine Vernetzung ist, umso vielfältigere Folgen hat ein Eingriff. Je vielfältiger die Folgen sind, desto schwerer voraussehbar sind sie. Plünderung der Energieressourcen und Klimawandel, Orientierungsverlust und Drogenkonsum, der Teufelskreis von Armut, Angst und Gewalt – all dies sind Symptome dafür, dass wir diese Vernetzungen nicht beherrschen. Immer wieder werden wir von Rückwirkungen unserer Eingriffe überrascht. Entweder, weil die Folgen der Eingriffe erst mit großer zeitlicher Verzögerung eintreten. Oder weil Folgen in Gebieten auftreten, in die gar nicht eingegriffen worden ist.

Warum ist das so? Weil wir zu wenig in der Lage sind „vernetzt“ zu denken, so Vesters zentrales Argument. Vernetztes Denken muss gelernt werden. Als erstes muss man sich die

fundamentale Tatsache bewusst machen, dass beim Denken und Lernen immer zwei Seiten mitwirken: die Seite des Menschen, der denkt, also das Subjekt, und die Seite des Gegenstands bzw. Sachverhalts, über den nachgedacht wird, also das Objekt. Vernetztes Denken und Lernen erfordert, dass die auf beiden Seiten existierenden Netze in vollem Umfang einbezogen werden. Die objektiven Netze sind die Wirkungszusammenhänge der uns umgebenden natürlichen und kulturellen Umwelt. Die subjektiven Netze sind die Wirkungszusammenhänge innerhalb der physischen und psychischen Ausstattung des Menschen, die dem Menschen die Aufnahme und Verarbeitung von Umweltinformationen ermöglicht. Deshalb fragt etwa die Lernbiologie danach, wie „Kopf“, „Herz“ und „Hand“ beim Lernen zusammenwirken.

Netze als Nährboden und Keime

Ressourcen sind sowohl das Resultat wie auch die Ursache für Veränderungen. Wie hat man sich nun die Entstehung und Funktion von Ressourcen konkret vorzustellen? Die Evolution eines Systems ist grundsätzlich nur möglich, wenn das System vorher gestört, wenn es von seiner Umwelt aus mit bestimmten Anforderungen konfrontiert worden ist, die es aus seinem Gleichgewicht gebracht haben. Am Menschen lässt sich das Zusammenspiel des Wachsens von Ressourcen und des Wachsens der Anforderungen durch Gleichgewichtsstörungen besonders anschaulich nachvollziehen. Jeder kennt dieses Wechselspiel aus eigener Erfahrung, z. B. im Umgang mit Hitze und Kälte, Sonne und Schatten, Nährstoffen und Schadstoffen, Anstrengung und Ruhe, Freude und Trauer. „Die gleichen Reize“, so Frederic Vester, „seien es Temperaturunterschiede, Geräusche, Aufregung, Freude, Spannung oder Angst, deren völliges Fehlen lebensuntüchtig und anfällig macht und frühzeitig vergreisen lässt, sie werden zu tödlichen Faktoren, wenn sie in großer Stärke und

ohne längere Erholungsphase so auf den Organismus ein-trommeln, dass die vegetative und hormonelle Regulation, die diese Reize im Normalfall wie einen Treibstoff benötigt, vor Überlastung zusammenbricht“.⁶² Die individuellen Ressourcen sind also Ergebnis einer optimalen Anpassung von Umwelt und System. Sie werden im Laufe des Lebens erst durch Lernen erworben.

Anpassung geschieht dabei zunächst durch die überle-gene Kraft der Umwelt. Für viele Tiere und für den Menschen besteht diese Umwelt in der frühen Entwicklungsphase in „kompetenten Anderen“⁶³, die ihnen die Orientierung und den ersten Rhythmus vorgeben. Anpassung ist ein schritt-weißer Prozess zu immer mehr Selbstständigkeit. Sie zielt keinesfalls auf einen Zustand, in dem den Individuen keine Widerstände mehr entgegneten, sondern genau im Gegen-teil darauf, dass es die Widerstände der Umwelt als über-windbar erfährt und dabei die Möglichkeit erhält, die eigenen Kräfte besser als im vorausgehenden Zustand zu entfalten. Insofern ist Anpassung für den Menschen ein zugleich krea-tiver und lustvoller Prozess.

Wenn sich diese am Menschen gut vorstellbare Theorie über das Zusammenspiel von Anforderungen und Ressourcen auf alle Arten von Systemen übertragen lässt, dann könn-te Kreativität generell als Konsequenz des Zusammenpas-sens eines objektiven Milieus mit subjektiven Ressourcen, also von Nährboden und Keimling erklärt werden. Für die Bereitstellung des Milieus und für die Bildung der Ressourcen ist wiederum die Dimension der Zeit von ausschlagge-bender Bedeutung. Nicht nur die Wiedererlangung der alten Stabilität und Elastizität, sondern auch das Herausfinden einer neuen Form dieser Stabilität und Elastizität erfordert einen je eigenen Zeitraum. Pflanzen, Tiere und Menschen brauchen in je angemessenen Abständen, die freilich inner-halb einer gewissen Bandbreite elastisch sind, Ressourcen, um sich entwickeln zu können. Pflanzen brauchen Wärme,

Licht, Wasser. Tiere brauchen zusätzlich Bewegungsfreiheit, Haustiere vielleicht manchmal auch soziale Zuwendung, und Menschen zusätzlich die Möglichkeit, ihren eigenen Willen entwickeln zu können.

Von all dem brauchen alle drei das rechte Maß: nicht zu viel und nicht zu wenig, in zeitlich wohldosierter Abfolge. Wenn man das Band jedoch überdehnt, werden Pflanzen, Tie-re und Menschen krank, verkümmern, sterben. Nur wenn das Band nicht überdehnt, sondern optimal gefordert wird, bleibt das System am Leben und entfaltet seine kreativen Potenziale bestmöglich. In der Sprache der Biologie und auch der Politischen Ökonomie heißt das dann: Es findet nicht nur eine einfache und nicht nur eine quantitativ erweiterte, sondern eine qualitativ bereicherte Reproduktion statt – es entsteht Neues.

Schwingung und Resonanz

Der zweite Ansatz zur Erhellung der Kreativität der Evolu-tion richtet sein Augenmerk auf die Welt der kleinsten Dinge. Der Göttinger Molekularbiologe Friedrich Cramer hat eine weitverbreitete Erscheinung zum Anlass genom-men, nach einer Art „Weltformel“ zu suchen: das Phäno-men der „Resonanz“.⁶⁴ Das Wort „Resonanz“ hat, so der Duden, drei Grundbedeutungen, je nach Anwendungsbe-reich: „Mitschwingen“ und „Mittönen“ von Körpern in der Physik, „Klangverstärkung“ und „Klangverfeinerung“ in der Musik, „Widerhall“ und „Verständnis“ im Verhältnis zwischen Menschen.⁶⁵

Die Welt schwingt und erzeugt Resonanzen

Mit einer allgemeinen Resonanztheorie möchte Cramer wei-terführen, was mit der Quantenmechanik begonnen wurde: Die Betrachtung der Welt als Dualismus von Teilchen und

Welle. Diese Betrachtungsweise soll nunmehr nicht nur auf die kleinste Welt, die Welt der Atome und Elektronen, sondern auch auf die große Welt, die Welt der Lebewesen und ihrer Verbindungen und Vernetzungen bezogen werden. Die Resonanztheorie behauptet, dass alles, was es gibt, gleichzeitig Teilchen und Welle ist. Alles hängt davon ab, wie wir ihm bzw. ihr begegnen: ob wir uns an ihm – dem Teilchen – stoßen oder mit ihr – der Welle – schwingen.⁶⁶ Dass die Vorstellung des Schwingens und Mitschwingens auch eine soziale Bedeutung hat, zeigt sich vielfach in der Alltagssprache. Wir stellen z. B. fest, dass mit bestimmten Menschen sehr schnell eine „gemeinsame Wellenlänge“ gefunden werden kann, dass bestimmte Aussagen oder Handlungen „stimmen“ bzw. „stimmig“ sind oder dass eine Idee oder ein Begriff „Resonanz“ gefunden hat. Es geht immer darum, dass Schwingungen weitergegeben werden und eine Art Eigenleben erfahren. Und jeder weiß, wie sehr die spezifisch bewegte Luft beim Hören von Musik die Art unseres Fühlens und Denkens, das Wohlbefinden von Seele und Körper, die Gesundheit beeinflussen kann.

In seinem Buch „Symphonie des Lebendigen“ beschreibt Cramer nun die verschiedenen Formen von Resonanz, die bisher von einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen weitgehend zusammenhanglos betrachtet werden. Die Physik untersucht z. B., wie sich Schwingungen von Meereswellen gegenseitig beeinflussen. Die Biologie fragt, wie die Schwingungen des grünen Chlorophylls in den Blättern in Resonanz mit den Lichtstrahlen der Sonne, die Energie für die Photosynthese bereitstellen, von der alles Leben abhängt. Und auch Psychologie und Philosophie können den Körper und den Geist des Menschen als Resonanzkästen beschreiben. Dass wir als Menschen die Welt erkennen können, ist demnach nur möglich, weil unser Gehirn letztlich das Produkt derselben Welt ist, der es gegenübersteht. Das Gehirn ist ein „Spiegel der Welt“, und weil es in dauerhafter „Reflektion“

dieser Welt entstanden ist, kann es, so Cramer, „in seiner logischen Struktur nicht sehr verschieden sein vom Ganzen der Welt.“⁶⁷

Aus dem Zeitbaum ...

Die Resonanztheorie erklärt also zunächst, warum und wie alles, was es heute gibt, miteinander verwandt ist. Während Darwin diese Verwandtschaft aus den sichtbaren Überbleibseln der Evolutionsgeschichte geschlossen hat, lässt sich diese Verwandtschaft heute durch die Fortschritte der Molekularbiologie mit Hilfe der Analyse von solchen Genen, die in vielen verschiedenen Arten vorkommen, bestätigen und präzisieren: Je weiter die einzelnen Arten entwicklungs-geschichtlich voneinander entfernt sind, desto größer sind die Unterschiede, die sich bei einer sogenannten Sequenzanalyse der den Genen zugrunde liegenden Nukleinsäuren ergeben. So kann die Evolution des Lebens als „Zeitbaum“ dargestellt werden. Dieser entspricht weitestgehend dem bekannten Stammbaum der Evolution, der aufgrund von Funden aus vergangenen Erdperioden rekonstruiert worden ist. Der Grund für die allgemeine Verwandtschaft alles Lebendigen ist, so die Quintessenz von Cramers Forschungen, die gemeinsame Schwingungsgeschichte.

Das hat wichtige praktische Konsequenzen. Resonanzstörungen sind im Kern Störungen in den Verwandtschaftsbeziehungen. Umweltprobleme gibt es, wenn das ausgewogene Zusammenleben der Arten gefährdet ist, und zwar innerhalb der einzelnen Biotope und zwischen ihnen. Nur wenn alle Rhythmen „im Einklang sind oder sich aufeinander einschwingen können, lebt das gesamte Ökosystem.“⁶⁸ Die größte Gefahr sieht Cramer in der Entkoppelung der Resonanz zwischen den in der Erde gelagerten fossilen Brennstoffen und dem Kohlendioxid der Atmosphäre. Denn diese Entkoppelung des extrem lange schwingenden Kohlenstoff-

kreislaufs betrifft den quantitativ größten biochemischen Naturprozess, den es gibt.

... wächst bisweilen ein neuer Ast

Wie aber erklärt die Allgemeine Resonanztheorie nun die Tatsache, dass sich seit dem Urknall unablässig und mit zunehmender Geschwindigkeit Neues gebildet hat und weiterhin bildet? Wie ist Kreativität möglich? Wenn, wie oben im Zusammenhang mit der Ökologie der Zeit festgestellt, alle Prozesse in der Welt des Lebendigen durch Zyklus und Dauer gekennzeichnet sind, dann ist gut vorstellbar, dass irgendwann im Laufe der Geschichte Zyklen, die über lange Zeiten höchst stabil waren, bei der Wiederkehr des Ähnlichen auch einmal größere Veränderungen zeigen.

Solche Abweichungen können sich allmählich verstärken und schließlich dazu führen, dass ein Zyklus aus sich selbst „herausspringt“. Dann, so Cramer mit Bezug auf die sogenannte Chaostheorie, gebiert ein bestehendes System einen neuen „Attraktor“. Dieser tritt mit dem alten Attraktor in Konkurrenz und kann sich schließlich durchsetzen, indem er den alten ablöst. So werden neue Systeme mit neuen Zyklen geboren, am „Zeitbaum“ gibt es eine neue Verzweigung, einen neuen Ast. Was seit dem Urknall stattfindet, ist ein stufenweiser Temperaturabkühlungs- und Struktur- aufbauprozess, der die unendlich vielfältigen Formen hervorgebracht hat, die wir heute kennen.

Die Resonanztheorie erzählt so die Genesis als Abfolge von Neuerungen: beginnend mit den ultraschnellen Quarks, fortfahrend über Neutronen und Protonen, bis hin zu den großen Molekülen und schließlich den uns vertrauten Formen des Lebens.

Fehlerfreundlichkeit

Die dritte Antwort auf die Frage nach dem Geheimnis der Kreativität gibt der Münchner Astrophysiker Peter Kafka.⁶⁹ Kafka hat aus seinem Wissen über das Verhalten der räumlich und zeitlich größten Systeme eine Antwort gegeben, mit deren Hilfe sich vielleicht die Ressourcen- und die Resonanztheorie zusammenführen lassen. Den Übergang von der Stabilität über die Dynamik hin zu einer neuen Stabilität bzw. von der einfachen zur erweiterten Reproduktion formuliert Kafka so, dass die Rolle der Zeit noch deutlicher wird.

Zappeln im Raum der Möglichkeiten

Vor Qualitätssprüngen tasten Systeme zunächst alternative Möglichkeiten der Anpassung an die Umwelt ab. Sie verlassen dabei den alten Gleichgewichtszustand, um sich dann für die „intelligenteste“ Alternative zu entscheiden und ein neues Gleichgewicht einzugehen. Diesen Abtast- und Auswahlvorgang nennt Kafka „Schöpfungsprinzip“. Es lässt aus den unendlich vielen Möglichkeiten immer wieder einige wenige Wirklichkeit werden. „Das zufällige Zappeln im Raum der Möglichkeiten erreicht selbstverständlich vor allem ständig viele ‚schlechtere‘ Möglichkeiten, von denen durch das weitere Zappeln wahrscheinlich rasch zu den bewährten zurückgefunden wird. Aber ‚wenn es sie gibt‘ und wenn sie nicht ‚zu fern liegen‘, müssen eben gelegentlich auch ‚bessere‘ erreicht werden. Und das sind Gestalten, wo zerstörerische Schwankungen und Begegnungen unwahrscheinlicher sind, weil in ihnen ‚die Dinge besser zusammenpassen‘.“⁷⁰

Was Darwin für die Entwicklung der lebendigen Arten beschrieben hat, gilt nach Kafka also für alle anderen Formen von „Schöpfung“ auch. Je nachdem, ob man bei diesem Suchprozess mehr die passive oder mehr die aktive Seite betonen

will, ob man also mehr an das Reagieren oder an das Agieren denkt, wird er „Evolution“ oder „Selbstorganisation“ genannt.

Vielfalt und Gemächlichkeit

Damit Evolution bzw. Selbstorganisation stattfinden kann, müssen, und das ist Kafkas Pointe, zwei elementare objektive Bedingungen gewährleistet sein: Es muss erstens Alternativen geben, die nicht zu fern liegen, und das System muss zweitens genügend Zeit haben, diese Alternativen auch auszuprobieren. Mit anderen Worten: Kreative Systeme brauchen ein sowohl räumlich als auch zeitlich wohldefiniertes Milieu für Experimente – für das „Spiel“ mit den Möglichkeiten. Nur wenn Organismen die Möglichkeit haben, sich zwischen vielfältigen Formen und Zuständen elastisch hin und her zu bewegen, ohne gleich unterzugehen, sind sie einigermaßen gegenüber Fehlern geschützt. Nur dann können sie neue Formen und Zustände ausprobieren und testen, ob in ihnen alles besser zusammenpasst als in den alten. Das Ausprobieren und Testen setzt aber voraus, dass ausreichend Zeit vorhanden ist. Denn wenn der Test vorschnell abgebrochen wird, kann sich das Ergebnis nicht einstellen und können natürlich auch Konsequenzen nicht gezogen werden. So kann das Neue im Tastprozess nicht mehr als Neues erkannt werden. Dann aber ist nicht mehr gesichert, dass die jeweiligen evolutionären Produkte an die bereits erreichten evolutionären Stufen anschließen. Grundbedingung aller Evolution ist somit „Vielfalt und Gemächlichkeit“.⁷¹

Anders gesagt: Die Erfolgsgeschichte der bisherigen Evolution verdankt sich ganz zentral dem Zeitlassen. Diese Zeit könnte in Zukunft fehlen: Wenn sich z. B. die klimatischen Bedingungen an einem Ort schneller ändern, als Pflanzen durch Mutation oder Tiere durch Abwandern reagieren können. Oder wenn z. B. Gesellschaften schneller ihre Produk-

tivität erhöhen, als sie die dabei auftretenden Probleme etwa in der Neuverteilung der Arbeit oder in der militärischen Anwendung der Produktivität bewältigen können. In solchen Fällen erweist sich der evolutionäre Lernprozess als sinnlos. Wenn nach Veränderungen die Ergebnisse nicht mehr abgewartet werden, sondern eine Neuerung die andere jagt, kann man aus Schaden nicht mehr klug werden. Eine Gesellschaft, die dieses Tempo erreicht hat, hat sich vom evolutionären Prinzip des Zusammenspiels von Versuch und Irrtum verabschiedet.

Die Kraft des Fehlers

Was folgt daraus für die Praxis des Menschen? So wie die Evolution der Natur sich im Laufe von Jahrmillionen und Jahrmilliarden durch das Zusammenspiel von Versuch und Irrtum nach oben geschraubt hat, so sollte auch der Mensch immer wieder Irrtümer begehen können, ohne dabei existenzielle Gefahren befürchten zu müssen. Fehler sollten sogar provoziert werden, um Neues ausprobieren zu können. Denn Variation und Selektion sind seit jeher die Voraussetzung für Fortschritt gewesen. Heute breiten wir jedoch Techniken, wie zum Beispiel die Kernspaltung, weltweit aus und nehmen in Kauf oder zielen sogar darauf ab, dass diese Techniken alle anderen verdrängen. Zudem verbreiten wir mit diesen Techniken auch deren Konsequenzen in aller Welt, wie den atomaren Müll. So wird das Prinzip der Fehlerfreundlichkeit gleich doppelt verletzt – räumlich und zeitlich.⁷²

Die „Krone der Schöpfung“

Der Mensch ist in den fünf Milliarden Jahren, seit es unsere Erde gibt, erst im allerletzten Moment aufgetaucht: vor gerade einmal ein bis drei Millionen Jahren. Und der soge-

nannte moderne Mensch der Neuzeit hat lächerliche 500 Jahre auf dem Buckel und dünkt sich dennoch als Inbegriff des Fortschritts und der Vernunft. Seit dem Ende des sogenannten realen Sozialismus wird sogar vom „Ende der Geschichte“⁷³ gesprochen. Welch eine Selbstgerechtigkeit! Fragen wir ganz nüchtern: Wodurch hebt sich der Mensch von seinen pflanzlichen und tierlichen Vorfahren tatsächlich ab? Und wie kann Erziehung und Bildung seine besonderen Fähigkeiten fördern?

Der Mensch als Macher

Pflanzen, Tiere und Menschen haben eine deutlich abgestufte Möglichkeit, bei der Beschaffung von Nahrung und Information selbst aktiv zu werden und damit auch so etwas wie Freiheit zu erlangen. Diese Perspektive auf die Welt als Ganzes ist seit den Anfängen der griechischen Philosophie, vor allem seit Aristoteles, bekannt und wird seitdem im Zusammenhang von philosophischen Stufen- und Schichtenkonzeptionen weiterverfolgt.⁷⁴

Hierarchie der Freiheit

Pflanzen haben in der Regel einen festen Ort, an dem sie leben. Sie können sich nur unterschiedlich ausrichten, je nachdem, woher und wann sie ihre Nahrung und Information bekommen, wo und wann also Licht, Feuchtigkeit und Nährstoffe am besten zu erhalten sind. Insofern können sie also bereits lernen. Aber die meisten Pflanzen haben nicht die Fähigkeit, sich frei zu bewegen. Und die Art und Weise, wie Pflanzen Nahrung und Information verarbeiten, bleibt bei jeder Pflanzenart unveränderlich. Bei Tieren ist der Freiheitsgrad schon größer. Sie haben meist wesentlich mehr Bewegungsmöglichkeiten, können den Ort innerhalb bestimmter Grenzen verändern und sich zudem dabei wie die Pflanzen

auch räumlich und zeitlich je nach Bedarf umorientieren. Die Art und Weise der Verarbeitung von Nahrung und Information bleibt aber auch bei ihnen relativ unveränderlich.

Der Mensch hingegen ist ein einzigartig variables und lernfähiges Wesen. Er kann innerhalb sehr weiter Grenzen den Ort wählen, an dem er lebt, die Ausrichtung, die er seinen Aktivitäten gibt, und die Art und Weise, wie er seine Umwelt umgestaltet. Aus zeitökologischer Perspektive liegt dies an seiner beispiellos hohen Elastizität, an der großen Differenz von System- und Eigenzeit: Je nach Umwelt kann die Wiederkehr des Ähnlichen und die Änderung des Gleichen ganz unterschiedlich ausfallen. Die einzigartige Fähigkeit zur Umgestaltung seiner Umwelt hat der Mensch im Laufe seiner Geschichte auch ausgiebig genutzt. Von der Steinzeit bis in unsere Zeit hat er seine Arbeitsmethoden, Instrumente und Technologien ständig erneuert und dabei, wie er glaubt, immer mehr verbessert. In immer kürzeren Zeitabständen jagte eine technische Revolution die nächste. Vom Faustkeil bis zum Computer: eine einzige gigantische Umsturzgeschichte. Diese beispiellose Fähigkeit des Menschen ging einher mit der Entstehung dessen, was Frederic Vester „Netze“ nennt: Sowohl in der Außenwelt wie im Inneren des Menschen entwickelten sich komplexe Strukturen – Dinge wurden voneinander abhängig, die ursprünglich unabhängig voneinander ihr Dasein fristeten. Man denke an die Entdeckungen neuer Erdteile und Kulturen, die komplexen Verkehr und komplexe Kommunikation rund um den Globus nach sich zogen. Oder an eine Teamsitzung, die gleichermaßen scharfe Beobachtung, sensibles Einfühlen, kühles Nachdenken und elaborierte Sprachbeherrschung erfordert.

Freiheit und Verantwortung

Je mehr der Mensch in die äußere Welt eingriff, desto mehr musste er diese Welt in seinem Inneren auch begreifen. Mehr noch: Solange die Natur sich selbst reguliert hatte, ging es für den Menschen nur darum, diese natürlichen Ursache-Wirkung-Beziehungen nachzuvollziehen. Jetzt aber muss er die von ihm selbst hergestellten Zusammenhänge auch selbst verantworten. Aktuellstes Beispiel ist das Klima. Die Verantwortung für die Resultate seiner Erfolgsgeschichte kann der Mensch aber nur übernehmen, wenn die Strukturen in seinem Inneren die Komplexität der Außenwelt auch wirklich abbilden. Dies ist zunächst eine Frage seines Wissens und seines Bewusstseins. Aber wirklich übernehmen kann er die Verantwortung erst, wenn auch seine Gefühle und Verhaltensmuster diesem Bewusstsein gerecht werden. Die für sein Überleben entscheidende Frage lautet also: Ist der Mensch als Macher auf Dauer in der Lage, all das, was er macht, auch emotional integrieren und gedanklich begreifen zu können?

Zeiten des Körpers, der Seele und des Geistes

Betrachten wir den Menschen noch einmal als Produkt eines dreifachen zeitlichen Evolutionsprozesses und verfolgen wir dessen Spuren. Wir beginnen beim energetisch-materiellen Aspekt des Menschseins, beim Körper, tasten uns von ihm langsam zu den energetischen und informationellen Aspekten der Seele und schließlich zu denen des „reinen“ Geistes vor. Achten wir dabei zunächst auf die System- und Eigenzeiten, die Ressourcen, Resonanzen und Fehlerfreundlichkeiten, um dann letztlich klären zu können, unter welchen Bedingungen der geborene Macher und Umstürzler Mensch auch ein „geborener“ Verantwortungsträger werden kann.

Körper: Biorhythmus und Zyklus des Handelns

Im menschlichen Körper finden wir fast alles, was wir aus der Pflanzen- und Tierwelt kennen. Hierher gehört zunächst, was im weitesten Sinn zur „inneren Uhr“ bzw. dem Biorhythmus des Menschen gezählt werden kann. Im Grunde sind dies alle regelmäßigen Veränderungen des Zustands des menschlichen Organismus.⁷⁵ Der Großteil dieser Veränderungen ist zwar primär körperlicher Natur, hat aber gleichzeitig Auswirkungen auf die psychische Verfassung des Menschen, weshalb als umfassender Begriff oft auch vom „Leib“ des Menschen gesprochen wird. Zum Beispiel sind allein 150 Rhythmen bekannt, die an den Tag-Nacht-Wechsel gekoppelt sind, wie Körpertemperatur, Blutdruck, Harnausscheidung, Hormone u. ä. Auch die Monatszyklen und jahreszeitliche Veränderungen gehören hierher.

Neben dem Ein- und Ausatmen, dem Essen und Verdauen, dem Wachsein und Schlafen, der Anstrengung und Ruhe, dem Sitzen, Stehen, Gehen usw. gibt es eine Vielzahl von körperlichen Funktionen, die system- und eigenzeitlich strukturiert sind. Die letzte der genannten Funktionen des Biorhythmus ist besonders interessant. Denn die Haltung und Bewegung des Körpers hat mehr mit Zeit zu tun, als uns gemeinhin bewusst ist. Probleme mit dem Rückgrat und seinen Bandscheiben sind in aller Regel die Folge einer viele Jahre währenden Missachtung der Eigenzeiten der Wirbelsäule. Als ich mich nach einem Bandscheibenvorfall einmal etwas mit der Anatomie dieses Organs befassen musste, nahm ich erstaunt zur Kenntnis, auf welche Zeitmaße die Evolution das Rückgrat optimiert hat: 15 bis 20 Minuten Sitzen, 15 bis 20 Minuten Stehen, 15 bis 20 Minuten Gehen – und dann wieder von vorne. Die enorme Bedeutung des Biorhythmus machen wir uns im Normalfall, also wenn unser Körper problemlos funktioniert, nur nicht bewusst. Herz-Kreislauf-Erkrankungen und Krebs, Allergien, Sucht-

erkrankungen, die Burnout-Erkrankung, selbst die Migräne⁷⁶ können als Konsequenzen gestörter organischer Eigenzeiten gedeutet werden.

Lenken wir nun unseren Blick vom Inneren des Körpers schrittweise nach außen. Das menschliche „Handeln“ kann man als Nach-außen-Treten der inneren körperlichen Dynamik begreifen.⁷⁷ Das zeigt schon das Wort „Handlung“: Das Körperorgan Hand prägt der sachlichen und der menschlichen Umwelt etwas auf. Dabei wird der Biorhythmus der organischen Innenwelt auf die Umwelt übertragen. Jeder weiß, wie ärgerlich und auf Dauer kräftezehrend es ist, wenn Handlungen die erforderliche Zeitdauer nicht zugestanden wird, wenn sie ständig unterbrochen werden müssen – durch das Klingeln des Telefons, durch ein dringendes Anliegen des Kollegen, durch Gedanken, die einem ständig in die Quere kommen. Wie gut tut es dagegen, eine Sache abschließen, das Ergebnis betrachten und mit seinem Werk zufrieden sein zu können – z. B. beim Kochen, beim Basteln, beim Lösen komplexer Probleme.

Freilich hat jeder andere Vorstellungen davon, wann er mit dem Resultat seines Tuns zufrieden sein kann. Und natürlich benötigen Menschen auch unterschiedlich viel Zeit, um zu ein und demselben Resultat zu kommen, je nach Alter, Typus, Verfassung und äußeren Umständen. Grundsätzlich gilt jedoch: Entscheidend für das Wohlbefinden ist, ob wir hinterher das Gefühl haben, dass wir etwas genau so wieder tun würden, wenn wir die Möglichkeit dazu hätten. Wie wichtig das Handeln für Wohlbefinden und Gesundheit ist, zeigt sich daran, wie sehr wir leiden, wenn wir nicht mehr handeln dürfen oder wenn uns nichts gelingt. Wie heilsam hingegen ist es, z. B. angesichts einer depressiven Verstimmtheit, wenigstens ein kleines Erfolgserlebnis zu haben, seine eigene Wirksamkeit wieder zu spüren – und wenn es nur beim Abspülen oder Sortieren von Zeitungen geschieht.

Seele: Bedürfnisse und Affekte

Nur wenn wir die seelischen Bedingungen des Handelns einigermaßen kennen, wird das menschliche Handeln für uns auch verstehbar. Ein Handlungszyklus beginnt mit einem aus einem Motiv geborenen Handlungsvorsatz und endet mit dem Rückblick auf das Ergebnis und der Überprüfung, ob das Motiv erfüllt ist. Wie also kommt es zu einem Motiv? Konzentrieren wir uns zunächst wieder auf die körpernahen Bedingungen von Handlungsmotiven. Hier stoßen wir sofort auf die elementaren Bedürfnisse des Menschen. Der amerikanische Psychologe Abraham Maslow hat eine Motivations- bzw. Bedürfnistheorie entwickelt, die dem hier skizzierten Menschenbild der Ökologie der Zeit weitgehend entspricht.⁷⁸

Auch Maslow sieht den Menschen als natürliches, kulturell-soziales und individuelles Wesen: Als Naturwesen hat er physiologische Grundbedürfnisse, also nach Atemluft, Essen, Schlafen, Sexualität. Als Kultur- und Sozialwesen hat er Sicherheits- und Anerkennungsbedürfnisse. Und als individuelles Wesen hat er ein Bedürfnis nach Selbstachtung und Selbstverwirklichung. Diese Bedürfnisse, so erinnert uns Maslow, werden uns in der Regel von unten nach oben bewusst: Erst wenn die augenblicklichen existenziellen Nöte des Körpers beseitigt sind, denken wir an den Schutz vor zukünftigen Gefahren. Erst wenn wir uns in unserem Umfeld anerkannt fühlen, können wir uns auch selbst wertschätzen und verwirklichen. Auch die medizinisch-psychologische Hilfe folgt bekanntlich dieser Prioritätenlogik: Zuerst muss das Herz-Kreislauf-System aufrechterhalten werden, dann erst kümmert sich der Helfer um die psychisch-soziale Gesundheit.

Das Verhältnis zwischen den Bedürfnissen, die der Mensch als sozio-kulturelles, und jenen, die er als individuelles Wesen hat, ist für das Verständnis der Psyche besonders wichtig.

Nichts treibt uns in diesem Zusammenhang so sehr an wie die Liebe oder zumindest die Anerkennung durch andere Menschen. Dass der Mensch von Natur aus nicht auf Egoismus und Konkurrenz angelegt ist, wie Darwin geglaubt hat und die sozialdarwinistischen Ideologen des Wirtschaftsliberalismus ständig weiterpredigen, sondern auf Kooperation, lässt sich heute auch mit den Mitteln der medizinischen Hirnforschung zeigen. Das Gehirn belohnt ein gelungenes Miteinander durch die Ausschüttung von Botenstoffen, die gute Gefühle und Gesundheit erzeugen. „Die beste Droge für den Menschen ist der Mensch“, sagt der Freiburger Mediziner und Psychotherapeut Joachim Bauer in seinem Buch „Prinzip Menschlichkeit“.⁷⁹ Auch hier kommt es also wieder auf die Resonanz, das Miteinander-Schwingen als Basis unserer Seele an. Gleichzeitig wollen wir aber mit uns selbst identisch, unverwechselbar, etwas Besonderes sein. Wie existenziell wichtig und zugleich schwierig es gerade für Kinder und Jugendliche ist, diese Balance zwischen dem Bedürfnis nach Integration und Abgrenzung, zwischen Anerkennung und Identität zu finden, wurde im ersten Kapitel bereits angesprochen.

Wer die Zeiten der Seele genauer erforschen will, der muss eine Verbindung von der Motivationspsychologie zur Affekt- bzw. Emotionspsychologie herstellen. Schon die Begriffe „Affekt“ bzw. „Emotion“ oder auch das deutsche Wort „Stimmung“ verweisen auf das Faktum des Schwingens, das sich fortsetzt, also Resonanzen erzeugt. Affekte bzw. Emotionen sind Prägungen, die bei jedem einzelnen Menschen über den Zeitverlauf hin relativ stabil und zwischen den Menschen über große Räume hinweg relativ gleichartig sind. Dies hat einen systematischen Grund: Sowohl in der Entwicklungsgeschichte der Gattung Mensch wie in der des einzelnen Menschen wurden und werden Affekte sehr viel früher gespeichert als einzelne Wahrnehmungen, Verknüpfungen von Wahrnehmungen und Gedanken, die man in der Psycho-

logie als Kognitionen zusammenfasst. In der Entwicklung des menschlichen Gehirns zeigt sich dies daran, dass das für die affektiven Äußerungen zuständige limbische System im Innern des Gehirns älter ist als die für die kognitiven Leistungen zuständige Hirnrinde.⁸⁰ Deshalb ist es auch möglich, dass sich Menschen unterschiedlicher Kulturen über Mimik und Gestik miteinander verständigen können. In die Gefühlswelt des Anderen können wir uns im Prinzip auch dann hineinversetzen, wenn wir keine gemeinsame Sprache sprechen.⁸¹ Psychologen der Humboldt-Universität Berlin arbeiten bereits zusammen mit Forschern der Indiana University an einem Lexikon der „gefühlten Sprache“.⁸¹

Affekte sind das Zentrum, eben das „Herz“ der menschlichen Seele. Genau deshalb sind sie engstens verbunden mit Körper und Geist. Große Angst z. B. erzeugt sowohl Herzrasen im Körper wie Panik im Kopf, die gestörte Blutversorgung lässt die Haut fahl und die Gedanken eng werden. Der Schweizer Psychiater Luc Ciompi hat in seiner „Affektlogik“ den Zusammenhang von Zeit und Affekt genauer untersucht. Die Dominanz der Emotionen sorgt innerhalb unseres psychischen Apparates dafür, dass wir in der Regel das tun, was sich bisher im Laufe unseres Lebens bewährt hat. „Ein gebranntes Kind scheut das Feuer“, heißt es treffend. Wichtig ist die Plastizität der neuronalen Netze. Dies verdeutlicht Ciompi durch einen eindrucksvollen Vergleich. Unsere affektlogischen Strukturen gleichen einem durch den Gebrauch selbst angelegten und im Gebrauch ständig weiter aus- und umgebauten Weg- und Straßensystem. Es besteht aus „einigen früh schon festgelegten breit ausgewalzten Hauptachsen und einer komplex verschachtelten Hierarchie von mehr oder weniger fixen Verbindungsstraßen und -sträßchen zweiter und dritter bis n-ter Ordnung. Selbst Fuß- und Schleichwege fehlen nicht“. Aus einem zunächst ganz unauffälligen Seitenpfad kann sich „mit der Zeit ein immer häufiger benutzter Fühl-, Denk- und Verhaltensweg, zuletzt

vielleicht sogar ein vollautomatisierter ‚Gemeinplatz‘ entwickeln“.⁸³

Sowohl die Anzahl wie die Art der Verknüpfungen sind das Resultat dessen, was wir selbst in Auseinandersetzung mit unserer Umwelt aus unserem Gehirn machen, und mehr noch, was die Umwelt in Auseinandersetzung mit unserem Gehirn aus unserem Gehirn macht. Gemeinsam ist allen Affekten ihre organisatorisch-integrierende Leistung: als psychische Energielieferanten, als Faktoren der Aufmerksamkeit, als Pforten zu den unterschiedlichen Gedächtnisspeichern, als Bindegewebe oder Leim zur Herstellung von Kontinuität, als Mittel zur Ordnung und Herstellung von Hierarchien für unsere Denkinhalte.⁸⁴ Erst durch die vielfache und sich wiederholende neurologische Bahnung entsteht also eine affektiv-kognitive Struktur im Gehirn. Die Affektpsychologie bestätigt also in Bezug auf die menschliche Psyche, was die Ökologie der Zeit in Bezug auf das Leben allgemein feststellt: Die Bewegungen unserer Seele sind zugleich linear und zyklisch strukturiert.

Diese Deutung des Psychischen hat enorme Vorteile gegenüber anderen Deutungsansätzen. Sie kommt ohne „kognitive Einsprengsel“ aus und ermöglicht so, die Psychologie ohne Einbußen an die Biologie des Menschen, der Tiere und auch der Pflanzen anzuschließen. Ciompi betont explizit, dass erst durch die Zeitdimension die Entstehung von Individuum- und gruppenspezifischen „affektiv-kognitiven Eigenwelten“ verstanden werden kann. Ähnlich wie Friedrich Cramer mit seiner Resonanztheorie verweist auch Ciompi auf den Zusammenhang zwischen Chaos und Ordnung. Die als „Angstlogik“, „Wutlogik“, „Freudelogik“ usw. charakterisierten „affektspezifischen Fühl-, Denk- und Verhaltensmuster“ wirken als „typische Attraktoren“, die, solange der betreffende Affekt vorherrscht, alles Wahrnehmen und Denken in ihren Bann ziehen und damit zeitweilig Ordnung in die Psyche bringen – bis aufgrund neuer Umstände wieder Chaos ausbricht.

Einen Schritt weiter geht der Biologe Andreas Weber in seinem Buch „Alles fühlt“.⁸⁵ Affekte sind für ihn nicht auf Menschen und Tiere beschränkt, sondern Kennzeichen allen Lebens. Seine „Schöpferische Ökologie“ geht davon aus, dass nicht Informationsverarbeitungsprozesse, sondern Empfindungen die grundlegende „Leistung“ aller Lebewesen sind. Alle Organismen, bis hin zur einfachen Zelle, sind für Weber Subjekte, die leben wollen, dazu gestalterisch tätig werden und Kultur als organische Fortsetzung von Natur hervorbringen. So betrachtet haben alle Lebewesen eine Seele, und zwar nicht im Sinne der christlichen Lehre, wohl aber im Sinne der Philosophie des Aristoteles: Seele als innere Lebenskraft, als jene Kraft, die sich in den Formen des Lebens, in den Gestalten der Körper, in der Mimik und Gestik, einen Ausdruck sucht – Seele als der „empfindende Aspekt allen Lebens“⁸⁶.

Geist: Kognition und Reflexion

Neben den Bedürfnissen und Gefühlen, die engstens mit unseren Körperfunktionen verbunden sind, spielt die Kognition als dritte seelische Bedingung für das Handeln des Menschen eine wichtige Rolle. Wichtig ist hierbei zunächst die Aufmerksamkeit für unsere Sinneswahrnehmungen. Mit der Kategorie der Aufmerksamkeit entfernen wir uns nun vom Körperlichen und kommen in die Region des Geistigen. Aufmerksam müssen wir z. B. sein, wenn wir uns in einer fremden Umgebung orientieren. Deshalb ist Aufmerksamkeit als Voraussetzung für Bildungsprozesse von zentraler Bedeutung.

Was die Eigenzeiten der Aufmerksamkeit betrifft, so sind wir zwar mit unseren Wahrnehmungen relativ schnell im Vergleich zu jener Zeit, die wir für gedankliche Schlüsse oder für das Lösen komplexer Probleme benötigen, die sich an die Wahrnehmung anschließen können. Mit der Beschleu-

nigung unseres Lebens erhöht sich aber nicht nur das Tempo und fallen nicht nur Pausen weg, sondern wir sind zudem immer mehr zur Gleichzeitigkeit gezwungen, um mithalten zu können. Deshalb stellt sich im Zusammenhang mit dem Problem der Aufmerksamkeit die Frage nach der Eigenzeit unserer Psyche mit voller Schärfe. Der Schweizer Sozialpsychologe Michel Baeriswyl⁸⁷ vergleicht unsere Aufmerksamkeit mit einem Scheinwerfer: Zunächst einmal erfordert das Aufmerksamsein im Gehirn ganz bestimmte Stoffwechselprozesse, sie braucht also Energie. Sie richtet sich immer auf ganz bestimmte Sachverhalte, die so ins Bewusstsein treten, wie auch ein Scheinwerfer ganz bestimmte Objekte beleuchtet und andere im Dunkeln lässt. Und die Aufmerksamkeit belegt in unserem psychischen Apparat immer auch ganz bestimmte Sinnes- und Verarbeitungskanäle. Aufmerksamkeit und sinnliche Wahrnehmung sind der Ausgangspunkt jener kognitiven Prozesse, um die sich in der Alltagspädagogik in unseren Schulen fast alles dreht. Sie sind der Rohstoff für unsere Gedanken, beginnend mit der einfachen Begriffsbildung bis hin zu komplizierten Operationen zur Lösung von komplexen Problemen.

Für die Suche nach den Eigenzeiten der Seele dürfte neben der Aufmerksamkeit vor allem der Vorgang der Abstraktion wichtig sein. Eine Abstraktion ist das gezielte Abschen von sinnlich erfahrenen und erfahrbaren Einzelheiten zum Zweck der Verallgemeinerung und der Ausweitung der Erkenntnisse. Auch hier findet sich wieder das Phänomen der Wiederkehr des Ähnlichen: der Zyklus zwischen Wahrnehmung und Denken, zwischen Empirie und Ratio. Beide müssen wechselseitig aufeinander bezogen sein, wenn die Wahrnehmung nicht sinnlos und das Denken nicht bezuglos sein soll. Wenn dieser Zyklus gestört ist, wird der Mensch irre. Im pädagogischen Alltag wird meist unterschätzt, wie sehr Aufmerksamkeit, Wahrnehmung und Denken affektgesteuert sind. Erkenntnisse hängen engstens mit Interessen zu-

sammen, Erinnerungen mit Bewertungen. Was keinen praktischen Nutzen, keinen Bezug zu unserem Handeln hat, das geht leicht in der Masse der Reize unter, das bleibt unbeleuchtet.

Die höchste Form der Kognition ist die Reflexion, das Zurückbeugen des Geistes auf sich selbst. Biologisch gesehen hat der Mensch, so der Bremer Hirnforscher Gerhard Roth, zwar keine Sonderstellung in der Welt des Lebens: Die Gene von Menschen und Schimpansen gleichen sich weitgehend. Auch Großaffen verfügen über „Geist und Bewusstsein“, können denken, sich etwas vorstellen, sich erinnern, Handlungen planen und kommunizieren. Darüber hinaus haben sie wie Menschen die Fähigkeit, „intentional“ zu handeln, andere zu „verstehen“, sie zu „unterrichten“, Werkzeuge „herzustellen“ und sie zu „gebrauchen“. Aber es gibt einen entscheidenden Unterschied: Der Mensch verfügt über bestimmte Bewusstseinsformen, über die Tiere „bis zum Beweis des Gegenteiles“ nicht oder nur in geringem Umfang verfügen: das Nachdenken über sich selbst und den Sinn des Lebens, die längerfristige Handlungsplanung als Voraussetzung für die Entwicklung und den Gebrauch komplizierterer Werkzeuge – und damit das Bewusstsein von Zeit.⁸⁸ Man könnte ergänzen: Das Besondere an den menschlichen Werkzeugen ist, dass der Mensch sie aufgrund seines hoch elastischen Umgangs mit Energie bzw. Materie und Information ständig im Lichte der mit ihnen gemachten Erfahrungen verändert, und zwar mit rasant zunehmender Geschwindigkeit, die im menschlichen Bewusstsein vom Prinzip her ebenfalls irgendwie reflektiert werden muss.

Mit der besonderen Fähigkeit zur Reflexion gehen beim Menschen auch besondere Fähigkeiten zur Kommunikation einher. Nur er verfügt über eine „syntaktisch-grammatische Sprache“, eine sehr späte evolutionäre Errungenschaft, die nicht älter als 50.000 Jahre ist und deren hirnorganische Voraussetzungen im jüngsten Teil des Gehirns, im präfron-

talen Cortex, verankert sind. Die menschliche Reflexions- und Sprachfähigkeit haben die menschliche Kultur erst möglich gemacht. Das menschliche Zeitbewusstsein war dabei von Anfang an mit von der Partie.⁸⁹ Hier sind wir an der tiefsten Bedeutung der Metapher der „Krone der Schöpfung“ angelangt.

Netzknüpfen mit Verstand

Wie alle Lebewesen muss auch der Mensch über die gesamte Lebenszeit hinweg lernen. Und Lernen bedeutet, Netze zu knüpfen, sowohl im Denken zwischen der Vielfalt der Einzelercheinungen und Abstraktionen, als auch zwischen dem Denken, Fühlen und Handeln. Diese Netze sind es, die das Leben tragen. Je zuverlässiger die Netze tragen, desto reifer ist der Mensch geworden. Mit Hilfe der Evolution und Ökologie der Zeit konnte dreierlei gezeigt werden:

Erstens: Die Reifung des Menschen muss die mit den Entwicklungsstufen bzw. Schichten verbundene Prioritätenlogik der Welt und des Lebens beachten: Der Körper ist die Basis der Seele, die Seele die Basis des Geistes, „Hand“, „Herz“ und „Kopf“ bauen also aufeinander auf. Das praktische Handeln, vor allem das Erlebnis des Erfolgs und damit der Selbstwirksamkeit, ist die Basis jeglichen Lernens. Je klarer Lernen auf Handeln bezogen ist, desto leichter fällt es. Was ich nicht brauche, will mir auch nicht in den Kopf.

Zweitens: Die zyklisch-rhythmische Bewegungsform, die Wiederkehr des Ähnlichen, die die Stabilität garantiert, ist die Voraussetzung für die lineare Bewegungsform, die Entstehung von Neuem. Beim Menschen zeigt sich hier eine erste Besonderheit: seine enorme Elastizität. Sie geht damit einher, dass System- und Eigenzeiten weit voneinander abweichen können. Individualisierung des Lernens bedeutet beim Menschen also nicht nur, dass jeder seine eigene Methode und Geschwindigkeit hat. Zusätzlich variieren beide

beim Menschen stark, und zwar in Abhängigkeit vom Umfeld des Lernens, besonders von den Mitmenschen. Sind sie dem Lernenden sympathisch, spenden sie ihm Anerkennung, lieben sie ihn sogar, ist die Eigenzeit sehr viel kürzer.

Und drittens: Beim Aufbau von Neuem müssen Ressourcen und Anforderungen zueinander passen, Erziehung und Bildung brauchen also Situationen, die bewältigt werden können. Sie brauchen ferner Freiräume, in denen Systeme in Schwingung gebracht werden können und in denen bei der Wiederkehr des Ähnlichen auch Abweichungen möglich sein müssen. Und sie brauchen darüber hinaus Vielfalt und Gemächlichkeit, damit das Neue sich austoben und seine Qualitäten im Vergleich zum Altbewährten auch tatsächlich unter Beweis stellen kann.

Die Reifung des Menschen ist nur ein Spezialfall für die Wirksamkeit der allgemeinen Lebens- bzw. Formungskräfte im Bereich der lebendigen Welt. Jede einzelne Verknüpfung geht dabei auf Akte des Lernens zurück. Menschen lernen zunächst genauso wie Pflanzen und Tiere, nämlich durch unbewusste Anpassung an die Gegebenheiten. Aber sie haben, das hat vor allem Klaus Holzkamp⁹⁰ herausgearbeitet, eine zusätzliche Möglichkeit zu lernen, weil sie mit Bewusstsein begabte Subjekte sind: Wenn wir beim Handeln auf Probleme stoßen, wenn unerwartete Hindernisse auftauchen, müssen wir die Handlung unterbrechen, den problematischen Teil der Handlung aus dem Gesamtzyklus herausnehmen, alternative Strategien erproben – bis wir eine Lösung gefunden haben und die Handlung abschließen können. Holzkamp nennt diese Unterbrechung „Lernschleife“.

Lernen in diesem engeren, auf den Menschen beschränkten Sinn geht also immer mit Widerstandserfahrungen einher, die als Widerspruch zum ursprünglichen Handlungsplan auftreten. Insofern ist das menschliche Lernen kein einseitiger Anpassungsprozess, sondern ein Wechselgeschehen zwischen einem Subjekt und der es umgebenden dinglich-

sozialen Objektwelt. Jede Lernschleife beginnt gewissermaßen mit einer Selbstkritik, in der der Lernende zur Kenntnis nehmen muss, dass sein ursprünglicher Plan der Objektwelt nicht angemessen war. Er muss lernen, dass das vorher Gelernte falsch war und neues Wissen und Können nötig ist. Lernen geht also immer mit bewusstem Vergessen, also gewissermaßen mit „Entlernen“ einher. Insofern ist menschliches Lernen Netzeknüpfen mit Verstand.

Öffnung oder Schließung?

Weil Lernen und Entlernen ständig ineinander übergehen, ist jeder einzelne Lernakt nur ein winziger Ausschnitt. Er ist immer in eine biografische Lerngeschichte eingebunden. Diesen Aspekt hat die Hamburger Sozialwissenschaftlerin Frigga Haug⁹¹ im Anschluss an Holzkamp weiterverfolgt. Die Lerngeschichte ist die Geschichte der „Selbstbewegung des Subjekts“, die parallel zur Geschichte des Handelns verläuft, durch Widerspruchserfahrungen vorangetrieben wird und prinzipiell unabgeschlossen und unabschließbar ist. Im realen Lernen, durch das die Netze in und um uns entstehen, sind zwar unbewusste und bewusste Anteile engstens miteinander verflochten. Aber wir haben die Möglichkeit, durch Innehalten im Handeln und sorgfältige Reflexion des Lernens das eigene Leben, ja sogar die Entstehung unseres Willens, besser zu verstehen. Das Spezielle beim Menschen liegt also darin, dass er mit seiner beispiellosen Fähigkeit zur Reflexion und Kommunikation immer wieder innehalten kann, um die Richtung der Entwicklung dieser Netze selbst zu bestimmen. Reflexivität und Sprachfähigkeit ermöglichen die spezifische Form von Kreativität, zu der nur der Mensch fähig ist: die Offenheit für Neues und damit die Produktion von Vielfalt – als Voraussetzung für die Fehlerfreundlichkeit all dessen, was der Mensch macht.

Wo Reifungsprozesse unter Zeitdruck geraten, wo Kindern

und Jugendlichen die Zeit zum Reifen vorenthalten wird, wo ihre Entwicklung beschleunigt in Richtung auf ganz bestimmte Ziele hin gelenkt wird, dort wird diese Fähigkeit des Menschen, sich im Geiste zurückzubeugen, um sich selbst zu verstehen, untergraben. Dann werden Lern- und Handlungszyklen nicht geschlossen, Ressourcen nicht gepflegt, sondern vernichtet, Resonanzen blockiert und Vielfalt durch Einfalt, durch Dummheit ersetzt. Wenn das Reifen der Menschen, wie zu befürchten ist, in naher Zukunft ganz am Ertrag des Humankapitals ausgerichtet werden wird, wird dies ähnliche Folgen haben, wie wir sie beim Reifen von Pflanzen schon lange beobachten. Wer nur auf die wirtschaftliche Seite des Wachstums von Menschen achtet, der verhält sich nicht viel anders als der, der am Wachstum der Bäume nur wegen der Kubikmeter Holz interessiert ist: Je konsequenter auch beim Menschen die Logik von Investition und Ertrag verfolgt wird, desto wahrscheinlicher wird, dass der Bildung und Erziehung dasselbe Schicksal beschieden sein wird, wie einst der Forstwirtschaft. Der Weg führt in die Monokultur – mit allen Konsequenzen, in Bezug auf die Ästhetik genauso wie in Bezug auf die Überlebensfähigkeit der Geschöpfe, die da so schnell heranwachsen.

Erziehung und Bildung

Was ist nun Erziehung? Was ist Bildung? Erziehung kommt von „Zug“ bzw. „ziehen“. Ziehen ist im Zusammenhang mit Lebewesen nur möglich, wenn mindestens zwei beteiligt sind: einer der zieht und einer der gezogen wird. Bei „Bildung“ ist das nicht so: Bildung, von „Bild“ bzw. „bilden“ abgeleitet, lässt uns eher an einen Bildhauer oder Maler denken, der allein sein will, wenn er arbeitet. Erziehen kann man auch viele Tiere und sogar manche Pflanzen, wie der Begriff „Baumschule“ zeigt. Bilden können sich selbst nur Men-

schen. Bei der Erziehung ist der, um dessen Veränderung es geht, ein Kind oder ein Jugendlicher. Bildung hingegen ist altersunabhängig, eine lebenslange Aktivität. Damit hängt auch der unterschiedliche Grad der Beteiligung zusammen: Im Erziehungsbegriff wird derjenige, der erzogen wird, in einer passiven Rolle gesehen. Der Bildungsbegriff betont die Aktivität des Sich-Bildenden. Der Gebildete hat vermutlich in den Augen der meisten modernen Menschen ein höheres Ansehen als der – nur – Erzogene. Konzentrieren wir uns im Folgenden auf die Gemeinsamkeiten, also allgemein auf den menschlichen Reifungsprozess, und fragen, wie er unterstützt werden kann.

Führen und Wachsenlassen

Hierbei kommen wir zur letzten grundsätzlichen Frage, ehe wir uns der Schule zuwenden: Worin bestehen die Ziele von Erziehung und Bildung, in welche Richtung werden die Netze geknüpft? Soll der Mensch Ebenbild Gottes, autonomes Wesen, treuer Staatsbürger, verwertbares Humankapital werden? Für diese Frage ist die Erziehungswissenschaft zuständig. Klar ist, dass die Suche nach einer Antwort wieder bei den biologischen Bedingungen des Menschseins beginnen muss. Aber sie soll dann in eine Analyse des kulturellen und sozialen Rahmens münden, innerhalb dessen Erziehung und Bildung stattfinden.

Diese Brücke vom naturwissenschaftlichen zum kultur-, sozial- und geisteswissenschaftlichen Diskurs ist die Hauptschwierigkeit der Erziehungswissenschaft überhaupt. Sie sucht dabei gerne Hilfe bei Metaphern. Eine beliebte Metapher für das Erziehungs- und Bildungsgeschäft ist das „Führen“ und das „Wachsenlassen“. Eine klassisch gewordene Erörterung der Alternative, die sich hinter dieser doppelten Metapher verbirgt, findet sich in dem 1927 erstmals erschienenen Buch „Führen oder Wachsenlassen“⁹², das seitdem

unzählige Male neu aufgelegt worden ist. Darin fragt der Erziehungswissenschaftler Theodor Litt, ob es besser sei, wenn der Erzieher ein Kind in eine ganz bestimmte Richtung, von der er überzeugt ist, dass sie das Beste für das Kind sei, führe. Oder ob er das Kind besser wachsen lassen und es dabei lediglich vor schlechten Einflüssen schützen solle.

Die Antwort kann nicht überraschen: Sowohl als auch! Für Litt geht es im Erziehungsprozess nämlich im Kern darum, den „subjektiven Geist“ des Zöglings zum „objektiven Geist“ unserer Kultur hinzuführen und ihm dabei das Zeitlose, das Klassische, das Ewige zu erschließen. Der pädagogische Begriff der Führung sei also nicht im militärischen Sinn, nicht als „Kommando“ eines Menschen über einen anderen, sondern als „Einführung“ in die Gestalten des Geistes zu verstehen.⁹³ Die „Schätze geformten Geistes“ sprechen Litt zufolge für sich, die Einführung in diese Schätze ist also nichts als eine geistige Wachstumshilfe für den jungen Menschen.

Sehen wir einmal von der nebulösen Konstruktion eines objektiven Geistes ab. Diese Konstruktion hatte Litt von Hegel übernommen. Interpretieren wir die Metapher vom Führen und Wachsenlassen im Lichte der hier entwickelten Evolution und Ökologie der Zeit, dann zeigt sich, dass sie in Bezug auf Pflanzen und Tiere durchaus ihre Berechtigung hat. Beide wachsen und gedeihen aufgrund innerer Kräfte von selbst, die Natur lässt aus dem winzigen Keimling eine komplexe Gestalt entstehen. Aber dieser Prozess kann vom Menschen gelenkt werden und wird dies auch, um ganz bestimmte Formen zurückzudrängen und andere zum Vorschein zu bringen. Diese Lenkung ist ein Werk der Kultur und Gesellschaft, denn nur aufgrund der über Jahrtausende angesammelten Erfahrung des Menschen ist eine solche Veredelung der naturwüchsigen Prozesse möglich geworden.

Bauern, Gärtner, Tierhalter bzw. -pfleger können gar nicht anders, als das Führen und Wachsenlassen miteinander zu

synchronisieren. Dabei müssen sie die Art und Weise, wie Pflanzen und Tiere in ihren Umwelten haushalten, wie sie Nahrung und Information verarbeiten, immer erst in Erfahrung bringen. Sie müssen zunächst auf die evolutionär entstandenen Zyklen vertrauen, ehe sie zum rechten Zeitpunkt wohl dosiert eingreifen. Pflanzen z. B. brauchen an sonnigen Tagen mehr Wasser als an trüben und mehr zur Blütezeit als sonst. Säen, Ernten und Jäten richten sich nach den Zyklen des Jahres und ggf. des Mondes.

Das Wachsenlassen als zyklische Basis und das Führen als lineare Ergänzung finden auch beim menschlichen Reifungsprozess statt. Das Besondere am Menschen ist nur, dass er aufgrund seiner frühen Geburt in der ersten Zeit seines Lebens ganz besonders auf die Hilfe „kompetenter Anderer“ angewiesen ist. Das zeigt sich schon bei der Kontaktaufnahme zwischen Mutter und Säugling durch den Austausch von Blicken, durch das erste Greifen, die ersten Laute. Es ist ein angeborenes Bedürfnis nach Nähe, Wärme, Sicherheit, das den Säugling dazu veranlasst, diesen Kontakt zu suchen, und der bei der Mutter durch ebenso angeborene Instinkte Erwidern findet. Beide wollen die verloren gegangene innere Geborgenheit durch eine äußere ersetzen. Mutter und Kind streben nach weitgehendem Gleichklang.

Zum Beispiel Gehenlernen

Schauen wir uns den menschlichen Erziehungs- und Bildungsprozess am Beispiel einer primär körperlichen Lernhandlung, dem Gehenlernen, näher an. Wie bringt das Individuum diese neue Fähigkeit hervor? Die Anlage zum Gehen beruht zunächst auf organischen Voraussetzungen, die einfach wachsen müssen, ehe sie genutzt werden können. Wenn Mutter oder Vater ihrem Jüngsten bei den ersten Schritten behilflich sein wollen, werden sie versuchen, einen Gleichklang zwischen ihren eigenen Bewegungen und denen

des Kindes herzustellen, den Rhythmus also zu übertragen. Sie stellen sich hinter das Kind, halten es an beiden Händen und beginnen, zusammen mit ihm vorsichtig ein Bein nach dem andern nach vorne zu bewegen. Je besser Vorbild und Nachbild synchronisiert sind, desto besser funktionieren diese elementaren Formen des Lernens – das Lernen durch Imitation.

Eltern werden allmählich die Anforderungen erhöhen, damit die Ressourcen an ihnen wachsen können. Ein Kind, das gerade die ersten Schritte erfolgreich auf ebenem und griffigem Boden zurückgelegt hat, kann sich noch lange nicht auf Treppen oder auf Glatteis bewegen. Und wie bei allen Lernprozessen ist auch beim körperorientierten Lernen der Fehler der eigentlich produktive Faktor. Dazu sind Vielfalt und Gemächlichkeit unerlässliche Voraussetzungen: die Vielfalt der Bodenbeschaffenheit und die Gemächlichkeit, einen Schritt vor den anderen setzen zu können und dabei nicht gestört zu werden. Zur Fehlerfreundlichkeit gehört auch, dass die Umgebung des jungen Gehers so beschaffen ist, dass Fehler, sprich: Stürze nicht zu größeren Verletzungen führen und damit der Ausflug in die neue Welt nicht ständig in Misserfolgserlebnisse mündet. Besonders beim Thema Fehlerfreundlichkeit zeigt sich, wie kontraproduktiv Beschleunigungsversuche sein können, wie schnell sie uns in eine Beschleunigungsfalle tappen lassen. Wer Kinder zu fest an den Armen zieht, wird ihre Balancierungsanstrengungen immer wieder zunichtemachen. Je besser nicht nur die Organe und das aus ihnen folgende Handeln, sondern auch das Wachsenlassen und das Führen synchronisiert sind, desto besser geht es mit dem Gehen voran. Das Gehen ist nämlich ein komplexer Vorgang, der auf vielfältigen Resonanzbeziehungen zwischen Organen, z. B. zwischen dem Schwingen der Arme und der Beine oder dem Pendeln des Blicks zwischen Nähe und Ferne, beruht.

Der letztliche Antrieb zum Gehen ist das sogenannte

„Wachstumsbedürfnis“ des Kindes⁹⁴ – seine Neugierde, sich vorwärts zu bewegen und zu schauen, wie es im nächsten Raum, auf dem Tisch und unter dem Kasten aussieht. Oft wollen Kinder auch einfach das nachmachen, was die Großen können. Das ist das Grundprinzip des Zusammenspiels von Wachsen und Führenlassen: zu beobachten, was die Kinder wollen, und ihnen zu helfen, es tun zu können. Wer Kinder, die sitzen wollen, zum Gehen ziehen will, der landet schnell in einer Beschleunigungsfalle. Genauso ein Erwachsener, der Kinder, die noch keine Fragen haben, bereits mit Antworten belästigt. In beiden Fällen werden Wachstumsbedürfnisse eher blockiert als gefördert.

Die Synchronisation von innen und außen

Eine Erziehungs- und Bildungstheorie, die von den Wachstumsbedürfnissen des Kindes ausgeht, die Fähigkeiten des Kindes fokussiert und dann erst danach fragt, wie sich diese Fähigkeiten fördern lassen, kann sich auf die Vorstellung von den Entwicklungsstufen und Schichten der Welt, die vor allem auf Aristoteles zurückgeht, berufen. Aristoteles hatte die Formen des Lebens danach unterschieden, wozu sie auf der Welt seien, wozu sie „taugten“, und daraus jene „Tugenden“ abgeleitet, die es zu erlernen und zu pflegen gelte. Pflanzen und Tiere taugen für andere, also für Menschen, als Mittel zur Ernährung, zur Schattenspende, zum Transport. Nur der Mensch – gemeint war damals natürlich der männliche Vollbürger Athens – taugt für sich selbst: für ein selbstbestimmtes Leben. Durch diese Perspektive auf das, was Lebewesen jeweils können, und die Frage, wie man sie durch individuelle und kollektive Hilfe dazu befähigen kann, versucht Aristoteles die Brücke zwischen Natur einerseits und Geist, Kultur, Gesellschaft, Politik andererseits herzustellen. Wie kann der Mensch zu einem tugendhaften Leben gemäß dieser seiner Bestimmung befähigt werden? Das war

die zugleich ethische, pädagogische und politische Leitfrage des Aristoteles.

Heute sprechen wir statt von Tugenden von Qualifikationen und Kompetenzen. Aber es geht nach wie vor um die doppelte Frage des alten Aristoteles: Wie muss eine soziale Ordnung beschaffen sein, wenn in ihr die Fähigkeiten des Menschen bestmöglich zur Geltung kommen sollen? Und wie muss ein individuelles Verhalten aussehen, das nicht von äußeren Verboten oder Geboten, sondern von den inneren Potenzialen des Menschen ihren Ausgang nimmt?⁹⁵ Beides, die Ordnung und das Verhalten, muss einer Ethik folgen, die erst durch Bildung möglich gemacht wird. Der hier zugrunde gelegte Denkansatz bietet einen hervorragenden theoretischen Rahmen, um die Brücke zwischen natürlichen, soziokulturell-politischen und individuellen Bedingungen menschlicher Reifungsprozesse konkretisieren zu können. Der „objektive“ und der „subjektive“ Geist können mit Fleisch und Blut gefüllt werden, die Ernährung des Körpers wie die des Geistes können besser verstanden und letztlich gestaltet werden, wenn wir begreifen, dass unsere innere und äußere Welt letztlich nichts anderes als Produkte ein und desselben Prozesses sind – der Evolution und Ökologie der Zeit. Wenn also das Besondere am Menschen seine innere Fähigkeit ist, innezuhalten, zu reflektieren und sich mit anderen differenziert darüber auszutauschen, was wichtig im Leben ist, dann müssen wir äußere Bedingungen schaffen, die ihm dies auch ermöglichen – mehr noch: ihn dazu anregen.

Fazit

Welche Rolle spielt die Zeit im Leben von Pflanzen, Tieren und Menschen? Alle drei Lebewesen müssen nicht nur im Laufe der Zeit zu dem heranwachsen, was sie sind. Sie sind zudem in vielfältige Austausch- bzw. Verarbeitungsprozesse

mit ihren Umwelten eingebunden. Dabei geht es einerseits um den Stoffwechsel, also Materie und Energie, andererseits um Information. Diese Prozesse haben ihre je eigenen Zeiten, die ihrerseits eine zyklische und eine lineare Seite haben: Die zyklische Wiederkehr des Ähnlichen sorgt für Stabilität, die lineare Veränderung des Gleichen für Wandel. Die Jahresringe und das Längenwachstum des Baumes sind dafür das anschaulichste Beispiel. Die Frage, wann im Laufe solcher Prozesse etwas qualitativ Neues entsteht, kann über die Passung von Ressourcen und Umfeld nach dem Muster von Pflanzen, über die Veränderung bei Schwingungen und Resonanzen nach dem Muster der Biochemie und durch das „Zappeln im Raum der Möglichkeiten“ nach dem Muster der Astrophysik erklärt werden.

Der Mensch als „Krone der Schöpfung“ ist ein Geschöpf der Natur, der Kultur und Gesellschaft sowie seiner selbst. Die Spuren dieser drei Schöpfungsprozesse zeigen sich im Körper, in der Seele und im Geist. Sie sind in jedem Augenblick zugleich präsent und durchdringen sich wechselseitig. Erziehung und Bildung nennen wir jenen Vorgang, durch den Körper, Seele und Geist zum Wachsen und Reifen gebracht werden – oder in der Sprache der Pädagogik: „Hand“, „Herz“ und „Kopf“ sich entfalten können. Die Besonderheit des menschlichen Reifens besteht darin, dass die Lernprozesse des Menschen beispiellos elastisch sind: Beim Menschen können die Eigenzeiten je nach Umfeld stark von den Systemzeiten abweichen. Damit hängt zusammen, dass nur der Mensch sich seinen Wachstumsprozess bewusst machen und ihn so zumindest teilweise aktiv gestalten kann. Das geht aber nur, wenn das Lernen als integraler Bestandteil des Handelns ebenso zyklisch wie das Handeln selbst strukturiert ist, weil wir nur so aus Fehlern lernen können. Resultat der Lern- und Handlungsgeschichten der Menschen sind jene inneren und letztlich auch äußeren Netze, die unser Leben erst möglich machen.

Indem wir auf unserer Suche nach angemessenen Geschwindigkeiten einerseits von den zeitlichen Bedingungen des Reifens von Pflanzen, Tieren und Menschen, andererseits von dessen Sonderstellung im Reich des Lebendigen ausgehen, können wir eine theoretische Brücke von den inneren zu den äußeren Netzen des Lebens schlagen. Denn unser Inneres und das Äußere sind Produkte ein und desselben Prozesses der Evolution und Ökologie der Zeit. Diese theoretische Brücke ist wiederum Voraussetzung dafür, dass auch in der Praxis Verhältnisse geschaffen werden, in denen die inneren und äußeren Strukturen miteinander synchronisiert sind.

3. Schulen haben Eigenzeiten

„Schule: Das Substantiv ... wurde im Bereich des Klosterwesens aus lateinisch schola ‚Muße, Ruhe‘; wissenschaftliche Beschäftigung während der Mußestunden ... entlehnt.“

Duden, Etymologie

*„Ich ... schlage vor, in allen Schulen einen Kurs zur ‚Erler-
nung der Langsamkeit‘ einzuführen. Von mir aus darf es
sogar ein Leistungskurs sein. Langsamkeit wäre eine Gang-
art, die der Zeit zuwider verlief. Die bewusste Verzögerung.
Das bis zum Stillstand gebremste Tempo. Das Erlernen des
Innehaltens, der Muße. Nichts wäre inmitten der gegen-
wärtigen Informationsflut hilfreicher als eine Hinführung
der Schülerinnen und Schüler zur Besinnung ohne lärmende
Nebengeräusche, ohne schnelle Bildabfolge, ohne Aktion
und hinein ins Abenteuer der Stille, in der einzig Eigenge-
räusche erlebt werden können. Ich weiß: ein Vorschlag, den
zu realisieren zwangsläufig die Zeit fehlen wird.“*

Der Schriftsteller Günter Grass, 1999⁹⁶

Schauen wir uns zunächst an, was im schlimmsten Fall geschehen kann, wenn Erziehungs- und Bildungsprozesse gründlich scheitern. Wenn die Netze zwischen „Hand“, „Herz“ und „Kopf“, die den Heranwachsenden stark machen und ihm die Welt erschließen sollen, nicht gebildet werden oder, weil sie zu schwach sind, bei einer stärkeren Belastungen reißen? In einem zweiten Schritt werde ich ausführlich auf die zeitlichen Bedingungen erfolgreicher schulischer Erziehung und Bildung eingehen. Zum Schluss soll an einigen positiven Beispielen gezeigt werden, dass es in Deutschland bereits viele Bemühungen um einen besseren Umgang mit Zeit in der Schule gibt.

Wenn einer ausrastet

Am Freitag, den 26. April 2002 gegen 11 Uhr stürmt der 19-jährige Robert Steinhäuser schwer bewaffnet in seine ehemalige Schule, das Johannes-Gutenberg-Gymnasium in Erfurt. Er will sich für seine Entlassung kurz vor dem Abitur rächen. Er erschießt 12 Lehrkräfte und eine Sekretärin. Die tödlichen Kugeln treffen auch einen Mitschüler und eine Mitschülerin sowie einen Polizisten. Anschließend begeht er Selbstmord.

Lauter Einzelfälle?

Eine Tat, die in der Geschichte der Bundesrepublik ohne Beispiel ist. Allerdings gab es im Ausland durchaus Vorläufer und Nachahmer mit ähnlichen Dimensionen: 1996 im schottischen Dumblane, 1999 im US-Bundesstaat Colorado in Littleton, 2005 im US-Bundesstaat Minnesota im Red-Lake-Reservat, 2006 im kanadischen Montreal und 2007 im US-amerikanischen Virginia mit über 30 Toten. Auch aus der Bundesrepublik kennen wir viele ähnliche Vorfälle im klei-

neren Maßstab – z. B. 1999 im sächsischen Meißen, 2000 im bayerischen Brannenburg, 2002 im bayerischen Freising, 2003 im bayerischen Coburg, 2005 im niedersächsischen Ahrensburg und 2006 im nordrheinwestfälischen Emsdetten. Auch andere, harmlosere Formen des Ausrastens von Schülern scheinen sich zu häufen, sowohl in Familien, wenn Kinder ihre Eltern im Streit um Noten ermorden, wie z. B. 2004 in Braunschweig, als auch in Schulen. In Berlin wandte sich 2005 ein ganzes Lehrerkollegium mit der dringenden Bitte um Schließung einer Hauptschule an den Senat, weil dort aufgrund des höchst aggressiven Klimas ein geordneter Schulbetrieb nicht mehr möglich sei. Ebenfalls in Berlin schlug ein Zwölfjähriger einer 62-jährigen Lehrerin mit einem gezielten Faustschlag ins Gesicht, sodass sie eine Platzwunde über dem Auge davontrug. 2006 überfielen in Sachsen-Anhalt 50 alkoholisierte Haupt- und Realschüler im Anschluss an ihre Schulentlassungsfeier das benachbarte Gymnasium, angetrieben durch eine Mischung aus Neid, Frust und Verzweiflung. Und seit Kurzem schützen im Berliner Stadtteil Neukölln private Sicherheitsdienste Lehrer und Schüler vor Gewaltausbrüchen.

Das Erfurter Schulmassaker, das fälschlicherweise als Amoklauf bezeichnet wurde, war eine Kombination aus einem lang geplanten und gezielten Rachefeldzug und einer spektakulär inszenierten Selbsttötung. Im abschließenden Polizeibericht wurde das Motiv- und Ursachenbündel, das zur Tat geführt hatte, folgendermaßen beschrieben: persönlich bedingte Antriebsschwäche, schulisches Scheitern und tiefe persönliche Scham und Kränkung wegen der Misserfolge, Abkapselung und Abtauchen in eine virtuelle Computer- und Videowelt mit extrem gewalttätigen Inhalten, Wegfall fast jeglicher sozialer und pädagogischer Kontrolle, relativ leichter Zugang zu Schusswaffen, fehlende Schul- und Ausbildungsalternativen und damit verbundene berufliche und persönliche Aussichts- und Ausweglosigkeit.

Welche Konsequenzen wurden aus dieser Katastrophe gezogen? Sehr schnell wurde das thüringische Schulgesetz geändert, sodass Gymnasiasten, die vor oder beim Abitur scheitern, wenigstens ein Zeugnis über die Mittlere Reife erhalten. Nicht nur an thüringischen Schulen wurden zudem besondere Maßnahmen für ähnliche Katastrophenfälle ergriffen. Es wurden Sanitätsrucksäcke angeschafft, Schulsanitäter ausgebildet und Notfallpläne erstellt. Aber ansonsten hat sich wenig verändert. Nachdem die 50 psychologischen Fachkräfte des Kriseninterventionsteams in Erfurt wieder abgezogen waren, gab es knapp drei Jahre später für die 70 Schulen gerade mal drei Schulpsychologen. Die Wartezeit für eine Beratung hat sich sogar von ein bis zwei Monaten vor dem Schulmassaker auf heute drei bis vier Monate erhöht.⁹⁷

Ansonsten läuft der Schulbetrieb wieder in den gewohnten Bahnen. Und das ist genau das Problem. Kriseninterventionsspezialisten jedenfalls halten eine sorgfältige Nachbetreuung für unverzichtbar.

„Die Kritik daran, dass Schüler, die ... unter Stress stehen, in unserem Schulsystem nicht auffallen, ist sicher berechtigt. Da wird man umdenken müssen. Die Lehrer werden sich mehr Zeit nehmen müssen ... Nach dem Mord (von Meißen) wurden sogenannte Klassenlehrerstunden angeboten, in denen nicht gepaukt werden musste. Da wurde einfach mit den Schülern über ihre Situation gesprochen. Leider hielt das gerade mal vier Wochen ... es ist eingeschlafen, weil Lehrpläne zu erfüllen sind, der Stoff durchgearbeitet werden muss.“⁹⁸ Diese Einschätzung formulierte der Psychotherapeut Georg Pieper in einem Gespräch mit dem SPIEGEL, das wenige Tage nach der Erfurter Katastrophe stattfand. Für Pieper war der Meißner Vorfall von 1999 eine Vorwarnung. Der SPIEGEL hatte Pieper interviewt, weil er seit 1988 traumatisierte Opfer von Gewalttaten betreut und nach dem Mord von Meißen zwei Jahre lang mit den betroffenen Pädagogen und Jugendlichen gearbeitet hatte. Dieses Muster wiederholte sich

in Erfurt. Auch dort wollte man sich nach der Katastrophe nicht die von Pieper empfohlene „Pause zum Durchatmen“ nehmen, denn man wollte kein Schuljahr verlieren.

Wenn schon für die Nachbetreuung solcher Katastrophen in Schulen zu wenig Zeit zur Verfügung steht, kann es nicht verwundern, dass auch die Vorsorge von den Verantwortlichen nicht wirklich ernst genommen wird? Das organisierte Lernen im Laufschrift verträgt offenbar keine Verzögerungen. Es ließ in Meißen, in Erfurt und anderswo junge Menschen aus dem Tritt kommen. Sie hätten mehr Zeit benötigt für das Erreichen der Lernziele, für das Erlebnis von Erfolg, Anerkennung und Selbstbestätigung. Stattdessen wurden sie aussortiert, sich selbst überlassen und als Verlierer abgestempelt. Neben der Schule waren sicherlich noch andere Faktoren – Eltern, Freunde, Medien und vor allem die schlechten beruflichen Zukunftsperspektiven – als Mitverursacher der Tat beteiligt, aber die Schule war für Steinhäusers Tat ohne Zweifel zentral.⁹⁹

„Was wir bräuchten, wäre Zeit ...“

Spricht man mit den Hinterbliebenen der Opfer der Erfurter Katastrophe, wie dies Thomas Schadt und Knut Beulich für ihre ARD-Dokumentation „Amok an der Schule“ getan haben, und bezieht auch das in einem Schulaufsatz dokumentierte Selbstbild Robert Steinhäusers ein, so zeigt sich die zentrale Bedeutung von Zeitmangel und Zeitdruck für die Tat. Beginnen wir mit Roberts Lebens- und Zeitperspektive. „Ich stehe noch am Anfang meines Lebens“, schrieb er ein Jahr vor seinem Ende. „Mein derzeitiges Ziel ist es, einmal ein gutes Abitur zu bekommen und zum zweiten als technischer Systemanalytiker zu arbeiten.“ Als es in der 11. Klasse immer mehr Schwierigkeiten gab, entschlossen sich Robert und seine Eltern zur freiwilligen Wiederholung dieser Klasse. Auch diese Verlängerung der Schulzeit zur Verbesserung der

Abiturchancen reichte aber offenbar nicht aus. Als eine entscheidende Prüfung bevorstand, der sich Robert nicht gewachsen fühlte, fälschte er ein ärztliches Attest, um die Prüfung auf später verschieben zu können. Dies führte, ganz entgegen seinen Absichten, zum abrupten Ende seiner Schullaufbahn durch eine Entscheidung der Schulleitung.

Heute wissen wir: Statt Ausschluss wäre ein verstärkter Einschluss in die Schulgemeinschaft nötig gewesen. Aus der Sicht einer Lehrerin, deren Mann durch Roberts Kugeln starb, war der Schulverweis ein verhängnisvoller Fehler. „Das, was wir bräuchten, wäre Zeit, damit wir Zuwendung und menschliche Gemeinschaft in der Schule herstellen können“, meinte Jutta Wolf. „Man ist als Lehrer nicht gehalten, das Umfeld der Schüler zu ergründen.“ Dafür stehe dem Lehrer nicht ausreichend Zeit zur Verfügung und es werde auch nicht von ihm erwartet. „Eine Klassenleerstunde wäre schon etwas.“ Eine andere Thüringer Lehrerin meint: „Ich möchte einem Schüler mit vielen Problemen helfen, habe aber keine Zeit dafür. Die Pause reicht nicht aus, zu viele Termine laufen parallel.“¹⁰⁰

Die Erfurter Schülerin Christiane Übensee, Mitbegründerin der Gruppe „Schrei nach Veränderung“, formuliert sehr subjektiv und anschaulich, wie sich die Spielregeln des Schulbetriebs für Schüler und Lehrer darstellen und welche Bedeutung darin der Zeitfaktor hat. Die meisten Schüler gingen in die Schule, um später einmal viel Geld zu verdienen. In der Schule gehe es immerzu nur um „Punkte, Punkte, Punkte.“ Dies nehme die ganze Freude am Lernen. Die Lehrer hätten zwar Mitleid mit den gestressten Schülern, aber im nächsten Augenblick heißt es: „Setzt euch sofort hin, wir schreiben einen Test.“ Alles sei „viel zu hart“, es werde „nur schnell abgefertigt, in die Schublade gesteckt und abgeschlossen, dann hat sich die Sache“. „Man erlebt den Tag nicht wirklich. Man hat wenig Erinnerung von dem, was im letzten Jahr wirklich passiert ist, weil alles so puff, puff, puff

übelst schnell geht. Und trotzdem ist alles im grauen Tran, alles langsam, immer wieder das Gleiche.“ „Tran“ und „Langeweile“ neben „derber Geschwindigkeit“, das kennzeichne den Schulalltag. So entstehe Wut und Aggression, die „überlächelt und übergangen“ werde und in allerlei dumme Ablenkungsaktionen wie das Schreiben von Zetteln und das Provozieren von Lehrern münde. Die Spannung schaukle sich hoch und müsse sich irgendwann und irgendwie entladen.

„Es war so hektisch damals ...“

Und die Eltern von Robert? Die Mutter, von Beruf Krankenschwester, erinnert sich in einem SPIEGEL-Gespräch ein Jahr nach der Katastrophe an die Monate vor der Tat ihres Sohnes, wobei der Zusammenhang zwischen der Tat einerseits und dem Faktor Zeit und den Bedingungen der Arbeitswelt andererseits anklingt: „Ich denke immer, dass ich gerade in den letzten Monaten nicht wirklich für Robert da war. Es war so hektisch damals. Hier in Erfurt wurden die Kliniken zusammengelegt, unser ganzes Haus ist umgezogen, da ist mir alles andere entgangen.“¹⁰¹ Dazu sei gekommen, dass ihr Vater im Sterben lag und sie ihn regelmäßig besucht habe. Auch ein Befund vom Frauenarzt habe sie in jenen Wochen stark beunruhigt. Und der Vater räumt ein, dass es in der Familie kaum Rituale gegeben habe, vor allem bedingt durch die Schichtarbeit seiner Frau. Man sei schon froh gewesen, wenn die ganze Familie einmal in der Woche am Sonntag gemeinsam gegessen habe. Gesprochen habe man dann meist über das Essen und über Klamotten, weil Robert immer darauf Wert gelegt habe, dass seine Mutter beim Kleiderkauf mit dabei war.

Mancher wird diese Erklärungen der Eltern vielleicht als Ausflüchte abtun. Aber dass das Familienleben bei den Steinhäusers unter enormem Zeitdruck gestanden hat, dürfte

kaum jemand abstreiten. Und dabei handelt es sich um kein spezielles Problem einer einzelnen Familie. Die Steinhäusers boten Robert ein geordnetes und geschütztes Umfeld für seinen Entwicklungsprozess. Soziologen hätten diese Familie keinesfalls als Risikofamilie eingestuft. Eine Pfarrerin, die sich um die Erfurter Opferfamilien besonders bemüht, meinte gegenüber den ARD-Reportern, dass viele Eltern das Gefühl hätten, an ihre Kinder gar nicht mehr richtig heranzukommen. Dafür ist auch der zeitliche Rahmen, der für das Familienleben zumindest teilweise von außen, vor allem durch die Arbeitswelt, abgesteckt ist, verantwortlich. Deshalb muss Frau Steinhäusers Rückblick nachdenklich stimmen: „Wäre vielleicht alles ruhig gewesen in dieser Zeit, als Robert das geplant hatte, wäre mir vielleicht noch etwas aufgefallen.“

„... das öffentliche Leben anhalten“

Wer sich, wie Robert, seiner beruflichen und auch sonstigen Lebensperspektive beraubt sieht und zudem das dumpfe Gefühl hat, ihm sei Unrecht zugefügt worden, der wird über kurz oder lang keinen Grund mehr darin sehen, sich an die herrschenden Spielregeln zu halten. So hat sich Robert seine eigenen Spielregeln und die Waffen für seinen Sieg in diesem Spiel zurechtgelegt. Er ist in eine andere, eine virtuelle Welt eingetaucht, um wenigstens dort zu den Siegern zu zählen und seine Würde retten zu können – indem er das Leben anderer auslöschte. Nicht alle Schüler, die an der Schule scheitern, veranstalten Massaker, aber nicht wenige stehen nach Expertenmeinung kurz davor.¹⁰²

Eine Gesellschaft, die der nachwachsenden Generation jene Zeit verwehrt, die Kinder und Jugendliche für ihre intellektuelle, emotionale und moralische Entwicklung und vor allem für ihre gesellschaftliche Integration benötigen, darf sich nicht wundern, wenn einige dieser Kinder und Ju-

gendlichen sich diese Zeit mit aller Macht zurückholen. Sie setzen alles daran, jene Aufmerksamkeit, die ihnen durch ihre Umwelt verwehrt worden ist, im Nachhinein doch noch zu bekommen. Sie fordern die an ihnen gesparte Zeit mit Gewalt ein: durch fortgesetzte Störung des Unterrichts, durch Mobbing gegen Klassenkameraden, durch Straßenterror gegen Ausländer oder aber durch einen stillen Selbstmord oder – bisher noch selten – eben auch durch einen lauten, großartig inszenierten Akt der „erweiterten Selbsttötung“, wie sie der in Erfurt eingesetzte Gründer des Kriseninterventionsteams München, Andreas Müller-Cyran, nannte.¹⁰³ Die vermeintliche Zeitersparnis der Gesellschaft erweist sich in all diesen Fällen mithin als klassische Beschleunigungsfalle.

Interessant ist ein weiterer Aspekt. In Erfurt hat man sich sehr bald bemüht, den „schwarzen Freitag“ zu vergessen. Nachdem der Täter tot und die polizeilichen Ermittlungen abgeschlossen waren, wollte man auch die Suche nach den Schuldigen und den tieferen Ursachen für beendet erklären. Man hatte offenbar Angst, bei all der Fragerei „auf sich selbst zurück zu kommen“, wie mehrere Hinterbliebene vermuten. Als eineinhalb Jahre nach der Tat die Autorin Ines Geipel in einer Erfurter Kirche aus ihrem Buch „Für heute reicht's“ las, waren es vor allem Schüler und Lehrer des Gutenberg-Gymnasiums, die unter Protest den Raum verließen.¹⁰⁴ Nicht etwa, weil das Buch in wesentlichen Punkten fehlerhaft wäre, sondern weil sie sich offenbar einfach in ihrem Bemühen um Verdrängung gestört sahen. Die Erfurter scheinen insgesamt gespalten: Viele haben das, was am 26. April 2002 geschehen ist, inzwischen gut verarbeitet. Andere verdrängen bis heute, auch weil sie vor den Konsequenzen der fundierten Beschäftigung mit Ursachen und Folgen Angst haben.

Nur wenn man sich an die Ursachen herantraue, meint die Witwe Jutta Wolf, könne sich etwas ändern. Und die Schü-

lerin Juliane Übensee spricht etwas aus, was wohl nur wenige zu denken wagen: Niemand wolle wirklich wissen, warum Robert das getan habe. „Es wäre zu krass, das in Verbindung zu bringen mit etwas anderem, das dahintersteht: also Menschen umzubringen und dabei gleichzeitig etwas verbessern zu wollen. Das geht wirklich nicht.“ Robert wollte seinen „Hass“, seine „Wut“, seine „Trauer“ allen zeigen, er wollte, „wie beim World-Trade-Center das öffentliche Leben anhalten“. Diese Botschaft, ob sie nun gewollt war oder nicht, ist offenbar bei manchem Jugendlichen angekommen: „Da seht ihr mal, wie’s uns geht und was passieren kann, wenn ihr nicht auf uns hört.“ – Das hat eine Erfurter Pfarrerin unter Erfurter Jugendlichen mehrmals zu hören bekommen.

Das Rad muss sich weiterdrehen

Wenn einer in der Schule ausrastet und Katastrophen auslöst, hinterlässt dies in aller Regel Ratlosigkeit. Oft, wie z. B. in Erfurt oder Coburg, werden Wochen oder Monate später die polizeilichen Ermittlungen abgeschlossen, ohne dass die Motivation zur Tat wirklich aufgeklärt werden konnte. Beim Massaker von Littleton 1999, das jahrelang bis ins letzte Detail beleuchtet wurde, ohne dass sich eine überzeugende Erklärung für das Unfassbare ergeben hätte, blieb am Ende nur Resignation übrig. Und der Appell des abschließenden Untersuchungsberichts an Eltern, Pädagogen und Beobachter der Jugendszene: Man möge die nach sieben Jahren veröffentlichten Dokumente von fast 1000 Seiten – Tagebücher, Schulaufsätze, Einkaufslisten, Kassenbons und Skizzen der beiden jugendlichen Täter von Littleton – doch bitte selbst gründlich studieren, um Erkenntnisse für die Prävention zu gewinnen.¹⁰⁵

Wie nach allen Katastrophen wird am Ende mit eherner Regelmäßigkeit die Frage gestellt, ob man sich das Innehalten

und die umfassende Aufarbeitung wirklich leisten wolle bzw. ob man sie sich überhaupt leisten könne: bei Schulmassakern aus Angst, nicht schnell genug wieder zu einem geregelten Schulbetrieb zurückkehren zu können, bei technischen Katastrophen wie dem Super-GAU von Tschernobyl aus Angst vor den möglichen zukünftigen Vermeidungskosten, bei politischen Katastrophen wie den beiden Weltkriegen aus Angst, die bisherige Ordnung des Zusammenlebens grundsätzlich in Frage stellen zu müssen. Deshalb wurde eine wirkliche Veränderung der Bedingungen schulischen Lernens genauso wenig in Angriff genommen wie der weltweite Ausstieg aus der Kernenergie oder die Beseitigung jener Ursachen, die in den Ersten und in den Zweiten Weltkrieg geführt haben, obwohl dies während der Katastrophen jeweils durchaus als notwendig erkannt worden war. Wenn alles vorbei ist, dann taucht regelmäßig das Argument auf, letztlich sei ja doch der Blick nach vorne entscheidend. Nur nicht aus dem Tritt kommen, das Rad muss sich weiterdrehen! Die Produktion muss wieder laufen, das Geld rollen, der Stoff vermittelt, die Noten müssen gemacht und die Zeugnisse geschrieben werden.

Schule und Eigenzeiten

Halten wir jetzt schon inne, warten wir nicht auf das nächste Schulmassaker. Nehmen wir uns jetzt Zeit, um in aller Ruhe zu überlegen, welche Zeitmaße der Schulbetrieb benötigt. Ich beginne mit den Eigenzeiten der Menschen, zunächst der Schüler, dann der Lehrer, komme anschließend zu den Eigenzeiten der Inhalte schulischen Lernens, des Unterrichts als komplexes Geschehen und schließlich der Schule als der zentralen Bildungsinstitution der Gesellschaft.

Die Schüler

Gehen wir noch einmal zurück zum Ausgangspunkt. Alle Menschen sind Geschöpfe der Natur, der Kultur und Gesellschaft und ihrer selbst. Sie haben einen Körper als Basis des Handelns, eine Seele als Basis des Fühlens und einen Geist als Basis des Denkens. Welche stabilen Kreisläufe und welche linearen Wachstumsprozesse müssen im Schulbetrieb gewährleistet sein? Wie muss das Verhältnis von Anforderungen und Ressourcen beschaffen sein? Wie werden Resonanzen möglich und wie wird Fehlerfreundlichkeit erreicht?

Das Handeln

Menschliches Handeln ist genauso wie menschliches Erleben immer ein Resultat zweier Arten von Kräften: zum einen der inneren Kräfte des Handelnden selbst, zum andern der äußeren Kräfte, die aus seiner Umwelt auf ihn einwirken. Wer das Handeln verstehen will, muss sich beiden Seiten zuwenden.

Biologische und soziale Voraussetzungen

Beginnen wir mit den biologischen Voraussetzungen, der Rhythmik der Organe, dem Biorhythmus, der „inneren Uhr“. Wann sollte Schule beginnen, wann enden und wie sollte dieser Zeitraum strukturiert sein? Chronobiologen empfehlen einen gleitenden Anfang etwa zwischen acht und neun Uhr, der ggf. auch von der geografischen Lage und von der Jahreszeit abhängig sein könnte.¹⁰⁶ Er würde den Unterschied zwischen Lerchen und Eulen als den inneren und den Sonnenaufgang als den äußeren Taktgeber berücksichtigen. Und statt die Schulzeit, wie meist noch üblich, auf den Vormittag und den frühen Nachmittag zusammenzudrängen, wäre

die Ausdehnung bis zum mittleren Nachmittag ganz im Sinne der menschlichen Biologie.

Keinesfalls aber ist die Ganztagesesschule ein Allheilmittel, wenn sie nur die Verlängerung dessen, was bisher an einem halben Tag geschieht, hinein in den mittleren oder gar späten Nachmittag bedeutet. Wichtig wären zwar große Zeitblöcke, aber dies als Voraussetzung für einen wirklich rhythmisierten Schultag. Verschiedenartige Aktivitäten und Anforderungen – abstraktes Denken, konkretes Arbeiten und spielerisches Tun – sollten sich abwechseln. Otto Herz, der Mitbegründer der Laborschule Bielefeld, wünscht sich eine Ganztagesesschule, die „das Ganze ermöglicht“. In einer solchen Ganztagesesschule könnte der traditionelle Unterricht sogar kürzer als in der Halbtagesesschule sein, wenn sie sich für die Fülle des Lebens und der Bildung wirklich öffnen würde.¹⁰⁷ Selbstverständlich bräuchten Schüler – und auch Lehrer – in der Schule aus biologischen Gründen auch eine Gelegenheit für einen Mittagsschlaf. Es erübrigt sich fast festzustellen, dass der bisher übliche 45-Minuten-Takt, der auf den Rhythmus der Leistungsverteilung im Tagesverlauf mit seinen beiden Hochs ab neun und ab 16 Uhr keinerlei Rücksicht nimmt, aus chronobiologischen Gründen grober Unfug ist.

Die sozialen Voraussetzungen für das Handeln wirken über die Sinnesorgane auf den Schüler ein. Wichtig für die Eigenzeit des Handelns ist also, ob die Sinnesreize den Bedürfnissen angemessen sind. Ein Faktor ist z. B. die Zusammensetzung der Lerngruppe. Wolf Singer, der Direktor des Max-Planck-Instituts für Hirnforschung, hält es für falsch, wenn die Schule Kinder einfach nach dem Alter sortiert, also in altershomogenen Gruppen zusammengefasst werden. Stattdessen sollten Eltern und Lehrer Kinder genau beobachten, wonach sie fragen, worauf sie emotional reagieren – und dann erst jene Gruppen bilden, in denen Lernprozesse stattfinden. In Neuseeland hat jedes Kind seinen eigenen Ein-

schulungstermin und seinen individuellen Lehrplan, abhängig von seinem jeweiligen Entwicklungsstand.¹⁰⁸

Ein Schulsystem, das die Kinder im Vorfeld schon direkt oder indirekt nach Alter, Geschlecht, Schicht, Herkunft, Handikaps etc. sortiert, ehe die Erziehungs- und Bildungsarbeit losgeht, mag zwar für bestimmte Zwecke effizient sein, verwehrt den Kindern jedoch elementare Erfahrungsmöglichkeiten im Umgang miteinander und engt die Wege zur Erschließung der Welt enorm ein. Wenn Behinderte und Nichtbehinderte miteinander lernen, profitieren beide: Die Behinderten können sich besser von ihren Eltern lösen, erfahren die formale Gleichstellung mit Gleichaltrigen und können in bestimmten Bereichen ihre Fähigkeiten auch demonstrieren. Und die Nichtbehinderten erleben praktisch, wie es ist, wenn Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten miteinander auskommen müssen, sie lernen, Rücksichtnahme und Verantwortung für andere als etwas Selbstverständliches zu akzeptieren.

Allerdings benötigt Integration von Vielfalt wiederum zusätzliche Zeit. Bei unterschiedlichen Altersgruppen ergibt sich diese aus dem unterschiedlichen Entwicklungsstand der Kinder. Bei unterschiedlichen Geschlechtern müssen die geschlechtsspezifischen Weltzugänge zusammengeführt werden: Jungen toben mit sechs Jahren oft noch wie „wilde Hunde“, wenn Mädchen schon ruhig sitzen können. Die sprachlichen Fähigkeiten der Jungen entwickeln sich langsamer, dafür sind sie ganz besonders auf Lob und Tadel angewiesen, erläutert Frank Beuster, der Autor des Buches „Die Jungenkatastrophe – das überforderte Geschlecht“.¹⁰⁹ Bei unterschiedlichen sozialen und kulturellen Herkunftsgruppen wird Zeit für die Einbringung der je unterschiedlichen Lebenserfahrungen, Alltagsroutinen und Traditionen benötigt. Türken und Russen müssen von sich und ihren Migrationsgeschichten nicht nur erzählen können, sondern auch das Gefühl bekommen, dass andere sich in sie hineinverset-

zen. Und die Einheimischen müssen ihre Angst vor oder ihre Unsicherheit im Umgang mit Fremdheit ablegen. Das alles dauert seine Zeit.

Bewegung und Selbstwirksamkeit

Der Begriff der Sensomotorik zeigt schon, wie eng Sinne und Bewegung aufeinander bezogen sind. Die Eigenzeiten des Schülers müssen auch an seinen Bewegungsbedürfnissen gemessen werden. Jeder weiß, dass in einem gut durchbluteten Kopf auch mehr geistige Aktivität möglich ist. Gleichzeitig ist die regelmäßige Bewegung des Körpers Voraussetzung für jene Ruhe, die das geistige Arbeiten benötigt. Schon die Sprache verrät uns den engen Zusammenhang von körperlicher Bewegung und geistiger Erweiterung: Wir „erfahren“ etwas Neues, wir „gehen ein Problem durch“, wir „begreifen“ etwas. Die griechischen Philosophen sollen die meisten Ideen beim Herumgehen auf Marktplätzen und in Gärten eronnen und diskutiert haben.

Hirnforscher erklären uns heute die Bedeutung der „doppelten Kodierung“: Vor allem in der frühen Begegnung mit neuen Inhalten werden diese sowohl als körperliche Bewegung wie auch als geistige Gegebenheiten gespeichert und aufgrund der Eigenart unseres Gehirns miteinander vernetzt. In der „Bewegten Schule“ kann der Schüler bei der Bearbeitung vieler Aufgaben frei zwischen Sitzen, Gehen, Stehen und Liegen wechseln können. In einer Bewegten Schule sind zudem Bewegung, Spiel und Sport nicht auf spezielle Stunden beschränkt, sondern prägen als Gestaltungsprinzip den gesamten Schulalltag.¹¹⁰ Z. B. können im Deutschunterricht Gedichte, im Geschichtsunterricht Sklavenmärkte als Bewegungen von Körpern dargestellt werden.

In Bezug auf das eigentliche Handeln als Verlängerung der Organrhythmik ist zunächst wichtig, dass Lernen in einzelne sinnvolle Schritte zerlegt werden kann, die Anfang,

Mitte und Ende haben, also zyklisch strukturiert sind. Unter dem Mikroskop der Handlungspsychologie zeigt sich weiter: Wie bei allen Handlungen gibt es auch beim Lernen das fundamentale Bedürfnis, die einzelnen Handlungen abzuschließen und sich danach am Erfolg, an der eigenen Wirksamkeit freuen zu können. Schüler wollen spüren, wie es ist, wenn sie etwas, das sie gelernt haben, auch können. Dieses Bedürfnis wird überall dort mit Füßen getreten, wo nicht das individuelle Arbeitstempo, sondern ein formales Durchschnittsmaß den zeitlichen Rahmen bildet.

Wolfgang Edelstein, ehemaliger Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin, spricht vom „Zeitgefängnis“ und „Panzer des Stundenplans“, die den Entwicklungsprozess der Schüler behindern. „Zeit bedeutet Unterschiedliches im Bildungsprozess unterschiedlicher Individuen: Was das eine Kind auf einer bestimmten Stufe seiner Entwicklung in einem bestimmten Gegenstandsbereich in einer Stunde lernt, lernt ein anderes in zwei Stunden oder überhaupt nicht. Stattdessen lernt es etwas anderes als das erste, vielleicht etwas weniger von dem, was das erste lernt (und der Lehrer misst), doch dafür möglicherweise mehr von etwas anderem. Während der Maßstab des Lehrers die Leistung des ersten belohnt, demütigt er den zweiten, dessen Ergebnis die Lehrperson aufgrund dieses Maßstabs ignoriert oder gar entwertet“.¹¹¹ Ähnlich argumentiert der Schweizer Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers: Ein Großteil der Schüler wird ständig dazu gezwungen, Lernprozesse vorzeitig abzubrechen. Für viele Schüler wird der Unterricht hingegen dennoch fortgesetzt, obwohl er bei ihnen, da sie schon ausgestiegen sind, keinerlei Effekt mehr bewirkt.¹¹²

Positiv gewendet: Wenn Selbstwirksamkeit tatsächlich als fundamentales Motiv ernst genommen werden sollte, müsste jeder Schüler die Gelegenheit bekommen, seine eigene Geschwindigkeit zu finden – bei der Gestaltung von Kreisläufen zwischen Handlungsmotiv und Erfolgserlebnis,

beim Einbau von Lernschleifen in die Handlungskette, bei der Verausgabung und Wiederherstellung der Handlungsenergie und beim Wagnis von Neuem. Oelkers plädiert dafür, individuelle Jahrespläne mit Leistungszielen aufzustellen, die tatsächlich erreichbar sind, in die alle relevanten Rahmenbedingungen miteingehen. Ziel müsste es sein, dem Schüler selbst die Passung zwischen Zeit und Aufgabe so weit wie möglich zu überlassen. Denn niemand kann diese Passung besser herstellen als der von den Anforderungen Betroffene selbst. Gleichzeitig muss er natürlich dazu befähigt werden, dies auch zu können. Dazu gehört, dass der Schüler mit Hilfe geeigneter Materialien seine Kenntnisse und Fertigkeiten selbstständig testen kann und auch selbst entscheidet, wann er in einer Prüfung zeigen will, was er kann. Entscheidend ist der Abschluss der Lernhandlung, das Erfolgs- und Selbstwirksamkeitserlebnis. Fortgesetzte Selbstwirksamkeitserlebnisse lassen den Lernenden über sich selbst hinauswachsen.

Vielleicht liegt der beste Ort für handelndes Lernen manchmal völlig außerhalb der Schule. Otto Herz empfiehlt, den Fremdsprachenunterricht durch einen längeren Auslandsaufenthalt zu ersetzen. Ein Jahr in einer englischen, französischen, spanischen oder russischen etc. Gastfamilie oder Jugendeinrichtung könnte acht Jahre Sprachunterricht mehr als wettmachen.¹¹³ Und Hartmut von Hentig, der Begründer der Bielefelder Laborschule, schlägt vor, die Schüler in der Mittelstufe aller Schularten ganz vom Unterricht zu befreien und hinaus ins Leben zu schicken. In Handwerksbetrieben, bei archäologischen Grabungen, auf Bauernhöfen, in Laboren, Orchestern, Gärten könnten sie praktische Erfahrungen sammeln. Möglich wären auch längerfristige Projekte wie z. B. Feldforschung in einem Stadtteil, die Restaurierung eines alten Hauses oder eines Schiffs oder eine Weltreise mit einem Segelschiff.¹¹⁴ Hier wird konsequent auf das fachlich-disziplinäre Lernen verzichtet und das soziale

Lernen ins Zentrum gestellt. Dabei machen die Jugendlichen die fundamentale Erfahrung, selbst etwas bewirken zu können und sich zugleich nützlich für andere bzw. eine größere gemeinsame Sache zu machen.

Das Fühlen

Mit dem Handeln gehen Gefühle einher, als Folgen und als Ursachen gleichermaßen. Wir beginnen die Suche nach den Eigenzeiten des Fühlens an der Schnittstelle zwischen Körper und Seele. Dann erst wenden wir uns jenen Affekten zu, die unmittelbar zum kognitiven Lernen überleiten.

Reifung und Zeitfenster

Biologische Voraussetzung für einen Lernprozess ist der entsprechende Reifegrad des Lernenden. Die sogenannten Zeitfenster der menschlichen Entwicklung sind grundsätzlich dann offen, wenn Körper, Geist und Seele sich in Phasen befinden, in denen das natürliche Wachstum besonders dynamisch ist und im Gehirn viele neuronale Netzverbindungen geknüpft werden.¹¹⁵ Wer Kinder und Jugendliche bei geschlossenen Fenstern mit Lernreizen konfrontiert, schadet ihnen nur, weil sie mit diesen nichts anfangen können, sich belästigt fühlen und damit das Lernen insgesamt als etwas Negatives erfahren. Mit den Inhalten lernen sie dann die unangenehmen Gefühle gleich mit – keine gute Voraussetzung für das spätere Erinnern und Anwenden.

Natürlich hängt es auch vom Lerninhalt selbst ab, wann die Zeit reif ist. Kinder haben sehr früh eine Fülle von Fragen und sind durstig nach Wissen. Dieser Durst muss möglichst unverzüglich gestillt werden, weil das Kind sonst schnell frustriert wird, sich das Fragen abgewöhnt und seine Aktivitätsbedürfnisse in andere Richtungen lenkt. Vor allem fehlen ihm dann Grundlagen, die für die Aufnahme neuer In-

formationen notwendig sind. Dazu die Berliner Entwicklungspsychologin Elsbeth Stern: „Der Aufbau einer intelligenten Wissensbasis benötigt Zeit, weil eben intelligentes Wissen nicht einfach aufgesogen werden kann, sondern in einem mühsamen Prozess der inneren Umstrukturierung entsteht.“¹¹⁶

Das Gehirn ist wie eine Dauerbaustelle, die prinzipiell während des ganzen Lebens in Betrieb ist, bei der es aber am Anfang des Lebens besonders lebendig zugeht. Die Art und Weise, wie am Anfang die Fundamente gelegt werden, ist für alles Weitere von entscheidender Bedeutung. Je solider die Fundamente der Lebensgeschichte und deshalb auch der Schullaufbahn, desto mehr Stockwerke sind möglich.

Fachleute sind sich weitgehend einig, dass Kinder mit sprachlichen Lerninhalten möglichst früh Bekanntschaft machen sollten. In den Jahren, in denen sie die Muttersprache erlernen, ist das Gehirn auch bestens für Fremdsprachen geöffnet. Ähnlich früh sollte die Begegnung mit Kunst, Musik und Theaterspiel beginnen.¹¹⁷ Auf der anderen Seite gibt es Lerninhalte, für die die Zeit erst sehr spät reif wird. So setzen moralisch-ethische Lerninhalte entsprechende eigene Lebenserfahrungen voraus. Die Einsicht, dass nicht nur die Nachahmung guter Vorbilder oder die Vermeidung von Nachteilen moralisch und ethisch geboten ist, sondern dass es allgemeinste moralisch-ethische Maximen gibt, die räumlich und zeitlich unbegrenzt gültig sind, kann der junge Mensch erst relativ spät gewinnen. Selbst viele Erwachsene erreichen diesen Reifegrad nie.¹¹⁸ Die moralisch-ethische Bildung muss zudem besonders langsam verdaut werden und dieser Verdauungsprozess kann durch ein Übermaß an Faktenlernen sogar behindert werden. Ein Versuch mit Medizinstudenten hat z. B. ergeben, dass mit dem Umfang dessen, was stur auswendig gelernt werden muss, gleichzeitig die Gelegenheit und die Fähigkeit abnimmt, moralisch zu urteilen und für das eigene Leben Verantwortung zu übernehmen.¹¹⁹

Öffnen und Schließen

Die erste und grundlegendste Voraussetzung für gelingenden Unterricht ist, dass sich die Schüler wohlfühlen, weil mit den präsentierten Lerninhalten gleichzeitig immer auch die zugehörigen Gefühle mitgespeichert werden. Gefühle wirken als „Schleusen“, durch die Informationen und Wissen ins Gehirn gelangen können. „Die Schleuse ist geschlossen, wenn negative Gefühle dominieren, dann wird weniger gut gelernt, sie ist offen bei positiven Gefühlen, dann wird optimal gelernt.“¹²⁰ Natürlich kann man auch durch stures Pauken Dinge gegen die eigenen Gefühle ins Hirn zwingen, aber mit zweifelhaften Nebeneffekten. Der Hirnforscher Gerhard Hüther erzählt gern die Geschichte von seiner Mutter, die zwar dank eines perfekten Paukunterrichts heute noch Schillers „Glocke“ von der ersten bis zur letzten Strophe herunterrasseln kann, aber seit ihrer Schulzeit keine Gedichte mehr mag.¹²¹

Welche Bedürfnisse und Affekte treiben Kinder und Jugendliche zum Lernen an? Erinnern wir uns an die Pyramide unserer Bedürfnisse und an das bisweilen verzweifelte Bemühen um soziale Anerkennung. Vermutlich gibt es zwei leitende Entwicklungsbedürfnisse bzw. Entwicklungsaufgaben, die das schulische Verhalten mehr als alle anderen bestimmen: Besonders in der Frühphase der Schullaufbahn ist dies die spontane Neugierde auf die Welt, die Kinder dazu bringt, sich zu öffnen und Neues in ihr Wissen und Können zu integrieren. Öffnung für die Welt der Sachen und darauf folgende Schließung zum Zweck der Integration in die eigene Welt – das ist vermutlich ein elementarer eigenzeitlicher Rhythmus für Kinder im Grundschulalter.

Wie können solche Gefühlsbewegungen gefördert werden? Otto Herz bringt in seinen Vorträgen¹²² gern das Beispiel vom Hund. Wenn der Lehrplan vorschreibt, in einer bestimmten Jahrgangsstufe das Thema „Hund“ durchzunehmen und der

Lehrer dementsprechend zu Beginn der Stunde „Der Hund“ an die Tafel schreibt, entstehen in einer Klasse von 30 Schülern unter Umständen 30 verschiedene Assoziationen und Gefühlslagen. Manche haben selbst einen Hund, manche denken an den des Nachbarn, manche an ihre Hundehaarallergie und wieder andere daran, dass sie schon einmal von einem Hund gebissen worden sind. Wie soll der Lehrer mit dieser Gemengelage so weiterarbeiten, dass er jedem Kind gerecht wird? Besser wäre es, wenn das Thema hieße: „Ein Tier, das mich interessiert.“ Dann würden sich die einen mit Katzen, andere mit Pferden, wieder andere mit Fledermäusen – und sicherlich auch einige mit Hunden auseinandersetzen. Es wären zwar nicht die Inhalte, aber die Beziehungen zu den Inhalten und die sie auslösenden Gefühle, die in einem solchen Unterricht synchronisiert wären – und am Ende könnten sich die jeweiligen Expertengruppen für Katzen, Pferde, Fledermäuse und Hunde gegenseitig von ihren Erkenntnissen erzählen. So entsteht mit der verbesserten Lernmotivation zugleich eine ungeahnte Vielfalt an Ergebnissen. Und wenn ein Kind entdeckt, dass sein Tier doch nicht so interessant ist wie das des Nachbarn, dann ist dieser Fehler in diesem Augenblick schon korrigiert.

Später, vor allem ab der Pubertät, tritt das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung bzw. Integration in die Gruppe der Gleichaltrigen in den Vordergrund. Wie wichtig die Beziehungen zu den Mitschülern sind, zeigt sich z. B. daran, dass Schüler nach den Ferien oft den Schulbeginn kaum erwarten können. Den Pubertierenden geht es primär um das Ausbalancieren zwischen Integration und Abgrenzung. Was unternehmen sie nicht alles, auch im Unterricht selbst, um anerkannt zu werden? Wenn dies nicht durch Leistungen im Unterricht geschieht, weil ihnen solche Leistungen verwehrt sind oder weil das Klassenklima solche Leistungen eher negativ sanktioniert, müssen sich die jungen Leute notgedrungen etwas einfallen lassen. Jeder Lehrer weiß, wie

kreativ Schüler dabei sein können: Sie schreiben Briefchen, verstecken Federmäppchen, schütten Schultaschen des Nachbarn aus, stechen sich mit Zirkelspitzen – und schwätzen unentwegt. Untersuchungen zeigen übrigens, dass es besonders in Deutschland in diesem Zusammenhang ein gravierendes Problem gibt: Schüler, die sich anstrengen und gute Noten bekommen, gelten schnell als „Streber“, fühlen sich ausgegrenzt und werden einsam.¹²³ Die Konkurrenz um gute Noten produziert in Deutschland offenbar oft genau das Gegenteil dessen, was sie vorgibt. In einem Umfeld, das die Identitätsgefühle junger Menschen beständig bedroht, weil der Wert des Menschen an seiner Leistung festgemacht wird, sind junge Menschen oft dazu gezwungen, zur Rettung der eigenen Identität den offiziellen Maßstab nicht nur außer Kraft, sondern auf den Kopf zu stellen.

Weder Fässer noch Computer

Setzen wir nun also voraus, dass eine solche Grundmotivation zum Lernen trotz aller Widrigkeiten vorhanden ist. Was passiert dann? Zwei Missverständnisse müssen als erstes ausgeräumt werden. Das erste Missverständnis besteht in der Vorstellung, Menschen seien Fässer, die gefüllt werden müssten. Nein! Kinder und Jugendliche sind Feuer, die entzündet werden wollen.¹²⁴ Zwischen dem Füllen von Fässern und dem Entzünden von Feuern gibt es zwei markante Unterschiede: Das Füllen macht bis zum Schluss Arbeit. Das Feuer brennt, ist es einmal entfacht, von selbst. Und beim Füllen weiß man von Anfang an, wann Schluss ist und wie dieser Endzustand genau aussieht, beim Feuer nicht. Das Feuer zerstört nicht nur, es schafft immer auch Neues, z. B. Wärme für das Schmieden von Eisen. Feuer bringen es mit sich, dass sie, wenn sie nicht kontrolliert werden, sich immer weiter ausbreiten, weil ihr Hunger nicht mehr zu stillen ist. Feuer gehen mit einem tendenziell unbegrenzten Ener-

gieumsatz einher, das Füllen von Fässern führt über kurz oder lang zu energetischer Erschöpfung.

Lernen ist auch keine mechanische Informationsverarbeitung, der Schüler ist kein Computer. Informationen registriert der Lernwillige nur, wenn sein Gehirn sie als Bedeutungsträger identifiziert. Diese Bedeutungen werden immer zugleich auf ihren Affektgehalt hin bewertet. Es ist das limbische System, das die eingehenden Signale daraufhin überprüft, ob sie gut, vorteilhaft, lustvoll etc. sind. Und dieses System hält auch die Bewertungen fest, im sogenannten emotionalen Erfahrungsgedächtnis. Dieses Erfahrungsgedächtnis wird in jeder Lernsituation befragt: „Was spricht dafür, dass Hinhören, Lernen, Üben usw. sich tatsächlich lohnen?“¹²⁵ Und erst im Falle einer positiven Antwort werden die Netze des Wissens, die in der Großhirnrinde vorhanden sind, aktiviert und ggf. so umstrukturiert, dass neues Wissen entsteht.

Feuer der Erkenntnis

Für das Entzünden von Feuern der Erkenntnis ist die Fastfoodbildung der Turboschule denkbar ungeeignet. Warum, das wurde im ersten Kapitel aufgelistet. Ein Grund muss noch nachgetragen werden, auf den der Frankfurter Schulpädagoge Horst Rumpf besonders aufmerksam gemacht hat: Der Fastfoodunterricht pusht Lernprozesse buchstäblich „ohne Rücksicht auf Verluste“ von der sinnlich-motorischen auf die unsinnlich-abstrakte Ebene, springt also unvermittelt von der „Hand“ zum „Kopf“. Das „Herz“, das einfach übergangen wird, „rächt“ sich auf seine Weise.

Unterricht ist in der Turboschule durch seine generalstabsmäßige Zeitplanung gekennzeichnet, er zwingt Lehrer und Schüler dazu, einen „inneren Geschwindigkeitsmesser“ aufzubauen. In ihm erscheint es als Katastrophe, wenn der Unterricht „auf der Stelle tritt“.¹²⁶ Ein Beispiel: Statt sich im

Geschichtsunterricht mit einer wichtigen Personen wirklich auseinanderzusetzen, sich in ihr Handeln, Denken und Fühlen, ihr gesamtes Leben hineinzusetzen, beschränkt sich der Fastfoodunterricht auf ein markantes Resultat seines Wirkens: ein Bauwerk, einen Krieg o. ä.. So entsteht im Schüler ein kognitives Gerippe aus Namen, Begriffen und Zahlen ohne jeden affektiven Gehalt. Angemessener im Sinne der Entflammung von Neugierde wäre das Herunterholen der Schwingung vom „Kopf“ zu „Herz“ und „Hand“ und ausreichend lange auf dieser bodennahen Ebene zu verweilen: durch das Erzählen und Erfinden von Erlebnissen und Geschichten oder das Spielen von bewegenden Szenen im Hinblick auf das Ziel, mit jener Personen, die Geschichte gemacht oder erlitten hat, mitzufühlen.

Der Ulmer Psychiater und Neurowissenschaftler Manfred Spitzer wird nicht müde zu wiederholen, dass das Wenigste durch die explizite Form des Lernens gelernt wird, viel entscheidender ist der Spaß dabei. „In der Schule heißt es oft: ‚Passt mal auf: Table bedeutet Tisch. Merkt euch das bitte.‘ Die Schüler wiederholen dann: table – Tisch, table – Tisch, table – Tisch. Und schon langweilen sie sich und ihre Gehirne auch. Stünde dagegen Essen auf dem Tisch, und der Lehrer würde sagen: ‚Come to the table, please‘ – die Kinder würden das Wort ihr Leben lang nicht mehr vergessen.“ Der Spaß am Lernen, so Spitzer, wird nicht zuletzt dadurch gefördert, dass der Lehrer selbst Spaß hat. Spitzer erzählt anerkennend von einem Philosophieprofessor, der seinem wenige Monate alten Kind aus der „Kritik der reinen Vernunft“ von Immanuel Kant vorliest. Mit großem Vergnügen moduliere seine Stimme diesen seinen Lieblingstext „und das Baby auf seinem Arm wird die Muttersprache viel besser lernen, als wenn er gelangweilt irgendein Kinderbuch vorlesen würde.“¹²⁷

Worin also bestehen die Eigenzeiten der Gefühle des Schülers? Sie bemessen sich nach jenen emotionalen Prozessen,

die die Begegnung mit der Umwelt auslösen. In Bezug auf die sachliche Umwelt geht es um das zyklische Wechselspiel zwischen Öffnen und Schließen, zwischen Anregung von außen und Verarbeitung im Inneren. Und in Bezug auf die soziale Umwelt geht es um das zyklische Wechselspiel zwischen Integration und Abgrenzung. Das zyklische Wechselspiel zwischen Öffnen und Schließen ist begleitet von ständigen Widerspruchserfahrungen, die es vorantreiben. Jeder Widerspruch ist ein Akt der Selbstkritik, der Aufkündigung von Vertrauen, der Neuorientierung. Deshalb geht es im Zusammenhang mit Öffnung und Schließung immer auch um das Verhältnis von Vertrauen und Kritik: Öffnung und Integration setzen Vertrauen voraus, Schließung und Abgrenzung Kritik.

Die richtige Balance zwischen Vertrauen und Kritik bezieht sich nicht nur auf die direkte sachliche Um- und soziale Mitwelt. Mit fortschreitendem Alter richtet sie sich auch auf Abstrakteres: auf Technologien und Institutionen. Die theoretische Beschreibung und praktische Gestaltung dieser Brücke zwischen der individuellen und kulturell-sozialen Ebene von Bildung ist eine der schwierigsten Aufgaben der Erziehungswissenschaft. Es geht letztlich darum zu verstehen, wie Kinder und Jugendliche dazu befähigt werden können, die herrschenden Technologien und Institutionen als reale Gegebenheiten im Handeln anzunehmen, um handlungsfähig zu sein, und zu ihnen gleichzeitig im Denken Distanz zu halten, um sie beurteilen, kritisieren und – zusammen mit anderen – nötigenfalls verändern zu können.

Das Denken

„Hand“, „Herz“ und „Kopf“ müssen zusammenklingen, wenn Bildung gelingen soll. Das Herz soll „weich“, der Kopf soll „kühl“ bleiben, heißt es. Wer denkt, der entfernt sich von den Schwingungen der Sinnesorgane, von der konkreten

Welt, er abstrahiert von ihnen. Das Denken ist zwar die „Krone des Menschen“, verstanden werden kann es aber immer nur in seiner Verflochtenheit mit Körper und Seele.

Abstraktion und Ordnung

Die Fähigkeit, je nach Bedarf bestimmte Eigenschaften auszublenken, in der Vorstellung abstrakte Formen zu schaffen und diese neu zu kombinieren, gehört zu den dem Menschen angeborenen Anlagen. Aber auch sie müssen erst erschlossen und gepflegt werden. Das Denkvermögen ist vermutlich zu einem wesentlichen Teil an körperliche Voraussetzungen wie sinnliche Wahrnehmungen gebunden und benötigt vom übrigen Körper Energie. Und selbst die abstraktesten Gedanken gehen mit bestimmten Emotionen einher, denn sie können entweder von der Angst begleitet sein, an der Aufgabe zu scheitern, oder aber von der Freude an der Entdeckung eleganter Lösungen. Aber das Erfolgskriterium für das rationale Denken ist nicht in der körperlichen und auch nicht in der affektiven Begleitmusik zu finden, sondern allein in der Widerspruchsfreiheit der Gedanken selbst.

Schauen wir uns die zeitliche Dimension des Denkens genauer an. Der reine Denkprozess beginnt damit, dass wir von dem, was unsere Sinne wahrnehmen oder was wir uns bildlich vorstellen, so viel wegdenken, bis jenes abstrakte Gebilde entsteht, mit dem unser Geist weiterarbeiten kann. Am Schluss muss aber der Bezug zur sinnlich-konkreten Realität wieder hergestellt werden können, wenn das Denken nicht zum Selbstzweck, zum reinen Spiel der Gedanken werden soll. Im realen Alltag findet also eine zyklische Bewegung zwischen konkreter Wahrnehmung und abstraktem Denken statt, die wir uns natürlich fast nie bewusst machen. Wo der Zyklus aber unterbrochen wird, stellen sich über kurz oder lang Schwierigkeiten ein – einmal, wenn wir nicht mehr wissen, was wir in unseren Gedanken

weglassen und was dazunehmen sollen, zum anderen, wenn wir plötzlich nicht mehr wissen, wozu der Gedanke eigentlich gut sein soll.

Neue Gedanken fassen

Wie entstehen neue Gedanken? Gehen wir die drei Erklärungsansätze durch. Zunächst hängt es von der Passung zwischen Ressourcen und Anforderungen ab, wie lange es dauert, bis höhere Abstraktionen vollzogen werden können. Im Mathematik- oder Grammatikunterricht zeigt sich dies z. B. daran, dass manche Schüler bereits nach ein oder zwei Beispielen wissen, worum es geht, andere aber sehr viel länger brauchen. Manche müssen sich immer wieder eine Waage vorstellen oder sogar mit einer Waage hantieren, bis sie begreifen, was eine Gleichung ist, anderen genügt es, sich den Begriff der Waage kurz zu vergegenwärtigen. Da das Abstraktions- bzw. Denkvermögen individuell höchst unterschiedlich verteilt ist, besteht die hohe Kunst der Erziehung und Bildung darin, die Anforderungen so individuell zu gestalten, dass jeder Einzelne das Gefühl der optimalen Passung erleben und die Wirksamkeit der eigenen Denkkräfte genießen kann. So wird sein geistiges Wachstum durch ein positives Feedback belohnt, und dies veranlasst ihn, weiterzumachen, auch ohne äußeren Druck.

Neben einem angepassten Verhältnis von Ressourcen und Anforderungen ist die Resonanzbeziehung wichtig: einmal zwischen den praktischen Handlungen bzw. sinnlichen Wahrnehmungen einerseits und den aus ihnen gewonnenen abstrakten Gebilden andererseits, dann auch zwischen diesen Gebilden selbst und schließlich zwischen den kompetenten Anderen, die den Gesamtprozess arrangieren, und denen, die innerhalb dieses Arrangements geistig reifen. Blockiert werden diese Resonanzen, wenn eine der genannten Komponenten nicht beweglich genug ist, wenn also z. B. nötige Sin-

neseindrücke oder gedankliche Brücken zwischen einfachen und hoch-komplexen Gebilden fehlen oder schädliche Anreize wie z. B. Prüfungsangst die Resonanz im Kopf blockieren.

Und schließlich zur Fehlerfreundlichkeit des Denkens. Sie ergibt sich zum einen aus der unendlichen Vielfalt der konkreten Eindrücke, die uns den Stoff für unsere Gedanken liefern. Deshalb ist für Erziehungs- und Bildungsprozesse der ständige Perspektivenwechsel, der Pluralismus der Gegenstände, der Anspruch der Ganzheitlichkeit so bedeutend. Für die Erziehungs- und Bildungspraxis ist es wichtig, dass der Kopf des Heranwachsenden mit der ganzen Reichhaltigkeit des Lebens konfrontiert wird. Nicht in geschlossenen Kinder- und Klassenzimmern, sondern im lebendigen Kontakt mit der „weiten“ Welt werden jene Netze im Kopf geknüpft, die schließlich zum vernetzten Denken befähigen.

Und Fehlerfreundlichkeit ergibt sich zum andern daraus, dass ausreichend Zeit zur Verfügung steht, um die Tauglichkeit der Abstraktionen auch auszuprobieren: Sie müssen erstens zueinander passen, also im Inneren als stimmig, als widerspruchsfrei erlebt werden. Und sie müssen zweitens natürlich auch zur Welt draußen passen, den Praxistest bestehen: Wir dürfen bei der praktischen Anwendung unserer Gedanken keine allzu irritierenden Überraschungen erleben – und wenn wir sie erleben, dürfen die Folgen nicht irreversibel sein, sondern müssen in der nächsten oder übernächsten Runde wieder durch andere Abstraktionen und Kombinationen korrigiert werden können.

Der Versuch, Erziehungs- und Bildungsprozesse zu beschleunigen, ist mit vielfältigen Risiken verbunden und kann zu klassischen Beschleunigungsfallen führen. Das geschieht, wenn die Reifung des Körpers und des Herzens nicht abgewartet wird und die Köpfe vorschnell mit Gedanken angefüllt werden sollen. Das ist wie bei einem Baum, der viele Früchte tragen soll, obwohl sein Stamm noch kaum entwi-

ckelt ist. „Früh gereift, früh verfault“, dieses Motto mag mehr Kinder betreffen als wir meinen.¹²⁸ Mögliche Konsequenzen beim Kind: die schnelle Erschöpfung der Neugierde, die Überlastung der noch dünnen Netze durch ein Übergewicht an Gedanken, die Unfähigkeit, das im Denken festgehaltene Wissen neu zu kombinieren und anzuwenden, die verstärkte Ausrichtung des Verhaltens auf äußere Reize wie Lob, Tadel, Noten anstatt auf die Sache selbst, die Unterforderung der Fähigkeit zur Selbststeuerung und sozialen Kooperation mit anderen usw. Diese Beschleunigungsfallen sind vielfach dokumentiert worden.¹²⁹

Neugier, Kreativität und Reflexivität

Jeder weiß, wie neugierig Kinder im Vorschulalter sind. Sie können Erwachsene mit ihren Warum-Fragen regelrecht nerven. Mit der Neugier im engen Zusammenhang steht die Kreativität. Was ist das eigentlich? In der Denkpsychologie unterscheidet man zwei Arten von Denkprozessen: die konvergenten und die divergenten. Das konvergente Denken geht schrittweise vor, strebt danach, die Gedanken logisch zu ordnen, es reflektiert sich ständig selbst. Anders das divergente Denken. Seine Einzelschritte sind oft kaum erkennbar, Lösungen ergeben sich eher spontan, es wird meist nur zum geringen Teil bewusst. Diese zweite Form des Denkens wird landläufig als Kreativität bezeichnet. Meist weiß der Betreffende nicht, was dabei mit ihm geschieht. Der Neugierige ist in der Regel auch deshalb kreativ, weil er quasi von Natur aus offen ist, nicht nur seine Sinne, auch seine Gedanken divergieren in alle Richtungen. Neugier und Kreativität entwickeln sich immer aus dem Zusammenspiel von Persönlichkeitsentwicklung und Umweltreizen – mit hinreichend großen Freiheitsgraden.

In der heutigen Schule erfährt der ungeheure Reichtum der kindlichen Neugier und Kreativität, so urteilen Rolf Oerter

und Heinz Mandl vom Institut für Pädagogische Psychologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München, beim Schuleintritt eine „empfindliche Beschränkung“. Er wird von den sogenannten „Sachzwängen“ des Schulbetriebs an den Rand gedrängt: etwa in die „Neigungsgruppe Theater-spiel“ oder zu „Jugend forscht“. Positiv gewendet: „Würde es gelingen, nicht nur einzelne Jugendliche, sondern eine Mehrheit von ihnen so wissbegierig zu machen und so zu begeistern, wie wir dies bei Kindern im Vorschul- und oft auch noch im Grundschulalter vorfinden, so hätten wir einen doppelten Gewinn erzielt: wichtige innovative Beiträge von einer neuen Altersgruppe und Selbstbewusstsein und Partizipation dieser Gruppe, die gegenwärtig oft allzu sehr im Abseits oder auf Wartestellung steht.“¹³⁰

Auch für die Kreativität des Denkens kommt es ganz zentral auf die je individuelle Passung von Ressourcen und Anforderungen, auf den Resonanzraum für freies Schwingen und auf die Vielfalt als Garant der Fehlerfreundlichkeit an. Dass sich im Zusammenspiel zyklischer und linearer Prozesse das Neue erst einmal ausspinnen können muss, ehe es am Alterproben gemessen werden darf, dass der menschliche Geist Neues nicht schneller hervorbringen sollte, als er es reflexiv begreifen und ggf. praktisch erproben kann, und dass für das Nachdenken und Ausprobieren genügend Zeit nötig sein muss, damit der Gedanke und der Versuch zu Ende geführt werden können und man aus dem Ergebnis ggf. auch lernen kann – dafür muss Zeit sein.

Eine bessere Zukunft ist möglich

Schulen müssten überhaupt mehr Sensibilität für das Wesen von Kreativität entwickeln. Laut Brockhaus-Definition ist Kreativität als Fähigkeit des Menschen, Neues hervorzu-bringen, immer auch auf vorausgehende Probleme bezogen, die es zu lösen gilt.¹³¹ Es geht also um eine bestimmte Art

der Rückkoppelung zwischen Alt und Neu. Recht verstan-dene Kreativität ist im Kern „Verflüssigung“ von Routinen, die Umlenkung der „Achtsamkeit“ zum Zwecke der Ver-änderung oft unbewusster Denkmuster, so der Kreativitäts-forscher Karl-Heinz Brodbeck.¹³² Bereits die Alltagserfah-rung lehrt, dass wir zu viel Neues gar nicht verkraften kön-nen. Wo die Menge bzw. das Tempo der Neuerungen so groß ist, dass das Alte hinter dem Neuen entschwindet und sei-ne Struktur den Subjekten keine Orientierung mehr zu ge-ben vermag, werden Individuen und Gesellschaft systema-tisch überfordert. Vor lauter kreativen Lösungen ist nicht mehr klar, was eigentlich das Problem war. Probleme und Lösungen, Ziele und Mittel, Werte und Instrumente zerflie-ßen dann.

Kreativität braucht Fixpunkte, derer sich der Denkende immer wieder durch Reflexion versichern muss, wenn sein Denken nicht ins Leere laufen soll. In Bezug auf Gesellschaft und Politik ist die Frage, wie wir morgen leben wollen, ein solcher Fixpunkt, der auch ins Zentrum der Schule gehört. In Bezug auf den einzelnen Schüler müsste ein solcher Fix-punkt die Frage nach seinen eigenen Idealen, Zukunftswün-schen und Träumen sein. Erst aus der selbstständigen Kon-frontation von Wunsch und Wirklichkeit können jene Wider-spruchserfahrungen entstehen, ohne die die Fähigkeit zu Kritik und Selbstkritik nicht erworben werden kann. Eine Schule, die die Eigenzeiten der Schüler ernst nimmt, müs-ste sie ständig dazu anregen, sich gemeinsam über die indi-viduellen Widerspruchserfahrungen auszutauschen und da-raus Energie für Kreativität zu schöpfen – in Hinblick auf alternative individuelle und gesellschaftliche Wege. Durch gemeinsames zielgerichtetes Abstrahieren von den Einzel-heiten der sogenannten Sachzwänge der Gegenwart könn-ten die Grundrisse einer anderen, einer besseren Zukunft entworfen werden.

Die Lehrer

Dass die gegenwärtige Schule auch den zeitlichen Bedürfnissen des Lehrers nicht gerecht wird, das ist eine der zentralen Erkenntnisse der oben zitierten Potsdamer Studie zur Lehrergesundheit. Die Schule braucht ein „völlig anderes Zeitregime“, fordert Uwe Schaarschmidt, der Leiter der Studie. Die schulische Zeitordnung müsse wegkommen von der Verdichtung des Unterrichts auf wenige Stunden des Tages. Die Ganztageschule könne gesund sein, wenn in ihr auch für den Lehrer Phasen der Anspannung und der Entspannung abwechseln. Schaarschmidt fordert auch entsprechende Rückzugsräume für die Lehrer, damit sie sich regenerieren und ungestört vor- und nachbereiten können. „Es sollte gewährleistet sein, dass der Lehrer am späten Nachmittag die Schule verlässt und die Arbeit im Wesentlichen erledigt ist.“ Der Schulalltag müsse zudem von dem „Korsett von Reglementierungen und Bevormundungen“ befreit werden. Lehrer bräuchten mehr „Möglichkeiten für selbstbestimmtes professionelles Handeln“. Und: Statt der hektischen Reformierung der Schule im Gefolge von PISA, die den Lehrern eine Neuerung nach der andern beschert hat, ohne dass sie die positiven Wirkungen spüren konnten, bräuchten die Schulen mehr „Ruhe und Muße für eine solide Arbeit“.¹³³ Im Folgenden schauen wir uns nun auch die innere Zeitstruktur der Lehrerarbeit etwas genauer an.

Der Sog der Selbstüberforderung

Angesichts der beunruhigenden Gesundheitsdaten der Lehrer ist zu fragen, welche spezifischen Belastungsmomente ihre berufliche Tätigkeit mit sich bringt und welche praktischen Konsequenzen daraus zu ziehen sind. Noch mehr als die Schüler leiden Lehrer darunter, dass sie nie genau wissen, wann sie mit ihrer Arbeit fertig sind. Sie haben gewisserma-

ßen einen nach oben offenen Bildungsauftrag, da der Umfang der pädagogischen Aufgaben tendenziell unendlich ist. Insofern sind überheutzutage Mädchen, die überdurchschnittlich häufig magersüchtig sind, Opfer derselben Umstände wie übereifrige Lehrer, die chronische Schlafstörungen haben.

Als belastend gilt zudem, dass der Lehrer in der Regel während großer Teile seiner Arbeit sozial isoliert, also ohne soziale Unterstützung ist. Dazu kommt, dass die Qualifikation der Arbeitskraft des Lehrers vermutlich mit der zunehmenden Veränderungsgeschwindigkeit der Rahmenbedingungen seiner Arbeit immer schneller entwertet wird – zwar meist nicht unbedingt seine fachliche Kompetenz, aber zunehmend die pädagogische und psychologische. Von Lehrern wird ja immer mehr verlangt, dass sie all das reparieren, was Familie, Medien und Gesellschaft an den Kindern versäumt und kaputt gemacht haben.

In Hinblick auf den Umgang mit Zeit ist nun interessant, dass sich mit fortgeschrittenem Belastungssyndrom auch die Zeitperspektive des Lehrers verändert: Vergangenheit und Zukunft werden nicht mehr als eigene Zeitqualitäten erfahren, nicht mehr als Folge von Handlungszyklen, sondern als ein beliebiges und zufälliges Hin und Her. Der ausgebrannte Lehrer erlebt im Unterricht einen permanenten Filmriss. Burnout-Forscher schlagen vor, die Lehrertätigkeit, ähnlich wie in anderen Berufen auch, systematisch durch Supervisionen zu begleiten, den Lehrer zur biografischen Selbstreflexion zu befähigen, ihn zur kritischen Überprüfung seines pädagogischen Anspruchs zu motivieren und dabei vor allem die Beziehungserwartungen bezüglich seiner Schüler, sein Anerkennungsbedürfnis zu überprüfen.¹³⁴ Lehrer müssen die Zyklichkeit des Lehrens als eine Form des Handelns wieder lernen. Dazu gehört, sich am Anfang des Zyklus, also bei der Festlegung von Lernzielen, Inhalten und Methoden nicht mehr vorzunehmen, als am Ende auch tatsächlich erreicht werden kann. Und als Voraussetzung für diese Selbstrefle-

xion müssen sie erst einmal lernen, in ihrem Tun innezuhalten, einen Gang herunterzuschalten, um sich das eigene Tun und seine Bedingungen bewusst zu machen. Sie müssen wahrhaben, dass Lernen von außen immer nur sehr begrenzt plan- und steuerbar ist: Schüler können nur angeregt werden, lernen müssen sie selbst.

Der Lehr-Lern-Zyklus

Die Empfehlung, sich bei der Analyse und Therapie der Lehrerarbeit an dem Ziel geschlossener Handlungszyklen und der Erfahrung der Selbstwirksamkeit zu orientieren, kann man vielleicht noch radikaler fassen. Da die wesentliche Aufgabe des Lehrers die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten ist, gibt es vielleicht in der Tiefe unserer Psyche auch hier ein Grundbedürfnis nach einer kreislaufähnlichen Bewegung: nach einem regelmäßigen Wechsel zwischen Weitergabe und Aufnahme von Wissen, von Lehren und Lernen. Die aus der Perspektive der Arbeitsökologie so wichtige Wiederherstellung von Arbeitskraft würde demnach immer auch Wiederherstellung von Arbeitslust beinhalten, Lehren und Lernen wären als symbiotische Einheit zu gestalten.

Gegenwärtig ist diese Einheit kaum zu finden. Lehrer schöpfen ihr Wissen und Können meist aus dem, was sie sich Jahrzehnte davor im Studium angeeignet haben. Das Wissen und Können des Lehrers sollte aber als zentrale Ressource behandelt und deshalb gepflegt werden, damit sie nicht schwindet. Diese Pflege hat nicht nur eine kognitive, sondern auch eine affektive Komponente. Gepflegt werden muss diese Ressource nämlich nicht nur deshalb, weil die hohe Veränderungsgeschwindigkeit sie immer schneller entwertet, sondern weil mit der Zeit ihre motivierende Kraft schwindet und damit der pädagogische Eros verfliegt.

Diese Idee eines Kreislaufs von Lehren und Lernen könnte z. B. durch regelmäßige und ausgedehnte Fortbildungspha-

sen, durch einen sehr viel engeren Austausch zwischen Praxis und Theorie umgesetzt werden. Vorstellbar wäre, dass Lehrer im Laufe ihrer Berufszeit in regelmäßigen Abständen das Klassenzimmer gegen den Uni-Hörsaal tauschen, wie es umgekehrt auch Hochschullehrern nicht schlecht täte, sich immer mal wieder in die Niederungen des Schulalltags zu begeben und dort ihre Frau oder ihren Mann zu stehen. In diesem Zusammenhang könnte auch die Diskussion um das Sabbatjahr sehr viel offensiver angegangen und mit arbeitsmedizinischen und -psychologischen Argumenten angereichert werden. Vielleicht sollte man überhaupt im Laufe seines Lebens zwischen lehrenden Tätigkeiten einerseits und produzierenden, verwaltenden, dienenden, erfindenden etc. andererseits öfter mal wechseln können. Auch die Schule selbst könnte ein Ort werden, an dem Lernen und Lehren, Forschen und Vermitteln Hand in Hand gehen. Die Schule als Labor der Gesellschaft!

Die Inhalte

Der Zeitdruck in der Schule hängt engstens mit den überfrachteten Lehrplänen zusammen. Die Kinder werden vom Stoff oft regelrecht erschlagen. Zudem haben viele Lerninhalte nichts mit ihrem Leben zu tun, für sie sind es fremde, tote Inhalte. Dies wirft zwei Fragen auf: Nach welchen Kriterien sollen Unterrichtsinhalte ausgewählt werden? Und wie kann der tote Stoff wieder mit Leben erweckt und ein lebendiger Bezug zu Kindern und Jugendlichen geknüpft werden?

Lernen und Entlernen

Der Geschichtsunterricht bietet ein besonders abschreckendes Beispiel für den Stoffdruck, an dem alle leiden: die Schü-

ler, die es z. B. in Bayern seit etlichen Jahren kaum mehr wagen, in Geschichte eine schriftliche Abiturprüfung zu schreiben, die Lehrer, die nur mithilfe eines ganz auf Vorlesungs- bzw. Referatstil ausgerichteten Unterrichts durch den Lehrplan „durchkommen“ können, und die Eltern und Teile der politischen Öffentlichkeit, die am Bildungssinn dieses Faches zu zweifeln beginnen. Niemand scheint einen Ausweg zu wissen. Man hilft sich, indem man den Stoff von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe hin und her schiebt, auf die Selbsttätigkeit der Schüler setzt, die Methodenkompetenz erwerben und Grundwissen pflegen und sich irgendwie selbst helfen sollen. Und gleichzeitig stellen Geschichtslehrer in Bayern mit unerbittlicher Regelmäßigkeit zu Beginn der Kollegstufe fest, dass selbst Schüler, die sich für einen Leistungskurs in Geschichte angemeldet haben, aus dem gesamten Mittelstufenunterricht fast nichts mitbekommen haben, auf dem sich aufbauen ließe. Das didaktische Problem dieses Faches besteht in einem Widerspruch: Einerseits wird der Stoff immer umfangreicher. Andererseits glaubt man nichts Wesentliches weglassen zu können, weil es ja immerhin um die kulturellen und politischen Wurzeln unserer Gegenwart gehe und diese Erinnerung gepflegt werden müsse. Die Geschichtsdidaktik sieht sich in der verzweifeltsten Lage eines Schwimmers, der gegen einen reißenden Strom ankämpft, aber einfach mitgerissen wird.

Die Ratlosigkeit der Geschichtsdidaktik ist nur ein besonders krasses Beispiel für das Grundproblem der Beschleunigungsdynamik beim Umgang mit Inhalten in der Schule: Einerseits soll der Mensch immer mehr wissen und sich dieses Wissen immer schneller aneignen, um das Tempo halten und die Richtung der Entwicklung steuern zu können. Andererseits veraltet dieses Wissen immer schneller. In der Hochgeschwindigkeits- und Beschleunigungsgesellschaft gelten nicht nur das lebenslange Lernen und das Lernen des Lernens als unverzichtbar, auch das Vergessenkönnen, das

Entlernen muss gelernt werden. Soll nun vor lauter Lernen und Entlernen der Überblick nicht verloren gehen, so müssen beim Schüler verlässliche allgemeinste Ordnungsstrukturen aufgebaut werden. Sie sollen das Anknüpfen neuer Inhalte genauso zulassen wie die Auflösung von bestehenden Verknüpfungen.

Die Zeit als Schlüssel

Wie kann Schule mit der Fülle des Stoffes und der Vielfalt der Perspektiven so umgehen, dass im Innern des Schülers jene Netze entstehen, die er braucht, um mit sich und der Welt zurechtzukommen? Eine überzeugende Antwort gibt der Marburger Didaktiker Wolfgang Klafki. Klafki definiert Bildung als einen „wechselseitigen Erschließungsprozess“ zwischen dem Menschen und der Welt. Das heißt, dass der Mensch sich einerseits in Richtung auf die Welt öffnet und diese sich andererseits selbst dem Menschen offenbart. Mensch und Welt begegnen sich also, indem jede Seite das Ihrige dazu beiträgt. In dem Augenblick, in dem die wechselseitige Erschließung gelingt, findet quasi eine Vereinigung von Subjekt und Objekt statt, kommt es zu einem unmittelbaren Einheitserlebnis zwischen Mensch und Welt – eben dem Erlebnis von „Bildung“.¹³⁵

Dieses Erlebnis vollzieht sich, das ist die Quintessenz Klafkis, über Begriffe, also „Kategorien“. Jede Kategorie wird so zu einer erschließenden Kraft für das Subjekt, weil sie ihm einen neuen, größeren Bereich der Objektwelt zugänglich macht. Begriffe sind also die Schlüssel zur Welt, und Schlüssel funktionieren nur, wenn sie zum Schloss passen. Kategorien müssen deshalb grundsätzlich gleichermaßen auf fundamentale Grunderfahrungen der Subjekte und elementare Grundzüge der Objekte bezogen sein. Als Beispiel für ein solches über Kategorien vermitteltes Bildungserlebnis bringt Klafki die Entdeckung Amerikas durch Christoph Kolumbus.

Jedes Kind hat schon einmal etwas entdeckt und kann sich deshalb gut in die Lage des Kolumbus hineinversetzen – insofern ist dieses Ereignis für das Kind etwas subjektiv Fundamentales. Gleichzeitig hat dieses Ereignis für den Verlauf der Weltgeschichte eine objektiv elementare Bedeutung: für die Ureinwohner Amerikas, für die Staaten und Gesellschaften Europas, für das Welt- und Menschenbild. In Mathematik ist das Verteilen und Abzählen, in der Gesellschafts- oder Gemeinschaftskunde der Streit und die Einigung und in Ethik das Helfen eine solche Schlüsselkategorie.

Ein Schlüssel ist umso besser, je mehr Türen er aufschließen kann. Die Suche nach didaktischen Kategorien hat also zum Ziel, allgemeinste, also elementare Gegebenheiten zu finden, die zugleich fundamental erfahrbar sind oder erfahrbar gemacht werden können. Zu solchen allgemeinsten Gegebenheiten zählen neben Materie/Energie und Information auch Raum und Zeit als deren Dimensionen. Deshalb bietet es sich an, die Zeit als eine Art Universalschlüssel zur Welt zu verwenden. Universal ist die Zeit, weil sie uns in allen Arten von Veränderungen begegnet. Objektiv und zugleich subjektiv ist die Zeit, weil wir sie sowohl als Tages- und Jahreszeit als auch als Zeitdruck und Langeweile wahrnehmen können. Im Zeiterleben kann so die Einheit des objektiven und des subjektiven Moments von Bildung unmittelbar erfahren werden.

Der Umgang mit Zeit könnte als universelles Schlüsselproblem und als Kristallisationskern für die Gestaltung praktischer Unterrichtsentwürfe dienen. Konkreter: Man könnte entlang der Schichten und Stufen der Wirklichkeit, von der Natur über Kultur und Gesellschaft hinauf zum Individuum oder vom Individuum hinunter zur Natur zunächst nach den unterschiedlichen Formen fragen, in denen Zeit als Inbegriff von Veränderung erfahrbar wird. So werden Schüler mit der Vielfalt der Zeiten bekannt: mit der eigenen Zeitwahrnehmung und der eigenen Lebensgeschichte, dem Um-

gang mit Zeit im familiären Alltag und der Familiengeschichte, der Zeitordnung der Schule und der Schulgeschichte, dem Lebensrhythmus des Wohnumfelds und seiner Geschichte, dem Zusammenhang von Zeit und Gesellschaft, Zeit und Technik, Zeitmessung und Zeitkultur bis hin zu den Zeiten der Tiere, Pflanzen und Steine.¹³⁶

Totes lebendig machen

Es könnte eingewendet werden: Viele Lerninhalte hätten nichts Zeithaltiges an sich. Sie seien gewissermaßen von Natur aus tote Sachverhalte. Genau deshalb entstehe ja das Problem, dass Kinder mit solchen toten Inhalten zum Lernen angetrieben werden müssten und dann verständlicherweise das Gefühl hätten, in der Schule geschehe nichts wirklich Echtes. Hier erweist sich nun die eigentliche Stärke einer zeitökologischen Didaktik: Sie bietet eine Möglichkeit, Unterrichtsinhalte lebendig werden zu lassen.

Wie dies gehen könnte, hat der Didaktiker Heinrich Roth vor einem halben Jahrhundert genauer untersucht, ohne freilich die Ökologie der Zeit zu kennen. Kinder brauchen, das war Roths Idee, „originale Begegnungen“ mit der Welt, weil nur solche Begegnungen zwischen dem Lernenden und einem Gegenstand wirklich „fruchtbar“ sind, also für Lebendigkeit sorgen und weitere Begegnungen herausfordern.¹³⁷ Originale Begegnungen sind solche, in denen „das Kind fragt, weil ihm der Gegenstand Fragen stellt“, und in denen „der Gegenstand Fragen aufgibt, weil er eine Antwort für das Kind hat“.¹³⁸ Roth präzisiert diesen Punkt der Überschneidung des Fragenstellens und des Antwortengebens explizit als Wiedergewinnung von Zeitlichkeit: „Alle methodische Kunst liegt darin beschlossen, tote Sachverhalte in lebendige Handlungen rückzuverwandeln, aus denen sie entsprungen sind: Gegenstände in Erfindungen und Entdeckungen, Werke in Schöpfungen, Pläne in Sorgen, Verträge in Beschlüsse, Lösun-

gen in Aufgaben, Phänomene in Urphänomene.“¹³⁹ So wird die tote Welt lebendig: mathematische Gesetze in der Algebra und in der Geometrie werden nicht gelernt, sondern entdeckt, biologische Zusammenhänge am menschlichen Körper nicht nachvollzogen, sondern erfunden, und historische Verträge nicht zur Kenntnis genommen, sondern zwischen den Parteien ausgehandelt.

Die Zukunft öffnen und Verantwortung übernehmen.

Die Idee, Totes lebendig zu machen, indem man ihm die Zeit wieder einhaucht und es so in jene Welt zurückholt, die sich ständig verändert, lässt sich grundsätzlich auf alle Lerninhalte anwenden. Am leichtesten fällt dies, wo es um das Handeln, Fühlen und Denken von einzelnen Menschen geht. Schwieriger wird es im Bereich von Gesellschaft und Kultur. Der Hannoveraner Soziologe Oskar Negt hat in Bezug auf die gewerkschaftliche Erwachsenenbildung bereits Anfang der 70er Jahre vorgeschlagen, Themen so aufzubereiten, dass ein Prozess des „produktiven ‚Rückgängigmachens‘ von wissenschaftlichen Arbeitsteilungen“ ausgelöst wird.¹⁴⁰ Dieses Rückgängigmachen soll dazu führen, dass die in diesen Themen enthaltenen soziologischen und historischen Inhalte bewusst werden. So können wir erkennen, dass hinter der „Welt der Tatsachen und Informationen“ eine andere Welt existiert: die Welt der zugrundeliegenden sozialen Verhältnisse, also der Beziehungen zwischen Menschen wie z. B. Ausbeutung, Herrschaft, Fairness, Solidarität, die – anders als bei Naturgegebenheiten – prinzipiell auch andere Verhältnisse hätten sein können.¹⁴¹ Bildung in diesem emanzipatorischen Sinn ist für Negt im Kern die Befähigung des Menschen zur „soziologischen Phantasie“, zur Verflüssigung von Sachzwängen – eine Schlüsselkompetenz zur Gestaltung einer besseren Zukunft. Wir könnten statt von Phantasie auch von Kreativität sprechen.

Schwieriger ist es, auch der Natur, zumal der unbelebten, Zeit einzuhauchen und sie so „zum Leben zu erwecken“. Einen vorsichtigen Anfang dazu hat der niedersächsische Geografielehrer Wolfgang Sieverding gewagt.¹⁴² In seinem Buch „Werden um zu sein“ plädiert er angesichts der globalen ökologischen Gefährdungen dafür, im Geografieunterricht wie im Übrigen auch in der universitären Geografie vom traditionellen Primat des Raumes abzugehen und, auf der Grundlage einer Naturphilosophie der Zeit, die Veränderlichkeit der Erde ins Zentrum zu rücken. Wir sollten uns des „kreatürlichen Werdens“ sowohl in seiner „Lebensfülle und Lebenshoffnung“ wie auch in seiner „Endlichkeit und Hinfälligkeit“ bewusst werden, des „Verfügbaren“ und des „Nichtverfügbaren“. Dies wäre die Voraussetzung dafür, dass der sich Bildende die „Verengung des egozentrischen Ichbewusstseins ... und der Selbstentfremdung“ überwindet. Nur so, das ist Sieverdings Vision, kann sich der werdende Mensch für die „Eine Welt“ aufschließen, sie „bejahen“ und in ihr „Verantwortung um ihrer selbst willen“ übernehmen.¹⁴³

Wenn wir also die Welt und den sich in ihr bildenden Menschen gleichermaßen als Produkt der Zeit, als „geronnene Zeit“ begreifen, dann erscheinen viele didaktische Entscheidungen in einem völlig neuen Licht: Wesentliche und unwesentliche Inhalte heben sich klarer voneinander ab, Berührungspunkte zwischen den Lernenden und Inhalten können sichtbar gemacht werden und vor allem kann deutlicher werden, dass allein der Mensch selbst als Schöpfer von Technologien und Institutionen es ist, der für kulturelle und soziale Gegebenheiten, auch für die viel beklagten ökonomischen „Sachzwänge“ Verantwortung trägt. Das ist eine für die politische Bildung ausgesprochen wichtige Schlüsselkenntnis. Denn was vom Menschen selbst gemacht ist, kann auch nur vom Menschen selbst geändert werden. Wenn Technologien und Institutionen als geronnene Zeit begriffen wer-

den und wenn wir sie zudem als Hindernis für die Realisierung unserer Wünsche und Träume erfahren, müssen wir ihnen eben unser Vertrauen entziehen und aus der Energie dieser Widerstandserfahrung Kraft für die erneute Verflüssigung schöpfen.

Der Unterricht

Ein großer Teil des Unterrichts, zumal an weiterführenden Schulen, findet als Frontalunterricht statt: die Soldaten in Schlachtordnung in Reih und Glied aufgestellt, der Kommandant vor ihnen. Nicht immer ist klar, wo eigentlich die Front verläuft. Gilt es die eigenen Welt zu begreifen oder ist es letztlich ein Kampf um die Eroberung der systematisch knapp gehaltenen Noten, Punkte und Lebenschancen?

Von der Osterhasen-Pädagogik zum Resonanzdreieck

Der Schulpädagoge Andreas Helmke schildert in einem ZEIT-Interview sehr treffend, wie leicht bei einem solchen Frontalunterricht, der oft beschönigend „fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch“ genannt wird, vielen Lehrern das Geschehen außer Kontrolle gerät. Diesen Lehrern gelingt es nicht, „ihren Schülern genügend Raum für eigene Lösungen zu geben. Sie sind zu fixiert auf das Unterrichtsziel, das darin besteht, in vorgegebener Zeit ein bestimmtes Wissenspensum abzuarbeiten. Dabei stören regelmäßig zwei Arten von Antworten: die falschen, weil sie das Tempo verlangsamten, und die zu intelligenten, weil sie dem Unterrichtsplan vorausseilen. „So kommt der Lehrer aus dem Tritt, und das hehre Unterrichtsgespräch degeneriert zur Farce. Die Schüler denken nicht mehr selbst nach, sondern versuchen eher wie Hunde an der kurzen Leine zu erschnüffeln, worauf der Lehrer wohl hinaus will.“¹⁴⁴ Für diese Methode hat

sich auch der Begriff „Osterhasen-Pädagogik“ eingebürgert: Der Lehrer versteckt das Ei, die Schüler suchen.

Um das komplexe Geschehen zwischen Schüler, Lehrer und Lerninhalt besser erfassen zu können, hat die Unterrichtsforschung den Begriff „didaktisches Dreieck“ geprägt. Was sich zwischen den drei Ecken – Schüler, Lehrer und Inhalt – abspielt, kann als Synchronisations- bzw. Resonanzgeschehen interpretiert werden. Im Gegensatz zur Osterhasen-Pädagogik, in der der Inhalt meist starr bleibt, gehen hier die Schwingungen vom Inhalt selbst aus. Idealerweise regen diese Schwingungen eine doppelte Resonanz an: einmal innerhalb jeden Schülers, wo Körper, Seele und Geist in Schwung kommen, zum andern zwischen dem Schüler, der Schülergruppe samt dem Lehrer und dem Inhalt, der vermittelt wird. Der Lehrer tritt gegenüber der Osterhasen-Pädagogik in den Hintergrund, muss aber die Gesamtheit der Bedingungen des Geschehens im Auge haben und in Bewegung halten.

Erkennen und Rückmelden

Beginnen wir wieder beim Schüler. Er muss sich im Unterricht wohlfühlen, darf sich nicht wie ein Gefangener vornehmen, muss seine eigenen Kräfte einsetzen und sich an ihnen erfreuen können. Erst auf dieser Basis kann er sich öffnen und schließen, gegenüber Themen und Mitschülern. Dies wiederum ist die Basis für klares Denken, schließlich die Entfaltung von Kreativität. Viele Disziplinprobleme resultieren aus der Tatsache, dass diese Reihenfolge nicht beachtet wird. Wenn Erfolgserlebnisse ausbleiben, Anerkennungschancen fehlen und im Kopf nur Chaos herrscht, dann kann es sinnvoll sein, den Schüler erst einmal in eine Werkstatt zu schicken, wo er die Erfahrung macht, dass seine Hände tatsächlich etwas zustande zu bringen vermögen und er dadurch auch Anerkennung durch andere erlebt. Und

wenn der Bewegungsdrang so groß wird, dass keine Ruhe im Klassenzimmer einkehrt, dann soll die Klasse eben ein paar Runden um das Schulhaus drehen können. Erst müssen emotionale Störungen im Klassenzimmer bewältigt sein, ehe die kognitive Arbeit beginnen kann.¹⁴⁵

Eigenzeitorientiertes schulisches Lernen geschieht vor allem in Projekten, in Workshops, in Arbeitsgruppen, in Freiarbeit, aber natürlich auch in jener traditionellen Sozialform, die gemeinhin als „Unterricht“ bezeichnet wird. Schauen wir uns deshalb noch etwas genauer an, welche Bedingungen diese Arbeitsform erfüllen sollte, wenn sie sensibel mit dem Faktor Zeit umgeht und die Erkenntnisse der Ökologie der Zeit mit einbezieht. Zu einem sich möglichst weitgehend selbst steuernden Unterrichtsgeschehen gehören gut funktionierende Rückkoppelungsschleifen. Der Lehrer erklärt etwas, die Schüler versuchen, es zu verstehen. Rückkoppelung heißt nun, dass beide die Möglichkeit haben zu überprüfen, ob die Botschaft auch richtig angekommen ist: Der Schüler wiederholt, was er verstanden hat, und hofft auf eine positive Rückmeldung des Lehrers. Für eine zuverlässige Rückmeldung muss der Schüler zudem seine eigene Sprache verwenden, ein bloßes Echo ist wenig aufschlussreich. Durch Rückkoppelungsschleifen werden Missverständnisse ausgeräumt, die sich Lehrer oft gar nicht vorstellen können. In einer solchen Rückkoppelungsschleife kann der Lehrer im Geschichtsunterricht auch einmal gefragt werden, warum eine Verfassung, die „verabschiedet“ worden ist, „dann doch gültig wird“. „Verabschieden“ bedeutet für eine Fünfzehnjährige zunächst einmal „Tschüss-Sagen“. Rückmeldungen können natürlich auch nichtsprachlicher Art sein, z. B. Bewegungen, Bilder, künstlerische Formen aller Art. Wichtig ist nur: Lehrer und Schüler müssen wissen, wie sie weiterarbeiten sollen – und dafür müssen sie sich eben Zeit nehmen.

Wenn man die Aktivitäten des Schülers im didaktischen Dreieck und ihre wechselseitige Abhängigkeit von den an-

deren beiden Polen genauer betrachtet, so kommen die unterschiedlichen Aneignungs- und Ausdrucksformen und ihr je spezifischer Zeitbedarf in den Blick. Wenn Schüler in Freiarbeit lernen, kann es sein, dass der Lernprozess zwar später startet, dafür aber intensiver ist.¹⁴⁶ Wenn Schüler durch Schreiben lernen, wird das mehr Zeit beanspruchen, aber dafür nachhaltiger wirken.¹⁴⁷ Und wenn jüngere Schüler durch ältere angeleitet werden, mag dies zunächst vielleicht bei den Jüngeren auf Widerstand stoßen, die soziale Kompetenz wird über kurz oder lang auf beiden Seiten jedoch davon profitieren.¹⁴⁸ Oft kann der zunächst in Kauf genommene Verlust von Zeit sich später als Zeitgewinn herausstellen.

Zeigen und Beobachten

Als nächstes zum Lehrer. Die Eigenzeit der praktischen Zeigekunst, dem Lehren, bestimmt sich nach dem Zyklus von Zeigen und Beobachten, ob das Gezeigte auch angekommen ist. Das ist genau die Kehrseite des Zyklus zwischen Erkennen und Rückmelden: Der Lehrer zeigt und beobachtet die Reaktionen. Erst wenn sich jeder in der Reaktion des anderen bestätigt sieht, der Schüler in der Reaktion des Lehrers, der Lehrer in der Reaktion des Schülers, dann hat die Unterrichtskommunikation geklappt. Vom Schüler erfordert dies Mut, sich seiner eigenen Ausdrucksmittel zu bedienen, vom Lehrer Geduld, das Ergebnis seiner Bemühungen abzuwarten.

Für das Zeigen in diesem weiten Sinn ist es förderlich, dass der Lehrer von seinem Lerninhalt selbst begeistert ist. Nur wer selbst entflammt ist, kann auch bei anderen ein Feuer entfachen. Damit einher geht die Glaubwürdigkeit. Nur wer als Lehrender glaubwürdig ist, dem werden die Schleusentore der Lernenden geöffnet. Darum ist der Zyklus von Lehren und Lernen so fruchtbar, weil auf seiner Basis das konkrete Unterrichtsgeschehen dann vom Bedürfnis des

Zeigens einerseits und dem Bedürfnis des Beobachtens andererseits bestimmt wird.

Die Inhalte sind der feste Orientierungspunkt des Unterrichts. Wenn die Inhalte für sich selbst sprechen sollen, stellt sich die Frage, wie es der Lehrer schafft, dass sich durch sein Arrangement die Inhalte von selbst zeigen. Der Karlsruher Pädagogikprofessor Jürgen Rekus demonstriert am Beispiel des Maulwurfs, wie unterschiedlich ein solcher Kontakt beschaffen sein kann.¹⁴⁹ Der Maulwurf kann dem Kind im Buch begegnen, in Texten und Abbildungen. Aber warum sollte das ein Stadtkind entflammen? Wenn der Lehrer aber für die Schüler einen präparierten Maulwurf mit in den Unterricht bringt, ist dies eine ganz andere Art von Begegnung. Die Schüler werden den Maulwurf wie eine Katze von vorne nach hinten streicheln. Dann werden sie aufgefordert, die Richtung des Streichelns umzudrehen. Und da merken die Schüler plötzlich selbst, dass das ja auch geht – im Gegensatz zur Katze. Denn der Maulwurf muss sich in seinem engen Gang vorwärts und rückwärts bewegen können. Würde sich das Fell nach einem Richtungswechsel aufstellen, hätte er damit Probleme. Der Lehrer muss nur mehr beobachten, ob das Gezeigte auf Resonanz gestoßen ist.

Sinnlichkeit ...

Wie begegnen die Inhalte dem Schüler im Unterricht? Als erstes stellt sich die Frage der Beteiligung der Schüler bei der Auswahl der Inhalte. Grundsätzlich gibt es drei Möglichkeiten: Der Lehrer kann die Wahl ganz freistellen („Was interessiert euch heute?“), auf ein bestimmtes Gebiet eingrenzen („Welches Land interessiert dich am meisten?“) oder die Inhalte insgesamt vorgeben, aber in selbst gewählten Gruppen arbeitsteilig bearbeiten lassen („Wer macht ...?“). Jede dieser Beteiligungsformen erfordert Nachdenken, Selbsterforschung, Entscheidung, Absprachen und Koordi-

nationsarbeit – erfordert also Zeit. Je konsequenter die Schülerinteressen zum Ausgangspunkt des Unterrichts gemacht werden, desto sicherer ist zweierlei gewährleistet: dass die Motivation stark und die Resultate vielfältig sind. Anstatt dass alle Grundschüler „den Hund“ vorgesetzt bekommen, entscheidet jeder selbst, welches Tier er kennenlernen möchte. Und anstatt dass alle Gymnasiasten „den Westfälischen Frieden“ behandeln müssen, lautet die Aufgabe „Ein Friedensvertrag, der wirklich Frieden schafft“, so dass die Schüler alle möglichen Verträge in Geschichte und Gegenwart, in Europa und anderswo, untersuchen und dabei nicht nur tote Fakten zur Kenntnis nehmen. Eine solche ihrem Alter gemäße Mitbeteiligung der Schüler an der Auswahl der Themen dürfte Neugier und Kreativität besser stimulieren als die traditionelle Art der Themenstellung.

Wie geht es dann aber weiter, wenn Thema und Arbeitsform gefunden sind? Der Frankfurter Schulpädagoge Horst Rumpf wirft dem etablierten Unterricht vor, aus lauter Eile die Sinnlichkeit verkümmern zu lassen. Die Schüler sollen zunächst die Einzelheiten der Inhalte in aller Ruhe ansehen, anhören, anfühlen, riechen können, statt sie immer gleich in Oberbegriffe und abstrakte Ordnungssysteme einzuordnen. Die Widersprüchlichkeiten der Inhalte und das Überraschende an ihnen können ausgehalten und spürbar gemacht werden. Es muss nicht immer alles erklärt und durchsichtig gemacht werden. Auch soll die Richtung des Lernens immer mal wieder von der Sprache hin zur leiblichen Sinnlichkeit ausgerichtet sein, statt immer nur die Einbahnstraße der Versprachlichung des Konkret-Sinnlichen gelten zu lassen. Und persönliche Gedanken und Gefühlsäußerungen der Schüler kann der Lehrer als kostbare Substanz werten, statt sie als Frühstufe der Erkenntnis oder gar als Abfall zu behandeln. Rumpf plädiert insgesamt für die didaktische Wiederentdeckung des Reizes der sinnlichen Unmittelbarkeit.¹⁵⁰ Er fordert, die herrschende „lineare, ziel-

orientierte“ Form der „Weltaneignung“ durch eine zu ergänzen, die als „kreisende, tastende Vergegenwärtigung“ beschrieben werden kann.¹⁵¹

Wie soll das bei einem systematisch aufgebauten Fach wie z. B. der Mathematik funktionieren? Bernd Andelfinger, der Begründer der „sanften Mathematik“ hat dies demonstriert. Er zeigt, wie man beim Schüler zunächst ganz vorsichtig ein Bewusstsein für das spannungsreiche Verhältnis zwischen seiner Realweltwahrnehmung und seinem Realweltverständnis einerseits und der Formwelt der Mathematik andererseits entwickeln kann.¹⁵² Der sanfte Mathematikunterricht nimmt sich ausgiebig Zeit für das Suchen, Entdecken, Experimentieren. In ihm versucht der Schüler zunächst praktische Probleme zu lösen, erkennt, dass sich dabei bestimmte Schwierigkeiten ergeben, z. B. beim Umgang mit Gewichten, Kräften, Körpern, Wahrscheinlichkeiten. So sieht der Schüler selbst ein, dass es sinnvoll ist, zur Lösung solcher Probleme Abstraktionen vorzunehmen. Er erfährt die Fruchtbarkeit der Reduktion von Qualität auf Quantität. Auch hier begegnen wir im Übrigen wieder einem Zyklus: zwischen sinnlich-konkreten und theoretisch-abstrakten Inhalten. Nur durch beständige Rückbindung der Anschauung an das Denken und umgekehrt wird Bildung lebendig. Sinnlichkeit ohne Theorie führt zur Beliebigkeit, Theorie ohne Sinnlichkeit fehlt die Bodenhaftung.

... und Eigensinn

Der etablierte Unterricht bedroht nicht nur die Sinnlichkeit, sondern auch den Eigensinn. Rumpf kritisiert, dass bei sozialwissenschaftlichen Unterrichtsinhalten oft eine mehr oder minder offensive „Betroffenheitspädagogik“ praktiziert wird. In ihr überrumpelt der Lehrer den Eigensinn der Schüler im Interesse schneller Identifikationsprozesse, er ist um das möglichst schnelle Überspringen des „Funkens“ bemüht.

Das geschieht häufig in Fächern wie Geschichte, Religion oder Ethik, wenn Personen wie Hitler oder Gandhi im Lehrplan stehen. Was ist dagegen zu tun? So wie die technologische Beschleunigung, in den Klassenzimmern als Allgegenwärtigkeit technischer Medien präsent, der Verlangsamung bedarf, so bedarf die „durch den Rausch der Identifikation blitzartig erlangte Teilhabe ... der Ernüchterung“¹⁵³. Manche historischen Personen werden wie Stars behandelt, als seien sie wie du und ich. Der Lehrer sollte vielmehr jedem einzelnen Schüler ausreichend Zeit zur Herausbildung seines persönlichen Verhältnisses zum jeweiligen Gegenstand, z. B. einer historischen Person oder einer politischen Strömung, einräumen. Nur so ist dafür gesorgt, dass emotionale Betroffenheit und kritische Distanz gleichermaßen, letztlich eine eigenständige moralische Bewertung ermöglicht werden. Eigenständige Werturteile und die Vielfalt der Perspektiven sind Voraussetzung der Freiheit des Menschen, letztlich sogar des weiteren Fortschritts der Evolution.

Die Schule

Nach den Eigenzeiten der Schüler und Lehrer, der Inhalte und des Unterrichts nun zu denen der Schule selbst. Die Schule als Ganzes ist eine von vielen Einrichtungen der Gesellschaft. Als solche hat sie eine ganz bestimmte Aufgabe. Schauen wir uns diese Rolle zunächst an, fragen dann nach ihren Konsequenzen in Hinblick auf den Umgang mit Zeit und überlegen schließlich, in welche Richtung sich Schule entwickeln müsste.

Brücke zwischen Individuum und Kultur

Wer grundlegend über Schule nachdenken will, der kann an Ludwig Duncker und seine Kulturanthropologie der Schule

anknüpfen.¹⁵⁴ Die Kulturanthropologie versucht, den Menschen in seiner Wechselbeziehung zur Kultur genauer zu verstehen. Sie fragt, wie der Mensch von der Kultur geprägt wird und wie er die Kultur selbst prägt. Duncker wendet sich explizit gegen eine Betrachtung, die Schule nur unter dem Aspekt der Vermittlung der Kultur an den Menschen sieht. Vielmehr ist die Schule durch eine ihr eigentümliche „Zwischenstellung“ zwischen der Kultur und dem Individuum gekennzeichnet.

Aus dieser Perspektive besteht die zentrale Bedeutung der Schule in der „Dialektik von Individuierung und Enkulturation“¹⁵⁵. Auf Individuierung zielt Schule insofern, als sie beim Individuum die Erschließung verborgener individueller Potenziale zum Ziel hat, ohne sogleich konkrete Zwecke und Nutzungsmöglichkeiten für diese Potenziale im Auge zu haben. Auf Enkulturation zielt Schule insofern, als sie sowohl der Tradierung kultureller Bestände als auch ihrer Erneuerung dient. Dieser kulturelle Aspekt ist hier besonders wichtig: Die Schule ist ein „Umschlagplatz für Altes und Neues“, eine „wichtige Drehscheibe des Wandels“. In ihr wird bestimmt, „was vergessen werden darf und wo Innovation entsteht“.¹⁵⁶ Individuum und Kultur, so die grundsätzliche Idee, begegnen und befruchten sich in der Schule also wechselseitig.

Aus dieser Perspektive ist die Schulpflicht ein gesetzlich angeordneter Aufschub des Erwachsenwerdens, ein „Moratorium von Kindheit und Jugend“. Wenn die Schule nämlich die nachwachsende Generation prinzipiell immer auch als Träger von noch nicht festgelegten Potenzialen betrachtet, so ist die nachwachsende Generation nicht nur Garant der Kontinuität, sondern zugleich immer auch Hoffnungsträger in Bezug auf den Wandel.¹⁵⁷ Dies gilt umso mehr in der Moderne, die sich der Idee der Selbstbestimmung des Individuums verschrieben hat und deshalb dieses Individuum nicht einfach in eine fest vorgegebene Kultur einfügen

darf. In Bezug auf das Verhältnis von Schule und Zeit folgt daraus, dass die Gesellschaft die Institution Schule als eine Zeitzone oder besser Zeitinsel mit eigener Qualität respektieren muss.

Vom Dialog der Generationen zur Synergie der Zeitperspektiven

Die Schule ist besser als jede andere Institution der Gesellschaft dazu in der Lage, Mensch und Kultur gleichermaßen zu fördern. Nur sie erfasst die gesamte nachwachsende Generation auf prinzipiell gleiche Weise, und zwar in einem Alter, in dem der Mensch noch weit offen für alle Arten von Prägung ist. Und nur sie kann den Dialog zwischen den Generationen so institutionalisieren, dass alle Individuen an ihm in derselben Weise teilhaben können, unabhängig davon, welche soziale Herkunft sie haben. In Hinblick auf Zeit ist wichtig: Wenn Schule sich als Ort des Dialogs zwischen den Generationen begreift, dann kann in diesem Dialog eine fruchtbare Synthese und Synergie zweier konträrer Zeitperspektiven entstehen: die Älteren mit dem Blick in die Vergangenheit, ihre Erfahrung, ihre Vorsicht etc.; die Jüngeren mit dem Blick in die Zukunft, ihre Neugierde, ihre Experimentierfreudigkeit, ihr spielerischer Umgang mit der Zukunft etc. Von dieser besonderen Zeitkompetenz der Kinder können die Alten eine Menge lernen. Ohne diese Verbindung der Perspektiven sind Kultur und Gesellschaft zu je spezifischen Formen von Blindheit verdammt. Eine Gesellschaft, die nur in den Tag hinein lebt und sich ihrer zeitlichen Vernetztheit nicht mehr bewusst ist, ist sie nicht mehr Subjekt ihrer Geschichte. Ihr geht es wie einzelnen Menschen, die sich nicht mehr erinnern können und keine Zukunft mehr sehen, die nicht mehr wissen, wer sie sind.

Ressourcen pflegen, nicht entwerten

In der Schulentwicklungsdebatte ist man sich zunächst darüber einig, dass Schulentwicklung nur in Gang kommt, wenn die Betroffenen zu Beteiligten werden. Dazu muss die Entwicklung der Schule als persönliche Bereicherung erfahrbar gemacht und von dieser Erfahrung getragen werden. Dies erfordert die umfassende Beteiligung der Betroffenen an allen Reflexions- und Entscheidungsprozessen. Die Angst vor Fehlern muss überwunden, die Produktivität des Fehlers erkannt werden. Psychologisch ausschlaggebend ist dabei, dass die im Laufe von Lehrerbiografien und Schulgeschichten erworbenen individuellen und kollektiven Kompetenzen durch Innovationszumenutungen nicht schneller verbraucht und wertlos werden, als neue Kompetenzen erworben werden können.

Leitidee ist es deshalb, nicht von externen Erwartungen und Anforderungen auszugehen, sondern von den eigenen Ressourcen bzw. Potenzialen auf der organisatorischen und individuellen Ebene. Auf der Basis der eigenen Stärken wären dann Entwicklungsziele zu formulieren, Entwicklungsschritte festzulegen und schließlich zu gehen. Die Wiederkehr des Ähnlichen ist auch auf organisatorischer Ebene die sichere Grundlage dafür, dass Institutionen sich zutrauen, immer wieder etwas Neues hervorzubringen. Und das Neue muss entsprechend dem Ziel der Fehlerfreundlichkeit auch wirklich ausgetestet werden können. Wenn aber Schulen ständig mit Neuerungen bombardiert werden, wenn über Lehrer und Schüler eine Reformwelle nach der anderen hinwegschwappt, ohne dass die Wirkung im Einzelnen noch isoliert und beobachtet werden könnte, dann ist das, wie der internationale Koordinator der PISA-Studien, Andreas Schleicher, feststellt, für die Schulentwicklung verheerend.¹⁵⁸ Schulentwicklung benötigt vielmehr überschaubare, kleine Entwicklungsschritte, damit die jeweils gemachten Erfah-

rungen als solche überprüfbar bleiben und aus Fehlern gelernt werden kann.

Der Jenenser Schulpädagoge Peter Fauser hat für Thüringens Schulen ein Programm entwickelt, das diesem Prinzip zu folgen versucht. Leitbild ist eine Schule des Verstehens, die an die Stelle der Schule der Belehrung treten soll. Wie funktioniert das Verstehen im Kopf des Schülers? Das sollte eine der Leitfragen der Schulentwicklung sein. Denn es gibt hundert verschiedene Wege, eine Aufgabe zu lösen, und jedes Kind wählt einen anderen. Ähnlich vielfältig sind die Wege des Unterrichts. Es kommt alles darauf an, den Weg zu finden, der für den Einzelnen am besten passt. Von dieser Erkenntnis ausgehend sollen erfolgreiche Formen des Verstehens und Unterrichtens gesammelt und als Impulse und Angebote an andere weitergereicht werden, die sie testen und weiterentwickeln können, wenn sie wollen. Von unten nach oben, ohne jeden Zwang, mit dem Ziel, einen Schneeballeffekt auszulösen. Schulentwicklung nach dem Vorbild der Evolution – auf der Basis von Vielfalt und Gemächlichkeit. Wie wäre es, wenn einfach jede zehnte Schule zur Versuchs- und Laborschule ernannt werden würde, ausgestattet mit allen Freiheiten und Ressourcen, um neue Wege testen zu können?

50.000 kleine Forschungszentren

Man könnte Schulen zu kleinen Forschungszentren auszubauen, in denen Schüler und Lehrer gemeinsam jenen Fragen auf den Grund gehen, die sie entweder selbst interessieren oder die für den Stadtteil, die Stadt oder den Landkreis von Bedeutung sind. Das könnte die Synergie des Dialogs zwischen den Generationen, die sich in der Begegnung der Zeitperspektiven äußert, durch eine zweite Synergie ergänzen: eine Synergie innerhalb einer Generation, die sich vor allem in der Begegnung der Fachperspektiven zeigt. Wenn

Physik-, Chemie- und Biologielehrer mit Erdkunde-, Geschichts-, Wirtschafts- und Sozialkundefachlehrern und Deutsch-, Religion- und Ethiklehrern mit all ihrem Fachwissen, vielleicht unterstützt durch Ärzte und Anwälte aus der Elternschaft, ihre Kompetenzen zusammenlegen und einen Dialog der Fachdisziplinen beginnen, entsteht ein gewaltiges Potenzial, das bisher ungenutzt bleibt.

Schulische Forschungszentren könnten die Gesundheits- und Umweltbelastung in der eigenen Institution untersuchen und die Ergebnisse in den eigenen Schulentwicklungsprozess einbringen. Schulen können auch zu Musterbetrieben in ihrem kommunalen Umfeld werden. Oder sie können in Zusammenarbeit mit Verbänden und Behörden z. B. für ihr Umfeld Gesundheits- und Nachhaltigkeitsindikatoren entwickeln, mit ihrer Hilfe Feldforschung betreiben und die Ergebnisse in den politischen Prozess einspeisen. Sie könnten sich bei Information und Aufklärung der Bürger engagieren, an Agenda 21-Projekten teilnehmen und mit Hilfe ihrer fremdsprachlichen Potenziale Kontakte zu anderen Kommunen auf dem gesamten Globus knüpfen. Und sie eignen sich vorzüglich als Ort für Zukunftswerkstätten und -konferenzen.

Schulen, in denen unterrichtet, geforscht und Zukunft entworfen wird, wären in Bezug auf ihre Eigenzeitlichkeit hochkomplexe Gebilde. Da das wirklich Neue jenseits des regelmäßigen Takts der Uhrzeit entsteht, müssen Innovationen vor ihr geschützt werden. Für solche komplexen Gebilde mit Schutzzonen für Innovationen bietet sich der Begriff „Zeitlandschaft“ an: für unterschiedliche räumliche Areale innerhalb von Organisationen, in denen typischerweise Aktivitäten mit unterschiedlichen Zeitformen stattfinden. In manchen Räumen ist das Tempo hoch, in anderen niedrig, in manchen wird beschleunigt, in anderen entschleunigt, gewartet, meditiert.¹⁵⁹

Die Pioniere sind längst aufgebrochen

Wer der Bildung in der Schule jene Zeit lassen will, die sie braucht, muss nicht bei Null anfangen. Abschließend einige Schlaglichter auf Vorreiter, die dringend Unterstützung benötigen. Diese Pioniere zeichnen sich dadurch aus, dass sie in der Schule sensibler, rücksichtsvoller, klüger mit Zeit umgehen, auch wenn ihnen die fundamentale Bedeutung der Evolution und Ökologie der Zeit meist gar nicht bewusst ist. Die nachfolgende Auswahl, die keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, kann dem einen oder anderen Leser vielleicht etwas Mut machen.

Lehrer krepeln ihren Unterricht um

Die Pioniere unter ihnen backen zwar kleine Brötchen, aber sie könnten beispielgebend werden. Diese Lehrer gehen von den existierenden Rahmenbedingungen aus und versuchen schrittweise, einzelne Elemente ihres Unterrichts so zu verändern, dass einige Eigenzeiten besser respektiert werden können – ihre eigenen und die ihrer Schüler. Da wären als erstes die Eigenzeiten des Körpers. Gegen die Vergewaltigung des Rückgrats durch stundenlanges Sitzen hilft es z. B. schon etwas, wenn Schüler zwischendurch Gymnastik machen oder sich während des Unterrichts auch einmal hinstellen können. Oder man erlaubt älteren Schülern, das Klassenzimmer zu verlassen und ihre Aufgaben in der Pausenhalle, der Bibliothek oder an einem anderen Ort zu erledigen. Hier beginnen allerdings schon die ersten Konflikte mit dem rechtlichen Rahmen aufgrund der Aufsichtspflicht des Lehrers.

Gegen die Vergewaltigung des Lerntempos der Schüler kann es vielleicht etwas helfen, wenn man sich als Lehrer um die systematische Rückmeldung des eigenen Tuns bemüht: indem man die Schüler regelmäßig fragt, wie sie mit dem Tempo zurechtkommen, ob es zu langweilig ist oder zu

schnell geht. Manche Lehrer lassen sich sogar ein Zeugnis durch die Schüler ausstellen. Andere legen jenen Teil der Inhalte und Spielregeln des Unterrichts, der dem Lehrer vom rechtlichen Rahmen her zur freien Ausgestaltung übertragen ist, mit den Schülern gemeinsam fest. Alle Formen von Rückmeldung und Vereinbarungen, deren Umsetzung nach einer gewissen Zeit überprüft werden muss, lassen Zyklen entstehen und lösen insofern eine Grundidee der Ökologie der Zeit ein. Dies alles kostet zunächst Zeit, die aber in der Regel mit Zins und Zinseszins zurückkommen dürfte.

Viele Lehrer ziehen heute schon gegen die Monotonie des Frontalunterrichts, der den Geist der Schüler gleichzuschalten droht, zu Felde. Sie setzen konsequent auf das Prinzip der Methodenvielfalt: Stillarbeit im Buch, Arbeit mit dem Banknachbarn oder in der Gruppe, Rollenspiele, Planspiele etc. Auch solche Methoden sind zunächst zeitaufwendiger als das Hineinstopfen im Frontalunterricht. Ein Mathematiklehrer der Gesamtschule Nürnberg-Langwasser hat mir vor einigen Jahren erzählt, dass er sich für einen Schüler, der mit seinem Fach besonders viel Schwierigkeiten hatte, etwas ganz Besonderes einfallen lassen musste: Der Schüler erhielt den Auftrag, in der Werkstatt einen Abakus, eine mittelalterliche Rechenmaschine aus Holz, zu bauen. Mit diesem sollte er sich dann vertraut machen. Im Umgang mit seinem eigenen Gerät entwickelte der Schüler ein solches Geschick, dass ihn bald alle bewunderten. Das ließ den Knoten platzen und der Schüler hatte fortan in Mathematik kaum noch Probleme.

Ein anderes methodisches Konzept ist „Lernen durch Lehren“. Dies ist eine inzwischen weitverbreitete Unterrichtsform, bei der Schüler Teile des Unterrichts selbst übernehmen und Lehrer in die Rolle des Beraters wechseln.¹⁶⁰ Ein solcher Rollentausch, so meine persönliche Erfahrung, entlastet Lehrer ungemein. Sie müssen nicht mehr den ganzen Tag auf der Bühne stehen und agieren, sondern können sich

immer wieder mal zu den Schülern setzen und sich aufs Beobachten beschränken. Meist lernen Lehrer dabei selbst noch dazu. Für die Schüler bedeutet diese Methode auf alle Fälle Abwechslung im Schulalltag, denn 30 Schüler haben einfach mehr Ideen als ein Lehrer. Wenn dann manche Schüler den Stoff durch selbst erdachte Spiele oder einen Rap vermitteln, wird der Unterricht sogar ausgesprochen lebendig. Mit einem solchen Wechsel zwischen Lehren und Lernen sowohl auf der Seite der Schüler wie auch der Lehrer werden nicht nur einseitige Belastungen gemildert: Es zieht eine rhythmische Bewegungsform in das Klassenzimmer ein, die Grunddynamik alles Lebendigen.

Lehrer schließen sich zusammen

Besonders experimentierfreudige Lehrer erarbeiten Teile des Stoffes in größeren Projekten, die auf bestimmte praktische Ergebnisse wie z. B. die Anfertigung von Broschüren, das Drehen von Filmen oder das Schreiben von Büchern ausgerichtet sind. Dabei kommen mitunter beeindruckende Ergebnisse zustande. So hat z. B. eine 9. Klasse einer Nürnberger Hauptschule, in der Schüler aus neun verschiedenen Nationen sitzen, mit ihrer Lehrerin nach umfangreichen lokalgeschichtlichen Recherchen den historischen Tatsachenroman „Schüsse am Aufseßplatz“ geschrieben, der bayernweit Anerkennung gefunden hat.¹⁶¹ In erweiterte Projekte, sogenannte Projekt- oder Studientage, können mehrere Lehrer oder auch mehrere Klassen einbezogen werden.

An einem sächsischen Gymnasium haben sich Lehrerinnen zum Team-Teaching entschieden. Sie legen ihre Stunden in einigen Klassen zusammen, sodass größere Zeitblöcke entstehen und Themen, die in mehreren Fächern auftauchen, aus einem Guss und schülerorientiert bearbeitet werden können. So entstehen größere und fächerübergreifende Unterrichtseinheiten. In der Einheit „Geld und Geltung“ erfahren

Schüler z. B. sinnlich, was es bedeutet, wenn Kinder etwa in Indien selbst das Geld für ihre Familie erarbeiten müssen, indem sie Tüten kleben (Erdkunde). Die Schüler analysieren Quellen zur Entwicklung des Geldes über die Jahrtausende, zur Kritik des Zinses in allen großen Weltreligionen und bei vielen Philosophen, zur Zunahme der Bedeutung es Geldes für das Leben der Menschen (Geschichte, Religion, Philosophie). Die Schüler lernen die ungleiche Vermögens- und Einkommensverteilung in Deutschland und ihre Ursachen kennen (Wirtschaftslehre), sie setzen sich mit dem Zusammenhang zwischen Geld, Konsum und Statussymbolen auseinander (Sozialkunde, Deutsch) und sie diskutieren die Frage, ob Geld glücklich macht und welche Verantwortung mit Geldbesitz einhergeht (Religion, Ethik). So entstehen in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler ganzheitliche Bilder von der Welt. Die Schüler müssen nicht im 45-Minuten-Takt permanent von einem Inhalt zum nächsten springen.

Schulen schaffen die Glocke ab

Manchmal merken ganze Kollegien samt Schulleitung, dass es nicht mehr weitergehen kann wie bisher. Dann wird der Schulbetrieb insgesamt umgekrempelt, zuweilen mit zeitökologisch wertvollen Konsequenzen. In Taucha bei Leipzig hat man am dortigen Gymnasium den 45-Minuten-Takt ganz abgeschafft. Dort gibt es nur mehr Doppelstunden, einstündige Fächer werden nur noch jede zweite Woche unterrichtet. An ungezählten Grundschulen sind längst solche größeren Zeitblöcke eingeführt worden, die ein ruhigeres und abwechslungsreicheres Arbeiten und Leben, die wirkliche Rhythmisierung des Schulalltags ermöglichen. Auch Einstiege in und Ausstiege aus Unterrichtseinheiten sowie Anfang und Ende des Schultages können dann flexibler gestaltet werden. So gibt es mittlerweile etliche Schulen, die mit einer einstündigen Eingangsphase beginnen, in der die

Schüler nach und nach kommen und zunächst einmal gemeinsam frühstücken. Dann erst beginnt der Pflichtunterricht. Eine solche zeitliche Neuorganisation des Schulbetriebs führt dazu, dass die Zeitmaße des Lernens mit Rücksicht auf Art und Umfang der Aufgaben und in Abhängigkeit von den Bedürfnissen der Kinder und Lehrer bestimmt werden können – nicht mehr vom Schulgong.

Weit vorgewagt hat sich die Bodensee-Schule in Friedrichshafen. Dort wird besonders viel Wert auf großzügige Freiarbeitsphasen gelegt. Neben dem eigentlichen Lehrer, den Mitschülern und dem Raum ist die Zeit, so der langjährige Schulleiter Alfred Hinz mit Bezug auf Maria Montessori, der „vierte Lehrer“ der Schule. „Das Kind braucht eine Anlaufzeit, bis es sich auf eine Sache polarisiert hat, und dann geht’s los. Dann können Sie einen Feuerwerkskörper neben dem Kind explodieren lassen – es lässt sich nicht stören.“¹⁶² Drei Stunden Freiarbeit am Stück sind die Regel, wobei die Kinder Thema und Fachbereich selbst wählen können. Die Lehrer beobachten die Kinder dabei genau, machen sich ihre Notizen für die Lernfortschrittsberichte und schließen mit Kindern „Kontrakte“ ab. So vereinbart der Lehrer z. B. mit einem Kind, das sich offensichtlich vor Mathematik drücken will und sich dafür über Wochen intensiv in Biologie mit einem toten Igel auseinandersetzt, dass nach dem Igel dann doch noch die Mathematik drankommt. Meist holen die Kinder das Versäumte schnell auf, wenn man ihnen vorher die Zeit lässt, mit ihren Sachen fertig zu werden.

Ganzheitliches Lernen in Projekten

Wie sehr man durch intensives Lernen jenseits der eingefahrenen Bahnen Zeit gewinnen kann, das zeigen Erfahrungen mit sogenannten Schüler-Camps. In Bremen fand im Sommer 2006 ein solches Camp für Migrantenkinder der dritten Jahrgangsstufe statt. Zwei Stunden Sprachunterricht

und zwei Stunden Theater täglich standen auf dem Programm, ansonsten wurde gespielt und gefaulenzt. Das Ganze dauerte drei Wochen und wurde begleitet vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Das sensationelle Ergebnis: Die Sprachkompetenz erweiterte sich in drei Wochen so viel wie sonst im Verlaufe eines ganzen Schuljahres. Oder das Weihnachtscamp in Norderstedt bei Hamburg für Vier- bis Zehnjährige: Ein Erziehungswissenschaftler, ein Umweltingenieur, eine Biologin, ein Tischlermeister und ein Student experimentierten, diskutierten, bauten und grübelten eine Woche lang mit den Kindern rund um das Thema Elektrizität, jeden Tag von früh bis spät. Nach einer Woche wussten die Kinder mehr über dieses Thema, als sie normalerweise in ihrer ganzen Schulzeit darüber erfahren hätten. Viele wollten angeblich am Schluss gar nicht mehr nach Hause.¹⁶³

Weitergehende Reformen, die der Bildung mehr Zeit geben, zielen auf die Beseitigung der Allmacht der Fächer im Schulbetrieb. An der Max-Brauer-Gesamtschule in Hamburg wurden anstelle der bekannten Unterrichtsfächer Arbeitsformen eingeführt, wie sie ähnlich an reformpädagogischen Schulen seit Langem praktiziert werden.¹⁶⁴ In Hamburg heißen sie Lernbüros, Projekte und Werkstatt. Sie machen jeweils rund ein Drittel des gesamten Schultages aus. In Lernbüros findet der Kursunterricht in Deutsch, Englisch, Mathematik und Arbeitstechniken statt. In Projekten werden die Bereiche Gesellschaft, Arbeitslehre, Naturwissenschaften und Religion bearbeitet. Und Sport, Künste, Wahlpflichtfächer und Neigungskurse haben ihren Ort in der Werkstatt. Hinter den neuen Begriffen steht eine teilweise neue Didaktik und Methodik: die fächerverbindende Herangehensweise, parallel dazu die Arbeit in Lehrerteams und die schrittweise Befähigung der Schüler zur selbstständigen Auseinandersetzung mit Themen und Aneignung der Lerninhalte durch entsprechende Lern- und Testmaterialien und Beratung.

Besonders die Theaterarbeit, die in einen solchen Rahmen gut zu integrieren ist, hat nachweisbar positive Auswirkungen auf die Leistungsentwicklung der Schüler. Dies wurde z. B. an der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden, die wegen ihres guten Abschneidens im PISA-Test vielfach gelobt wurde, nachgewiesen. Zwar geht zunächst Zeit verloren, wenn Kinder monatelang Stücke erarbeiten und einstudieren. Aber die dabei stattfindenden tiefgehenden Reifungsprozesse führen dazu, dass diese Zeit durch intensiveres Arbeiten in anderen Fächern wieder hereingeholt wird. Diese Kinder schneiden am Schluss auch in Mathematik besser ab als jene, die die ganze Zeit nur Mathe gebüffelt haben, betont die ehemalige Schulleiterin Enja Riegel.¹⁶⁵

Reformpädagogisch inspirierte Schulen wie z. B. die Montessori-Gesamtschule in Potsdam¹⁶⁶ oder die Peter-Petersen-Schule in Jena¹⁶⁷ lassen ihren Schülern darüber hinaus auch mehr Zeit für den Umgang miteinander: Dort wird teilweise in altersgemischten Gruppen gelernt, sodass sich die Älteren daran gewöhnen, den Jüngeren zu helfen. So lernt man, Zeit für Schwächere aufzubringen und nebenbei auch selbst davon einen Vorteil zu haben. Und durch die teilweise Abschaffung von Noten und ihre Ersetzung durch Lernfortschrittsberichte wird das Augenmerk weg vom Vergleich zwischen den Schülern hin zur Entwicklung des einzelnen Schülers gelenkt. Am auffallendsten, so berichten Beobachter solcher Reformschulen immer wieder, ist die ruhige und gelassene Lernatmosphäre.

Aufhebung der Anwesenheitspflicht

Interessant ist auch ein bereits mehrjähriger Versuch an einem Gymnasium im Zürcher Oberland. Dort wurden Oberstufenschüler von 11. Klassen von der Unterrichtspflicht befreit und ein leistungsfähiges Unterstützungssystem für das Selbstlernen eingerichtet. Es wurde festgestellt, dass die

Ergebnisse in der Selbstlernklasse nach einem halben Jahr nicht schlechter, sondern in den meisten Fächern sogar besser wurden.¹⁶⁸ Und die Schüler waren zudem in der Mehrzahl von diesem radikalen Projekt begeistert, vielleicht, weil man ihnen endlich einmal etwas zugetraut hatte. Motiv dieses Versuchs, der den Eigenzeiten von Schülern und Lehrern offenbar weitgehend gerecht wurde, war allerdings nicht eine hoch entwickelte zeitökologische Sensibilität, sondern hauptsächlich der Zwang, Geld einzusparen.

Anders ist die Motivlage in jenen Pionier-Schulen, denen es darum geht, den inhaltlichen Auftrag zu erneuern, weil sich der alte Auftrag als nicht mehr realisierbar erweist oder ganz offensichtlich eine Schule hervorbringt, in der die humanistische Bildungsidee ad absurdum geführt worden ist. Solche Neuorientierungen gab es in den späten 60er Jahren in ganz Europa und in den neuen Bundesländern nach der Wende. Eine solche Neudefinition kann z. B. darin liegen, dass man konsequent auf die freie Entfaltung des Schülers, auf die Befähigung zur Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit setzt.

Solche Radikalreformen werden in Großbritannien in der berühmten Schule von Summerhill oder in Deutschland in der Freien Schule Prenzlau praktiziert. Dort bietet man den Grundschulkindern verschiedene Räume für unterschiedliche Aktivitäten wie Toben, Basteln, Schmökern etc. an, in denen auch pädagogisches Personal zur Unterstützung der Kinder zur Verfügung steht. Eine Unterrichtspflicht gibt es nicht. In solchen Schulen kann es vorkommen, dass Kinder zunächst einmal ein halbes Jahr lang nur toben und in der Hängematte liegen, um dann plötzlich zu beschließen, das Lesen zu lernen – und dies dann, weil sie es wollen, auch innerhalb kürzester Zeit können.

Den Menschen ins Zentrum holen

Einen anderen Weg haben Schulen eingeschlagen, die nach dem sogenannten „Marchtaler Plan“ arbeiten. Dabei handelt es sich um eine seit Ende der 70er Jahre in der Diözese Rottenburg-Stuttgart im Prämonstratenserstift Obermarchtal erarbeitete Bildungskonzeption für freie katholische Schulen. Der Marchtaler Plan verabschiedet sich weitgehend von jenem kanonischen Bildungsverständnis, das die Welt in Wissenschafts- bzw. Fachdisziplinen abbildet und einen Kanon von verbindlichen Fachinhalten zur Schulbildung erhebt. Im Marchtaler Konzept wird vielmehr der mit Würde ausgestattete Mensch und die ihm aufgegebenen Welt als neues Zentrum von Bildung definiert und der Anspruch erhoben, mit dem Prinzip der ganzheitlichen Erziehung Ernst zu machen: von der Seite des Kindes her als Einheit von „Kopf, Herz und Hand“, von der Seite der Welt her als radikale Überwindung der „Zersplitterung der Lebenswelt“. So entsteht ein „Vernetzter Unterricht“. Er orientiert sich nicht an den Fächern, sondern „denkt von der ‚Sache‘ her und fügt zusammen, was zusammengehört“.¹⁶⁹ Und nur jene Inhalte sind für die Bildung junger Menschen geeignet, in denen die Welt „exemplarisch vergegenwärtigt wird“.¹⁷⁰ Diese Welt wird als Schöpfung Gottes verstanden und der Mensch als ein Geschöpf, das von Gott dazu beauftragt worden ist, diese Schöpfung zu achten und zu pflegen. In einer solchen Schule müssen Schüler und Lehrer nicht ständig von einem Gegenstand zum nächsten springen, sie können – ähnlich wie dies oben am Beispiel der Unterrichtseinheit „Geld und Geltung“ gezeigt wurde – beim Thema verweilen und es von allen Seiten so ausgiebig beleuchten, wie sie es wollen.

Ähnlich wird in der Montessori-Pädagogik mit ihrem Konzept der „Kosmischen Erziehung“ versucht, den Menschen von Anfang an als Teil eines größeren Ganzen zu begreifen, ihm seinen Ort und seine Aufgabe darin bewusst zu machen

und dieses Ganze als Evolution der Welt bzw. der Zeit im Raum zu begreifen.¹⁷¹ Während der Marchtaler Plan für die katholischen Schulen Fragen der Notengebung, des Leistungsbegriffs und der Konkurrenz zwischen den Schülern offenlässt, wird in der Montessori-Pädagogik das durch und durch kritische Verhältnis zum herrschenden Notensystem deutlich. Der Montessori-Gesamtschule in Potsdam geht es um eine „Balance zwischen Individualität und Gemeinsamkeit“. Durch soziales Lernen soll die „Wertschätzung sozialer Lebenszusammenhänge“ gefördert und Konkurrenzverhalten begrenzt werden. Dem dient z. B., dass es in den Klassen 1-8 statt Noten „Lernentwicklungsberichte“ gibt.¹⁷²

Trotz dieser radikalen Brüche mit dem etablierten Schulsystem müssen auch Schulen, die sich am Marchtaler Plan oder an der Kosmischen Erziehung orientieren, den vom Staat vorgegebenen Rahmen samt Lehrplänen und Vorschriften für Abschlusszeugnisse respektieren. Kein Wunder also, wenn die reformpädagogische Praxis ein oft recht widersprüchliches Mischmasch darstellt. Und selbst Bundesländer, die zielgerichtet Staatsschulen als reformpädagogische Versuchsschulen einrichten und fördern, wie z. B. Thüringen, sind an die Vorgaben der Kultusministerkonferenz der Länder gebunden und fühlen sich – angesichts der PISA-Hysterie in den OECD-Staaten – den sich global immer mehr durchsetzenden Bildungsstandards verpflichtet.

Fazit

Die Zeitmaße des Schulbetriebs richten sich zunächst nach den Eigenzeiten der Schüler und Lehrer. Ihre zeitlichen Bedürfnisse müssen ernst genommen werden. Es muss beiden die Zeit gelassen werden, die eigene Wirksamkeit erleben und steuern zu können. Sie sind die Experten für sich selbst. Die Zeitmaße des Schulbetriebs richten sich ferner nach den

Eigenzeiten der Lerninhalte. Damit den Schülern die Welt als etwas Lebendiges begegnet, empfiehlt es sich, die Zeit als Schlüssel zu verwenden. Wenn so die natürliche, soziale, kulturelle und individuelle Welt jeweils als Resultat von Schöpfungsprozessen innerhalb je spezifischer Zeiträume begriffen wird, wird sichtbar, was unveränderlich und was veränderlich ist und welchen Zeithorizont Veränderungen benötigen. Die Zeitmaße des Schulbetriebs richten sich zudem nach den Eigenzeiten des Unterrichts. Diese bemessen sich nach den komplizierten Synchronisationsprozessen zwischen dem einzelnen Schüler, der Klasse, einschließlich des Lehrers, und dem Inhalt. Wollte die Schule diese Synchronisation vom Pult aus wie bei einem Symphonieorchester dirigieren, würde sie sich kolossal überfordern. Obwohl alle drei Pole des Resonanzdreiecks voneinander abhängig sind, sollten die Schwingungen letztlich von den Inhalten selbst ausgehen. Dazu müssen sie umfassend sinnlich erfahren werden können, ehe sie gedanklich bearbeitet werden und der Schüler sie mit Eigensinn versehen kann. Wenn man Schule als Ort der Selbstfindung des Individuums und der Selbsterhaltung und Selbsterneuerung der Kultur begreift, wird sie zu einer Zeitinsel mit eigener Qualität: zu einem Ort des Dialogs der Generationen und der Synopse der Fachdisziplinen. Zentraler Bezugspunkt ist dabei die gemeinsame Zukunft. Dazu aber muss die Schule zu einem Ort werden, an dem nicht nur gelehrt und gelernt wird, sondern an dem sich Lehren und Lernen ständig wechselseitig befruchten.

Eine Gesellschaft, die bereit ist, sich selbst zu reflektieren, wäre gut beraten, der Schule als Institution all diese Zeiten einzuräumen. Die Schule ist nämlich die einzige Einrichtung, die die gesamte nachwachsende Generation erfasst – und zwar in einer Lebensphase, in der die Weichen zu einem erheblichen Teil gestellt werden.

4. Bildung ist mehr

„Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden.“

Artikel 131 Absatz 1 der Verfassung
des Freistaats Bayern, 1946

„Sich selbst besser machen, sich selbst kultivieren (...) soll der Mensch (...). Daher ist die Erziehung das größte Problem, und das Schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden. Denn Einsicht hängt von der Erziehung, und Erziehung von der Einsicht ab.“

Der Philosoph Immanuel Kant, 1803¹⁷³

Bildung ist nicht nur Aneignung von Wissen und Können. Schulen sollen auch die Persönlichkeit bilden. Diese Forderung des Artikels 131 der Bayerischen Verfassung dürfte sich ähnlich in den meisten Verfassungen der Staaten dieser Erde finden. Die Idee der Persönlichkeitsbildung werde ich im letzten Kapitel zunächst mit einigen Grundzügen des gegenwärtigen Schulbetriebs konfrontieren. In diesem Zusammenhang stelle ich die Frage, inwiefern die Turboschule nicht nur für kleine GAUs des Schulbetriebs wie z. B. in Erfurt, sondern auch für gegenwärtige und zukünftige große GAUs der gesellschaftlichen, politischen und ökologischen Entwicklung mitverantwortlich zu machen ist. Anschließend wende ich die Kritik ins Positive: Wenn man das Ziel der Bildung der Persönlichkeit wirklich ernst nehmen wollte, bietet sich der hier entwickelte Ansatz der Evolution und Ökologie der Zeit zur Orientierung geradezu an. Er schlägt eine Brücke zwischen dem Individuum und der Gesellschaft. Allerdings zeigt sich auch, dass für die praktische Umsetzung einer solchen Persönlichkeitsbildung ein mutiger Schritt erforderlich wäre: die fundamentale Veränderung der gegenwärtigen Lebens- und Wirtschaftsweise.

Vom kleinen zum großen GAU?

Der Hamburger Erziehungswissenschaftler Alfred K. Tremml nennt die Schule gern einen Ort, an dem Evolution im Kleinen passiert bzw. simuliert wird.¹⁷⁴ Denn im Unterricht werden beständig neue Wege beschritten, Antworten getestet und wieder verworfen, Verhaltensmuster eingeführt und gefestigt, also ein Zusammenspiel aus Variation, Selektion und Stabilisierung initiiert. Dies alles aber eben unter Bedingungen, die im Vergleich zur realen Evolution vereinfacht sind: Das meiste spielt sich nur im Kopf ab. Das Scheitern im Kopf ist nur mit einem herabgesetzten Risiko verbunden,

weil man ja schlimmstenfalls nur nicht versetzt wird oder nur die Schule wechseln muss. Und das Scheitern im Tun bleibt dem Schüler oft ganz erspart.

Tremml hat zwar mit seiner Analogie von Evolution und Schulbetrieb im Prinzip Recht, aber seine Argumentation verharmlost den Fall des Scheiterns. Denn erstens kann in der Schule, wie wir z. B. in Erfurt gesehen haben, durchaus Schlimmeres als Sitzenbleiben passieren. Und zweitens ist zu fragen, ob der Schulbetrieb mit seinen Mechanismen nicht sogar selbst dazu beiträgt, den Menschen in Gefahr zu bringen. Könnte es vielleicht sein, dass jene Netze, die schulische Erziehungs- und Bildungsprozesse in Kindern und Jugendlichen knüpfen, sich mittel- und langfristig als zu schwach erweisen werden, um jene Belastungen zu verkraften, die die globale Entwicklung den Menschen auferlegt? Sind wir auf unserem Weg in die Apokalypse womöglich schon ziemlich weit fortgeschritten? Bei Robert S. aus Erfurt ging ja auch lange Zeit alles gut – bis an einem bestimmten Punkt das Netz plötzlich riss.

Nach dem Biologen und Systemforscher Frederic Vester, der bereits in den 70ern vor der Erziehung zur Lebensuntüchtigkeit warnte, verstößt die Schule massiv gegen die biologischen Grundlagen des Lernens, sie macht den Menschen lebensuntüchtig.¹⁷⁵ Vester belegt seine starke These, indem er zeigt, wie gründlich die Schule ihr Zerstörungswerk in einer hoch vernetzten Welt betreibt. Die Schule ignoriert und zerreißt die Netze auf beiden Seiten des Erziehungs- und Bildungsprozesses: auf der Seite der äußeren Welt, die der Lernende erschließen soll, und auf der Seite des Lernenden selbst, der als Einheit von Körper, Seele und Geist mit dieser Welt konfrontiert wird. Und zudem findet Vester zufolge das Ganze sowohl in Bezug auf die Inhalte wie auch auf die Formen des schulischen Lernens statt. Im Folgenden greife ich einige im ersten Kapitel bereits dargelegten Grundzüge der Turboschule, die unter dem Stichwort „heimlicher Lehr-

plan“ diskutiert werden, nochmals auf und versuche zu zeigen, welche fatalen Konsequenzen sie haben könnten.

Die Zerstückelung der Welt

Beginnen wir bei den Inhalten des Schulbetriebs. Sie sind in aller Regel nach dem Fächerprinzip gegliedert, das seinerseits an die Gliederung der universitären Wissenschaft angelehnt ist. In Deutsch, Mathematik und Englisch, in Erdkunde, Geschichte und Ethik usw. wird für den Schüler die Welt in Schubladen eingesperrt, die der Ordnung dieser Welt dienen sollen. Jedes Fach hat seine besonderen Methoden und Basisinhalte, meist auch seinen besonderen Fachlehrer. Erst wenn der Schüler mit den verschiedenen fachspezifischen Kenntnissen vertraut ist, bemühen sich Lehrer in der Regel, den Schülern die „fächerübergreifenden Aspekte“ bewusst zu machen. Jetzt erst soll der Schüler erkennen, dass aufgeklärte Literatur, aufgeklärter Absolutismus und aufklärerische Vernunft zusammengehören, weil sie in ein und derselben Zeit entstanden sind, von ein und denselben Bedingungen geprägt wurden und für uns heute ein und dieselben Konsequenzen haben könnten. Die natürliche Einheit des Gegenstandes, die durch das Fächerprinzip zunächst künstlich auseinandergerissen worden war, wird nun wieder unter großen Mühen künstlich zusammengeflickt.

Eine Folge dieses Fächerprinzips ist, dass in jedem Fach mit fertigen Begriffsgebäuden und Arbeitsverfahren hantiert wird. Der Schüler erhält somit keine Chance, den Abstraktions- und Entdeckungsprozess, der zu dieser Kunstwelt geführt hat, selbst nachzuvollziehen. Damit wird ihm aber jenes Instrument vorenthalten, das er bräuchte, um sich selbst ein eigenständiges und kritisches Urteil zu bilden. Er soll vielmehr auf „die Wissenschaft“ vertrauen, die herrschende Lehre als Schul- und Grundwissen begreifen und sie für weitere Zwecke wie Prüfungen oder Praxisbewährung bereit-

halten. Ohne ein kritisches Instrumentarium geht in einer so zerstückelten Welt aber zum Beispiel das Bewusstsein verloren, dass Gesundheitsförderung, Entwicklungspolitik, Friedenssicherung und Umweltschutz nur verschiedene Seiten ein und derselben Problemlage sind. So wird zum Beispiel die Vorstellung erzeugt, man könne durch vermehrtes Wirtschaftswachstum im Norden der Welt dem Süden helfen. Oder die verrückte Idee, man könne durch vermehrte Aufrüstung im Norden der Welt, die ja unter anderem mit einem erhöhten Verbrauch an Naturressourcen einhergeht, den Frieden auf der Welt sicherer machen.

Die inneren Netze des Schülers erfahren angesichts dieser zerstückelten Lerninhalte ein ähnliches Schicksal. Zerstückelte Inhalte haben die Herauslösung des Lernens aus der Einheit von „Kopf“, „Herz“ und „Hand“ zur Folge. Für das Thema Arbeitslosigkeit z. B. sind Schüler in aller Regel eigentlich offen, weil sie besonders in den letzten Schuljahren selbst Angst davor haben, später persönlich betroffen zu sein. Eine gute Motivationsbasis für eine lebensnahe, ganzheitliche Begegnung mit einem spannenden Thema, die im Fach Wirtschaft jedoch ungenutzt bleibt. Hier wird gefordert, bestimmte Definitionen, Zusammenhänge und Argumente einfach abzuspeichern. Weitere Fragen nach Ursachen und Folgen von Arbeitslosigkeit erübrigen sich so. Das Lernen wird also nicht von spontaner Neugierde, sondern von äußeren Vorgaben gelenkt und angetrieben. Für die emotionale und soziale Situation, in der sich der Lernende befindet, bleibt bei zerstückelten Lerninhalten wenig Raum. So werden auch die zusammen mit den gelernten Sachverhalten gespeicherten Emotionen nicht besonders positiv ausfallen. Beim Abrufen dieser Informationen klingt diese mittelmäßige bis schlechte emotionale Begleitmusik dann zwangsläufig wieder mit. Wer sich nicht gerne selbst quält, der wird deshalb alles widerwillig Gelernte so schnell wie möglich vergessen wollen.

Schließlich werden auch die motorischen Potenziale, also die „Hand“, durch den herrschenden Schulbetrieb eher gefesselt als befreit. Die reale Umwelt, die Vester einen „kostenloser Privatlehrer“ nennt, bleibt für den Lernprozess ungenutzt. Wenn ein Vorschulkind etwa auf die Frage „Was ist ein Stuhl?“ noch sagt: „Ein Stuhl ist, wenn man sich darauf setzen kann.“, so wird ihm dies in der Schule bald ausgetrieben. Das Kind muss lernen, dieses mit seiner persönlichen Umwelt verflochtene Ding unter den Begriff „Möbelstück“ einzuordnen.¹⁷⁶ Die motorisch erfahrenen praktischen Zusammenhänge werden verstümmelt. Wenn Lehrer beklagen, dass Schüler bereits scheitern, wenn sie das Gelernte bei der Wiedergabe nur in eine andere Reihenfolge bringen sollen, so ist dies eine Folge solcher unverbundener Lernstrukturen.

Die Züchtung von Einzelkämpfern

Wenn die Inhalte nicht besonders attraktiv sind, kann nur mehr eine andere Form der Motivation Kraft entfalten: die Angst vor schlechten Noten bzw. der Drang nach guten Noten. So entsteht in der Mittel- und Oberstufe ein ausgeprägtes betriebswirtschaftliches Kosten-Nutzen-Kalkül. Aus lernbiologischer Sicht ist eine solche Haltung mehrfach fatal. Kontinuierliche Lernprozesse und ganzheitliche Lernresultate sind von einem solchen hochspekulativen Einsatz nicht zu erwarten. Aus den sowieso schon künstlich durch Weltzerstückelung entstandenen Einzelfächern werden wiederum nur ganz bestimmte einzelne Teile herausgegriffen und angeeignet. Diese Lernhaltung führt ferner dazu, dass die Möglichkeit, aus Fehlern zu lernen, verschenkt wird. Wer sich keinen Fehler zu machen traut, weil er von ihm negative Konsequenzen für seine Noten- und Punktbilanz befürchtet, kann auch nicht aus Fehlern klüger werden. Besonders ein Unterricht, bei dem zwischen Stoffvermittlung

und Schülerbenotung keine strenge Trennlinie gezogen wird, führt damit zwangsläufig bei einem Teil der Schüler zur Passivität aus Angst. Die Ausrichtung des Unterrichts auf Prüfungen, in denen dann der Tauschwert der Lernanstrengungen eingefordert werden kann, erzeugt zudem die eingangs geschilderten Blockaden und Stressreaktionen. Solche Stressreaktionen stammen aus unserer Gattungsgeschichte und waren einst in lebensbedrohenden Situationen, in denen quasiinstinktive Abwehr und Flucht angesagt waren, überlebensnotwendig. Die Situationen aber, in denen heute gelernt werden soll, sind völlig anders strukturiert: Es sind Situationen, in denen der Mensch auf der Basis einer positiven Grundgestimmtheit bereit sein soll, sich für Neues zu öffnen, sich umzuorientieren, sich auf eine Entdeckungsreise einladen zu lassen.

Die verheerendste Konsequenz der Notengebung ist aber Vester zufolge die Tatsache, dass sie Einzelkämpfer heranzüchtet: Nicht vorsagen, nicht helfen, nicht helfen lassen! Vester sieht in dieser Konditionierung zum Einzelkämpfer den tiefsten Grund für die von der herrschenden Pädagogik zu verantwortende Lebensuntüchtigkeit des Menschen, der eigentlich Gruppenwesen ist. Das Abfragen- und Zensierenmüssen ist „ein lebensfeindliches Prinzip, das dem Gruppenwesen Mensch widerspricht, es zu einer nicht überlebensfähigen Spezies erzieht. Je länger die Schule dauert, desto tiefer rutschen wir in die Isolierung, in die Lebensuntüchtigkeit.“¹⁷⁷ Wir isolieren uns von der Gruppe und damit von jener Kraft, die allein noch in der Lage ist, die anstehenden Aufgaben zu Beginn des dritten Jahrtausends zu bewältigen. Wir mögen zwar durch eine solche Schule dazu ertüchtigt werden, auf vielen Gebieten berufliche Karriere zu machen, aber diese Siege, so befürchtet Vester, werden sich mittel- bis langfristig als Pyrrhussiege erweisen.

Wenn diese Diagnose zutrifft, dann zerstört die so beschriebene Schulbildung die Brücke zwischen unserer inne-

ren und äußeren Natur. Denn ohne die inneren und äußeren Netze gibt es keine Möglichkeit, die fundamentale Verwandtschaft zwischen dem Menschen und seinen Mitgeschöpfen, den Pflanzen, Tieren und Mitmenschen, zu erkennen, zu erfahren und zu leben. Der dergestalt doppelt isolierte Mensch wird seine innere Natur, den Körper, schädigen, ohne die Folgen für die äußere Natur realisieren zu können. Und er wird die äußere Natur schädigen, ohne sich die Folgen für die innere Natur zu vergegenwärtigen. Dasselbe gilt in Bezug auf Kultur und Gesellschaft: Er wird sich egoistisch über die Interessen seiner Mitwelt hinwegsetzen, ohne zu merken, dass – wenn und weil dies alle tun – alles wieder zu ihm zurückkommen wird. Und auch sein Geist wird jenem Muster folgen: sich nur im Hier und Jetzt bewegen und über die räumlichen und zeitlichen Netze, die am Anfang vielleicht noch ansatzweise vorhanden waren, bald nicht mehr verfügen können. Eine solche Erziehung zerstört systematisch die Brücke zwischen innen und außen und macht den Menschen dadurch lebensuntüchtig.

Ausgrenzung – Verzweiflung – Explosion

Das Massaker von Erfurt wurde als „erweiterte Selbsttötung“ charakterisiert. Die Kinder- und Jugendpsychotherapeutin Gabriele Kluwe-Schleberger, Mitglied des Kriseninterventionsteams in Erfurt 2002 und Gründerin des Thüringer Trauma-Netzwerk-Zentrums, wurde im Anschluss an den Vorfall im Emsdetten 2006 nach den psychischen Hintergründen solcher Taten gefragt.¹⁷⁸ Auch Kluwe-Schleberger geht davon aus, dass der Mensch aufgrund seiner Evolutionsgeschichte ein Kleingruppenwesen ist und Ausgrenzung deshalb als tödliche Bedrohung erlebt. Die Erfahrung der Ausgrenzung, so die Expertin, ziele ins Zentrum unseres Schmerzempfindens.

Wenn dieser Schmerz stark genug sei, bleibe die „Wahl“

zwischen Implosion, Explosion oder einer Kombination aus Beidem, eben der „erweiterten Selbsttötung“. Ein Kind, das Selbstmord begehe, handle nach folgendem Modell: Ich bin unendlich traurig, weil Mama (oder die Welt) mir keine Geborgenheit gegeben hat. „Wenn ich tot bin, sollen alle an meinem Grab stehen und weinen.“ Der Explodierende hingegen verfährt nach dem Motto: „Macht kaputt, was euch kaputt macht“ – ohne irgendeinen sozialen oder politischen Kontext. Zentral ist die Erfahrung der Ausgrenzung. Dies trifft, so kann ergänzt werden, nicht nur auf Selbstmordattentäter in deutschen, US-amerikanischen oder japanischen Schulen und Hochschulen zu, sondern in gewisser Weise auch auf politisch motivierte rund um den Globus. Moderne Selbstmordattentäter leben immer relativ isoliert vom realen ökonomischen und politischen Alltag in einer Parallelwelt: entweder in der Welt des Computerspiels oder der des religiösen Fundamentalismus. Aus dieser zweiten Welt beziehen sie jene Geborgenheit und Anerkennung, die ihnen die erste Welt verweigert.

Auch das Verhältnis, das die jugendlichen Selbstmordattentäter heute zur Elterngeneration haben, ist für die Erklärung solcher Taten hilfreich. Die zumeist männlichen Jugendlichen, in Deutschland, den USA oder Japan, die den Weg der erweiterten Selbsttötung wählen, erleben ihre Väter auf eine ähnliche Art und Weise: als Verlierer, die ihr Leben nicht mehr selbst gestalten können, die sich herumschieben und manipulieren lassen müssen, die sogar sich selbst nicht mehr vertrauen können und voller Ängste stecken – ohne eine Hoffnung auf Besserung. „Damit sind wir mitten im Modell unserer Gesellschaft. Das ist der Teufelskreis, der sich aufschaukelt ... Unsichere Eltern mit Existenzangst geben die eigene Panik weiter an ihre Kinder, beispielsweise in Form von Notendruck.“ Gestresste Eltern wie auch Lehrer entwickeln einen „Röhrenblick“, nehmen nur mehr das wahr, was sie elementar betrifft, und sind für

Alarmsignale, sich abzeichnende Risikolagen und alternative Entwicklungsmöglichkeiten immer weniger zugänglich.

Ähnlich reagieren die zumeist männlichen jungen Terror-Attentäter in den Palästinensergebieten, im Irak, in Afghanistan und anderswo. Nachdem die hoch entwickelten Länder als Vorbilder faktisch unerreichbar und moralisch abgewirtschaftet erscheinen, fühlen diese jungen Männer sich geradezu verpflichtet, die sogenannte entwickelte Welt mit Terror zu überziehen und deren kulturelle Identität zu zerstören. Die westliche Welt ihrerseits reagiert mit immer stärkerer Ausgrenzung. Ausgrenzung, erzeugt Hass und Gewalt. Schulmassakern und politischen Terroranschlägen ist eines gemeinsam: Hass und Gewalt entladen sich an Orten, an denen Lebenschancen verteilt werden. In Schulen und Welt-handelszentren, aber auch in Personal- und Arbeitsämtern oder vor Polizeikasernen entscheidet sich, wer welche Möglichkeiten erhält, sein Leben nach seinen Vorstellungen zu führen – und wer nicht. Die Zuteilung von Noten und Zeugnissen genauso wie von Kapital, Geld und Arbeitsplätzen sortiert Menschen in Gewinner und Verlierer. Selbstmordattentate werden von Menschen begangen, die entweder selbst das Gefühl haben, bei dieser Verteilung chancenlos zu sein, oder glauben, stellvertretend für andere, dieses Gefühl hinaus-schreien zu müssen. Die Täter kommen aus einem Umfeld, das die Menschen mit dem Verlust jener Mittel bedroht, die zur Befriedigung ihrer Grundbedürfnisse unverzichtbar sind. Und sie werden angetrieben durch die Angst vor oder die Erfahrung der Ausgrenzung, der verweigerten Anerkennung. Hat sich das Aggressionspotenzial bei einer Person erst einmal aufgestaut, so stellt sich nur mehr die Frage, wie es zum Ausbruch kommt: gegen sich selbst, gegen andere Personen oder sowohl gegen sich selbst als auch gegen andere, eben als „erweiterte Selbsttötung“. Ob Opfer, Täter oder beides zugleich – die Person begibt sich ins Jenseits der Standards zivilisierten menschlichen Verhaltens.

Offene Fragen

Ausgrenzung – Verzweiflung – Explosion: Ich befürchte, dass dieses Muster auch im globalen Maßstab Schule machen könnte. Was ist, wenn die etablierte Schule den Menschen zwar vielleicht hervorragend auf eine fachlich hoch differenzierte Welt vorbereitet, auf das erfolgreiche Bestehen im nationalen und globalen Konkurrenzkampf, aber ihm genau dadurch jene Fähigkeiten zur Verständigung und Kooperation nimmt, die der Mensch als Spezies braucht, um zu überleben? Was ist, wenn wir auf diesem Wege zwar mit exzellenten Experten für jedes Fachgebiet ausgestattet werden, aber die Vernetzung dieser Fachgebiete immer schwieriger zu durchschauen ist?

Was ist, wenn wir mit bewundernswerter technischer Intelligenz eine Innovation an die andere setzen, aber die jeweils neuen Innovationen fast ausschließlich dazu dienen, die Schäden der alten zu reparieren? Was ist, wenn eine Innovation die andere jagt, aber die Zeit fehlt, die Ergebnisse abzuwarten, um aus dem Schaden klug werden zu können? Was ist, wenn wir auf diesem Weg zwar mit hoch mobilen, hoch flexiblen und hoch motivierten Leistungsträgern ausgestattet werden, aber deren Leistung darin besteht, sich im Konkurrenzkampf gegenseitig möglichst effizient die Lebensgrundlagen abzujagen und diese so mit zunehmendem Tempo zu plündern?

Was ist, wenn wir süchtig werden nach einem materiellen Wohlstandsniveau, das sich auf Dauer nicht durchhalten lässt und unter dem als erstes die Armen dieser Welt, mittelfristig aber wir selbst und unsere Kinder und Enkel zu leiden haben? Was ist, wenn alle Versuche der Therapie dieser Sucht an einer Mischung aus fehlendem Leidensdruck, aus Verdrängung, aggressiver Abwehr und Unfähigkeit, sich eine andere Art von Wohlstand vorzustellen, scheitern? Was ist, wenn die soziale Kreativität hinter der technischen hoffnungslos zurückbleibt?

Persönlichkeit und Zeit

Verlassen wir dieses apokalyptische Szenario. Schauen wir uns noch einmal genauer jenen Bildungsauftrag an, den ich zu Beginn des Kapitels zitiert habe: die Bildung der Persönlichkeit. Fragen wir, wie sich diese Ideale aus der Perspektive der Evolution und Ökologie der Zeit praktisch umsetzen lassen. Beginnen wir dabei wieder beim Körper, schreiten fort zur Seele und enden schließlich beim Geist.

Bildung und Genuss

Die bayerische Verfassung zählt im Anschluss an die Forderung nach Herzens- und Charakterbildung „oberste Bildungsziele“ auf wie z. B. die „Achtung vor der Würde des Menschen“ oder die „Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne“. Diese Ziele enthalten zugleich eine Verpflichtung und ein Versprechen: die Pflicht, zur Bewahrung dieser Ideale beizutragen, und das Versprechen, im Falle ihrer allgemeinen Durchsetzung selbst davon zu profitieren. Anders gesagt: Die allgemeine Akzeptanz der Würde des Menschen ist Voraussetzung dafür, dass auch meine eigene Würde geachtet wird. Und wenn ich tatsächlich aufgeschlossen bin für „alles Wahre, Gute und Schöne“, dann habe ich nicht nur meine verfassungsmäßig definierten Pflichten gegenüber meinen Mitmenschen erfüllt, sondern allein dadurch schon mein eigenes Leben bereichert. Die Bildung der Persönlichkeit des Menschen muss demnach immer auch mit der Bildung seiner Genussfähigkeit einhergehen. Und so wie die Basis allen Lernens der Genuss der eigenen Körperkräfte ist, so ist die Basis allen Genießens die Fähigkeit des Körpers, uns ein Wohlbefinden zu verschaffen.

Wer nicht genießt, ist ungenießbar

Zwischen Verpflichtung und Versprechen besteht vermutlich auch psychologisch ein enger Zusammenhang: Nur wer das Gefühl hat, ein reichhaltiges Leben zu führen, der wird auch bereit sein, sich um den Erhalt dessen zu kümmern, was ihm lieb und teuer ist. „Wer nicht genießt, ist ungenießbar“, dieser Spruch bringt den Zusammenhang zwischen individuellem Genuss und sozialem Verhalten auf den Punkt. Genuss- und Verantwortungsfähigkeit sind demnach Kehrseiten ein und derselben Medaille.

In welche Richtung sollen Bildungsbemühungen also gehen, die sich ernsthaft der Genussfähigkeit als Schlüsselkompetenz annehmen wollen? Genau das war eines der großen Themen der antiken griechischen Philosophie. Epikur im dritten Jahrhundert vor Christus z. B. sah das Wesen des Menschen in seinem Streben nach Lust begründet. Lust war für ihn aber nicht Ausschweifung, sondern Lebensfreude oder „kluge“ Lust, die stets auch die Folgen des Genusses mit berücksichtigt. Epikur machte darauf aufmerksam, dass wir oft kurzfristig auf Annehmlichkeiten verzichten, um uns langfristig Unannehmlichkeiten zu ersparen. Andererseits seien wir oft dazu bereit, zunächst Schmerzen zu ertragen, um später umso länger genießen zu können. Kluge Lust zielt auf das nie ganz erreichbare Ideal der Integration von Kopf und Bauch, Verstand und Herz, Vernunft und Leidenschaft etc. Sie ist also ganzheitlicher Natur und – in zeitlicher Hinsicht – dauerhafte Lust, oder modern gesprochen: nachhaltiger Genuss.¹⁷⁹

Glück und Zufriedenheit

Beeinträchtigt wird der Genuss Epikur zufolge vor allem durch negative Gefühle. Epikur dachte dabei an die Furcht vor den Göttern und an die Angst vor dem Tod. Für uns heu-

te ist jedoch noch ein anderer Aspekt der Lehre Epikurs wichtig: Die „ungestörte Seelenruhe“ werde auch durch Begierden und Bedürfnisse beeinträchtigt, die uns ständig in Unruhe versetzen. Deshalb plädiert Epikur für ein in materielle Hinsicht genügsames und zurückgezogenes Leben, das uns relativ unempfindlich für solche beunruhigenden Gefühle mache. Denn das Glück des Menschen könne immer, so die heute überaus aktuelle Botschaft, auf zwei Wegen vermehrt werden: indem der Mensch *mehr* Güter erhalte oder indem er *weniger* Wünsche habe. Da das „Naturgemäße“ leicht, das „Eitle“ aber schwer zu beschaffen sei, führe ein aufwendiger Lebensstil in Abhängigkeit, Verlustangst, also ständige seelische Unruhezustände. Die vielleicht wichtigste Botschaft der antiken Glückphilosophen ist, dass zwischen Lust und Tugendhaftigkeit kein Widerspruch bestehen müsse, kluge Lust vielmehr immer mit Wachheit für sich selbst und andere und letztlich mit freier Selbstbestimmung über das eigene Leben einhergehe. Dass dabei die Maximierung von Lust als Prinzip nicht ausreicht, sondern auch andere Grundsätze erforderlich sind, wenn es vor allem um die Frage der gerechten Verteilung der Möglichkeiten für Glück und Lust zwischen den Menschen geht, darauf haben neuzeitliche Philosophen wie John Stuart Mill und Immanuel Kant im 18. Jahrhundert oder Jürgen Habermas im 20. Jahrhundert hingewiesen.

Sinnlichkeit und Achtsamkeit

Kann man Glück lernen? Und wie unterscheiden sich Glück und Zufriedenheit voneinander? So fragen heute Glücksexperten aus unterschiedlichen wissenschaftlichen und therapeutischen Disziplinen. Schlüsselbegriffe in solchen Überlegungen sind die Begriffe „Aufmerksamkeit“ und „Achtsamkeit“. Ohne ein waches Bewusstsein für das, was in unserer Außen- wie unserer Innenwelt vor sich geht, stellen

sich Glück und Zufriedenheit nicht ein. Glück kann dabei als die eher kürzer anhaltende, Zufriedenheit als die eher länger anhaltende Form der klugen Lust begriffen werden. Für beide Formen des Lusterlebens muss uns zunächst unsere Außenwelt die erforderliche Zeit lassen, aber auch wir uns selbst – für die Schärfung unserer Sinne, damit wir das Wichtige auch wirklich wahrnehmen. Wo uns von der Außenwelt die Kontrolle über unser eigenes Leben entrissen wurde oder wo uns die Kontrolle einfach entglitten ist, kommen nicht nur unsere Bedürfnisse zu kurz, sondern auch unsere Sensibilität für das Wichtige droht zu veröden. Und noch etwas: Die „Krone der Schöpfung“, der Mensch als Macher, hat oft auch verlernt, dass er nicht nur machen, sondern auch lassen kann. Vielleicht sollten wir oft einfach nur jene Genüsse wieder entdecken, die uns unsere Sinne vermitteln können, ohne dass wir gleich tätig werden.

Auch bei der Erforschung von Glück und Zufriedenheit ist die Frage nach dem Verhältnis von „Kopf“, „Herz“ und „Hand“ wichtig. Aufmerksamkeit und Achtsamkeit müssen sich auf alle drei Ebenen bzw. Pole des menschlichen Lebens richten, damit sich keine Ebene gegenüber den anderen absondert, sich verhärtet, die anderen bedroht und beherrscht. Glücklich kann ich nur sein, wenn ich „mit mir selbst eins bin“, meint zum Beispiel der Benediktinermönch und Autor Anselm Grün.¹⁸⁰ Dazu ist es erforderlich, dass sich mein Bewusstsein flüssig zwischen „Kopf“, „Herz“ und „Hand“ hin und her bewegt. Solches Flüssigsein kann durch Meditation und Körperarbeit gefördert werden, wobei dem Atmen eine Scharnierstellung zukommt. Es geht einfach darum, sich selbst wahrnehmen und spüren zu lernen – die eigene Lebendigkeit zu erleben und zu genießen. Bildungsbemühungen müssten darauf gerichtet sein, dass „Kopf“, „Herz“ und „Hand“ jeweils die Räume und Zeiten erhalten, die sie brauchen, damit sie frei schwingen, in Resonanz treten können. Kluge Lust kann allgemein als Bereicherung des Lebens

durch Selbsterweiterung gedeutet werden. Die Vielfalt der klugen Lüste ergibt sich dann aus der Vielzahl der Richtungen, in die wir uns erweitern können.¹⁸¹

Bildung und Anerkennung

Welche seelischen Fähigkeiten muss der Mensch entwickeln, um diesen Herausforderungen, von denen sein Überleben als Spezies abhängt, gerecht werden zu können? Ich möchte im Folgenden die These vertreten, dass es dabei ganz entscheidend auf die Fähigkeit der sozialen Anerkennung des Anderen ankommt, auch wenn er sich von mir noch so sehr unterscheiden sollte.

Lebenslanges Lernen und Anschlussfähigkeit

Die Frage nach den pädagogischen Konsequenzen der neuen Gefährdungen wird seit Langem diskutiert, insbesondere seit den Berichten des Club of Rome. In seinem Bericht von 1991 mit dem Titel „Globale Revolution“ kennzeichnet dieses weltweit hoch angesehene unabhängige Expertengremium die Lage des Menschen an der Jahrtausendwende als sehr ernst: Zwar habe sich der Mensch immer schon an Veränderungen anpassen und deshalb lernen müssen. Heute jedoch sei er mit einer ununterbrochenen Folge von Veränderungen konfrontiert, und diese Veränderungen folgten „mit bisher beispielloser Geschwindigkeit“ aufeinander.¹⁸² Die Herausforderung bestehe somit nicht darin, sich auf die neue Situation einzustellen, sondern „sich in einem permanenten Zustand der Anpassungsbereitschaft zu halten“.¹⁸³

Das Bildungssystem, neben Wissenschaft und Medien der eigentlich wichtigste Faktor bei der Bewältigung dieser Herausforderung, sieht der Bericht in den meisten Ländern in einer schweren Krise.¹⁸⁴ Die Vorschläge, die zu ihrer Überwindung seit Anfang der 90er Jahre gemacht werden, können

an dieser Stelle nur mit einigen Schlagwörtern umrissen werden: lebenslanges Lernen und Anschluss des Zu-Lernenden an das bereits Gelernte, vernetztes Denken und Bewusstsein für Veränderungen und Entwicklungen, multidisziplinäres Herangehen an die Inhalte des Lernens, vor allem Integration der Natur- und Sozialwissenschaften, Befähigung zum Umgang mit Unsicherheit, zum Finden neuer Lösungen, Bereitschaft zur Gestaltung des Lebensumfeldes und zur Mitwirkung an Gemeinschaftsaufgaben, Berücksichtigung der Intuitionen, Gefühle und Wertorientierungen der Menschen. Zu diesem letzten Punkt gehört vor allem auch die Herausbildung eines Bewusstseins dafür, wie sehr die Gerechtigkeit zwischen den Generationen und die Gerechtigkeit innerhalb einer Generation zusammenhängen. Konkret bedeute das, anzuerkennen, dass das Interesse des Nordens der Welt am Umweltschutz und das des Südens an Entwicklung in gleicher Weise berechtigt seien.¹⁸⁵

Integration und Anerkennung

Die Anerkennung des Anderen, ganz gleich, ob er schon auf der Welt lebt oder erst geboren wird, muss in den Seelen der Menschen an zentraler Stelle Einzug halten können. Das Gefühl der Anerkennung kann aber nur wachsen und gedeihen, wenn ich mich selbst integriert fühle. Entscheidend für den Zusammenhang von Anerkennung und Integration sind die kulturell-sozialen Verhältnisse. Von diesen Verhältnissen muss nun gesprochen werden. Zu fragen ist, woher die Geborgenheits- und Anerkennungserfahrungen letztlich kommen, die im limbischen Erfahrungsgedächtnis abgespeichert sind und die die Weichen des Denkens und Verhaltens stellen. Unser ganzes Leben, jede einzelne Handlung ist ein doppelt geprägtes Geschehen, eingebettet zwischen Innen- und Außenwelt: die innere Welt mit dem Erfahrungsgedächtnis als Zentrum bestimmt, wie wir mit Erfahrungen umgehen,

die äußere Welt, Kultur und Gesellschaft, bestimmt, welche Erfahrungen wir machen und welche nicht.

Diese Erfahrungen entstehen im Zusammenhang mit allem, was unser Leben tagtäglich bestimmt, besonders mit Arbeit und Kommunikation. Es sind die Anreize und Rahmenbedingungen des Arbeitens und Kommunizierens, die uns ganz bestimmte Erfahrungen machen lassen und andere verwehren. Die Anreize und Rahmenbedingungen sind ihrerseits geprägt durch Technologien und Institutionen. Seit es Menschen gibt, müssen sie eine doppelte Leistung erbringen: Sie müssen die Natur so umgestalten, dass sie aus ihr die Mittel für ihr eigenes Leben gewinnen können. Und sie müssen sich mit ihresgleichen zusammentun, um sich fortzupflanzen und um sich die Bewältigung der Naturgegebenheiten durch Arbeitsteilung und Spezialisierung zu erleichtern. So wie für die Aufrechterhaltung des Lebens ein ständiger Stoff- und Informationsaustausch zwischen Mensch und Natur nötig ist, so muss es auch zwischen den Menschen permanente Austauschprozesse geben, müssen Menschen wechselseitig füreinander sorgen, wobei auch diese Sorge einen materiellen (z. B. Güter, Geld) und einen ideellen (z. B. Informationen, Gefühle) Aspekt hat: Wenn der Mensch auf die Welt kommt, ist er zunächst auf Gedeih und Verderb von anderen abhängig, und bevor er die Erde wieder verlässt, oft ebenso. Im langen Zeitraum des mittleren Alters versorgen wir uns in der Arbeitsteilung wechselseitig. In über 99 Prozent der bisherigen Geschichte folgte dieser Austausch denn auch dem Prinzip der Wechselseitigkeit, das die Entwicklungssoziologie als „Reziprozitätsprinzip“ bezeichnet.¹⁸⁶

Das Wachstum von Vertrauen

Erst in einem Umfeld der sozialen Sicherheit, im Vertrauen darauf, dass ich einen Gegenwert meiner Leistung eines Ta-

ges wieder zurückerhalte, dass Geben und Nehmen zyklisch aufeinander folgen, wird es möglich, dass auch die Eigenzeiten der Seele respektiert und der Mensch zu einer selbstständigen Persönlichkeit heranreifen kann. Damit Wechselseitigkeit und Verlässlichkeit möglich werden, muss eine kulturell-soziale Grundvoraussetzung gegeben sein: Jedes Gesellschaftsmitglied muss die Chance haben, eine produktive Leistung erbringen zu können, auch wenn die Art der Leistung noch so unterschiedlich sein mag.¹⁸⁷ Nur im Klima einer solchen fundamentalen Wechselseitigkeit, wenn also der Austausch auch über längere Zeit Bestand hat, kann Vertrauen gedeihen. Zwischenmenschliches Vertrauen ist also wieder ein gutes Beispiel für die Wichtigkeit und das Zusammenwirken von Zyklus und Dauer.

Anerkennung, Wechselseitigkeit und Vertrauen sind kulturell und sozial bedeutsam: sowohl innerhalb einer Generation, zwischen Betrieben, Regionen, Staaten, Kontinenten wie auch zwischen den Generationen, den Jungen, den Mittelalten und den Alten. In Bezug auf die Anerkennungsbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen kommt es vor allem darauf an, dass jede Generation ihre spezifische Perspektive auf die Welt hat und ihre je spezifischen Leistungen erbringen kann: Kinder und Jugendliche ihre Spiel- und Experimentierlust, die Mittelalten ihre fachliche Kompetenz und Disziplin, die Alten ihre Lebenserfahrung. Wer Kindheit als Vorbereitungszeit auf das Erwachsensein missversteht und das Alter als Wartezeit auf den Tod, der nutzt diese Chancen nicht. Die Fähigkeit zur sozialen Anerkennung der Nahestehenden ist wiederum die Basis der Fähigkeit der Anerkennung von Fernstehenden. Insofern ist die Anerkennungsfähigkeit und das sich mit ihr parallel entwickelnde Vertrauen auf der seelischen Ebene vermutlich das wesentliche Element des globalen Überlebens.

Bildung und Freiheit

Nun gibt es Menschen, die sich zwar sozial integriert und anerkannt fühlen, sich aber dennoch ihrer selbst nicht bewusst sind. Sie leben gewissermaßen vertrauensvoll einfach „in den Tag hinein“. Welche Bedingungen müssen also zu Integration und Anerkennung noch dazukommen, damit Menschen tatsächlich ein Bewusstsein davon entwickeln, wer sie selbst sind? Und unter welchen Bedingungen können wir zudem davon sprechen, dass solche sich selbst bewusste Menschen auch einen „freien Willen“ haben? Hier kommen wir zur geistigen Dimension der Bildung der Persönlichkeit.

Person und Identität

In einer sich immer schneller wandelnden Welt, die die permanente Innovation predigt, besteht die Gefahr, die eigene Erinnerungsfähigkeit unmerklich immer mehr einzubüßen. Soziologen sprechen davon, dass wir uns in Richtung auf eine „flexible“, eine „situative“ Identität hinbewegen.¹⁸⁸ Die Erinnerung an frühere Lebensabschnitte ist aber Voraussetzung dafür, eigenständige und eigensinnige Schlussfolgerungen für später zu ziehen. Das „historische Gedächtnis“ nach hinten und die „Utopiefähigkeit“ nach vorn, schreibt der Soziologe Oskar Negt, sind zwei Seiten derselben Sache.¹⁸⁹ Und der Sozialpsychologe Heiner Keupp unterstreicht die Bedeutung dieser lebens- und gesellschaftsgeschichtlichen Perspektive der Identitätsarbeit. Sie geht verloren, wenn man dem Irrtum aufsitzt, Identität lasse sich durch schnell erwerbende und schnell einsetzbare Kompetenzen gewinnen. „Der innengeleitete, kritikfähige Mensch bedarf der Reserven, der inneren Lagerhaltung, die ihm situationsabhängige Selbstdeutungen im gesellschaftlichen Zusammenhang ermöglichen... Nur das macht Menschen widerstandsfähig gegen Manipulationen und Verführungen.“¹⁹⁰

Der Mensch ist gegenüber den Tieren dadurch ausgezeichnet, dass er reflektieren, das heißt, zu sich selbst in Distanz gehen und sich selbst korrigieren kann.¹⁹¹ Erst durch das bewusste Heraustreten aus der Gegenwart, durch die Überschreitung des Augenblicks, durch die Fähigkeit zur „Zeitneutralität“ kann dem Menschen die Einheit seiner Person bewusst werden. Nur dadurch kann dasjenige entstehen, was die Philosophie als moralische Persönlichkeit oder als moralisches Subjekt bezeichnet. Nur wenn Menschen im Laufe ihres Lebens die Fähigkeit erwerben, den Blick immer wieder zurück in ihre Vergangenheit und nach vorne in ihre Zukunft zu wenden, können sie feste Wertmaßstäbe entwickeln. Wem es hingegen egal ist, ob er heute noch derselbe ist, der er gestern war, und morgen noch derselbe sein wird, der er heute ist, der braucht sich auch um feste Wertmaßstäbe nicht zu kümmern. Menschen, die sich dem Diktat des Augenblicks unterwerfen, die dem Spruch „Nach mir die Sintflut“ folgen, werden konsequenterweise moralische Skrupel ablegen oder erst gar nicht entwickeln und sich bedenkenlos ausschließlich dem augenblicklichen Nutzenmaximum hingeben.

Identität und Moralität, die eng zusammenhängen, gehen also mit einem ganz bestimmten Verhältnis zur Zeit einher. Peter Heintel, österreichischer Philosoph und Begründer des „Vereins zur Verzögerung der Zeit“: „Wenn man auf die Eigenzeit der Seele nicht Rücksicht nimmt, verliert man sich allmählich selbst, wird zum Vollzugsorgan außenbestimmter Ereignisfolgen. Die Gefahr dabei ist, dass man mit der Zeit gar nicht mehr so recht weiß, was man tut und vor allem, warum man es tut. Man hat das Begründungsverhältnis zu sich selbst verloren.“¹⁹² Einfacher gesagt: Wer sich keine Zeit zum Nachdenken und Einfühlen in seine Innenwelt lässt oder lassen kann, der wird zur Marionette, an deren Strippen andere ziehen. Einer solchen Marionetten-Gesellschaft, die ihrer Identität verlustig gegangen ist, ergeht es wie den In-

sassen eines Flugzeugs, das seinen Piloten verloren hat und blind in den Raum hineinrast.

Willensfreiheit und Zeit

Wie kann ein Mensch nun, der sich seiner selbst sicher ist, der sich also mit sich selbst identisch fühlt, die Freiheit seines Willens ausbilden? Die Fortschritte der biologischen Hirnforschung und die angeschlossenen Diskurse zwischen Hirnforschern, Psychologen und Philosophen haben in den letzten Jahren das Verhältnis von Handeln, Fühlen, Denken und Freiheit neu beleuchtet. Folgt man z. B. dem Bremer Hirnforscher Gerhard Roth, so ist heute klar, dass der Mensch gar nicht so viel anders als seine tierischen Vorfahren ist. Viele Gehirnvorgänge vollziehen sich nämlich im Wesentlichen hinter der Großhirnrinde, dort also, wo sich das Gehirn des Menschen von dem seiner Vorfahren am wenigsten unterscheidet. Während die für die kognitiven Leistungen zuständigen Vorgänge in der Großhirnrinde selbst relativ schnell und flexibel sind, geht es im Inneren des Gehirns, vor allem im limbischen System, langsamer und träger zu.

Deshalb lässt sich das Denken und Verhalten des Menschen nur sehr bedingt verändern. Die Vorstellung von der individuellen Schuld im Falle des moralischen Versagens einer Person muss, so Roth, heute mit großen Einschränkungen verbunden werden. Entscheidend für die moralische Qualität menschlichen Denkens und Verhaltens sind vielmehr die kulturell-sozialen Verhältnisse. Sie bestimmen die Erfahrungen, die im limbischen Erfahrungsgedächtnis abgespeichert und ihrerseits bestimmend dafür sind, welche neuen Wahrnehmungen und Denkopoperationen zugelassen bzw. gefördert werden und welche nicht. Gerhard Roth stellt in Bezug auf die menschliche Persönlichkeit und die Autonomie des Willens fest: „Wir können nicht aus *eigener Kraft* unsere Persönlichkeitsstruktur ändern, wir können uns aber

diejenigen gesellschaftlichen Verhältnisse suchen, die am besten zu dieser Struktur passen. Hierin besteht die Autonomie des Menschen.“¹⁹³

Gibt es also den „freien Willen“ überhaupt? Das ist vielleicht die schwierigste aller Fragen. Der Berliner Philosoph Peter Bieri¹⁹⁴ eine meines Erachtens überzeugende Definition vorgeschlagen und an vielen Beispielen dafür argumentiert, dass es die Willensfreiheit als Möglichkeit bzw. Fähigkeit zwar gibt, dass sie aber an strenge Bedingungen geknüpft ist. Ganz wie Roth fordert auch Bieri, die Willensfreiheit als individuelle und gesellschaftliche Aufgabe zu begreifen. Die Bewältigung dieser Aufgabe hat Bieri zufolge wiederum einen zentralen Bezug zum Umgang mit Zeit. Tatsache ist nämlich, dass der Mensch nicht gezwungen ist, sich bei der Festlegung dessen, was er will, an dumpfen inneren Eingebungen oder an aufdringlichen äußeren Moden zu orientieren. Er kann sich seinen eigenen Willen „aneignen“. Das heißt, er kann die Entstehungsgeschichte des eigenen Willens, das innere Erleben der Geburt des Willens, aufmerksam beobachten und prüfen, ob der Wille wirklich zur eigenen Person passt. Er kann den eigenen Willen zum „gewollten“ und „verstandenen“ Willen machen – aber er muss es nicht.

Zeitkompetenz

Beim Verstehen des eigenen Willens ist zunächst der Geist gefordert. Wenn der Mensch einen freien Willen ausbilden will, so Bieri ähnlich wie Sturma, setzt das voraus, dass er einen inneren Abstand zu sich selbst zu nehmen bereit und fähig ist. Dies aber geht nur, und hier trifft die Argumentation ins Zentrum der Ökologie der Zeit, wenn das gesamte Leben des Menschen von einer ganz bestimmten Zeiterfahrung begleitet ist. Die Zeiterfahrung ist ein Maß für die Unfreiheit und Freiheit des menschlichen Willens: Der „Getriebene“ erfährt die Zeit als „flache Strecke“, der „Mitläufer“

als „langweilig“, der „Freie“ aber als „Leidenschaft“. Nur der kann den eigenen Willen beobachten, verstehen und wollen, der sich mit dem Willen auch die Zeit aneignet, sie intensiv, und das heißt eben mit allen seinen Gefühlen, also „leidenschaftlich“ erlebt.¹⁹⁵

Genau deshalb ist die beliebte postmoderne Rede von Individualisierung und Flexibilisierung der Lebenswelt, die dem Individuum grenzenlose Freiheit verspricht, so trügerisch. Willensfreiheit erfordert Zeitkompetenz. Je mehr die Menschen heute, auf sich allein gestellt, zur flexiblen Gestaltung ihrer Zeit, vor allem der Balance zwischen Arbeit und Privatleben, gezwungen sind, desto nötiger und zugleich schwieriger wird Zeitkompetenz in einem umfassenden Sinn. Sie kann nicht mehr nur als Fähigkeit des Individuums begriffen werden, sich den äußeren Zeitzwängen kompetent zu fügen. Sie ist mehr als Zeitmanagement, Zeitkultur und zeitbezogene Lebenskunst. Die Ausbildung von Zeitkompetenz als Voraussetzung für Willensfreiheit ist eine zutiefst politische Aufgabe.

Im Manifest der Deutschen Gesellschaft für Zeitpolitik heißt es dazu: Zeitkompetenz zielt auf die „Befähigung der Menschen zum ‚bewussten‘ Gebrauch ihrer Zeit – nach persönlichen Sinnkriterien, Interessen und Anforderungen. Das erfordert echte zeitliche Spielräume, die Individuen und Gruppen zur Reflexion und Umgestaltung der Zeitstrukturen und ihrer Rahmenbedingungen nutzen können“, „mehr Zeit für Zeit“.¹⁹⁶ Erst wenn wir unsere Lebenswelt mit einem Überfluss an freier Zeit angereichert haben, erst wenn Muße eine Tugend wird, können wir unsere Gesellschaft mit gutem Grund eine „freie Gesellschaft“ nennen. Erst dann lösen wir jenen Anspruch ein, der in den Begriffen „Republik“ und „Demokratie“ enthalten ist: der Staat als öffentliche Angelegenheit, das Volk als Souverän, das seinen kollektiven Willen selbst bildet.

Was jetzt zu tun ist

Eine Gesellschaft mit umfassend gebildeten Menschen, die auch Herz und Charakter haben und redlich an der Freiheit ihres Willens arbeiten – was für eine wunderschöne Utopie! Nur, so höre ich den Leser einwenden: Was soll ich mit ihr anfangen? Die Realität ist eine andere, und an ihr kann ich sowieso nichts ändern. Das Umdenken muss bei „den anderen“ beginnen. So wird der Schwarze Peter hin und her geschoben: in der Schule zwischen Schüler, Lehrer und Eltern, in der Gesellschaft zwischen Familie, Wirtschaft und Politik. Auf diese Weise ist ein gigantischer Verschiebepfeil der Verantwortung entstanden. „Man wagt das Ganze nicht mehr zu denken, weil man daran verzweifeln muss, es zu verändern“, hatte einst der Sozialphilosoph Theodor W. Adorno festgestellt.¹⁹⁷ Ich will es dennoch wagen. Was Lehrer und Schule betrifft, ist alles Wesentliche gesagt. Nun muss der Blick aus der Schule hinausgelenkt werden auf jene Bedingungen, in die die Schule eingebettet ist. Was ist zu tun, damit den Nachwachsenden jene Zeit zur Verfügung steht, die sie für das Erwachsenwerden brauchen, in der Schule und insgesamt? Und zwar nicht nur für den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten, sondern auch für die Bildung ihrer Persönlichkeit – für die Kunst des Genießens, für die Fähigkeit zur Anerkennung des anderen, die in engem Zusammenhang mit dem Erleben des eigenen Anerkanntwerdens steht, für die Ausbildung von Identität und Willensfreiheit.

Die Eltern

Beginnen wir bei den Eltern. Als erstes wäre zu wünschen, dass sie sich einfach mehr Zeit für ihre Kinder nehmen. Die Zahlen, die der Verein „Mehr Zeit für Kinder e.V.“ veröffentlicht, müssten eigentlich alarmieren: Rund 35 Prozent der Kinder gehen ohne Frühstück in die Schule. Mütter und Vä-

ter nehmen sich durchschnittlich genau zehn Minuten am Tag Zeit, um mit ihren schulpflichtigen Kindern zu spielen, Sport zu treiben oder spazieren zu gehen. In immer weniger Familien werden gemeinsame Malzeiten eingenommen. Aber Kinder zwischen drei und 13 Jahren verbringen täglich rund 150 Minuten vor dem Fernseher.¹⁹⁸ Die Gründe für die geringe zeitliche Zuwendung der Eltern an ihre Kinder sind vielfältig: Schlichte Gleichgültigkeit oder Faulheit, mangelndes Bewusstsein für die Bedürfnisse der Kinder, berufliche Verpflichtungen der Eltern, besonders wenn beide Elternteile arbeiten müssen und es immer weniger standardisierte Arbeitszeiten gibt, und die räumliche Trennung der Generationen, so dass auch Großeltern als Begleiter der Kinder kaum mehr zur Verfügung stehen.

Was ist zu tun? Eltern haben mit ihrer Entscheidung für ein Kind oder mehrere Kinder die Entscheidung getroffen, sich in ihrem Leben nicht nur um das Hier und Jetzt zu kümmern. Daher sollten sie bei der Verteilung ihrer Zeit und Energie konsequenterweise sehr sorgfältig zwischen Konsum, Karriere und Kindern abwägen. Wer sich mehr um Fernsehsendungen, Autos, Modetrends oder Urlaubsreisen kümmert als um seine Kinder, ist dieser Verantwortung nicht gerecht geworden. Und wer ohne Not Überstunden macht, einen Zweitjob hat oder aus Karrieregründen stundenlange Fahrzeiten zum Arbeitsplatz auf sich nimmt, muss sich doppelt prüfen, ob diese Zeiten nicht auf Kosten der Kinder gehen – auch wenn Kinderkrippen und Kindergärten einen Teil der Betreuung des Nachwuchses abdecken mögen. Geht man von den Eigenzeiten des Kindes, seines Körpers, seiner Seele und seines Geistes aus, ohne aber die Eigenzeiten der Eltern zu vernachlässigen, so kann in Bezug auf körperliche, seelische und geistige Bedürfnisse vielleicht dreierlei festgehalten werden.

Erstens: Besonders kleine Kinder brauchen einen relativ feste Rhythmen zwischen Schlafen und Wachsein, zwischen

Ruhe und Bewegung, zwischen Essen und Verdauen, zwischen Alleinsein und Zusammensein mit anderen. Solche Rhythmen können nicht einfach anerzogen werden, sie werden durch Imitation erworben. Die Erwachsenen müssen sie vorleben, dann prägen sie sich von selbst ein. Familien sollten gemeinsame Mahlzeiten zelebrieren, regelmäßige Tagesabläufe gestalten, Routinen und Rituale finden, soziale Kontakte aufbauen und pflegen, Regeln aushandeln und regelmäßig miteinander bereden, gemeinsame Bewegungsmöglichkeiten schaffen und nutzen und „jedem Kind täglich eine gewisse Zeit ungeteilte Aufmerksamkeit schenken“.¹⁹⁹ Solche Rhythmen fördern nachweislich das gesunde Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen.

Zweitens: Für die Seele der Kinder ist es wichtig, wie sie Zeit erfahren. Sie leben zunächst ganz im Hier und Jetzt. Nur durch diese Gegenwartsfixierung können sie sich ganz öffnen für die Welt, die ihnen gegenübertritt. Aber gleichzeitig brauchen Kinder das Gefühl der Verankerung zwischen Vergangenheit und Zukunft: ein Urvertrauen, das auch beim Rückblick auf vergangene Situationen durch nichts erschüttert wird und beim Vorausblick in die Zukunft allen Grund zu Optimismus bietet. Wo hingegen dieses Sicherheitsgefühl durch schlechte Erinnerungen und ängstliche Erwartungen brüchig zu werden droht, dort wird mit dem Unsicherheitsgefühl auch die Bereitschaft zur Öffnung gegenüber der Welt dahinschwinden. Eltern wie Kinder benötigen also ein Umfeld, das ihnen Mut macht, ihr Leben nach eigenen Vorstellungen gestalten zu können. Dabei dürfte in der Regel eine einigermaßen sichere berufliche Perspektive besonders wichtig sein.

Und drittens: Für die geistige Entwicklung von Kindern ist die sinnliche, sprachliche und intellektuelle Anregung entscheidend. Ein rundherum interessantes, sinnliches und herausforderndes Milieu, das den Kindern Lust auf das ständige Entdecken von Neuem macht und sie für jede Entde-

ckung mit einem guten Gefühl belohnt, ist die beste Form der Begleitung im Sinne einer optimalen Entwicklung der kindlichen Potenziale. Diese Potenziale müssen erprobt und ausgekostet werden, und das kann dauern. Wissenschaftler warnen in diesem Zusammenhang vor hoch technisiertem Spielzeug, das dem Kind oft wenig Spielraum für eigenes Gestalten lässt. In Bezug auf den Schulbeginn und die Begleitung in den ersten Schuljahren empfiehlt Fee Czisch, die Autorin des Buches „Kinder können mehr“²⁰⁰, das zu tun, was auch aus der Sicht der Hirnforschung geboten ist: Die Kinder genau zu beobachten, was sie wirklich brauchen. Sich dabei auch an das zu erinnern, was einem selbst als Kind einst wichtig gewesen war. Und immer dann, wenn das Kinder überfordert wirkt, es zu trösten und zu unterstützen.²⁰¹ Wer die aufkeimenden Kräfte von Kindern rechtzeitig erkennt und pflegt, der kann bei ihnen auf der Basis ihrer natürlichen Neugierde enorme Resonanzprozesse in Gang setzen.

Eltern, die ihre Kinder geistig fördern wollen, müssen vor allem die Einheit von „Hand“, „Herz“ und „Kopf“ beachten. Die Bewegungs- und Handlungsbedürfnisse als Ausdruck des Körpers, die Geborgenheits- und Anerkennungsbedürfnisse als Ausdruck der Seele, die Neugierde und das Kreativitätsbedürfnis als Ausdruck des Geistes – sie alle wollen ernst genommen werden. Sobald Kinder aber dann mit dem institutionalisierten Lernen in der Schule in Berührung kommen, ist es ganz besonders wichtig, dass Eltern die Liebe zu ihrem Kind in keiner Weise davon abhängig machen, wie erfolgreich es sich den dort herrschenden Erwartungen zu unterwerfen vermag. Jetzt geht es vielmehr vor allem darum, die Kinder in Schutz zu nehmen vor der möglichen Vergewaltigung ihrer Eigenzeiten durch den schulischen Turbobetrieb.

Wirtschaft und Politik

Sind viele Eltern nicht hoffnungslos überfordert, wenn sie all diesen Verpflichtungen gegenüber ihren Kindern gerecht werden wollen? Schließlich sind sie ja nicht nur Eltern, sondern auch Arbeitnehmer und Konsumenten, und die Arbeits- und Konsumwelt hat ihre eigenen Regeln. Diese Regeln legen grundsätzlich fest, wie viel und welche Zeit in den Familien für die Kinder zur Verfügung steht und welche äußeren Möglichkeiten der Gestaltung von Familienzeit überhaupt existieren. Und sie definieren in groben Zügen die beruflichen und allgemeinen Zukunftsperspektiven der nachwachsenden Generation. Diese Regeln konfrontieren Eltern und Kinder mit einer Macht, der sie sich beide in vielen Situationen einfach unterwerfen müssen, weil sie über keine realistischen Alternativen verfügen: der Macht der Wirtschaft und der Politik. Die Frage, was getan werden kann und muss, damit der nachwachsenden Generation genug Zeit zum Erwachsenwerden gelassen wird, richtet sich also auch an die Wirtschaft und den Staat.

Zunächst ist die Wirtschaft gefordert. Von ihr muss Rücksichtnahme gegenüber der Familie erwartet werden können. Beginnen wir mit der Arbeitswelt. In Bezug auf Schule erscheint mir zweierlei wichtig: Erstens, dass sich die Wirtschaft mit ihrer ganzen ökonomischen Potenz an der Finanzierung der allgemeinen Schulbildung angemessen beteiligt. Und zweitens, dass die Wirtschaft dabei keinen privilegierten Einfluss auf das beansprucht, was in der Schule geschieht. Da es der Wirtschaft als Arbeitgeber verständlicherweise immer um jene Qualifikationen geht, die beruflich verwertbar sind, gefährdet ein ungebremster Einfluss zwangsläufig die Vielfalt der menschlichen Entfaltungsmöglichkeiten, vor allem ihrer kritischen Potenziale. Eine Wirtschaft, die sich der Verantwortung für die Familie bewusst ist, muss ferner das Angebot an Arbeitsplätzen, die Gestaltung der

Arbeitszeiten und die Höhe der Arbeitsentlohnung an dem orientieren, was Familien mit Kindern gut tut. Das gilt für die Erwerbsarbeit der Eltern, von der die meisten Familien leben, genauso wie für die berufliche Ausbildung und die zukünftige Erwerbsarbeit der nachwachsenden Generation. Und selbstverständlich muss jedem Jugendlichen ein Ausbildungsplatz mit realistischen Perspektiven der Weiterbeschäftigung zur Verfügung gestellt werden. Darüber hinaus müsste eine Wirtschaft, die Rücksicht gegenüber den Bedürfnissen von Familien übt, müsste sich der Ausweitung ungesicherter Arbeitsverhältnisse und der Zurückdrängung von Standardarbeitszeiten – mit der Tendenz, Arbeitsleistungen möglichst bruchlos an die Auftragslage der Unternehmen anzukoppeln – aus eigener Motivation und Kraft widersetzen.

Und was bedeutet Rücksichtnahme gegenüber der Familie in Bezug auf die Konsumwelt? Güter und Dienstleistungen, die ja von der Wirtschaft erbracht und entwickelt werden, müssen die Lebenssituation von Familien berücksichtigen und vor allem die Entwicklungsbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen respektieren. Damit ist nicht gemeint, dass Firmen die Renovierung von Klassenzimmern sponsern und günstige Laptops auf den Markt bringen, die die Schulhefte ersetzen sollen. Ich denke vielmehr an Grundbedürfnisse nach gesunder Nahrung, nach ruhigen und geräumigen Wohnungen, nach familiengerechten Verkehrsmitteln, nach kindgerechten kulturellen Angeboten – und alles zu erschwinglichen Preisen. Auf der anderen Seite erscheint es mir als höchst problematisch, wenn ein Großteil der Unternehmen mit enormer Energie darum bemüht ist, Kinder und Jugendliche möglichst früh an ihre Produkte bzw. Markenlogos zu binden und ihre freie Zeit durch das fast kostenlose Angebot von medientechnischem Spielzeug möglichst umfassend zu ökonomisieren. Ein solches Verhalten der Wirtschaft erschwert, das erfahren Mütter, Väter und Lehrer täglich leidvoll, die Erziehungs- und Bildungsarbeit ganz enorm.

Und noch etwas kommt hinzu: Es sind die Kinder, die mehr als die Erwachsenen darauf angewiesen sind, dass Produkte und Dienstleistungen auch zukunftsfähig sind. Durch gesundheits- und umweltschädigenden Konsum sind sie am meisten betroffen, weil sie den Schäden am längsten ausgesetzt sein werden. Will die Wirtschaft als maßgeblicher Gestalter unserer Zukunft ihrer Verantwortung für die kommenden Generationen gerecht werden, muss sie bei der Erforschung und Entwicklung neuer Produkte und Dienste Vorreiter im Hinblick auf die Umsetzung des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung werden.

Natürlich sagt die Wirtschaft sie sei für all dies nicht zuständig. Sie verweist auf die bekannten ökonomischen „Sachzwänge“. Zwar wird von Wirtschaftsvertretern viel über gesamtgesellschaftliche Verantwortung geredet. Aber die Ehrlicheren unter den Wirtschaftsvertretern geben zu, dass ihre Aufgabe nicht in der Schaffung einer familien- und kinderfreundlichen Welt, sondern im Geldverdienen bestehe. Deshalb muss die Frage, was zu tun ist, zu einem erheblichen Teil an jene Institution weitergereicht werden, die letztlich für die Regeln unseres Zusammenlebens zuständig ist: die Politik. Nur der durch Politik geschaffene, gestaltete und kontrollierte Staat ist es, der legitime Gewalt über das Leben der Menschen ausüben darf. Nur die Politik kann den Rahmen, innerhalb dessen konsumiert, gearbeitet und Geld verdient wird, definieren. Und nur sie ist – im Gegensatz zum Markt – in der Lage, für die berufliche und allgemeine Zukunftsperspektive der Bürger, der erwachsenen wie der nachwachsenden, auch Verantwortung zu übernehmen. Die Frage, was die Politik tun kann und muss, wenn Eltern und Unternehmen angesichts der Aufgabe, der nachwachsenden Generation genug Zeit zum Erwachsenwerden einzuräumen, mit guten Gründen auf ihre Überforderung verweisen, richtet sich in demokratischen Staaten letztlich an das Volk – an uns – selbst: an die Staatsbürger, die sich infor-

mieren, austauschen, organisieren und dann schließlich abstimmen können über jene Regeln, nach denen sie mehrheitlich leben wollen.

Es genügt nicht, wenn der Staat die allgemeine Schulpflicht erlässt, die Schulen beaufsichtigt und in naher Zukunft vielleicht nur noch bis zum 14. Lebensjahr den Schulbesuch finanziert. Der Staat ist vielmehr dazu verpflichtet, Allgemeinbildung als Menschenrecht für jeden kostenlos zur Verfügung zu stellen. Was darunter zu verstehen ist, kann in der UN-Menschenrechtserklärung von 1948 oder in der UN-Konvention über die Rechte des Kindes von 1990 nachgelesen werden: Bildung als Menschenrecht muss „die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung ... bringen ... (und) das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geiste der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen den Völkern ... vorbereiten.“

In diesem Zusammenhang muss die Politik heute mehr denn je die Wirtschaft eindringlich auf ihr „Kerngeschäft“ hinweisen. Es klingt schon fast wie von einem anderen Stern, wenn man in Zeiten der Shareholder-Value-Ökonomie und der Heuschrecken-Plagen an den Gemeinwohlaufrag der Wirtschaft erinnert. In der Bayerischen Verfassung z. B. heißt es dazu in Artikel 151 zu Beginn des Abschnitts „Wirtschaft und Arbeit“: „Die gesamte wirtschaftliche Tätigkeit dient dem Gemeinwohl, insbesondere der Gewährleistung eines menschenwürdigen Daseins für alle und der allmählichen Erhöhung der Lebenshaltung aller Volksschichten.“ Und in Artikel 1 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland werden Menschenwürde und Menschenrechte als höchste Werte genannt, um deren Schutz willen der Staat überhaupt nur existiert. Dass Wirtschaft und Staat für die Menschen da sind und nicht umgekehrt, und zwar für jeden

Menschen in gleicher Weise, dies ist die zugleich moralisch-ethische und politische Leitidee, der seit der europäischen Aufklärung alle unsere Bemühungen um ein besseres Zusammenleben folgen sollten.

Wenn einzelne Menschen wie z. B. Väter oder Arbeitgeber oder wenn ganze Institutionen wie z. B. die Familie oder die Wirtschaft ihre Beiträge für ein solches menschenwürdiges Dasein nicht erbringen können, weil sie überfordert oder nicht zuständig sind, dann muss ihnen geholfen werden. Die Idee der Hilfe zur Selbsthilfe, die auch dem aus der christlichen Soziallehre hervorgegangenen Subsidiaritätsprinzip entspricht, ist eine vorzügliche Möglichkeit, um die praktische Umsetzung der Menschenwürde zu konkretisieren. Möglich wären z. B. kräftige materielle Anreize für Firmen, die Väter und Mütter für eine ausreichende Zeit freistellen und dabei deren Arbeitsplatz erhalten, die auf Sonntags-, Feiertags- und Schichtarbeit verzichten, die die Arbeitszeit und die Arbeitsanforderungen von den familiären Bedürfnissen und Belastungen abhängig machen, die ausreichend kostenlose Kinderbetreuungseinrichtungen mit hoch qualifiziertem Personal zur Verfügung stellen usw. Appelle reichen natürlich nicht: Es darf sich für Unternehmen einfach nicht mehr lohnen, über die Interessen von Familien und Kindern hinwegzugehen. In einer derart reichen Gesellschaft wie der unseren muss es möglich sein, die gesellschaftlichen Spielregeln so umzubauen, dass ein größerer Teil dieses Reichtums als bisher für unsere Kinder und damit unsere Zukunft zur Verfügung steht.

Geld oder Zeit?

Entscheidend ist nicht, ob die Politik nun Unternehmen für ihre Rücksichtnahme auf die zeitlichen Bedürfnisse der Familien oder Familien für ihre Rücksichtnahme auf die zeitlichen Bedürfnisse der Kinder belohnt. Entscheidend ist auch

nicht, ob Kinder mehr in der Familie oder in öffentlichen Einrichtungen betreut werden. Es kommt vielmehr darauf an, dass staatliche Politik die Chancen dafür verbessert, dass Kinder ohne Zeitdruck heranreifen können und die dabei beschrittenen Wege von den betroffenen Menschen selbst gewählt werden können. Dies betrifft die Schule sowie das gesamte Lebensumfeld der Heranwachsenden. Vielleicht brauchen wir ein neues Grundrecht: ein Grundrecht auf Eigenzeit – im Interesse vor allem der Eltern und ihrer Kinder. Es könnte dafür sorgen, dass alle politischen Entscheidungen daran gemessen werden, ob sie die zeitliche Selbstbestimmung des Menschen erweitern oder begrenzen.²⁰²

Die Hauptschwierigkeit einer Politik, die der Eigenzeit der Menschen Respekt verschafft, ist der Umstand, dass buchstäblich alles mit allem zusammenhängt. Wie können diese Zusammenhänge erfasst und gestaltet werden? In den letzten 200 Jahren haben wir uns daran gewöhnt, uns dabei weitgehend auf das Geld als Maßstab und Medium zu verlassen. Wenn wir aber heute erkennen müssen, dass uns das Geld beim Umgang mit unserer natürlichen Umwelt, unserer sozialen Mitwelt und uns selbst immer offensichtlicher in die Irre führt, ist es klug, sich an einer anderen Größe zu orientieren. Eine solche Größe könnte die Zeit sein. Sie ist älter als das Geld und dürfte deshalb auch zuverlässiger sein.

Eine zeitbezogene Politik würde einen Beitrag dazu leisten, die Art und Weise der gesellschaftlichen Problembearbeitung grundsätzlich zu verändern. Sie könnte die herrschende Praxis des Abschiebens der Folgekosten von einem Lebensbereich zum anderen transparent werden lassen. Solche Abschieberei findet z. B. immer dort statt, wo Probleme der Arbeitswelt einerseits auf die individuelle Gesundheit, andererseits auf die natürlichen Lebensgrundlagen abgewälzt werden. Wenn man sich vor dem Hintergrund der Evolution und Ökologie der Zeit statt der kurzfristigen finanziellen Vorteile die mittel- und langfristigen zeitlichen Konsequen-

zen einer solchen Praxis vor Augen hält, kann schnell sichtbar werden, was wir uns im Umgang mit uns selbst, unserer sozialen Mit- und unserer natürlichen Umwelt tatsächlich antun. Die Orientierung am Geld hat uns weitgehend blind werden lassen für die reale Vernetzung der Welt. Die Orientierung an der Zeit – neben dem Raum – kann uns das Augenlicht wiedergeben.

Fazit

Wen die Erziehung und das Leben lebensuntüchtig gemacht hat, der fühlt sich ausgegrenzt und verzweifelt. Und diese brisante Mischung kann leicht explodieren, und zwar besonders an Orten, an denen Lebenschancen zugeteilt werden. Das ist der GAU der Bemühungen des Menschen um seine Selbstkultivierung.

Doch es muss nicht so kommen. Der Mensch kann seine Persönlichkeit ausbilden. Als Geschöpf der Natur kann er seine Genussfähigkeit entwickeln, er kann sich zur Erweiterung von Sinnlichkeit und Achtsamkeit zunächst gegenüber sich selbst befähigen. Als Geschöpf der Kultur und Gesellschaft kann er seine Fähigkeit zum Ausbalancieren von Integration und Abgrenzung stärken, das Zusammenspiel der wechselseitigen sozialen Anerkennung stabilisieren und damit eine zentrale Voraussetzung für das globale Überleben als Gattung ausbilden. Und als Geschöpf seiner selbst kann er schließlich seine Fähigkeit kultivieren, mit sich selbst identisch zu werden und damit die Freiheit seines Willens als individuelles und letztlich als kollektives Wesen zu erlangen.

Wer ist für all dies zuständig? Sinnvoll ist, dass sich jeder auf die ihm eigenen Aufgaben konzentriert: Eltern auf die Verantwortung für ihre Kinder, die Wirtschaft auf das Gemeinwohl und die Versorgung der Menschen, die Politik auf

die Spielregeln, nach denen beide spielen müssen. Wenn sich herausstellt, dass die in der Wirtschaft herrschenden Regeln den Familien und letztlich den Kindern ein menschenwürdiges Leben zu sehr erschweren oder gar verwehren, dann müssen diese Regeln eben durch bessere ersetzt werden. In demokratischen Staaten geschieht dies auf friedliche Art und Weise: durch Information, Diskurs und Abstimmung. Vieles spricht dafür, dass es sich lohnt, sich dabei in Zukunft nicht am Geld, sondern an der Zeit zu orientieren.

Schluss: Arbeit und Muße

*SCHNELLER
HÖHER
WEITER*

Aber wohin

Aufschrift auf einer Postkarte²⁰³

Die Eile bei der Ernährung des Geistes ähnelt der Eile bei der Ernährung des Körpers: Morgens in der U-Bahn beim Zeitungslesen einen Kaffee, mittags während des Lästerns über Kollegen zum Schnellimbiss, abends beim Geschäftsessen ein Menü und kurz vor Mitternacht während der Werbepause noch einen Pudding aus dem Kühlschrank. Das ist das volle Tagesprogramm unserer spät- und postmodernen Esskultur. Nicht nur, dass sie die Nahrungszufuhr zur Nebentätigkeit werden lässt und den Biorhythmus des Menschen auf den Kopf stellt. „Eine der schlimmsten Ernährungssünden ist die Turbo-Geschwindigkeit, mit der viele das Essen wegputzen“, urteilt Susanne Klaus vom Deutschen Institut für Ernährungsforschung.²⁰⁴ Die Hektik beim Essen ist oft zugleich Folge und Ursache der allgemeinen Zeitnot: Der Stress lässt keine Zeit zur Konzentration auf den Essensgenuss, und das Hinunterschlingen, das uns aufgrund der Stresshormone gar nicht mehr spüren lässt, wann wir genug haben, verstärkt den Stress noch durch seine körperlichen Folgen – neben der harmlosen Verdauungsmüdigkeit all die bekannten Risikofaktoren wie Übergewicht, Bluthochdruck, Diabetes und Blutverfettung. Und dass die Fastfoodkultur unsere soziale Mit- und unsere natürliche Umwelt nicht weniger als unsere Gesundheit belastet, ist inzwischen ebenfalls hinlänglich bekannt: zum Beispiel, dass die immer häufiger unter großem Kapital- und Energieaufwand hergestellten Nahrungsmittel immer weitere Distanzen mit immer schnelleren Verkehrsmitteln zurückgelegt haben, ehe sie auf unserem Tisch landen.

Turboschule – nur ein Symptom des Turbolebens

Der Umgang mit Zeit bei der Ernährung des Geistes und des Körpers ist symptomatisch für unser gesamtes Turboleben. Das Fastfood- und Wegwerfprinzip erweist sich als integraler Bestandteil des Turbokapitalismus. Er ist auf die

beschleunigte Steigerung von Produktion und Konsum hin programmiert. Das heißt im Klartext: Produziert wird für das Wegwerfen. Der Weg des Produkts auf den Müllplatz soll dabei möglichst kurz sein – unterbrochen durch eine Zwischenphase, in der die Waren tatsächlich dem Konsum und der Lebensfreude dienen.

Die historisch beispiellose Erfolgsbilanz dieses Lebens- und Wirtschaftsstils beruht auf dem ebenso beispiellosen technischen Fortschritt und der daraus folgenden Steigerung der Produktivität der menschlichen Arbeit. Aber diese Produktivität steckt voller Risiken. Wir ersetzen einerseits in zunehmendem Tempo die lebendige Arbeit des Menschen durch Maschinen und Naturressourcen. Wir können aber andererseits nicht abschätzen, ob für die dadurch überflüssig gewordenen Menschen schnell genug neue Einkommensquellen und für die verbrauchten Naturressourcen schnell genug neue Naturquellen erschlossen werden. Wie die Wettrennen um Einkommens- und Naturquellen ausgehen, ist völlig ungewiss. Aus Angst zurückzubleiben, versucht jeder das Tempo auf beiden Rennbahnen immer mehr zu erhöhen – und verschärft so die Situation für alle.

Dass Kinder und Jugendliche, die am Beginn ihres Lebens stehen und bemüht sein müssen, in das sich unablässig beschleunigende Hamsterrad noch aufzuspringen, gesundheitlich besonders gefährdet sind, liegt auf der Hand. Ihnen ist, oft vielleicht nur intuitiv, bewusst: Selbst wenn uns die Erwachsenen mehr Zeit für das Erwachsenwerden lassen würden – in der Schule, für die Schule und auch sonst –, würde uns das wenig helfen, wenn uns am Ende dieser Zeit eine durch und durch unsichere Lebensperspektive erwartet. An vielen Stellen lässt die Erwachsenenengesellschaft die Nachwachsenden in der Tat spüren, dass sie in der Erwachsenenwelt gar nicht wirklich gebraucht werden oder allenfalls, wenn sie ganz bestimmte Leistungen erbringen, dass sie selbst also vielleicht gar nicht viel besser als die Fastfood-

und Wegwerfsachen, die die Erwachsenen herstellen, behandelt werden.

Das Fastfood- und Wegwerfprinzip ist für viele Kinder und Jugendliche im Grunde wenig motivierend. Und es zeigt, global betrachtet, wie Krank die Menschheit ist. Das Fastfood- und Wegwerfprinzip geht mit einer fundamentalen Spaltung in Überfluss und Mangel einher. Das schnelle Geld wird auf unserem Globus bekanntlich fast ausschließlich dort investiert, wo Menschen sowieso schon satt und übersatt sind, nicht dort, wo es an allem mangelt: Ungesunde Überernährung hier – tödliche Unterernährung dort. Die Menschheit insgesamt scheint an Bulimie erkrankt, wobei die Reichen der Welt jene Organe repräsentieren, die den klassischen zeitlichen Wechsel von Fressen und Brechen direkt vollziehen, die Armen jene anderen Organe, die von der regelmäßigen Überflutung mit Nährstoffen nichts abbekommen und deshalb unterernährt bleiben und absterben. Wenn und insofern die Turboschule massenhaft geistige Nahrung im Hochgeschwindigkeits-Modus verabreicht und dabei in Kauf nimmt oder sogar bezweckt, dass diese Nahrung schnellstmöglich wieder entsorgt wird, gehorcht sie letztlich demselben Zeitmuster wie die globale materielle Versorgung des Gattungswesens Mensch am Beginn des 21. Jahrhunderts – mit weitgehend ungeklärten Folgen für die Ausprägung seiner geistigen „Organe“.

Schöpfung bewahren, Menschen befreien

Indem wir auf Teufel komm raus produzieren und konsumieren, verwandelt unsere Arbeit Natur in Müll und verändert dabei die Welt. Irgendwie merken wir zwar, dass das Denken mit dem Tun kaum mehr Schritt halten kann, nehmen uns aber nicht die Zeit, innezuhalten und die angesichts des „Schneller, höher, weiter“ immer dringlichere Frage nach dem „Wohin“ zu stellen. Wer diese Frage stellt,

sollte sich zu allererst bewusst machen, dass alles Geschaffene – ob von Gott, von der Evolution oder vom einzelnen Menschen – auch erhalten werden muss. Dies gilt für all jene Schöpfungen, denen wir unser Leben verdanken und die es bereichern, für alles, was uns lieb und teuer ist, und dazu gehören eben auch die Familie, die Kinder, unsere und ihre Zukunft. Dass die Kräfte der Natur sich genauso regenerieren müssen wie die Kräfte des Menschen, dass Ökosysteme sich genauso erschöpfen und kollabieren können wie Körper und Seele, dass also die äußere und die innere Welt gleichermaßen begrenzt ist – das alles muss erst noch ins allgemeine Bewusstsein vordringen. Erst seit zwei Jahrzehnten beginnt es uns langsam zu dämmern, dass Entwicklung immer auch „durchhaltbar“, „zukunftsfähig“, „nachhaltig“ sein muss. Die Ökologie und Evolution der Zeit kann präzisieren, was dies bedeutet: Wenn Entwicklung als lineares, meist sogar als exponentielles Wachstum für jeden sichtbar an Grenzen stößt, müssen wir dafür sorgen, dass jedes Wachstum eine stabile Basis, jede Zunahme des Gleichen eine verlässliche Wiederkehr des Ähnlichen als Basis erhält. Das ständige Verändern durch Arbeit benötigt deshalb als Gegenstück das Bewahren und die Muße.

Die nachwachsende Generation hat nur dann eine Zukunft, wenn wir uns vom Turbo-, Fastfood- und Wegwerfprinzip grundlegend verabschieden. Das erfordert neben der Stabilisierung ökologischer Kreisläufe und dem Ausgleich zwischen Arm und Reich in der äußeren Welt eine entsprechende Neubesinnung in der inneren Welt des Menschen: die verstärkte Entwicklung jener Fähigkeit, die ihn gegenüber allen anderen Lebewesen auszeichnet, die erst auf der Grundlage der Muße möglich werdende Selbstkultivierung, die Bildung. Wenn die reichsten und mächtigsten Staaten der Erde gegenwärtig fünf bis sieben Prozent ihres Bruttoinlandsprodukts für Bildung ausgeben, zeigt dies, dass hier offenbar ein riesiger Nachholbedarf besteht. Dieser Anteil ist lächer-

lich angesichts der Bedeutung, die der Bildung heute und morgen zukommen muss.

Ein solches Umlegen der Weiche von der Vernutzung zur Bewahrung der Schöpfung, das den Menschen zu dem ihm gemäßen Rhythmus von Handeln und Denken, von Arbeit und Muße führt, ist gleichzeitig Voraussetzung für die Befreiung des menschlichen Willens. Wenn nämlich das Turbo-, Fastfood- und Wegwerfprinzip den Menschen systematisch von Innovation zu Innovation hetzt und ihn dabei das Ziel seiner Anstrengungen immer mehr aus den Augen verlieren lässt, wenn zudem zwischen dem Erleben von Zeit und der Freiheit des menschlichen Willens ein fundamentaler Zusammenhang besteht, dann bedeutet die Überwindung dieses Prinzips letztlich die kollektive Befreiung des Willens. Vorsichtiger und einfacher formuliert: Wenn wir uns in Zukunft auf das Bewahren konzentrieren, steigen die Chancen, mit unserem eigenen Tun auch unseren eigenen Willen zu verstehen und möglicherweise zu korrigieren – als Individuen und auch als Gesellschaft.

Und die Schule? Die Schule könnte im 21. Jahrhundert für die gesamte Gesellschaft das werden, was scola im Mittelalter für das Klosterleben war: Raum und Zeit für die Muße. In einer solchen Schule könnte jeder Heranwachsende in einer frühen Phase seines Lebens zum ersten Mal erleben, was es heißt, im Getriebe des Alltags innezuhalten. Nicht nur, um an den Errungenschaften der bisherigen Selbstkultivierungsbemühungen des Menschen teilzuhaben. Sondern auch, um Neues auszuprobieren, Erfahrungen und Erwartungen zwischen den Generationen auszutauschen, den Blick zurück und nach vorne, in die Nähe und in die Ferne pendeln zu lassen – und gemeinsam über das nachzudenken, was eigentlich wichtig im Leben ist.

Anmerkungen

- ¹ Leserbrief in FRÄNKISCHER TAG BAMBERG 6.1.2005.
- ² DIE ZEIT 14/2007, S. 64.
- ³ Ebd.
- ⁴ Vogel, Wolf (1992), „Dein Mitschüler ist dein natürlicher Feind!“, in: DIE DEMOKRATISCHE SCHULE, Heft 9, S. 11.
- ⁵ DER SPIEGEL 19/2007, S. 162 .
- ⁶ DER SPIEGEL 25/2007, S. 68-70.
- ⁷ SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 2.5.2006.
- ⁸ SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 22.3.2007.
- ⁹ Uwe Schaarschmidt in einem Interview mit der Wochenzeitung DIE ZEIT 51/2006, S. 47.
- ¹⁰ Gott, Freiheit und Unsterblichkeit vom Standpunkte der Anthropologie. (1866)
- ¹¹ Z.B. Schlosser, Eric (2001), Fast Food Nation, New York. Deutsch: Die Fast Food Gesellschaft. Die dunkle Seite von MacFood & Co., München.
- ¹² Posod, Bruno (1997), Schulzeit - Zeitschule. Ein Beitrag zu einem anderen Umgang mit Zeit, Wien, S. 78.
- ¹³ Posod 1997, a.a.O., S. 68.
- ¹⁴ Ebd.
- ¹⁵ Was ich hier und im Folgenden aus meiner eigenen Erfahrung erzähle, ist genau so passiert, nur die Namen habe ich geändert.
- ¹⁶ Levine, Robert (1998), Eine Landkarte der Zeit. Wie Kulturen mit Zeit umgehen. Aus dem Amerikanischen von Christa Broermann und Karin Schuler, München – Zürich, S. 247.
- ¹⁷ SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 15.5.2006.
- ¹⁸ DER SPIEGEL 29/2005, S. 126.
- ¹⁹ SALZBURGER NACHRICHTEN 10.5.2007.
- ²⁰ Posod 1997, a.a.O., S. 161.
- ²¹ Posod 1997, a.a.O., S. 78.
- ²² Posod 1997, a.a.O., S. 81.

- 23 Posod 1997, a.a.O., S. 68.
- 24 Holler-Nowitzki, Birgit / Meier, Ulrich (1997), Langeweile – (K)ein Thema für die Unterrichtsforschung? Ergebnisse einer Schülerbefragung, in: PÄDAGOGIK, Heft 9, S. 32 f.
- 25 SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 15.2.2005.
- 26 SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 16.1.2007 und persönliche Information.
- 27 SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 23.11.2004.
- 28 Ebd.
- 29 SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 7.5.2007.
- 30 SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 14.6.2007.
- 31 SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 23.11.2004.
- 32 Beyer, Axel (2007), Schule muss sich ändern: jetzt!, in: PSYCHOLOGIE HEUTE compact, Heft 16, S. 8-13, hier S. 9.
- 33 SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 23.11.2004.
- 34 SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 19.4.2007.
- 35 ERZIEHUNG & WISSENSCHAFT 12/2006, S. 25 f.
- 36 FOCUS Schule 2/2007, S. 24.
- 37 Gronemeyer, Marianne (1996), Lernen mit beschränkter Haftung. Über das Scheitern der Schule, Berlin, S. 87.
- 38 SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 22.9.2006, S. 11.
- 39 FRÄNKISCHER TAG BAMBERG 17.04.2007.
- 40 NEUE PRESSE COBURG 11.1.2006.
- 41 NEUE PRESSE COBURG 14.6.2002.
- 42 Hurrelmann, Klaus / Engel, Uwe (1992), Gesundheitsrisiken im Jugendalter. Eine Studie über soziale, psychische und körperliche Belastungen von 12- bis 17-Jährigen, in: SOZIALPÄDIATRIE 14, Heft 2, S. 138-144, hier S. 139.
- 43 Nordlohne, Elisabeth (1992), Die Kosten jugendlicher Problembe-wältigung. Alkohol-, Zigaretten- und Arzneimittelkonsum im Ju-gendalter, Weinheim.
- 44 NEUE PRESSE COBURG 27.4.2005.
- 45 <http://www.zdf.de/ZDFheute/drucken/0,6741,5415808,00.html> (17.05.2007)
- 46 DIE ZEIT 51/2006, S. 47. Vgl. Schaarschmidt, Uwe (2004) (Hg.), Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes, Weinheim – Basel.
- 47 SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 17.7.2006.
- 48 SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 12.5.2007.
- 49 Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (2003) (Hg.), Bildung neu denken. Das Zukunftsprojekt, Opladen, S. 20.
- 50 SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 8.3.2007.
- 51 Alfred Herrhausen Gesellschaft (2002) (Hg.), Wie viel Bildung brauchen wir? Humankapital in Deutschland und seine Erträge, Frankfurt/Main.
- 52 Alfred Herrhausen Gesellschaft 2002, a.a.O., S. 51.
- 53 Reheis, Fritz (1986), Konkurrenz und Gleichgewicht als Funda-mente von Gesellschaft. Interdisziplinäre Untersuchung zu einem sozialwissenschaftlichen Paradigma, Berlin – München.
- 54 Vgl. Liessmann, Konrad Paul (2006), Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, Wien.
- 55 Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz (2000) (Hg.), tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung. Bildungskongress der Kirchen am 16.November 2000 in Berlin. Vortrag von Leo J. O'Donovan S. J., Präsident der Georgetown University, S. 12. Vgl. auch Reheis, Fritz (2006), Käufliche Bildung. Zur Proble-matik der Kommerzialisierung im Bildungsbereich, in: ZEIT-SCHRIFT FÜR INTERNATIONALE BILDUNGSFORSCHUNG UND ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK, Heft 3, 27. Jg., S. 9-13.
- 56 Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwick-lung des Menschengeschlechts, hrsg. von Arnold Stenzel (1962), Bad Heilbrunn, S. 97-101.
- 57 Vgl. z.B. Flitner, Andreas (1963), Die pädagogische Anthropologie inmitten der Wissenschaften vom Menschen, in: ders. (Hg.), Wege zur pädagogischen Anthropologie. Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen, Heidelberg, S. 218-298, hier S. 225 f.
- 58 Ausführlich dazu: Reheis, Fritz (1996), Die Kreativität der Langsam-keit. Neuer Wohlstand durch Entschleunigung, 2., ergänzte Auf-lage 1998, Darmstadt und ders. (2005), Nachhaltigkeit, Bildung und Zeit. Zur Bedeutung der Zeit im Kontext der Bildung für eine nach-haltige Entwicklung in der Schule, Baltmannsweiler.
- 59 Geißler/Held 1995, a.a.O.
- 60 Duden „Das Fremdwörterbuch“ (1982), 4., neu bearbeitete und er-weiterte Auflage, Mannheim – Wien – Zürich, S. 667.
- 61 Vester, Frederic (1989), Leitmotiv vernetztes Denken. Für einen besseren Umgang mit der Welt, 2., überarbeitete Auflage, München.
- 62 Vester 1989, a.a.O., S. 264.
- 63 Dux, Günter (1989), Die Zeit in der Geschichte. Ihre Entwick-lungslogik vom Mythos zur Weltzeit, Frankfurt/Main, S. 47.
- 64 Cramer, Friedrich (1993), Der Zeitbaum. Grundlegung einer allge-meinen Zeittheorie, Frankfurt/Main – Leipzig, und ders. (1996),

- Symphonie des Lebendigen. Versuch einer allgemeinen Resonanztheorie, Frankfurt/Main – Leipzig.
- ⁶⁵ Duden "Das Fremdwörterbuch" 1982, a.a.O., S. 666.
- ⁶⁶ Cramer 1996, a.a.O., S. 10.
- ⁶⁷ Cramer 1996, a.a.O., S. 221.
- ⁶⁸ Cramer 1996, a.a.O., S. 166.
- ⁶⁹ Kafka, Peter (1994). Gegen den Untergang. Schöpfungsprinzip und globale Beschleunigungskrise. München.
- ⁷⁰ Kafka 1994, a.a.O., S. 90.
- ⁷¹ Kafka 1994, a.a.O., S. 11.
- ⁷² Vgl. Weizsäcker, Christine von (1998), Missachtung der Zeitskalen. Abschied vom Prinzip Versuch-und-Irrtum, in: Adam, Barbara / Geißler, Karlheinz A. / Held, Martin (Hg.), Die Nonstop-Gesellschaft und ihr Preis. Vom Zeitmissbrauch zur Zeitkultur, Stuttgart – Leipzig, S. 71-84, und Guggenberger, Bernd (1987), Das Menschenrecht auf Irrtum. Anleitung zur Unvollkommenheit, München, und ders. (1994), Fehlerfreundliche Strukturen, in: UNIVERSITAS, Heft 4, S. 343-355.
- ⁷³ Fukuyama, Franzis (1992), Das Ende der Geschichte. Wo stehen wir?, München.
- ⁷⁴ Vgl. z.B. Hartmann, Nicolai (1935), Zur Grundlegung der Ontologie, Berlin u.a., und ders. (1943), Die Anfänge des Schichtungsgedankens in der Alten Philosophie, Berlin.
- ⁷⁵ Z.B. Zulle, Jürgen / Knab, Barbara (2000), Unsere innere Uhr. Natürliche Rhythmen nutzen und der Non-Stop-Belastung entgegen, Freiburg.
- ⁷⁶ SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 28./29.9.2002.
- ⁷⁷ Dux 1989, a.a.O., S. 44-49.
- ⁷⁸ Maslow, Abraham (1954), Motivation und Persönlichkeit. Aus dem Amerikanischen von Paul Kruntorad, Reinbek 1981. Zur didaktischen Konkretisierung z.B. Hartinger, Andreas / Fölling-Albers, Maria (2002), Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung, Anregungen für die Praxis, Bad Heilbrunn.
- ⁷⁹ Bauer, Joachim (2006), Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren, Hamburg. Zitat stammt aus dem Klappentext.
- ⁸⁰ Z.B. Roth, Gerhard (2003), Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Neue, vollständig überarbeitete Ausgabe, Frankfurt/Main, S. 74-128.
- ⁸¹ Vgl. auch Meier-Seethaler, Carola (1983), Gefühl und Urteilskraft. Ein Plädoyer für die emotionale Vernunft, 2., durchgesehene Auflage, München 1998.
- ⁸² SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 15.3.2007.
- ⁸³ Ciompi, Luc (1997), Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik, Göttingen, S. 49.
- ⁸⁴ Ciompi 1997, a.a.O., S. 94-99.
- ⁸⁵ Weber, Andreas (2007), Mensch, Natur und die Revolution der Lebenswissenschaften, Berlin.
- ⁸⁶ Ebd., S. 322.
- ⁸⁷ Baeriswyl, Michel (2002), Die Welt durchs Nadelöhr der Gegenwart schleusen. Zeitverdichtung durch Vergleichzeitigung, Vortrag an der Evangelischen Akademie Tutzing am 11.10., unveröffentlichtes Typoskript.
- ⁸⁸ Roth, Gerhard (2003), Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Neue, vollständig überarbeitete Ausgabe, Frankfurt/Main, S. 546.
- ⁸⁹ Ebd.
- ⁹⁰ Holzkamp, Klaus (1993), Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt/Main – New York.
- ⁹¹ Haug, Frigga (2003), Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen, Hamburg, bes. S. 9-38 u. 280-288.
- ⁹² Litt, Theodor (1927), Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems, 13. Auflage, Stuttgart 1967.
- ⁹³ Litt 1927, a.a.O., S. 72, Hervorhebung im Original.
- ⁹⁴ Wild, Rebecca (1990), Sein zum Erziehen. Mit Kindern leben lernen, Freiamt i. Schwarzwald, S. 17-40.
- ⁹⁵ Z.B. Nussbaum, Martha C. (1999), Gerechtigkeit oder Das gute Leben. Hrsg. von Herlinde Pauer-Studer. Aus dem Amerikanischen von Ilse Utz, Frankfurt/Main; Krebs, Angelika (2002), Arbeit und Liebe. Die philosophischen Grundlagen sozialer Gerechtigkeit, Frankfurt/Main; Krämer, Hans (1995), Integrative Ethik, Frankfurt/Main.
- ⁹⁶ DIE ZEIT vom 20.5.1999.
- ⁹⁷ SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 18.01.2005.
- ⁹⁸ DER SPIEGEL 18/2002, S. 90.
- ⁹⁹ DIE ZEIT 21/2002, S. 67.
- ¹⁰⁰ Schäfer, Richard (2004), Schwarzer Freitag in Erfurt, in: ERZIEHUNG & UNTERRICHT, Heft 5, S. 4.
- ¹⁰¹ DER SPIEGEL 18/2003, S. 42.
- ¹⁰² SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 13./14.7.2002.
- ¹⁰³ DIE ZEIT 21/2002, S. 67.
- ¹⁰⁴ THÜRINGER ALLGEMEINE 21. und 23.01.2004.
- ¹⁰⁵ SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 14.7.2006.

- ¹⁰⁶ Knab, Barbara (2007), Gold im Mund – oder Blei? Zur Diskussion um den Schulbeginn um acht, in: ZEITPRESSE. FORUM DES VEREINS ZUR VERZÖGERUNG DER ZEIT: Sonderausgabe, S. 13 ff.
- ¹⁰⁷ Vortrag für die Deutsche Gesellschaft für Zeitpolitik am 28.11.2006 in Berlin.
- ¹⁰⁸ SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 14.2.2006.
- ¹⁰⁹ SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 27.11.2006. Vgl. Beuster, Frank (2006), Das überforderte Geschlecht, Reinbek.
- ¹¹⁰ Z.B. Kraus, Kerstin (2005), Lernlust – ein Ausdruck der Bewegungsfreude, in: DIE DEMOKRATISCHE SCHULE, Heft 6, S. 5-7, oder Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2000) (Hg.), Bewegte Schule. Bd. 1., München.
- ¹¹¹ Edelstein, Wolfgang (2006), Welches Zeitregime der Schule könnte dem Ziel gleicher sozialer Chancen des Bildungserwerbs dienen: eine kritische Bilanz, Vortrag auf der Jahrestagung 2006 der Deutschen Gesellschaft für Zeitpolitik am 27.10.2006 in Berlin, unveröffentlichtes Manuskript, S. 2.
- ¹¹² Oelkers, Jürgen (1998), Zeitprobleme von Schule und Unterricht, in: PÄDAGOGIK, Heft 12, S. 31-34.
- ¹¹³ Vortrag für die GEW Coburg am 20.06.2007.
- ¹¹⁴ Hentig, Hartmut von (2006), Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein, München.
- ¹¹⁵ Z.B. Singer, Wolf (2001), Lernen, bevor es zu spät ist, in: SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 28./29.7.2001. Dazu gibt es eine Fülle von Literatur wie z.B. Spitzer, Manfred (2002), Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg – Berlin.
- ¹¹⁶ Stern, Elsbeth (2007), Wie früh soll man Kinder fördern?, in: PSYCHOLOGIE HEUTE Compact, Heft 16, S. 20-25, hier S. 24.
- ¹¹⁷ SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 12.10.2006 und DER SPIEGEL 26/04, S. 150-152.
- ¹¹⁸ Zur Moralentwicklung und -erziehung im Anschluss an Piaget und Kohlberg vgl. z.B. Oser, Fritz / Althof, Wolfgang (1997), Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch, 3. Auflage, Stuttgart.
- ¹¹⁹ SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 30.10.2006.
- ¹²⁰ Caspary, Ralf (2006), Dopamindusche im Klassenzimmer. Vorwort, in: ders. (Hg.), Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Mit Beiträgen von Gerald Hüther, Gerhard Roth, Manfred Spitzer u.a., Freiburg i. Br., S. 7-11, hier S. 9.
- ¹²¹ So z.B. in einer Sendung von Bayern 2 Radio am 13.9.2006: „IQ: Bewegung ins Klassenzimmer – Wie Rhythmus das lernen fördert.“
- ¹²² Z.B. in seinem Vortrag für die GEW Coburg am 20.6.2007.
- ¹²³ Boenke, Klaus (2007), Gute Schüler – als Streber ausgegrenzt, in: PSYCHOLOGIE HEUTE Compact, Heft 16, S. 35-37.
- ¹²⁴ Zit. nach Caspary 2006, a.a.O., S. 11.
- ¹²⁵ Roth, Gerhard (2006), Möglichkeiten und Grenzen von Wissensvermittlung und Wissenserwerb. Erklärungsansätze aus Lernpsychologie und Hirnforschung, in: Caspary 2006, a.a.O., S. 59.
- ¹²⁶ Rumpf, Horst (1996), Abschied vom Stundenhalten, in: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt/Main, S. 472-500, hier S. 472 f.
- ¹²⁷ SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 21./22.4.2007.
- ¹²⁸ Vgl. Wild 1990, a.a.O., S. 22.
- ¹²⁹ Ebd.
- ¹³⁰ SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 26.1.2006.
- ¹³¹ Brockhaus-Enzyklopädie in 24 Bänden (1989), 19., völlig neu bearbeitete Auflage, Mannheim.
- ¹³² Brodbeck, Karl-Heinz (1997), WBG-Magazin 267, S. 22f.
- ¹³³ DIE ZEIT 51/2006, S. 47.
- ¹³⁴ Combe, Arno / Buchen, Sylvia (1996), Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen, Weinheim-München, S. 286 ff.
- ¹³⁵ Klafki, Wolfgang (1959), Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der Kategorialen Bildung, 3./4. Auflage, Weinheim 1964, S. 43.
- ¹³⁶ Schaub, Horst (2000), Die Bedeutung der „Kosmischen Erziehung“ Maria Montessoris für eine Konzeption zur „Ökologie der Zeit“, in: Winkels, Theo (Hg.), Montessori-Pädagogik – konkret. Praxisorientierte Aspekte und schulische Konzeptionen, Bad Heilbrunn, S. 93-107, und ders. (2002), Zeit und Geschichte erleben. Zeit in der Natur, Umgang mit Zeit, Erfahrung des Wandels, Berlin.
- ¹³⁷ Roth, Heinrich (1957), Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, 12. Auflage 1970, Hannover u.a., S. 109.
- ¹³⁸ Roth 1957, a.a.O., S. 111.
- ¹³⁹ Roth 1957, a.a.O., S. 116.
- ¹⁴⁰ Negt, Oskar (1971), Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung, 2. Auflage der überarbeiteten Neuausgabe, Frankfurt/Main, S. 97.
- ¹⁴¹ Negt 1971, a.a.O., S. 105.
- ¹⁴² Sieverding, Wolfgang (2003), Werden um zu sein. Philosophische

- und pädagogische Überlegungen zu einer Geographie des Werdens, Lönigen.
- ¹⁴³ Sieverding 2003, a.a.O., S. 168.
- ¹⁴⁴ ZEIT 30/2005, S. 29.
- ¹⁴⁵ Z.B. Gebauer, Karl (1997), Turbulenzen im Klassenzimmer. Emotionales Lernen in der Schule, Stuttgart.
- ¹⁴⁶ Z.B. Gervé, Friedrich (1992), Freiarbeit. Was ist das? Wie geht das? Wie fange ich an?, Lichtenau.
- ¹⁴⁷ Z.B. Bräuer, Gerd (2004) (Hg.), Schreiben(d) Lernen. Ideen und Projekte für die Schule, Hamburg.
- ¹⁴⁸ Z.B. Opp, Günther / Unger, Nicola (2006), Kinder stärken Kinder. Positive Peer Culture in der Praxis, Hamburg.
- ¹⁴⁹ SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 15.2.2005.
- ¹⁵⁰ Rumpf 1996, a.a.O., S. 480-492.
- ¹⁵¹ Rumpf, Horst (1987), Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur, Weinheim – München, S. 12.
- ¹⁵² Andelfinger, Bernhard (1993), Sanfter Mathematikunterricht. Bildung in der EINEN WELT. werkstatt: schule ulm, Typoskript, Ulm, S. 27.
- ¹⁵³ Rumpf 1987, a.a.O., S. 25.
- ¹⁵⁴ Duncker, Ludwig (1994), Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts, Weinheim – Basel, und Duncker, Ludwig (1996), Zeigen und Handeln. Studien zur Anthropologie der Schule, Langenau – Ulm. Duncker selbst orientiert sich an Herman Nohl und Theodor Litt.
- ¹⁵⁵ Duncker 1996, a.a.O., S. 11.
- ¹⁵⁶ Duncker 1996, a.a.O., S. 12.
- ¹⁵⁷ Duncker 1996, a.a.O., S. 12.
- ¹⁵⁸ NEUE PRESSE COBURG 13.9.2006.
- ¹⁵⁹ Geißler, Karlheinz A. / Schneider, Manuel (2000), Vom Zeit-Management zur Kultur der Zeitvielfalt in Betrieben. Antrag auf Förderung durch die Hans-Böckler-Stiftung, unveröffentlichtes MS, München, S. 22.
- ¹⁶⁰ Einer der Begründer dieser Methode ist der Eichstätter Lehrer und Didaktiker Martin, Jean-Pol.
- ¹⁶¹ SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 9.6.2006.
- ¹⁶² SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 11.5.2006.
- ¹⁶³ Kahl, Reinhard (2007), Die Zeit. Tempo, Tempo? Oder wie man Zeit gewinnt. Ein Plädoyer für das langsame Lernen, für Intensität statt Fülle, in: DIE ZEIT – Online (<http://zeus.zeit.de/text/online/2007/12/bildungskolumne-langsamkeit>) 27.3.2007.
- ¹⁶⁴ Z.B. Riekmann, Barbara (2005), Jedes Lernen braucht seine Zeit. Die Max-Brauer-Schule erprobt eine neue Zeitstruktur, in: PÄDAGOGIK, Heft 12, S. 10-14.
- ¹⁶⁵ Riegel, Enja (2004), Schule kann gelingen. Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen, Frankfurt/Main, S. 110 f.
- ¹⁶⁶ Kegler, Ulrike / Prengel, Annedore (2003), Die Montessori-Gesamtschule in Potsdam. Weiterentwicklung eines Reformkonzepts, Bad Heilbrunn.
- ¹⁶⁷ Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (o.J.) (Hg.), Die Jenaplan-Schule Jena. Dokumentation aus Anlass des fünfjährigen Bestehens eines Thüringer Schulversuches, Bad Berka.
- ¹⁶⁸ DIE ZEIT 19/2006, S. 43.
- ¹⁶⁹ Böckerstette, Heinrich / Weber, Dietrich (1995), Der Marchtaler Plan, in: ENGAGEMENT, Heft 4, S. 330.
- ¹⁷⁰ Böckerstette/Weber 1995, a.a.O., S. 332.
- ¹⁷¹ Vgl. Schaub 2000, a.a.O., S. 93-107.
- ¹⁷² Kegler, Ulrike / Prengel, Annedore 2003, a.a.O., S. 8 und 22.
- ¹⁷³ Über Pädagogik, VI 702/A 14, zitiert nach Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (2001), Praktische Philosophie und Pädagogik, in: Hellekamps, Stephanie / Kos, Olaf / Sladek, Horst (Hg.), Bildung, Wissenschaft, Kritik. Festschrift für Dietrich Benner zum 60. Geburtstag, Weinheim, S. 118-136, hier S. 132.
- ¹⁷⁴ Treml, Alfred K. (2001), Allgemeine Pädagogik, Stuttgart, S. 113. Vgl. auch Scheunpflug, Annette (2001), Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive, Weinheim – Basel.
- ¹⁷⁵ Vester, Frederic (1984), Biologisch sinnvolles Lernen, in: Behr, Michael (Hg.), Schulen ohne Zwang. Wenn Eltern in Deutschland Schulen gründen, München, S. 129-136, hier S. 134 f. Ausführlich: ders. (1978), Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich?, München.
- ¹⁷⁶ Vester 1989, a.a.O., S. S. 65.
- ¹⁷⁷ Vester 1984, a.a.O., S. 134.
- ¹⁷⁸ FREIES WORT 8.12.2006.
- ¹⁷⁹ Die Übersetzung der griechischen „hedoné“ mit „kluger Lust“ ist insofern nicht ganz korrekt: Es ist ja nicht die Lust selbst, der das Attribut „klug“ zukommt, sondern das zugrunde liegende menschliche Subjekt.
- ¹⁸⁰ Vgl. z.B. Grün, Anselm (2002), Buch der Lebenskunst, Freiburg.

- ¹⁸¹ Vgl. Reheis, Fritz (2003), *Entschleunigung. Abschied vom Turbo-kapitalismus*, München, S. 273-276.
- ¹⁸² King, Alexander / Schneider, Bertrand (1991), *Die globale Revolution. Ein Bericht des Rates des Club of Rome (= SPIEGEL Spezial 2)*, Hamburg, S. 111.
- ¹⁸³ King/Schneider 1991, a.a.O., S. 111.
- ¹⁸⁴ King/Schneider 1991, a.a.O., S. 112.
- ¹⁸⁵ King/Schneider 1991, a.a.O., S. 112 f. Vgl. ferner Reheis, Fritz (2005), *Nachhaltigkeit, Bildung und Zeit. Zur Bedeutung der Zeit im Kontext der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Schule*, Baltmannsweiler, S. 14-19.
- ¹⁸⁶ Vgl. z.B. Goetze, Dieter (1983), *Entwicklungspolitik 1: Soziokulturelle Grundfragen*, Paderborn, vor allem S. 111 f.
- ¹⁸⁷ Auf diesen Aspekt hat der Frankfurter Soziologe Axel Honneth in verschiedenen Schriften besonders aufmerksam gemacht.
- ¹⁸⁸ Sennett, Richard (1998), *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*, Berlin, und Hartmut, Rosa (2005), *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstruktur in der Moderne*, Frankfurt/Main.
- ¹⁸⁹ Zitiert nach Bubolz, Georg (2002), *Identität und Erziehung*, Berlin, S. 159.
- ¹⁹⁰ Ebd., S. 161.
- ¹⁹¹ Der Philosoph Dieter Sturma hat auf den fundamentalen Zusammenhang zwischen Identitätsbewusstsein, das den Menschen zur Person macht, und der Zeitdimension aufmerksam gemacht. Sturma, Dieter (1992), *Person und Zeit*, in: *Forum für Philosophie Bad Homburg* (Hg.), *Zeiterfahrung und Personalität*, Frankfurt/Main, S. 123-157, und ders. (1997), *Philosophie der Person. Die Selbstverhältnisse von Subjektivität und Moralität*, Paderborn – München – Wien – Zürich.
- ¹⁹² Heintel, Peter (1999), *Innehalten. Gegen die Beschleunigung – für eine andere Zeitkultur*, Freiburg-Basel-Wien, S. 95.
- ¹⁹³ Roth 2003, a.a.O., S. 564. Hervorhebung im Original.
- ¹⁹⁴ Bieri, Peter (2003), *Das Handwerk der Freiheit. Über die Entdeckung des eigenen Willens*, Frankfurt/Main.
- ¹⁹⁵ Bieri 2003, a.a.O., S. 425 f.
- ¹⁹⁶ Deutsche Gesellschaft für Zeitpolitik (2004), *Zeit ist Leben. Manifest der Deutschen Gesellschaft für Zeitpolitik*, Berlin, S. 18.
- ¹⁹⁷ Adorno, Theodor W. (1961), *Zur Logik der Sozialwissenschaften*, in: ders. (Hg.), *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*, Darmstadt – Neuwied 1972, S. 125-144, hier S. 142.
- ¹⁹⁸ *Pressemappe 2000/2001 der Frankfurter Initiative „Mehr Zeit für Kinder“*.
- ¹⁹⁹ Ravens-Sieberer, Ulrike / Wille, Nora / Settertobulte, Wolfgang (2007), *Was fördert das gesunde Aufwachsen von Kindern und Familien? Eine qualitative Studie im Auftrag der AOK – Die Gesundheitskasse und des STERN*, durchgeführt von der Gesellschaft für angewandte Sozialforschung, Gütersloh unter wissenschaftlicher Leitung des WHO Collaborating Center for Child and Adolescent Health Promotion der Universität Bielefeld, Typoskript, S. 15-30.
- ²⁰⁰ Czisch, Fee (2004), *Kinder können mehr. Anders lernen in der Grundschule*, München.
- ²⁰¹ SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 4.9.2006.
- ²⁰² Deutsche Gesellschaft für Zeitpolitik (2004), a.a.O., S. 2 f. u. 14-19. Zu Zeitpolitik und Zeitwohlstand vgl. auch Reheis 2003, a.a.O., bes. S. 189-280.
- ²⁰³ Edition KARTE11, Joseph W. Huber, Berlin.
- ²⁰⁴ SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 3.8.2007.