

Zeit und Rhythmus in der Ganztagschule

»An diesem Ort war nur die lineare Zeit zugelassen, Leben und Unterricht an der Schule waren in völliger Übereinstimmung damit organisiert. Die Schulgebäude, die Umgebung, die Lehrer, die Schüler, die Küchen, die Pflanzen, das Inventar und der Alltag waren eine bewegliche Maschine, ein Symbol der linearen Zeit.

Wir standen am Rand, wir hatten die Grenze erreicht. Die Grenze dessen, wie weit man mit dem Instrument der Zeit die menschliche Natur drängen kann. Und danach mußte es ja schiefgehen.«

*PETER HOEG: Der Plan von der Abschaffung des Dunkels.
Roman, Rowohlt 1999*

Ganztagschule heißt: Mehr Zeit haben. Welche Zeit und Zeit wofür?

Die Vorstellung, dass Kinder länger am Tag als bisher in der Schule bleiben sollen, löst unterschiedliche Emotionen und Reaktionen aus – bei Lehrern und Eltern, aber vor allem auch bei Kindern. Soll diese Schule, wie wir sie kennen, zeitlich verlängert werden? Oh, toll! Oder: eine schreckliche Vorstellung! Was geschieht mit bzw. in der zusätzlichen Zeit mit unseren Kindern, mit uns, die wir in der Schule bleiben müssen, und mit uns, die wir den Schultag gestalten sollen?

HOEG hat in seinem faszinierenden Roman den »geheimen Plan« in »Biehls Privatschule« aufzudecken versucht: Es ist der Plan, alles zeitlich linear auszurichten, damit keine Zeit verschwendet wird, keine Zeit unwiederbringlich verloren geht, kein »Zeitfenster« ungenutzt bleibt.

»Bei Biehl sollte man fünf bis sechs Stunden am Tag dasitzen, das obligatorische Schulaufgabemachen nicht eingerechnet, fünf Tage in der Woche plus Sonntag für die Internatsschüler, über vierzig Wochen im Jahr, zehn Jahre lang. Wobei man sich ununterbrochen bemühen sollte, präzise und genau zu sein, um sich zu verbessern.

Ich glaube, das war gegen die Natur von Kindern« (S. 292).

Gesellschaftliches Zeitverständnis

ANDREAS FLITNER hat auf die religiösen Wurzeln eines Zeitverständnisses hingewiesen, das den Auftrag des Menschen im rastlosen Arbeiten und Nutzen der Zeit begreift (FLITNER 1989 und 2001). Ansätze zu diesem Zeitverständnis finden sich bereits bei COMENIUS in seiner *Didactica magna*: »Die richtige Zeit für die Arbeit muss klug bedacht werden ... Wie am Baum alljährlich aus einem jeden Auge nur ein einziger Sproß, ein einziges Reis hervorstößt, so wird des Menschen beharrlicher Fleiß innerhalb 20 oder 30 Jahren bis zu einer gewissen Tiefe und Breite gelangen« (1950, S. 43f.).

Der verantwortliche und disziplinierte Umgang mit Zeit wird zum moralischen Postulat und zum zentralen Inhalt des neuzeitlichen Zeitverständnisses. Das »Carpe diem« des Epikur ist nicht mehr hedonistisch zu verstehen, bedeutet nicht »Genieße den Tag!« sondern »Nutze den Tag zu deiner Vervollkommnung!« bzw. in einem säkularisierten und ökonomisierten Verständnis: »Nutze den Tag zur Vermehrung deines Wohlstandes!« »Zeit ist Geld«, m. a. W.: Wer die Zeit durch Nichtstun, Spielen oder Feiern verplempert, verschwendet Zeit und die Möglichkeit, damit Geld zu verdienen. So werden Zeitverschwendung und Geldverschwendung »verwandte Sünden« (FLITNER 1989, S. 489).

Dass dieses Zeitverständnis nicht nur mit dem neuzeitlichen Leistungs-, sondern auch dem neuzeitlichen Wissenschaftsverständnis korrespondiert, sei hier nur angedeutet. War Hauptelement des Denkens seit Sokrates und Platon der Dialog mit anderen und mit mir selbst, damit sich das wahre Sein der Dinge zu erkennen gibt und geschaut werden kann, so tritt an die Stelle des Dialogs und der Kontemplation gesteigerte Aktivität, die davon ausgeht, dass der Mensch nur das erkennen kann, was er selbst produziert hat. Produktivität, Fabrizieren zum Zwecke der Erkenntnis werden maßgebende Ideale, die die Wissenschaften vorantreiben. Der Prozess der Erkenntnisgewinnung wird wichtiger als die Bedeutung der Erkenntnis selbst. Aktives Tätigsein und zielgerichtetes Handeln werden zum Leitbild menschlichen Lebens (siehe hierzu z. B.: ARENDT 1960).

Mit dem gesellschaftlichen linearen Zeitverständnis haben sich verschiedene Autoren kritisch auseinandergesetzt (s. AUER 1990, REHEIS 2004, RIFKIN 1988, ZEIHNER 1997) und fordern einen radikal anderen Zugang zur Zeitlichkeit. Sie »stellen die Vorstellung in Frage, daß gesteigerte Effizienz und Geschwindigkeit die besten Zeitwerte bringen, um das Wohlergehen der Spezies zu fördern. Sie sagen, die künstlichen Zeitwelten, die wir geschaffen haben, steigerten nur unsere Trennung von den Rhythmen der Natur. Sie wollen von uns verlangen, daß wir auf-

hören, uns mit der Beschleunigung der Zeit zu befassen, und beginnen, uns wieder in die periodischen Abläufe zu integrieren, aus denen die vielen physiologischen Zeitwelten des Organismus Erde bestehen« (RIFKIN 1988, S. 13).

Durch ständig zu kontrollierende Zeit drohen viele andere Möglichkeiten der Weltbegegnung, Nachdenklichkeit und Beschaulichkeit verloren zu gehen. Insbesondere für die Pflege von mitmenschlichen Beziehungen ist Zeitdruck die denkbar schlechteste Bedingung. »Dazu brauchen wir Inseln der Unordnung, das heißt einen Blick auf die Uhr von der Seite her, wo sie die Zeit nicht anzeigt. Beziehungen kann man nicht übers Knie brechen, ihr Aufbau und ihre Entwicklung dauern« (GEIßLER 1990, S. 18).

Pädagogisches Zeitverständnis

Wie wir in den letzten Jahrzehnten einen pädagogischen Leistungsbe-
griff entwickelt haben, brauchen wir auch ein pädagogisches Zeitver-
ständnis, das der Dominanz des linearen Zeitverständnisses kritisch ge-
genüber tritt und andere Zugänge zur Zeit in die Gestaltung der Schule
einbezieht. Nur so wird die erweiterte Schulzeit ein humanes Vorhaben.

Kinder sind so stark neben familiären Zeitvorgaben, die sich bei-
spielsweise aus der Erwerbstätigkeit der Eltern ergeben, mit umfang-
reichen Zeitstrukturen aus anderen Bereichen ihrer sozialen Umwelt
konfrontiert, dass der Eindruck entstehen kann, »als kämen Kinder be-
reits mit dem linearen Zeitmuster auf die Welt, schließlich sitze es wie
angeboren« (ZOLL 1988, S. 11). Andererseits lässt sich beobachten, dass
Kinder auch andere Zugänge zur Zeit haben. Sie nehmen sich Zeit, z. B.
auf dem Weg zur Schule: Sie bleiben stehen, um einen Käfer zu betrach-
ten, um Menschen zu beobachten, wie sie zur Bahn eilen, oder um mit
anderen Kindern zu spielen, die ihnen gerade über den Weg laufen. In
den Augen vieler Erwachsenen verträdeln sie ihre Zeit, vergessen ihr
Ziel und ihren Auftrag. Für Kinder sind offenbar die gegenwärtigen Er-
eignisse, Spiele und Handlungen wichtiger als die auf Zukunft gerichteten
Anforderungen. Kinder leben mehr als Erwachsene in der Gegen-
wart. »Für das Kind – so scheint es – ist die Zeit nicht ablaufend, nicht
zwingende und tickende Bewegung, sondern Gegenwart und Dauer. [...] das
ganz entspannte außer-der-Zeit-sein, wie es bezeichnend ist für spie-
lende Kinder« (FLITNER 1989, S. 490). Auch Erwachsene brauchen und
suchen solche Zeiten. Doch scheinen sie mehr unter dem Druck des li-
nearen Zeitverständnisses zu stehen, so dass es einer Anstrengung bzw.
eines Willensaktes bedarf, aus dem zielgerichteten Handeln »auszustei-

gen« und sich auf ein anderes Zeiterleben (im Spiel, in der Musik etc.) einzulassen.

Das zyklische Zeitverständnis entwickelt sich aus Erfahrungen von immer wiederkehrenden Ereignissen in der Natur und im täglichen Leben (dem Rhythmus von Tag und Nacht, Werktagen, Festtagen und den Jahreszeiten sowie besonderen Ereignissen). Die zyklische Zeitvorstellung hebt sich von der linearen, mechanischen Zeitordnung ab.

Das kindliche Zeiterleben scheint stärker gegenwartsbezogen und zyklisch. Kinder können daher in Konflikt mit den an rationalen Gesichtspunkten ausgerichteten Zeitvorstellungen z. B. im Raum der Schule geraten, deren Form der Zeitwahrnehmung im Wesentlichen bestimmt ist durch vielfältige, abstrakte Zeitraster. SICHTERMANN hat »Zeit-Kämpfe« zwischen einem Kleinkind im Alter von etwa neun Monaten bis zu drei Jahren mit »archaischem« Zeiterleben und dem durch Rationalität geprägten linearen Zeitverständnis einer erwachsenen Betreuungsperson beschrieben (1981, S. 5). RABE-KLEBERG / ZEIHNER verweisen darauf, dass je weniger ein kleines Kind den rationalen Zeitgebrauch schon gelernt habe, desto mehr werde es Zeitvorgaben als Zumutungen erleben, und desto mehr sei es auf zeitliche Freiräume, aber auch auf die Planungshilfen der Erwachsenen angewiesen (1984, S. 40 f).

Können wir (Kinder und Erwachsene) der »Zeitfalle« entgehen? Die Verlängerung der Schulzeit am Tag bietet hierfür neue Chancen:

- Die Schule soll unterschiedlichen Zugängen zur Zeit Rechnung tragen: Das In-der-Gegenwart-Leben, Außer-der-Zeit-Sein (z. B. im Spiel, im Gespräch mit Gleichaltrigen, im Dasitzen) muss eine Chance haben. Das verlangt, dass der Schultag den Kindern auch nicht von außen bestimmte Zeiten einräumt und selbstbestimmte Zeiten zulässt. Dem zyklischen Zeitverständnis kann durch eine kindgerecht rhythmisierte Zeitstruktur Rechnung getragen werden.
- Die Schule soll einen anderen Umgang mit Zeit entwickeln: Kinder in deutschen Schulen leiden gerade darunter, dass alles sehr schnell gehen muss, gemeinsames Spielen kaum möglich ist und soziale Interaktion nur begrenzt stattfinden kann. Eine »Verdichtung der Arbeitsabläufe« führt jedoch in der Schule nicht zu einer Produktivitätssteigerung, sondern eher zu Hektik und Störungen der Lernprozesse. Neben dem Lernen mit zeitlichen Vorgaben gilt es, »unsere individuelle Zeit zu entschleunigen ... und die Produktivität der Langsamkeit zu entdecken und zu fördern« (PETILLON 1998, S. 7). Die Schule sollte einen Rahmen bereit stellen, innerhalb dessen individuelle Tempi möglich sind. Respektiert die Schule, dass Kinder eigene situative, spontane und kreative Zugänge zur Zeit haben, gerät sie rasch in

Widerspruch zu den Erfordernissen der Institution Schule mit ihren Bildungsansprüchen und ökonomischen Gestaltungsmustern.

- Die Öffnung für kindgerechtere Zeitrhythmen kann nicht heißen, dass Kinder keiner Zeiteinteilung oder Zeitvorgabe mehr ausgesetzt werden sollten. Die Kinder müssen lernen, mit fremdbestimmten Zeiten umzugehen.
- Die Schule soll den Kindern ein anderes Lernen ermöglichen: Die Differenziertheit der Lernprozesse stellt die Schule vor hohe Anforderungen. Sie muss auf die Unterschiedlichkeit kindlichen Lernens mit differenzierten Methoden und unterschiedlichen Organisationsformen reagieren und der Tatsache Rechnung tragen, dass Lernen ein höchst individueller, aktiver und eigenverantwortlicher Vorgang ist, dass dem individuellen Lernrhythmus Rechnung zu tragen ist.

Für die Bemühungen, den Kindern »mehr Zeit zu geben«, ist somit entscheidend der Umgang mit der zur Verfügung stehenden Zeit, die zeitliche Abfolge und Strukturiertheit, kurz die Rhythmisierung vor allem des Schultages, aber auch der Schulwoche und des Schuljahres.

Rhythmus

Etymologisch gesehen kommt »Rhythmus« aus dem Griechischen: »rhythmos« bedeutet »Gleichmaß« und »fließen«, gleichmäßig gegliederte Bewegung; periodischer Wechsel, regelmäßige Wiederkehr. Die Bedeutung des Rhythmus für die Erziehung liegt nach RÖTHIG in vier Grundtatbeständen: Wiederholung, Gliedertheit, Betonung/Akzent, Stetigkeit. »Rhythmus wird also als ein Vorgang zu verstehen sein, dessen Bestandteile geordnet, gliedert, aufeinander bezogen sind und dessen regelmäßige Verlaufsgestalt durch bestimmte Akzentuierungen und Wiederholungen gekennzeichnet ist« (1990, S. 53).

Rhythmus ist nach MESSNER »nicht einfach Takt, also metrisch geschlagene Zeit, sondern die sich auf der regelmäßigen Folge der Takte frei entfaltende Dynamik« (1991, S. 55). Er entstehe durch das Wechselspiel von Polaritäten wie Hebung und Senkung oder Spannung und Entspannung. Rhythmuserfahrungen in der Musik können als Suchhilfe für andere menschliche Tätigkeitsbereiche dienen. Sie lassen sich als eine »Wechselfolge polarisierender und wieder ausgleichender Momente« darstellen. Zum anderen zeigen improvisierende Solisten einer Musikgruppe, »dass ein selbständiges, rhythmisches Agieren immer darin besteht, die gefundenen und angebotenen Formen der Rhythmisierung

zwar aufzunehmen, aber sodann den Stempel der Eigengestaltung aufzudrücken. Besonders für den pädagogischen Umgang mit Rhythmus wird wichtig sein, dass noch so klug ausgedachte vorgegebene Rhythmisierungsformen stets diesen Spielraum für eine individuelle Aneignung und Ausgestaltung durch die einzelnen Schülerinnen und Schüler benötigen« (ebd., S. 55).

HEIMANN hat die grundlegende Bedeutung von Rhythmus für das Leben und die Lebewesen auf der Erde in vielfältigen Facetten und mit Bezug auf verschiedene Fachdisziplinen herausgearbeitet, um nachzuweisen, wie bedeutsam Rhythmus für die (Heil-)Pädagogik ist. »Das Leben des Menschen auf Erden verläuft in Zeit und Raum. In Raum und Zeit vollzieht und ordnet sich jede Wahrnehmung und Handlung. Beide Dimensionen werden vom Rhythmus durchzogen und erhalten dadurch eine gewisse Struktur, eine zeitliche und räumliche Ordnung. Diese beiden von uns sonst als getrennt erlebten Dimensionen besitzen im Phänomen des Rhythmus ein Gemeinsames, ja sie werden vom Rhythmus geradezu in Verbindung gebracht« (1989, S. 13).

Leben ist durchgängig rhythmisch und nicht etwa mechanisch-linear konstituiert. So spielt der Jahresrhythmus als zeitlicher Rhythmus für viele Organismen in Bezug auf Wachstum (Knospen, Blüten, Welken), Stoffwechselprozesse u.a. eine zentrale Rolle. Der Mensch kann sich im Unterschied zu anderen Lebewesen unabhängig von den Umweltrhythmen machen (z.B.: Schicht- und Nachtarbeit). Sie zwingen ihn nicht und er geht nicht im Rhythmus auf. Doch können Störungen im Rhythmengefüge Krankheiten hervorrufen oder Folgen von Krankheiten sein. Ein Einfügen, zumindest eine Berücksichtigung der natürlichen Rhythmen ist daher eine Grundlage zum Erhalt der Gesundheit. Da sich heute der Mensch immer mehr von den natürlichen Zeitstrukturen löst, können sich vermehrt Probleme ergeben. »Das Subjekt ist umgriffen von den Rhythmen der Natur und kann keine dieser Abhängigkeiten sprengen, ohne einen Preis zu entrichten« (BRÄUER 1990, S. 75).

Die zeitlichen Verläufe der Natur wie Tag, Monat, Jahr, der Wechsel von Tag und Nacht bilden sich in Leistungsschwankungen beim Menschen ab. Die Leistungsschwankungen, die mit den zeitlichen Rhythmen der Natur einhergehen, wurden graphisch als sogenannte Tages- und Jahresleistungskurven (auch Wochenleistungskurven) festgehalten (vgl. RÖTHIG 1990).

Der menschliche Körper nimmt an vielfältigen vorgegebenen rhythmischen Ordnungen teil. Zu unterscheiden ist zwischen größeren Rhythmen, die sich etwa auf die Jahreszeiten beziehen, und der Biokurve mit den über den Tag verteilten Leistungshöhepunkten und Tiefpunkten

sowie dem »Eigenrhythmus«, der sich im Biorhythmus und im persönlichen Tempo von den anderen stark unterscheiden kann.

Vor allem der Gesamtverlauf eines Tages sollte im Hinblick auf die abgeforderten Aktivitäten, auf den Wechsel von Phasen der Anspannung und Erholung, auf den Biorhythmus hin untersucht werden.

Schule sollte daher ihre Jahres-, Wochen- und Tagesplanung nach rhythmischen Gesichtspunkten überprüfen und so nahe wie möglich gestalten.

Der Schultag: Takt – äußere und innere Rhythmisierung

Die Vorstellung eines rhythmisierten Lernens nimmt Abschied von der Fiktion ausschließlich von außen bestimmter und auf feste Zeiträume zugeschnittener Konzentrationsphasen und sieht Ermüdungs- und Entspannungszeiten als notwendige Bestandteile des Lernprozesses. Erfahrenen Lehrer/innen ist dies nicht unbekannt; sie erspüren, wann ein Wechsel der Tätigkeiten, wann Pausen angebracht sind.

Kindern in der Schule »Zeit zu geben« ist nicht gleichzusetzen mit einem Verzicht darauf, die zur Verfügung stehende Zeit für Kinder wiedererkennbar zu strukturieren. Es scheint daher sinnvoll, zwischen dem Takt und der Rhythmisierung zu unterscheiden. Der »Takt« bezieht sich auf die schuleinheitlich festgelegte zeitliche Strukturierung. Im Schulkonzept wird zum Beispiel die Dauer und Abfolge von Blöcken und Pausen festgelegt, auch wann die Schule öffnet, wann das gemeinsame Frühstück, das Mittagessen, wann jahrgangsübergreifendes Lernen, wann Arbeitsgemeinschaften stattfinden.

Mit »Rhythmisierung« ist die interne Lernstruktur innerhalb der vorgegebenen Unterrichtsblöcke gemeint, die jeweils von der agierenden Lehrkraft und den Kindern der Lerngruppe gesteuert wird. Sie findet auf zwei Ebenen statt. Auf der ersten geht es um den Wechsel der Lehr- und Lernformen, also etwa von Wochenplanunterricht, Stationenlernen, frontalem Lehrgang: *äußere Rhythmisierung*. Auf der zweiten Ebene, der *inneren Rhythmisierung*, geht es um den eigenen Rhythmus, den jeder Mensch hat, sowie die Steuerung der Lernprozesse durch jedes einzelne Kind selbst (etwa: Lernstrategien entwickeln, Lernhilfen wahrnehmen, Kontakte zu anderen Kindern aufnehmen, Entspannungsphasen bewusst gestalten). Die innere Rhythmisierung findet bei jedem Lernen statt; wird sie Kindern bewusst und als Metakognition einsetzbar, sind positive Auswirkungen auf das Lernen zu erwarten.

Takt	Einteilung des Unterrichtstages in Blöcke und Pausen, Festlegung bestimmter Abschnitte innerhalb eines Unterrichtsblocks (z. B.: Offener Anfang, Fächer, AGs)	<i>Gelenkt durch</i> Das System (Schulkonzept/Gremien)
Äußere Rhythmisierung	Wechsel der Lehr- und Lernformen einer Gruppe innerhalb eines Unterrichtsblocks	<i>Gelenkt durch</i> Die unterrichtende Lehrkraft / das Team / das Kind
Innere Rhythmisierung	Eigenrhythmus, individuelle Steuerung des Lernprozesses	<i>Gelenkt durch</i> Das Kind

(vgl. Burk u. a. 1998, 22)

Zusätzliche Schulzeit soll vor allem die Rhythmisierung des Schultages erleichtern und durch einen kindgerechten Arbeitsrhythmus mit Belastungs- und Entlastungsphasen ersetzen. Zusätzliche Zeit dient der »Entdichtung«, erleichtert innere Differenzierung und freie Arbeit, regt Kooperation zwischen Lehrern, Kindern und Eltern an, fördert Selbstständigkeit und Selbstverantwortung der Kinder.

Rhythmisierung des Schultages

In den Stundentafeln für die verschiedenen Schulstufen werden die Anteile der Fächer vorgegeben. Dies bedeutet nicht, dass damit auch die zeitliche Strukturierung und Abfolge festgelegt wären.

Ein Stundenplan, der nur die Fächerfolge enthält, greift zu kurz, reduziert die Schule auf eine Lehranstalt. Wenn die erweiterte Schulzeit als Chance für eine veränderte Gestaltung des Schultages mit angemessenen Phasen der Anspannung und Entspannung, mit formellen und informellen Zeiten, mit individuellen und gemeinsamen Zeiten, könnte eine Zeittafel idealtypisch so aussehen, wie auf der nächsten Seite dargestellt.

Je nach den Bedingungen vor Ort, je nach Schulstufe und Schulform lässt sich diese Zeittafel abwandeln, z. B.: Andere Anfangs- und Schlusszeiten, stärker auf die Fächer ausgelegte Blockbildungen. Doch sollten die dieser Zeittafel zugrunde liegenden Begründungen bedacht und in einer modifizierten Stundentafel berücksichtigt werden:

Zeit		exemplarische Rhythmisierung
Erster Block 7.30 Uhr	individuelle Zeit / gemeinsame Zeit / individuelle Lernzeit / gemeinsame Lernzeit Unterschiedliche Formen der Lehr- und Lernorganisation auch jahrgangs- und klassenübergreifend	7.30 Uhr Öffnung der Schule: Gleitzeit 8.00 – 8.30 Uhr Offener Anfang und differenzierte Arbeit / Freiarbeit 8.30 – 9.00 Uhr Morgenkreis (Sammlung, Gespräch, Tagesplanung) 9.00 – 10.00 Uhr fach- bzw. lehrgangs- bezogene Abschnitte und/oder Arbeit nach dem Wochenplan
bis 10.00 Uhr		
10.00 – 10.30 Uhr	individuelle Zeit / gemeinsame Zeit	gemeinsames Frühstück, Spiel- und Bewegungszeit / Pausenzeit
Zweiter Block 10.30	individuelle Lern- zeit / gemeinsame Lernzeit Unterschiedliche Formen der Lehr- und Lernorganisation auch jahrgangs- und klassenübergreifend	10.30 – 12.30 Uhr fach- bzw. lehrgangs- bezogene Abschnitte und/oder Arbeit nach dem Wochenplan
bis 12.30 Uhr		
12.30 -14.00 Uhr	individuelle Zeit / gemeinsame Zeit	Spiel und Bewegung / Pausenzeit Mittagessen
Dritter Block 14.00 Uhr	individuelle Lern- zeit / gemeinsame Lernzeit Unterschiedliche Formen der Lehr- und Lernorganisation auch jahrgangs- und klassenübergreifend einschließlich Spiel und Bewegung und Offener Schluss	14.00 – 16.00 Uhr fach- und lehrgangs- bezogene Abschnitte, Arbeitsgemein- schaften, Wahlpflichtangebote Zusätzliche außerschulische Angebote: Hausaufgabenhilfe, Arbeitsgemeinschaften, Betreuungsangebote
bis 16.00 Uhr		

Exemplarische Rhythmisierung des Schultages

Biorhythmus

Die drei Blöcke mit der exemplarischen Rhythmisierung versuchen der Erkenntnis Rechnung zu tragen, dass die Leistungskurve des Menschen während des Tagesablaufs rhythmisch wechselnde Hochs und Tiefs aufweist. »Relativ einheitlich für Kinder und Erwachsene und unabhängig davon, ob eher körperliche oder geistige Arbeit geleistet werden soll, ergibt sich für die Vormittagszeit – ungefähr von 8.00 bis 11.00 Uhr – ein erster breiter Gipfel der Leistungsfähigkeit; es folgt mittags ein drastischer, länger anhaltender Abfall mit seinem Minimum gegen 14.00 Uhr und dann wieder zwischen 16.00 und 18.00 Uhr« (bis 19.00 Uhr) ein zweiter, bei Erwachsenen weit in den Abend hineinreichender Gipfel« (MESSNER 1991, S. 57).

Aus solchen Erkenntnissen kann keine Kausalität für die schulische Tagesgestaltung abgeleitet werden. Die Untersuchungen zeigen Schwankungen je nach Alter der Kinder (je jünger die Kinder sind, umso mehr verlagern sich die Höhen- und Tiefpunkte der Kurve nach vorne), zum anderen hat jeder Mensch einen »Eigenrhythmus«. Bei allen altersbedingten und individuellen Abweichungen muss dennoch im Laufe des Schultages von einer Rhythmik im beschriebenen Sinne ausgegangen werden. Eine Schule, die Kindern bis zu 6 oder sogar 7 Unterrichtsstunden am Vormittag zumutet, kämpft gegen den Biorhythmus des Menschen. Während in anderen Ländern Kinder weniger Fachunterricht haben, aber deutlich länger in der Schule sind, setzt man in Deutschland weiterhin auf die »Lektionenschule« am Vormittag. Hier werden Kinder eher überfordert als in einer Schule mit einem rhythmisierten Schultag von 8 bis 17.00 Uhr. Wenn die physiologische Leistungsfähigkeit in der Mittagszeit am niedrigsten ist, fordert die Arbeit zu diesem Zeitpunkt erheblich mehr Kraft. Dies gilt für Kinder und Lehrende.

Erweiterte Handlungsspielräume

An die Stelle der Einzelstunden treten längere Unterrichtsblöcke. Die »Lektionenschule« mit ihrem 45-Minuten-Takt ist dadurch geprägt, dass die Takteinheiten relativ kurz und in der zeitlichen Ausdehnung gleich sind. Dies schränkt die Möglichkeiten einer Rhythmisierung ein. Werden diese durch weitschwingendere Rhythmen erweitert, erhält zugleich auch die bewusste Gestaltung der inneren Rhythmisierung durch das Kind größere Chancen. Diese Chancen müssen aber von den Lehrenden zugelassen, dafür muss Zeit eingeräumt werden. Die zeitlichen Vorgaben innerhalb der Blöcke sind soweit wie möglich flexibel zu gestalten.

Die drei Blöcke geben den Lehrerinnen und Lehrern einen größeren Handlungsspielraum, zeitliche Dauer von Arbeitsphasen und den Wechsel von Fächern nach der Aufnahmefähigkeit der Kinder und ihrer Belastbarkeit zu bestimmen. Aber auch die Kinder selbst erhalten größere Handlungsspielräume; sie sollen im Hinblick auf die Ziele der Selbstständigkeitserziehung die Chance haben, innerhalb größerer Zeitblöcke ihre Arbeit eigenverantwortlich einzuteilen, Arbeitsrhythmus und Arbeitszeit sowie Binnengliederung selbst bzw. mitzubestimmen. Die zeitlichen Vorgaben erleichtern es, den individuellen Lern-, Bewegungs- und Verhaltenstempi zu folgen. Die Kinder können die internen Zeitrhythmen weitgehend selbst festlegen. Durch offene Lernsituationen, freie Arbeitszeiten oder Wochenplanarbeit wird es den Kindern ermöglicht, ihre Fähigkeiten, Interessen und Neigungen einzubringen.

Diese größere Offenheit und die Ausweitung der Handlungsspielräume für Kinder und Lehrende wird gesichert durch den Rhythmus des Tagesablaufes, der durch seine Gegliedertheit, Stetigkeit, regelmäßige Verlaufsgestalt, Wiederholung von Tag zu Tag Orientierung und Sicherheit bringt, m. a. W.: Die Offenheit braucht eine klare Rahmung und wiederkehrende Elemente innerhalb der Blöcke, auch wenn deren Dauer und Inhalt wechseln. »Rituale zur Markierung sind hilfreich. Sie gewährleisten, dass der vom Lehrer gesetzte äußere Zeitrahmen vom Schüler als innerer übernommen werden kann« (SEYDEL 2001, 16). Die zeitlichen Abläufe werden so auch für Kinder durchschaubar und einsichtig. Sie können am Planungsgeschehen leichter beteiligt werden. So können Zeitbewusstsein und vor allem Planungskompetenz entwickelt werden.

Offener Anfang

Erfahrungen mit dem offenen Anfang zeigen, dass dies ein Schlüssel zu einer veränderten Gestaltung des Schulvormittages ist: Jedes Kind kommt im vorgegebenen Zeitrahmen von in der Regel 30 Minuten zur Schule, wählt eigenverantwortlich seine Tätigkeiten, Spiel- oder Gesprächspartner; Lehrerinnen und Lehrer beobachten, begleiten und stehen als Spiel- und Gesprächspartner zur Verfügung.

Motivation und Verhalten der Kinder werden durch diesen veränderten Schulbeginn entscheidend beeinflusst. Die Kinder kommen zur Schule und wissen,

- was sie tun können;
- sie entscheiden auf dem Schulweg, was sie tun werden;
- sie müssen nicht warten, bis ihnen die Lehrerin sagt, was sie tun sollen.

Aggressives Verhalten wird abgebaut, soziale Interaktion, Selbstständigkeit und Selbstbestimmung gefordert und gefördert. Die individuelle innere Rhythmisierung bedarf also der Unterstützung durch die Lehrenden. In den Vordergrund treten die beobachtenden und beratenden Aufgaben der Lehrenden, in den Hintergrund hingegen die direkte Instruktion.

Fachunterricht

Wenn Zeiten und Rhythmen verändert werden, ist das Wissen um erweiterte und veränderte Lern- und Lehrformen (Wochenplan, Freie Arbeit, Projektarbeit, Werkstatt- und Stationenlernen) unentbehrlich, ebenso wichtig sind die Überlegungen dazu, wie dann aufbauendes, die Lernziele der Fächer verfolgendes Lernen in rhythmisierten Zeitabläufen möglich ist. Wie lassen sich die veränderten Zeitstrukturen und die Erfordernisse der fachbezogenen und fächerübergreifenden Arbeit in Einklang bringen? Fachunterricht stellt den rhythmisierten Schultag nicht prinzipiell in Frage. Er lässt sich einbinden in den Kontext von offenen Unterrichtsformen wie Wochenplan- und Projektarbeit. Bei einer Abkehr vom 45-Minuten-Takt bedarf es der fachdidaktischen Diskussion, um die veränderten Strukturen adäquat zu nutzen und die erweiterten Möglichkeiten zu erkennen. In einigen Fächern wie Sport, Kunst liegt es nahe. Bei dem Einsatz neuer Medien wird es geradezu gefordert. So haben vielfältige Modellversuche in den verschiedenen Schulformen gezeigt, dass ein »traditioneller« Unterricht mit neuen Medien kaum möglich ist. Der pädagogische Umgang mit neuen Medien liefert Ansätze zu einer selbstbestimmten, verantwortungsvollen Nutzung bei den Kindern. Die Arbeit in Medienprojekten braucht Zeit, die in der Ganztagschule eher zur Verfügung steht.

Die neuen Zeitstrukturen bieten die Chance, Schule so zu verändern, dass Lehrende und Kinder Lernprozesse gemeinsam planen. Statt sich an den (scheinbaren) zeitlichen fachlichen Anteilen gemäß der Stunden-tafel zu orientieren, lassen Lernprozesse sich nun eher an curricularen Zielen festmachen. Die Erreichung der Ziele des Mathematikunterrichts ist dann nicht dadurch gewährleistet, dass jeden Tag ein festgelegter zeitlicher Anteil für einen Lehrgang ausgewiesen ist, sondern vielmehr dann, wenn mathematische Qualifikationen von den Kindern erworben und erfolgreich angewendet werden. Auch die Einrichtung von wechselnden Arbeitsgemeinschaften und Projektzeiten kann in den Dienst fachlicher Ziele gestellt werden.

Die Verlagerung des Blicks von Zeitanteilen zu curricularen Zielen verändert auch die Einschätzung und Gestaltung von Lernprozessen.

Bislang selbstverständliche Bezugsgrößen wie Klassenverband oder Fachstunden erhalten einen veränderten Stellenwert und können gegebenenfalls für bestimmte Zielsetzungen eher hinderlich als förderlich sein. Im Rahmen bestimmter fachlicher Zielsetzungen könnten neu geschaffene funktionale Räume (Leseräume, technische Räume, musische Räume) – ähnlich wie die Sporthalle – individuell und gemeinsam genutzt werden.

Der dritte Block

Der dritte Block liegt in der eher mit einem Leistungstief zusammenfallenden Mittagszeit. Es läge daher nahe, eine eher zweistündige Mittagspause einzulegen, als nur eine Stunde, wie meist üblich. Die »Schule mit geteilter Unterrichtszeit« (von 8 – 12 Uhr und nachmittags von 14 – 16 Uhr) war in Deutschland bis ins 20. Jahrhundert hinein die Regel und ist auch heute noch in einigen europäischen Ländern (z.B.: Italien) zu finden. In der Mittagspause gingen/gehen die Kinder und Lehrkräfte zum Mittagessen und zur Erholung nach Hause, oder sie erhalten in der Schule ein Mittagessen. Diese Form der »Ganztagschule« entsprach einerseits der Zeiteinteilung in der Arbeitswelt der Handwerker, andererseits dem Biorhythmus weitaus mehr, als ein überlanger Unterrichtsvormittag.

Unterricht am frühen Nachmittag wird daher in vielen Schulen folgerichtig überwiegend für Arbeitsgemeinschaften und Angeboten mit sportlichen, handwerklichen und künstlerischen Inhalten genutzt. Außerschulische Träger kommen als Kooperationspartner hinzu. Sie erleichtern es, die Öffnungszeiten an Ganztagschulen verlässlicher zu gestalten und die Angebote auszuweiten. Die Einbindung in ein schulisches Konzept liefert planvolle Chancen unterrichtliche Inhalte und außerunterrichtliches Lernen sinnvoll zu verknüpfen (s. Beispiele in Teil III des Bandes).

Schlussbemerkung

Eine pädagogische Gestaltung der Schule führt weg von einem »verdichteten« Vormittagsunterricht, in dem den Kindern Lektionen erteilt werden. Es bedarf der Rhythmisierung des Schultages, an dem notwendigerweise ein Teil des Pflichtunterrichts auf den Nachmittag verlegt werden muss. Die Forderung nach einer Rhythmisierung des Schultages führt jedoch nicht zwingend zu einer Ganztagschule in gebundener Form, jedoch zu einer Ganztagschule, in der eine Teilung in Vormittagsschule

für alle Kinder und eine Nachmittagsschule mit freiwilligen Angeboten für nur wenige Kinder überwunden wird. Da die Studentafeln für die einzelnen Jahrgänge in den meisten Bundesländern über 20 Unterrichtsstunden hinausgehen, sollte ein Teil des Pflichtprogramms für alle Kinder auf den Nachmittag verlegt werden. Nur dann werden die Lernzeiten »entdichtet«, »entschleunigt«, mehr Zeit in der Schule pädagogisch verantwortlich genutzt. Schulleitungen und die Kollegien in den einzelnen Schulen sind gefragt, innovative Handlungskonzepte aufzugreifen und entsprechend ihrer eigenen lokalen Rahmenbedingungen weiter zu entwickeln.

Auf den engen Zusammenhang zwischen der strukturellen Veränderung der Schule und den Veränderungen der Arbeitszeitregelungen sei abschließend hingewiesen. Lernen braucht andere Strukturen, aber auch Lehren braucht andere Möglichkeiten.

Literatur

- ARENDET, HANNAH (1960): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. Stuttgart
- AUER, VON F./GEISSLER, K.A./SCHAUER, H. (Hrsg.): *Auf der Suche nach der gewonnenen Zeit*. Mössingen-Thalheim
- BAMBACH, HEIDE (1992): *Den Kindern beim Aufwachsen helfen – Tageslauf statt Stundenplan*. In: *Die Grundschulzeitschrift* Heft 51, S. 34–38
- BRÄUER, GOTTFRIED (1990): *Zur Bedeutung des Rhythmisierens in der Elementarerziehung*. In: BANNMÜLLER, E./RÖTHIG, R. (Hrsg.): *Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung*. Stuttgart
- BURK, K./RONTE-RASCH, B./THURN, B. u. a. (1998): *Grundschule mit festen Öffnungszeiten*. Weinheim und Basel
- GEISSLER, KARLHEINZ A. (1990): *Bessere Zeiten – Ergebnisse der Zeitakademie*. In: v. AUER, F./GEISSLER, K.A./SCHAUER, H. (Hrsg.): *Auf der Suche nach der gewonnenen Zeit*. Mössingen-Thalheim
- HEIMANN, ROSWITHA (1989): *Der Rhythmus und seine Bedeutung für die Heilpädagogik*. Stuttgart
- HOLTAPPELS, HEINZ GÜNTER (1995): *Ganztagserziehung in der Schule*. Opladen
- MESSNER, RUDOLF (1991): *Die Rhythmisierung des Schultages. Erfahrungen und pädagogische Überlegungen zu einem dringlich gewordenen Problem*. In: KUBINA, CH./LAMBRECHT, H.-J. (Hrsg.): *Die Ganztagsschule, Bestandsaufnahme – Grundlegung – Perspektiven*. Wiesbaden, S. 54–66
- FLITNER, ANDREAS (1989): *Zeit sparen – Zeit nehmen – Zeit schenken*. In: *Neue Sammlung*, Heft 4, S. 488–497 und: *Pädagogische »Zeit«-Gedanken*. In: *Zeitschrift PÄDAGOGIK*, Heft 3/2001
- PETILLON, HANNS (1998): *Mehr Zeit in der Grundschule für Kinder, Lehrer(innen) und Eltern*. In: *Forum E*. Heft 2, S. 6–13
- RABE-KLEBERG, URSULA/ZEIHER, HELGA (1984): *Kindheit und Zeit. Über das Eindringen moderner Zeitorganisation in die Lebensbedingungen von Kindern*. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 4. Jahrgang, Heft 1, 29–43

- REHEIS, FRITZ (2004): Entschleunigung – Abschied vom Turbokapitalismus, München
- RÖTHIG, PETER (1990): Zur Theorie des Rhythmus. In: BANNMÜLLER, E. / RÖTHIG, R. (Hrsg.): Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung. Stuttgart
- SEYDEL, OTTO (2001): Verschenkte Zeit oder: Die Kunst des Anglers. In: Zeitschrift PÄDAGOGIK, Heft 3 / 2001, 14–17
- SICHTERMANN, BARBARA (1981): Zeit-Kämpfe mit Kindern. In: Ästhetik und Kommunikation. Heft 45 / 46, 5–19
- SPECK-HAMDAN, ANGELIKA (1992): Alles zu seiner Zeit – Rhythmus und Rhythmisierung in der Schule. In: PRIEBE, H. / RÖBE, E. (Hrsg.): Blickpunkt Grundschule, Donauwörth, 25–30
- ZEIHER, HELGA (1997): Über den Umgang mit der Zeit bei Kindern. In: FÖLLING-ALBERS, M. (Hrsg.): Veränderte Kindheit – veränderte Grundschule. 7. Aufl. Frankfurt/Main
- www.zeitverein.de (»Verein zur Verzögerung der Zeit«)