www.behindert.or.at

BEHINDERTE

IN FAMILIE, SCHULE UND GESELLSCHAFT

5/2004

Bewegung und Erstarrung

P.b.b. · GZ 02Z032433 M · Erscheinungsort Graz · Verlagspostamt 8020 Graz • 27. Jahrgang • ISSN 1561-2791 • Preis pro Nummer € 6,10

„Der Mensch im Einklang mit der Zeit“ (Bollnow)

Das Phänomen Zeit aus heilpädagogischer Sicht

Jürgen Moosecker

„Sie versuchte, die Sekunden auszudehnen, indem sie sie gewissermaßen anstarrte. Und er versuchte danach, sie zu verkürzen, damit sie schneller vergingen. Sie lebten bestimmt nicht in derselben Zeit. Sie müssen jeder ihre eigene gehabt haben, anders als die, die für den Rest der Welt galt.“

(Peter Høeg: Der Plan von der Abschaffung des Dunkels)

THEMA Bewegung und Erstarrung

Die Einstiegsbilder zu den Fachartikeln wurden gestaltet von Maria Fasching

Was ist Zeit überhaupt? Lässt sich die Zeit erklären?

Augustinus hat die aus dieser Frage erwachsende Schwierigkeit pointiert dargestellt: „Was also ist die Zeit? Wenn niemand mich danach fragt, weiß ich's, will ich's aber einem Fragenden erklären, weiß ich's nicht."

Das Phänomen *Zeit* erscheint aus verschiedenen Perspektiven betrachtet in höchst unterschiedlichen Facetten. So nehmen auch verschiedene wissenschaftliche Blickwinkel die Zeit in unterschiedlicher Fragestellung in den Blick: In der physikalischen Betrachtung ist die Grundfrage zentral: Wie verhalten sich die beiden physikalischen Grundkonstanten *Zeit* und *Raum* zueinander? Die soziologische Perspektive geht der Frage nach: Wann entsteht eine *soziale Zeit*? Synchronisiert eine solche *soziale Zeit* die Individuen? Die Fragen, wie wir Zeitstrukturen wahrnehmen, aber auch wie "wir ein explizites Wissen von Zeit erwerben, wie uns Zeit in unserem Bewusstsein verfügbar wird" (*Pöppel* 1995, 128) versucht die psychologische Sichtweise zu erklären.

In der folgenden Betrachtung zur *Zeit* geht es um eine (heil)pädagogische Perspektive. Einen Hinweis, wie tief greifend das Phänomen *Zeit* im pädagogischen Zusammenhang seine Auswirkungen zeigen kann, äußert *Mollenhauer*. Für ihn sind Zeitprobleme „von pädagogischen Verhältnissen und Bildungsprozessen […] nicht nur auf der rasch beobachtbaren Oberfläche, sondern bis in die Tiefenverästelungen hinein bedeutsam" (1981, 73).

Anhand von zwei entwickelten Grundproblemen im Bezugszusammenhang Erziehungsverhältnis – Zeit – Behinderung möchte ich diesen von *Mollenhauer* postulierten „Tiefenverästelungen" nachgehen:

I. Primat der *objektiven* oder s*ubjektiven* Zeit?

II. In welcher Form können sich je individuelle Zeitstrukturen, im Sinne einer *Geteilten Zeit*, intersubjektiv verbinden?

I. Grundproblem: Primat der *objektiven* oder *subjektiven* Zeit?

„Lernen Kinder im Grunde nicht schon während der Erziehung, den Zyklus ihrer Aktivitäten und Bedürfnissen dem Rhythmus der Erwachsenen anzupassen?" (1985, 291). *Fraisse* stellt diese provokante Frage. Leistet die Schule, letztlich auch die Pädagogik, einen Beitrag dazu, dass individuelles Zeiterleben sozialisiert wird? Schließlich lässt sich nicht selten folgende Beobachtung konstatieren, dass „begleitend zum ansteigenden Alter […] an das Kind immer mehr zeitgebundene Regelungen als Verhaltensanforderungen herangetragen werden: Zeit zum Essen, Zeit zum Schlafen, Zeit fürs ‚Töpfchen' und was sonst noch alles!" (*Münch* 1986, 15).

Diese Beobachtung aufgreifend lassen sich die folgenden Fragen diskutieren: Wie sieht das Verhältnis zwischen *subjektiven Zeitanteilen* und *objektiven Zeitanteilen* hinsichtlich einem letztendlichen Primat einer der beiden Zeiteinflüsse aus? Außerdem, wie kann die Heilpädagogik diesen schwierigen Zeit-Verhältnissen begegnen?

Zur genaueren Eingrenzung der *subjektiven* Zeit

Die Forschungen der Psychologie zur Zeitempfindung betonen die Bedeutung der vielfältigen Ausprägungen der Wahrnehmung des Menschen (vgl. *Pöppel* 1995). Auch die Philosophie formuliert ein prominentes Verhältnis der Wahrnehmung zum subjektiven Zeitempfinden. Das je subjektive Zeitempfinden konstituiert sich primär aus der je individuellen Wahrnehmung des Menschen. Beispielsweise hat *Husserl* versucht zu zeigen, dass eine Bestimmung der Zeit nicht ohne Einbezug des Zeit wahrnehmenden Menschen möglich ist. *Langefeld* geht sogar noch einen Schritt weiter, er sieht in der *Zeit* eine grundlegende *lebensweltliche Struktur*: Zeit ist für ihn „nicht primär eine kognitive Struktur, sondern eine in Erlebnisse und Erfahrungen eingebettete und dort nicht ausdrücklich gewusste lebensweltliche Struktur" (*Lippitz* 1993, 136).
Wer kennt das nicht, im subjektiven Zeitempfinden wächst eine „erfüllte" Zeiteinheit zu ei-

ner fast „ewigen Gegenwart“, während in mancher Situation, beispielsweise geprägt durch Langeweile, jede Sekunde sich zu einer Ewigkeit ausdehnen kann. Dabei scheint sich der Zusammenhang zu eröffnen, dass im subjektiven Zeiterleben die Einschätzung des quantitativen Elements, der Dauer, sinkt, wenn die Erfahrungseinheit, eine Situation, Tätigkeit, oder eine Gegebenheit, vom Subjekt als „bedeutsam gefüllt“ empfunden wird. Das Subjekt erlebt auf dieser Seite die Erfahrungseinheit als „subjektiv höchst relevant“ oder wie *Schmidt* formuliert, mit der Objektwelt verschmolzen. „Sich in der Zeit verlieren heißt […], mit der Objektwelt zu verschmelzen, seine Konturen in die der Natur, der sozialen Welt einfügen“ (1988, 669). Auf der anderen Seite kann mit der subjektiv empfundenen „Leere“ einer Erfahrung die zeitlich wahrgenommene Quantität dieser Einheit, die wahrgenommene Dauer, sich verlängern. Nach *Lippitz* zeigt sich die subjektive Struktur der „Zeit als ein qualitatives Kriterium [und] artikuliert sich als subjektive Struktur: als Erwartungsspannung, als ‚innere Uhr‘, durch die sich unsere Bedürfnisse zu Wort melden, oder als ‚gestimmte‘ Zeit der Langeweile, der Melancholie, usw.“ (1993, 137).

Zur genaueren Eingrenzung der *objektiven* Zeit

Zum einen lässt sich die *objektive Zeit* in der Weise verstehen, als damit die *lineare Zeit* (a) bzw. die „Uhrenzeit“ gefasst wird. Zum anderen jedoch fällt auch die für den Einzelnen „objektiv erscheinende Zeit“, die *soziale Zeit* (b), in dem hier betrachteten Zusammenhang unter den Einfluss einer objektiven Zeit.

(a) lineare Zeit

Nach Vorstellung der neuzeitlichen Physik wird die Zeit durch Bewegung generiert; genauer: durch die Relativbewegung materieller Körper gegeneinander. Diese ständige, diese „absolute Bewegung“ stellt den Ursprung und die Bestandsbedingung von *linearer Zeit* dar. *Einstein* behauptete, wenn auch nicht mit diesen Worten, dass es in der Natur nichts gäbe, das unserer Vorstellung von absoluter Ruhe entspricht, wohl aber etwas, das dem Begriff der absoluten Bewegung entspricht (vgl. *Fraser* 1988, 283). An den vollkommen regelmäßigen Veränderungen während dieser „absoluten Bewegung“, wie z.B. der Bewegung der Elektronen um ihren Atomkern, lässt sich, nach Übereinkunft in der Physik, absolut exakte, lineare Zeit messen. In unserer Alltagswelt ist das starke Symbol für die *lineare Zeit* die Uhr.

(b) soziale Zeit:

Beck sieht die *Soziale Zeit* als eine „seinsverbundene […] kategoriale Kollektivvorstellung, die in einem funktionalen Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit steht“ (1994, 152). Ein weiteres wichtiges Element ist, dass die Sozialen Zeitkonstruktionen interkulturell variieren und historischem Wandel unterliegen (ebd.). *Soziale Zeit* wird in gesellschaftlicher Interaktion konstruiert, unterliegt einem fortlaufenden Wandel und bildet im Rahmen ihrer Konstruktion auch begleitende „Zeitnormen“ aus. Der Unterschied der *sozialen Zeit* zur *linearen Zeit* liegt in einem zentralen Punkt darin, dass von der Idee her jedes einzelne Individuum einen, wenn auch geringen, Anteil zur Konstruktion der Sozialen Zeit beiträgt. Durch die partiellen Beiträge der Mitglieder einer Gesellschaft zur Konstruktion der sozialen Zeit unterliegt diese Zeit auch kulturellen Unterschieden. Beispielsweise wird die Mittagspause bei uns hauptsächlich durch die Zeit der Nahrungsaufnahme geprägt, während sie in südlichen Kulturkreisen durch eine ausgiebige „Siesta“ gekennzeichnet ist.
Letztendlich erscheint aus der Perspektive des Einzelnen die soziale Zeit doch in einem äußerst unverrückbaren Licht, da die generalisierte *soziale Zeit* im Verhältnis zur individuellen *subjektiven Zeit* (zumindest in Fragmenten) immer abweicht, und eine Einflussnahme als nicht gegeben empfunden wird. Zwar präge ich theoretisch in kleinsten Einheiten die soziale Zeit mit, und doch wirkt sie wie eine objektive Zeit, da die soziale Zeit sich in ihren Möglichkeiten der Beeinflussung für den Einzelnen als unerreichbar zeigt.

Durch eine schematische Darstellung möchte ich versuchen die unterschiedlichen Facetten der „Zeit-Interaktionen“ des Menschen, sowohl Einwirkungen, als auch Beeinflussung, zu verdeutlichen:

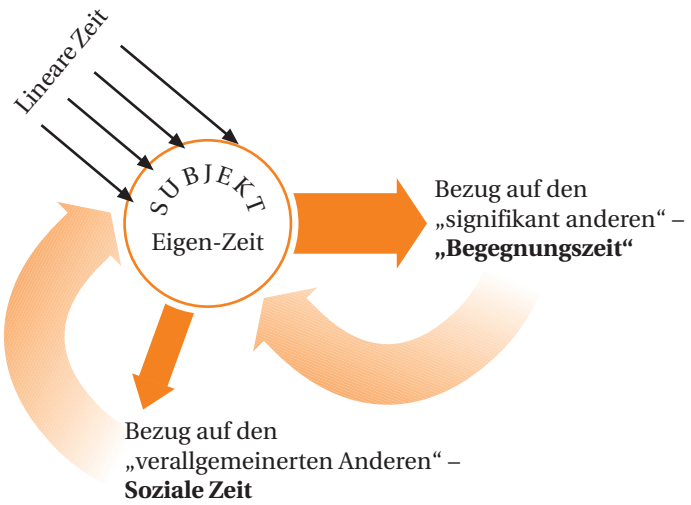

Abb 1: Mögliches Bezugsverhältnis Zeit – Subjekt – Soziale Umwelt

Grundsätzliches Primat der subjektiven (und intersubjektiven) Zeit gegenüber der objektiven Zeit.

Nach Aussage von *Mollenhauer* hat sich, so scheint es, glücklicherweise das Primat der objektiven Zeit vor der je subjektiven Zeitempfindung nicht gänzlich durchgesetzt. Nach ihm ist „dies alles […] eine enorme Zumutung; und es nimmt nicht wunder, dass das darin enthaltene pädagogische Projekt einer universellen Zurichtung der jungen Generation, ihre Festlegung auf die kulturellen Standards zeitlicher Erwartungen und die solchen Standards entsprechenden Selbstzwang-Muster auch 400 Jahre danach noch nicht gelungen ist" (1986, 85). Jedoch weist er auf die Zumutung für den Einzelnen hin, die sich durch den Druck einer von objektiven Zeitanteilen geprägten Struktur auf den je Einzelnen aufbaut. Das Wachsen einer möglichen Dominanz der objektiven Zeit hat sich im Laufe der Jahrhunderte nach *Mollenhauer* beständig erhöht.
Um einer möglichen „Zumutung" objektiver Zeitanteile für das Kind näher zu kommen, möchte ich auf theoretische Ideen eingehen, die sich auf den Aufbau bzw. die Struktur einer *subjektiven Zeit* beziehen. Die Betrachtung erfolgt zunächst von einer phänomenologischen Seite, dann aus einem biologischen Blickwinkel:

Mereleau-Ponty entwickelte den Gedanken des Primats der *Eigen-Zeit* aus der Form jeglicher Bewegung heraus: „So zeigt der Leib als Sich-Bewegender bereits eine Zeitstruktur" (zit. n. *Pfeffer* 1988, 27). *Pfeffer* weist, gestützt auf die Thesen *Mereleau-Pontys*, auf eine noch basalere Ebene hin, in der die je eigene Zeit verankert zu sein scheint. Nicht das Erleben einer individuellen *Eigen-Zeit* eines jeden Menschen bildet den letztmöglichen reflexiven Reduktionsschritt, sondern es kann auf eine allen Zeiten vorausliegende Zeit zurückgegangen werden. Diese „primordiale Zeit", „die eins ist mit dem Sein des Leibes, mit dem Zur-Welt-Sein" (Pfeffer 1988, 27) ist eine „präreflexiv erfahrene Zeit" (ebd.). Er geht sogar soweit, die „primordiale Zeit" als Fundament der physikalischen Zeit zu positionieren. „Die primordiale Zeit ist als erlebte und vollzogene die Grundlage der physikalischen, gemessenen Zeit und im Unterschied zu dieser präreflexiv erfahrene Zeit" (ebd.).

Meyer-Abich versucht aus der Perspektive der Biologie individuelle Lebenszeiten und Lebensrhythmen zu erklären: Sie spricht von der „eigenen Zeit" eines jeden Organismus, welche eng mit seinem besonderen Entwicklungsrhythmus zusammenhängt (vgl. *Ewers* 1988, 66). Der je „besondere Entwicklungsrhythmus" legt einen je besonderen, individuellen Zeitrhythmus Grund. „Dieser organische Zeitbegriff trägt der Einsicht Rechnung, dass jedes lebende System als eine ‚biologische Uhr' verstanden werden muss" (67).

Sowohl Vertreter der Phänomenologie, als auch der Biologie postulieren die je individuelle *Eigen-Zeit*. Zwar argumentieren beide theoretische Überlegungen auf unterschiedlichen Betrachtungsebenen, doch kommen sie zum gleichen Schluss: der je besonderen, subjektiven Zeitwahrnehmung des Menschen.

Es stellt sich nun für die Heilpädagogik die Frage: Wenn sich zwischen der *Eigen-Zeit* und der *objektiven Zeit* durch eine Differenz ein Span-

nungsverhältnis aufbaut, wie lässt sich dieses auflösen? Schon *Mollenhauer* sieht in der Differenz eine Problematik, wenn „zwischen dem Zeiterleben des Ich und der Zeitstruktur der diesem Ich gegenüber ‚objektiven‘ gesellschaftlichen Welt eine Art Bruch entsteht. Eben dieser Bruch wird seitdem zum pädagogischen Grundproblem: „Die Bewegungen der Lebendigkeit meines Körpers sind in physikalischen Zeitmaßen, deren Prinzip der unbedingt gleiche Abstand einer Zähleinheit von der anderen ist, nicht messbar; was auf diese Art gemessen wird, ist etwas grundsätzlich anderes als die lebendige Bewegung meines Leibes / meiner Seele / meines Geistes“ (1986, 89).

Zur Frage des Primats der Eigenzeit lässt sich folgende Überlegung anstellen: Erhalten nicht erst die von außen einwirkenden objektiven Zeiten, so die *soziale Zeit*, die erst durch das Potential von vielen *Eigen-Zeiten* zu einer Kategorie wird, oder die *lineare Zeit*, die erst durch die Akzeptanz von vielen *Eigen-Zeiten* eine generierende Konstante erfährt, nur durch die Menge von *Eigen-Zeiten* Relevanz?

Mit Sicherheit benötigt ein Kind auch die *objektive Zeit*, sei es um in der *sozialen Zeit* ein Bindeglied zu den *signifikant anderen* zu erleben, sei es als eine Hilfe zur Alltags-Strukturierung, sei es aber auch als Bezugspunkt zur Selbstvergewisserung. Es kommt jedoch auf den Stellenwert der objektiven Zeit an; ziehe ich sie heran, um mich zu stützen und zu synchronisieren oder dominiert sie mich? Darin liegt der gewaltige Unterschied. *Flitner* fragt vorsichtig: „Gibt es nicht vielleicht Zeittakte, die dem Kind Schaden zufügen?“ (1984, 71). „Nun ist vermutlich keine Kultur denkbar, in der der Vorgang des Heranwachsens nicht in irgendeiner Form zeitlich strukturiert wird. Allein: wie diese Zeitstruktur beschaffen ist, macht den Unterschied aus, und *wie strikt* die Kinder gehalten sind, dieser Struktur zu folgen“ (ebd.)

Welche Möglichkeiten hat die Erziehung im Hinblick auf die Unterstützung einer „balancierten Integration“ von subjektiver *Eigen-Zeit* und *objektiven* Zeitanteilen?

Die Aufgabe des Pädagogen könnte sich zum einen in der Art erweisen, dass er eine mögliche übermäßige Einflussmacht der objektiven Zeit auf das Kind, auch und gerade mit einer Behinderung, im Rahmen seiner Möglichkeiten abschwächt, zum anderen aber auch seine Unterstützung anbietet hinsichtlich der von *Fraisse* hingewiesenen Intention : „Die Bemühungen des Menschen, sich von dieser Dominanz [der objektiven Zeit, d. Verf.] zu befreien, sind nicht als eine Art Fluch zu verstehen. Eine höhere Form der Befreiung besteht weniger in dem Versuch, sich von der Zeit zu lösen, vielmehr darin, sie zu meistern.“ (1985, 293). Durch den Hinweis *Fraisses*, dass das Meistern der Dominanz der objektiven Zeit „die Versuche des konstruktiven Denkens“ (1985, 293) beinhaltet, erscheint die Verantwortlichkeit des Pädagogen im Hinblick auf das Kind mit einer Behinderung noch erhöht. So sind die beim Kind mit einer (schweren) Behinderung schwächer ausgeprägten Möglichkeiten eigener Bedürfnisartikulation, in diesem Zusammenhang im Hinblick auf das subjektive Zeiterleben, einer Unterstützung, Förderung und vielleicht sogar Verteidigung bedürfen. Eine gute Verdeutlichung bietet aus meiner Sicht das Bild einer „Zeit-balance“; diese ist zwischen der subjektiven *Eigen-Zeit* und Anteilen der *objektiven Zeit* zu finden. Das Kind sollte „eine Balance finden zwischen seinen eigenen subjektiven Rhythmen von Spannung und Entspannung, Bedürfnis und Befriedigung, Aufgabe und Lösung der Aufgabe, Wahrnehmung und Verarbeitung der Wahrnehmung einerseits – und den ihm von den Erwachsenen zugemuteten Rhythmen der regelgerechten Bewältigung solcher Probleme“ (*Flitner* 1984, 71).

Soziale Zeit *wird in gesellschaftlicher Interaktion konstruiert, unterliegt einem fortlaufenden* ***Wandel*** *und bildet im Rahmen ihrer Konstruktion auch begleitende* ***„Zeitnormen“*** *aus.*

II. Grundproblem: In welcher Form können sich je individuelle Zeitstrukturen, im Sinne einer *Geteilten Zeit* intersubjektiv verbinden?

In der Differenzierung von Mollenhauer zwischen individuellen und intersubjektiven Zeitstrukturen -„Wir können die Zeitstrukturen *interpersoneller Situationen* beobachten wollen oder die eines *individuellen Bewusstseins*. Diese Unterscheidung ist von fundamentaler Bedeutung (1981, 73, Hervorhebungen im Original)- liegt auch die existentielle Frage nach einer Verbindung von Zeitstrukturen verschiedener Individuen verborgen. So steht die Überlegung im Raum, in welcher Form sich je individuelle Zeitstrukturen im Sinne einer *Geteilten Zeit* intersubjektiv verbinden können?

Die Sichtweise der Biologie, nach neuerer Erkenntnis, gesteht jedem Lebewesen seine *Eigen-Zeit* zu. Die Entwicklung des Kosmos wird als Zyklus interpretiert und elementarsten Partikeln wird *Eigen-Zeit* zugestanden, daraus eröffnen sich auch neue Möglichkeiten für die philosophische Interpretation organischer Oszillationen. „Den Lebewesen ist zweifellos eine eigene Zeit zuzubilligen“ (*Ewers* 1988, 67). Daraus leitet sich die Folgerung ab: Wie wird der je eigene „organismische Zyklus“ zugleich in einen Balancezusammenhang gebracht zur „Zeiterlebensstruktur“ des signifikant anderen? Gibt es Differenzen im Eigen-Zeit-Erleben die ausgeglichen werden können und Diskrepanzen zwischen zwei Menschen, die nicht zu überbrücken sind? Welche Möglichkeiten hat das Kind / der Mensch mit einer Beeinträchtigung, seine vielleicht sehr divergierende *Eigen-Zeit*, z.B. in Form einer Verlangsamung, zur Geltung zu bringen?

Anhand unterschiedlicher Zugangsweisen möchte ich versuchen, die intersubjektiven Anteile des Phänomens ‚Zeit‘ herauszuarbeiten. *Feuser* versucht, aufbauend auf physikalische Erklärungsmodelle, für den Menschen unterschiedliche Ebenen der Zeit-Repräsentanz zu extrahieren. Er formuliert drei Zeit-Ebenen: „Die jedem System dank seiner Veränderungs-Bewegungs-Dynamik eigene ‚*intrinsische System-Eigen-Zeit (T)*‘, die Zeit, die ein System relativ zum anderen (T1:T2 bzw. T2:T1) am anderen System wahrnimmt, die ich als ‚*extrinsiche Eigen-Zeit (T:T)*‘ eines Systems beschreibe und schließlich die nur durch Synchronisation der Uhren erreichbare ‚*Verhältnis-Zeit (L)*‘ zwischen beiden Systemen, die deren Dialog und Austausch ermöglicht“ (1995, 96, Hervorhebungen im Original). Nach ihm lässt sich der Dialog zwischen zwei Systemen als einen durch Synchronisation der Uhren geschaffenen (überindividuellen) gemeinsamen Phasenraum verstehen, in dem jedes System seine System-Eigen-Zeit wahrt (ansonsten könnte es nicht mehr existent sein), aber dennoch die beiden individuellen Weltlinien in einem Phasenraum integriert sind (1995, 97). Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, ob der durch die „Verhältniszeit“ geschaffene Phasenraum tatsächlich nur durch die Uhr bzw. die *lineare Zeit* zusammengehalten wird oder zusammengehalten werden kann?

Durch sein Modell beschreibt *Feuser* die Notwendigkeit, soll es zu einem intersubjektiven Austausch zweier Individuen kommen, dass ein von beiden Seiten getragenes und auch mitkonstruiertes Feld des ‚Phasenraumes‘ gebildet werden muss, erreicht durch Synchronisationsprozesse der je unterschiedlichen T-Zeiten der beiden Individuen.

Durch einen soziologischen Erklärungsansatz sieht *Beck* die Möglichkeit, unterschiedliche Strukturen des Zeiterlebens in einen intersubjektiven Austausch münden zu lassen. „In der Interaktion (Rollenübernahme, generalisierter Anderer) verzahnen sich die Perspektiven miteinander“ (1994, 152). Unter Verweis auf den „Symbolischen Interaktionismus“ geht er davon aus, dass in Interaktionsprozessen in Anteilen die Perspektive des anderen eingenommen wird, somit auch das „Zeiterleben“ des anderen. Durch diese Perspektivenübernahme adaptiere ich auch – zumindest Fragmente – der Eigen-Zeit des Anderen und übernehme diese in eigenen Erwartungen an den Anderen. Aus diesen Interaktionsprozessen ergibt sich für *Beck* das Phänomen *Zeit*. „Zeit ist das Produkt der Interaktion mit anderen und der kognitiven Konstruktion dieser Interaktion“ (ebd.).

Die Möglichkeit einer Begegnung durch Synchronie wird durch *Minkowski* – in für mich an-

schaulicher Weise – erklärt. Zur Verdeutlichung des Phänomens bezieht sie sich auf „den Begriff des *gelebten Synchronismus*. Dieser Begriff lässt uns an zwei parallele Linien denken. Es gibt in der Tat so etwas wie eine Andeutung von Parallelismus im vitalen Kontakt mit der Wirklichkeit. Es sind gleichsam zwei Arten von Dauer, die harmonisch und aufeinander eingestellt verlaufen“ (1971, 72, Hervorhebung im Original). *Minkowski* vertritt die These, dass nur in der Synchronisation der heterogenen Strukturen des Zeiterlebens das Fundament für Austausch zwischen Individuen gelegt werden kann. Er stellt sich das in der Weise vor, ohne den genauen Prozess zu beschreiben, dass in der Parallelität von zwei Arten von Dauer dann Austausch erwachsen kann, wenn beide Individuen die Bereitschaft zeigen sich aufeinander einzustellen. Dann kann es zum Idealzustand kommen, den *Minkowski* dann gegeben sieht, wenn der Zustand gegeben ist, „dass sich unsere zwei Linien, indem sie parallel bleiben, berühren und einander sogar in jedem Augenblick ihres Weges gegenseitig durchdringen. Es gibt gleichsam einen ständigen innigen Austausch zwischen den beiden, und doch verschmelzen sie nicht“ (ebd.). *Minkowski* überträgt ihre These des ‚gelebten Synchronismus‘ auch auf die individuellen Strukturen des Erlebens von Zeit. „Es ist schließlich derselbe Kontakt zur Wirklichkeit oder derselbe gelebte Synchronismus, den wir im allgemeinen, uns ständig begleitenden Gefühl, im Einklang mit der Zeit zu gehen, wieder zu finden glauben“ (77).

Diese schematische Darstellung soll den möglichen Austausch in Form einer gemeinsamen Basis durch synchronisierte Begegnungszeit verdeutlichen:

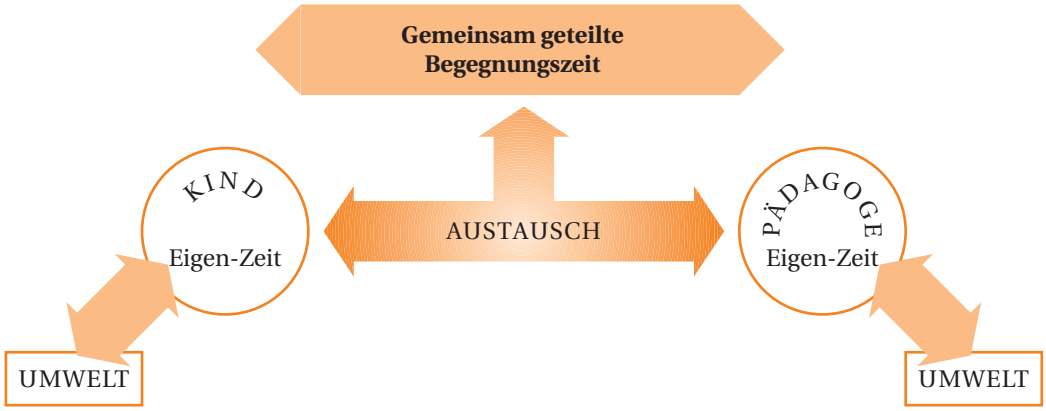

Abb 2: Mögliches Beziehungsverhältnis von Subjekt zu Subjekt unter zeitlichem und pädagogischem Aspekt

Die Betrachtung richtet sich weitergehend auf Möglichkeiten einer zeitlichen Synchronisation in pädagogischen Verhältnissen, im Speziellen mit Kindern mit einer schweren Behinderung. *Feuser* verweist im Hinweis auf die Bedeutungsrelevanz von einem gemeinsamen Phasenraum als Grundlage von Dialog und Austausch, auf Erfahrungen mit Menschen mit schweren geistigen Behinderungen oder mit Autismus (1995, 97). Kinder mit dieser Einschränkung tun sich oft sehr schwer einen Kontakt bzw. Dialog aufzunehmen. In der Möglichkeit von Musik oder rhythmischem Bewegen liegt für *Feuser* ein möglicher Schlüssel für einen gemeinsamen Phasenraum im Hinblick auf Ansprechbarkeit und aktiver Beteiligung am gemeinsamen Geschehen. Der musikalische Rhythmus könnte die je individuelle T-Zeit von Pädagogen / Therapeuten und Kindern / Schülern von außen synchronisieren, vielmehr ein Hilfsmittel darstellen. (ebd.) „Ein gemeinsamer Phasenraum entsteht, in dessen ‚Feld‘ wir dann einen Dialog führen und kommunizieren können“ (ebd.).

Pfeffer sieht eine „erfüllte Zeit“ in der erzieherischen Beziehung, gerade auch mit Menschen mit einer schweren Behinderung, dort gegeben, „wo ein verlässlicher Rhythmus gemeinsamen Lebens und Erlebens und die verlässliche Wiederkehr subjektiv bedeutsamer Ereignisse ge-

pflegt werden, wo verlässliche kommunikative Beziehungen eine Basis für das Wagnis mit der Welt abgeben, da öffnen sich die Kinder, zeigen Erwartungen, entwickeln Bedürfnisse, stellen Ansprüche, kurzum, sie zeigen intentionales Leben“ (1988, 48).

Jedoch nicht nur das Kind darf in einer *Eigen-Zeit*-Fokussierung stehen – auch der Erzieher hat seine *Eigen-Zeit*. Wichtig ist zu bedenken, „dass auch Erzieher innerhalb der Zeit urteilen und agieren; nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene befinden sich je in einer bestimmten Entwicklungs- und Lebensphase mit speziellen Bedeutungsakzenten“ (*Kobi* 1993, 246). Nur wenn beide *Eigen-Zeiten*, die des Kindes und des Erziehers, in einem „Phasenraum“ zu einer „gelebten Synchronisation“ finden, erst dann kann von einer *Geteilten Zeit* gesprochen werden. Dabei ist der Erzieher in keinster Weise vor der Gefährdung sicher, die eigene Zeit auf Grund der machtvollen Position durchzusetzen: „Wir verabsolutieren *unsere* subjektive Zeit als Erzieher; […] stark sind wir geworden, dies zu tun, denn Macht und Dominanz vermögen *Mine* zu egalisieren, nach unserem Sinne.“ (*Thalhammer* 1992, 71)

Nicht unausgesprochen bleiben soll, dass der Mensch mit einer Behinderung immer wieder der Gefahr ausgesetzt sein kann, aus ebengenannten Modellen der Konstruktion von Zeit-Räumen aus den individuellen Zeiterlebensstrukturen der Interaktionspartner heraus zu fallen. *Rödler* und *Kobi* beschreiben diese Gefahr: „Dass also der singuläre Eindruck von der anderen Seite sofort wieder zum „Bild vom anderen“ wird, ich sofort wieder mit meiner Weltkonstruktion bei mir bin und diese Kontaktnahme, diese Synchronisation mit der anderen Seite eben nach *Buber* nicht auf Dauer halten kann“ (*Rödler* 1998, 2). In anderer Weise formuliert von *Kobi*: Behinderte Menschen sind „schließlich stets in irgend einer Form speziell Abhängige. Und gegenüber Abhängigen (Kindern, Kranken, Alten, Armen, Randständigen) droht immer wieder das für eine Partnerschaft unverzichtbare ‚Dialogische Prinzip‘ (…) aufgehoben zu werden“ (1993, 214). Es stellt sich die Frage, wie Zeitstrukturen synchronisiert werden können, wenn ein enormes Missverhältnis vorliegt in der Möglichkeit des Beteiligten ihre individuellen, je eigenen Zeitstrukturen in diesen Prozess der Synchronisation mit einzubringen? Für *Feuser* „ist deutlich: Der Austausch des Menschen mit dem gattungsspezifisch anderen (Menschen) wirkt im Sinne dessen, was wir als ‚Ich‘ bezeichnen, strukturbildend, wie in gleicher Weise der Austausch und die Strukturbildung Zeit-organisiert sind“ (1995, 100). Wie kann das Kind mit einer schweren Behinderung einen „Phasenraum“ (*Feuser*) mitkonstruieren, wenn auf der anderen Seite der stärkere „verallgemeinerte Andere“ (*Mead*) steht?

Abschließende Gedanken zum Verhältnis Zeit – Heilpädagogik

„Indem ich den Spuren George Herbert Mead folge,
beginne ich mit der Annahme,
dass das menschliche Selbst
aus dem Stoff Zeit gebildet ist“
(Luckmann 1986, 138)

Wie können abschließende Aspekte zum Verhältnis Zeit – Heilpädagogik verdeutlicht werden?
Das grundsätzlichste Axiom steht: Jeder trägt seine individuell geprägte *Eigen-Zeit* in sich.

„Unsere Schulrealitäten dagegen: ‚Hans, Du trödelst ja schon wieder‘! ‚Lena, Du träumst!‘, so oder so ähnlich, die täglichen Ermahnungen, endlich zur subjektlosen Sache zu kommen“ (*Geißler* 1986, 10). Diese von *Geißler* illustrierten Formen der Eigen-Zeit zu registrieren erscheint mir möglich, eine große Herausforderung kann es aus meiner Sicht sein, sich dem Zeiterleben des Kindes mit einer schweren Behinderung so weit anzunähern, dass man die *Eigen-Zeit* des Kindes wahrnimmt. Wenn der erste Versuch misslingt, dann zu einem zweiten anzusetzen; scheitert auch dieser, dann im Versuchen nicht nachzulassen. Wie lässt sich die richtige Wellenlänge, der passenden „Kanal“, der tragende „Phasenraum“ (*Feuser* 1995, 96) finden? Da tröstet das Wort von E.T. *Hall* nur bedingt: „Zeit spricht. Sie spricht einfacher als Worte. Die Botschaft, die sie bringt ist laut und klar hörbar. Weil Zeit weniger bewusst manipulierbar ist als Sprache, kann sie weniger leicht verzerrt werden.“ (E.T. *Hall*, The Silent Language, zit. n. *Nowotny* 1989, 7)

(b) Jeder Pädagoge sieht sich wohl immer wieder in der Situation, hinsichtlich dem Phänomen ‚Zeit‘ im Erziehungsgeschehen Vermittler, Puffer oder auch Katalysator zu sein zwischen den je subjektiven Zeitbedürfnissen eines jeden und den Forderungen, die der „objektiven“, der metrischen Zeit und der sozialen Zeit entspringen. Dabei ist ein Fundamentum der Zeit ihre ständige Präsenz: „Pädagogisch befinden wir uns allerdings unentrinnbar in der Zeit und unter deren Einflüssen“ (1993, 248).

Das Kind *sollte eine* ***Balance*** *finden zwischen seinen eigenen* ***subjektiven Rhythmen*** *von Spannung und Entspannung, Bedürfnis und Befriedigung, Aufgabe und Lösung der Aufgabe, Wahrnehmung und Verarbeitung der Wahrnehmung einerseits – und den ihm von den Erwachsenen* ***zugemuteten Rhythmen*** *der regelgerechten Bewältigung solcher Probleme.*

Und immer wieder stoßen *subjektive* und *objektive* Zeit aneinander, dabei kann *Bollnow* die Zielperspektive in dieser nicht spannungslosen Verbindung überzeugend entwerfen: „Wir können die Aufgabe auch dahin bestimmen, dass es darauf ankommt, die Übereinstimmung zu gewinnen zwischen subjektiver und objektiver Zeit, wobei unter objektiver Zeit nicht die Uhrzeit gemeint ist, sondern die Eigenzeit eines vom Menschen unabhängigen Geschehens, in das der einzelne Mensch eingegliedert und auf das er angewiesen ist. Oder wenn wir den Begriff der Zeit im Sinne dieser objektiven Zeit nehmen, können wir die Aufgabe auch dahin formulieren: es komme darauf an, dass der Mensch im Einklang mit der Zeit lebt. Im Einklang mit der Zeit heißt dann wieder: dass er sein persönliches Tempo ihr anpasst, ohne hastig vorwärts zu drängen oder lässig hinter ihr zurückzubleiben“ (1969, 5).

Besonders schwierig wird es, wenn es im Zeiterleben zu einer deutlichen Abweichung der Eigenzeit in beschleunigter oder verlangsamter Relation zur Umgebungszeit kommt. Für *Kobi* werden „vor allem solche Behinderungen zum Problem, die sich auf die gemeinsame Daseinsgestaltung in Form einer Verlangsamung auswirken“ (1993, 243). Aber auch eine Beschleunigung im Hinblick auf eine Hyperaktivität kann die ernste Gefahr bedingen, dass „…ein Mensch in zunehmendem Maße aus der gemeinsamen Zeit seiner Altersgenossengruppe heraus zu fallen droht“ (ebd.). Es ist die Gefahr der Isolierung, wenn der Mensch aus der Zeit seiner Bezugspersonen fällt.

(c) Auch sind Lehr- und Lernprozesse an die Zeit geknüpft. Dabei scheint die Notwendigkeit des Findens einer je eigenen Lernzeit für das Kind unerlässlich. „Jedes wirklich erfolgreiche Lehren und Lernen lebt vom Finden einer eigenen Zeitgestalt, in der sich die Eigenzeiten (wenigstens teilweise) wieder finden. Dazu gehört das Warten-Können, das Langsam-Sein, das Ausharren-Können, das Innehalten, das Nach-Denken“ (*Geißler* 1986, 11).

Auch Lernen erfolgt in einer wechselseitigen Einwirkung: Schleiermacher hat sich jedes Ereignis im Bildungsprozess des Kindes immer nur als Funktion „wechselseitiger Einwirkung“ gedacht, nicht als lineare Folge einer „mechanischen“ Methode oder als Logik der allmählichen inneren „Entfaltung begrifflicher Hierarchien“. So hat *Schleiermacher* es vermieden, den Erziehungs- und Bildungsprozess einer zeitlichen Strukturierung so zu unterwerfen, dass die Lern- und Zeitquanten strikt aufeinander bezogen sind, ohne dass individuelle Freiheiten berücksichtigt werden (vgl. *Mollenhauer* 1981, 70).

Schlussendlich bleibt die Schwierigkeit, von Mollenhauer auf den Punkt gebracht: „Wie bringt man die Zeitrhythmen des individuellen Erfahrens und die Zeitrhythmen des institutionellen Lernens in eine Konkordanz, und zwar so, dass weder das Individuum mit seinem Interesse an persönlich artikuliertem Lebenssinn darunter leidet, noch das Interesse an der Produktivität des ganzen Gemeinwesens zu kurz kommt? (1986, 77)

Diese Frage, die einen existentiellen Spagat impliziert, begleitet das heilpädagogische Handeln fortwährend.

Ausblick

Die beiden beleuchteten Grundprobleme stellen auf dem weiten Feld des Phänomens der *Zeit* und ihrem manchmal grenzenlosen und unerschöpflich erscheinenden Binnenraum immer nur einen Ausschnitt dar. Beispielsweise eröffnen sich im Hinblick auf pädagogische Überlegungen weitere Fenster: *Kobi* weist auf die Knappheit von Zeit hin. „Erziehung benötigt Zeit – Heilerziehung benötigt mehr Zeit“ (1993, 244). Ein anderes Fenster umreißt die Frage: Wird die Gegenwart in Erziehungssituationen zu deutlich von Implikationen der Zukunft beherrscht?

Die vielen Aspekte zum Phänomen *Zeit* zeigen die tiefe Verwurzelung in die heilpädagogische Realität. Dabei ist die *Zeit* so grundsätzlich im Leben an uns gebunden, dass sich aufgrund dieser Nähe die Formen der Verästelung dieser so grundsätzlichen und existentiellen Wurzeln erst in einem zweiten Blick erschließen.

Literatur

- **BECK, K.:** Medien und die soziale Konstruktion von Zeit. Opladen 1994
- **BOLLNOW, O.:** Das richtige Verhältnis zur Zeit. In: Die Schulwarte, 32. Jg, 1969
- **EWERS, M.:** Zeitordnungen des Lebendigen, In: Zoll, R.: Zerstörung und Wiederaneignung von Zeit. Frankfurt 1988
- **FEUSER, G.:** Behinderte Kinder und Jugendliche. Darmstadt 1995
- **FLITNER, A.:** Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. München 1984
- **FRAISSE, P.:** Psychologie der Zeit: Konditionierung, Wahrnehmung, Kontrolle, Zeitschätzung, Zeitbegriff. München 1985
- **FRASER, J.:** Die Zeit: Vertraut und Fremd. Basel 1988
- **GADAMER, H.-J.:** Über leere und erfüllte Zeit, In: Zimmerli, W. (Hrsg.): Klassiker der modernen Zeitphilosophie. Darmstadt 1993
- **GEIßLER, K.:** Langsam, aber sicher; In: Westermanns pädagogische Beiträge 12/1986
- **KOBI, E.:** Grundfragen der Heilpädagogik. Bern 1993
- **LIPPITZ, W.:** Phänomenologische Studien in der Pädagogik. Weinheim 1993
- **LUCKMANN, T.:** Zeit und Identität: Innere, soziale und historische Zeit. In: Fürstenberg, F. (Hrsg.): Zeit als Strukturelement von Lebenswelt und Gesellschaft, Linz 1986
- **MEAD, G.H.:** Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt 2000[14]
- **MINKOWSKI, E.:** Die gelebte Zeit, Band 1: Über den zeitlichen Aspekt des Lebens. Salzburg 1971
- **MOLLENHAUER, K.:** Die Zeit in Erziehungs- und Bildungsprozessen, In: Die deutsche Schule 73 (1981)[2]
- **MOLLENHAUER, K.:** Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion. München 1986
- **MÜNCH, W.:** Umgang mit der Zeit, In: Westermanns pädagogische Beiträge, 12/1986
- **NOWOTNY, H.:** Eigenzeit. Entstehung und Strukturierung eines Zeitgefühls. Frankfurt 1989
- **PFEFFER, W.:** Förderung schwer geistig Behinderter. Würzburg 1988
- **PÖPPEL, E.:** Wie kam die Zeit ins Hirn? Neurophysiologische und psychophysische Untersuchungen zum Zeiterleben. In: Weis, K.: Was ist Zeit? München 1995
- **RADTKE, P.:** Zeit und Raum aus Sicht behinderter Menschen. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft Nr. 2/98
- **RÖDLER, P.:** „Wishful Thinking“ – Zum Verhältnis zwischen Zeit und Wunsch. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft Nr. 2/98
- **SCHLEIERMACHER, F.:** Pädagogische Schriften. In: Weniger, E.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826, Band 1. Frankfurt 1983
- **SCHMIDT, R.:** Reflexive Meditation über Zeit, In: Zoll, R. (Hrsg.): Zerstörung und Wiederaneignung von Zeit. Frankfurt 1988
- **THALHAMMER, M.:** Warten und Erwarten, Träumen und Trauern. Anthropologische Fragmente zur Schwerstbehindertenpädagogik, In.: Thalhammer, M. (Hrsg.): Gefährdungen des behinderten Menschen im Zugriff von Wissenschaft und Praxis, Würzburg 1986
- **THALHAMMER, M.:** Sonderpädagogische Hinweise zu intersubjektiven und subjektiven Momenten psychomotorischer Prozesse. In: Frühförderung interdisziplinär 11 (1992), S. 62–72
- **ZULLEY, J.:** Unsere Innere Uhr, Freiburg im Breisgau 2000

Der Autor

Dipl. Päd. Jürgen Moosecker
Studium der Diplompädagogik und des Lehramts an Sonderschulen für die Fachrichtungen Körper- und Verhaltensgestörtenpädagogik an der Universität Würzburg. Preisträger des DEUTSCHEN STUDIENPREISES 2002, Ausschreibung: „Bodycheck – Wie viel Körper braucht der Mensch“. Assistant-teacher an einer Schule für Körperbehinderte in Brisbane, Australien (Sommer 2000).

Universität Würzburg
Lehrstuhl Sonderpädagogik II
Wittelsbacherplatz 1
D-97074 Würzburg
Telefon +49-931-888-4834
juergen.moosecker@mail.uni-wuerzburg.de