

ZEIT

Ein neues Schlüsselthema für Religionsunterricht und Religionspädagogik?

Otto Böcher zum 60. Geburtstag

Zeit – kein Thema von Religionspädagogik oder Religionsunterricht? Zunächst mag dies einleuchten. »Zeit« ist ein abstraktes Thema – eher geeignet für das philosophische Oberseminar als für die Schule. Vielleicht einmal in einer Arbeitsgemeinschaft, am besten in der Sekundarstufe II. Aber sonst? Mit Kindern?!

Zu den Themen, über die sich mit Kindern besonders gut philosophieren lasse, zählt H.-L. Freese die »Zeit«. Kinder zeigen »für einige ›bewußtseinserweiterndegedankliche Vergegenwärtigungen in diesem Zusammenhang ein besonderes Interesse«. »Ist die Welt von Ewigkeit her oder hat sie einen Anfang gehabt? Was war vor diesem Anfang? Wie lang ist die Gegenwart ...? Gibt es die ›Zeit an sich‹ ...? Manchmal kommt es uns so vor, als ›verginge‹ die Zeit ›im Flug, dann scheint sie dahinzukriechen – wieso? ... Was hat es mit Zeitmaschinen auf sich? Warum ist Zeit das kostbarste Gut, das wir besitzen?«¹

»Keine Zeit für Kinder« – so die »Fragen, Einsprüche, Ermunterungen«, die 1989 beim Kirchentag vorgetragen wurden – als Plädoyer dafür, den Kindern »Zeit zu schenken«². Welche Zeiterfahrungen brauchen Kinder und Jugendliche? Zeit als Not schon in der Kindheit – von Erwachsenen und deren Welt erzeugte Not, das ist inzwischen ein eigenes Thema der Pädagogik: Momos Kampf gegen die Zeitdiebe als pädagogische Zeitansage³ – gilt das auch für die Religionspädagogik?

Selbst *Zeit* auf einem Bücherrücken ist kein wirksames Mittel mehr, die Leserschaft klein zu halten. Nicht nur »Traumzeit« als Kult-

1 H.-L. Freese, Kinder sind Philosophen, Weinheim / Berlin 1989, 138.

2 So der Beitrag von A. Flitner, Zeit sparen – Zeit nehmen – Zeit schenken, in: K. von Bonin (Hg.), Keine Zeit für Kinder? Fragen, Einsprüche, Ermunterungen, München 1990, 17-30.

3 K.-H. Sahmel, Momo oder: Pädagogisch relevante Aspekte des Problems der Zeit, Päd. Rundschau 42 (1988) 403-419.

buch⁴, sondern auch Taschenbuchausgaben von S. Hawkings »kurze[r] Geschichte der Zeit«⁵ (»eine klare, verblüffend einfache Darstellung«, wie es dort heißt – nach zwei Jahren fast 200 000 Exemplare) oder S. Nadolnys »Entdeckung der Langsamkeit«⁶ (nach drei Jahren fast 400 000 Exemplare) lassen fragen, was aus der abstrakten Fremdheit von Zeitreflexion geworden sein mag.

Wäre es möglich, daß die heute als selbstverständlich angesehene, nicht weiter hinterfragte Erfahrung von Zeit das Verständnis religionsunterrichtlicher Inhalte so schwer macht? Könnte es sein, daß von der Problematisierung von Zeit die Möglichkeit erfolgreichen Religionsunterrichts abhängig ist? – Mit diesen Fragen ist zugleich die im folgenden beabsichtigte thematische Beschränkung angesprochen. Es geht mir vor allem um religionspädagogische Praxis und Theorie im Blick auf schulischen Religionsunterricht, nicht gleichermaßen um Familie und Gemeinde. Wie sich zeigen wird, ist für den schulischen Religionsunterricht hier ein besonderes Defizit festzustellen.

1 ZEIT – kein Thema der Religionspädagogik

Bisher, so scheint es, ist *Zeit* kein Thema von Religionspädagogik oder Religionsunterricht. In den Lehrplänen hat zwar die Kategorie *Zukunft* einen festen Platz gefunden, nicht aber die der *Zeit*⁷. Eine Durchsicht entsprechender Bibliographien⁸ aus den letzten fünf Jahren ergibt, daß das Stichwort Zeit zwar jeweils aufgenommen ist, daß es aber wenig und vor allem wenig einschlägig bedient wird.

Die meisten Nennungen beziehen sich auf das Kirchenjahr oder den Gottesdienst, der als Schulgottesdienst jahreszeitlich und schuljahresbezogen abgehalten werden soll. Seltene Nennungen gelten einzelnen Büchern der Bibel (Kohélet) oder Themen (Sabbat), ethischen Fragestellungen (Arbeit und Freizeit), dem Kalender, literarischen Äußerungen und Zeittheorie (S. Hawking). Der Schwerpunkt scheint eher beim Konfirmandenunterricht als beim Religionsunterricht zu liegen. Besonders hinzuweisen ist auf zwei Themenhefte, die in den untersuchten Zeitraum fallen. Sie

4 H.P. Duerr, Traumzeit. Über die Grenzen zwischen Wildnis und Zivilisation, Frankfurt a.M. 1983.

5 S.W. Hawking, Eine kurze Geschichte der Zeit. Die Suche nach der Urkraft des Universums, Reinbek 1991.

6 S. Nadolny, Die Entdeckung der Langsamkeit, München / Zürich 1983.

7 Vgl. die Lehrplansynopsen bei K. Wegenast, Religionsdidaktik Sekundarstufe I. Voraussetzungen, Formen, Begründungen, Materialien, Stuttgart u.a. 1993, und C. Brühl, Überblick über evangelische und katholische Religionslehrpläne, in: F. Schweitzer und G. Faust-Siehl (Hg.), Religion in der Grundschule, religiöse und moralische Erziehung, Frankfurt a.M. 1994, 326-334.

8 Geprüft wurden die Literaturdienste des Comenius-Instituts in Münster (Religionspädagogik und Religionsunterricht).

gehören – bezeichnenderweise? – in den Bereich des Berufsschulreligionsunterrichts (BRU 15/1991) und der Elementarerziehung (WdK 1/1988).

Schon angesichts der oben erwähnten Beobachtungen wirft dieser Befund die Frage auf, ob dem Thema *Zeit* nicht doch größerer Raum gegeben werden müßte. Wenn das Zeitthema religionspädagogisch nur in der Gestalt der Frage nach Zukunft aufgenommen wird, so ist jetzt zu fragen, ob die damit beabsichtigte Korrelation noch hinreicht, ob sie noch stimmig ist, ob sie ergänzt werden müßte. Auch theologisch ist das Thema *Zeit* breiter zu fassen – unter Einschluß individueller und gesellschaftlicher Zeiterfahrungen, der Zeit des Kosmos, aber auch der *Zeitkrisen*, des verfehlten Umgangs mit der Zeit. Ist *Zeit* die elementarere Form, in die auch das Thema *Zukunft* in seiner Radikalisierung noch mündet? Und ist es diese Radikalisierung, auf die wir uns heute einstellen müssen?

2 Zeit, Zeiterfahrung und Zeitkrisen: drei exemplarische Zugänge

Die Auswahl der Zugänge im folgenden richtet sich nach deren angenommener religionspädagogischer Relevanz: Zeiterfahrung bei Kindern und Jugendlichen, Zeit als historisches (Krisen-)Phänomen, Zeitdeutung und Theologie. Der exemplarische Zugriff reagiert zugleich auf eine explosionsartig sich vollziehende Vermehrung von Untersuchungen zum Thema *Zeit*, die es mit sich bringt, daß eine umfassende Orientierung schwierig wird⁹. – Die drei ausgewählten Zugänge überschneiden sich zumindest darin, daß sie der Annahme einer *einheitlichen Zeit* widersprechen. In Frage gestellt wird die anthropologische Auffassung, *Zeit* sei dem Menschen von Anfang an in nur einer Form mitgegeben und also angeboren. Bestritten wird die Einförmigkeit der Zeit sodann gesellschaftlich und historisch, vor allem durch kulturhistorische Vergleiche. Verwiesen wird schließlich auf alternative Aspekte der Zeit – im Widerspruch zu zeitlicher Einfalt und im Namen der Fülle des Lebens. Alle drei Zugänge stehen zugleich im Zeichen der Erfahrung einer *Zeitkrise*, die als Signatur einer sich krisenhaft zuspitzenden Modernisierung von Kultur und Gesellschaft angesehen wird. In diesem Sinne lassen sich diese Zugänge auch als Befreiungsversuche verstehen, die nach der Möglichkeit von Subjektsein, Subjektwerden und Humanität fragen.

9 Für mich selbst waren i.F. eine Reihe von Sammelbänden und Monographien besonders bedeutsam, die hier vorab genannt werden sollen: J. Aschoff u.a., *Die Zeit. Dauer und Augenblick*, München / Zürich 1992; J.T. Fraser, *Die Zeit. Auf den Spuren eines vertrauten und doch fremden Phänomens*, München 1991; W.C. Zimmerli und M. Sandbothe (Hg.), *Klassiker der modernen Zeitphilosophie*, Darmstadt 1993; R. Zoll (Hg.), *Zerstörung und Wideraneignung von Zeit*, Frankfurt a.M. 1988; F. von Auer, K. Geißler und H. Schauer (Hg.), *Auf der Suche nach der gewonnenen Zeit*, 2 Bde., Mössingen-Talheim 1990; H. Blumenberg, *Lebenszeit und Weltzeit*, Frankfurt a.M. 1986; A.M.K. Müller, *Die präparierte Zeit. Der Mensch in der Krise seiner eigenen Zielsetzungen*, Stuttgart 1972, *Die Zeiten ändern sich. Zeiterleben und Zeitstrukturen im Umbruch* = ThPr 2 (1993).

2.1 Zeit der Kinder und Jugendlichen

(1) *Zeitmanagement und Zeitstreß schon in der Kindheit.* In der Kinderforschung wird heute die These vertreten, daß vor etwa 30 Jahren einschneidende Veränderungen in der zeitlichen Organisation für Kinder eingetreten seien. Gesprochen wird von einem »Eindringen moderner Zeitorganisation in die Lebensbedingungen von Kindern«¹⁰. Die »Zeitmuster der Kindheit« seien heute »nicht mehr so einfach strukturiert wie früher, als sie im wesentlichen aus dem festen Mahlzeiten- und Schlafenszeitenplan der Familien und aus den Schulzeiten bestanden«. Die »Lebenswelt der Kinder« sei inzwischen mit »einer großen Vielfalt an fixierten Zeiten ausgestattet, die sich zu komplexen zeitlichen Strukturen der kindlichen Umwelt überlagern, zu Strukturen aus langfristig zeitübergreifenden und kurzfristig detaillierten Zeitzuteilungen, aus Einzelterminen und Mustern für Zeiträume, aus Zeitschritten auf ein Ziel zu und aus zyklischen Mustern der Tages- und Wochenrhythmen, aus verbindlichen Vorgaben und aus selbst gewählten, selbst verabredeten Terminen«¹¹. Der amerikanische Psychologe D. Elkind spricht hier vom »gehetzten Kind«, wobei er Eltern, Schule und Medien als Hetzer namhaft macht¹².

Hinter solchen Analysen steht vielfach die kritische These, daß sich die Zeit im Verlauf des modernen Prozesses der Zivilisation in einer Weise gewandelt habe, die den Menschen wenig zuträglich sei. »Zeitstreß«¹³, die »Zerstörung von Zeit«¹⁴, gelten als kennzeichnende Krisenphänomene einer solchen Zivilisationsform (s.u., 2.2). In der Pädagogik hat besonders H. Rumpf¹⁵ die moderne Beschleunigungskultur zivilisationskritisch aufs Korn genommen. Seine Forderung für die Schule heißt: »Langsam werden« – eine Perspektive, die auch religionspädagogisch Zustimmung finden kann (s.u., 3). Die enorme Tragweite einer veränderten Zeitorganisation, die offenbar immer weiter vordringt und die Kindheit verändert, wird erst erkennbar, wenn man sich die Bedeutung zeitlicher Ordnung in der

10 So U. Rabe-Kleberg und H. Zeiher, Kindheit und Zeit, über das Eindringen moderner Zeitorganisation in die Lebensbedingungen von Kindern, Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 4 (1984) 29-44.

11 H. Zeiher, Über den Umgang mit der Zeit bei Kindern, in: M. Fölling-Albers (Hg.), Veränderte Kindheit – veränderte Grundschule, Frankfurt a.M. 1992, 103-113, 106.

12 D. Elkind, Das gehetzte Kind. Werden unsere Kleinen zu schnell groß?, Hamburg 1991.

13 I.E. Plattner, Zeitstreß. Für einen anderen Umgang mit der Zeit, München 1993.

14 Zoll, (Hg.), Zerstörung und Wiederaneignung von Zeit.

15 H. Rumpf, Mit fremdem Blick. Stücke gegen die Verbiederung der Welt, Weinheim / Basel 1986, bes. 101ff.

menschlichen Entwicklung vor Augen führt. Es geht nicht nur um äußerliche Veränderungen in der Kindheit, es geht um grundlegende Strukturen von Persönlichkeit, die neu in Frage gestellt werden.

(2) *Zeiterfahrung bei Kindern und Jugendlichen.* Die Frage der Zeit gehört nicht zu den zentralen Themen der Psychologie des Kindes- und Jugendalters. Dennoch erlauben vorliegende Untersuchungen und Theorien eine Reihe wichtiger Einsichten, die hier zusammenfassend aufgenommen werden sollen. Im Anschluß an neuere Erkenntnisse aus der Psychopathologie¹⁶ liegt es dabei nahe, eine persönlichkeitspsychologisch-psychoanalytische mit einer kognitionspsychologischen Perspektive zu verbinden, um so die Wechselbeziehung zwischen den jeweiligen Deutungen der Entwicklung in den Blick nehmen zu können. Die Persönlichkeitsentwicklung beruht u.a. auf basalen zeitlichen Strukturierungsleistungen, deren Eigenart kognitionspsychologisch zu beschreiben ist und deren Störung Folgen bis in die Pathologie der Persönlichkeit hinein mit sich bringt.

Im Rahmen seiner *genetischen Epistemologie* als dem Versuch, das Werden des Erkennens zu erfassen, hat J. Piaget sich auch mit der Bildung des Zeitbegriffs – der »Genese der Zeit« (*génèse du temps*)¹⁷ – befaßt. Dem konstruktivistischen Ansatz folgend will er zeigen, daß die vom Kleinkind erfahrene »ursprüngliche Dauer... ebensoweit entfernt [ist] von der eigentlichen Zeit wie die Breite der sensorischen Stimulation es vom organisierten Raume ist«. Daher lautet seine zentrale These: »Die Zeit wie auch der Raum werden nach und nach aufgebaut und implizieren die Elaboration eines Systems von Beziehungen«¹⁸. Raum und Zeit seien nicht angeboren, sondern das Ergebnis konstruktiver Leistungen im kindlichen Aufbau der Wirklichkeit.

Behauptet und mit Beobachtungen belegt wird dann die Bildung des Zeitbegriffs auf dem Wege über mehrere Phasen:

- In der vorsprachlichen Phase werde bereits eine erste zeitliche Organisation erreicht (Piaget verweist auf die Wartezeit vor dem Essen, Gefüttertwerden usw.). Solche »praktischen Zeiten und Sukzessionen« beweisen für Piaget aber noch nicht das »Vorhandensein eines Schemas der homogenen Zeit«. Vielmehr handle es sich nur um »Koordinierungen einzelner Handlungen«¹⁹.

16 H. Heimann, Zeitstrukturen in der Psychopathologie, in: Aschoff u.a., Die Zeit, 59-78.

17 J. Piaget, Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde, Frankfurt a.M. 1974; vgl. auch P. Fraisse, Psychologie der Zeit. Konditionierung, Wahrnehmung, Kontrolle, Zeitschätzung, Zeitbegriff, München / Basel 1985.

18 J. Piaget, Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. (GW 2), Stuttgart 1975, 309.

19 Ders., Die Bildung, 359.

- Mit dem Erwerb der Sprache gelte bei der Zeit, ähnlich wie bei anderen Dimensionen der Entwicklung, daß »das Kind... im Bereich des Denkens wieder neu zu lernen beginnt, was es im rein Praktischen schon beherrschte«. Deshalb müssen jetzt, auf der Ebene des sprachlich-begrifflichen Denkens, die elementaren Kategorien und Koordinationen erneut erworben werden. Piaget spricht auch von einer »örtlichen Zeit«, und zwar in einem doppelten Sinne: Zum einen sei es eine »nicht allgemeine, sondern von einer Bewegung zur anderen wechselnde Zeit«; zum anderen decke sie sich »mit der räumlichen Anordnung«²⁰. Beispielsweise werde bei ungleicher Geschwindigkeit auch die Gleichzeitigkeit abgestritten usw.
- Über die anschauungsgebundene Zeitwahrnehmung gelange das Kind hinaus, wenn es zwei Schritte vollzieht, die Piaget in folgende prägnante Sätzen faßt: »Die Zeit verstehen heißt, sich von der Gegenwart losmachen«. Und: »Die Zeit verstehen heißt also, durch geistige Beweglichkeit das Räumliche überwinden!«. Solange Zeit nur erlebt werde, folge das Kind bloß dem Lauf der Ereignisse. Erst wenn es von diesem abstrahiere, gelange es zum Vor- und Zurückschreiten, zu einem Denken in Zukunft und Vergangenheit. Deshalb nennt Piaget dies die »operative Zeit«: Durch kognitive Operationen werde eine Reversibilität erreicht, die gleichbedeutend ist mit der Abstraktion vom erlebten Lauf der Ereignisse, wie sie für die »örtliche« Zeit noch charakteristisch ist²¹.

Die mit diesem letzten Schritt erreichte Zeit, die sich vom »erlebten Lauf der Ereignisse« löst, wird von Piaget nicht mehr in ihren psychischen Konsequenzen erörtert. Zumindest andeutungsweise wird der damit erreichte Stand – mit den neuen Fragen und Aufgaben, die sich nunmehr einstellen – in der späteren, an Piaget anschließenden Forschung so formuliert: »Am Ende der mittleren Jahre der Kindheit (6-7 bis 10-11) haben Kinder die grundlegenden objektiven Systeme der Zeitrelationen und der vielfältigen linguistischen Strukturen, die wir zur Bezeichnung zeitlicher Unterscheidungen benutzen, gemeistert. Von Interesse ist jetzt nicht mehr die Frage, »wie sie die Sprache und die zugrundeliegenden Vorstellungen beherrschen«, sondern vielmehr, »was ist ihre bewußte Wahrnehmung ihrer eigenen Vergangenheit und Zukunft, und welche Faktoren beeinflussen solche Wahrnehmungen«²². Damit ist der Übergang zur *biographischen Selbstreflexion* bezeichnet, wie sie für das Jugendalter kennzeichnend ist.

Er saß oft lange – in finstern Nachdenken – gleichsam über sich selbst gebeugt...

Er erlebte ja nichts, und sein Leben dämmerte in steter Gleichgültigkeit dahin, aber dieses Glockenzeichen fügte dem auch noch den Hohn hinzu und ließ ihn in ohnmächtiger Wut über sich selbst, über sein Schicksal, über den begrabenen Tag erzittern. Nun kannst du gar nichts mehr erleben, während zwölf Stunden kannst

20 Ebd., 361, 363.

21 Ebd., 365, 367.

22 L. Harner, Talking about the Past and Future, in: W.J. Friedman (Hg.), The Developmental Psychology of Time, New York / London 1982, 141-169, 163.

du nichts mehr erleben, für zwölf Stunden bist du tot ...: das war der Sinn dieses Glockenzeichens.

Aber gerade das war es, was Törleß nicht verstand. Die geduldigen Pläne, welche für den Erwachsenen, ohne daß er es merkt, die Tage zu Monaten und Jahren zusammenketten, waren ihm noch fremd. Und ebenso jenes Abgestumpftsein, für das es nicht einmal mehr eine Frage bedeutet, wenn wieder ein Tag zu Ende geht. Sein Leben war auf jeden Tag gerichtet. Jede Nacht bedeutete für ihn ein Nichts, ein Grab, ein Ausgelöschtwerden. Das Vermögen, sich jeden Tag sterben zu legen, ohne sich darüber Gedanken zu machen, hatte er noch nicht erlernt.

R. Musil, Die Verwirrungen des Zöglings Törleß (1906), Hamburg 1959, 15, 17, 36.

In der Sicht Piagets²³ findet der erweiterte Zeithorizont in der Adoleszenz seinen Ausdruck in einer neuen Form der Selbstreflexion – einer Lebensplanung, die das Gesamt eines Lebens umfaßt. Hier trifft sich die Kognitionspsychologie mit der *Psychoanalyse*, die – wiederum von der Psychopathologie her – die Gefahr der adoleszenten »Zeitdiffusion« beschreibt.

Die von E.H. Erikson so genannte »Auflösung der Zeitperspektive« stellt eine im ganzen eher wenig beachtete Störung im Prozeß der adoleszenten Identitätsbildung dar. Bis zu einem gewissen Grade gehöre sie jedoch auch zum normalen Verlauf der adoleszenten Entwicklung:

»In extremen Fällen verzögerter und verlängerter Adoleszenz tritt eine außergewöhnliche Form einer Störung im Zeiterleben auf, die in ihrer milderen Form der Psychopathologie der alltäglichen Reifezeit zugehört. Sie besteht in einem Gefühl großer Dringlichkeit und doch auch aus dem Verlust der Rücksichtnahme auf die Zeit als einer Dimension des Lebens. Der junge Mensch kann sich gleichzeitig sehr jung, ja säuglingshaft fühlen und doch alt über alle Verjüngungsmöglichkeit hinaus. Häufig hört man von unseren Patienten Klagen über versäumte Größe und den vorzeitigen verhängnisvollen Verlust nutzbarer Möglichkeiten... Ihre Gefährlichkeit aber besteht in dem entschiedenen Unglauben an die Möglichkeit, daß die Zeit eine Veränderung bringen könnte, und doch auch einer leidenschaftlichen Angst, daß sie es täte. Dieser Widerspruch kommt oft in einer allgemeinen Verlangsamung zum Ausdruck, die den Patienten ... sich verhalten läßt, als bewege er sich in Sirup. Es ist für ihn schwierig ins Bett zu gehen und sich dem Übergang in den Schlafzustand zu stellen, und es ist ebenso schwierig für ihn, aufzustehen und sich der Notwendigkeit der Wiederherstellung der Wachheit zu stellen«²⁴.

Dabei bestehe auch ein Zusammenhang zwischen dieser »Auflösung der Zeitperspektive« und adoleszentem *Suizid*, was die existentielle Bedeutung der Zeiterfahrung unterstreicht. Hier tritt das Ineinandergreifen von psychosozialer und kognitiv-struktureller Entwicklung besonders deutlich hervor.

23 J. Piaget, Theorien und Methoden der modernen Erziehung, Frankfurt a.M. 1974, 206.

24 E.H. Erikson, Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel, Stuttgart 1981, 174.

Wie Untersuchungen von Suizidmotiven in der Wahrnehmung Jugendlicher²⁵ zeigen, besteht ein enger Zusammenhang zwischen Zeitperspektive und Suizidmotivation: Mit dem Erwerb von Zeitperspektiven, die ein persönliches Leben als ganzes übergreifen, gewinnen solche Motive einen veränderten Charakter. Sie werden in dem Sinne existentieller, als äußere Anlässe gegenüber der auf die ganze Person bezogenen Einschätzung an Gewicht verlieren.

Der Zusammenhang zwischen den kognitiven Strukturen bzw. Strukturierungen von Zeit im Sinne Piagets und der existentiellen Identitätskrise im Jugendalter reicht bis in die frühe Kindheit zurück. Wie Erikson betont²⁶, ist die adoleszente »Zeitverwirrung« nämlich als Aktualisierung frühkindlicher Krisen im Bereich des Grundvertrauens zu verstehen. Der Erwerb des Grundvertrauens sei nicht zuletzt vom Aufbau solcher Erwartungen abhängig, die eine hoffnungsvolle Erfahrung von Zeit ermöglichen – wobei auch Erikson beispielsweise an das Warten auf die versorgende Bezugsperson denkt.

Zeiterfahrung und Zeitwahrnehmung, wie sie von Erikson und Piaget beschrieben werden, stellen zwei Seiten desselben Vorgangs basaler Strukturierung von Wirklichkeit dar und sind beide gleichermaßen elementar für die Persönlichkeitsentwicklung.

Die im Rahmen der allgemeinen Entwicklungspsychologie beschriebenen Zusammenhänge²⁷ finden in der Jugendforschung eine aktuelle Bestätigung. So konnten bei den Shell-Jugendstudien²⁸ deutliche Zusammenhänge zwischen Lebensorientierungen wie dem sog. Jugendzentrismus und der jeweiligen Zeiterfahrung aufgewiesen werden.

An Eriksons Beschreibung der »Auflösung der Zeitperspektive« ist – besonders im vorliegenden Zusammenhang – noch ein Weiteres bemerkenswert: die auf *Sinnstiftung* und *Religion* bezogene – Erikson nennt es mißverständlich: »ideologische« – gesellschaftliche

25 R. Döbert und G. Nunner-Winkler, Formale und materiale Rollenübernahme. Das Verstehen von Selbstmordmotiven im Jugendalter, in: W. Edelstein und M. Keller (Hg.), Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens, Frankfurt a.M. 1982, 320-374; dies., Die Bewältigung von Selbstmordimpulsen im Jugendalter. Motiv-Verstehen als Dimension der Ich-Entwicklung, in: W. Edelstein und J. Habermas (Hg.), Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz, Frankfurt a.M. 1984, 348-380.

26 Erikson, Jugend, 95ff.

27 Vgl. auch, mit anderen Akzenten, H. Leitner, Lebenslauf und Identität. Die kulturelle Konstruktion von Zeit in der Biographie, Frankfurt a.M. / New York 1982.

28 *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hg.), Jugend '81. Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder, Bd. 1, Hamburg 1981, 637ff., vgl. 346ff., stärker gesellschaftlich ausgerichtet: *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hg.), Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland, Bd. 2: Im Spiegel der Wissenschaften, Opladen 1992, 145ff.

Antwort auf die adoleszente Zeitkrise. Solche Antworten enthalten demnach, wenn sie der Jugend etwas bieten wollen, stets »eine sinnlich überzeugende *Zeitperspektive*, die mit einem zusammenhängenden Weltbild vereinbar ist«²⁹. In der auch sonst bei Erikson beschriebenen Art und Weise³⁰ wird hier eine Aufgabe sinnstiftender Deutung bezeichnet, von deren Gelingen die adoleszente Entwicklung in ihrem humanen Potential abhängig sei und zu der Religion einen wesentlichen Beitrag zu leisten vermöge.

Während ich Zucker in meinem Kaffee verrühre, versuche ich, bewußt in meiner Umgebung zu sein: Hinter einer Häuserecke, für mich nicht sichtbar, steht der Dom, der mir allein schon durch seinen Namen ein Stück Heimat gibt. Schräg vor mir ist ein Loch im Pflaster. Ständig verschwinden darin Leute und neue tauchen auf. Alle, die neu erscheinen, wissen sofort, wohin sie wollen, sie strömen auseinander und verwuseln sich mit den schon früher Erschienenen.

Dieser U-Bahn-Eingang kommt mir vor wie die Tunneleinfahrt zum Schattenbahnhof einer Modelleisenbahn. Die Menschen warten unter der Erde auf irgendein Kommando, stürzen hervor, fahren einmal im Kreis, kehren unverzüglich unter die Erde zurück. (...)

Wenn ich schon die Zeit, in der ich lebe, nicht ändern kann, weder vorwärts noch rückwärts, auch kann ich sie nicht anhalten oder z.B. donnerstags vier Stunden überspringen, so will ich mich wenigstens im Raum frei bewegen. Doch Raum und Zeit stehen in einer seltsamen Beziehung. Wenn ich in irgendeiner Stadt zum ersten Mal erscheine, verbindet mich nichts mit der dortigen Zeit. Ich hätte auch zwei Wochen später kommen können, nichts hätte sich für mich geändert. Dieses Aus-dem-Fluß-der-Zeit-Hinaustreten ist nur in völlig fremder Umgebung möglich. Ich sitze im Café und habe mit der Zeit, die die Leute hier umtreibt, nichts zu tun.

Eine zeitentobene halbe Stunde, Verlorensein in der Anonymität. Beglückt stelle ich fest, daß ich mit einer Gruppe hier bin, die dieselbe Zeit wie ich hat: 18.30 Staatsoper...

Stephan, Schüler der Jahrgangsstufe 13 zum Thema: Studienfahrt – Impressionen und Reflexionen³¹

(3) *Zeit – gesellschaftliche Individualisierung – Lebenszeit in der Krise.* Die adoleszente Zeitwahrnehmung und die mit dieser verbundene Form von Lebensplanung ist ihrerseits im Rahmen der gesellschaftlichen Situation zu verstehen. Eine krisenhafte Dynamik gewinnt diese Zeitwahrnehmung angesichts der gesellschaftlichen

29 Erikson, Jugend, 188.

30 Vgl. F. Schweitzer, Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten?, Weinheim / Basel 1985, 41ff.

31 Zit. n. G. Lange, »Panik, sobald Zettel und Stift neben mir liegen.« Schreibbiographische Skizze eines Leistungskurses Deutsch, in: J. Gidion, H. Rumpf und F. Schweitzer (Hg.), Gestalten der Sprache. Deutschunterricht und praktisches Lernen, Weinheim / Basel 1987, 107-127, 119f. Ich habe diesen Text auch im Rahmen von Überlegungen zu »Lebenslauf und Religion« aufgenommen (vgl. m. Beitrag AevRU H. 49, 91), aber sein eigentliches Gewicht besitzt dieser Text in der adoleszenten, biographischen Reflexion von Zeit.

Individualisierung, die hier in ihrer Dimension von zeitlicher Freisetzung und sog. freier Zeit einerseits und des Zwangs zur Planung und bewußten Gestaltung von Biographie andererseits in Anschlag zu bringen ist. Da das Verhalten in der Freizeit bzw. das Verhältnis von Arbeit oder Schule und Freizeit ein eigenes Thema darstellt und in den Lehrplänen auch berücksichtigt wird, konzentriere ich mich hier auf die noch weniger beachtete Frage der Lebenszeit.

Auch in der zu Recht kritischen Diskussion einer vereinfachenden Individualisierungsthese³² besteht vielfach Einigkeit darüber, daß Lebensläufe in der sich zuspitzenden Moderne in die Spannung zwischen Individualisierung und Standardisierung eintreten³³. Die psychologisch zu beschreibende, in der Adoleszenz neu erworbene Fähigkeit biographischer Flexibilität und Planung trifft auf eine gesellschaftliche Situation, die sie einerseits enorm verstärkt, sie andererseits aber ständig mit Grenzen konfrontiert, die im modernen Versprechen individueller Freiheit zur Lebensgestaltung paradoxerweise nicht vorgesehen sind. Daher ist es nicht überraschend, daß in der Pädagogik schon früh die Schattenseiten und Belastungen des Individualisierungsprozesses für die einzelnen Jugendlichen hervorgehoben worden sind³⁴. Auch für die Religionspädagogik ist es deshalb wichtig, den Blick über die Psychologie und die Biographie des einzelnen hinaus auf die gesellschaftlichen Fragen der Zeit zu öffnen.

Dennoch darf der krisenhafte gesellschaftliche Zusammenhang auch religionspädagogisch nicht so aufgenommen werden, daß er die philosophischen Grundfragen des Seins und Lebens in der Zeit zudeckt. Wenn der gesellschaftliche Wandel die adoleszente Zeiterfahrung in eine Krise führt, so entbindet er zugleich tiefgreifende Fragen, die nach einer religiösen oder theologischen Antwort verlangen.

2.2 Zeit der Gesellschaft

Parallel zu der Genese des Zeitbegriffs, wie sie in der Psychologie thematisiert wird, können in der Soziologie die historisch-gesellschaftliche Bedingtheit und der Wandel von *Zeit* untersucht werden. Zeit erscheint dann nicht nur als Medium geschichtlicher Veränderung, sondern auch als deren Gegenstand. Sie wird – besonders bei N. Elias, auf den ich mich im folgenden vor allem beziehe – zu einem zentralen Aspekt des Zivilisationsprozesses.

32 U. Beck und E. Beck-Gernsheim (Hg.), *Risikante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften*, Frankfurt a.M. 1994.

33 So die inzwischen breit rezipierte These bei U. Beck, *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt a.M. 1986, bes. 121ff., 205ff.

34 H. Bilden und A. Diezinger, *Individualisierte Jugendbiographie? Zur Diskrepanz von Anforderungen, Ansprüchen und Möglichkeiten*, ZP 30 (1984) 191-207.

Die historisch-soziologische Reflexion eröffnet zugleich die Möglichkeit, nach der Angemessenheit des gesellschaftlichen Umgangs mit Zeit zu fragen. Diese Frage kann nicht nur auf naheliegende Themen wie Arbeitszeit und Freizeit, Zeitmanagement und »Zeitstreß« bezogen werden. Kritisch zu untersuchen sind vielmehr auch die Zeitstrukturierungen, die dem gesellschaftlichen Leben gleichsam transzendental – als Bedingung seiner jeweiligen Möglichkeit – zugrunde liegen. Die Suche nach »Eigenzeit« und die aus der Todesverdrängung entstehende Lebenshaltung der »letzten Gelegenheit« sollen dies verdeutlichen.

(1) Was eine historisch-soziologische Reflexion des Zeitbegriffs leistet, ist nach Elias eine doppelte *Entmythologisierung von Zeit*. Die erste Entmythologisierung richte sich gegen den »Fetischcharakter des Zeitbegriffs«³⁵. Dieser entstehe aus einer Wahrnehmung von Zeit als vom Menschen vollständig abgelöster, ihm vorgegebener Größe. Elias spricht auch von einer Verwechslung, die »der ›Zeit‹ selbst Eigenschaften jener Prozesse« zuschreibe, »deren Wandlungsaspekte dieser Begriff symbolisch« doch repräsentiere. Demgegenüber müsse Zeit verstanden werden als ein »Symbol«, das auf einer sozial erlernten Syntheseleistung beruht³⁶. »Zeitbestimmen beruht demnach auf der Fähigkeit von Menschen, zwei oder mehr verschiedene Sequenzen kontinuierlicher Veränderungen miteinander zu verknüpfen, von denen eine als Zeitmaßstab für die andere(n) dient«. »Was wir ›Zeit‹ nennen, bedeutet also zunächst einmal einen Bezugsrahmen, der Menschen einer bestimmten Gruppe, und schließlich auch der Menschheit, dazu dient, innerhalb einer kontinuierlichen Abfolge von Veränderungen von der jeweiligen Bezugsgruppe anerkannte Meilensteine zu errichten«³⁷.

Mit dieser sozialen Relativierung von Zeit wird zwar einem objektivistischen Zeitverständnis widersprochen, aber doch auch nicht für eine subjektivistische Auffassung plädiert. Denn Zeit besitze durchaus objektiven Charakter und stehe für das in die soziale Welt eingebettete Individuum nicht zur Disposition. Damit wendet sich Elias – dies die zweite Entmythologisierung – gegen I. Kant, »der Zeit und Raum als Repräsentanten einer Synthese a priori« angesehen – und dabei übersehen habe, daß Menschen diese Synthese keineswegs immer und überall auf gleiche Weise vollziehen³⁸.

Der historische Wandel des Zeitbegriffs wird damit zu Elias' eigentlichem Thema. Er kontrastiert Frühformen menschlicher Kultur einerseits, moderner Industriegeellschaften andererseits und schließt auf fundamentale Veränderungen im Zeitbegriff: Unsere »Vorfahren... erlebten eine große Menge von Einzelereignissen, ohne klare Zusammenhänge oder allenfalls mit ziemlich unstabilen Phantasiezusammen-

35 N. Elias, Über die Zeit. Arbeiten zur Wissenssoziologie II, Frankfurt a.M. 1984, 44.

36 Ebd., 44, XXXIX.

37 Ebd., 42f.

38 Ebd., XI, 31.

hängen«. Die »Wandlungen von partikularisierenden zu generalisierenden Synthesen gehören zu den bedeutsamsten Entwicklungsschritten, die man in diesem Zusammenhang vorfindet... Hinzu kommt, daß bestimmte Zeiteinheiten wie ›Tag‹, ›Monat‹, ›Jahr‹ etc., die heute gemäß unserem Kalender und anderen Zeitregulatoren glatt ineinanderfließen, dies in der Vergangenheit nicht immer getan haben. Tatsächlich ist es die Entwicklung des Zeitbestimmens im sozialen Leben, die allmähliche Schaffung eines relativ gut integrierten Rasters von Zeitregulatoren wie kontinuierlichen Uhren, kontinuierlichen Jahreskalendern oder die Jahrhunderte umspannenden Ära-Zeitskalen (wir leben heute im ›20. Jahrhundert nach Christi Geburt‹), die das Erleben der Zeit als eines gleichmäßigen, einförmigen Flusses überhaupt erst möglich macht. Wo das erste fehlt, fehlt auch das zweite«³⁹.

Der Schulinspektor einer Sioux-Reservation

»Was würden Sie von einem Volk denken«, sagte er, »das kein Wort für ›Zeit‹ hat? Meine Leute haben kein Wort für ›zu spät‹ oder auch für ›warten‹. Sie wissen nicht, was es heißt, zu warten oder zu spät zu kommen.« Dann fuhr er fort: »Ich kam zu dem Schluß, daß sie sich niemals an die weiße Kultur anpassen könnten, solange sie nicht wüßten, was Zeit bedeutet und wieviel Uhr es ist. Also ging ich daran, ihnen die Zeit beizubringen. In keinem Klassenzimmer der Reservation gab es eine Uhr, die ging. Also kaufte ich zuerst einige anständige Uhren. Dann ließ ich die Schulbusse pünktlich abfahren, und wenn ein Indianer zwei Minuten zu spät kam, hatte er eben Pech gehabt. Der Bus fuhr um 8 Uhr 42, und zu dieser Zeit mußte er da sein.«

Edward T. Hall, *The Silent Language* (1959), zit. nach N. Elias⁴⁰.

Die *Uhr* oder *Uhrenzeit* ist ein anschauliches Beispiel für die gesellschaftliche Bedingtheit der Zeiterfahrung. Die Entwicklung der Uhren zeigt die Verschiebung der Zeit. Bei Elias – und schon zuvor in den berühmten Studien von L. Mumford⁴¹ – wird die zivilisierende, die gesamte Lebensführung tiefgreifend verändernde Wirkung besonders der am Handgelenk tragbaren Zeit eindrücklich beschrieben.

Hier wie auch sonst⁴² versteht Elias den Zivilisationsprozeß als einen Übergang vom »Fremdzwang« zum »Selbstzwang«. Mit der Aufrichtung eines »persönlichen Zeitgewissens« (die »innere Stimme, die nach der Zeit fragt«) werde der »soziale Zeitzwang« verinnerlicht, als »Selbstzwang«⁴³.

Für Elias besitzt die »Individualisierung der gesellschaftlichen Zeitregulierung« geradezu paradigmatische Züge des Zivilisationsprozesses. Der Grundvorgang ist der einer Verinnerlichung von äußeren Zwängen, die dadurch aber nicht abgebaut, sondern nur um so unentrinnbarer werden. »Charakteristisch für das Selbstzwangsmuster von Zivilisationsprozessen auf den späteren Stufen« sei die »Tendenz zu einer maßvollen und ebenmäßigen Disziplin in fast jeder Hinsicht, bei fast allen Gelegenheiten. Die für diese Gesellschaften typische Zeitregulierung ist ... repräsentativ für

39 Ebd., 5f.

40 Ebd., 120.

41 L. Mumford, *Technics and Civilization*, New York 1934, bes. 196ff., 270ff.

42 Vgl. bes. N. Elias, *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. Bd. 1: *Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes*, Frankfurt a.M. 1977.

43 N. Elias, *Über die Zeit*, XLIIIf, XXXII.

ihr Zivilisationsmuster... Sie überzieht das ganze Leben der Menschen. Sie erlaubt keine Schwankungen, ist ebenmäßig und durchaus unentrinnbar«⁴⁴.

(2) Mit ihrer »sozialwissenschaftlichen Diagnose« spitzt H. Nowotny⁴⁵ die Studien von Elias noch weiter zu. Die sich im Zivilisationsprozeß vollziehende Transformation der Zeit versteht sie im Horizont ökonomisch bedingter Rationalisierung. »Erst mit dem aufkommenden Kapitalismus, als Zeit in Geld umgewandelt werden konnte«, sei »die für Industriegesellschaften charakteristische Einstellung gegenüber der Zeit« entstanden und habe »der Ablösungsprozeß einer in Arbeitszeit meßbar gewordenen Lebenszeit« begonnen⁴⁶. Dieser ökonomisch erzwungene Vorgang einer Vergleichzeitigung dürfe aber die Gegenbewegungen nicht übersehen lassen – und hier fällt der für diese Autorin so wichtige Begriff der »Eigenzeit«. Schon im 19. Jahrhundert sei die ökonomisch-technische Durchsetzung von »Gleichzeitigkeit« von einer zweiten Bewegung begleitet worden, die ebenfalls bis heute anhalte: der »Ich-Zeit-Perspektive, die zwischen Eigen- und Fremdzeit zu unterscheiden« weiß⁴⁷. So werde in der Gegenwart die »Annäherung an eine weltumfassende Gleichzeitigkeit« wiederum begleitet von einem »eigenartigen und bislang unerhörten Wunsch« der Menschen: »*Sie wollen mehr Zeit für sich selbst haben*«.

Die »Sehnsucht nach einer anders gelebten Zeit« werde zum Ausgangspunkt der »Pfade nach Uchronia«, von denen sie drei beschreibt⁴⁸:

- »Schlaraffenland der Vollzeit«: Hier geht es um den Wunsch, zugleich mehr Zeit und mehr Geld – also alles! – zu haben.
- »Desintensivierung«: Hier soll der »Ökonomie der Zeit« eine »Ökologie der Zeit« entgegengesetzt werden – gleichsam eine Verlangsamung der Zeit.
- »Wiederaufnahme der natürlichen Rhythmen«: Kennzeichnende Begriffe seien hier Homöostase und die Rückkehr zu zyklischen Formen von Zeit.

Nowotny selbst sieht in keiner dieser »uchronischen Zeitstrategien« eine wirkliche Lösung. Keine sei vor der »Gefahr der Manipulation, ja der Perversion« gefeit. Überhaupt seien die Möglichkeiten, wie der Mensch vermeiden könne, ein Opfer der Zeit zu werden, am Ende begrenzt. »In Anbetracht der letzten Wahrheit, jener des eigenen Todes, sind alle Menschen Opfer der Zeit. Die Maske des

44 Ebd., XXXII, 129.

45 H. Nowotny, *Eigenzeit. Entstehung und Strukturierung eines Zeitgefühls*, Frankfurt a.M. 1993, 9.

46 Ebd., 38.

47 Ebd., 14, Zitat i.F. 19.

48 Ebd., 139f.

Zwanges, der von der Zeit auszugehen scheint, ist nichts anderes als Schutz vor dieser Wahrheit«⁴⁹.

(3) Was dies bedeutet, hat besonders M. Gronemeyer in ihrer Studie über das »Leben als letzte Gelegenheit« zu zeigen versucht. Die – gewiß spekulative, aber deshalb auch provozierende – Grundthese dieser Studie ist, daß »nicht prometheischer Geist, sondern Todesangst die Moderne inspirierte«⁵⁰. Die besonders im 14. Jahrhundert von der Pest ausgehende »traumatische Todeserfahrung« habe zu einer Lebenshaltung geführt, für die das Leben als »letzte Gelegenheit« genutzt werden muß. Was dem Menschen übrig geblieben sei, »nachdem er sich aus dem übergreifenden Zusammenhang von Gottes Heilszeit befreit hatte, war sein zwischen Geburt und Tod eingezwängtes klägliches bißchen Leben«⁵¹. Das Aufkommen des Stundenglases als Sinnbild für die menschliche Vergänglichkeit mache dies bildhaft deutlich.

In Gronemeyers zivilisationskritischer Studie wird erkennbar, daß eine Beschleunigungskultur religiöse Wurzeln besitzt. Insofern verweist sie bereits weiter auf die Frage nach der

2.3 Zeit des Glaubens

Die Frage nach Glaube und Religion aufzuwerfen bedeutet beim Thema Zeit nicht einfach den Einbezug einer zusätzlichen Dimension. Vielmehr ist die Dimension von Religion und Glaube hier immer schon präsent. Dies gilt sowohl für die individuelle als auch für die gesellschaftliche Entwicklung von Zeit.

Die Literatur über die Entwicklung des Zeitbewußtseins von Kindern und Jugendlichen sowie die Darstellungen zur gesellschaftlichen Einbettung und Veränderung von Zeit enthalten immer wieder religiöse Bezüge im weiteren, aber auch engeren Sinne⁵². Zunächst ist festzuhalten, daß die Dimension der Zeit offenbar sowohl für den sich entwickelnden Menschen als auch für die sich wandelnde Gesellschaft zu den fundamentalen Kategorien gehört, die als ein tragendes Weltbild Wirklichkeit allererst strukturieren. Sinnfragen, wie sie im Jugendalter angesichts der erstmals bewußt überschaubaren eigenen Lebensspanne aufbrechen, besitzen eine elementare Beziehung zur Wahrnehmung von Zeit. Bemerkenswerterweise war weiterhin die Bestimmung von Zeit in ihrem Ursprung eine priesterliche Aufgabe⁵³. Eine Ökonomisierung von Zeit wurde erst erreichbar, als sich die Zeitbestimmung von früheren

49 Ebd., 145f.

50 M. Gronemeyer, *Das Leben als letzte Gelegenheit. Sicherheitsbedürfnisse und Zeitknappheit*, Darmstadt 1993, 7.

51 Ebd., 15, 87.

52 Über die bereits gen. Literatur hinaus sei besonders verwiesen auf N. Neumann, *Lerngeschichte der Uhrenzeit. Pädagogische Interpretationen zu Quellen von 1500 bis 1930*, Weinheim 1993.

53 S. etwa Elias, *Über die Zeit*, 20.

religiösen Dimensionierungen abzulösen begann⁵⁴. Schließlich besitzt auch der Zusammenhang zwischen dem Bewußtsein der eigenen Sterblichkeit und der jeweiligen Gestalt von Zeiterfahrung fast immer eine religiöse Komponente.

Aus solchen Verbindungen zwischen dem Thema Zeit und Religion oder Glaube erwächst die eingangs aufgestellte Behauptung, daß ein Aufbrechen der heute für selbstverständlich gehaltenen, an einer populär-physikalischen Zeit abgelesenen Zeitauffassungen eine wesentliche Voraussetzung für den produktiven Umgang mit religiösen und insbesondere biblischen und christlichen Formen der Zeitdeutung sei.

(1) Wird vor dem Hintergrund des bislang Gesagten nach dem *biblischen Zeitverständnis* gefragt, so läßt sich zunächst das allgemein über den geschichtlichen Wandel von Zeit Festgestellte auch an der Bibel und ihrer Umwelt nachvollziehen. Innerhalb des Alten Testaments ist eine Entwicklung zu beobachten, in deren Verlauf es zu einem abstrakten Zeitverständnis erst kommt⁵⁵. Auch das Neben- und Ineinander zyklischer und linearer Zeitvorstellungen tritt hervor. Entscheidend ist aber die Relation von Verheißung und Erfüllung, die sich als eigentlich zeitstrukturierendes Verhältnis von den Anfängen bis hinein ins Neue Testament durchhält.

Das biblische Zeitverständnis enthält die Provokation einer veränderten Dimensionierung von Zeit, die als solche wahrgenommen und rekonstruiert werden muß. Zwischen Gottes- und Zeiterfahrung besteht ein enges Verhältnis.

Dieses Verhältnis kann in vielfältiger Weise schon an solchen Aussagen in der Bibel aufgenommen werden, in denen Zeit ausdrücklich thematisiert wird. Um nur einige Beispiele zu nennen: »Meine Zeit steht in deinen Händen«, Ps 31,16; »Ein jegliches hat seine Zeit, und alles Vorhaben unter dem Himmel hat seine Stunde: geboren werden hat seine Zeit, sterben hat seine Zeit ...«, Koh 3,1ff.; »Denn tausend Jahre sind vor dir wie der Tag, der gestern vergangen ist, und wie eine Nachtwache«, »Lehre uns bedenken, daß wir sterben müssen, auf daß wir klug werden«, Ps 90, 4.12; die Zeitsansage Jesu; das eschatologische Denken des Paulus; das Ende der Zeit in der Offenbarung des Johannes (»Es soll hinfort keine Zeit mehr sein«, Apk 10,6).

Bei den zuletzt genannten thematischen Zusammenhängen weitet sich der Blick bereits über einzelne Bibelstellen hinaus auf die allgemeinere Frage nach einer *Theologie der Zeit*.

54 Stellvertretend gen. sei J. Le Goff, *Zeit der Kirche und Zeit des Händlers im Mittelalter*, in: C. Honegger (Hg.), *Schrift und Materie*, Frankfurt a.M. 1977, 393-415.

55 Vgl. G. von Rad, *Theologie des Alten Testaments*, II: Die Theologie der prophetischen Überlieferungen Israels, München 1975, 108ff; H.W. Wolff, *Anthropologie des Alten Testaments*, München 1977, 127ff; unter Berücksichtigung alt- und neutestamentlicher Aspekte, S. Herrmann, *Zeit und Geschichte*, Stuttgart u.a. 1977; ders., Art. Eschatologie I-VIII, bes. IV. Neues Testament, 270-299, in: TRE Bd. 10, 1982 (Lit.); allgemein D. Georgi, M. Moxter und H.-G. Heimbrock (Hg.), *Religion und Gestaltung der Zeit*, Kampen 1994 (Lit.); als knappe Zusammenfassung K.-H. Bieritz, *Das Kirchenjahr. Feste, Gedenk- und Feiertage in Geschichte und Gegenwart*, Berlin 1988, 23ff.

(2) Die Aufgabe einer *Theologie der Zeit* kann allgemein in der – kritischen – Deutung von Zeit gesehen werden. Vorausgesetzt ist dabei eine systematische Rekonstruktion der biblischen Formen von Zeiterfahrung und Zeitbewußtsein – also der *Geschichte* und *Heilsgeschichte*, der *Eschatologie* mit ihren präsentischen und futurischen Auslegungen, der *Protologie*, der *Kairologie*, der *Apokalyptik* und der *liturgischen* Zeiterfahrung, um nur die wichtigsten zu nennen. *Individuell-biographische* und *gesellschaftlich-politische* Formen schließen sich unmittelbar an. Im folgenden sollen zwei Beispiele kritischer Zeittheologie aufgenommen werden – das erste im gesellschaftlichen, das zweite im individuellen Horizont.

Welchen Beitrag kann eine theologische Deutung angesichts der Krise der Zeit, wie sie aus soziologischer Sicht beschrieben wurde, leisten? Als Beispiel für eine Antwort auf diese Frage wähle ich die Darstellung von J.B. Metz⁵⁶, der als einer der ersten für eine Erneuerung apokalyptischen Denkens angesichts gegenwärtiger Zeitkrisen plädiert und damit bei anderen – wie beispielsweise J. Moltmann⁵⁷ – Aufnahme und Weiterführung gefunden hat.

Metz setzt ein mit einer scheinbar paradoxen Forderung: Er hält es für erforderlich, daß die Theologie heute verstärkt auf »Zeitdruck« hinwirkt. Diese erstaunliche Auffassung erwächst für ihn aus der Frage, ob die zeitliche Überbeanspruchtheit heutiger Menschen nicht gerade Ausdruck einer »Zeitlosigkeit« – einer »Erfahrung zeitloser Zeit« – sein könnte. Im »Zeitalter der Zeitlosigkeit« gelte das Gesetz: »Keiner hat Zeit, keiner nimmt sich Zeit«. In einem solchen Zeitalter greifen deshalb »Zeitinflation« und »Machbarkeitskult« direkt ineinander. Beide beruhen auf einer »Vorstellung von Zeit als einem leeren, evolutionär ins Unendliche wachsenden Kontinuum, in das alles gnadenlos eingeschlossen ist«. Kritisch bemerkt Metz, daß die Logik der Evolution dabei als »neue Quasimetaphysik« fungiere. In ihr habe die »Vergleichgültigung von Zeit« die »systematische Herrschaft über das allgemeine Bewußtsein« übernommen. Diese Gleichgültigkeit lebe jedoch von einer Ideologie – der »Fiktion von Zeit als einer leeren, überraschungsfreien Unendlichkeit«. Eine Grundaufgabe theologischer Zeitdeutung bestehe deshalb darin, diese ideologische Verengung neu zu öffnen, sie zu unterbrechen. Aphoristisch: »Kürzeste Definition von Religion: Unterbrechung«⁵⁸.

56 J.B. Metz, *Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie*, Mainz 1977, 149ff.

57 J. Moltmann, *Der Weg Jesu Christi. Christologie in messianischen Dimensionen*, München 1989, 172ff.

58 Metz, *Glaube*, 149–152.

Angesichts dieser kritischen Wahrnehmung müssen nach Metz zwei theologische Grundentscheidungen revidiert werden, weil sie die Theologie ihres kritischen Potentials der Zeitdeutung berauben. Abzulehnen sei erstens die »Uminterpretation der ›Naherwartung‹ in eine ›Stetserwartung‹«. Diese Uminterpretation habe nämlich nichts anderes bedeutet als die Angleichung an die evolutionären Zeitschemata, deren ideologische »Zeitlosigkeit« ja gerade den Ausgangspunkt von Metz' Rückfragen bildet. Den »Bann der Zeitlosigkeit« durchbreche aber – zweitens – auch keine »Konzentration des Zeitcharakters des Christentums auf Existenzzeit«. Dies führe nur zur »Denkfigur der Paradoxie von Zeit und Ewigkeit«⁵⁹.

Was soll an die Stelle der zu revidierenden theologischen Grundentscheidungen treten? Hier plädiert Metz für eine *Neubewertung der Apokalyptik*, in der er nun – ähnlich wie die neuere Exegese⁶⁰ – nicht mehr ein abzulehnendes Katastrophendenken sehen möchte:

»Sieht man in der jüdisch-christlichen Apokalyptik, die doch zu Recht als ›Mutter der christlichen Theologie‹ (E. Käsemann) gelten darf, nicht primär die mythische Bannung der Zeit in ein starres Weltschema, sondern – im Gegenteil – die radikale Verzeitlichung der Welt, dann ist das Katastrophenbewußtsein der Apokalyptik fundamental ein Zeitbewußtsein, und zwar nicht etwa ein Bewußtsein vom Zeitpunkt der Katastrophe, sondern vom katastrophischen Wesen der Zeit selbst, vom Charakter der Diskontinuität, des Abbruchs und des Endes der Zeit. Dieses katastrophische Wesen der Zeit macht Zukunft fraglich. Gerade dadurch aber wird sie zur ›echten Zukunft‹, gewinnt sie selbst Zeitstruktur und verliert ihren Charakter als jene zeitlose Unendlichkeit, in die hinein sich Gegenwart beliebig projiziert und extrapoliert«⁶¹.

Die für die Apokalyptik zentralen Fragen – »Wem gehört die Welt? Wem ihre Leiden? Wem ihre Zeit?«⁶² – sollen auf diese Weise für unsere Gegenwart neu entbunden und ihr kritisches Potential im Blick auf die Ideologie der »Zeitlosigkeit« freigesetzt werden.

Das zweite Beispiel christlicher Zeitdeutung, das hier im Sinne einer Theologie der Zeit aufgenommen werden soll, bezieht sich stärker auf die *Spannung zwischen physikalischer Zeit und Lebenszeit*. Theologisch kann diese Spannung sowohl unter dem Aspekt der Geschichte oder der Geschichten⁶³ als auch im Blick auf Gottesdienst und Liturgie bearbeitet werden. In beiden Fällen geht es um

59 Ebd., 152f.

60 Vgl. dazu O. Böcher, *Kirche in Zeit und Endzeit. Aufsätze zur Offenbarung des Johannes*, Neukirchen-Vluyn 1983; ders., *Christliche Endzeiterwartung – seit fast 2000 Jahren. Die Apokalypse des Johannes und die Geschichte ihrer Auslegung*, in: H. Kessler (Hg.), *Gefahren und Chancen des Wertewandels* (Abhandlungen der Humboldt-Gesellschaft für Wissenschaft, Kunst und Bildung 12), Mannheim 1993, 241–258.

61 Metz, *Glaube*, 155.

62 Ebd., 157.

63 Vgl. zuletzt G. Otto, *Zur Zeit. Eine Skizze*, ThPr 28 (1993) 121–131; H. Streib, *Erzählte Zeit als Ermöglichung von Identität*, in: Georgi, Moxter, Heimbrock (Hg.), *Religion*, 181–198.

die Wiederherstellung einer humanen Zeitperspektive und -erfahrung. Nur die zweite Perspektive, die der Liturgie, will ich hier etwas weiter konkretisieren.

Grundlage aller Überlegungen bildet hier die Einsicht in den Zusammenhang von Liturgie als Fest und Feier mit den Formen menschlicher Zeiterfahrung. Die für die Moderne kennzeichnende Form der Zeiterfahrung und besonders die Krise der Zeit berührt diesen Zusammenhang, stellt ihn in Frage und fordert ihn neu heraus. Die ökonomisierte Zeit relativiere »die herkömmlichen kosmisch, jahreszeitlich und durch traditionelle Feste und Festzeiten geprägten Zeitstrukturen«⁶⁴. Zugleich entstehe aber auch die »Suche nach einer anderen, bleibenden, sinn-vollen Zeit, nach erfüllter Gegenwart«, durch die sich der Gottesdienst herausgefordert sehe. Dabei sei es wichtig zu erkennen, »daß die Welt und die Liturgie nur dann wahrhaft menschlich sein und bleiben können, wenn man die bei aller Wandlungs- und Anpassungsfähigkeit letztlich doch bleibend vorgegebenen biologisch-psychischen und sozialen Strukturen der menschlichen Natur und die kosmischen Elementarstrukturen in der Welt ernstnimmt«⁶⁵ – eine Forderung, die mit ihrer Berufung auf unveränderliche anthropologische Vorgaben entsprechende Rückfragen aufwirft. Unabhängig von diesem möglichen Einwand bleibt jedoch die These, daß die »Erfahrung dimensionierter Zeit«, die durch Gottesdienst im Kirchenjahr ermöglicht und eröffnet werde, eine wesentliche Voraussetzung für die sinnvolle Erfahrung der »eigenen Lebenszeit« darstellt⁶⁶.

3 Zeit als Herausforderung für Religionspädagogik und Religionsunterricht

Wenn *Zeit* als neues Schlüsselthema für Religionsunterricht und Religionspädagogik angesehen werden soll, so bleibt nun noch zu fragen, *wie* dies geschehen kann. Konkretionen in drei Hinsichten möchte ich ausblicksweise verdeutlichen, wobei ich mich – dem religionsunterrichtlichen Schwerpunkt dieses Beitrags folgend – auf den schulischen Zusammenhang konzentriere.

1. *Zeit als Gestaltungsaufgabe.* »Das Wichtigste ist, den jungen Menschen in einer geeigneten Umgebung aufwachsen zu lassen, wo die hier drohenden Fehler vermieden sind und ein richtiges Verhältnis zum Raum und zur Zeit vorgelebt wird«⁶⁷. Die bewußte Gestaltung von Zeit gehört so gesehen mit zu den Aufgaben, die der Religionspädagogik im Blick auf die Schulkultur heute zufallen⁶⁸. Die

64 H.B. Meyer, *Zeit und Gottesdienst. Anthropologische Bemerkungen zur liturgischen Zeit*, LJ 31 (1981) 193–213, 202; z. weiteren Zusammenhang R. Volp, *Liturgik. Die Kunst, Gott zu feiern*, 2 Bde., Gütersloh 1992/1994.

65 Meyer, *Zeit*, 204, 207.

66 H.M. Dober, *Erfahrbare Kirche: dimensionierte Zeit und symbolische Ordnung im Kirchenjahr*, ZThK 89 (1992) 222–248, 229.

67 O.F. Bollnow, *Anthropologische Pädagogik*, Bern / Stuttgart 31983, 99f.

68 Vgl. auch H. Halbfas, *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße*, Düsseldorf 1982, 165ff.

Forderung nach einer »produktiven Verlangsamung des Lernens« ist sodann auf den Religionsunterricht selbst zu beziehen. Grundschulpädagogisch, aber auch in der Sekundarstufe, könnte dies bedeuten: »Zeiten der Stille« wahrnehmen, »sich auf Bilder einlassen«, Bibeltexte verweilend lesen⁶⁹. Die Erfahrung produktiver Verlangsamung und zugleich einer Vielfalt möglicher Zeiten bildet auch die Grundlage für die Reflexion von Zeit, die als zweite Aufgabe für Religionsunterricht und Religionspädagogik zu nennen ist.

2. *Zeit als Bildungsaufgabe.* Folgt man den kritischen Analysen von Psychologie, Soziologie und Theologie, so markiert *Zeit* heute vor allem eine *Bildungslücke*. Das zum geflügelten Wort gewordene Augustin-Zitat – »Wenn man mich nicht fragt, was Zeit ist, weiß ich es, wenn man mich fragt, weiß ich es nicht« – hat inzwischen einen neuen Sinn gewonnen: Wer nicht über die Zeit nachdenken kann, bleibt der Mythologie eines unkritischen populär-physikalischen Zeitverständnisses verhaftet. Die Ausbildung eines kategorial differenzierten Zeitverständnisses bildet daher die Voraussetzung für einen ideologiekritischen wie überhaupt für einen ethisch verantwortlichen Umgang mit der Zeit. Zugleich leistet ein solches differenziertes Zeitverständnis einen wichtigen Beitrag zur persönlichen Identitätsbildung und zur biographischen Selbstreflexion. Die Vielfalt biblisch-theologischer Zeitauffassungen erweist sich so als wichtige Möglichkeit zeiterschließender Bildung.

3. *Zeit als Medium fächerverbindenden Arbeitens.* Zeit als Bildungsaufgabe wahrnehmen bedeutet, unterschiedliche (disziplinäre) Perspektiven aufeinander zu beziehen. Im bislang Gesagten ist dies bereits im Blick auf Psychologie, Soziologie, Philosophie und Theologie erkennbar geworden. Für die Schule sind noch weitere Perspektiven zu nennen: Literatur, Musik, Ästhetik; Geschichte, Ökonomie und Recht; Physik, Biologie und Astronomie; Medizin und Pädagogik⁷⁰. In allen diesen Fällen geht es darum, Voraussetzungen und Konsequenzen unterschiedlicher zeitlicher Perspektiven sichtbar zu machen und kritisch zu bewerten. Der »Streit um die Wirklichkeit«, in den sich der Religionsunterricht einbringen soll, ist heute nicht zuletzt im Blick auf die Zeit zu führen.

69 G. Hilger, Langsamer ist mehr! Vorschläge für eine produktive Verlangsamung des Lernens im Religionsunterricht, in: Schweitzer und Faust-Siehl (Hg.), Religion, 215-220.

70 Die genannte Literatur, s. bes. Anm. 9, enthält dazu vielfach geeignete Hinweise.

Abstract

In this article the attempt is made to understand ›time‹ as a key topic for religious education. Drawing on psychology, sociology, historical analyses as well as on theology, the phenomenon of time is discussed from three different perspectives: the time of children and youth, the time of society, the time of faith and religion. Finally, it is suggested in what respects ›time‹ may become important for the praxis of religious education.