



Sandra Tänzer  
Claudia Schomaker  
Eva Heran-Dörr  
(Hrsg.)

# Sachunterricht vielperspektivisch planen

Unterrichtsvorschläge zum Inhaltsbereich „Zeit“

Tänzer / Schomaker / Heran-Dörr  
**Sachunterricht vielperspektivisch planen**

Sandra Tänzer  
Claudia Schomaker  
Eva Heran-Dörr  
(Hrsg.)

# Sachunterricht vielperspektivisch planen

Unterrichtsvorschläge zum  
Inhaltsbereich „Zeit“

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2014

**k**

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2014.r. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bildnachweis Coverfoto: © Mareike Wanke, Hannover.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2014.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1964-0

# Inhaltsverzeichnis

<b>1 Einleitung</b> .....	7
<i>Sandra Tänzer, Claudia Schomaker &amp; Eva Heran-Dörr</i>	
<b>2 Zeit im schulischen Kontext</b> .....	11
<i>Günther Schorch</i>	
2.1 Zeit und Umgang mit Zeit als Bildungs- und Erziehungsaufgabe.....	11
2.2 Aspekte einer schulischen „Erziehung zur Zeitlichkeit“.....	13
2.3 Zeit als Lehr- und Lernzeit.....	15
2.4 Umgang mit Zeit im gestalteten Schulleben.....	20
2.5 Fazit.....	23
<b>3 Zeit als Sache des Sachunterrichts</b> .....	25
<i>Eva Heran-Dörr, Claudia Schomaker &amp; Sandra Tänzer</i>	
3.1 Zeit als natürliches und gesellschaftliches Phänomen.....	25
3.2 Zeit im Leben von Kindern.....	28
3.3 Zeit als Inhaltsbereich im Sachunterricht.....	36
<b>4 Von Bildungsinhalten zu Lernaufgaben</b> .....	43
4.1 Umgang mit Zeit im eigenen Leben und im Leben anderer.....	43
<i>Claudia Schomaker, Sandra Tänzer &amp; Eva Heran-Dörr</i>	
4.2 Zur Bedeutung und dem Nutzen von Zeit im eigenen Leben und im Leben anderer.....	74
<i>Sandra Tänzer, Eva Heran-Dörr &amp; Claudia Schomaker</i>	
4.3 Lebenszeit – Zeit des Wachsens, Reifens, Alterns, Sterbens.....	107
<i>Kerstin Michalik</i>	

4.4 Messgeräte der Zeit – Zeit als physikalische Größe.....	136
<i>Klaus Lemmen</i>	
4.5 Die ‚Zeichen der Zeit‘: Beispiele für individualisierte Themenfindungen im geöffneten Sachunterricht.....	160
<i>Hilde Köster &amp; Nadia Madany Mamlouk</i>	
<b>5 Schluss.....</b>	<b>179</b>
<i>Sandra Tänzer, Claudia Schomaker &amp; Eva Heran-Dörr</i>	
<b>Autorinnen und Autoren.....</b>	<b>182</b>

# 1 Einleitung

*Sandra Tänzer, Claudia Schomaker & Eva Heran-Dörr*

Am 1. März 2010 erschien im Klinkhardt-Verlag das Buch „Sachunterricht begründet planen: Bedingungen, Entscheidungen, Modelle (Tänzer & Lauterbach 2010). Ausgangspunkt des Buches, so das Herausgeberteam in der Einleitung, war die Frage, „was ein (zukünftiger) Sachunterrichtslehrer, eine (zukünftige) Sachunterrichtslehrerin wissen und können sollte, um begründet und verantwortungsvoll Unterrichtseinheiten im Fach Sachunterricht zu planen“ (ebd., 11). Vor diesem Hintergrund erörterten 14 Fachkolleginnen und -kollegen – unter anderem wir drei – theoretische Grundlagen zentraler Planungsbedingungen und -entscheidungen, deren Kenntnis ein sachunterrichtsspezifisches Verständnis dieser Planungskategorien und -strukturen ermöglicht. Wer nach konkreten Techniken oder Handlungsanweisungen für die Planung seines eigenen Unterrichts sucht, wird eher enttäuscht: Ein Student, der das Buch mit der Intention kaufte, im Rahmen seiner Bachelorarbeit eine „Unterrichtsreihe richtig zu planen“, riet beispielweise vom Kauf ab, denn: „Es beinhaltet extrem viel trockene Theorie und nur wenig anschauliche Beispiele“ (Amazon 2011, o. S.). Wird dieses „Theoriebuch“ in Erwartung konkreten, handlungspraktischen Anwendungswissens rezipiert, ist die Enttäuschung nachvollziehbar. Die Beiträge dort systematisieren und verbinden allgemein- und fachdidaktische, bildungs- und erkenntnistheoretische Einzelerkenntnisse, um Planungsanforderungen umfassend zu erklären und damit eine beinahe täglich zu bewältigende Anforderung der Schulpraxis wissenschaftlich zu fundieren. In unseren Hochschulseminaren setz(t)en wir die Texte mit genau dieser Zielsetzung ein – eingebettet in eine hochschuldidaktische Situation, die Zeit und Raum für Diskurs und Austausch lässt und schulpraktische Beispiele zum Zweck der verständnisintensiven Aneignung des Theoriewissens analysiert bzw. konstruiert. Wir haben damit sehr positive Lehrerfahrungen gesammelt und entwickelten aus diesen Erfahrungen heraus während einer GDSU-Tagung die Idee, dem „Theoriebuch“ ein „Praxisbuch“ an die Seite zu stellen. Mittelpunkt und strukturgebendes Element, so unsere Überlegungen, sollte in diesem Buch ein ausgewähltes Beispiel – also ein Inhaltsbereich des Sachunterrichts – sein, an dem exemplarisch Planungsbedingungen und -entscheidungen theoriekonform und theoriekonsistent verdeutlicht und der konkreten Anwendung in der Unterrichtsrealität zugänglich gemacht werden.

Welcher Inhaltsbereich sollte sich für dieses Vorhaben anbieten? Wir entscheiden uns für das Phänomen der ZEIT. Zum einen sind die Entwicklung kindlicher Zeitvorstellungen und deren Umgang mit Zeit gut erforscht – ein Umstand, der sachunterrichtsdidaktische Planungsüberlegungen an Erkenntnisse der empirischen Kindheits- und Bildungsforschung anschlussfähig werden lässt. Vor allem aber kommen in diesem Gegenstand das Fachverständnis und der Bildungsanspruch unseres vielperspektivischen, thematisch so reichhaltigen Faches ganz unmittelbar und umfassend zum Ausdruck. Denn aus fachwissenschaftlicher Perspektive ist Zeit ein „interdisziplinärer Gegenstand par excellence“ (Morgenroth 2008, 31), der in allen für den Sachunterricht relevanten Fachkulturen eine Rolle spielt und eine einseitige Betrachtung verbietet. Zeit ist in das lebensweltliche Handeln jedes Kindes eingelassen, geht alle etwas an, ist allen zugänglich und für alle bedeutsam – seit Menschen gedenken, im Leben jedes Einzelnen, gestern, heute und zukünftig. Im Kapitel 3 dieses Buches werden wir auf diesen Legitimations- und Begründungszusammenhang noch einmal genauer eingehen und das „didaktische Potenzial“ (Kahlert 2009, 222) des Inhaltsbereichs „Zeit“ entfalten.

Zugleich ist Zeit nicht allein „Sache des Sachunterrichts“. Wie jedes Geschehen sind auch schulische Bildungs- und Erziehungsprozesse in Zeit eingebunden: Etwas über die Sache „Zeit“ zu lernen bedeutet zugleich, in der Zeit zu lernen (vgl. Hribernik 2008, 489). Auch diese Perspektive sollte in unserem vielperspektivischen Zugang zum Phänomen der Zeit nicht außer Acht gelassen werden. Und so luden wir Kolleginnen und Kollegen aus der Grundschulpädagogik und der Sachunterrichtsdidaktik ein, mit uns gemeinsam über schulische und insbesondere sachunterrichtliche Bildungs- und Erziehungsprozesse zum Phänomen der Zeit als Bedingung und Gegenstand des Lernens nachzudenken bzw. zu je einem Bildungsinhalt des Inhaltsbereichs „Zeit“ konkrete Unterrichtsvorschläge zu entwerfen.

Vor dem Hintergrund dieser Intentionen gliedert sich der vorliegende Band in folgende Inhaltsschwerpunkte:

Im Kapitel 2 setzt sich *Günther Schorch* mit dem Phänomen der „Zeit im schulischen Kontext“ auseinander. Zeit und Umgang mit Zeit werden als schulische Bildungs- und Erziehungsaufgabe mit dem Ziel einer „Erziehung zur Zeitlichkeit“ dargestellt. Ein weiterer Schwerpunkt dieses Kapitels greift Zeit als Unterrichtsprinzip auf und diskutiert den sinnvollen Umgang mit Zeit für die Planung und Gestaltung von Unterricht durch Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler. Ausgehend von diesen grundschulpädagogischen Überlegungen thematisieren *Eva Heran-Dörr*, *Claudia Schomaker* und *Sandra Tänzer* im Kapitel 3 „Zeit als Sache des Sachunterrichts“. Sie umreißen zunächst fachwissenschaftliche Zugänge, die neben den Sichtweisen verschiedener Wissenschaftsdisziplinen auf Zeit auch den je individuellen Zugang zu diesem Phänomen umfassen und heben hervor, dass allen Konzepten von und über Zeit das Bemühen zugrunde liegt, sie als Ordnungsprinzip zu ver-

stehen (vgl. Hasenfratz 2003). Gemäß dem Bildungsanspruch des Sachunterrichts, der sich aus dem Spannungsfeld von fachwissenschaftlichen Sichtweisen einerseits und lebensweltbezogenen Vorstellungen von Kindern andererseits konstituiert, erläutern sie des Weiteren Erkenntnisse aus Forschungen zum Zeitverständnis und -erleben von Kindern und führen beide Zugänge letztlich zusammen, um Zeit als Sache des Sachunterrichts zu legitimieren und Bildungsinhalte zu benennen, deren Erschließung Kinder dabei unterstützt, die zeitliche Dimension ihres lebensweltlichen Handelns zu verstehen sowie bewusst und reflektiert mit Zeit umzugehen. Diese Bildungsinhalte werden im Kapitel 4 „*Von Bildungsinhalten zu Lernaufgaben*“ von den Autorinnen und Autoren *Eva Heran-Dörr, Claudia Schomaker & Sandra Tänzer* (Kap. 4.1 und Kap. 4.2), *Kerstin Michalik* (Kap. 4.3), *Klaus Lemmen* (Kap. 4.4) sowie *Hilde Köster & Nadia Madany Mamlouk* (Kap. 4.5) in konkrete Schritte der Unterrichtsplanung und -gestaltung umgesetzt. Die im Theorieband „Sachunterricht begründet planen“ diskutierten Planungsaufgaben – ergänzt um die Formulierung konkreter Lernaufgaben – sollten dabei Berücksichtigung finden: die Sache verstehen, Lernvoraussetzungen erfassen, Lernziele festlegen, das Unterrichtsthema/die Unterrichtsthemen entwerfen, Methoden auswählen, Unterrichtssituationen antizipieren und gestalten, Lernaufgaben formulieren sowie Lernergebnisse evaluieren. Der Beitrag von Hilde Köster verdeutlicht dabei, dass die Bearbeitung dieser Planungsaufgaben im Rahmen offener Lernarrangements auch gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern bzw. ausschließlich von diesen übernommen werden kann.

Ein *Schlusswort*, das ein abschließendes Resümee auf die entworfenen Planungsstrukturen des Kapitels 4 wirft, beschließt diesen Band.

Wir danken allen Kolleginnen und Kollegen, die sich mit uns auf dieses Vorhaben eingelassen haben an dieser Stelle sehr herzlich für ihre Bereitschaft zur gemeinsamen Arbeit. Unser Dank gilt ebenso Herrn Tilsner für die sorgsame Beratung seitens des Verlages sowie David Scheitz, der uns mit Umsicht und technischer Expertise so engagiert bei der Vorbereitung der Druckvorlage unterstützt hat. Wir haben die Arbeit an diesem Buch als eine außerordentlich intensive und erfüllte Zeit erlebt und hoffen, dass auch die Leserinnen und Leser dieses Buches die Zeit der Lektüre als sinnvolle, erfüllte Zeit empfinden.

Erfurt, Hannover und Endorf am 31. Dezember 2013  
*Sandra Tänzer, Claudia Schomaker & Eva Heran-Dörr*

**Literatur**

- Amazon (2011): Kundenrezension von Lavender. Download unter: [http://www.amazon.de/product-reviews/3781517306/ref=dp\\_db\\_cm\\_cr\\_acr\\_txt?ie=UTF8&showViewpoints=1](http://www.amazon.de/product-reviews/3781517306/ref=dp_db_cm_cr_acr_txt?ie=UTF8&showViewpoints=1) (27.12.2013).
- Hasenfraz, M. (2003): *Wege zur Zeit: eine konstruktivistische Interpretation objektiver, subjektiver und intersubjektiver Zeit*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Hribernik, C. (2008): *Zeit als Bildungskategorie*. Hamburg: Kovac.
- Morgenroth, O. (2008): *Zeit und Handeln. Psychologie der Zeitbewältigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kahlert, J. (2009): *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tänzer, S. & Lauterbach, R. (2010) (Hrsg.): *Sachunterricht begründet planen. Bedingungen, Entscheidungen, Modelle*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Günther Schorch

## 2 Zeit im schulischen Kontext

### 2.1 Zeit und Umgang mit Zeit als Bildungs- und Erziehungsaufgabe

Zeit ist wie Raum eine „Daseinsgrundbedingung“, die nach Kant als Bedingung aller Erscheinungen „a priori“ (vor jeder Erfahrung) gegeben ist. Da wir keinen eigenen Zeitsinn haben, brauchen wir Vorstellungshilfen (Zeichen, Symbole, räumliche Konstruktionen), um uns ein „Bild“ von ihr machen zu können. Dieses „Bild“ (Wortstamm „Bildung“!) ist insofern bildungsbedeutsam, weil entsprechende „Zeitmodelle“ mit grundlegenden Weltanschauungen einhergehen. So gilt z.B. beim *linearen Zeitverständnis* die Symbolik der aus dem Unendlichen kommenden und ins Unendliche verlaufenden Linie: das Erkennen der Vergänglichkeit menschlichen Lebens mit der Maßgabe, in der Gegenwart die Zeit zu nutzen („Carpe diem“), um auf die Zukunft vorbereitet zu sein. Beim *zyklischen Zeitmodell* stehen Orientierung an der Planetenbewegung, periodische Wiederkehr und die eher gelassene Lebensauffassung „Alles kehrt wieder“ im Kreislauf des Werdens und Vergehens im Vordergrund.

Bildungsrelevante Bedeutung hat auch die Unterscheidung zwischen „objektiver“ und „subjektiver Zeit“: *Objektive Zeit* wird in naturwissenschaftlichem Sinne messbarer Zeit („Chronos“) als gliederbar, metrisch, homogen, gleichförmig, quantitativ und „unveränderbar gegeben“ verstanden (obwohl auch sie letztlich eine Konstruktion menschlichen Geistes ist, wie die Relativitätstheorie widerspiegelt). Für menschliches Zusammenleben im Sinne von „Intersubjektivität“ bedarf es der *gesellschaftlich vereinbarten Zeit*, die als „öffentliche Zeit“ durch (veränderbare) Zeitordnungen und -regelungen (z.B. Sonn- und Feiertage) menschliches Zusammenleben zu regulieren versucht.

*Subjektive Zeit* meint als eigentliche menschliche Zeit die erlebte Zeit des Einzelnen; die nur qualitativ bestimmbare „Dauer“ ist im Gegensatz zur isochronen Zeit inhomogen. Sie steht in Abhängigkeit von Erlebnisinhalten und Erlebnisdichte (z.B. Langeweile – Spannung), wobei wir dem „Zeitparadoxon“ unterliegen: Erfüllte, erlebnisreiche Zeit ist in der Gegenwart „schnell verflogen“, in der Erinnerung erscheint sie jedoch lang.

Die Zeit der Langeweile oder Erwartung „schleicht dahin“; im Rückblick wird die „leere Zeit“ gerafft und erscheint kurz. In der Integration von Erinnern, Wahrnehmen und Erwarten konstruiert das Subjekt ein Gefüge von Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftserleben, wobei die Gegenwart als „psychische Präsenzzeit“ die Schaltstelle (zwischen Erfahrung und Vorausschau) für Entscheidungen darstellt. Die Zeitlichkeit des Daseins zwingt den Menschen zum Handeln und wird zur Aufgabe der *persönlichen Lebensgestaltung und -erfüllung*. Der selbst verantwortete Umgang mit der persönlichen Zeit (Sorge, Zukunftssicherung, Entscheidungszwang) hat – im Gegensatz zum „Chronos“ – den „Kairos“ als „schicksalhaften Moment“ – die aktive Beeinflussung des Geschehens – im Blick. Der Mensch hat die Fähigkeit, die Vergangenheit zu rekonstruieren, die Gegenwart zu interpretieren und die Zukunft zu konstruieren. Glück und Zufriedenheit sind von bestimmten Konstellationen der Zeitperspektiven abhängig, die bei entsprechender Reflexion subjektiv durchaus beeinflussbar sind. Solche grundlegenden begrifflichen Unterscheidungen sind höchst bedeutsam für die Aufgabe „Grundlegender Bildung“ in der Grundschule, da sich jede Denkentwicklung in immer differenzierteren begrifflichen Unterscheidungen vollzieht.

Die Zeitgebundenheit des Menschen und sein Umgang mit Zeit beinhaltet pädagogisch zwei Fragenkreise: *Zeitlichkeit der Erziehung und Bildung* einerseits und *Erziehung zur Zeitlichkeit* andererseits.

Der erste Problemkreis reflektiert die Tatsache, dass sich Bildungs- und Erziehungsprozesse in der Zeit vollziehen und Zeit Voraussetzung des Lernens ist. So finden sich Gedanken über die Zeitstruktur von Bildung und Erziehung bei allen großen Klassikern der Pädagogik. Im Vordergrund steht die Zukunftsbezogenheit erzieherischen Handelns mit der Aufgabe, den jungen Menschen auf sein künftiges Leben vorzubereiten – einschließlich der Schleiermacher'schen Grundsatzfrage, inwieweit wir überhaupt befugt sind, mit pädagogischen Einwirkungen die Gegenwart des Zöglings seiner Zukunft aufzuopfern, zumal bei vielen Bildungsinhalten nicht abgeschätzt werden kann, ob sie später einmal von Bedeutung sein werden. In der aktuellen pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion wird auch die zunehmende Beschleunigung der Bildungsprozesse („Fast-Food-Bildung“) thematisiert (Vorgezogener Schulbeginn, Verkürzung der Gymnasialzeit bis hin zur Verschulung der Bachelor- und Masterstudiengänge) mit entsprechenden Gegenforderungen einer „Entschleunigung“ der Bildungsprozesse (Aktion „Bildung braucht Zeit“), wobei auch auf die steigende Lebenserwartung der Menschen und der damit verbundenen Chance längerer Lernzeit hingewiesen wird (vgl. Hansmann 2009, Görtler & Reheis 2012).

Im zweiten Problemkreis wird Zeitlichkeit nicht als Bedingung sondern als Gegenstand von Bildung und Erziehung verstanden, als Aufgabe, Kinder zu befähigen, Anforderungen im Umgang mit der Zeit ohne Schaden für sich und andere zu be-

wältigen. Hier stellt sich die Frage nach Normen und „Alltagstipps“ zum „rechten“ Umgang mit Zeit (angesichts individueller Freiheit einerseits und sozialer Notwendigkeiten andererseits). Das betrifft auch das dahinter stehende Menschenbild: Abwägen zwischen dem Leitbild eines logistisch straffen „Zeitmanagements“ und dem eines möglichst zeitzwangbefreiten „Kind-Sein-Dürfens“.

Unter *philosophisch orientierter Bildungsintention* stehen der ethische „Wert der Zeit“ und die Reflexion des „richtigen“ Zeitverhältnisses im Vordergrund. Unter *lebenspraktisch orientierter Bildungsintention* geht es mehr um Hilfen beim Umgang mit Zeit als konkrete Bewältigung der natürlichen und gesellschaftlich bedingten Herausforderungen im eigenen Leben. Beide Perspektiven unterliegen bestimmten Gefahren. Besteht das Risiko der philosophisch orientierten Perspektive im unverbindlichen Reden über allgemeine Zeitprobleme, unterliegt die lebenspraktische Perspektive der Gefahr oberflächlicher „Rezepthaftigkeit“ und fremdbestimmter Manipulation des vermeintlich „richtigen“ Umgangs mit Zeit.

## 2.2 Aspekte einer schulischen „Erziehung zur Zeitlichkeit“

Wenn man Erziehung als Bündel gezielter Maßnahmen versteht, die Verhaltensänderungen herbeiführen sollen, sind der Schule systembedingte Grenzen gesetzt. Nur dort, wo sich Verhaltensänderungen auch tatsächlich beobachten lassen, können Erziehungs(miss)erfolge überhaupt erkannt werden. Alles, was sich dem schulischen Einflussbereich entzieht und aus schulischer Sicht nicht (mehr) zu kontrollieren ist, kann dem Prinzip nach nicht dem speziellen Erziehungsauftrag der Institution Schule zugewiesen werden<sup>1</sup>.

Vor diesem Hintergrund ist es angemessen, Erziehungsbestrebungen zum „Umgang mit Zeit“ auf *konkrete Situationen* überschau- und kontrollierbaren Schullebens zu beziehen, was selbstverständlich nicht ausschließt, dass grundsätzliches Nachdenken über Zeit und Zeitlichkeit gefördert werden sollte (auch als Themenbereich des „Philosophierens mit Kindern“).

In Ausrichtung auf das übergeordnete Ziel einer Erziehung zur Selbständigkeit und Mündigkeit geht es darum, Kindern dabei zu helfen, zunehmend unabhängiger von fremdbestimmter Zeiteinteilung und -planung zu werden und mehr Selbstverantwortung in Lern- und Lebensgestaltung zu erreichen.

Im Sinne einer „Erziehung als Lebenshilfe“ (Brezinka 1971) und „schulischer Bildung als Lebenshilfe“ (Schorch 2007, 14) steht die Aufgabe der Lebenspropädeutik und persönlichen Lebensgestaltung im Mittelpunkt: angemessener Umgang mit Lebenszeit als Hilfestellung und Beratung, lebenspraktisch ausgerichtete Zeitreflexion und -bewältigung (z.B. Umgang mit „Pflicht-, Brauch- und Darfzeiten“). An-

---

1 Damit relativiert sich auch die Wirksamkeit des sog. „Erziehenden Unterrichts“ (vgl. Koch & Schorch 2004).

zumerken ist hier, dass „Freizeiterziehung“ im Grunde nicht in die Obliegenheit der Schule gehört (so wie schulisches Lernen ja auch nicht zum Aufgabenbereich der Freizeitpädagogik zählt). Über gute Ratschläge hinaus ist sinnvolles außerschulisches Freizeitverhalten nur bedingt beeinflussbar und schon gar nicht kontrollierbar. Allerdings können proaktiver Unterricht und ein reiches Schulleben selbst Impulse für Freizeitgestaltung geben, sei es durch Bilden von Interessengemeinschaften und Wahlkursen (Forscher-, Musik-, Kunst-, Theatergruppen usw.), durch Zusammenarbeit mit außerschulischen Freizeiteinrichtungen, beim Erkunden von Freizeitmöglichkeiten als sachunterrichtlichem Projekt.

Spezielle Erziehungsaufgaben, die sich auf den persönlichen Umgang mit Zeit beziehen, sind im Einzelnen:

- a) Erziehung zur Pünktlichkeit,
- b) Erziehung zur Einhaltung sozialer Zeitordnungen,
- c) Erziehung zur Kritikfähigkeit gegenüber unnötigen zeitlichen Zwängen.

(a) *Erziehung zur Pünktlichkeit* stellt sich – ohne hier auf die alte Diskussion um „Primär- und Sekundärtugenden“ einzugehen – vornehmlich als Teilaspekt der Sozialerziehung dar (vgl. Bollnow 1972). So sollen Kinder aufgrund von Alltagssituationen erkennen, dass

- gemeinsame Tätigkeiten nur zu vereinbarten Zeitpunkten möglich sind,
- das Gelingen gemeinsamen Handelns von der Einhaltung dieser Zeitvereinbarungen abhängt,
- unpünktliches Verhalten die Lernarbeit unter Partner- und Gruppenbezug beeinträchtigt,
- Pünktlichkeit der Vorausschau und Planung bedarf und auf der Einschätzung des „richtigen“ (d.h. der sozialen Situation angemessenen) Zeitpunktes beruht.

(b) *Erziehung zur Einhaltung sozialer Zeitordnungen* zielt auf die Einsicht, dass

- zeitliche Vereinbarungen dazu beitragen, soziale Konflikte zu vermeiden,
- durch zeitliche Regelungen das Handeln vieler Menschen koordiniert werden kann (z.B. Schulzeit),
- Bezugspunkte fester Zeitordnungen gemeinsames Planen erst ermöglichen.

(c) Das bedeutet aber nicht blinde Anpassung und unreflektierte Gewöhnung an Zeitregeln. Unter den übergeordneten Erziehungszielen der Handlungsfähigkeit und Mündigkeit geht es vielmehr auch um eine *Erziehung zur Kritikfähigkeit gegenüber unnötigen zeitlichen Zwängen*. Rational wird die Funktionalität von Zeitvereinbarungen auf den Prüfstand gestellt. Das geschieht, wenn Kindern deutlich wird, dass Zeitordnungen nicht als unabänderlich hingenommen werden müssen, sondern gesellschaftlich-politisch verhandelbar sind, weil die Festlegung von Zeit-

ordnungen von bestimmten Interessen(gruppen) beeinflusst wird. Damit entsteht durchaus Konfliktpotenzial auch für schulische Erziehung zum Umgang mit Zeit, wenn sich der Einzelne gegen überzogene Fremdbestimmung zeitlicher Verplanung zur Wehr setzt und einen persönlichen Freiraum schaffen und sichern möchte.

Überlegungen, wie man solche Erziehungsintentionen zum „Umgang mit Zeit“ im Wirkungsbereich der Schule realisieren kann, verweisen auf ganz unterschiedliche Zugänge, und zwar auf der Ebene

- der Planung thematischer Unterrichtseinheiten („Wissen über Zeit“), wie sie im Kapitel 4 ausführlich dargestellt wird,
- metakognitiven Lernens („Lernen in der Zeit“) im Zusammenhang mit der fächerübergreifenden Bildungsaufgabe „Lernen des Lernens“ als Aufgabe lernbezogener Zeiteinteilung und -planung (siehe Abschnitt 2.3),
- des Schullebens („Leben in der Zeit“) als Erfahrung, dass Zusammenleben in der Schule erst aufgrund festgelegter zeitlicher Regelungen möglich ist (siehe Abschnitt 2.4).

## 2.3 Zeit als Lehr- und Lernzeit

Unterrichtszeit ist weder als „Freizeit“ – der Begriff gilt in der Regel für außerschulische Aktivitäten – noch als „Arbeitszeit“ – Kinderarbeit ist hierzulande verboten – zu charakterisieren, vielmehr als „institutionalisierte und angeleitete Lernzeit“ (Schulpflicht). Zeit ist Grundlage für die Planung und Durchführung von Lehrgängen und das Lernen in „vorbereiteten Lernumgebungen“. Sie spielt sowohl in der traditionellen lehrplanorientierten „Lehrerdidaktik“ als auch in der neueren entwicklungs- und lernwegsorientierten „Lernerdidaktik“, eine zentrale Rolle, wenn auch unter verschiedenen Grundintentionen (z.B. „Zeit optimieren“ vs. „Zeit lassen“).

Erziehungsbemühungen einerseits und Unterrichtsaufgaben andererseits spiegeln sich in der Zeitfrage wider: „Der professionelle pädagogische Zeitmanager, der den Unterricht didaktisch sowie operativ minutiös plant und zeitstabil realisiert, konkurriert mit dem pädagogischen Zeitspieler, der von Zeitstabilität auf Zeitflexibilität umstellt, wozu Erziehungskunst, fachliche Souveränität, Kommunikation statt Einzelkämpfermentalität, organisatorische Innovationsbereitschaft statt Verwaltungsbefissenheit, Freude am Beruf und kindliche Neugier auf Unbekanntes und Überraschendes unabdingbar sind. Vor allem aber kommt es darauf an, die institutionell vorgegebene Zeit und die vorab entworfenen Stundenpläne derart zu *verzeitlichen*, dass die geregelte Zeit individuell ausgleichend auf die Schülerpersonen verteilt [...] wird“ (Hansmann 2009, 13). „Dabei haben sich vor allem die *Eigenzeiten der Schülerpersonen* als Brennpunkt für das Zeitmanagement herausgestellt“ (ebd., 189).

Berücksichtigt wird die Tatsache, dass Kinder unterschiedlich viel Zeit benötigen, um etwas zu begreifen, um Fertigkeiten und Fähigkeiten zu entwickeln.

Gerade am Schulanfang spielen solche „Eigenzeiten“ der Kinder eine große Rolle, wenn es darum geht, sich auf einen neuen Lebensrhythmus und neue Zeiteinheiten (z.B. Schulstunde, Pause, ggf. Schulbuszeiten) einzustellen. Schulanfänger erfahren sehr bald, dass die schulische Lernzeit begrenzt ist und man Aufgaben in einer (fremd)bestimmten Zeitspanne und zu einem (fremd)bestimmten Zeitpunkt erledigen muss. Es sollten deshalb entsprechende Lernzeitsituationen im Unterricht selbst thematisiert werden (etwa „Mein Schultag“, „Meine Schulwoche“, „Mein Stundenplan“). Dabei ist es angebracht, schulische Zeitverständnisförderung auf die Erweiterung der Zukunftsplanung (in Abwägung von Erfahrungen aus der Vergangenheit und verantwortungsbewussten Handelns in der Gegenwart) zu fokussieren, zumal ein signifikanter Zusammenhang zwischen Zeitperspektive und Schulleistung nachweisbar ist (Schorch 1981).

Aktuelle psychologische Zugänge gehen von der Annahme aus, dass Zeitperspektiven erlernt und nicht angeboren sind. Betont wird stets die Bedeutung bewusster Abwägung der Zeitzonen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft für vernünftige Entscheidungen. So setzt sich ein optimales Zeitperspektivenprofil aus einer stark ausgeprägten Zeitperspektive der „positiven Vergangenheit“, einer moderat ausgeprägten Zeitperspektive „Zukunft“ und „Gegenwartshedonismus“ sowie einer schwach ausgeprägten Zeitperspektive „negative Vergangenheit“ und „fatalistische Gegenwart“ zusammen (vgl. Zimbardo & Boyd 2011, 363).

### 2.3.1 Inhaltliche Zugänge und Zielsetzungen

Im übergeordneten Kontext „*Lernen des Lernens*“ kommt es darauf an, die Schülerinnen und Schüler selbst möglichst früh zum didaktisch-methodischen Mitdenken aufzufordern: Was haben wir bisher gelernt? Wie kann es jetzt weiter gehen? Das Nachdenken über den eigenen Lernprozess im Sinne von „Was ich schon alles kann – was ich noch lernen möchte“ fördert die Zeitperspektivenerweiterung der Zeitzonen Vergangenheit und Zukunft. Der komplexe Zugang zum Problem „Umgang mit Zeit“ verdichtet sich dabei auf Kompetenzerweiterung vernünftiger *Zeiteinteilung und -planung*, die von verschiedenen *Faktoren* beeinflusst wird:

- Zeitwissen: Zeitliche Ordnungsbegriffe, Zeitschemata der Uhr und des Kalenders, physiologische Zeitrhythmen, Zeitgewohnheiten der Mitmenschen;
- Zeitdarstellungen im Sinne graphischer Hilfen: zyklische und lineare Modelle, ggf. einfache Formen der Netzwerkplanung (siehe Abschnitt 2.4);
- Zeitorientierung: Umgang mit zeitlichen Ordnungshilfen, mit Zeitsignalen der Umwelt, mit der Uhr, mit dem Kalender und Zeitplänen;
- Zeitschätzung: Abschätzen der Dauer laufender und/oder geplanter Handlungen, Abwägen erforderlicher und verfügbarer Zeit;

- Zeiterleben: Erkennen der Abhängigkeit der Zeitschätzung von der Erlebnisdichte („leere bzw. erfüllte Zeit“);
- Zeitverhältnis: Pünktlichkeit, Einhaltung sozialer Zeitordnungen, Kritikfähigkeit gegenüber ungerechtfertigten zeitlichen Zwängen, Nutzen der verfügbaren Zeit. Diese Faktoren spiegeln sich in Form multikriterialer Lernziele wider:
- Kenntnisse über Zeitgeber in der Umwelt, Strukturen der Uhr- und Kalenderzeit, Regelungen der „öffentlichen Zeit“ und physiologische Zeitrhythmen;
- Fähigkeiten in der Zeitorientierung unter Verwendung von Planungshilfen (z.B. Terminkalender) sowie im Abschätzen der Zeitdauer laufender und geplanter Handlungen;
- Verständnis von Planungszusammenhängen der „erforderlichen“ und „verfügbaren Zeit“, Verständnis für Zeitgewohnheiten, -perspektiven und -pläne anderer;
- Empfinden, dass das Zeitproblem kein Problem der objektiven, sondern der subjektiven Zeit ist und Umgang mit Zeit Umgang mit sich selbst bedeutet;
- Bereitschaft zur Einhaltung (berechtigter) Zeitordnungen und -regelungen und zu Pünktlichkeit sowie zu (moderater) Zukunftsorientierung;
- Beurteilen wichtiger und weniger wichtiger Tätigkeiten des selbst- oder fremdbestimmten Nutzens der Zeit;
- Handeln in der Gegenwart im Mitbedenken künftiger, verantwortbarer Folgen des eigenen Verhaltens.

Heterogene Lernvoraussetzungen können durchaus zu divergierenden Erziehungs- und Unterrichtszielen führen. So benötigen etwa Kinder, die schon vom Elternhaus her kaum Zeitdisziplin kennen, andere Impulse zum Umgang mit Zeit als solche, die stark unter von außen gesteuerten Zeitzwängen und Fremdverplanung stehen und diese gewissenhaft zu erfüllen versuchen (vgl. das Modell zur Unterrichtsvorbereitung bei Schorch 2007, 240).

Anhand der hier genannten Zielsetzungen wird deutlich, dass das Lernen des Umgangs mit Lernzeit keine Aufgabe ist, die ausschließlich den Sachunterricht betrifft. Vielmehr lassen sich geeignete Bezüge zu allen Fächern der Grundschule herstellen, so

- im Deutschunterricht bei der Behandlung der Zeitformen des Verbs und zeitlicher Ordnungsbegriffe oder im Literaturunterricht, wenn es um literarisch gefasste Formen menschlicher Zeiterfahrungen geht („Es war einmal...“);
- im Mathematikunterricht beim Umgang mit Zeitmaßen (Rechnen mit Zeitpunkten und -spannen, Umrechnen von Zeiteinheiten, verschiedene Modi der Zeitangaben, Zeitmessung, usw.);
- im Musikunterricht beim Erleben der Musik als „Zeitkunst“ und „Zeitgestalt“, die durch Zeitmaß und Dauer konstituiert ist (Rhythmus, Takt und isochrone Taktung des Metronoms, Notenwerte, Tempi usw.);

- im Sportunterricht bei der Zeitplanung choreographischer Darbietungen (Gymnastik, Tanz), beim Messen von Geschwindigkeit als Leistungsdimension, beim (kritischen) Nachdenken über den „Wettkampf mit der Zeit“;
- im Religions- und Ethikunterricht bei zyklischen Zeitvorstellungen (Gliederung des Kirchenjahres) und linearen Zeitvorstellungen (Ewigkeit) sowie bei der Auseinandersetzung mit dem Tod und der existentiellen Frage nach „sinnvoller Erfüllung der Zeit“.

### 2.3.2 Didaktisch-methodische Zugänge

Um den Umgang mit Zeit als Lernzeit außerhalb der Planung und Durchführung spezifischer Unterrichtseinheiten zum Thema Zeit (vgl. Kapitel 4) zu erschließen, bieten sich als didaktisch-methodische Zugänge insbesondere

- das Aufgreifen situativer Lernanlässe,
- die Arbeit mit Tages-, Wochen und Jahresplänen sowie
- sinnvolle Hausaufgabenstellungen an.

*Situationsorientierter Unterricht* greift Lernanlässe im Tages-, Wochen- und Jahresverlauf der Schulzeit auf: Bei Situationen im Schulleben handelt es sich häufig um (soziale) Konflikte, die im Zusammenhang mit Unpünktlichkeit, Unzuverlässigkeit und Vergesslichkeit stehen, und die bei allgemein bedeutsamen Anlässen zum Unterrichtsthema gemacht werden (z.B. „Bastian kommt zu spät“). Ein solcher „Gelegenheitsunterricht“ orientiert sich in der Regel am problemorientierten Vorgehen: Darstellung der Situation (Erzählung oder Rollenspiel, ohne Bloßstellung betroffener Schülerinnen bzw. Schüler) – Problemerkennung (Verständnis für das Verhalten, aber auch Thematisieren der negativen Folgen für die Klassengemeinschaft) – Problemlösung (Vermeiden des störenden Verhaltens, Zeitregelungen einhalten, Verhalten bei unvermeidbaren Störungen) – Übertragen auf ähnliche Situationen (z.B. Klassen- und Schulordnung).

Die *Arbeit an Tages-, Wochen- und Jahresplänen* dient als Strukturierung kurz-, mittel- und längerfristiger Lernaufgaben. Bei Tages- und Wochenplanarbeit werden Lernaufgaben in einem schriftlich gefassten Arbeitsplan mit unterschiedlicher Verbindlichkeit vorgegeben, wobei das Grundpensum sichergestellt wird. Die Kinder haben die Freiheit persönlicher Zeiteinteilung, insbesondere bei Bestimmung von Arbeitstempo und Reihenfolge der Aufgabenbearbeitung, bei Konzentration und Entspannung und bei der Wahl der Sozialformen. In den Anfangsklassen wird schrittweise über Ein-, Zwei- und Dreitagespläne an die Wochenplanarbeit mit den entsprechenden Aufgabenarten – Pflichtaufgaben, Wahlpflichtaufgaben und frei wählbare Zusatzaufgaben, wenn noch Zeit verbleibt – herangeführt. Dieses Vorgehen dient nicht nur der inneren Differenzierung, sondern unterstützt auch den verantworteten Umgang mit der persönlichen Lernzeit, vor allem wenn bei Zeitdispositionsproblemen gemeinsam über Lösungs- und Verbesserungsstrategien

Das vorliegende Buch verdeutlicht am Inhaltsbereich „Zeit“ Bedingungen und Entscheidungen einer theoriegeleiteten Planung von Sachunterricht. Es greift dazu auf die theoretischen Grundlagen des vor vier Jahren im Klinkhardt-Verlag erschienenen Buches „Sachunterricht begründet planen“ zurück und veranschaulicht die in diesem Band erörterten Planungsaufgaben an einem Gegenstand, dessen Erschließung das Fachverständnis und den Bildungsanspruch des Sachunterrichts umfassend zum Ausdruck zu bringt. Das Phänomen der Zeit wird als Daseinsgrundbedingung ebenso wie als unmittelbar lebensbedeutsamer und interdisziplinärer Gegenstand grundschulpädagogisch und sachunterrichtsdidaktisch reflektiert. Und so stellen sich die hier zu Wort kommenden Pädagoginnen und Pädagogen der Aufgabe, über ‚Zeit‘ als Bedingung und Gegenstand des Lernens nachzudenken und konkrete Unterrichtsvorschläge zu entwerfen.

*Mit Beiträgen von Eva Heran-Dörr, Hilde Köster, Klaus Lemmen, Nadia Madany Mamlouk, Kerstin Michalik, Günther Schorch, Claudia Schomaker und Sandra Tänzer.*

#### Die Herausgeberinnen

**Dr. Sandra Tänzer**, geb. 1973, ist Professorin für Pädagogik und Didaktik des Sachunterrichts an der Universität Erfurt.

**Dr. Claudia Schomaker**, geb. 1976, ist Professorin für Sachunterricht und Inklusive Didaktik an der Leibniz Universität Hannover.

**Dr. Eva Heran-Dörr**, geb. 1966, ist Grundschullehrerin im Landkreis Rosenheim.

978-3-7815-1964-0



9 783781 519640