Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 29

Temporalitäten. Zur Geschichte des Verhältnisses von Erziehung, Zeit und Zeiten

Andreas Hoffmann-Ocon/Till Kössler/Sabine Reh

Temporalitäten. : Zur Geschichte des Verhältnisses von Bildung, Erziehung und Zeit.
DOI: 10.25658/z79m-hg89



jb-historische-bildungsforschung.de

Erstmalig erschienen 2023 unter der CC-Lizenz BY-NC-ND 4.0

ISBN 978-3-7815-2644-0 – ISSN 0946-3879

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über dnb.d-nb.de.

Andreas Hoffmann-Ocon, Till Kössler und Sabine Reh

Temporalitäten. Zur Geschichte des Verhältnisses von Bildung, Erziehung und Zeit

Zeit ist eine grundlegende Dimension von Bildung und Erziehung. Die Wahrnehmung von Zeit, der Umgang mit Zeit und Vorstellungen über Zeit und Zeiten sind von zentraler Bedeutung: Das reicht von der zeitlichen Einbettung und Rahmung von Erziehungs- und Bildungsprozessen in Institutionen, der Idee günstiger Lernzeiten und überhaupt der zeitlichen Strukturierung des Lernens, z. B. der Dauer und Taktung des Schulunterrichts, der Aufteilung des Lernstoffes auf bestimmte Zeiträume, über unterschiedliche Formen einer Erziehung zum Zeitgebrauch bis hin zu den in Erziehungsprogrammen und -praktiken eingelagerten Vorstellungen von Zukunft. Auch über formale Bildungssettings hinaus spielt Zeit in der Gestaltung von Lebensphasen wie Kindheit und Jugend sowie von Bildungskarrieren, in der Organisation von sozialisierender Arbeit und Freizeit, von Familie und Lebenswelten eine kaum zu unterschätzende Rolle.[1] So können ganz generell Erziehungs- und Bildungsprozesse als Vorgänge betrachtet werden, bei denen es je historisch spezifisch nicht nur um die Habitualisierung zeitlicher Normen, sondern auch um die Vermittlung von Vorstellungen über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in einer Gesellschaft geht.

Die Erziehungswissenschaft erforscht die Geschichte des pädagogischen Denkens schon seit langem auch im Hinblick auf die Bedeutung von Zeit. Sie versteht dabei Zeit meist als sozial konstruiert. Zeit ist, wie Walter Herzog ausführt, „weder ein Ding noch ein Sachverhalt, sondern eine Tätigkeit" und Uhren sind „nicht eigentlich Instrumente, um den Menschen die Zeit anzuzeigen", sondern Menschen sind es, „die Uhren verwenden, um sich zeitlich zu orientieren".[2] Eine solche „sozial konstruierte Zeit" erforscht die Erziehungswissenschaft einerseits empirisch, indem sie einen Blick auf Zeitpraktiken im Feld von Bildung und Erziehung wirft. So versucht sie zum Beispiel Fragen nach der Organisation von Zeit und Zeiten in der Schule im internationalen Vergleich[3] oder nach Synchronisierungen und Asynchronitäten in Lernprozessen von Individuen und

1 Siehe nur Nowotny 1989.
2 Herzog 2002, S. 125f. Siehe allgemein Graf 2012; Landwehr 2014.
3 Vgl. Mitter/Kopp 1994.

https://doi.org/10.25658/z79m-hg89

Gruppen zu klären.[4] Andererseits nutzt sie Bilder und Metaphern über Zeit, wie sie mit dem Aufstieg neuer pädagogischer Ideen bis zum 18. Jahrhundert entstanden sind, als Ausgangspunkt einer kritischen Reflexion – nicht nur der Zeit, sondern auch insgesamt pädagogischer Verhältnisse. Klaus Mollenhauer hat beispielsweise in seinen bildungstheoretischen Überlegungen in den 1980er Jahren Pädagogik gegen eine tatsächliche oder vermeintliche Unterjochung des Menschen unter Zeitregime und Zukunftspläne in Stellung gebracht und in diesem Zusammenhang auf Rousseau, Humboldt und vor allem auf Schleiermacher verwiesen. Pädagogisches Handeln dürfe nicht allein aus Zukunftsprojektionen seine Legitimation beziehen, sondern müsse an der Differenz von individueller Zeiterfahrung und historisch auferlegter Zeitstruktur ansetzen und diese für ein kritisch-pädagogisches Denken mobilisieren.[5] Eine solche Argumentation hat sich seit dem Neuhumanismus fest im Bildungsdenken etabliert und ist virulent bis in die Gegenwart, wie etwa die zeitkritischen Überlegungen von Andreas Dörpinghaus dokumentieren.[6]

Die Auseinandersetzung mit Zeit in Bildung und Erziehung lässt sich anhand von drei Konzepten und der mit ihnen verbundenen Praktiken systematisieren. Zum Ersten setzte sich in der Frühen Neuzeit im gesellschaftlichen Leben die Vorstellung von Zeit im Sinne einer **metrischen Zeit** und die Orientierung des Handelns an ihr durch; metrische Zeit wird zum Taktgeber von produktiven Disziplinierungen, was sich insbesondere in Erziehungsverhältnissen und Schulen zeigte.[7] Zum Zweiten wird Zeit als Phase verstanden, in der ein Kind, ein junger Mensch sich entwickelt; Zeit wird in diesem Sinne für die Pädagogik zur **Entwicklungszeit**, in der es einen nicht umkehrbaren Prozess des Heranwachsens und des Lernens, der Bereicherung, des sich Steigerns und schließlich der Perfektionierung und des Fortschritts gibt, vor dessen Hintergrund sich Vorstellungen und Ideen über das Erziehen und über Bildung ausdifferenzieren. Pädagogik, Psychologie und andere Humanwissenschaften haben in diesem Sinn Entwicklung als biologisch-sozialen Prozess entworfen und sie dabei oftmals in kritischer Perspektive gegen metrische Ordnungen von Zeit positioniert. Und zum Dritten wird Zeit als ein bestimmtes **Verhältnis von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft** konzipiert, bilden sich – so könnten wir sagen – bestimmte Chronotopoi heraus, also unterschiedliche Bilder davon, in welchem Verhältnis genau diese drei Zeiten zueinanderstehen. Chronotopoi betreffen und beeinflussen nicht zuletzt auch den pädagogischen Umgang der jeweils älteren mit der jüngeren Generation. Mit der Neuzeit entsteht die Vorstellung von einer besseren Zukunft, die ganz anders als die Vergangenheit sei. Diese umfassende Zukunftsorientierung hat sich möglicherweise

4 Vgl. Berdelmann 2011.
5 Mollenhauer 1981. Vgl. zu Zeitvorstellungen in Rousseaus Werk Emile: Oelkers 2010.
6 Dörpinghaus 2005. Siehe dazu auch den Beitrag von Nina Rabuza in diesem Band.
7 Vgl. auch Dohrn-van Rossum 1992; Schivelbusch 1977.

https://doi.org/10.25658/z79m-hg89

in jüngerer Zeit wieder verändert. Zeitdiagnosen einer breiten Gegenwart (H. U. Gumbrecht), eines „Ende der Geschichte" (F. Fukuyama), einer Nostalgie-Welle (T. Becker) oder einer „zerbrochenen Zeit" (D. Rodgers) deuten zumindest auf einen Verlust von Zukunft als Telos hin.[8]
Trotz dieser vielfältigen Thematisierungen von Zeit in der erziehungswissenschaftlichen Analyse und in der pädagogisch-kritischen Reflexion hat die (bildungs)historische Forschung das Verhältnis von Bildung, Erziehung und Zeit bislang nur vereinzelt zum Gegenstand gemacht. Der vorliegende Band beabsichtigt, diesen Umstand zu ändern und anhand von Fallstudien den gegenwärtigen Stand bildungshistorischer Zeit-Forschung zu dokumentieren. Die aufgegriffenen Perspektiven und Facetten werfen ein Licht auf das Aufkommen, die Transformationen und schließlich auch die Ambivalenzen gängiger Zeitannahmen in der Pädagogik. Die Herausbildung und der Wandel spezifisch moderner Zeitvorstellungen und Zeitordnungen stehen im Mittelpunkt des Interesses.

1 Die Durchsetzung metrischer Zeit

Comenius' Reflexionen über Gleichzeitigkeit und den pädagogischen Umgang mit der Zeit werden oft an den Anfang einer pädagogischen Auseinandersetzung mit Temporalitäten gesetzt.[9] Der böhmische Theologe, Humanist und Pädagoge nutzte die Verwendung der Uhr und des Uhrwerks als Bild sowohl für den Verweis auf die göttliche Schöpfung, aber auch als Fingerzeig dafür, „wie eine richtige Anordnung von einzelnen Teilen auch in erzieherischen Unternehmungen ein sinnerfülltes Ganzes ergeben".[10] Hier begegnet den Leser:innen mit der Uhr früh eine der wichtigen Metaphern zur Charakterisierung des neuzeitlichen Erziehungsprozesses, dessen „Mechanik" eben mit einem Uhrwerk verglichen wird. In der „Pampaedia" heißt es:

> „Das ganze Schulwesen soll wie eine […] Uhr [sein], in der ein Rädchen so in das andere greift, dass durch eine Bewegung das ganze Uhrwerk leicht und harmonisch bewegt wird. Jede Schule hat ebenso ein bestimmtes Ziel, Anfang und Ende mit den entsprechenden Zwischenabschnitten, die man durchlaufen muss, um zum Ziele zu kommen".[11]

Comenius Reflektionen waren Teil einer umfassenden Neuthematisierung von Zeit im 17. Jahrhundert, die so zugleich problematisch, aber auch gestaltbar erschien.[12]

8 Vgl. Hölscher 2014; Gumbrecht 2010, 2012; Hartog 2003; Becker 2023; Rodgers 2011.
9 Vgl. Herzog 2002, S. 395f. Siehe auch Ehrenpreis 2007.
10 So charakterisieren es Amberg/Tremp 2000, S. 4.
11 Comenius 2001, S. 96.
12 Landwehr 2012, 2014; Brendecke u. a. 2007.

https://doi.org/10.25658/z79m-hg89

Nicht nur Pädagoginnen und Pädagogen aber haben es seit der von Paul Münch so genannten „Verfleißigungskampagne" in der Frühen Neuzeit[13] immer wieder unternommen, eine vermeintlich falsche Zeitnutzung wie den „Müßiggang" zu bekämpfen und an deren Stelle eine bessere, effizientere und sinnhafte zu setzen. Die Epoche der Aufklärung ist verbunden mit der Aufforderung, Zeit in erzieherischen und schulischen Verhältnissen „geschickt" zu nutzen und dies vor dem Hintergrundverständnis von Kindheit als zeitlich begrenzter Ressource. Comenius' Denken über Zeit im pädagogischen Kontext fügte sich hier gut ein und traf sich mit praktischen Bemühungen – etwa in frühen Industriebetrieben – Zeit zu messen, zu normieren und Zeitgebrauch umfassend zu rationalisieren.[14] Geradezu klassisch hat Foucault die Nutzung der Zeit als Bestandteil einer auch produktiven Disziplinierung beschrieben, die nicht nur in Klöstern, im Militär und in Fabriken, sondern vor allem auch in Schulen stattfand:

> „Die Verfahren der zeitlichen Reglementierung werden von den Disziplinen übernommen und modifiziert. […] Man beginnt, in Viertelstunden, Minuten, Sekunden zu rechnen. […] Man sucht aber auch, die Qualität der Zeitnutzung zu gewährleisten: ununterbrochene Kontrolle, Druck der Aufseher, Vermeidung aller Quellen von Störung und Zerstreuung. Es geht um die Herstellung einer vollständig nutzbaren Zeit."[15]

Marcelo Caruso hat an diese Beobachtung anschließend das System des wechselseitigen Unterrichts im frühen 19. Jahrhundert als einen Versuch interpretiert, dem vermeintlich immer drohenden Zeitverlust durch gleichzeitige Differenzierung und zeitliche Synchronisierung der Schülertätigkeiten entgegenzuwirken und stellt dar, wie sich spezifische zeitliche Organisationsformen in Abhängigkeit von kulturellen Bedingungen im Unterricht durchsetzten.[16] In ganz verschiedenen pädagogischen Zusammenhängen bildete „die Zeitökonomie den unsichtbaren Horizont unseres Denkens und Handelns", wie Edgar Forster und Madeleine Scherrer bemerken.[17] „Eine verzeitlichte Ordnung der Vermittlungspraktiken rational zu etablieren",[18] wird schließlich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts mit der Idee der Effizienz auf den Punkt gebracht: In der Phase der Bildungsreformen und der Bildungsplanung gewannen in der Bundesrepublik Deutschland seit den 1960er Jahren Überlegungen zur Bedeutung von Zeitvariablen in der pädagogischen Praxis im Sinne von „funktionale[n] Bedingungsgrößen der Begabungs- und Schulleistungsentwicklung" mehr und mehr an Bedeutung, etwa an den Beispielen „Schüleralter, Beschulungsdauer, Lernzeit, Lerntempo".[19] Päd-

13 Münch 2018, S. 64.
14 Thompson 1967. Siehe auch den Beitrag von Michael Rocher in diesem Band.
15 Foucault 1977, S. 192f.
16 Caruso 2010, zum „Zeitverlust" S. 29.
17 Forster/Scherrer 2018, S. 574.
18 Forneck 2010, S. 98.
19 Heller 1973, S. 149. Siehe auch den Beitrag von Monika Mattes in diesem Band.

https://doi.org/10.25658/z79m-hg89

agoginnen und Pädagogen waren immer auch in Projekte einer Rationalisierung von Zeit eingebunden, indem sie diese „als ‚passende[n] Zeitpunkt', ‚angemessene Dauer' ‚optimale Geschwindigkeit' und ‚sinnvoller Rhythmus'" thematisierten.[20] Jenseits der Schulen bemühten sich auch Staaten und Kolonialregime seit dem 19. Jahrhundert, mit Hilfe von Zeit-Kampagnen Menschen zu einer effizienten und „rationalen" Zeitnutzung zu erziehen im Sinne einer volkswirtschaftlichen Produktivitätssteigerung und moralischen Regeneration.[21]

Angesichts der Erschütterung älterer Vorstellungen einer gleichmäßig fließenden Zeit im Umkreis des Ersten Weltkriegs begannen Expertinnen und Experten die metrische Zeitordnung als Grundlage und Fluchtpunkt von Bildung und Erziehung in Frage zu stellen. In diesem Zusammenhang interessierten sie sich auf neue Weise dafür, wie Kinder lernten, Zeit wahrzunehmen. Das wurde zu einem bedeutsamen Punkt im Forschungsprogramm des Schweizer Entwicklungspsychologen Jean Piaget:[22] Seinen Studien zufolge fehlte dem Kind zunächst die Fähigkeit, zwischen räumlichen und zeitlichen Verhältnissen zu unterscheiden, so dass es erst mit der sukzessiven Loslösung von der Unmittelbarkeit und vom Egozentrismus ein praktisches Zeitverständnis entwickeln könne.[23] Piaget ging davon aus, das für den kindlichen Erwerb eines Zeitbegriffs zwei Arten von Operationen notwendig seien: „Operationen, welche die Reihe aller Folgen (vorher – nachher), und Operationen, welche die Reihe aller Dauern (kürzer – länger) betreffen. Die Koordination dieser beiden operationalen Systeme zu einem Gesamtsystem ermöglicht ein qualitatives Verständnis von Zeit"[24], was Kinder in der Regel erst ab sieben Jahren ausbildeten.

Die Etablierung eines metrischen, linearen Zeitverständnisses und -rhythmusses wurde in der pädagogischen Literatur jedoch oft anders als bei Piaget nicht als ein bloßes Entdecken beschrieben, sondern kulturkritisch auch als eine vielgestaltige „Geschichte der Unterwerfung der Kinder unter das Diktat einer Zeitschematik von Schulordnungen und Curricula" verstanden.[25] Immer wieder wurden in der Folgezeit Bildungs- und Schulreformen von einer Kritik an den zeitlichen Ordnungen und den „Schulzeitpartituren zur Notation der Synchronisationsresultate" angetrieben.[26] So stellt Michel Alhadeff-Jones für die Schwelle zum 20. Jahrhundert eine Gleichzeitigkeit der Erfindung von metrisch-rational gedachter Lernzeit („instructional time") und des Aufstiegs der zeitlich freieren rhythmischen Erziehung („rhythmic education") fest. Zunächst habe sich die

20 Forster/Scherrer 2018, S. 574.
21 Kössler 2015; Ogle 2013; Nanni 2012.
22 Piaget 1946/1955.
23 Piaget 1946/1955, S. 14; Herzog 2002, S. 119f.
24 Herzog 2002, S. 121; Piaget 1946/1955, S. 15.
25 Herzog 2002, S. 123.
26 Hiller 1990, S. 197.

https://doi.org/10.25658/z79m-hg89

metrisch-rationale Norm durchgesetzt: In der Zwischenkriegszeit seien in westlichen Ländern schulische Curricula und schulischer Unterricht immer mehr nach dem System tayloristischer Verfahren der Betriebsführung gestaltet worden. Dies habe sich vor allem im segmentierten Unterricht in gleichlangen Perioden von etwa je 45-50-minütigen Zeittakten niedergeschlagen. Die Organisation der Schule – so die kritische Diagnose – passte sich neuen industriellen Arbeitsstandards mit vordefinierten Zeitmessungen an.[27] Gegen diese ‚Taylorisierung' von Lernen und Unterricht habe jedoch vor allem in Deutschland eine um den Begriff des Rhythmus kreisende Pädagogik Front gemacht. Dazu gehörten etwa die musikpädagogischen und eurhythmischen Ansätze von Emile Jaques-Dalcroze, das Ideal einer rhythmischen Erziehung von Ossip Mandelstams und Rudolf Bodes Konzept einer rhythmischen Gymnastik. Die Ursprünge dieser Ansätze lassen sich bis in das 18. Jahrhundert zurückverfolgen. Ein wichtiger Referenzpunkt waren zugleich kulturkritische Intellektuelle der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, wie etwa Richard Wagner und Friedrich Nietzsche, die ein neues Verständnis von Zeit gegen die moderne liberale und kapitalistische Gesellschaftsordnung ins Feld führten. Der Rhythmus-Begriff bietet sich damit als eine Sonde an, um die Ausdifferenzierung und das Gegeneinander pädagogischer Zeitentwürfe und Zeitregime über die Schwelle des 20. Jahrhunderts zu verfolgen. So findet sich die im weiten Feld der Reformpädagogik zu verortende Kritik an einer metrischen Zeittaktung auch in den Nachkriegsjahrzehnten nach 1945 wieder, wo erneut Debatten um die Rhythmisierung des Schultages in der Ganztagsschule einsetzten.[28] Eine andere Art der pädagogisch-kritischen Reflexion auf metrische Zeit als die, sie als Disziplinierung zu verstehen und ihr eine natürlich-zyklische Zeit entgegenzusetzen, ist jene, sie als leere und ungerichtete Zeit zu betrachten, in die glückliche Momente der Bildung eingelagert sind, die einfach geschehen und den Menschen widerfahren.[29]

Insgesamt öffnet die Untersuchung des Konzepts der metrischen Zeit den Blick für die Vielfältigkeit von Zeit und Zeitgestaltung in pädagogischen Kontexten. Zeit wurde im pädagogischen Feld nicht nur als „Kontrollinstanz" und „Normalisierungsmacht" eingesetzt mit dem Ziel einer Unterwerfung von Kindern – und letztlich aller Lernenden.[30] Vielmehr zeigt sich immer wieder eine Gleichzeitigkeit unterschiedlicher und oftmals gegensätzlicher Zeitannahmen. Zeit war ein Bestandteil von Kultur-, Wissens- und Deutungskämpfen. So konnte noch der von Helga Nowotny geprägte Begriff der „Eigenzeit", der sich auf „unbelebte Materie, jede Pflanze, jedes Tier, jede[n] Mensch[en]" bezieht, gegen Ende des 20. Jahrhunderts in eine reformpädagogische Kritik metrischer Zeiterziehung in Stellung

27 Hierzu und zum Folgenden Alhadeff-Jones 2017, S. 88-90.
28 Vgl. Kolbe, Rabenstein, Reh 2006.
29 Treml 2000, S. 49.
30 Foucault 2007, S. 62.

https://doi.org/10.25658/z79m-hg89

gebracht werden. Eine daran anschließende Interpretation bezieht sich auf die Eigenartigkeit, dass der Mensch „seine Freiheit dafür hingibt, dass seine meiste Zeit fremdbestimmt wird. Das beginnt rigoros mit dem Schuleintritt. […] ‚Keine Zeit verlieren' wird zur Überlebensmaxime. Darum fehlt die Zeit zu lernen, auf die je eigene Zeit der Dinge und Lebewesen zu achten, auf ihre ‚Eigenzeit'".[31] Diese Sichtweise gegen eine „Verplanung des Schülers" für ein „Gewahrwerden der erwähnten Eigenzeiten" erweist sich in bildungshistorischer Perspektive dabei sowohl als Ausdruck der Zeitdebatten der 1980er Jahre als auch als Teil einer pädagogischen Auseinandersetzung um Zeit seit der Frühen Neuzeit.[32]

2 Zeit als pädagogisch bestimmte Entwicklungszeit

Der Begriff der Entwicklung ist so gut wie der des Fortschritts tief im aufgeklärten europäischen Denken des 18. Jahrhundert verwurzelt und geradezu ein „Kind der Aufklärung".[33] Er spielte in der Herausbildung modernen pädagogischen Denkens und pädagogischer Berufstätigkeit im Laufe des 18. Jahrhunderts eine kaum zu unterschätzende Rolle.

Entwicklung wurde dabei als ein Prozess verstanden, in dem der einzelne Mensch sich – möglicherweise in erkennbaren Phasen und Schritten und in notwendiger beziehungsweise unumkehrbarer Abfolge – veränderte. Sie war dabei mehr als nur eine natürliche Entfaltung innewohnender Kräfte, sie konnte vielmehr auch, ob durch „negative Erziehung" (Rousseau) oder förderndes Einwirken, von anderen, von Erwachsenen etwa, beeinflusst werden. Der Pietist August Hermann Niemeyer erklärte in seinen erstmals 1796 erschienenen „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner" unter der Überschrift „Natürliche und künstliche Entwickelung des Menschen" so etwa:

> „Der Mensch tritt mit körperlichen und geistigen Anlagen, und mit einer Fähigkeit, immer vollkommener zu werden (Perfectibilität), welche ihn wesentlich von dem Thier unterscheidet, auf den Schauplatz des Lebens. Alles in ihm ist Keim, alles deutet auf Entwickelung hin. Diese erfolgt zum Theil durch innere Kraft, nach unwandelbaren Gesetzen, ohne allen fremden Einfluß. […] Aber dennoch hängt zum Theil die Entwicklung des Menschen von fremder Hilfe, von äußerer Einwirkung ab, und wird vergebens erwartet, wenn diese nicht erfolgt. Der Mensch bleibt ohne sie roh und ungebildet."[34]

Heinz-Elmar Tenorth schärfte für eine Einführung in erziehungsgeschichtliche Grundzüge den Begriff der Erziehung im Anschluss an Siegfried Bernfeld „als

31 Brunner 1989, S. 2.
32 Nowotny 1989; Brunner 1989, S. 2. Siehe auch den Beitrag von Monika Mattes in diesem Band.
33 Vgl. Speich Chassé 2012.
34 Hier nach der „fünften neuverbesserten Auflage" zitiert, Niemeyer 1802, S. 3f.

https://doi.org/10.25658/z79m-hg89

Entwicklungstatsache des Subjekts und der besonderen Zeitlichkeit, die Gesellschaften im Wechsel von Geburt, Heranwachsen und Tod erleben".[35]
Pädagogische Zeitvorstellungen, die sich im Konzept der Entwicklung äußern, bezogen sich auch im Übergang zum 19. Jahrhundert schon unterschiedlich auf verschiedene Lebensphasen – ausdrücklich weist im oben angeführten Kontext schon Niemeyer darauf hin, dass es einen beständigen Zuwachs an Vollkommenheit auch in reiferen Jahren gebe und sich Erziehung in diesem Sinne nicht auf Kindheit und Jugendzeit beschränke.[36] Meist allerdings bezieht sich die Vorstellung von Entwicklung im pädagogischen Kontext zunächst auf die Lebensphase der Kindheit, gegen Ende des 19. Jahrhunderts stärker auch auf das Jugendalter und noch später – vor allem im 20. Jahrhundert – sogar auf Erwachsene und alte Menschen. Die Definition von eigenständigen Lebensphasen wie „Kindheit" und „Jugend" unterlag ebenso historischem Wandel wie die mit dem Begriff der Entwicklung verbundenen Ideen über ihre Gestaltung. An ihr waren seit dem auslaufenden 19. Jahrhundert zahlreiche wissenschaftliche Disziplinen beteiligt, zunächst die Medizin, dann aber auch in besonderer Weise die Rechtswissenschaft, Physiologie, Biologie und Entwicklungs- und Sozialpsychologie, die experimentelle Pädagogik und die Sexualwissenschaft.[37] So konkretisierte sich um die Wende zum 20. Jahrhundert etwa das Konzept der Adoleszenz, mit dem eine Entwicklungsphase der Jugend sowohl definiert wie auch kontrolliert werden konnte, im Zusammenspiel von Soziologie, Kriminologie und Psychologie.[38] Diese (Lebens-) Phasenmodelle hatten unmittelbare, vielfach noch wenig erforschte praktische Auswirkungen, etwa auf Jugendschutz und Jugendstrafrecht, und können Aufschlüsse über Vorstellungen wertvoller und ebenso schützenswerter wie nutzbarer Zeiten liefern.[39]
Unter den sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts verstärkenden Imperativen der Weiterbildung und des ‚Lebenslangen Lernens' gerieten auch das Erwachsenenalter und die Zeitformen in der Erwachsenenbildung in den Blick.[40] Aus einer bildungshistorischen Perspektive, die sensibel für vergangene Gleichzeitigkeiten ist, erscheint besonders interessant, dass die Voraussetzung für die Bildungsbeteiligung Erwachsener stark mit der Institutionalisierung von ‚Freizeit' als „potentieller Bildungszeit" gekoppelt war und daher der politischen Durchsetzung des Achtstundentags mit Ende des Ersten Weltkriegs in der Geschichte der Erwachsenenbildung eine hohe Bedeutung zukommt. Das neue Konzept der Freizeit beinhaltete dabei immer schon eine pädagogische Gestaltungsaufgabe.

35 Tenorth 2000, S. 16.
36 Vgl. Niemeyer 1802, S. 4.
37 Siehe etwa Schulz 2003.
38 Savage 2008, S. 11; Elberfeld 2019.
39 Siehe auch den Beitrag von Marcel Streng in diesem Band.
40 Vgl. hierzu und zum Folgenden Seitter 2010, S. 305-316.

https://doi.org/10.25658/z79m-hg89

Freizeit sollte sinnvoll genutzt und nicht verschwendet werden, nicht zuletzt auch um gesundheitliche Gefährdungen der Arbeiterschaft zu minimieren.
Lebensphasen und die mit ihnen verbundenen Zeit-Probleme werden nicht nur von den Wissenschaften und pädagogischen Expertinnen und Experten entworfen, sie dienen auch in Selbstzeugnissen der Strukturierung von Lebensgeschichten. Peter Alheit und Frank Schömer stellen Temporalitäten zwar nicht ins Zentrum ihrer historisch-soziologischen Studie zum Typus ‚des Aufsteigers', aber sie zeigen eindrücklich die Bedeutung temporaler Kategorien in autobiographischen Zeugnissen. Bildungsaufsteiger, die später Gelehrte wurden und die sich in einem wahrgenommenen zähen Ringen mit den zeitgenössischen Machtkonstellationen wähnten, nutzten dabei häufig Wettkampf-Metaphern in der Darstellung ihres Lebensweges. In der Erörterung von Freizeitbeschäftigungen gewannen „bald funktional-strategische und leistungsbezogene Elemente die Oberhand"; immer wieder betonten die Gelehrten auch ihre „Rastlosigkeit".[41] Letzteres verweist zugleich auf die Neurasthenie als einer spezifischen Zeit-Krankheit um 1900, die besonders bürgerliche Männer als eine Vorform der Erschöpfung und des Burn-Outs befiel und einer neuen Gesundheitsberatung das Tor öffnete, die schon an gegenwärtige therapeutische Programme von Entschleunigung und einer neuen Organisation der privaten Zeit erinnert.[42]
Vor diesem Hintergrund haben sich Pädagoginnen und Pädagogen immer wieder bemüht, Entwicklung und Lebensphasen konzeptionell zu fassen. Es gebe günstige und ungünstige Zeiten des Lehrens und Lernens. In der jüngeren Vergangenheit hat die populär-erziehungswissenschaftliche Rezeption neurowissenschaftlicher Forschung viele ältere Vorstellungen einer natürlich-biologischen Zeit aufgegriffen und weitergeführt. Um das Jahr 2000 forderten etwa Experten „Zeitfenster" besser zu nutzen, in denen durch ‚richtig' gesetzte Reize die neuronale Vernetzung vorangetrieben werde: Ein „falsches Timing" bedeute demnach verpasste Chancen, Wettbewerbsnachteile und verantwortungsloses Handeln gegenüber Kindern.[43]
Gegen eine solche (Neuro-)Biologisierung pädagogischer Zeit positionieren sich jedoch immer wieder alternative Zeitmodelle, beispielsweise dasjenige des phänomenologisch orientierten Pädagogen und religiösen Sozialisten Friedrich Copei in der Zwischenkriegszeit, das eine als dicht wahrgenommene Zeit- und Lernerfahrung als fruchtbaren Augenblick im Bildungsprozess beschrieb.[44] Mit der Vorstellung einer erfüllten Zeit ist in dieser Tradition weniger der chronologische Ablauf oder die einer biologisch-organischen Entwicklung entsprechende Zeitnutzung

41 Alheit/Schömer 2009, S. 284; Rebenich 2002, S. 209. Zu Zeitwahrnehmungen in Autobiographien siehe auch den Beitrag von Katharina Vogel und Sebastian Engelmann in diesem Band.
42 Radkau 1998.
43 Forster/Scherrer 2018, S. 578.
44 Copei 1930; Brinkmann 2019, S. 7-9.

https://doi.org/10.25658/z79m-hg89

gemeint, sondern vielmehr ein qualitativer Zustand des heranwachsenden Menschen.[45] Diese Vorstellung von einer nicht wirklich planbaren Möglichkeit des Aufblitzens von Erkenntnissen in einem Moment, innerhalb eines kurzen Zeitraumes, ruft alternative Konzepte zu Vorstellungen einer zunehmenden Ökonomisierung der Lernzeit und damit auch der Bewertung von Zeiten als wertvolle Lernzeit oder als Lernzeitverschwendung auf den Plan. In den Wissenskämpfen werden somit immer auch unterschiedliche Modelle praktischer schulischer Zeitgestaltung und -nutzung hervorgebracht.[46] Seitens der Lernforschung werden die Fragen gestellt, ob und wie die Zeit Lern- und Denkprozesse, die als hypothetische Prozesse weder beobachtbar noch beschreibbar waren, beeinflusste und an welchen ‚Stellen' Zeitverkürzungen sinnvoll wären.[47]

3 Chronotopoi, Zeit-Entwürfe und pädagogische Zukunftsvorstellungen

In systemtheoretischer Perspektive diagnostizierten Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr 1979, dass um 1800 „Erziehungsprobleme" in den Horizont eines bestimmten „Temporalbewusstsein[s]", einer Konzeption von Geschichte und Fortschritt und der Idee von Gegenwart als Vermittlung von Vergangenheit und Zukunft gestellt wurden.[48] Im Zuge der funktionalen Ausdifferenzierung der Gesellschaft hätten sich verschiedene, autonom operierende Subsysteme herausgebildet, die jeweils unterschiedliche Gegenwarten und Zukünfte hervorbrächten. Das 17. Jahrhundert erscheint in diesem Kontext als Kipppunkt, an dem Vergangenheit sich auf neue Weise ins Unendliche ausdehne – wesentlich befördert durch die Erfindung des Jahres 0 – während die Zukunft immer offener erschien. Ähnliche Überlegungen zu Zeit und Zeitwahrnehmung formulierte in den 1970er Jahren Reinhart Koselleck in seinem berühmten Essay zur „Semantik geschichtlicher Zeiten". Er argumentierte, dass mit Anbruch der Moderne der Erwartungsraum der Menschen sich immer weiter von ihrem Erfahrungsraum entfernt habe, also für Individuen wie Gesellschaften der Zusammenhang von Vergangenheit und Zukunft auf neue Weise prekär wurde – mit weitreichenden Folgen auch für Bildung und Erziehung. Diese standen nun vor dem Problem, Menschen für eine Zukunft vorbereiten zu müssen, deren Konturen noch kaum sichtbar waren. Zugleich ließ sich diese offene Zukunft aber auch als Projektions- und Möglichkeitsraum für Utopien aller Art pädagogisch ausgestalten.[49] Zukunft blieb nicht an Er-

45 Herzog 2002, S. 135.
46 Loosli-Locher 2000, S. 18.
47 Hörner 1973, S. 123.
48 Luhmann 1979/1988, S. 151-165.
49 Koselleck 1979; Hoffmann 2023. Vgl. auch Geppert/Kössler 2014. Siehe auch den Beitrag von Julia Kurig in diesem Band.

https://doi.org/10.25658/z79m-hg89

fahrungen gebunden, so wurde „der geistliche ‚profectus' durch einen weltlichen ‚progressus' verdrängt oder abgelöst". „Irdische Daseinsverbesserung" erlaubte es, offene Zukünfte zu denken und die „Verzeitlichung der Perfectio-Lehre" konnte dann der für die pädagogische und bildungstheoretische Perspektive zentralen Rousseau'sche Grundbestimmung einer „Perfectibilité" des Menschen zugeordnet werden.[50] Hier wird erkennbar, wie eng pädagogische Zeit-Ideen mit der Herausbildung eines ‚modernen' Begriffs von „Geschichte" und „Fortschritt" – beides im Kollektivsingular – zusammenwirken, mit dem die Differenz zwischen Erfahrungsraum und Erwartungshorizont in der Idee einer Zeit zusammengebracht wurde. Erziehungsvorstellungen treiben eine Zukunftsorientierung voran und werden umgekehrt von dieser angefeuert.

Koselleck wies zugleich auf die Ungleichzeitig des Gleichzeitigen als wesentliche Facette der Zeit-Moderne hin, die sich vor allem auch als unterschiedliche Gegenwarten der verschiedenen Generationen darbietet.[51] In dieser Situation, so Armin Nassehi, verlor Zeit ihre ordnungsstiftende Funktion, sie stellte „keine sinnstiftende Einheit zwischen den Gegenwarten" her.[52] Zugleich erscheint eine offene Zukunft zwar als eine gestaltbare, aber gleichzeitig auch als eine problematische, die mit Ungewissheiten gespickt ist.[53]

Diese Parallelität respektive Ungleichzeitigkeit von unterschiedlichen Gegenwarten und Zukünften, denen zudem jeweils unterschiedliche Zeitaneignungen als Eigenzeiten entsprachen, eröffnet, wie die Beiträge dieses Bandes zeigen, zahlreiche Forschungsperspektiven. Ausgangspunkt ist eine radikale Historisierung von Zeit- und Zukunftskonzepten sowie von Zeiterfahrungen, wie sie etwa Olaf Breidenbach angeregt hat. Er sieht ein temporäres „Nebeneinander verschiedener Kulturen, die sich selbst nur dann zureichend verständigen können, wenn sie sich selbst immer als Resultat ihrer Geschichte und nicht als absoluten Maßstab, an dem alles andere zu bemessen ist, verstehen".[54] Auch temporale Wahrnehmungen wie „Nostalgie" und Begriffe wie „Fortschritt" sind demnach keine festen Größen, sondern heuristische Bestimmungen, die in ihrer geschichtlichen Gewordenheit und ihrem Wandel analysiert werden müssen.[55] Es erscheint vor diesem Hintergrund sinnvoll, statt von einer Vergangenheit von „Vergangenheiten" und verschiedenartigen Vergangenheitserzählungen zu sprechen, die zugleich in unterschiedlich langen Zeiträumen gedacht werden, wie sich beispielhaft an der Umwelt- und Klimageschichte zeigen lässt.[56] Dieser heuristische Ansatz, Zeit

50 Vgl. die Ausführungen Kosellecks 1989, alle Zitate auf den Seiten 361-363.
51 Koselleck 1989, S. 367. Siehe auch Landwehr 2012.
52 Nassehi 1993, S. 377.
53 Herzog 2002, S. 166f.; Radkau 2017; Hölscher 2016. Siehe auch den Beitrag von Kirstin Jorns in diesem Band.
54 Breidbach 2011, S. 52-54.
55 Breidbach 2011, S. 57.
56 Osterhammel 2017, S. 189; Mauelshagen 2023, S. 28-30.

https://doi.org/10.25658/z79m-hg89

und Geschichte nur im Plural zu begreifen, wendet sich auch gegen populäre Thesen einer linearen Entwicklung von Zeit, wie sie die bürgerliche Fortschrittsgeschichte ebenso darstellt wie die im deutschen Sprachraum von Hartmut Rosa vertretene These einer zunehmenden sozialen Beschleunigung als Wesensmerkmal modernder Gesellschaften.[57] So argumentiert Stefan-Ludwig Hoffmann in seiner Erschließung von Kosellecks ungeschriebener Historik, dass eine „gerichtete beschleunigte Zeiterfahrung immer koexistierte und in Konkurrenz stand mit ganz anderen Wahrnehmungen von historischen Zeiten" und „einmalige, oft katastrophische Ereignisse eingebettet sind in sich wiederholende[n] Strukturen geschichtlicher Zeit, dass sich also aus perspektivisch gebrochenen, einander verfehlenden Wahrnehmungen ‚Geschichte' ereignet und daraus geschichtliche Zeiten (oder ‚Zeitschichten') entstehen, die wiederum neue Konflikte bedingen".[58] Koselleck selbst identifizierte drei temporale Erfahrungsmodi: neben (1) der Irreversibilität und (2) der Wiederholbarkeit von Ereignissen vor allem (3) die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen: In der Kombination dieser drei Erfahrungsmodi entstanden ihm zufolge geschichtliche Zeitkategorien wie „der Fortschritt, die Dekadenz, Beschleunigung oder Verzögerung, das Noch-nicht und das Nicht-mehr, das Früher- oder Später-als, das Zufrüh oder Zuspät, die Situation und die Dauer".[59] In diesem Kontext sind auch jüngere Zeitdiskussionen angesiedelt, die von einer „Verflüssigung" von Geschichte, von „Posthistoire", mindestens aber von einem „Bruch im Fortschrittsverständnis"[60] ausgehen.

Pädagogische Zeitordnungen, also solche, die in den pädagogischen Praktiken produziert und reproduziert werden, stehen in Wechselwirkung mit anderen gesellschaftlichen Zeitordnungen, etwa in Familie, Wirtschaft und Politik. Als deren Ausdruck geben sie Hinweise auf jeweils typische Zeitvorstellungen und versuchen diese zu stabilisieren, zu reformieren oder radikal umzugestalten.[61] Vorläufig resümierend lässt sich festhalten, dass Bildung und Erziehung in die Etablierung neuer Zeit- und Zukunftsvorstellungen seit der Frühen Neuzeit nicht nur eingebunden waren und von ihnen maßgeblich geprägt wurden, sondern sie diese auch vorangetrieben und ihnen zu praktischer Wirksamkeit verholfen haben, besonders wirkmächtig in Ideen einer Perfektionierung des Menschen. Zugleich bildete das pädagogische Feld aber immer auch den Ort einer Kritik vorherrschender Zeitordnungen. Erziehungsprojekte und pädagogische Institutionen stellten Experimentalräume neuer Zeitgestaltung dar, in denen unterschiedliche Zeitnormen

57 Rosa 2005, S. 24.

58 Hoffmann 2023, S. 315. Siehe auch Rodgers 2011.

59 Koselleck 1979, S. 133.

60 Etwa Doering-Manteuffel, Raphael & Schlemmer 2016, S. 7; vgl. zum Diskurs über die Chronotopoi dort vor allem Esposito 2016.

61 Zur Neubewertung der Zeitlichkeit durch historisch-praxeologische Perspektiven: Vgl. Hoffmann-Ocon/De Vincenti/Grube 2020, S. 30-32.

https://doi.org/10.25658/z79m-hg89

und Zeitpraktiken modelliert, aber auch gegeneinander in Stellung gebracht wurden. Vor allem die Entgegensetzung von individuellen und gesellschaftlich standardisierten Zeiten, der Konflikt zwischen Tendenzen einer auch pädagogischen Rationalisierung von Zeit und Bestrebungen, pädagogische Räume als Orte eines geradezu außerzeitlichen, zeit-befreiten pädagogischen Moratoriums und der Eigenzeiten zu gestalten, spielten eine wichtige Rolle. Eine Flexibilisierung und Pluralisierung des pädagogischen Umgangs mit Zeit bzw. pädagogischer Zeitpraktiken seit den 1970er Jahren sind – so betrachtet – auch eine Fortsetzung dieser Vergangenheit.

Literatur

Alhadeff-Jones, Michel (2017): Time and the Rhythms of Emancipatory Education. Rethinking the temporal complexity of self and society. London, New York.

Alheit, Peter/Schömer, Frank (2009): Der Aufsteiger. Autobiographische Zeugnisse zu einem Prototypen der Moderne von 1800 bis heute. Frankfurt a. M.

Amberg, Lucia/Tremp, Peter (2000): Zeitgemässe Erziehung, zeitgemässe Schule: Von Zeitteppich, Stundenplan und Schulpflicht. In: Schweizer Schule 87 (7-8), S. 3-13.

Becker, Tobias (2023): Yesterday. A New History of Nostalgia. Cambridge/Mass.

Berdelmann, Kathrin (2010): Operieren mit Zeit. Empirie und Theorie von Zeitstrukturen in Lehr-Lernprozessen. Paderborn.

Breidbach, Olaf (2011): Radikale Historisierung. Kulturelle Selbstversicherung im Postdarwinismus. Berlin.

Brendecke, Arndt/Fuchs, Ralf-Peter/Koller, Edith (Hg.) (2007): Die Autorität der Zeit in der Frühen Neuzeit. Berlin.

Brinkmann, Malte (2019): Einleitung. In: Brinkmann, Malte (Hg.): Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie. Wiesbaden, S. 1-42.

Brunner, Joe (1989): Eigenzeit. In: Schweizer Schule 76 (10), S. 2.

Caruso, Marcelo (2010): Geist oder Mechanik. Unterrichtsräume als kulturelle Konstruktionen in Preußen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien 1800-1870. Frankfurt a. M. u. a.

Comenius, Johann Amos (2001, ursprünglich 1657): Pampaedia – Allerziehung. In deutscher Übersetzung herausgegeben von Klaus Schaller. 3. Auflage. Sankt Augustin.

Copei, Friedrich (1930): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Leipzig.

Doering-Manteuffel, Anselm/Raphael, Lutz/Schlemmer, Thomas (Hg.) (2016): Vorgeschichte der Gegenwart. Dimensionen des Strukturbruchs nach dem Boom. Göttingen.

Dörpinghaus, Andreas (2005): Bildung als Verzögerung. Über Zeitstrukturen von Bildungs- und Professionalisierungsprozessen. In: Pädagogische Rundschau 5, S. 563-574.

Dohrn-van Rossum, Gerhard (1992): Die Geschichte der Stunde. Uhren und moderne Zeitordnungen, München.

Ehrenpreis, Stefan (2007): Zeitkonzepte im frühneuzeitlichen Erziehungs- und Schulwesen. In: Arndt Brendecke Arndt/Fuchs, Ralf-Peter/Koller, Edith (Hg.). Die Autorität der Zeit in der Frühen Neuzeit, Münster, S. 171-186.

Elberfeld, Jens (2019): Jugendliche Körper, Aufbrüche, Anforderungen und Ambivalenzen der Moderne. In: Franckesche Stiftungen: Katalog „Moderne Jugend", Halle/Saale, S. 127-137.

Esposito, Fernando (2016): Von no future bis Posthistoire. Der Wandel des temporalen Imaginariums nach dem Boom. In: Doering-Manteuffel, Anselm/Raphael, Lutz/Schlemmer, Thomas (Hg.): Vorgeschichte der Gegenwart. Dimensionen des Strukturbruchs nach dem Boom. Göttingen, S. 393-423.

https://doi.org/10.25658/z79m-hg89

Forneck, Hermann J. (2010): Zur Gouvernementalität schulischer Zeitregimes. In: Schönbächler, Theres/Becker, Rolf/Hollenstein, Armin/Osterwalder, Fritz (Hg.): Die Zeit der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Bern, S. 87-101.

Forster, Edgar/Scherrer, Madeleine (2018): Die ökonomische Funktion der Zeit in erziehungswissenschaftlichen Diskursen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 40 (3), S. 571-585.

Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M.

Foucault, Michel (2007): Die Anormalen. Vorlesungen am Collège de France. Frankfurt a. M.

Geppert, Alexander C. T./Kössler, Till (2015): Zeit-Geschichte als Aufgabe. In: Geppert, Alexander C. T./Kössler, Till (Hg.): Obsession der Gegenwart. Zeit im 20. Jahrhundert (= Geschichte und Gesellschaft Sonderheft 25), Göttingen, S. 187-216.

Graf, Rüdiger (2012): Zeit und Zeitkonzeptionen in der Zeitgeschichte, Version: 2.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte.
https://docupedia.de/zg/Zeit_und_Zeitkonzeptionen_Version_2.0_R%25C3%25BCdiger_ (abgerufen am 22.11.2023).

Gumbrecht, Hans-Ulrich (2010): Unsere breite Gegenwart. Frankfurt a. M.

Gumbrecht, Hans-Ulrich (2012): Nach 1945. Latenz als Ursprung der Gegenwart. Frankfurt a. M.

Hartog, François, Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps, Paris 2003 (engl.: Regimes of Historicity. Presentism and Experiences of Time, New York 2015).

Heller, Kurt (1973): Die Bedeutung der Zeitvariablen für die Entwicklung von Begabung und Lernleistung (Schulleistung). In: Breuning, Walter (Hg.): Das Zeitproblem im Lernprozess. München, S. 128-153.

Herzog, Walter (2002): Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist.

Hiller, Gotthilf Gerhard (1990): Zeitprobleme in schulischen Reformprojekten. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hg.): Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M., S. 189-205.

Hoffmann, Stefan-Ludwig (2023): Der Riss in der Zeit. Kosellecks ungeschriebene Historik. Berlin.

Hoffmann-Ocon, Andreas/De Vincenti, Andrea/Grube, Norbert (2020): Möglichkeiten und Grenzen der Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung. Einleitende Überlegungen zu einem facettenreichen Forschungsansatz. In: Hoffmann-Ocon, Andreas/De Vincenti, Andrea/Grube, Norbert (Hg.): Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen eines Forschungsansatzes. Bielefeld, S. 7-50.

Hölscher, Lucian (2016): Die Entdeckung der Zukunft. Göttingen.

Hörner, Horst (1973): Die Zeit als Determinante im Lernprozess. In: Breuning, Walter (Hg.): Das Zeitproblem im Lernprozess. München, S. 118-127.

Kössler, Till (2015): Von der Nacht in den Tag. Zeit und Diktatur in Spanien, 1939-1975. In: Geschichte und Gesellschaft, Sonderheft 25, S. 187-216.

Kolbe, Fritz-Ulrich/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2006): Expertise „Rhythmisierung".
https://www.ganztaegig-lernen.de/media/Material_1/Expertise_Rhythmisierung.pdf (abgerufen am 21.11.2023).

Koselleck, Reinhart (1979): Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt a. M.

Landwehr, Achim (2014): Geburt der Gegenwart. Eine Geschichte der Zeit im 17. Jahrhundert, Frankfurt.

Landwehr, Achim (2012): Von der „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen". In: Historische Zeitschrift 295, S. 1-34.

Loosli-Locher, Annemarie (2000): Zeitstrukturen in Schule und Unterricht. In: Schweizer Schule 87 (7-8), S. 14-19.

Lorenz, Chris/Bevernage, Berber (Hg.) (2013): Breaking up Time. Negotiating the Borders between Present, Past and Future, Göttingen.

Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1979/1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt a. M.

https://doi.org/10.25658/z79m-hg89

Mauelshagen, Franz (2023): Geschichte des Klimas. Von der Steinzeit bis zur Gegenwart. München.
Meier, Philipp (2023): Sie ist beschränkt und zerrinnt im Nu. Die Zeit läuft umso schneller, je älter wir werden. Künstler greifen das grosse Thema unter den Stichworten Geburt, Tod, Vanitas auf. In: Neue Zürcher Zeitung, 22.09.2023, S. 31.
Mitter, Wolfgang/Kopp, Botho von (Hg.) (1994): Die Zeitdimension in der Schule als Gegenstand des Bildungsvergleichs. Köln, Weimar, Wien.
Mollenhauer, Klaus (1981): Die Zeit in Erziehungs- und Bildungsprozessen. Annäherung an eine bildungstheoretische Fragestellung. In: Die Deutsche Schule 73 (2), S. 68-78.
Münch, Paul (2018): Arbeit und Fleiß in der Frühen Neuzeit. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden, S. 63-111.
Nanni, Giordano (2012): The Colonisation of Time. Ritual, Routine and Resistance in the British Empire, Manchester.
Nassehi, Armin (1993): Die Zeit der Gesellschaft. Opladen.
Niemeyer, August Hermann (1802): Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner. Band. 1, Halle.
Nowotny, Helga (1989): Eigenzeit. Entstehung und Strukturierung eines Zeitgefühls. Frankfurt a. M.
Oelkers, Jürgen (2010): „Zeit verlieren". Eine Paradoxie Rousseaus. In: Schönbächler, Theres/Becker, Rolf/Hollenstein, Armin/Osterwalder, Fritz (Hg.): Die Zeit der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Bern, S. 149-164.
Ogle, Vanessa (2013): "Whose Time is it? The Pluralization of Time and the Global Condition, 1870s–1940s". In: American Historical Review 118, S. 1376-1402.
Osterhammel, Jürgen (2017): Die Flughöhe der Adler. Historische Essays zur globalen Gegenwart. München.
Osterwalder, Fritz (2010): Die Zeit der öffentlichen Schule. Zeit, Fortschritt und Rechtsgleichheit im Konzept der „instruction publique". In: Schönbächler, Theres/Becker, Rolf/Hollenstein, Armin/Osterwalder, Fritz (Hg.): Die Zeit der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Bern, S. 165-194.
Piaget, Jean (1946/1955): Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde. Zürich.
Radkau, Joachim (1998): Das Zeitalter der Nervosität. Deutschland zwischen Bismarck und Hitler. München 1998.
Radkau, Joachim (2017): Geschichte der Zukunft. Prognosen, Visionen, Irrungen in Deutschland von 1945 bis heute. München.
Rebenich, Stefan (2002): Theodor Mommsen. Eine Biographie. München.
Renn, Jürgen (2022): Die Evolution des Wissens. Eine Neubestimmung der Wissenschaft für das Anthropozän. Berlin.
Rodgers, Daniel T. (2011): Age of Fracture. Cambridge, MA.
Rosa, Hartmut (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstruktur in der Moderne. Frankfurt a. M.
Savage, Jon (2008): Teenage. Die Erfindung der Jugend (1875-1945). Frankfurt a. M.
Schivelbusch, Wolfgang (1977): Geschichte der Eisenbahnreise. Zur Industrialisierung von Raum und Zeit im 19. Jahrhundert. München.
Schönbächler, Marie-Theres/Becker, Rolf/Hollenstein, Armin/Osterwalder, Fritz (2010): Die Zeit in der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Einleitung. In: Schönbächler, Theres/Becker, Rolf/Hollenstein, Armin/Osterwalder, Fritz (Hg.): Die Zeit in der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Festschrift für Walter Herzog. Bern, S. 7-9.
Schulz, Andreas (2003): Der „Gang der Natur" und die „Perfektibilität" des Menschen. Wissensgrundlagen und Vorstellungen von Kindheit seit der Aufklärung. In: Schulz, Andreas/Gall, Lothar (Hg.): Wissenskommunikation im 19. Jahrhundert. Stuttgart, S. 15-39.

https://doi.org/10.25658/z79m-hg89

Seitter, Wolfgang (2010): Zeitformen (in) der Erwachsenenbildung. Eine historische Skizze. In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (3), S. 305-316.
Speich Chassé, Daniel (2012): Fortschritt und Entwicklung. Version: 1.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte. http://docupedia.de/zg/chasse_fortschritt_v1_de_2012 (abgerufen am 21.09.2022).
Tenorth, Heinz-Elmar (2000): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. 3., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, München.
Thompson, Edward P. (1967): Time, Work-Discipline, and Industrial Capitalism. In: Past & Present 38, S. 56-97.
Treml, Alfred K. (2000): Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Stuttgart.



https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/SZMWCW3W

Autor:innen

Prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon
https://orcid.org/0000-0002-4104-6959

Prof. Dr. Till Kössler
https://orcid.org/0000-0002-1483-3674

Prof. Dr. Sabine Reh
https://orcid.org/0000-0003-2777-2126

https://doi.org/10.25658/z79m-hg89