



Der Terminus „Muße“ – „old school“ oder ein zukunftsweisendes Korrektiv?

Mußemomente als verschränktes Merkmal pädagogisch professionellen Handelns: ein Essay

Johannes Neubauer

johannes.neubauer@ph-linz.at

EINGEREICHT 17 FEB 2021

ÜBERARBEITET 9 AUG 2021

ANGENOMMEN 11 AUG 2021

Der aus der Antike stammende Terminus der Muße wird in seinem historischen Kontext literaturgeleitet beschrieben und kommentiert. Quellen von Aristoteles, Seneca, Goethe, Pestalozzi, Rainer Maria Rilke, Martin Wagenschein und Hannah Arendt stützen dabei den inhaltlichen Begründungsrahmen für eine semantische Aktualität und gegenwärtige Relevanz dieses Begriffes. Die Diskussion um seine plausible Adaption für das schulpraktische Feld mündet in einem realistischen Modell der Verschränkung von Arbeit und Muße.

SCHLÜSSELWÖRTER: Reform als "reforma"; Muße als hochsensible und wachsame Tätigkeit; Innehalten und Besinnung als Gegenpole zur Mediatisierung von Bildung

1. Einleitung

Der Versuch, den Mußebegriff auszuloten, ist nicht neu. Seit der Antike wird dieser Terminus aus unterschiedlichsten Perspektiven betrachtet und von zahlreichen Quellen belegt. Der kulturell-historische Hintergrund und das Selbstverständnis der jeweiligen Epochen spielen dabei große Rollen in den Zugängen und in den Darstellungen. Die Auswahl der Autorin H. Arendt als politische Theoretikerin und Philosophin und der Autoren Aristoteles und Seneca als Philosophen, J. W. Goethe und R. M. Rilke als Dichter, H. Pestalozzi als Pädagoge und M. Wagenschein als Physiker und Didaktiker wird dadurch begründet, dass damit ein vorläufiger, fragmentarisch inhaltlicher Bogen gespannt wird, der die unterschiedlichsten Zugänge zur gewählten Thematik repräsentiert.

Zeitgemäße Deutungen historischer Texte sollen ein Verständnis für die Relevanz des Themas schaffen. Das Anliegen dieses Artikels zeigt sich also nicht in einer semantischen Verjüngungskur eines vermeintlich anachronistischen Begriffes, sondern besteht darin, die Aktualität und die Bedeutsamkeit für das gegenwärtige und zukünftige schulpädagogische Feld herauszuarbeiten.

Der gängige Reformbegriff meint eine „Umgestaltung, Neuordnung, Verbesserung des Bestehenden“ (Riecke, 2014, S. 684). Nimmt man jedoch die Wortwurzel des Reformbegriffs, so zeigt sich ein weiterer semantischer Aspekt. „Dies ist eine Bildung aus lat. *re* – zurück, wieder und lat. *formare* – ordnen, gestalten, einrichten“ (Riecke, 2014, S. 684). Hier wird also der umgekehrte Fall beschrieben, indem sich ein Sachverhalt bzw. eine Gegebenheit wieder in seine/ihre zeitlich früher angesiedelte Form rückbildet. Diese Perspektive ermöglicht also bereits vorhandenes Wissen beispielsweise neu zu interpretieren und in eine bereits bestehende Form im Hier und Jetzt zu gestalten und zu revitalisieren. Gibt es dazu ein Exempel? Die Wiederentdeckung und Neubelebung der alten Pilgerwege durch ganz Europa kann dies veranschaulichen. Angesichts der modernen Mobilitätsmöglichkeiten wirkt der Wunsch überraschend, diese uralten Pfade, aus welchen Motiven auch immer, zu gehen. Offensichtlich braucht der gegenwärtige Mensch dieses Paradoxon von *re-forma* als Neu-orientierung.

Die gegenwärtige Bildungspolitik, die unter den Vorzeichen des Mangels permanent zu raschen Veränderungswillen und Reformen drängt, provoziert mehr oder weniger ein Unbehagen durch Hetze für alle im pädagogischen Feld befindlichen Menschen (Schülerinnen und Schüler, Pädagoginnen und Pädagogen, Eltern). Pensionssehnsüchte, Dienst nach Vorschrift, individuell erlebte Stillstände im pädagogischen Handeln und im Lernen aller unter den Vorzeichen eines von außen organisierten Innovationsdrucks, der unter Umständen als „Es bleibt immer alles besser!“ wahrgenommen werden könnte, sind mögliche Konsequenzen. Somit entsteht eine *unzufrieden wahrgenommene Gegenwart von Schule* (vgl. Matthes & Schütze, 2018, S. 31–41).

Dabei ist von Muße nur implizit die Rede, was hier zum Anlass genommen werden soll, eine explizite Verwendung, Darstellung und Diskussion einzuleiten. Vielleicht entpuppt sich dieser Terminus als ernstzunehmendes Regulativ und Merkmal im positiven Spannungsfeld von *re-forma* als Korrektiv und zukünftig orientierter und mitgetragener Reform.

2. Aspekte von Muße – ein historischer Exkurs

In diesem Kapitel wird ein historischer Bogen zu dieser quellenreichen Thematik von der Antike bis in das 20. Jahrhundert geschlagen, dessen Beschreibungen und Deutungen zudem einen plausiblen Begründungsrahmen für einen aktuellen Diskurs schaffen sollen. Die notwendigen Begriffsklärungen aus den verschiedensten Epochen tragen zu einem besseren Verständnis für die Grundanliegen der diversen Autorinnen und Autoren bei. Zusätzlich leiten diese Explikationen einen gegenwärtigen, relevanten Diskurs im schulpädagogischen Terrain ein.

Gleichzeitig muss mit Karl Kraus, dessen vielzitierte Aussage als Titel für „Sprachglossen deutscher Autoren“ dient, bedacht werden, dass „[j]e näher man ein Wort ansieht, desto ferner sieht es zurück“ (Reichert, 2007).

Dieser vorsichtige Zugang zu den historischen Termini, die in den Kapiteln 2.1 bis 2.8 verwendet werden (*die Humanisierung von Gesellschaft, die Betrachtung von relevanten Lebensthemen, das Reifwerden-lassen-können, die hochsensible und wachsame Tätigkeit, die Anschauung, die Versenkung in die Sache, scholé, Vita activa und Vita contemplativa*), schafft lediglich eine vorläufige Betrachtung, die sich der Leserin, dem Leser immer wieder entzieht. Begriffe, die wir als geklärte Selbstverständlichkeiten verwenden, wirken bei längerer Betrachtung fremd und bisweilen unerreichbar. Diese Irritation provoziert (*provocare*, lat. *hervorrufen*) weitere Auseinandersetzungen und wiederholende Fokussierungen. Karl Kraus erinnert uns daran, dass wir Begriffe letztlich nicht gänzlich in den Griff bekommen können. Mit dieser fragmentarischen Voraussetzung soll eine Begriffssensibilität das weitere Vorgehen determinieren.

2.1 Aristoteles

Der griechische Philosoph Aristoteles (384–322 v. Chr.) verfasste in acht Büchern die *Politika*, das sind Schriften zu einer Staatstheorie, die mit hohem Sprachniveau bestehen, in ihrer Diktion breit aufgestellt sind, zuweilen von sprachlicher Nüchternheit, angedeutetem Humor, sogar Sarkasmus und Ironie die Leserin und den Leser fordern. Das durch die damaligen gesellschaftlich politischen Hintergründe determinierte Menschenbild am Beispiel der Sicht der Sklaven irritiert in ihrer zugrunde liegenden Wertehaltung. „Dass aber Kriege gegen Menschen und Völker, die von Natur aus zum Beherrschtwerden ausersehen sind, durchaus gerechterweise geführt werden können...“ (Schwarz, 2017, S. 17–18), erzeugt Widerstand und Irritation bei einer humanistisch eingestellten Person. Würde man den Autor auf diesen Aspekt reduzieren, käme dies einer unterrepräsentierten Wahrnehmung gleich, die einen soliden Zugang ausschließen würde, zumal beispielsweise „Muße – Kontemplativität – Glückseligkeit – staatliche Aktivität – Staaterziehung [...] und die Hütung der stabilitätsgarantierenden Mitte“ (Schwarz, 2017, S. 39–40) zum Gegenstand der Betrachtungen gemacht werden. Demnach kann festgehalten werden, dass das Grundanliegen des Staates darin besteht, den Bürgern (!) ein gutes und gerechtes Leben zu ermöglichen. Dieses Bündel von Schriftstücken schafft natürlich eine dissonanzreiche Basis für eine Recherche im Bereich der Muße nach Aristoteles. Das Vorrecht des freien Bürgers, Mußemomente in den Lebensvollzug zu integrieren, wirkt aus heutiger Sicht undemokratisch und genderignorant. „Der Sklave verfügt nämlich überhaupt nicht über das kluge Beratschlagen, das Weibliche verfügt zwar darüber, doch ohne Entscheidungsgewalt, das Kind verfügt zwar ebenfalls darüber, doch über ein noch nicht Fertiges [1260a]“ (Schwarz, 2017,

S.104). Trotzdem soll hier nicht der Blick verstellt werden für die gesellschaftliche Relevanz des Mußeaspekts, der eben nicht nur als subjektive Bedeutsamkeit im Sinne des völlig Privaten gesehen wird, sondern zugleich von staatlichem Interesse zu bewerten ist. „[Es] müssen die herrschen, die dazu am besten in der Lage sind. Und besser wäre es, wenn auch der Gesetzgeber den Wohlstand der Ordentlichen mehr vernachlässigte, sich doch um ihre Muße zu kümmern, wenn sie herrschen [1273b]“ (Schwarz, 2017, S. 149). Aristoteles sieht also eine zu starke Hinwendung zum Materiellen als eine mögliche Gefährdung für eine sinnvoll gelebte Muße. Wie beschreibt nun Aristoteles das Mußemoment? Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein? Welche Merkmale gelungener Muße nennt er? „Denn die meisten [...] Staaten halten sich, solange sie Krieg führen, haben sie aber ihre Herrschaft etabliert, gehen sie zugrunde. Sie büßen nämlich ihre Stählung wie das Eisen ein, wenn sie Frieden halten. Die Schuld daran trägt der Gesetzgeber, der nicht dazu erzogen hat, daß man Muße pflegen kann [1333b]“ (Schwarz, 2017, S. 358). Dieses Zitat nennt ein Merkmal, nämlich das des sinnstiftenden Handelns, als Beitrag für eine stabile Humanisierung von Gesellschaft in nicht extremen Zeiten bzw. in Ausnahmesituationen wie Krieg oder Pandemien. Muße wird somit nicht als Luxusgut gedeutet, sondern als ein gesellschaftlicher Kitt wahrgenommen. „Der Krieg zwingt nämlich gerecht zu sein und besonnen, doch der Genuß des Glücks und die Pflege der Muße im Frieden machen eher übermütig [1334b]“ (Schwarz, 2017, S. 359). Somit wirkt eine gestaltete Muße gegen Dekadenz und sittliche Verflachungstendenzen und fördert mündige Lebensdisziplin, die es ermöglicht, das bloße Funktionieren menschlichen Handelns zu übersteigen. Besonders hervorzuheben ist die Tatsache, dass das menschliche Spiel nicht mit Muße verwechselt werden darf, da sich das Spiel als Erholungsmoment nach einer Tätigkeit (Arbeit) erst herauskristallisieren kann. Im Kapitel *Unterrichtsgegenstände und Muße* schreibt Aristoteles: „[1338a1] Der Umstand nun, daß man der Muße pflegt, scheint an sich schon über Freude zu verfügen, über Glückseligkeit und über ein erfülltes Leben. Dies liegt aber nicht bei denen vor, die man beschäftigt, sondern nur bei denen, die der Muße pflegen“ (Schwarz, 2017, S. 372). Mit Glückseligkeit sind sowohl überwundene Leiderfahrungen als auch eine Lebensführung gemeint, die nicht nur durch ein hohes Maß an Sittlichkeit geprägt, sondern auch über das Vergnügen angesiedelt sind. Eine Assoziation zu verordneten Innovationen im Bildungswesen drängt sich dramatisch auf. Brauchten denn gegenwärtige Pädagoginnen und Pädagogen nur die Fähigkeit des Mußemoments, um glückseliger also freudvoller neue Wege zu beschreiten? Mußezeiten könnten demnach zündende Funken für pädagogische Innovationen vor Ort erzeugen bzw. bereithalten und erneuernde Schritte für lernende Organisationen einleiten, die sonst von der Bildungsbürokratie in Form von verordneten Leistungserwartungen und -forderungen gesetzt werden nach dem Motto: Wir müssen alle besser werden! „Ein Leben in Muße im aristotelischen Sinn werden wir dem umtriebigen Unternehmer moderner Zeiten wohl kaum zumes-

sen. Am Begriff der Muße lässt sich dieser konzeptionelle Unterschied antiker und moderner Formen der auf Ausbeutung beruhenden Freiheit deutlich machen, und zwar bezogen auf den [...] Suchtcharakter moderner Produktionsverhältnisse. Es ist das Immer-weiter und Nie-genug, das den Produktionsprozess und die Leistungsanforderung tendenziell unendlich werden lassen“ (Gimmel, 2017, S. 54).

2.2 Seneca

Der römische Philosoph Seneca, der im Jahr 1 vor oder nach Christus in Cordoba (Spanien) geboren wurde und 65 n. Chr. verstarb, spricht auch von der Muße, die für den Menschen ein Wesensteil sei. Dabei ist Senecas Mußebezug nicht nur als subjektive Bedeutsamkeit, sondern auch als gesellschaftspolitische Relevanz zu deuten: „Wir pflegen zu sagen, das höchste Gut sei es, gemäß der Natur zu leben: die Natur hat uns zu beidem geschaffen, zur Betrachtung der Welt und zum Tätigsein [...] Diesem [...] Staat können wir auch in der Muße voll und ganz dienen, ja, vielleicht in der Muße sogar besser, so daß wir untersuchen, was die Tugend ist, ob es eine oder mehrere gibt, ob die Natur oder die Erziehungskunst die Menschen gut macht, [...] ob die Welt unsterblich oder zum Hinfalligen und auf Zeit Geschaffenen zu rechnen ist? Wer solche Betrachtungen anstellt, welchen Dienst leistet er Gott? Den, daß seine großen Werke nicht ohne Zeugen sind“ (Krüger, 2018, S. 11). Diese Betrachtungen sind also nicht für isolierte Privatphilosophen gedacht, sondern für alle Menschen gleichsam angemessen. Ein betrachtender Mensch strahlt aus, weil er sich durch die Auseinandersetzung mit dem Leben über seinen eigenen Tellerrand eine Weitung erfährt, die in seinem Umfeld wirksam werden kann. Dieses Bild passt gut für das pädagogische Feld. Wenn Lehrerinnen und Lehrer nicht nur Kompetenzraster überprüfen, ausfüllen und digicomp-fit werden sollen/müssen, sondern sich trauen, Lebensthemen in ihren Überlegungen wieder zeitlich einzubauen, dann könnte eine Haltung, die sich dem Leben wieder zuwendet, entstehen. Wenn wir die Lebensfragen, die uns bisweilen auch quälen, nicht mehr zulassen, können wir den Kindern keine perspektivschaffenden Begleiterinnen und Begleiter mehr sein. „Mit welchem Gefühl zieht sich der Weise zur Muße zurück? In dem Bewußtsein, daß er auch dann das tun wird, wodurch er der Nachwelt nützt [...] Kleanthes, Chrysipp und Zenon [...] haben trotzdem kein träges Leben geführt: sie haben entdeckt, wie ihr ruhiges Leben mehr nützen kann als anderer Leute Geschäftigkeit und Schweiß [...] Füge noch hinzu, daß man nach der Vorschrift des Chrysipp in Muße leben darf: ich meine nicht, daß man die Muße duldet, sondern, daß man sie wählt“ (Krüger, 2018, S. 19-20). Wir kennen die Klagelieder von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen, die den Zeitmangel, Ressourcenmangel im schulpraktischen Feld besingen. Die Geschwindigkeit der pädagogischen Veränderungen, Maßnahmen etc. lassen uns immer wieder zu keuchenden Menschen werden, die uns fremd-

bestimmen und uns nur mehr auf das Funktionieren reduzieren. Betrachtungen in der Raserei werden verunmöglicht, vergessen, abgetrieben und liegengelassen. Es braucht also Aufenthalte in Seitengassen des Lebens! Seneca beschreibt dies so: „[...] die denkende Betrachtung gefällt allen: andere machen sie zum Ziel ihres Strebens; für uns ist sie nur Rastplatz, nicht Hafen“ (Krüger, 2018, S.21). Dieses Bild des vorläufigen Verweilens, des bewussten Anhaltens gibt dem Begriff der Muße Profil! Es beinhaltet, dass Veränderungen Zeit brauchen, wie das Reifen in der Natur. Gerade das beklagte bereits Goethe!

2.3 J. W. Goethe

In der Zeitschrift *Behinderte Menschen* führt die österreichische Schriftstellerin Anna Mitgutsch das Phänomen der Akzeleration gegenwärtigen Lebens drastisch an. Dabei spricht sie von einem „manischen Vorwärtsstürmen“ (Mitgutsch, 2017, S.8). Im Versuch, historische Unterstützer zu finden, stößt sie auf Goethe (1749–1832), der Folgendes feststellt. „Er bezeichnet die ‚Velozifizierung‘ als das größte Unheil seiner Zeit, weil sie nichts reifen lässt. In gedankenloser Beschleunigung steckt etwas Menschenfeindliches. Sie raubt dem Menschen seine Vergangenheit, sie lässt ihm keine Zeit, sich selbst als denkendes, moralisch verantwortliches Individuum zu erleben“ (Mitgutsch, 2017, S.8). Nun haben wir es mit der Antithese, dem Nicht-Muße-Begriff zu tun. Goethe schreibt im November 1825 seinem in Berlin lebenden Großneffen Georg Heinrich Ludwig Nicolovius, die Thematik des Dr. Faustus II im Hintergrund mitdenkend. Es handelt sich um den Aspekt der Ungeduld, der als Nährboden für sämtliche Übereilungstendenzen verantwortlich ist. Dabei sind folgende zwei Begriffsklärungen, die Goethe dann als Wortkreation neu metaphorisch verwendet, notwendig. Das lateinische Nomen *velocitas*, -atis, f. die *Schnelligkeit*, ... und der in Faust I und II vorkommende Luzifer. In diesem letzten Wort steckt das lateinische Nomen *lux*, *lucis* f. *Licht* und das lateinische Verb *ferre* *tragen*, *bringen* drinnen. Der ursprüngliche „Lichtbringer“ wurde zum Rebellen gegen Gott und verwandelt sich zum obersten Teufel. „...diese Einsicht [wird] mit den Worten formuliert: »Für das größte Unheil unsrer Zeit, die nichts reif werden lässt, muß ich halten daß man im nächsten Augenblick den vorhergehenden verspeist [...] so springt's von Haus zu Haus, von Stadt zu Stadt, von Reich zu Reich und zuletzt von Weltteil zu Weltteil, alles **veloziferisch**« [FA II, 10, S.333f.]“ (Osten, 2004, S.223). Diesem oberflächlichen Huschen über Erlebtes und der Unfähigkeit zu verweilen setzt Goethe die gelassene Teilnahme entgegen, die er am Beispiel des Flanierens entfaltet. „Das Flanieren bedeutet ein Spazierengehen im urbanen Raum, und zwar im Modus einer bestimmten Unbestimmtheit, einer tätigen Untätigkeit, einer absichtsvollen Absichtslosigkeit“ (Riedl, 2021, S.52). Eine enge semantische Verbindung zur Muße ist hier offensichtlich und kann als ein Exempel gesehen werden. In dieser Situation werden Fremdbestimmung und

-erwartungen für eine gewisse Zeitspanne aufgehoben. In solch einer zweckfreien Zeitleiste ändert sich das Zeitempfinden möglicherweise in eine Entschleunigung und zugleich in eine Intensivierung. So gesehen ist ein Mußemoment „ein Zustand, in dem sich etwas einstellen kann, weil sich nichts einstellen muss“ (Riedl, 2021, S. 42). Diese begrenzte Unabhängigkeit von der Dimension Zeit lässt auf eine genuin persönliche und schöpferische Gestaltung eines Lebensmomentes hoffen.

2.4 H. Pestalozzi

In einem Brief an seinen Freund Geßner schrieb Heinrich Pestalozzi (1801, S. 147) am Neujahrstag 1801:

[...] es entwickelte sich in den Kindern schnell ein Bewußtseyn von Kräften, die sie nicht kannten, und besonders ein allgemeines Schönheits- und Ordnungsgefühl; sie fühlten sich selbst, und die Mühseligkeit der gewöhnlichen Schulstimmung verschwand wie ein Gespenst aus meinen Stuben; sie wollten, konnten, harrten aus, vollendeten, und lachten, – ihre Stimmung war nicht die Stimmung der Lernenden, es war die Stimmung aus dem Schlaf erweckter, unbekannter Kräfte, und ein geist- und herzerhebendes Gefühl, wohin diese Kräfte sie führen könnten und führen würden. (Pestalozzi, 1801, S. 16–17)

In einem weiteren Brief spricht Pestalozzi auch implizit das Mußegeschehen als subjektbezogenes Geschehen, wenn er meint: „Freund! Alles was ich bin, alles was ich will, und alles was ich soll, geht von mir selbst aus. Sollte nicht auch meine Erkenntnis von mir selbst ausgehen?“ (Pestalozzi, 1801, S. 147).

Zentraler Begriff ist bei Pestalozzi der Terminus der Anschauung, den er wie folgt beschreibt: “[...] daß die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntniß sey, mit anderen Worten, daß jede Erkenntniß von der Anschauung ausgehen und auf sie müssen zurückgeführt werden können“ (Pestalozzi, 1801, S. 282). Das etymologische Wörterbuch (Duden) bestätigt die Aussage von Pestalozzi, wenn es die „Anschauung (mhd. *anschouwunge* ‘Anblick’, jetzt ‘Erkenntnis eines Gegenstandes, Meinung’“ (Riecke u. a., 2014, S. 728) so darstellt.

2.5 R. M. Rilke

Der österreichische Lyriker (1875-1926), der in der deutschen und französischen Sprache beheimatet war, ist neben seinem künstlerischen Schaffen auch bekannt für seinen regen Briefwechsel. In einem dieser Briefe bringt er den Mußebegriff in seinem Wesen auf den Punkt und entfaltet diesen in seiner Beschreibung. Im 2. Brief an Fräulein Tora Holmström schreibt Rainer M. Rilke am 24. August 1904 folgende Zeilen:

Borgeby Gård, Flädie.

Am 24. August 1904.

Nun sind es zwei Briefe, für die ich Ihnen, Fräulein Holmström, zu danken habe [...] Und, bitte, wenn ich nun von einer Zeichnung rede, so denken Sie ohne Vorwurf und Ungeduld an die Ruhezeit, die Ihre Gesundheit Ihnen befiehlt; ich wünsche vom ganzen Herzen, dass diese Pause bald und mit einem guten neuen Anfang schliesst. Aber ich habe mich sooft gefragt, ob nicht gerade die Tage, da wir gezwungen sind müßig zu sein, diejenigen sind, die wir in tiefster Thätigkeit verbringen? Ob nicht unser Handeln selbst, wenn es später kommt, nur der letzte Nachklang einer grossen Bewegung ist, die in unthätigen Tagen in uns geschieht? Jedenfalls ist es sehr wichtig, mit Vertrauen müßig zu sein, mit Hingabe, womöglich mit Freude [...]. (Rilke, 1904, S. 1–2)

Auch im jahrelangen, mehr oder weniger sich gegenseitig ermutigenden Briefwechsel Rilkes mit der Malerin und Pionierin der deutsche Moderne Paula Modersohn-Becker wird die Muße-Thematik im Zusammenhang mit dem künstlerischen Wachstum in Verbindung gebracht, indem er „Am 17. März 1907, Capri, Villa Dicopoli“ (Stamm, 2011, S. 71) meint:

Denn die Einsamkeit ist wirklich eine innere Angelegenheit, und es ist der beste und hilfreichste Fortschritt, das einzusehen und danach zu leben. Es handelt sich ja doch um Dinge, die nicht ganz in unseren Händen liegen, und das Gelingen, das schließlich etwas so Einfaches ist, setzt sich aus Tausendem zusammen: wir wissen nie ganz woraus...denn es handelt sich um das Unerwartete, Unabsehbare. Und die Langsamkeit eines Weges könnte niemanden weniger beirren als mich, dessen tägliche Erfahrungen die großen Maßeinheiten sind, in denen künstlerisches Wachstum zunimmt. (Stamm, 2011, S. 71-72)

Wenn man diese Briefausschnitte in den Händen hat, entsteht eine nachvollziehbare Skizze und eine Beschreibung von Mußemomenten:

- Muße wird als innere, hochsensible und wachsame Tätigkeit gesehen, in der sich Neues konstellieren kann. Diese vermeintlich brachliegende Zeitspanne, die einen Nährboden für Zuwachs entstehen lässt, bedeutet einen Rückzug aus dem Funktionieren.
- Das weitere Handeln ist ein von diesen Mußemomenten determiniertes. Die Wirksamkeit von Muße zeigt sich also in einem Durchdringen weiterer Handlungen.
- Mußemomente sind ein Anlass zur Hingabe, die auch Freude auslösen können. Was ist Hingabe? Hingabe meint letztlich ein sich Einlassen auf Personen bzw. Situationen mit allen Sinnen.

- Es braucht die Fähigkeit, immer wieder für eine Zeitspanne alleine sein zu können. Der Rückzug wird damit zu einem inneren Sammlungsgeschehen und zu einer Bündelung von Kräften. Die sich ständig anbietenden Alternativen werden zugunsten einer Sache in die Warteschleife des Lebens erkenntnisgeleitet verwiesen.
- Das Unerwartete und Unabsehbare wird als Kontrapunkt zur Planbarkeit des Lebens gesehen. Dabei wird die Haltung, dass kreative Prozesse nicht als Planungsendprodukt, sondern als ein innerer Prozess und als Ausgangspunkt gedeutet werden, aufgebaut. Dieser neue Anlass drängt zu einer äußeren Gestaltung.
- Die Zeitleiste eines Entwicklungsprozesses, die bewusst gewählt und ermöglicht wird, relativiert sich angesichts der Wahrnehmung von Veränderungen. Diesen wahrgenommenen Veränderungen wird also zeitlicher und gestalterischer Raum gegeben und somit sensibel geschützt. Zerstörerische Gefährdungen durch Mediatisierung im Reifungsprozess werden ferngehalten, offene Fragen in diesem Prozess jedoch mit Zuversicht aktiv erwartet.

2.6 M. Wagenschein

Der Mathematiker, Physiker, Pädagoge und Fachdidaktiker Martin Wagenschein (1896–1988) greift auch dieses Unbehagen der stofflichen Hetze im schulpraktischen Feld und die dadurch immer größer werdende Entfremdung zu den Inhalten auf. Als Beispiel nennt er die Höheren Schulen, denen es durch die Verstaatlichung und den Stab der Beamten an geeigneten Pädagoginnen und Pädagogen fehle, die die Schule zu einem lebendigen Bildungsort machen könnten. Somit erwartet sich Martin Wagenschein wenig Innovation von einer staatlich organisierten Bildungslandschaft und weist auf eine hemmende Konstruktion hin: „Denn die Lehrer sind ja die einzigen, die ihr ganzes Leben in die Schule gehen, also ihren Betrieb nicht einmal in der Kindheit verlassen haben [...] Andererseits erwarten wir aber auch wieder alles vom Lehrer: das heißt von den ursprünglich vom Erzieherischen anrührbaren Lehrern, vom Schutz der Freiheit und Initiative dieser Lehrer“ (Wagenschein, 1970, S. 200). Die Verstaatlichung und die lebensbedingte Betriebsblindheit werden als hemmende Faktoren in der Korrektur von Schulbildung gesehen. Diese Kritik mündet in folgenden Vorschlägen, die sich mit dem Muße-begriff (geschützte Zeiträume, sich einlassen können, etwas erwarten können, Konzentration auf eine Sache, nicht funktionieren müssen, ureigene und wachsame Tätigkeiten verrichten können, Freude zulassen, Anschauung versus flüchtigen Blick, ...) verbinden lassen bzw. die als plausible Assoziationen gelten könnten.

Stoffbeschränkung

Damit meint er eine Reduktion von Inhalten, die „oberen unredlichen Stockwerke“ (Wagenschein, 1970, S. 201), die letztlich nicht verstanden werden und zugleich

den Schülerinnen und Schülern ein Verstehen der Wurzeln bzw. Fundamente vor-enthalten wird. Diese Abgehobenheit braucht also Kontrapunkte: „Versenkung statt Verstiegtheit; Niveau bedeutet Tiefgang, nicht Breitspurigkeit“ (Wagenschein, 1970, S. 201). Das Entrümpeln von Curricula würde sich demnach nicht in der quantitativen Reduktion von Wissen und Kompetenzen, sondern in einer inhaltlichen Ausdehnung in den Tiefenstrukturen, in den Grundanliegen und in den Fundamenten der jeweiligen Fachgebiete zeigen.

Funktionspläne

Diese Pläne geben nicht Auskunft über den sogenannten Stoff und der zu erwartenden Reproduktion der Inhalte, sondern über die Methoden des Erarbeitens neuer Inhalte. „Ein Beispiel aus der Physik: nicht: *Elektrizitätslehre, Optik* usw., sondern: an einem dieser Gebiete soll der Schüler konkret *erfahren*, was in der Physik ein *Modell* ist, wie es entsteht, und welchen Wirklichkeitscharakter es hat“ (Wagenschein, 1970, S.201). Diese Lernmethode erweist sich als gesamt sinnlicher Zugang. Es soll durch ein Fallbeispiel das Verständnis für einen Inhalt generiert werden.

Fächerbeschränkung

Diese Reduktion (*reducere*, lat., *zurückführen*) des Fächerkanons meint nicht eine Ausweichchance für unbeliebte Fächer oder eine Einführung des Spezialistentums, sondern eröffnet eine Einstiegsmöglichkeit für eine Vertiefung in einem Fach, die eben Zeit braucht. Sinnspitze dieser Fächerbeschränkung ist jedoch, dass „damit zugleich und notwendig in die humanisierende Tiefe [gegangen werden soll], in welcher *jedes* Fach mit allen anderen kommuniziert und den ganzen Menschen ergreift“ (Wagenschein, 1970, S.201).

Fokus auf Selbsttätigkeit und Selbständigkeit

„... wir wollen an Stelle der allgemeinen beschwichtigenden Versicherung: *wir treiben ja Arbeitsunterricht, Ernst machen können* mit einer Unterrichtsmethode, die den Schüler nicht über papierene *Gipfel* hetzt, sondern ihm Zeit läßt zu der *Versenkung* in die Sache, die allein eine echte *Selbsttätigkeit* und *Selbständigkeit* erwecken kann“ (Wagenschein, 1970, S.202). Diese Hetze hat folglich auch Auswirkungen auf das schulpraktische Handeln. „Der getriebene Lehrer *treibt* Geschichte, wie er Mathematik *treibt*. Aber der Getriebene kann nirgendwo wurzeln“ (Wagenschein, 1970, S.203).

2.7 H. Arendt

Wenn die Philosophin und politische Theoretikerin Hannah Arendt (1906-1975) den Begriff „*Vita activa*“ (tätiges, einwirkendes Leben, Leben mit politischer Einflussnahme) verwendet, meint sie „drei menschliche Grundtätigkeiten [...]: Arbei-

ten, Herstellen und Handeln“ (Arendt 2021, S.23). Dabei geht die Autorin der Frage nach, wie es dazu kommen konnte, dass die Arbeit in den westlichen Gesellschaften zu einer vorrangigen Tätigkeit im 20. Jahrhundert aufstieg, zumal in der Antike die Arbeit noch mit Sklaverei assoziiert wurde. Ihre Kritik beinhaltet die überhöhte Monopolstellung der Arbeit im Vergleich zum politischen Denken und Handeln. Dieses Ungleichgewicht nährt die Gefahr einer Selbstentfremdung der Menschen, die durch das Diktat von Arbeit und Konsum entsteht. Gleichzeitig ruft Hanna Arendt zum öffentlichen Denken und Handeln auf, um dieser Entfremdung zu entkommen. Besonders weist sie auch auf das unmenschliche Funktionieren-Müssen innerhalb einer Gesellschaft von Jobholders hin (vgl. Arendt, 2021, S. 456).

Der „Vita activa“ stellt die Autorin die „Vita contemplativa“ (betrachtendes, besinnliches, versunkenes, zurückgezogenes Leben) als positives Pendant so gegenüber:

Im Sinne der Tradition wird also das Wesen der Vita activa vom Standpunkt der Vita contemplativa her bestimmt, und die beschränkte Anerkennung, die ihr immerhin zuteil wird, wird ihr verliehen, sofern sie der Bedürftigkeit eines lebendigen Körpers, an den die Kontemplation gebunden bleibt, dient. (Arendt, 2021, S.34)

Zudem nennt sie noch weitere relevante Voraussetzungen für das Verständnis beider Lebensformen: „[...] und wenn ich von der Vita activa rede, so setze ich voraus, daß die in ihr beschlossenen Tätigkeiten sich nicht auf ein immer gleichbleibendes Grundanliegen »des Menschen überhaupt« zurückführen lassen und daß sie ferner den Grundanliegen einer Vita contemplativa weder überlegen noch unterlegen sind“ (Arendt, 2021, S.35–36). Diese Balance beider Aspekte wird als geeignetes Korrektiv gesehen, damit sich nicht eine der beiden Formen isoliert entfalten und verselbständigen kann.

Hannah Arendt fasst mit den Worten von Marcus Porcius Cato (95–46 v. Chr.) ihr zentrales Anliegen des (politischen) Denkens zusammen. Cato war Senator und Truppenbefehlshaber im Römerreich, der diese Erfahrung so herausfiltert: „»Niemals ist man tätiger, als wenn man dem äußeren Anschein nach nichts tut, niemals ist man weniger allein, als wenn man in der Einsamkeit mit sich allein ist.«“ (Arendt, 2021, S.460). Mit diesem Zitat wird der Konnex mit Mußemomenten offensichtlich.

Diese gesellschaftspolitischen Ausführungen lassen schulpraktische Bezüge zu, ist doch die Schule ein Ausschnitt und Abbild von gesellschaftlichen Merkmalen. Helmut Fend führt in seiner Publikation „Theorie der Schule“ drei Funktionen von Schule an: Qualifikation, Selektion und Legitimation.

Würde das Paradigma der Vitae activae für sich alleinstehen, könnten die Schulen zu staatlich legitimierten Institutionen werden, deren Aufgabe die Sortierung von Schulpflichtigen und die Vergabe von Sozialchancen (Fend,1980) wäre.

Diese unterrepräsentierte Sicht von einem Ort der Bildung braucht den Kontrapunkt der *Vitae contemplativae*.

Ein kurzer Exkurs in die Musiktheorie gilt als ein Versuch, die zeitgleiche und wechselnde Bezogenheit beider Lebensaspekte als gangbares Modell darzustellen. In der kontrapunktisch komponierten Musik gibt es zumindest zwei Stimmen, die durch ihre Selbständigkeit charakterisiert sind. Diese horizontalen Linien (Melodien) werden jedoch in ihrer vertikalen Sicht harmonisch verbunden. Die melodische Abgrenzung und die harmonische Verbindung finden also gleichzeitig statt. Dies könnte als eine Metapher für beide selbständigen „Vita-Formen“ dienen, die gleichzeitig in ihrer Wirksamkeit präsent sind.

Wenn eingangs Mußemomente als verschränktes Merkmal im pädagogischen Handeln tituliert werden, so soll mit dieser Metapher die Verschränkung sowohl als ein zeitliches Zusammenwirken als auch ein zeitliches Wechselgeschehen plausibel gedeutet sein.

2.8 Diskussion

Spätestens an dieser Stelle gilt es sich an die etymologische Bedeutung von Schule zu erinnern und die ursprüngliche Bedeutung dieses Begriffes in das Zentrum des Diskurses hineinzustellen. Im Herkunftswörterbuch Duden wird dieser Terminus, wie folgt, historisch aufgerollt: Mittelhochdeutsch *schuol(e)*, althochdeutsch *scuola*, lateinisch *schola* = Unterrichtsstätte; *scholé* (griechisch) = Muße, Ruhe, das Innehalten (bei der Arbeit) (vgl. Riecke, J., 2014, S. 760).

Eine Schule des Innehaltens wirkt vordergründig bremsend, retrospektiv, anachronistisch und bisweilen naiv. Eine an internationalen Medien und Standards orientierte Bildungslandschaft wird den aus dem vermeintlichen Elfenbeinturm kommenden Begriff, der an akademische „Orchideenzucht“ orientiert wirkt, kaum mehr wahrnehmen. Das Stichwort „globales Lernen“, das durch E-Learning-Plattformen wie Udemy, Skillshare, LinkedIn Learning, Blinkist, Scoyo, FutureLearn, Iversity, Zeit Akademie, Masterclass, Coursera usw. repräsentiert wird, steht quasi konkurrenzlos dem Mußebegriff gegenüber. Damit sollen nicht eine Ablehnung oder ein Bremsversuch im Bereich der Weiterentwicklung von Lernen und Bildung initiiert, sondern eine Konstante im schulpädagogischen Terrain angesprochen werden. Dabei geht es um die Grundsatzfrage: Welche Rahmenbedingungen brauchen Lernende (Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Eltern) für ihren Bildungsprozess, der eine subjektive Bedeutsamkeit und Entwicklung ermöglicht bzw. fördert? Lernplattformen bieten ein Service, das Pädagoginnen bzw. Pädagogen niemals als Einzelperson anbieten können. **Sie haben jedoch die Chance, den ihnen anvertrauten Menschen einen ausbalancierten Bezug zur *Vita activa* und *Vita contemplativa* (Arendt), ein *Innehalten* (*scholé*), eine *Versenkung* in die Sache (Wagenschein), eine *Anschauung* (Pestalozzi), eine**

**hochsensible und wachsame Tätigkeit (Rilke), ein Reifwerden-lassen-können (Goethe), eine Betrachtung von relevanten Lebensthemen (Seneca) und einen Beitrag für die Stabilisierung der Humanisierung von Gesellschaft (Aristoteles) zu ermöglichen, das auf der Folie eines menschenfreundlichen Beziehungsge-
schehens begleitet und gefördert werden könnte.**

Somit ist gerade durch die Muße eine spezifische Abstandnahme von den alltäglichen Drangsalen, Motivationen und Absichten gewährleistet, die den Freiraum zum Denken schafft. Muße lässt sich hier anhand des Freiheitsbegriffs begrifflich bestimmen: Muße meint eine Freiheit von: Arbeit, ungestillten Bedürfnissen (Not) und Fremdbestimmung. Zugleich meint Muße aber auch eine positive Freiheit zu: zweckfreier Besinnung, freier politischer Tätigkeit und selbstbestimmter Lebensgestaltung. Muße ist gekennzeichnet durch ihren spezifischen Ausnahmeharakter von den Notwendigkeiten des Lebenserhalts, durch ihre Selbstzweckhaftigkeit und zweckfreie Offenheit sowie durch ihr immanentes Glücksversprechen. (Gimmel, 2014, S. 5)

Dieses Angebot lässt eine Assoziation zum Begriff der Erziehung nach Platon (428/427-348/347 v. Chr.) zu. Dabei verwendet er die Metapher der Höhle als Ort der Unwissenheit, in der es gilt, den „Educandus“ (den zu Erziehenden) aus der Dunkelheit der Höhle herauszuführen (lat. *ex ducere* → *educere* → herausführen, engl. *educate, education*) und ihn in das Licht zu führen. Diese Aufgabe des Erziehers wirkt vordergründig wie ein vermessener Akt, da angenommen wird, dass der Educandus in der Dunkelheit lebe und der Erzieher die Befähigung und die Legitimation, dies durchzuführen, hätte. Gemeint ist jedoch ein Begleiten im Erstanstoß. Ziel dieser Begleitung ist nicht eine Einvernahme oder eine Entmündigung, sondern junge Menschen zu einem eigenverantwortlichen Gehen zu ermutigen (vgl. Cloer, 1982, S. 28–30).

Der so verstandene Anspruch, personale Bezüge als ein Wesensmerkmal für Bildungsprozesse zu sehen, kann als plausibel und nachvollziehbar akzeptiert und als gegenwärtig relevant eingeordnet werden.

Trotzdem drängen sich folgende Fragen auf: Können diese historischen Konstruktionen, wie sie in diesem Kapitel 2 dargestellt sind, überhaupt in unsere gegenwärtige Bildungslandschaften adaptiert werden oder bleiben sie wertzuschätzende Assoziationen, die keinen Anschluss mehr an unsere Gegebenheiten und Lebenswelten schaffen? Sind hier nicht Vergangenes und Gegenwärtiges als Antinomien zu konstatieren? Wirken diese dargestellten geisteswissenschaftlichen Konstruktionen angesichts der oben angeführten E-Learning-Plattformen nicht wie anachronistische Gegenwelten? Wäre es angebracht, ein Dilemma zu skizzieren, die inhaltlichen Differenzen, die konkurrierenden Intentionen und Weltbilder zu thematisieren? Gibt es vielleicht doch einen verbindenden Faden?

Es scheint hier zielführend zu sein, das durch Muße geprägte Beziehungsgeschehen mit gegenwärtigen, variablenreichen, komplexen und rasant sich ändernden Lebenswelten als ein verschränktes Modell zu sehen. Aus dem „entweder-oder“ wird ein „sowohl-als-auch“, eine Hinwendung zu sich selber und zum Du und ein kritisches Einlassen auf Neues. Dieser Veränderungsprozess ist nicht als ein launischer oder chaotischer Wechsel zu verstehen, sondern als ein *verschränktes* Gesamtgeschehen zu deuten. Diese Verschränkung wurde bereits im Kapitel 2.7 durch eine musiktheoretische Analyse (kontrapunktisch komponierte Musik) metaphorisch skizziert. Dieses Bild kann auch hier einen Beitrag für ein besseres Verständnis leisten.

3. Die Thematik der Muße als verschränktes Merkmal pädagogischen professionellen Handelns

In diesem Kapitel soll der auf der Basis der historischen Ausführungen zum Mußebegriff und dem Versuch einer Adaption derselben in das pädagogische Feld der Frage nachgegangen werden, inwieweit und in welchen Formen die Merkmale von Mußemomenten in den gegenwärtigen Diskurs und im Handeln integriert werden können. Damit ist nicht eine diffuse Verschmelzung mit dem Alltag gemeint, sondern eine Verschränkung, die sich einerseits distanziert vom Funktionieren und andererseits dieses Funktionieren unterstützt (vgl. Rilke, Kapitel 2.4). Liessmann deutet diesen Begriff als Möglichkeit, „sich in eine Sache zu versenken, mit einer Frage, einem Thema, einem Problem, einem Gegenstand, einem Kunstwerk zu beschäftigen, ohne sich Rechenschaft ablegen zu müssen, wozu das Ganze denn gut sein soll“ (Liessmann, 2018, S. 52). Diese Beschreibung stemmt sich gegen die Mediatisierung von Bildung im schulpraktischen Kontext. Sie steht wie ein Kontrapunkt zu einem Kompetenzkatalog, der die Überprüfbarkeit quasi provoziert und einfordert. Nach Liessmann wird wie bei den oben dargestellten Persönlichkeiten eine Mußezeit zu einer tief persönlichen Zeitspanne, die dem Subjekt die Chance gibt, genuin Eigenes zu vollziehen.

Hartmut Rosa weist auch in diesem Kontext auf diesen persönlichen und bisweilen intimen Charakter hin: „Muße meint also eine Lage, in der wir nicht nur frei von externen sozialen Zwängen sind, tätig zu sein, sondern in der auch innere Zwänge und der Druck fehlen, irgendetwas zu tun, das nicht aus der Gemütslage und dem Kontext der konkreten gegebenen Situation, des Augenblicks heraus entsteht“ (Rosa, 2015, S. 228–229). Es wäre naiv zu glauben, man könnte angesichts der gegenwärtigen Abarbeitungsmentalitäten, verursacht durch Pendenzenlisten, Muße isoliert oder in Vollform genießen.

... wir können abends am Kamin sitzen, genauso wie unsere Vorfahren, vorausgesetzt, dass wir wohlhabend genug sind, aber im Gegensatz zu ihnen gibt es für uns

viele wichtige und nützliche Dinge, die wir vernachlässigen, während wir dasitzen. Die Kontexte unseres *Am-Kamin-Sitzens* und folgedessen unsere Haltung dazu unterscheiden sich gewaltig: *Sie hatten Muße, wir ruhen aus.*“ (Rosa, 2015, S. 230)

Rosa sieht im modernen Lebensvollzug ein hohes Maß an Erlebnissen, jedoch einen Mangel an Erfahrungen, die eine Entfremdung des Individuums bedeuten können (vgl. Rosa, 2016, S. 120; S. 139). Das schlechte Gewissen, etwas nicht erledigt zu haben, lässt uns nicht mehr eintauchen in die Muße, sondern der Begriff verkommt zu einem Luxusgut, das man sich eigentlich nicht leisten kann, monetär wie temporär. Muße kann nicht als Antithese zu beruflichem, familiärem etc. Stress gesehen werden, da es gegen das Wesen derselben geht. Stress und Muße sind keine Wechselspiele nach dem Motto: Arbeiten bis an die physischen bzw. psychischen Grenzen, dann „Selbsterfahrungstöpfeln in der Peripherie“ und wieder von vorne. Diese Konstruktion verdrängt die Muße, da erzwungene Erholung nach Verausgabung und Fremdbestimmung kein Mußemoment ergeben kann. Auch Freizeit kann per se Muße nicht ersetzen:

Ein solcher Begriff der Muße als Ereignisraum menschlicher Selbstverwirklichung ist dann grundsätzlich von einem Begriff der Freizeit zu unterscheiden: Arbeit und Freizeit werden meist als Gegensätze verstanden, insofern Freizeit dadurch bestimmt wird, nicht arbeiten zu müssen. So verstanden, meinen Arbeit und Freizeit komplementäre Ordnungsprinzipien des Tagesablaufs. Gerade in seiner Komplementarität weist dieser Gegensatz allerdings darauf hin, dass Arbeit und Freizeit genuin zusammengehören. Ideengeschichtlich ist dabei meist – und das gilt besonders dort, wo Phänomene der Muße thematisiert werden – der Freizeitbegriff dem Bereich der Arbeit subordiniert. Freizeit wird als Funktion der Arbeit begriffen, wo sie der Reproduktion der Arbeitskraft dient. (Gimmel, 2017, S. 51)

Rosa meint in diesem Zusammenhang: „Muße ist eine spezifische Form der Weltbeziehung“ (2015, S. 232), die nicht in unseren Gesellschaften verankert ist. Es gilt eben, die Dimensionen Zeit als knappe Ressource und die belastenden Erwartungshaltungen zumindest partiell ablegen zu können. Dabei sieht er in der „Kultur der Spätmoderne [...] im Grunde keine Muße mehr, gleichgültig, wie kunstvoll wir unsere Entschleunigungs-oasen inszenieren und wie viele Auszeiten wir uns zu nehmen erlauben“ (Rosa, 2015, S. 233).

Mit dieser These leben zu müssen erzeugt Widerstand. Sind wir tatsächlich in dieser Falle gelandet. Gibt es nicht ein Loch in der Mauer des Hauses der gesellschaftlichen Zwänge und Zustände?

Friede wie Muße meinen Möglichkeitsfreiräume, in denen sich eine harmonische Ganzheit im Sinne der Selbstgenügsamkeit und -zufriedenheit in einer Vollkom-

menheit *begrenzt*. In diesem Sinne ist diese Idee der Vollkommenheit als antikes Ideal des praktischen Lebens und der Politik gerade als ein Gegenmodell zu einem unbegrenzten Fortschritt und Wachstum zu verstehen: In Muße könnte die Sucht zur Ausweitung befriedet und begrenzt werden; hier wären Bedürfnisse grundsätzlich und strukturell gestillt, ohne sich auf höherer Ebene reproduzieren zu müssen. (Gimmel, 2017, S. 54)

Wenn man diese Möglichkeit einer bewusst gewählten Bescheidenheit von Jochen Gimmel auf die Schule als Spiegelbild von Gesellschaften übertragen würde, dann hätte dies auch Auswirkungen auf das schulpraktische Feld. Angesichts der zu abarbeitenden Aufgaben für Schülerinnen und Schüler, Pädagoginnen und Pädagogen suggerieren Mußemomente quasi ein schlechtes Gewissen, Zeit zu vergeuden. „[...] all das demonstriert, wie sehr wir Bildung und Lernen nur noch als Ausbildungs- und Qualifizierungsprogramm mit knappem Zeitmanagement verstehen und jede Form einer frei flottierenden Neugier, jede Lust am Erkennen, jede Freude am Schönen als unnütz, als Verschwendung von Zeit und Geld denunzieren“ (Liessmann, 2015, S. 256, vgl. Liessmann, 2019, S. 32–33). Der Versuch, dieser Hetze ein Korrektiv entgegenzustellen, erinnert an kleine Schiffchen, die einen Öltanker einlenken möchten. Die Empfehlung, mehr Gelassenheit im Schulalltag zuzulassen, wird zwar wahrgenommen, aber als nicht zulässig erachtet. Die Gelassenheit im schulpraktischen Handeln würde das Sich-Einlassen ohne Evaluationsbesessenheit und Kontrollzwang, ohne Output/Input-Denken ermöglichen, einen geschützten Raum zu schaffen, in dem alle Beteiligten aufatmen und ihre Wahrnehmung auf ihre Bedeutsamkeiten schärfen könnten. Diese persönlichen Schritte müssen jedoch alleine gegangen werden. In diesen Momenten ist man bei sich! „Bildung, für die Muße eine Voraussetzung wäre, verstieße so gegen ein zentrales Paradigma aktuellen Bildungsdenkens: die Gemeinschaft, die Gruppe, das Team, das Netz“ (Liessmann, 2015, S. 256, vgl. Liessmann, 2019, S. 29–35). Dieses Bei-sich-Sein meint keine egomanischen Momente oder Beliebigkeit, sondern schafft „nicht nur die Chance, sich der Erfahrung des Schönen hingeben zu können, sondern auch die Möglichkeit, sich und andere in ihrem Eigenwert wahrnehmen zu können“ (Liessmann, 2015, S. 257). Die in diesem 3. Kapitel bereits gestellte Frage, ob es nicht ein Loch aus diesen engen Strukturen gäbe, kann zumindest ansatzweise beantwortet werden, indem dem schulpraktischen Feld ein geschütztes Brachland ermöglicht wird. Dem Brachland gönnt man eine Zeit von Ruhe, es muss nicht immer abliefern, es darf sich erholen. Auch für die im Bildungssystem Agierenden könnte diese Metapher gelten, indem die Erholung durch ein Innehalten und Besinnung wie bei Rilke (1904, 1907) und Wagenschein (1970) gestaltet wird und einen Kontrapunkt zur Mediatisierung bietet. Diese genuin individuell gestaltete Brachzeit wäre nicht eine diffuse Grauzone, sondern eine bunte und vor allem selbstbestimmte Lebensdichte. Vielleicht können solche Voraussetzun-

gen einen ernstzunehmenden Beitrag zur Bildungserneuerung (re-forma) leisten, der eine Orientierung an gelebten, überzeugenden und relevanten Modellen in der Vergangenheit sucht und zugleich den Blick in die Zukunft wagt.

In diesem Zusammenhang sollen Vorschläge zu didaktischen Operationalisierungen angefügt werden. Ein vorläufiger und fragmentarischer Katalog an Lernzielen, der sich an der Taxonomie nach Benjamin Bloom (vgl. Anderson, Krathwohl, 2001) orientiert, soll dieses Anliegen in gebotener Kürze umsetzen:

- Die Schülerinnen und Schüler (SuS) *erinnern* sich an positiv erlebte Mußemomente und *berichten* darüber in verständlicher Sprache.
- Die SuS *verstehen* Merkmale von Mußemomenten und können sie im Zusammenhang mit ihren Lernprozessen bzw. Lebensvollzügen plausibel *erklären*.
- Die SuS werden befähigt, das Wissen über die Merkmale von Mußemomenten *anzuwenden* und gestaltete Mußemomente in ihren Lernprozessen bzw. Lebensvollzügen sinnstiftend zu *modifizieren*.
- Die SuS erwerben die Qualifikation, verschiedene Beschreibungen von Mußaspekten zu *analysieren* und Merkmale kritisch reflektierend *abzuleiten*.
- Die SuS sind in der Lage, Beschreibungen von Mußemomenten aus diversen Quellen (Berichte, Literatur, Kunst, ...) auf der Grundlage von vereinbarten Kriterien zu *evaluieren* und *kritisch auf ihre Gültigkeit zu bewerten*.
- Die SuS *erschaffen* erweiterte Möglichkeiten für die Gestaltung subjektiv bedeutsamer Mußemomente und können sie in ihren Lernprozessen bzw. Lebensvollzügen sinnvoll *integrieren* und *umgestalten*.

Gimmel weist auf einen zeitgemäßen Aspekt des Mußebegriffs hin, der „sich auf die Möglichkeit bezieht, dass Menschen jenseits der Idee einer Selbstoptimierung sie selbst sein [dürfen] und darin zu ihrer Selbstverwirklichung gelangen [können]“ (Gimmel, 2014, S. 12). Lassen wir doch in Gelassenheit zu, dass die uns anvertrauten Educandi/ae nicht zu ändern, sondern zu begleiten sind (vgl. Kapitel 2.8). Gisela Dischner drückt dies so aus:

Der eigene Entwurf wird vielleicht um so deutlicher erkannt in diesen stillen Mußestunden – und das Müßige ist dann das *Überflüssige*, aus dem etwas in uns überfließt, das uns belebt und verjüngt. Die ferne Nähe des eigenen Gewesenseins befruchtet unser in die Zukunft entworfenen Denken – von dort kehren wir verändert in unsere Existenz zurück. (Dischner, 2009, S. 189)

Der Barockkomponist Georg Friedrich Händel (1685–1759) vertonte in der 4. Arie der *Neun deutsche(n) Arien für Sopran, ein Soloinstrument und Basso continuo* ein Gedicht des Dichters Barthold Heinrich Brockes (1680–1747), das den Bedeutungsüberschuss des Mußebegriffs lyrisch abrunden soll:

Süße Stille, sanfte Quelle
 Ruhiger Gelassenheit!
 Selbst die Seele wird erfreut,
 Da, in deiner Süßigkeit,
 Ich mir hier nach dieser Zeit
 Arbeitsamer Eitelkeit,
 Jene Ruh vor Augen stelle,
 Die uns ewig ist bereit.
 (Siegmond-Schultze, 2017, S. 16–18)

4. Schlusswort

Das Grundanliegen dieses Artikels besteht in dem Versuch, eine aktuelle Adaption des Mußebegriffs für die gegenwärtige und zukünftige Bildungslandschaft plausibel durchzuführen, indem auf einen bereits mehr als 2000 Jahre geführten Diskurs zurückgegriffen wird. Die kritischen und würdigenden Kommentare dazu stellen eine inhaltliche Brücke zur Gegenwart dar und sollen einen Beitrag für ein erweitertes Verständnis dieses Themas leisten. Dabei werden Mußemomente nicht als exklusive und privilegierte Momente, sondern als verschränktes Merkmal im gesamten Lebensvollzug gesehen. Zusammenfassend bringt es Jochen Gimmel (2014, S. 12) auf den Punkt, wenn er resümiert:

1. Muße wird zu einem gesamtgesellschaftlichen Anspruch einer zu-sich gekommenen Menschheit. 2. Muße steht nicht länger in einem Gegensatzverhältnis zur Arbeit, sondern wird zu dem Unterscheidungskriterium zwischen notwendiger Arbeit und **Arbeit als Selbstverwirklichung, die dann konsequenterweise als eine ‚Tätigkeit in Muße‘ begriffen werden kann.** (Gimmel, 2014, S. 12)

Nun soll ein imaginäres Zeitfenster geöffnet werden, das ein Nachsinnen über diese Ausführungen ermöglicht.

Literatur

- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Arendt, H. (2021). *Vita activa oder Vom tätigen Leben* (2. Aufl., erweiterte Neuauflage). München: Piper.
- Cloer, E. (1982). *Disziplinieren und Erziehen. Das Disziplinproblem in pädagogisch-anthropologischer Sicht*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

- Dischner, G. (2009). *Wörterbuch des Müßiggängers* (2., bearb. Aufl.). Bielefeld und Basel: Edition Sirius.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. Wien und München: Urban & Schwarzenberg.
- Gimmel, J. (2014). *Zu einer Re-Etablierung des Begriffs der Muße im Spannungsfeld von Theorie und Praxis bei Th. W. Adorno*. <https://freidok.uni-freiburg.de/fedora/objects/freidok:12352/datastreams/FILE1/content>
- Gimmel, J. (2017). Mußevolle Arbeit oder ruheloser Müßiggang. In G. Dobler & P.P. Riedl (Hrsg.), *Muße und Gesellschaft. Otium. Studien zur Theorie und Kulturgeschichte der Muße* 5 (S. 47–59). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Krüger, G. (2018). *L. Annaeus Seneca. De otio – Über die Muße. De providentia – Über die Vorsehung*. Nr. 9610. Stuttgart: Reclams Universal-Bibliothek.
- Liessmann, K. P. (2015). Das schlechte Gewissen über Muße und Bildung. *Theologisch-praktische Quartalschrift*, 163, 254–259.
- Liessmann, K. P. (2018). *Die kleine Unbildung. Liessmann für Analphabeten. Gezeichnet von Mahler*. Wien: Paul Zsolnay.
- Liessmann, K. P. (2019). *Bildung als Provokation*. München: Piper.
- Matthes, E. & Schütze, S. (2018). Reformpädagogik vor der Reformpädagogik. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 34–41). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07491-3_3
- Mitgutsch, A. (2017). Gedanken. Behinderte Menschen. *Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 2, 8. Graz: RehaDruck.
- Osten, M. (2004). Goethes evolutionäre Reise – zur Modernität des Goetheschen Homunculus. In W. Frick, J. Golz & E. Zehm (Hrsg.), *Goethe-Jahrbuch 2003* (Band 120; S. 216–227). Weimar: Verlag Hermann Böhlaus Nachfolger und Stuttgart: Springer.
- Pestalozzi, H. (1801). *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, ein Versuch den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten, in Briefen von Heinrich Pestalozzi*. Bern und Zürich, bey Heinrich Gessner.
- Reichert, K. (2007). *Je näher man ein Wort ansieht, desto ferner sieht es zurück. Sprachglossen deutscher Autoren* (Band 6., o. S.). Göttingen: Wallstein.
- Riecke, J., Tauchmann, Chr. & Scholze-Stubenrecht, W. (Hrsg.). (2014). *Duden. Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache* (Bd. 7; 5., neu bearbeitete Aufl.). Berlin: Dudenverlag.
- Riedl, P.P. (2021). *Gelassene Teilnahme. Formen urbaner Muße im Werk Goethes. Otium. Studien zur Theorie und Kulturgeschichte der Muße* 17. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Rilke, R. M. (1904). *An Holmström, Tora Vega. Korrespondenz* (24.08.1904). <https://www.helveticaarchives.ch/detail.aspx?ID=1008758>
- Rosa, H. (2015). Denk immer daran, dass Zeit Wissen, Gesundheit und Glück ist. Über das rätselhafte Verschwinden der Muße. *Theologisch-praktische Quartalschrift*, 163, 227–233.

- Rosa, H. (2016). *Beschleunigung und Entfremdung. Entwurf einer Kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit* (5. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Schwarz, F.F. (Hrsg.). (2017). *Aristoteles: Politik*. Stuttgart: Reclam.
- Siegmund-Schultze, W. (Hrsg.). (2017). *Händel. Neun deutsche Arien für Sopran, ein Soloinstrument und Basso continuo, HWV 202–210* (11. Aufl.). Kassel: Bärenreiter.
- Stamm, R. (Hrsg.). (2011). *Paula Modersohn-Becker. Briefwechsel mit Rainer Maria Rilke. Mit Bildern von Paula Modersohn-Becker*. Berlin: Insel.
- Wagenschein, M. (1970). *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken* (Band 1, 2. Aufl.). Stuttgart: Klett.