

Annemarie Niklas

Literatur und Muße

Von der Bedeutung der *scholé* für den
Literaturunterricht

Inhaltsverzeichnis

0	Warum mußeaffiner Literaturunterricht?	7
	<i>Vorwort</i>	
1	Von der Bedeutung der <i>scholé</i> für den Literaturunterricht	9
	<i>Einleitung</i>	
1.1	<i>Muße</i> als erneuertes und neues Paradigma des Literaturunterrichts.....	11
1.1.1	Muße durch Lesen von Literatur: „Heute will ich langsam sein“.....	12
1.1.2	Muße beim Lesen von Literatur: Deutschland im „Lesekrieg“.....	13
1.1.3	Muße zum Lesen von Literatur: „Möglichst lange U-Bahnstrecken“.....	14
1.2	Lesen als Arbeit: Zur Kritik lese- und literaturdidaktischer Theorie und Praxis..	15
1.3	Zum Aufbau dieser Schrift.....	18
2	Vom Wert der <i>Muße</i>	20
	<i>Eine Begriffsgewinnung</i>	
2.1	<i>Muße</i> , <i>Müßiggang</i> , <i>müßig</i> : Ein Wortstamm, drei Konnotationen.....	22
2.2	Abgrenzung des Begriffs der <i>Muße</i>	26
2.2.1	Verfall der <i>Muße</i> und ihre Simulation.....	27
2.2.2	Positiv konnotierte Begrifflichkeiten im Umfeld der <i>Muße</i>	44
2.3	<i>Muße</i> : Musterbeispiel des Wertewandels.....	60
2.3.1	„Um des Friedens, der <i>Muße</i> , des sittlich Schönen willen“: Die <i>scholé</i>	65
2.3.2	„Studia, litterae, artes“: Das „otium litteratum“ Roms.....	68
2.3.3	„Ein Jegliches hat seine Zeit“: Biblische Grundlagen.....	71
2.3.4	„Ain leben des contemplirens“: <i>Muße</i> im Mittelalter.....	74
2.3.5	„Müßiggehen ist die größte Plage auf Erden“: Wandel zur Neuzeit.....	77
2.3.6	„Zeit ist Geld“: Unterwegs zur Industriegesellschaft.....	79
2.3.7	„Das Herz träumt fort“: Die Entwicklung des <i>Muße</i> bilds.....	82
2.3.8	„Arbeit wird das große Wort des ethischen Nachdenkens“: Die Moderne.....	85
2.3.9	„Wider die Totalverzweckung des Menschen“: Der Postfordismus.....	89
2.4	Zentrale Merkmale der <i>Muße</i>	91
2.4.1	<i>Muße</i> als Bewusstsein der Zeit als entgrenzte Zeit.....	93
2.4.2	<i>Muße</i> als selbstbestimmte und das Selbst bestimmende Zeit.....	97
2.4.3	<i>Muße</i> als ästhetisch gestaltete Zeit.....	99

3	Re-Novierung der Muße im Blick auf Lesen und Literatur(unterricht)	101
	<i>Standortbestimmung</i>	
3.1	Das Verhältnis von Muße zu Literatur und ihren Lesern.....	101
3.1.1	Lesezeiten: Der Muße gehört der Abend... und der Vormittag?.....	105
3.1.2	Leseorte: Von Bett, Badewanne... und Klassenzimmer?.....	108
3.1.3	Der Griff zur Lektüre: Was wird gelesen, wenn man Muße hat?.....	112
3.1.4	Lesemodi oder: das Glück des Lesens für den Müßigen.....	114
3.2	Die Muße im Spiegel literaturdidaktischer Konzeptionen.....	120
3.2.1	Das Schöpferische und das Selbst: Reformpädagogik.....	121
3.2.2	Das Subjekt im Mittelpunkt: Identitäts-, Handlungs-, Produktionsorientierung	125
3.2.3	Lesemotivation: Entschultes Lesen, Lesefreude und Leseanimation.....	127
3.2.4	Politische Ausrichtung: Nationalsozialismus, kritisches Lesen, Standards.....	131
3.2.5	Die Frage nach dem Text: Sachstrukturelle und mediendidaktische Ansätze.....	133
3.2.6	Moralische Bildung: Gesinnungsunterricht und Wert(e)erziehung.....	139
4	Umriss eines mußeaffinen Literaturunterrichts	141
	<i>Programm und Methodik</i>	
4.1	Zugangsweisen zu einer „Werturteilsfähigkeit Muße“	141
4.2	Basis: Erziehung zur <i>Mußefähigkeit</i>	143
4.2.1	Zeitwahrnehmung und Zeitbewusstsein.....	146
4.2.2	Selbstbewusstsein und Selbstreflexion.....	150
4.2.3	Die Fähigkeit zur Wahrnehmung und ästhetischen Gestaltung.....	154
4.3	Erstzugang: Kennenlernen von Muße über literarische Modelle.....	157
4.3.1	Muße im Mittelpunkt: Michael Endes Werke.....	159
4.3.1.1	Bilderbuch: „Ophelias Schattentheater“.....	163
4.3.1.1.1	Entwürfe des Selbst.....	164
4.3.1.1.2	Konzeptionen von Zeit.....	167
4.3.1.1.3	Ästhetischer Anspruch.....	169
4.3.1.1.4	Modellerschließung im Unterricht.....	170
4.3.1.2	Kinder- und Jugendliteratur: „Momo“ und „Die unendliche Geschichte“	172
4.3.1.2.1	Entwürfe des Selbst.....	173
4.3.1.2.2	Konzeptionen von Zeit.....	176
4.3.1.2.3	Ästhetischer Anspruch.....	179
4.3.1.2.4	Modellerschließung im Unterricht.....	181
4.3.1.3	Erzählungen für Erwachsene: „Der Spiegel im Spiegel“	183

4.3.1.3.1	Entwürfe des Selbst.....	184
4.3.1.3.2	Konzeptionen von Zeit.....	186
4.3.1.3.3	Ästhetischer Anspruch.....	187
4.3.1.3.4	Modellerschließung im Unterricht.....	189
4.3.2	Weitere Modelle von Muße in der Kinder- und Jugendliteratur.....	190
4.3.2.1	Kinderbuch und -film: Von Grillen, Heuschrecken, Ameisen und Mäusen.....	191
4.3.2.2	Zeitgenössische Jugendliteratur: „Kurz vor morgen“ von Irma Krauß.....	196
4.4	Unterrichtsziel: Urteilsfähigkeit über zeitgenössische Literatur.....	198
4.4.1	Das Selbst – Strauß: „Die Unbeholfenen. Bewußtseinsnovelle“.....	201
4.4.1.1	Reflexives Potenzial und Mußefähigkeit des Textes.....	203
4.4.1.2	Rezeptive Zugänge und Förderung der Werturteilsfähigkeit im Unterricht.....	209
4.4.2	Zeitlichkeiten – Politycki: „jenseitsnovelle“.....	212
4.4.2.1	Reflexives Potenzial und Mußefähigkeit des Textes.....	213
4.4.2.2	Rezeptive Zugänge und Förderung der Werturteilsfähigkeit im Unterricht.....	217
4.4.3	Das Ästhetische – Bernhard: „Alte Meister“.....	221
4.4.3.1	Reflexives Potenzial und Mußefähigkeit des Textes.....	221
4.4.3.2	Rezeptive Zugänge und Förderung der Werturteilsfähigkeit im Unterricht.....	228
4.4.4	Mußeaffiner Unterricht zu mußefernen Texten –Levi: „Ist das ein Mensch?“.....	233
4.4.4.1	Reflexives Potenzial und Mußefähigkeit des Textes.....	234
4.4.4.2	Rezeptive Zugänge und Förderung der Werturteilsfähigkeit im Unterricht.....	237
4.5	Utopie: Schule als Ort der <i>scholé</i>	242
4.5.1	Politisch-gesellschaftliche Rahmenbedingungen.....	242
4.5.2	Schaffung einer mußeaffinen Schulkultur.....	246
4.5.3	Lehrende als Vorbilder im Spannungsfeld Arbeitsgesellschaft vs. Mußekultur.....	253
4.5.4	Lehrende als Vorbilder eines literarischen Lesens in Muße.....	256
4.6	Muße in der literaturdidaktischen Praxis.....	260
5	Der mündige Leser als müßiger Leser	264
	<i>Ausblick</i>	
6	15 Thesen zum mußeaffinen Literaturunterricht	266
	<i>Auf den Punkt gebracht</i>	
7	Literatur	269

Muße ist der schönste Besitz von allen.

Sokrates

0 Warum mußeaffiner Literaturunterricht?

Vorwort

Der Gedanke zu dieser Schrift entstand in den Jahren 2003 bis 2005, als ich als Konrektorin das Zweigschulhaus einer Grund- und Teilhauptschule leitete. Als Klassenlehrerin der 3. bzw. 4. Klasse, ohne Sekretärin im Haus, dafür mit einem Telefon im Klassenzimmer, war ich für alle Belange des Schulalltags Ansprechpartnerin. Ich habe diese Stelle mit viel Elan bestritten, im Überblick über alle Felder unseres Schulalltags wurde mir aber immer bewusster, wie viel Zeit und Lebenskraft das Kollegium und ich aufwendeten, um unsere Arbeit nach außen zu tragen und nach außen hin zu dokumentieren, und dass dieses Potenzial an Engagement definitiv für das „Kerngeschäft“ einer Schule, „gute“ Unterrichts- und Erziehungstätigkeit zu leisten, verloren war. Als treibende Kraft machte und mache ich dafür ein Arbeitsethos verantwortlich, das wir Lehrerinnen alle verinnerlicht hatten und das uns implizit unter steten „Beweiszwang“ unserer Arbeit stellte. Das schlug sich auch auf die unterrichtlichen Tätigkeiten nieder, bei denen ich mich häufig strukturell im Zugzwang sah. Als Folge dessen fehlte es schlicht an – Muße, um mit Lust und Liebe das zu tun, wofür wir eigentlich angetreten waren.

Im Gefolge dieses Begriffs kam sofort der Gedanke an das Lesen von Literatur, mein privates „Refugium der Muße“ zu dieser Zeit. Ich begann folglich, die Thematik, noch ohne jeglichen theoretischen Unterbau, in meinem Unterricht qua Literatur zu etablieren, erste Experimente zu einem „mußeaffinen Literaturunterricht“ entstanden. Bei ersten Versuchen, einzelne Unterrichtsstunden zu Orten der Muße für meine SchülerInnen und mich zu machen, wurde dabei zunehmend deutlich, wie fern sowohl die Kinder als auch das System diesem Konzept stehen; entschulte Formen des Lesens wurden brav absolviert und als „Pflicht“-Lektüre verbucht, erste thematische Ansätze, wie Janoschs „Die Grille und der Maulwurf“¹ als Parabel auf die Freundschaft gelesen. Gleichzeitig gelang es aber auch, gerade z. B. im literarischen Gespräch über Texte, wie Heinz Janischs Gedicht „Heute will ich langsam sein“² philosophisch anspruchsvolle, manchmal wirklich tiefe Gespräche mit den Kindern über ihr Verständnis vom wert-vollen Umgang mit Lebenszeit (das Wort *Muße* war fast allen SchülerInnen

¹ Janosch: Die Grille und der Maulwurf, Weinheim: Beltz 1979.

² Janisch, Heinz: Heute will ich langsam sein, Wien: Jungbrunnen 2005, S. 7.

gänzlich unbekannt) zu führen. Nichtsdestotrotz versackten diese singulären Ansätze im Schulalltag und es wurde mir immer deutlicher, dass ein umfassendes, fundiertes Konzept als Grundlage unumgänglich ist. Ein solches wird in dieser Studie vorgelegt werden.

Man muss zwar arbeiten und Krieg führen können, aber noch mehr verstehen, Frieden zu halten und edler Muße zu pflegen. Das sind denn auch die leitenden Gesichtspunkte für die Erziehung der Kinder.

Aristoteles

1 Von der Bedeutung der *scholé* für den Literaturunterricht

Einleitung

Ziel dieser Studie ist es, vor dem Hintergrund einer fundamentalen Kritik an einem bisher kaum in Frage gestellten Paradigma unseres Bildungssystems, der Erziehung zu einem dieser Gesellschaft basal zugrunde liegenden Arbeitsethos, die Wertefrage von Grund auf neu zu stellen. Anschließend kann sie im Rückgriff auf einen verlorengegangenen, glücksverheißenden Wert, dem unsere zentrale Bildungsinstitution ihren Namen verdankt – der *scholé*, zu Deutsch: Muße – auch beantwortet werden. Im Zentrum soll dabei der Literaturunterricht stehen, da es mittels Literatur gelingen kann, einen Wert zu imaginieren, der selbst als Begriff am Verschwinden ist, ihn zu re-novieren und in unserer Gesellschaft zu etablieren.³ Im Blick sind dabei allerdings die zu unterrichtenden kommenden Generationen, die im Rahmen einer progressiven Werteerziehung befähigt werden sollen, sich auf der Basis einer souveränen Werturteilsfähigkeit selbstständig zu positionieren, was nur möglich ist, wenn ein Lebensmodell Muße (beispielsweise im Lesen in Muße) erfahrbar wird.

Zur Disposition steht der Wert der Arbeit,⁴ dessen Fragilität im öffentlichen Diskurs im Hinblick auf das Bildungssystem kaum zu Bewusstsein kommt. Die Brüchigkeit dieser Wertigkeit wird dort deutlich, wo die Arbeit wegbricht und Menschen sich innerhalb der Gesellschaft als wertlos erfahren,⁵ eine Entwicklung, die durch die Technisierung und Globalisierung der Wirtschaft noch deutlich weiter voranschreiten wird. Wiewohl der Arbeit als Desideratum in der gesellschaftlich-politischen wie individuellen Gestaltung von Lebens(zeit)räumen höchste Priorität zukommt und die Vorbereitung der kommenden Genera-

³ „Das Lesen von Literatur bedeutet, einen fundamentalen Zugang zur ästhetischen Dimension unserer Kultur zu finden. Dabei wird der Zwang der pragmatischen Dimension unseres Lebens [...] außer Kraft gesetzt zugunsten eines schöpferischen Weltverhältnisses. Robert Musil nennt es ‚Möglichkeitssinn‘. Grundgedanke: Alles könnte auch anders sein als zur Zeit wahrgenommen und gedeutet.“ Beyer-Lange, Renate u. Günther Lange: „Bildung liegt nicht in den Gegenständen, Bildung ist ein Prozess, durch den etwas Gestalt wird.“ Ein Beitrag aus der „Praxistheorie“, in: Neue Wege zu und mit literarischen Texten, hg. v. Christiane Fäcke u. Wolfgang Wangerin, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2007, S. 215.

⁴ Zum Arbeitsbegriff vgl. Kap. 2.2.1.

⁵ Sie wird ebenfalls spürbar, wo Menschen ihre Arbeit als „Beschäftigt-sein“ nicht ausreichend nach außen hin dokumentieren und in den Generalverdacht der Faulheit geraten.

tion auf die Wettbewerbsfähigkeit im internationalen Arbeitsmarkt für das öffentliche Bildungswesen eine große Rolle spielt, wird über ihre Wertigkeit für den Einzelnen im Bildungsgeschehen nicht verhandelt.⁶ Auch in der Diskussion um schulisch zu vermittelnde Kompetenzen, die ja dezidiert Schülerinnen und Schüler für berufliches Fortkommen innerhalb eines globalen Arbeitsmarktes stark machen wollen, wird der Wert der Arbeit an sich nicht in Frage gestellt.

Dies ist umso verwunderlicher, als das Arbeitsethos, das in unserer Gesellschaft auf einem überragend breiten Konsens ruht, historisch gesehen verhältnismäßig jung und mit großen Hypothesen⁷ belastet ist. Es wäre mit dem „Ende der Arbeit“⁸ auch ein Verblasen des Absolutheitsanspruchs des Werts der Arbeit zu erwarten gewesen, wie er sich in einzelnen zaghaften Aufbruchsversuchen einer (allerdings systemimmanenten) Freizeitpädagogik anzudeuten begann.⁹ Diese wurden jedoch von der wirtschaftlichen Entwicklung überholt, deren defizitäre Progression ein rigides Leistungsdenken im Gefolge hat. Bildungspolitisch führt diese Haltung, wenn man sie konsequent weiterdenkt, zu einer Verabsolutierung fremdbestimmter rein zweckorientierter Dauerbeschäftigung, die sich im Getriebe ununterbrochener Tätigkeit systemimmanent selbst bestätigt und von Grund auf inkompatibel mit einer „Werturteilsfähigkeit“¹⁰ als Basis einer Bildung zum „mündigen Bürger“ ist. Eine Distanznahme und Diagnose¹¹ und damit ein metatheoretisch reflektiertes grundlegendes Erkenntnisinteresse wird dadurch von vorneherein erschwert.

Ist es Ziel der Bildung, dem Menschen die Möglichkeit zu einem im vollen Sinne des Wortes „guten“ Leben zu eröffnen,¹² muss Unterricht wertreflexiv neue Wege suchen. Soll das beschriebene, sich verselbstständigende Arbeitsethos aufgegeben werden, so macht es Sinn, sich die historischen Konzepte anzusehen, die diesem Konstrukt vorausgehen. Dabei stößt man unweigerlich auf den antiken Wert *Muße* und dessen herausragendes Potenzial für eine konstruktive Überwindung der Arbeit zugunsten eines schöpferischen Tätigseins, das sich in

⁶ Vgl. Kap. 2.2.1.

⁷ Die „spezifisch ‚deutsche‘ (nationale) Idee der Arbeit als nationale Pflicht“, verwirklicht im Nationalsozialismus, sieht beispielsweise die Kenianerin Auma Obama in ihrer Dissertation auch heute als Arbeitsauffassung in Texten der deutschen Gegenwartsliteratur. Vgl. Obama, Auma: Arbeitsauffassungen in Deutschland und ihre literarische Kritik der deutschen Gegenwartsliteratur zwischen 1953 und 1983. Ein Beitrag zum Kulturvergleich Deutschland – Kenia. Bayreuth: Univ. Diss. 1996, S. 180.

⁸ Vgl. Rifkin, Jeremy: Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft. Frankfurt, New York: Campus 1996.

⁹ Vgl. z. B. Opaschowski: Arbeit. Freizeit. Lebenssinn? Orientierungen für eine Zukunft, die längst begonnen hat, Opladen: Leske u. Budrich 1983.

¹⁰ Vgl. Kap. 4.1.

¹¹ Foucault sieht in Anlehnung an Nietzsche den Charakter der Philosophie als „diagnostische Aktivität“. Vgl. Caruso, Paolo: Gespräch mit Michel Foucault, in: Michel Foucault. Von der Subversion des Wissens, hg. v. Walter Seitter, Frankfurt a. M.: Fischer 1987, S. 19.

¹² Zur Erörterung dieses Bildungsziels vgl. Niklas, Annemarie: Kinderfreundschaft im Spiegel der medialen Wirklichkeit, Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang 2002, S. 237ff.

seiner Gestalt epochal mehrfach gewandelt hat und aktuell neu zu bestimmen sein wird. Dies kann innerhalb einer Diskursanalyse geschehen, wobei „Sprache, Text und Bild“ die zentralen Vermittler sind. Insofern steht besonders die Didaktik der deutschen Literatur, die eben diese „Mittler“ als Unterrichtsgegenstände ins Zentrum stellt, in der Pflicht, unterrichtliche Konkretisierungsangebote zu entwerfen. Literatur in einem mußeaffinen Literaturunterricht kann Utopien eines Lebens in Muße ausmalen und damit SchülerInnen diesen Wert nahebringen. Sie kann zu einem Lesen (ver)führen, das SchülerInnen Muße erleben lässt und sie kann anregen, über eigene Lebenswerte nachzudenken und so über einen Wert zu reflektieren.

1.1 *Muße* als erneuertes und neues Paradigma des Literaturunterrichts

Wenn Muße als Leitdisziplin eines wertreflexiven Literaturunterrichts etabliert werden soll, gilt es zunächst das Verhältnis von Muße zu Literatur und Unterricht näher zu betrachten. Dieses ist komplex, da Muße in mehr als einer Weise mit Lesen und Literatur, aber auch – ganz im ursprünglichen Wortsinn der griechischen *scholé* – semantisch mit Schule verknüpft ist. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit steht an erster Stelle Muße als ein Wert im Rahmen einer schulischen Werteerziehung, der über Literatur vermittelt und reflektiert werden kann. Gleichzeitig kann aber Muße auch während des Lesens von Literatur praktiziert werden, Literaturunterricht würde dann der Einübung einer Praxis der Muße dienen. Alltagssprachlich gehen viele Menschen jedoch eher von einem Umkehrschluss aus und Muße wird zur Voraussetzung einer bestimmten Art des Lesens und damit zum Desideratum innerhalb der Konzeptionen von Literaturunterricht. Das Verhältnis von Muße und dem Lesen von Literatur lässt sich also beschreiben als Muße durch das Lesen von Literatur, Muße beim Lesen von Literatur und Muße zum Lesen von Literatur. Jede Ausrichtung impliziert jeweils unterschiedliche Auswirkungen und Anforderungen an den Literaturunterricht.

1.1.1 Muße durch Lesen von Literatur: „Heute will ich langsam sein“

Ein literarischer Text, der sich auf Augenhöhe schon von Kindergartenkindern mit dieser Thematik auseinandersetzt, ist das Gedicht „Heute will ich langsam sein“ aus dem gleichnamigen Kinderlyrikbändchen von Heinz Janisch:

Heute will ich langsam sein

Heute will ich langsam sein
 Mein Schutzengel ist noch sehr klein
 Und müde vom Fliegen
 Er soll keinen Ärger kriegen
 Ich geh heut langsam,
 Schritt für Schritt
 Da kommt er – spielend – mit.¹³

Janisch nimmt die Perspektive eines Kindes ein, das eine selbstverständliche, bildliche Vorstellung von seinem Schutzengel hat, der, ebenso wie es selbst, seine Handlungen gegenüber einer höheren Instanz zu verantworten hat. Das lyrische Ich fühlt sich – in Umkehrung der herkömmlichen Vorstellung – für diesen Schutzengel verantwortlich und es denkt in dieser Verantwortlichkeit über das Tempo und damit die Zeitlichkeit seines Lebens nach. Insofern hat der Text einen moralischen Anspruch, der aber dadurch, dass der Leser (auch der kindliche) in der Regel weiß, dass die Vorstellung eines Schutzengels imaginativ ist, mit einer gewissen Leichtigkeit daherkommt. Diese Imagination rückt, weg von einer religiösen Lesart, die Langsamkeit ins Zentrum des Textes: Immerhin wird in dem kurzen, sprachlich auf den ersten Blick sehr schlichten Gedicht, das Wort „langsam“ allein dreimal genannt und es sind, etwa durch die Beschreibung des Gehens „Schritt für Schritt“ weitere Verzögerungen eingearbeitet. Die Begründung für die Langsamkeit liegt in der Kindlichkeit des Schutzengels, der als Konstrukt auch als ein Aspekt des kindlichen lyrischen Ich verstanden werden kann. Diese Kindlichkeit drückt sich nicht nur in der fehlenden Größe, die zu einer schnellen Ermüdung führt, sondern auch im Hinweis auf das Spielerische aus. Er kommt „– spielend – mit“, die Gedankenstriche verdeutlichen hier die Verzögerung des Gehens durch Spielen und wecken die Vorstellung von einem kleinen Kind, das das Gehen nicht als Fortkommen von einem Ort zu einem anderen, sondern als, durch vielfältige spielerische Erkundungen unterbrochene, Entdeckung der Welt erlebt. Wird der Schutzengel als Teilaspekt der kindlichen Persönlichkeit verstanden, könnte das Gedicht so gelesen werden, als würde ein Kind es als Begründung für seine Langsamkeit äußern. Gleichzeitig enthält es aber auch einen Appell, Langsamkeit zuzulassen, – das Kind „soll keinen Ärger kriegen“ – da sonst der „Schutzengel“ der Kinder

¹³ Janisch: Heute will ich langsam sein, S. 7.

nicht mehr mitkäme, ein Schutz des Kindes durch das Tempo seiner Umwelt also nicht mehr gewährleistet sei. Nur wenn alles „Schritt für Schritt“ ginge, kämen Kind und Schutzengel „spielend“ mit.

Dass Janisch mit diesem kurzen Text durchaus eine pädagogische Intention, eine Werteerziehung – und zwar nicht nur in Richtung der kindlichen Leser – verbindet, zeigt ein Ausschnitt seiner Dankesrede bei der Verleihung des Österreichischen Kinder- und Jugendbuchpreises 2008:

Vor kurzem stellte mir [...] ein Fünfjähriger eine einfache, schwierige Frage. Er schaute mich lange an und fragte: „Bist du immer nur du? [...] „Langsam werde ich“ heißt es in einer Notiz von Peter Handke, in seinem Buch „Die Geschichte des Bleistifts“. Langsam werde ich. Ist das so? Wie viel Zeit habe ich dafür? Ich glaube, die Literatur hilft uns genau darüber nachzudenken.¹⁴

Muße ist ein Wert, der das Sein des Individuums im Verhältnis zu seiner Lebenszeit deutet. Als ein zentrales Ziel der vorliegenden Untersuchung wird also postuliert, dass ein Konzept eines Wertes *Muße* eine alternative Wahrnehmung und Wertschätzung von Lebenszeit und -ziel ermöglicht. Die Schülerinnen und Schüler sollen dieses Konzept kennenlernen, um so zu erfassen, dass das in unserer Gesellschaft gelebte Modell, das geprägt ist von einer Wertschätzung von Arbeit, nicht der einzige, unhintergehbare Entwurf für ein gelingendes Leben ist und Leistung auch in anderen Kontexten positiv erfahren werden kann.

Literatur kann hier implizit eine Werthaltung vermitteln, wenn sie Leitmodelle entwirft, in denen Menschen den Wert *Muße* leben, so dass Grundlagen für diese Werthaltung denkbar werden. Es können aber auch Texte gewählt werden, die sich mit Aspekten der *Muße* aktiv auseinandersetzen und damit, aufbauend auf diese Grundlagen, eine reflexive Haltung erzeugen, die letztlich zu einer Werturteilsfähigkeit führt.

1.1.2 **Muße beim Lesen von Literatur: Deutschland im „Lesekrieg“**

Muße als Wert kann durch die Rezeption von Literatur erfahren werden, *Muße* als Haltung, als Praxis, kann unter anderem beim Lesen erlebt werden. Hier ist in einem zu bestimmenden Maß der Text an sich in der Verantwortung; bei der Untersuchung der *Mußefähigkeit* von Texten wird sicher eine zentrale Anfrage an den Text lauten, ob er *Muße* beim Lesen erzeugt, auch und gerade dann, wenn er die Thematik an sich nicht aufgreift. Dabei muss allerdings gleichzeitig der Leser und sein Lesemodus in den Blick genommen werden. Dass Lesen und

¹⁴ Janisch, Heinz: Österreichischer Kinder- und Jugendbuchpreis 2008. Dankesrede in Gleisdorf, http://www.heinz-janisch.com/index.php?article_id=79 (1. Dezember 2011).

die Beschäftigung mit Literatur in der Wahrnehmung einer breiten Öffentlichkeit auch unter Zeitaspekten wahrgenommen wird, zeigt schon ein Artikel in der Wochenzeitung „Die Zeit“, der gar von einem gesellschaftlichen „Lesekrieg“¹⁵ spricht:

Es gibt in Frankfurt mittlerweile Schnelleseurse [...]. Schmitz, ein Diplomkaufmann, ist Geschäftsführer des Unternehmens Improved Reading. [...] Jetzt sind also die Teilnehmer hier in der Universität zusammengekommen, und Schmitz sagt ihnen, sie sollten beim Lesen nicht mehr innerlich mitsprechen. Sie sollten nicht ständig zurückspringen, sondern „vorwärtsorientiert lesen“. Sie sollten mit den Gedanken nicht abschweifen, „sonst preschen andere Gedanken in die Lücke, vor allem bei langweiligen Texten.“ Sie sollten sich nicht mehr mit jedem einzelnen Wort befassen. „Man kann bis zu vier Wörter ohne extra Blickstopp erfassen“, sagt Schmitz. Es geht den Teilnehmern um einen Wettbewerbsvorteil im Lesekrieg. [...] Zwischen den Übungen lässt Schmitz die Teilnehmer ausrechnen, wie gut sie lesen. Sie multiplizieren die pro Minute gelesenen Wörter mit dem Prozentsatz richtig beantworteter Fragen zum Text. Das Ergebnis nennt er *effective reading rate*.¹⁶

Widerstand gegen eine solche Form der Leseeffizienz leistet vor allem die Literatur selbst. So ist man sich in besagtem Kurs „darüber einig [...], dass sich dieses Lesen für schöne Literatur nur bedingt eignet. Es gibt eben Texte, die ohne den kleinen Mann im Ohr nicht mehr schön klingen. Romane. Gedichte, die rhythmisch fließen.“¹⁷

Muße beim Lesen hat also mit dem Text und mit der Art des Lesens zu tun. Hinzu kommen noch weitere Komponenten, wie die Umgebung, also das „Lesesetting“ oder Befindlichkeiten des Lesers. Auch dieses wird zu besprechen und im Hinblick auf unser Bildungssystem zu hinterfragen sein.

1.1.3 Muße zum Lesen von Literatur: „Möglichst lange U-Bahnstrecken“

Abseits vom Text und dessen Qualitäten wird vor allem die zeitliche Dimension, die der Begriff der Muße enthält, in der Umgangssprache häufig als Voraussetzung für bestimmte Arten des Lesens verstanden. Für den „gestressten Menschen“ finden sich im aktuellen Diskurs solche Zeiten, wenn überhaupt, nur noch in definierten Zeiträumen, etwa bei der Benutzung von Bus und Bahn, die als Zwischenräume von Arbeit und Freizeit wahrgenommen werden, wie es Christoph Stollowsky im Tagesspiegel glossiert:

Das ist wahrlich kein Fortschritt für die Lesekultur in Berlins öffentlichen Verkehrsmitteln. Zeitung aufschlagen, ein paar Schlagzeilen und Absätze auf der ersten Seite lesen oder ein Buchkapitel gerade mal anfangen – und schon ist die neue U-Bahn-Linie U55 binnen drei Minuten über ihre 1,8 Kilometer lange Strecke vom Brandenburger Tor zum Hauptbahnhof ge-

¹⁵ Pletter, Roman: Ein Land verlernt das Lesen, in: Die Zeit, Nr. 47, 12. November 2009.

¹⁶ Ebd.; wo nicht anders markiert, finden sich die Hervorhebungen im Original.

¹⁷ Ebd.

rauscht. Endstation. Aussteigen. Vorbei die schöne Zeit der Lektüre, die jeder gestresste Mensch zu schätzen weiß, der außer in Bahn und Bus kaum Muße zum Lesen findet.¹⁸

Hubert Ivo bezeichnet die Rhythmisierung der Zeit „in solche der Anstrengung und in solche der Erholung“¹⁹ als „anthropologische Konstante“.²⁰ „Aber wie Menschen und Menschengruppen über diesen Rhythmus reden, das zeigt uns an, welche unterschiedliche Bedeutung sie ihm geben“²¹ – und er schlägt von da aus die Brücke zu Literatur und Literaturunterricht, indem er die „Beschäftigung mit Sprachkunstwerken in der Schule [...] in solchen Ordnungsrahmen erörtert“.²² Im Folgenden etabliert er „leere Zeit“²³ als Zeit der Muße, die er schulinternen und schulexternen Regenerationszielen beordnet. Inwiefern Muße im Verhältnis zum unmittelbaren Erleben der Lesezeit als begrenzte oder freie oder von einem bestimmten Arbeits- bzw. Pflichtbegriff besetzte Zeit steht, wird demnach zu bestimmen sein. Ein bestimmtes Zeiterleben während des Lesens trägt zu einer Muße beim Lesen bei. Dort, wo Muße zum Lesen bereits vor dem eigentlichen Vorgang als Vorbedingung gefordert wird, liegt ein anderes Verständnis des Begriffs vor, das seinerseits für eine Konzeption von Literaturunterricht fruchtbar ist, der Methoden der Leseförderung in den Blick nimmt. Muße zum Lesen hinterfragt in der Tat den schulischen Ordnungsrahmen und stellt somit ebenfalls den Arbeits-, wie auch den Kompetenzbegriff zur Disposition, diesmal allerdings von einer anderen Warte aus.

1.2 Lesen als Arbeit: Zur Kritik lese- und literaturdidaktischer Theorie und Praxis

Mit dem Begriff der „Lesekompetenz“ ist im Gefolge von PISA der Erwerb des Lesens als Technik in eine zentrale Position innerhalb des Deutschunterrichts, auch der Sekundarstufe, gerückt. Damit verschiebt sich der Fokus im Literaturunterricht von „[Lesen-, A. N.] Lernen als genußvolles Aneignen der Künste“²⁴ zu der „Botschaft [...] *Lesen lässt sich wie ein Handwerk erlernen*“.²⁵ Das Konzept „Lesen macht schlau“, aus dem letztgenanntes Zitat entnommen ist, erklärt Lesen dabei ganz unverhohlen zur Arbeit: „Es zu lernen, eigenständig

¹⁸ Christoph Stollowsky wünscht sich möglichst lange U-Bahnstrecken, in: Der Tagesspiegel, 8. August 2009.

¹⁹ Ivo, Hubert: Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit, Baltmannsweiler: Schneider 1999, S. 211.

²⁰ Ebd.

²¹ Ebd, S. 210.

²² Ebd, S. 214.

²³ Ebd.

²⁴ Lernen als genußvolles Aneignen der Künste. Einblicke in die Didaktik der Kinderliteratur, hg. v. Gudrun Schulz u. Herbert Ossowski, Baltmannsweiler: Schneider 1997.

²⁵ Schoenbach, Ruth, Cynthia Greenleaf, Christine Cziko u. Lori Hurwitz: Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen, Berlin: Cornelsen 2006, S. 8.

ungewohnte Textsorten und komplexe Texte zu lesen, ist harte Arbeit.²⁶ Vorgegeben wird den SchülerInnen folglich ein Arbeitspensum, das quantitativ bestimmt ist,²⁷ und über das sie rechenschaftspflichtig sind.²⁸ Schülerinnen und Schüler übernehmen diese Einschätzung, dass Lesen von Literatur extrinsisch zu verstehen ist und ihrer Selbstoptimierung dient²⁹ und sie rechnen ihre Leseleistung, quantitativ, in Buchseiten.³⁰ In stillen Lesezeiten geht es folglich primär darum, dass die SchülerInnen sich „darauf konzentrieren, *wie* sie lesen, statt auf den Inhalt eines Buches“.³¹ Geahndet werden dabei „Fehlverhalten“, wie sie Fragen in Lesetagebüchern, wie: „Hast du [während des Lesens, A. N.] aus dem Fenster gesehen?“³² implizieren.

Das diesen Anstrengungen zugrunde liegende Bestreben, SchülerInnen basale Lesefertigkeiten nahezubringen, ist damit klar geprägt vom Wert der Arbeit, der den gesamten kompetenzorientierten Ansatz durchzieht. Gelehrt wird dabei en passant eine grundlegende Einstellung zum Lesen (eben auch von Literatur), die bestimmten Formen literarischen Lesens wirkungsvoll entgegensteht.³³ Dass das innerhalb dieses Ansatzes kaum wahrgenommen wird, liegt daran, dass der Kompetenzbegriff selbst hier den Denkraum bildet. Auch im dahingehenden wissenschaftlichen Diskurs, der sich vornehmlich an empirisch gewonnenen Daten orientiert, wird diese Setzung häufig vorgenommen. Mittlerweile finden sich eine ganze Reihe deutschdidaktischer Autoren, die sich im Sinne Marcus Steinbrenners prägnanter Formulierung, der Kompetenzbegriff sei kein Denkraum, er brauche vielmehr einen Denkraum,³⁴

²⁶ Ebd., S. 44.

²⁷ Im Kurs „Lesen macht schlau“ müssen die SchülerInnen etwa 200 Seiten in sechs Wochen lesen, vgl. ebd., S. 83.

²⁸ „Wir führten die freien Lesezeiten mit der Erwartung ein, dass die Rechenschaftspflicht, der die Schüler unterlagen, ein Mogeln verhinderte.“ Ebd.

²⁹ So werden z. B. SchülerInnen im „WrestleMania-Lesewettbewerb“ der Stiftung Lesen mit dem Ausspruch des Wrestling-Stars Rey Mysterio „Wenn du liest, trainierst du deine Muskeln – nämlich die von deinem Gehirn“ zum Lesen motiviert. Vgl. Bücher in den Ring. WrestleMania Reading Challenge, hg. v. d. Stiftung Lesen, Broschüre zum Download unter <http://www.stiftunglesen.de/buecher-in-den-ring> (1. Dezember 2011), S. 4.

³⁰ „Der Wettbewerb hat bei mir viel verändert. Bis jetzt habe ich gar nicht gelesen; jetzt lese ich fast 30 Seiten pro Tag“, sagt Catalina (15 Jahre). <http://www.stiftunglesen.de/buecher-in-den-ring> (1. Dezember 2011).

³¹ Schoenbach u. a.: Lesen macht schlau, S. 83.

³² Ebd.

³³ Werner Wintersteiner verweist beispielsweise explizit auf einen Effekt von PISA, das „eine Neubestimmung von literarischer Bildung als Privatvergnügen“ durchsetze. Vgl. Wintersteiner, Werner: Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt. Deutschdidaktik im Sog gesellschaftlicher Interessen, in: Didaktik Deutsch 2007, Heft 22, S. 60.

³⁴ Steinbrenner, Marcus: Freiheit und Bindung – Sprachlich-literarische Bildung und die Suche nach einem Denkraum für die Deutschdidaktik, in: Wirklichkeitssinn und Allegorese. Festschrift für Hubert Ivo zum achtzigsten Geburtstag, hg. v. Susanne Göltzer u. Jürgen Roth, Münster: Monsenstein u. Vannerdat 2007, S. 414.

etwa in der Hinwendung zum Bildungsbegriff, um einen solchen bemühen.³⁵ Werner Wintersteiner weist schon 2006 in seinem Beitrag des Symposiums Deutschdidaktik in Weingarten auf dieses Desideratum hin:

[Es] wird die Beschäftigung mit Kompetenzen und Standards bzw. Tests für ihre Überprüfung zur „notwendige[n] künftige[n] Orientierung der Deutschdidaktik“ hochstilisiert. [...] Zu einer Orientierung gehört mehr. Gerade die permanente Grundsatzdebatte über die gesellschaftlichen Anliegen des Fachs muss Bestandteil der Orientierung des Fachs bleiben.³⁶

An dieser Stelle ist der Ansatz der hier vorliegenden Schrift einzuordnen. Sie will einen Beitrag zur Bestimmung des so nötigen „Denkrahmens“ leisten, der die werthaltigen Grundzüge der aktuellen Debatte aufdeckt, und im Entwurf eines neuen „alten“ Wertekonzepts ein Gegenmodell dazu bieten, das in dem Konzept eines „mußeaffinen Literaturunterrichts“ innerhalb einer Schule als Ort der *scholé* mündet. Schon im Zugang zu der Thematik bedarf es der Muße, mindestens in Form eines „kontemplativen Moments“,³⁷ wie es Adorno konstatiert: „Ohne kontemplatives Moment artet die Praxis in begriffslosen Betrieb aus: [...] ohne die Freiheit der Kontemplation gibt es keine Freiheit“.³⁸ Muße ermöglicht Freiheit, eine Freiheit, die die Grundlage stellt für „ein Axiom pädagogischer Anthropologie [...], daß die Welt, die eine neue Generation antrifft, dieser so erschlossen werden muß, daß sie ihren eigenen Anfang setzen kann“.³⁹ Dort, wo eine kompetenzorientierte Didaktik einen Rucksack packen will, der den Jugendlichen helfen soll, alle Anforderungen zu meistern, will eine Hinwendung zu einem Wert Muße die SchülerInnen ermutigen, sich die Frage zu stellen, ob diese Anforderungen es denn wert sind, gemeistert zu werden. Wo die Frage bejaht wird, sollen die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, eine innere Haltung zu diesen Ansprüchen herzustellen, die ihre Bewältigung als Bereicherung erfahren lässt, im Fall ihrer Verneinung sollen sie selbstbewusst alternative Lebenswege gehen. Beides ist nur auf der Basis einer (zu vermittelnden) Werturteilsfähigkeit möglich. Die nun folgenden fachdidaktischen Analysen und Reflexionen werden diesen Ansatz untermauern.

³⁵ Vgl. z. B. Spinner, Kaspar H.: Sprachlich-literarische Bildung oder Lese-, Sprech- und Schreibkompetenz?, in: Sich bilden heißt nichts anderes als frei werden. Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht, hg. v. Gerhard Härle u. Bernhard Rank, Hohengehren: Schneider 2008, S. 222.

³⁶ Wintersteiner: Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt, in: Didaktik Deutsch 2007, Heft 22, S. 68.

³⁷ Zum Verhältnis von Muße und Kontemplation vgl. Kap. 2.2.2.

³⁸ Zit. n. Seel, Martin: Adornos Philosophie der Kontemplation, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2004, S. 12.

³⁹ Ivo: Deutschdidaktik, S. 4.

1.3 Zum Aufbau dieser Schrift

Werner Wintersteiner hat in seinem Entwurf einer transkulturellen literarischen Bildung eine Argumentationslinie aufgezeichnet, der vom Grundgedanken her gefolgt werden soll. Er argumentiert, das erste Ziel der Literaturdidaktik sei nicht

unmittelbare Handlungsanleitungen für Unterricht oder Bildungspolitik, ihre zwei wichtigsten Handlungsfelder, zu produzieren, sondern Kriterien, Voraussetzungen, Rahmenbedingungen zu befragen und zu hinterfragen, auf die sich alltägliches didaktisches Verhalten und der common sense deutschdidaktisch relevanter bildungspolitischer Maßnahmen stützt.⁴⁰

Auch hier soll, ausgehend von der vorgestellten Sichtweise, eine Reflexion über eine Orientierung dieser Praxis in Gang gesetzt werden. Und es gilt das Argument, auf empirischem Wege ließen sich zwar literaturdidaktische Praktiken nachzeichnen, nicht aber ein Programm zu ihrer Veränderung entwickeln.⁴¹

Dabei wird es zunächst um eine Begriffsgewinnung eines Wertes *Muße* gehen. Dazu müssen die Reste und Substitute des Begriffs im aktuellen Sprachgebrauch ausfindig gemacht und in ein Verhältnis zu sich wandelnden historischen Wertkonzepten von *Muße* gesetzt werden. Auf der Basis einer groben Klärung eines Wertebegriffs muss vor allem die Werthaltigkeit von *Muße* bestimmt und in Beziehung zum aktuellen Arbeitsethos gestellt werden. Letztlich soll sich daraus ein Lebenswert *Muße* als Ziel im aktuellen Bildungsgeschehen konturieren.

Im Folgenden kann es dann um die Verbindung von *Muße* zu Lesen und Lesern, Literatur und Literaturunterricht gehen. Ausgehend von der Differenzierung der *Muße* durch, beim und zum Lesen soll zunächst der Fokus auf Rahmenbedingungen der *Muße* angesichts des Lesens, wie Leseorte und -zeiten und möglicher Lesemodi angesichts mehr oder weniger *mußefähiger* Literatur diskutiert werden. Auf diesen Rahmen aufbauend sollen verschiedene Anliegen und Zieldimensionen unterschiedlicher literaturdidaktischer Ansätze zur Vorstellung der *Muße* im Literaturunterricht ins Verhältnis gebracht werden, so dass sich letztlich ein Entwurf eines *mußeaffinen* Literaturunterrichts abzeichnet.

Diese Konzeption soll im Anschluss ausgeführt werden. Es entsteht dabei das Bild eines werterziehenden Unterrichts, der zunächst nach Bedingungen fragt, die grundsätzlich Schüler und Schülerinnen fähig machen, *Muße* zu leben. Anschließend geht es darum, mittels Literatur die SchülerInnen mit einem Wert bekannt zu machen, der ihnen in ihrer Lebensumwelt in der Regel nicht begegnet und es werden dazu geeignete literarische Modelle der *Muße* vor-

⁴⁰ Wintersteiner, Werner: Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis, Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag 2006, S. 23.

⁴¹ Ebd.

gestellt. Erst dann ist es möglich, eine fundierte Werturteilsfähigkeit bezüglich der Muße auszubilden. Anhand zeitgenössischer Literatur werden dafür modellhaft Zugänge im Literaturunterricht entwickelt. Dazu können didaktische Wege beschrrieben werden, die mit dem aktuellen System kompatibel sind, mit dem Ziel, die LeserInnen für einen mußeaffinen Literaturunterricht zu gewinnen. Im letzten Kapitel soll dann der Gedanke eines mußeaffinen Literaturunterrichts innerhalb einer Schule als Ort der *scholé* zu Ende gedacht werden. Damit wird die Schrift dem politischen Charakter des Ansatzes gerecht und obwohl der gedankliche Entwurf hinsichtlich des staatlichen Schulsystems aktuell nur als „Utopie“ betitelt werden kann, trägt er doch stark affirmative programmatische Züge.

*Die Schwester der Gleichgültigkeit
ist die entsetzliche Langeweile, ihr
Bruder der Müßiggang; eine
furchtbare Sippschaft.*

Ernst Freiherr von Feuchtersleben

2 Vom Wert der Muße

Eine Begriffsgewinnung

Muße ist ein Ausdruck, der im aktiven Wortschatz der deutschen Sprache am Verblässen, gar am Verschwinden ist. „Ich habe nicht die Muße für Muße“ ist häufig eine erste Reaktion auf die Nennung des Begriffs, meist verknüpft mit einem gewissen Befremden einer Idee gegenüber, die der Zeitgeist aus der Sprache und damit aus der Wahrnehmung unserer Gesellschaft gerückt hat. Lediglich in einigen festen Formeln und Redewendungen hat sich etwas von der Substanz dieses Begriffs konserviert, der seit der Antike lange im Zentrum philosophischer Suche nach Lebens-Werten, nach Formeln gelingenden Daseins stand. Es gelte „als ausgemacht, dass die Eudämonie sich in der Muße findet“,⁴² schreibt Aristoteles 322 v. Chr. Auch gute zwei Jahrtausende später sind die Menschen noch auf der Suche nach einem gelingenden, nach einem „glückseligen“ Leben. Doch zumindest in unserem Kulturkreis scheint Muße seit mindestens zweihundert Jahren kein „ausgemachter“, d. h. festgelegter und über jeder Diskussion stehender Weg – oder Raum? – der Eudämonie, der Glückseligkeit, zu sein. Mehr noch, dieser gelebte Entwurf des Glücks vollzog seinen Rückzug aus dem Lebensentwurf der Menschen mit einer so endgültigen Konsequenz, dass mit einer begrifflichen Auflösung jederzeit zu rechnen ist.

Ausgehend von der Annahme, dass Bedeutung in ihrer Kontextualität immer erst über (sprachliche) Zeichen erzeugt und verhandelbar wird und Wirklichkeit genuin als vertextete Wirklichkeit vorliegt, deckt die Auflösung eines Begriffs innerhalb dieses „Textes“ hier den Verlust eines Wertes auf: Ein Wert nämlich muss die Muße mindestens im aristotelischen Sinn gewesen sein. Ein Beispiel eines Werteverlusts also? Sicherlich, aber ein Werteverlust, der sich nicht im Gefolge der 1968er vollzog, auch nicht Folge multikultureller Einflüsse oder des Verschwindens der religiös-kirchlichen Normen war, sich folglich nicht in den aktuellen Diskurs über den allgemeinen Werteverlust, den Wertedissens und die Werteerziehung einschreibt, sondern der viel tiefer liegende historische Wurzeln hat.

Es geht um die Wahrnehmung einer individuellen Haltung des Subjekts gegenüber seiner Lebenszeit und ihrer inhaltlichen Füllung, eine Wahrnehmung, die sich durch die kultur- und

⁴² Aristoteles: Nikomachische Ethik, Jena: Eugen Diederichs 1909, S. 230.

damit epochenspezifisch geprägten Propositionen über die Wahrheit der Dinge bestimmt und sich damit ständig im Wandel befindet:

Ein Grundcharakteristikum der Wahrnehmung ist es, daß sie aus einem *fluktuierenden* Prozeß hervorgeht, der einen ununterbrochenen Austausch zwischen der Disposition des Subjekts und der möglichen Konfiguration des Objekts erlaubt, und daß diese Konfigurationen des Objekts mehr oder weniger *fest* oder *beweglich* innerhalb eines mehr oder minder isolierten raum-zeitlichen Systems sind [...].⁴³

Muße meint eine mögliche Disposition des Subjekts gegenüber diesem raum-zeitlichen System, in das sich die Objekte einspannen.

Spätestens seit der Aufklärung und noch bis weit hinein ins 20. Jahrhundert bewegt sich der Mensch in gefügten Weltordnungen, die sich in der Regel an einem bestimmten Ideal messen. Neue, klar strukturierte Begriffe übernahmen die Heilsversprechen der antiken Eudämonie und neue sprachliche Konstrukte traten an die Stelle der Muße.

Wahrnehmung ist strukturell formbar. Die Strukturen aber sind immer komplexer geworden:

Ein System ist komplex, wenn man mehrere Beschreibungen für es braucht. [...] Sie reihen sich keineswegs als vorläufige Stationen auf dem Weg zur Wahrheit aneinander, sondern alle sind „irgendwie richtig“. [...] Unfaßbare Komplexität erscheint als Unordnung, erzeugt den Anschein von Chaos – man spricht dann gerne von der „neuen Unübersichtlichkeit“.⁴⁴

Klare Definitionen von Wirklichkeit, Gesellschaft, Lebensregeln und Normen sind demnach abgelöst worden, diesmal von „Als-ob-Konstruktionen“, Chaos und Überkomplexität. Gerade das Konstrukt eines „Wertes Arbeit“ ist eine solche „Als-ob-Konstruktion“, er wird in einer sehr ursprünglichen Form tradiert, obwohl sich die äußeren Bedingungen von Grund auf geändert haben.

Zwischen der traditionellen Wahrnehmung des Werts, seinem ehemals klar definierten Platz im System und der „neuen Unübersichtlichkeit“ des möglichen, variablen, gewählten oder zugemuteten Lebensvollzugs eröffnen sich semantische Klüfte: Spalten, in die alte, deformierte oder neu kreierte Begrifflichkeiten hineinwuchern. Gefragt ist „Komplexitätsmanagement“⁴⁵ und eine den Wertwandel übergreifende Werturteilsfähigkeit des autonomen Subjekts – eine Zumutung für Erziehung und Bildung, die sich einer vielzitierten „Sinnkrise“ gegenüber sehen.

Jede Kultur beruht auf gewissen Regeln der Sinnverarbeitung. Und wenn diese semantische Apparatur einer Gesellschaft zerbricht, entstehen Sinnprobleme. Die sogenannte Sinnkrise ist

⁴³ Ombredane, zit. n. Eco, Umberto: Einführung in die Semiotik, München: Wilhelm Fink 1988, S. 429.

⁴⁴ Bolz, Norbert: Die Konformisten des Andersseins. Ende der Kritik, München: Wilhelm Fink 1999, S. 74.

⁴⁵ Ebd., S. 75.

also zunächst einmal nur ein Hinweis darauf, daß wir unsere Gegenwart mit den alten Begriffen nicht mehr zureichend beschreiben können.⁴⁶

Deskriptiv will sich der vorliegende Text dieser „vertraute[n] Semantik, die aus dem 19. Jahrhundert stammt“ im Sinnbezirk der Muße nähern, will aufzeigen, welche Begriffe Welt und Wertehorizont so zuverlässig und scheinbar sicher beschrieben und wo und aus welchen Gründen sich mittlerweile ein semantischer Spalt auftut, der die Untauglichkeit der vertrauten Begriffsarchitektur verdeutlicht.

Es geht darum, die Wirklichkeit zunächst auf begrifflicher Ebene in Modellen erstarren zu lassen um sie „in den Griff zu bekommen“. In der Begegnung dieser Modelle mit der „semantischen Katastrophe“,⁴⁷ die auf die Postmoderne zurück geht, wird ein – aktuell währendes – Vakuum entstehen und es bleibt die erste große Fragestellung dieser Untersuchung, ob und mit welchen Konsequenzen die Muße dieses Vakuum heute füllen kann.

Um der Problematik vor dem Fragehorizont nach Entwürfen der Lebensbewältigung hin auf ein glückliches Leben genauer nachspüren zu können, ist es zunächst notwendig den Begriff der Muße gewissenhaft von allen Seiten zu betrachten. Das bedeutet eine Annäherung, die sprachgeschichtlich ebenso wie philosophisch und literaturhistorisch quasi den Staub vom Objekt bläst. Es bedeutet aber auch eine Abgrenzung zu all den Begriffen, die in dem weiten Sinnkomplex der Muße hervorgesprossen sind, sie teils überwuchern, teils partiell ersetzen. Selbstverständlich müssen auch die Derivate der Muße, die, wie sich noch zeigen wird, ein interessantes Eigenleben entwickelt haben, in die Beschau miteinbezogen werden. Es kann an dieser Stelle noch kein Ziel sein, eine vollständige Definition von Muße zu konstituieren – zu vielfältig und unkonturiert stellen sich die Bilder dar, die aus der Geschichte hervortreten. Wohl aber sollen Konstanten, Eckpfeiler des Begriffs umrissen werden, um vor ihrem Hintergrund die Frage nach der Gestalt und dem Wert der Muße aus der Perspektive der Gegenwart neu zu stellen.

2.1 Muße, Müßiggang, müßig: Ein Wortstamm, drei Konnotationen

Eine Ausdifferenzierung „zwischen verfügbarer Frei-Zeit, positiv besetzter Muße und negativ konnotierter Trägheit“,⁴⁸ ebenso wie „eine Unterscheidung zwischen vollendetem Werk,

⁴⁶ Ebd., S. 80.

⁴⁷ Ebd.

⁴⁸ Panagl, Oswald: Otium honestum – Labor improbus, Wortgeschichtliche Betrachtungen im Sinnbezirk von Muß, Muße und Müßiggang, in: Otium – Negotium. Beiträge des interdisziplinären Symposiums der SODALITAS zum Thema Zeit, hg. v. Ernst Sigot, Wien: Edition Praesens 2000, S. 80.

aufgewendeter Arbeit und übernommener Mühe⁴⁹ wird wohl in allen „indogermanischen Einzelsprachen aus alter und neuer Zeit“⁵⁰ realisiert. Oswald Panagl spricht in seinem Artikel „Otium honestum – Labor improbus. Wortgeschichtliche Betrachtungen im Sinnbezirk von Muß, Muße und Müßiggang“ gar von den „Sprachen der Welt“,⁵¹ von einer globalen sprachlichen Differenzierung und damit von der grundsätzlichen Möglichkeit einer bewussten Wahrnehmung des Phänomens.

Im Deutschen steht die *Muße*, von mittelhochdeutsch *muoze*, althochdeutsch *muoza* wortgeschichtlich in engem Zusammenhang mit *müssen* in einer ursprünglich zunächst potenziellen Lesart. Friedrich Kluge definiert als ursprüngliche Bedeutung „Gelegenheit, Möglichkeit“,⁵² während „Das Herkunftswörterbuch“ aus der Dudenredaktion den Terminus etwas ausführlicher darstellt:

Muße „Untätigkeit, Ruhe, freie Zeit“: Die nur dt. Substantivbildung [...] ist eng verwandt mit dem unter müssen behandelten Verb und gehört mit der Sippe von messen zu der umfangreichen Wortgruppe von Mal „Zeitpunkt“. Das Wort bedeutete ursprünglich etwa „Gelegenheit oder Möglichkeit etwas tun zu können“.⁵³

Damit fällt auf, dass sich bei dem Wort in seinem anfänglichen Sinngehalt vor allem eine stark aktive Bedeutungskomponente in den Vordergrund schiebt. Muße eröffnet Räume des Tätigwerdens: Gelegenheit oder Möglichkeit etwas *tun* zu können; konträr dazu steht der Versuch einer zeitgemäßen Definition der Muße als „Untätigkeit“.

Das entspricht, wie noch zu sehen sein wird, in etwa der Vorstellung, die Aristoteles entwirft, wenn er seinen Begriff der *scholé* von der *anápausis* trennt:

Alles bloß Entspannende, Erholsame, alle bloß zerstreuende Unterhaltung grenzt Aristoteles ausdrücklich aus dem Bereich seiner *scholé* aus. Derlei Freizeitbeschäftigung, mit denen wir uns lediglich von der Arbeit und für die Arbeit wiederherstellen, rechnet Aristoteles als bloße *anápausis*, sozusagen als „Atempause“, noch ganz der „Unmuße“, das heißt der Arbeitszeit zu.⁵⁴

Die Verwandtschaft zu *messen* stellt zudem eine Brücke zu einer quantifizierenden Zeitvorstellung her, innerhalb derer sich eben eine *Möglichkeit* eröffnet: freie Zeit als Zeitraum des

⁴⁹ Ebd.

⁵⁰ Ebd.

⁵¹ Ebd.

⁵² Kluge, Friedrich: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, Berlin, New York: de Gruyter ²²1989, S. 494.

⁵³ Duden. Herkunftswörterbuch, hg. v. Matthias Wermke u. a., Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag ³2001, S. 546.

⁵⁴ Bartels, Klaus: Wie Berenike auf die Vernissage kam: 77 Wortgeschichten, Mainz: Philipp von Zabern ³2004, S. 148.

Tun-könnens, als *müssen* im mittelhochdeutschen Sprachduktus: „göttlich bestimmt sein, sollen; mögen, können, dürfen“⁵⁵ und dann erst: „notwendigerweise tun“.⁵⁶

Neben der Dimension des Tätigseins und der zeitlichen Komponente tritt gerade hierin, mit der Vorstellung der *Möglichkeit*, ein weiterer, zentraler Aspekt von Muße in das Blickfeld des Betrachters: Jede Möglichkeit, jede Gelegenheit impliziert per se eine Alternative; eine Möglichkeit kann wahrgenommen werden; sie kann auch zurückgewiesen werden. Eine Gelegenheit wird ergriffen oder sie verstreicht. Die Entscheidung liegt jeweils beim Subjekt. Muße hat so immer etwas mit einer subjektiven Entscheidung, einem selbstbestimmten Tun oder Unterlassen in einer Situation der Möglichkeit zu tun. Dabei gibt es keine „halbe“ Möglichkeit, keine Kompromisslösung: Diese subjektive Entscheidung fordert ein klares Ja oder Nein, eine vollständige Hingabe an die Muße oder deren Ablehnung. Insoweit, als sich hier das ganze Subjekt einbringen muss, mag man Josef Pieper recht geben, wenn er davon spricht, Muße sei ein „Zustand der Seele“.⁵⁷ Mitnichten ist die Muße jedoch bloße „Nicht-Aktivität. [...] Schweigen. [...] Nicht-Zupacken“.⁵⁸

In manchen zeitgenössischen Definitionen von Muße kommen, über die Festlegung auf eine „Untätigkeit“ hinaus, einige dieser Aspekte zum Tragen. So wird beispielsweise in „Meyers Neuem Lexikon“ von 1993 *Muße* definiert als

Spezif[ische] Form schöpfer[ischer] Verwendung von Freizeit; Möglichkeit und zugleich Grundbedingung der Selbstfindung, der (kreativen) Selbstverwirklichung wie auch der Partizipation und der Verwirklichung von Kultur und Kunst.⁵⁹

Damit ist das tätige Subjekt in den Vordergrund gerückt, das seine Freizeit – in der Bedeutung von frei verfügbarer Zeit – in spezifischer Weise gestaltet. Hinzugekommen aber sind in dieser Definition einige neue Gesichtspunkte: So steht zum einen der Grundgedanke des Schöpferischen im Vordergrund. Das Tun im Bannkreis der Muße erweist sich als fruchtbringendes Tun, aus dem Neues generiert wird. Und dieses Geschaffene ist festzumachen im Horizont von „Kunst und Kultur“, im Horizont der Ästhetik. Zudem hat dieses Tätigsein Rückwirkungen auf das Subjekt. Selbstfindung und Selbstverwirklichung weisen die Muße als Basis der Identitätsentwicklung aus, gar als deren Grundbedingung. Damit wird der Begriff weit über „die Möglichkeit etwas tun zu können“ hinaus aufgewertet und es wird ihm

⁵⁵ Lexner, Matthias: Mittelhochdeutsches Taschenwörterbuch, Stuttgart: S. Hirzel ³⁷1986, S. 146.

⁵⁶ Ebd.

⁵⁷ Pieper, Josef: Arbeit, Freizeit, Muße, in: Akademische Reden und Beiträge [5]. Schriftenreihe der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, hg. v. Hans-Uwe Erichsen, Regensburg: Verlag Regensburg 1989, S. 23.

⁵⁸ Ebd.

⁵⁹ Meyers Neues Lexikon in 10 Bänden, hg. v. Meyers Lexikonredaktion, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Meyers Lexikonverlag 1993, Bd. 6, S. 519.

eine zentrale Rolle innerhalb der Entwicklung des Ich zugewiesen, die dann sogar noch geöffnet wird hin auf die Gesellschaft.

Knapper formuliert im „Neuen Herder“: „**Muße**. Zeit zur Besinnung u. Sammlung auf die schöpfer. Kräfte der Persönlichkeit.“⁶⁰ Obwohl hier die Öffnung auf den sozialen Aspekt von Muße nicht vollzogen wird, bleibt doch die schöpferische Dimension des Subjekts, dessen Identität über den Begriff der „Persönlichkeit“ bereits vorgegeben ist. Die aktive Komponente einer Tätigkeit impliziert das Wort „Kräfte“, wobei in der „Zeit der Besinnung“ auf diese Kräfte die Vorstellung eines freien Zeitraums entsteht, den das Ich nutzt.

In diesem Zusammenhang zeigt sich die Muße, sowohl von ihren sprachgeschichtlichen Wurzeln als auch in aktuellen Beiträgen zu einer Definition als ein grundsätzlich positiv besetzter Begriff. Interessant ist, dass konträr zur regulären Sprachpraxis das dazugehörige Adjektiv *müßig* ganz anders konnotiert ist.

Während noch im Grimmschen Wörterbuch 1885 *müszig* als

musze habend

- 1) *nach der örtlichen Bedeutung von musze (nr. 2) spielraum habend, los, frei, ledig, locker, ungedrängt [...]*
- 2) *müszig ledig, frei von einem bestimmten genannten thun; namentlich in den Verbindungen müszig werden, sein, gehen: vacare [...]*⁶¹

den ja positiven Aspekt freier und damit selbstbestimmt zu nutzender Zeit deutlich macht, belegt das Synonymwörterbuch im Dudenverlag 1997 *müßig* schlicht mit einem einzigen Synonym: „faul“⁶²! Auch Wahrig erklärt 2000 *müßig* mit „arbeitsfrei, untätig, unnützlich, überflüssig“.⁶³ Die „Gelegenheit etwas tun zu können“ ist also in der adjektivischen Verwendung zur Gelegenheit, nichts zu tun, und damit zur unproduktiven Verwendung von Zeit geworden, wobei der Bogen von „arbeitsfrei“ zu „unnützlich“ und „überflüssig“ weit gespannt ist und die über die Jahrhunderte gewachsene semantische Zusammenlegung eine ganz spezifische kulturelle Haltung gegenüber der Zeitgestaltung des Individuums innerhalb einer religiös, wirtschaftlich und geistesgeschichtlich sich stark verändernden Umwelt offen legt.

Dabei verschwindet vor allem der aktive Charakter handelnden Tätigwerdens bezüglich der arbeitsfreien Zeit. Das wird auch darin deutlich, dass das Verb *müßigen*, vom mittelhochdeut-

⁶⁰ Der Neue Herder, hg. v. Udo Becker u. Günther Böing, Freiburg, Basel, Wien: Herder 1967, Bd. 4, S. 540.

⁶¹ Deutsches Wörterbuch, hg. v. Jakob u. Wilhelm Grimm, Leipzig: S. Hirzel 1885, Bd. 12, Sp. 2774.

⁶² Synonymwörterbuch der deutschen Sprache, hg. v. Wolfgang Müller, Mannheim: Dudenverlag 1997, S. 501.

⁶³ Wahrig. Deutsches Wörterbuch, hg. v. Renate Wahrig-Burfeind, Gütersloh: Bertelsmann Lexikon-Verlag 2000, S. 897.

schen *muozen*: „freie Zeit haben, zur ruhe [!] kommen, mit gen. ablassen von“⁶⁴ sich heute nur noch in der Redewendung „Ich fühle mich bemüßigt, etwas zu tun“ findet.

Aktives Voranschreiten implizierte zunächst auch die Fortführung des Adjektivs *müßig* in *müßig gehn* und damit in engem Zusammenhang mit dem *Müßiggang*.

Müßiggang scheint, ganz im Unterschied zu den bislang betrachteten Begriffen, bereits im Mittelalter pejorativ besetzt zu sein. So spricht das deutsche Rechtswörterbuch beispielsweise von *Müßiggang* als „Nichtstun als rügenswerte, gesellschaftlich geächtete, auch strafbare Haltung“⁶⁵: „[...] ein gar liderlicher haußhalter [...] der dem mussiggang nachgehengt.“⁶⁶ Dies setzt sich fort bis in die Neuzeit und der Duden schließlich setzt *Müßiggang* mit *Faulheit* synonym.⁶⁷

Damit verkehrt sich, was die Wortbildung andeutet: Gerade in der doch scheinbaren Tatform des Müßigseins mutet die handelnde Hinwendung zum (hier ausschließlichen) Nichtstun wohl als besonders verwerflich an. Während der Müßiggänger, als „Person, die keiner Beschäftigung nachgeht“,⁶⁸ als „Person, die unzulässigerweise die Arbeit meidet“,⁶⁹ aber auch als „wohlhabende, zur städtischen Oberschicht zählende Person, die keiner Zunft angehört und nicht von eigener Erwerbstätigkeit lebt“,⁷⁰ auch in positive Kontexte eingereiht werden konnte, ist der *Müßiggang* „aller Laster Anfang“⁷¹. Und fast ausschließlich in diesem sprichwörtlichen Zusammenhang ist uns das Wort heute noch gegenwärtig.

2.2 Abgrenzung des Begriffs der Muße

Der kurze Einblick in die sprachgeschichtliche Entwicklung des Wortes *Muße* im Dunstkreis seiner Derivate *müßig* und *Müßiggang* zeigt, dass hier weit über die sonst üblichen, meist marginalen Bedeutungsverschiebungen von Begriffen des Alltagsgebrauchs hinaus Veränderungen eingetreten sind, die symptomatisch den tiefgreifenden kulturgeschichtlichen Wandel

⁶⁴ Lexer: Mittelhochdeutsches Taschenwörterbuch, S. 146.

⁶⁵ Deutsches Rechtswörterbuch online: <http://www.rzuser.uni-heidelberg.de/~cd2/drw/frameset.htm> (1. Dezember 2011).

⁶⁶ Wenisch, Rudolf: Aus dem Wortschatz der Nürnberger Ratsbriefbücher des 15. und 16. Jahrhunderts: eine Anregung zur systematischen Sammlung und kritischen Betrachtung der älteren Nürnberger Amtssprache, in: Mitteilungen des Vereins der Geschichte der Stadt Nürnberg, hg. vom Verein der Geschichte der Stadt Nürnberg, Nürnberg: Selbstverlag des Vereins der Geschichte der Stadt Nürnberg 1955, Bd. 46, S. 247.

⁶⁷ Synonymwörterbuch der deutschen Sprache, hg. v. Müller, S. 501.

⁶⁸ Deutsches Rechtswörterbuch online.

⁶⁹ Ebd.

⁷⁰ Ebd.

⁷¹ Duden. Redewendungen, hg. v. Brigitte Alsleben, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag 2002, S. 529.

im Verhältnis der Gesellschaft zu Zeit und Arbeit in unserer Geschichte widerspiegeln. Dieser wird noch deutlicher im Blick auf die Begriffe, die, zumindest teilweise, die Leerstelle gefüllt haben, die das Verschwinden der Muße hinterließ.

2.2.1 Verfall der Muße und ihre Simulation

In der Frage nach den Substituten der Muße steht der Begriff der *Freizeit* an erster Stelle, denn er ist in der Tat ein moderner Begriff, selbst im Grimmschen Wörterbuch – 1878 beim Buchstaben F angekommen – wird er noch nicht angeführt.⁷² Im Mittelalter ist *frey zeyt* ein Rechtsterminus und „bedeutete [...] Sicherheit vor Gewalt für die Marktbesucher und machte den Markt zu einem Territorium der Freiheit und des Friedens auf Zeit“.⁷³ Mit der Veränderung des Arbeitsethos in der Reformation und der Industrialisierung, die eine klare Trennung der Arbeit, des Arbeitsbereichs und der Arbeitszeit von der privaten Lebenswelt mit sich bringt, verankert sich der Begriff *Freizeit* zunehmend im allgemeinen Sprachgebrauch. Er bezeichnet einen klar abgesteckten Zeitraum: die Spanne, die in der Rechnung „Lebenszeit minus Arbeitszeit, Schlafenszeit und Zeit für die Nahrungsaufnahme“ verbleibt. Teilweise wird in der Fachliteratur auch die Befriedigung körperlicher Bedürfnisse schon im Rahmen der Freizeit gesehen, etwa im Wörterbuch Pädagogik, wenn Freizeit definiert wird als „[d]ie nicht durch Schule, Studium, Erwerbsarbeit, berufsorientierte Weiterbildung, oder andere, die soziale Sicherheit betreffende Aktivitäten besetzte Zeit“.⁷⁴ Damit ist Freizeit quantifizierbar und verhandelbar: Sie lässt sich erhöhen auf Kosten der anderen Zeitfaktoren und stellt gemeinhin ein Gut dar. Mit der exzessiven Ausdehnung der Arbeitszeiten im 19. Jahrhundert wird Freizeit zu einem wesentlichen Faktor im proletarischen Arbeitskampf und die Debatte um die Quantität von Arbeit und Freizeit bestimmt bis heute die wirtschaftliche Diskussion. Deren Verlauf war zunächst linear auf eine Erhöhung der Freizeit ausgerichtet:

In dem *proletarischen Kampf um die Freizeit* wird seit Ende des 19. Jahrhunderts die Freizeit als Quantität ausgeweitet und für alle Bevölkerungsgruppen durchgesetzt. Geschaffen werden der 8-Stunden-Tag, die 40-Stunden-Woche, das freie Wochenende, mehrere Wochen Urlaub im Jahr [...].⁷⁵

⁷² Vgl. Deutsches Wörterbuch, hg. v. Jakob u. Wilhelm Grimm, Leipzig: S. Hirzel 1878, Bd. 3.

⁷³ Krauß-Siemann, Jutta: Von der Freizeit zur Muße. Grundlagen und Perspektiven freizeitbewusster kirchlicher Praxis, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag des Erziehungsvereins 1989, S. 12.

⁷⁴ Wörterbuch Pädagogik, hg. v. Horst Schaub u. Karl Zenke, München: Deutscher Taschenbuchverlag 2000, S. 223.

⁷⁵ Nahrstedt, Wolfgang: Die Wiederentdeckung der Muße: Freizeit und Bildung in der 35-Stunden-Gesellschaft, Baltmannsweiler: Pädag. Verl. Burgbücherei Schneider 1989, S. 16.

Bis spätestens hin zur Einführung der 35-Stunden-Woche und der Verrentung bereits im fünften Lebensjahrzehnt hat sich das Zeitbudget des Arbeiters so verändert, dass der Begriff *Freizeit* seiner unmittelbaren Abhängigkeit von der Arbeit entwächst und die Rekreation nicht mehr die natürliche Hauptkomponente darstellt. Damit öffnet sich ein weites Feld der Freizeitforschung (die sich durch die Gegenbewegungen auf dem Arbeitsmarkt mittlerweile wieder relativiert): Freizeitpsychologie, Freizeitsoziologie, Freizeitpädagogik und Freizeitindustrie bemächtigen sich der nun stattlichen „Restzeit“ und versuchen hier den Freizeitbegriff umzudefinieren, der sich ja nun auf eine beachtliche Menge Lebenszeit erstreckt. Man spricht vom *Freizeitproblem* in der Freizeitgesellschaft und schafft unter den Stichworten „Animation und kritische Kulturarbeit“⁷⁶ Angebote verschiedenster Art, um die entstehende freie Zeit der Menschen zu füllen. Gleichzeitig distanziert man sich zunehmend von einem negativen Freizeitbegriff, als reinem Komplementärbegriff zu *Arbeit* und sucht sprachlich und inhaltlich neue Konstrukte, die der modernen Freizeit gerechter werden.

In der angelsächsischen Literatur geht man dabei von einem subjektiven Freizeitbegriff als „state of mind“ aus, wie er sich auch bei Tokarski als „potentielle Freizeit“ findet: Freizeit ist das, was ein Individuum für sich darunter subsumiert.⁷⁷ Des Weiteren werden Versuche un-

Freizeit nach den Inhalten von Aktivitäten, Funktionen, Erlebnisweisen [...] zu begreifen [...]. Freizeit kann in diesem Konzept verstanden werden als ein Raum, der Rollendistanz, Rollenflexibilität sowie innovatorisches Verhalten zulässt und dem einzelnen Möglichkeit bietet, Identität zu finden, Rollensets einzugehen, Phantasie, Spiel, Mobilität und Dynamik in Abgrenzung zur Arbeit zu zentralen Rollensegmenten zu machen.⁷⁸

Horst Opaschowski, den man als einen der führenden Freizeitwissenschaftler Deutschlands bezeichnen kann, formuliert den weitesten Freizeitbegriff, da er in seinem Ansatz Zeit aufsplittet in Dispositionszeit, die der frei verfügbaren Zeit entspricht, der subjektiv verbindlichen Obligationszeit und der fremdbestimmten Determinationszeit.⁷⁹ „Die strenge Abgrenzung von Arbeit und Freizeit wird in diesem Konzept aufgehoben und die subjektive Sichtweise von freier bzw. gebundener Zeit betont.“⁸⁰

Das *Erlebnis des Freiseins* bleibt nicht auf die „Freizeit“ beschränkt, sondern ist grundsätzlich zu jeder Zeit, in jeder Lebenssituation und in allen Lebensbereichen möglich. Hat das Indivi-

⁷⁶ Tokarski, Walter u. Reinhard Schmitz-Scherzer: Freizeitpsychologie, in: Handwörterbuch Psychologie, hg. v. Roland Asanger u. Gerd Wenninger, Weinheim: Beltz 1999, S. 201; der Artikel nimmt hier Bezug auf: Beiträge zur Theorie und Praxis der Freizeitpädagogik, hg. v. Friedhelm Vahsen, Hildesheim: Turnier 1983.

⁷⁷ Vgl. Tokarski, Walter: Aspekte des Arbeitserlebens als Determinanten des Freizeiterlebens, Frankfurt: Lang 1979, S. 57.

⁷⁸ Dies.: Freizeitpsychologie, in: Handwörterbuch Psychologie, hg. v. Asanger u. Wenninger, S. 200.

⁷⁹ Vgl. Opaschowski: Pädagogik der Freizeit, S. 107f.

⁸⁰ Tokarski, Schmitz-Scherzer: Freizeitpsychologie, in: Handwörterbuch Psychologie, hg. v. Asanger u. Wenninger, S. 201.

duum aber erst einmal die Möglichkeit, Freiheit auch in der Arbeit zu verwirklichen und die Arbeitszeit zur Zeit der freien Arbeit zu machen, bedarf es gar keines eigenen „Freizeit“-Lebensraumes mehr.⁸¹

Auch mit dem Prinzip der Muße beschäftigt sich Opaschowski mehrfach und in unterschiedlichen Zugangsweisen. Teilweise behandelt er es unter dem Freizeitbegriff, etwa, wenn er freie Zeit als „Handlungseinheit von spielerischer Arbeit, zielgerichteter Beschäftigung und zwangloser Muße“⁸² beschreibt oder in historischer Perspektive als „die individuell verfügbare *Mußezeit* [...], als die der Besinnung und Betrachtung dienende *Rüstzeit* [...] und als die der Entspannung und Erholung dienende *arbeitsfreie Zeit*“.⁸³ Teilweise spricht er aber auch von einer „Kultur der Muße“,⁸⁴ die er allerdings mit einem Fragezeichen versieht. Das verwundert nicht weiter, wenn man die „Lebenswerte der frühzeitlichen Mußekultur“⁸⁵ betrachtet, die er in Anlehnung an den amerikanischen Soziologen Thorstein Veblen (1857–1929) formuliert, der seines Erachtens die „erste systematische Theorie und Philosophie der Muße“ entwickelt habe. Er überträgt dieses Schema nun in das „Wertesystem der Gegenwart“ und spricht davon, dass hier durch die „frühzeitliche Mußekultur“ die „traditionellen Arbeitstugenden (z. B. Fleiß, Leistung, Erfolg)“ verdrängt würden.⁸⁶ Muße selbst setzt er gleich mit dem „Prinzip des Wohlfühlens“.⁸⁷

Angesichts des Stellenwerts, den Opaschowskis Veröffentlichungen im Themenkreis von Freizeit und Pädagogik einnehmen, mag es befremden, wie hier mit dem Begriff der Muße umgegangen wird: Muße, die, wie bereits beschrieben, schon sehr viel früher Gegenstand und Ziel philosophisch-theoretischer Auseinandersetzungen war, genannt seien hier exemplarisch Aristoteles und Seneca, steht mitnichten im Widerspruch zu Termini wie „Leistung“ oder „Erfolg“, deren Einbettung in ein protestantisches Arbeitsethos sich ja – wie noch zu sehen sein wird – auch erst sehr viel später vollzieht. Sie verschließt sich Begriffen wie Ehrlichkeit, Offenheit, einem Gefühl für Gruppensolidarität, Fröhlichkeit, Gutmütigkeit, Mitgefühl, Nachgiebigkeit und Bescheidenheit nicht, steht aber inhaltlich in keinem erkennbaren direkten Zusammenhang mit ihnen. Der Ruch des „geringe[n] Leistungswillen[s]“⁸⁸ allerdings haftet ihr bzw. dem Müßiggang tatsächlich seit der Reformation an,⁸⁹ als Ausdruck einer

⁸¹ Opaschowski: Pädagogik der Freizeit, S. 104.

⁸² Ebd., S. 110.

⁸³ Opaschowski: Pädagogik der freien Lebenszeit, S. 113.

⁸⁴ Ders.: Arbeit. Freizeit. Lebenssinn? S. 176.

⁸⁵ Genannt werden dort: Ehrlichkeit, Offenheit, Gefühl für Gruppensolidarität, Gruppenleben, Lebenszufriedenheit, Fröhlichkeit, Gutmütigkeit, Mitgefühl, Nachgiebigkeit, Bescheidenheit, geringer Leistungswille, vgl. ebd., S. 179.

⁸⁶ Vgl. ebd., S. 184.

⁸⁷ Ebd.

⁸⁸ Ebd., S. 179.

⁸⁹ Vgl. Kap. 2.3.5.

spezifischen Einstellung zur Arbeit, von der sich allerdings gerade Opaschowski dezidiert distanziert.

Insgesamt wird der Freizeitbegriff auch heute in erster Linie als komplementärer Begriff zu *Arbeit* verstanden. „Freizeit, die durch Arbeitslosigkeit aufgezwungen wird, hat durch den Wegfall der Erwerbsarbeit i. d. R. keinen sinnstiftenden Gegenpol“,⁹⁰ heißt es etwa im Wörterbuch Pädagogik von 2000. Freizeit ist damit eine, für den Einzelnen fest definierte Zeitspanne, Segment seiner endlichen, die Lebenszeit umfassenden Zeitressourcen, die er „selbstbestimmt [...], entlastend [...], erholsam [...] und ökologisch verträglich“⁹¹ gestalten sollte. Angebote der Freizeitpädagogik und Freizeitindustrie drängen in diese Zeitressourcen.

Im Gegensatz dazu handelt es sich bei Muße um „ein[en] seelische[n] Zustand, eine Haltung des Menschen“,⁹² eine Haltung, die viel mit Freiheit, aber schon gar nichts mit *event* und Animation zu tun hat, eine Haltung, die die gesamte Spanne der menschlichen Lebenszeit durchziehen kann. Freizeit vermag Raum für „Niedergeschlagenheit“ und „Hochstimmung“, „Langeweile“ und „Zufriedenheit“ sein, sie mag auch verstanden werden als eine Folge von Inszenierungen von „Flow“-Erfahrungen, für die Konsumverhaltensweisen wie Rauchen, Alkoholgenuß, Sport, Fernsehen usw. die Instrumente sind.⁹³ Freizeit bietet für all das einen Zeit-Raum. Sie kann auch Zeit-Raum für Muße sein. Tatsächlich scheint im Verständnis der meisten Menschen heute die Muße, dort, wo sie positiv verstanden wird, ausschließlich in der Freizeit angesiedelt zu sein. Titel, wie „Von der Freizeit zur Muße“⁹⁴ oder „Die Wiederentdeckung der Muße: Freizeit und Bildung in der 35-Stunden-Gesellschaft“⁹⁵ machen deutlich, wie eng die Reste des Muße-Begriffs heute mit der Zeitspanne *Freizeit* verknüpft sind. Warum dies so ist, erklärt sich, wenn man einen Blick auf das heutige Verständnis des Komplementärbegriffs zu Freizeit, der *Arbeit*, wirft.

Arbeit wird heute im weitesten Sinne als gesellschaftskonstituierend verstanden, nicht nur die unmittelbare wirtschaftliche Situation eines Großteils der Privathaushalte, sondern auch sozialer Status und Selbstwertgefühl sind eng an die Arbeit und den Arbeitsplatz gekoppelt:

⁹⁰ Wörterbuch Pädagogik, hg. v. Schaub u. Zenke, S. 223.

⁹¹ Ebd.

⁹² Brühweiler, Hans: *Musse (scholé)*. Ein Beitrag zur Klärung eines ursprünglich pädagogischen Begriffs, Zürich: Benzinger 1971, S. 57.

⁹³ Vgl. Tokarski, Schmitz-Scherzer: *Freizeit*, Stuttgart: Teubner 1985, S. 149f.

⁹⁴ Krauß-Siemann: *Von der Freizeit zur Muße*.

⁹⁵ Nahrstedt: *Die Wiederentdeckung der Muße*.

In einem weiten Sinne geht es dabei um jede systematisch und zielorientiert betriebene Tätigkeit, die für die betreffende Person und/oder andere eine Wertschöpfung darstellt. Arbeit in diesem Sinne ist alles, womit wir dazu beitragen, dass unsere Gesellschaft funktioniert.⁹⁶

Kein Wunder, dass in dieser Auffassung jeder, der sich der Arbeit entzieht, als Person, die sich von Grund auf gegen die Gesellschaft wendet, als „Müßiggangster“⁹⁷ gesehen wird. Wer in diesem Sinne nicht am Gelingen der Gesellschaft beitragen kann, weil er arbeitslos ist, muss zumindest durch sein persönliches Leiden Betroffenheit und darüber Teilhabe an der Sozialgemeinschaft demonstrieren.

Auch hier zeigt ein grundlegender begriffsgeschichtlicher Wandel tiefe historische Brüche. „Leidet“ man heute gemeinhin unter der Abwesenheit von Arbeit, bedeutet der Begriff in seiner germanischen Grundform gerade „Mühsal“⁹⁸, in den althochdeutschen Glossen in der semantischen Nähe zu „not, leit“.⁹⁹ Damit steht zunächst ein deutlich negativer, passiver semantischer Aspekt im Vordergrund, dessen Akzente sich vor allem über die christliche Positivierung des Leidens verschieben. So fasst bereits die frühe christliche Literatur das ganze Leben als *Arbeit* im Sinne von „Leiden und schmerzhaft asketischer Haltung“¹⁰⁰ auf, der sich dann noch – im Sinne von *facere* – eine aktive Komponente, die erbrachte Leistung und das damit verbundene Werk beigesellt. Von dort ist es jedoch ein weiter Weg bis zu den Pionieren der Industrialisierung, wie Henry Ford, der in seinem Buch über sein Leben und Werk ausruft: „Die Arbeit, einzig und allein die Arbeit, ist unsere Leiterin und Führerin.“¹⁰¹ Im „postmarktwirtschaftlichen Zeitalter“,¹⁰² der „Dritte[n] Industrielle[n] Revolution“,¹⁰³ wird

⁹⁶ Radermacher, Franz Josef: Zukunft der Arbeit im Kontext der Globalisierung, in: Utopien haben einen Fahrplan. Gestaltungsräume für eine zukunftsfähige Praxis, hg. v. Klaus Kufeld u. Peter Zudeick, Mössingen-Talheim: Talheimer 2000, S. 120.

⁹⁷ Arbeitsplatz und Arbeitslosigkeit ist zu Beginn des dritten Jahrtausends nach Christus ein Thema, das den politischen und sozialen Diskurs bestimmt und besonders in Deutschland als drängend und bedrückend empfunden wird: „Sie behaupten von sich, sie seien Millionen, aber in Wahrheit sind sie wohl eine Randgruppe. Sie nennen sich die ‚glücklichen Arbeitslosen‘ und auf ihrer Homepage fordern sie ein ‚artgerechtes Biotop‘ für ihresgleichen, um sich Besinnung, Muße und sozialem Miteinander zu widmen. Es ist ein ungewöhnlicher Umgang mit der Arbeitslosigkeit, den die selbsternannten ‚Müßiggangster‘ üben – und ein kaum verbreiteter. Denn die meisten Deutschen sehen im Job-Verlust kein Glück, sie haben Angst davor; deutlich größere als die Bürger im übrigen Europa. Eine Studie des Marktforschungsinstitutes GfK hat jetzt ergeben, dass 81 Prozent der Deutschen die Arbeitslosigkeit als drängendstes Problem empfinden.“ Bovensiepen, Nina: Die große deutsche Angst, in: Süddeutsche Zeitung, 27. Juli 2005.

⁹⁸ Kluge: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, S. 28f.

⁹⁹ Otto, Dietmar: Definition, Darstellung und Bewertung von Arbeit und Tätigkeit in den deutschen Epen des Hohen Mittelalters. Frankfurt a. M.: Peter Lang 1993, S. 17.

¹⁰⁰ Geist, Hildburg: Arbeit. Die Entscheidung eines Wortwerts durch Luther, in: Luther Jahrbuch 13 (1931), S. 87.

¹⁰¹ Ford, Henry: Mein Leben und Werk. Leipzig: List 1923, S. 110.

¹⁰² Rifkin: Das Ende der Arbeit, S. 163.

¹⁰³ Ebd., S. 45.

nun die Arbeit, im Verständnis von Henry Ford, knapp und wer seine Selbstachtung aus ihr zieht, hat in der Regel ein Problem.¹⁰⁴

Man ist sich der historischen Bedingtheit dieses „Leidens“ meist nicht bewusst. Wenn etwa Jeremy Rifkin seine Analyse über das „Ende der Arbeit“ mit den Sätzen beginnt:

Arbeit ist die Grundlage aller menschlichen Zivilisation. Für die altsteinzeitlichen Jäger und Sammler gehörte sie genauso zum täglichen Leben wie für die neusteinzeitlichen Ackerbauern, die mittelalterlichen Handwerker und die modernen Fließbandarbeiter [...],¹⁰⁵

so werden hier unter einem Begriff grundverschiedene gesellschaftliche und persönliche Lebensentwürfe zusammengenommen. Peter Weidkuhn vergleicht den „paläolithischen Typus“ des altsteinzeitlichen Jägers mit der Struktur der australischen Ureinwohner:

[...] ihre Schlachtarbeit [der Jäger] ist noch ganz in die Naturnotwendigkeit des Überlebenmüssens eingebettet [...]. Praktisch wirkt sich das so aus, dass nur bei Bedarf, d. h. nur alle paar Tage gejagt und in der Zwischenzeit der Musse [!] gepflegt wird.¹⁰⁶

Die „neusteinzeitlichen Ackerbauern“, etwa vergleichbar mit den Hirsebauern der afrikanischen Savanne, passen ihr Leben den jahreszeitlichen Erfordernissen des Ackerbaus an, die sie kultisch umrahmen. In den Arbeitsabläufen, die naturgemäß einer gewissen Vorausplanung bedürfen, findet sich dann auch schon eine Vorstellung von Faulheit: „Hacken und Jäten sind besonders bei jungen Männern recht unbeliebt [...]; die alten Männer zuckten nur mit den Schultern und hielten dafür, die jungen Leute seien eben faul.“¹⁰⁷ Sozialprestige erwirbt man in beiden Fällen über Alter und kulturelles Wissen, sowie über das Kriegshandwerk und die Größe der Gefolgschaft. In beiden Kulturstufen gibt es keine Arbeitsteilung, lediglich geschlechtsspezifische Unterschiede.

Das ist im mittelalterlichen Handwerk bereits seit der Karolingerzeit grundlegend anders. Innerhalb der Zünfte, im System von Lehrling, Geselle und Meister, sind Arbeitsinhalte und Abläufe genau definiert. Lehrzeit, Arbeitszeit und Lohn sind seit Ende des 13. Jahrhunderts festgesetzt.¹⁰⁸ Dennoch durchdringen sich Arbeit und Muße in der familialen Hausgemein-

¹⁰⁴ Dass das vor allem mit dem Verständnis des Begriffs zu tun hat, ist wohl aus der Außenperspektive etwa eines Dalai Lama leichter zu erkennen: „Ich denke, die westliche Denk- und Lebensweise ist es, die Ihre jetzige Gesellschaft hervorgebracht hat, in der arbeitslose Menschen als wertlos angesehen werden. [...] Nun, der heutige Stand der Arbeitslosigkeit in Industrieländern scheint sehr unangenehm zu sein; und doch: Schuld daran sind meiner Meinung nach die Begriffe, die sich Ihre Gesellschaft gebildet hat.“ Mehr Zuckerbrot, weniger Peitsche. Aufrufe, Manifeste und Faulheitspapiere der glücklichen Arbeitslosen, hg. v. Guillaume Paoli, Berlin: Ed. Tiamat 2002, S. 25f.

¹⁰⁵ Rifkin: Das Ende der Arbeit, S. 17.

¹⁰⁶ Weidkuhn, Peter: Zur Leistung genötigt – zur Muße bestellt. Eine kultur- und sozialanthropologische Studie zum so genannten Recht auf Arbeit, Frankfurt a. M.: Fischer 2004, S. 27.

¹⁰⁷ Ebd., S. 35.

¹⁰⁸ Vgl. Otto: Arbeit und Tätigkeit in den deutschen Epen des Hohen Mittelalters, S. 48ff.

schaft des Meisters, der Lehrling und Geselle selbstverständlich angehören. Auch aus kirchlicher Sicht werden andere Gewichtungen vorgenommen:

Neben den Unterschieden in der Bewertung fällt dem heutigen Betrachter bei der Untersuchung gerade der kirchlichen Quellen ins Auge, daß sich die Palette der mit dem Sinnbezirk *Arbeit* verbundenen Tätigkeiten im Hochmittelalter von unserer gegenwärtigen Vorstellung signifikant unterschieden haben muß. Den hochmittelalterlichen Autoren gelten Beschäftigungen als Arbeit, die in unserem Verständnis Muße sind. Gleichzeitig scheint die Trennung körperlicher und geistiger Arbeit uninteressant.¹⁰⁹

Damit ist Muße bis ins Hochmittelalter kein Gegenbegriff zu Arbeit und in diesem Sinne auch keine wortgeschichtliche Vorgängerin, kein antiquierter Ausdruck für Freizeit, die, wie bereits besprochen, erst für den „modernen Fließbandarbeiter“ in der zeitlichen und räumlichen Trennung von fremdbestimmter Arbeit, Arbeitszeit und der davon nicht besetzten „freien“ Zeit, entsteht. Wenn Jeremy Rifkin Arbeit als „Grundlage aller menschlichen Zivilisation“ bezeichnet, so bedient er sich damit genau jener Geisteshaltung, die den Arbeitsbegriff im Sinne Henry Fords als Wertbegriff versteht. Erst mit der Verankerung dieses Wertbegriffs rückt Muße in eine kontradiktorische Position.

Arbeit als Wert findet sich auch in der poetischen Rede und zwar etwa seit der Aufklärung, hier in zwei unterschiedlichen literarischen Strategien, sowohl als „Eigen- wie auch als Fremddisziplinierung“.¹¹⁰

Wir unterscheiden in der Konstituierungsphase der Wertbegründung demzufolge zwei Richtungen in der literarischen Überredung zur Arbeit: die Selbsterziehung in der Form eines nach innen gerichteten bildungsbürgerlichen Diskurses in J. H. Campes berühmter *Robinson*-Bearbeitung [...] und eine als exogene Fremddisziplinierung angelegte Außenerziehung nicht-bürgerlicher Schichten in der sogenannten Volksaufklärung.¹¹¹

Beide tragen zu einer zunehmenden moralischen Überhöhung des Arbeitsbegriffs bei, der sich mehr und mehr auf das große Ganze, den Beitrag des Individuums zur Gesellschaft und dessen wachsende Auflösung in derselben überträgt. Damit öffnet er sich stark nationalem Gedankengut, das etwa in der „Arbeiterdichtung“ der Weimarer Republik seinen Ausdruck findet:

¹⁰⁹ Ebd., S. 69f.

¹¹⁰ Vom Wert der Arbeit. Zur literarischen Konstitution des Wertkomplexes „Arbeit“ in der deutschen Literatur (1770–1930), hg. v. Harro Segeberg, Tübingen: Niemeyer 1991, S. 3.

¹¹¹ Ebd.

Herrlicher sah ich dich nie
 Denn in deiner Arbeit, Volk,
 und weiß um keine Andacht,
 größer als diese Andacht
 von deinem ewig strömenden Schweiß.¹¹²

Diese Vorstellung von Arbeit als Klammer der Gesellschaft, in der der Einzelne aufgeht, entspricht stark dem nationalsozialistischen Ethos:

Wenn aber heute der kleinste Deutsche mehr Macht und mehr Ansehen verkörpert als die Mächtigen der Demokratie, dann nur deshalb, weil wir bisher zu keiner Arbeit zu faul waren. [...] Wir wollen nie vergessen, daß jeder einzelne und auch jedes Volk nur um so viel mehr ist als die anderen, als es besser und mehr arbeitet.¹¹³

Diese „spezifisch ‚deutsche‘ (nationale) Idee der Arbeit als nationale Pflicht“¹¹⁴ versteht die Kenianerin Auma Obama auch heute noch als Arbeitsauffassung in Texten der deutschen Gegenwartsliteratur. Als weiteren Aspekt deutscher Arbeitskonzeption sieht sie 1996 „die moderne, aus der abendländischen Tradition stammende Vorstellung der Selbstverwirklichung durch die Arbeit“.¹¹⁵ „Wer nicht rackert, verdummt“,¹¹⁶ meinte etwa Bundeskanzlerin Angela Merkel ganz in der Tradition Henry Fords. Während der Pflichtgedanke sich aus dem Nationalsozialismus heraus direkt in die Gegenwart weiterführen lässt, ist die Selbstverwirklichung ein konträrer Ansatz, der weder mit der Selbstdisziplinierung der Aufklärung noch mit der Zurücksetzung des Individuums im Dritten Reich einhergeht:

Wahre, anstrengende körperliche Arbeit ist sachlich. [...] Wo deine Träume und Wünsche bleiben, ist nebensächlich. [...] Wie du dir in dieser Arbeit vorkommst, ist überhaupt sehr unerheblich und spielt keine Rolle. [...] Es ist eine stete Wechselbeziehung zwischen Arbeiten und Geformtwerden [...].¹¹⁷

Arbeit als Wertbegriff reicht auch hier weit hinein in die Persönlichkeit; ihr gestaltender Charakter wird aber ganz bestimmt von der völkischen Ideologie, während Arbeit als Selbstverwirklichung Raum geben soll zum „Realisieren von Möglichkeiten, die in einem selbst angelegt sind“.¹¹⁸

¹¹² Bröger, Karl: Hymne vom Schweiß, in: ders.: Volk, ich leb aus dir. Jena: Diederich 1936, S. 43f.

¹¹³ Hertel, Hans: Arbeit als Grundlage des deutschen Führungsanspruchs, in: Der Hoheitsträger, Heft 3 (1940), S. 17 f.; zurecht schlussfolgert hier Wolfgang Eggerstorfer, der Einzelne sei in dieser Ideologie „mehr und [...] besser, je mehr er leistet. [...] er ist nichts, sobald er nichts leistet und so der Gemeinschaft nicht nützt.“ Eggerstorfer, Wolfgang: Schönheit und Adel der Arbeit. Arbeitsliteratur im Dritten Reich, Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang 1988, S. 204.

¹¹⁴ Obama: Arbeitsauffassungen in Deutschland, S. 180.

¹¹⁵ Ebd.

¹¹⁶ <http://www.geistig-frei.com> (18. Oktober 2005).

¹¹⁷ Flack, Werner: Wir bauen am Westwall. Ein Fronterlebnis deutscher Jugend im Frieden. Oldenburg, Berlin: Stalling 1939, S. 40.

¹¹⁸ Duden. Deutsches Universalwörterbuch, hg. v. Günther Drosdowski, Mannheim: Dudenverlag 1989, S. 1388.

Beide Aspekte lassen sich im günstigsten Fall miteinander vereinbaren. Dies gilt auch für den dritten Blick auf die Arbeit, „die natürliche Notwendigkeit zu arbeiten, um menschliche Grundbedürfnisse zu befriedigen“.¹¹⁹ Es ist durchaus denkbar und wünschenswert, dass ein Individuum unserer Gesellschaft durch angemessene, ihm entsprechende Arbeit seine Pflicht gegenüber der Gemeinschaft erfüllt, in dieser Arbeit Selbstverwirklichung erfährt und durch die Arbeit seinen Lebensunterhalt sichert. In diesem Szenario wäre, darauf ist noch zu sprechen zu kommen, auch und gerade innerhalb der Arbeit Zeit und Platz für Muße, ohne die sich vor allem eine Selbstverwirklichung nur schwer vorstellen lässt. Diese Art von Arbeit scheint jedoch eine sehr knappe Ressource zu sein, das integrative Modell „wertschöpfender“ und „sinnstiftender“ Arbeit entspricht in keiner Weise einem Arbeitsmarkt, auf dem nur ein sehr gut ausgebildetes, extrem leistungswilliges junges Klientel überhaupt eine Chance auf einen qualifizierten Job hat und im Spannungsfeld von „hire and fire“ an Selbstverwirklichung kaum zu denken ist. Der Rest der „Arbeitskräfte“, also der Menschen, die Arbeit suchen, weil sie ihre Pflicht im Gemeinwesen erfüllen wollen, sich selbst verwirklichen wollen und/oder für ihren Lebensunterhalt aufkommen müssen, hat nun die Möglichkeit, entweder die Pflicht in den Vordergrund zu stellen und Arbeit anzunehmen, die von der sinnstiftenden Funktion der Befriedigung von Grundbedürfnissen entkoppelt ist, etwa in Modellen wie dem Ein-Euro-Job. Oder sie verweigert sich dieser und setzt auf eigene Mittel bzw. das mittlerweile mehr als löchrige „soziale Netz“, eben als „Müßiggangster“, für die in den Augen einer breiten Öffentlichkeit in unserer Gesellschaft kein Platz ist.¹²⁰

Dass durch die Technisierung Arbeit knapp wird, thematisierten bereits die Freizeitpädagogen der siebziger und achtziger Jahre, allerdings in der Hoffnung, durch das Verschwinden von Arbeitszeit – bei, durch die technische Entwicklung möglichem, gleich bleibendem Lebensstandard – würde parallel Freizeit anwachsen, die dann sinnstiftend gefüllt werden könnte. Das ist nicht der Fall. Ziel der Politik ist aktuell die Bindung und Beschaffung neuer Arbeitsplätze, die der Globalisierung standhalten. Im öffentlichen Diskurs scheinen momentan die Quantifizierung von Leistung und permanente internationale Evaluation auf allen Ebenen des Gemeinwesens Lösungsansätze, um „deutsche“ Arbeit wieder international wettbewerbsfähig zu machen. Auf der anderen Seite sollen aber als „größter Rohstoff“ Kreativität und Innovation als Produkt von Bildungsleistung in das Arbeitssystem eingespeist und leistungsorientiert vermarktet werden.

¹¹⁹ Obama: Arbeitsauffassungen in Deutschland, S. 180; Jeremy Rifkins Beispiele der „Arbeit als Grundlage aller Zivilisation ließen sich unter diesem Begriff von Arbeit subsumieren.

¹²⁰ Vgl. Bovensiepen: Die große deutsche Angst.

Ausgangsfrage war, inwieweit Muße dem Wertbegriff *Arbeit* entgegen- oder gegenübersteht. Bis hinein in die Neuzeit, also bis zur Etablierung des Freizeit-Begriffs, scheint sich diese Frage so nicht gestellt zu haben. Je mehr aber *Arbeit* sich als Wert per se etabliert, umso mehr verschwindet der Begriff *Muße*. Heute ist vor allem klar, dass sich Muße sehr wohl mit Aspekten von Arbeit, wie der Selbstverwirklichung, auch der Kreativität und der Innovation, vereinbaren lässt. In diesem Sinn kann man also auf keinen Fall davon sprechen, dass etwa ein Wert *Arbeit* einen Wert *Muße* ersetzt hätte. Auf der anderen Seite ist beispielsweise ein quantifizierbarer Leistungsbegriff oder eine Vorstellung von Arbeit, abgekoppelt von jeglicher Sinn- und Zielorientierung, quasi als Beschäftigungsplacebo unter keinen Umständen mit Muße vereinbar. Bestimmte Bereiche des westlichen Arbeitsbegriffs – pointiert im Schlagwort „Zeit ist Geld“ zu finden – stehen explizit gegen die Vorstellung von Muße. „Ein Tag ohne Arbeit würde mir wie Diebstahl vorkommen“,¹²¹ meint Louis Pasteur und spricht damit eine Einstellung an, wie sie sich auch in Erich Grisars Erzählung „Der freie Tag“¹²² findet: Ein Arbeiter nimmt sich an einem gewöhnlichen Werktag einen freien Tag und empfindet sich als ausgeschlossen und isoliert in der Gesellschaft der tätigen Menschen. Ganz deutlich wird hier die von Arbeit freie Zeit nicht als Freizeit, als „verdiente“ zur Arbeitszeit komplementäre Zeit für Erholung empfunden, sondern als „Nichtstun“, also als Raum des Nichts – des Nichts im Sinne eines „Ausdruck[s] der Verneinung, Negation [...] aller Merkmale“,¹²³ als „leere Anschauung ohne Gegenstand, wie den leeren Raum, die leere Zeit“.¹²⁴

Nichtstun, ein weiterer zentraler Begriff im Umkreis der Muße, das bedeutet die Negation des Tätigseins. Nichtstun kann man innerhalb von Arbeit und Freizeit, man negiert jedoch damit Arbeit und Freizeit und ersetzt die Zeit der Arbeit und die davon freie Zeit durch „leere Zeit“. Nichtstun, *Untätigkeit*, an sich ein neutraler Ausdruck, hieße eigentlich die Reduktion des Menschen auf reine lebenserhaltende Körperfunktionen: Abwesenheit von Bewegung und Abwesenheit von geistiger Tätigkeit. Im umgangssprachlichen Gebrauch – „ich habe heute nichts getan“ – meint Nichtstun jedoch in der Regel nichts Nützliches, Sinnvolles geleistet zu haben, also die Abwesenheit von Zweckgebundenheit, Zielorientierung und Leistung. Der

¹²¹ Louis Pasteur, zit. n. Schneider, Wolfgang: Die Enzyklopädie der Faulheit. Berlin: Eichborn 2003, S. 23.

¹²² Grisar, Erich: Der freie Tag, in: Das Herz der Erde hämmert. Skizzen und Gedichte, hg. v. Erich Grisar, Leipzig: Verlag für proletar. Freidenker 1923, S. 37f.

¹²³ Eisler, Rudolf: Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Berlin: Mittler ²1904, S. 730.

¹²⁴ Kichner, Friedrich: Kirchner's Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe neubearb. v. Carl Michaelis, Leipzig: Dürr'sche Buchhandlung ⁵1907, S. 393.

„Nichtstuer“ steht damit in enger Verbindung zum „Nichtsnutz“, „Nichtsköner“ und der „Nichtswürdigkeit“.¹²⁵

„Ein Tag ohne Arbeit würde mir wie Diebstahl vorkommen“¹²⁶ – Elisabeth Schimana und Markus Seidl wollten im Rahmen des Oberösterreichischen Festivals der Regionen 2000 Menschen mit diesem Arbeitsethos mit der Zumutung des Nichtstuns konfrontieren. Das Kunstprojekt nannte sich „Ein Dorf tut nichts“:

gesucht wird ein dorf in oberösterreich mit bäuerlichen strukturen, dessen bewohnerInnen bereit sind mit uns folgende fragestellungen zu diskutieren: [...] was heisst nichts tun? wer darf was tun um nichts zu tun? die ergebnisse gestalten sieben tage nichts tun. für ersatzpersonal und verpflegung wird gesorgt!¹²⁷

Die Menschen des teilnehmenden Dorfes hatten Mühe, ihr Leben ohne Arbeit zu definieren,¹²⁸ sie füllen die „leere Zeit“ des Nichts mit nicht-zweckgebundenen Aktivitäten. Sie erfahren diese als lebenswerte Zeit, wobei sich die Frage stellt, inwieweit sie wirklich *nichts* tun; es ist zu diskutieren, ob hier die von äußeren Zwängen befreite Zeit nicht nach und nach mit Tätigkeiten der Muße gefüllt wird.

Besteht diese Möglichkeit, Zeit des Nichtstuns mit selbstgewählten Formen des Zeitvertreibs zu füllen, nicht, etwa bei Menschen, die eine Haftstrafe verbüßen, dann kann Nichtstun qualitativ werden, wie schon antike Autoren beschreiben.¹²⁹ Grundsätzliche Untätigkeit ist wider die menschliche Natur. Folge dieser inneren und äußeren Unmöglichkeit bzw. Unfähigkeit zur Beschäftigung ist die Langeweile. Langeweile „ist das Gefühl der Unlust, welches von außen her aus mangelhafter Beschäftigung, von innen her aus der Bewußtseinsleere entspringt.“¹³⁰ Gerade das „heranwachsende, nicht genügend beschäftigte und noch nicht viel

¹²⁵ Nichtstun kann auch eine starke moralische Färbung annehmen, wenn Nicht-Aktivität unterlassene Hilfeleistung bedeutet. Hier geht es jedoch dann eher um das Nichttun, die Verweigerung einer in einer ganz bestimmten Situation geforderten Tat und nicht um Zeiträume einer grundlegenden Nicht-Tätigkeit.

¹²⁶ Pasteur, zit. n. Schneider: Enzyklopädie der Faulheit, S. 23.

¹²⁷ <http://www.nichtstun.org> (1. Dezember 2011).

¹²⁸ „Leicht wurde die Woche der Wahrheit dann für keinen. Aufstehen, Waschen, Anziehen – und dann? Während angemietete Ersatzarbeitskräfte das Essen zubereiteten und die Haus- und Feldarbeit erledigten, verfielen die Eberhardschlager, einige rasant, einige sehr allmählich, in lang entwöhnte Daseinsformen. Spazierengehen. Lesen. Nach dem Essen einfach sitzen bleiben, miteinander reden oder mit Gästen. [...] Schließlich, am allerwenigsten gewohnt: Nachdenken, oder auch nur: Sein, der man ist. Es gab Momente, in denen der eine oder andere das nicht mehr aushielt. Es gab Abende, an denen alle, sieben Kinder, zehn Frauen, dreizehn Männer, miteinander sangen. Das, was noch kommen muss, aber nie kommt, war plötzlich nah in dieser Woche: das Leben.“ Stephan, Rainer: was tun? nichts tun!, in: Süddeutsche Zeitung, 13. Juli 2001.

¹²⁹ „Indes zeigt die Natur noch deutlicher, klarer und in unzweifelhafter Weise, dass der Geist nicht bloß bei dem Menschen, sondern bei jedem lebenden Wesen immer nach einer Thätigkeit [!] verlangt und unter keiner Bedingung eine ewige Ruhe ertragen mag. [...] Sogar die trägsten Menschen [...] bewegen sich doch immer körperlich und geistig, und wenn nichts Dringendes sie hindert, verlangen sie entweder nach dem Brettspiel oder nach einem andern Spiel, oder suchen nach Unterhaltung.“ Cicero, Marcus Tullius: Fünf Bücher über das höchste Gut und Übel, übers. v. Julius v. Kirchmann, Leipzig: E. Koschny 1874, S. 304.

¹³⁰ Kichner: Kirchner's Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe, S. 321.

selbst denkende Kind“¹³¹ sei prädestiniert für diesen Zustand bzw. dieses Gefühl, aus dem jedoch häufig erst ein eigenständiges Bedürfnis nach selbst-bewusster Beschäftigung innerer und äußerer Art entsteht, da Langeweile als unangenehmes Befinden erlebt wird. In diesem Sinn kann Langeweile produktives Handeln hervorrufen: „Langeweile! Du bist, Mutter der Musen [...]“¹³²

Es ist möglich und sogar wahrscheinlich, dass die Teilnehmer des Projekts „Ein Dorf tut nichts“ in der Phase „Waschen, Anziehen – und dann?“ zunächst Langeweile empfanden, aus der dann Beschäftigung entstand, die in die Kategorie der Muße fällt. Insofern öffnet sich der Status des Nichtstuns als Möglichkeit (nicht als Zwang!) sowohl zur Langeweile als auch zur Muße. Langeweile und Muße schließen sich aus: Wer Muße hat, dem ist nicht langweilig, langweilige Muße ist unmöglich; Langeweile kann aber unter Umständen Muße im Gefolge haben.

Nichtstun öffnet sich in einer gewissen Ambivalenz der zweckfreien Tätigkeit ebenso wie der Langeweile, ist aber in seiner Grundstruktur ein neutraler, zunächst wertfreier Terminus. Soll der Zustand der Untätigkeit abgeurteilt werden, so bieten sich im Deutschen die Begriffe der Trägheit und der Faulheit an.

Interessant ist, dass die Faulheit im Christentum seit alters her zu den sieben Hauptlastern gehört: Acedia – so nannte man das betreffende Laster. Unter Acedia verstand man zugleich Trägheit des Herzens, Trübung des Willens, Verfinsterung des Gemüts und Verlust der Tatkraft. Faul herumzuliegen war ein Kennzeichen der Trägheit. [...] Mit Kontemplation oder Muße hatte die Sünde der Acedia nichts zu tun. Sie war auch kein produktives Nichtstun [...]; die Faulheit war eine gezielte Abkehr von Gott.¹³³

So unzulässig die Internetenzyklopädie Wikipedia als wissenschaftliches Nachschlagewerk ist, so interessant ist sie als Meinungsbild, das hier die *Acedia* mit *Faulheit* übersetzt und von *Kontemplation*, *Muße* und *produktivem Nichtstun* absetzt. Die Stoßrichtung ist nicht falsch, allerdings ist die Zusammenschau von Faulheit mit der Vorstellung der *Acedia* nicht ganz deckend: *Acedia*, gemeinhin übersetzt mit *Trägheit*, bezeichnet eine der Todsünden und geht als solche auf den griechischen Theologen Evagrius Pontikus zurück.¹³⁴ Thomas von Aquin

¹³¹ Ebd.

¹³² Goethe, Johann Wolfgang: Venezianische Epigramme, hg. v. Max Schwimmer, Berlin: Verlag der Nation 1958, Bd. 1, S. 226.

¹³³ <http://de.wikipedia.org/wiki/Acedia> (12. Dezember 2005).

¹³⁴ Im profanen antiken Griechisch kommt der Begriff kaum vor, auch im Neuen Testament oder in der frühchristlichen Literatur findet man den Terminus sehr selten (vgl. Augst, Rüdiger: Lebensverwirklichung und christlicher Glaube. Acedia – Religiöse Gleichgültigkeit als Problem der Spiritualität bei Evagrius Pontikus. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang 1990, S.143ff.). Mit Papst Gregor I. geht die Acedia ab dem 6. Jahrhundert in den heute noch gültigen Kanon der sieben Todsünden ein, der im Lebensvollzug der (katholischen) Menschen Jahrhunderte lang eine wesentliche Rolle spielte. „[...] in der patristischen Literatur [...] wird die Acedia [...] zu einem bedeutsamen Element der Spiritualität. Erschöpfung, Überdruß, Trägheit, sowie Betrübnis und Hoffnungslosigkeit sind die wichtigsten Konnotationen.“ (Jehl, Rainer: Melancholie und Acedia. Ein Beitrag zur

und vor allem sein Zeitgenosse Bonaventura sehen durchaus eine Verbindung von *acedia* und *otium*: „accidia [!] appetit otium“,¹³⁵ heißt es etwa im Sermo de S. Vincentio. Damit ist nicht Muße gemeint. „Wohl aber ist jener Müßiggang Ziel der *Acedia*, der die Mühe scheut, obwohl er sich abmühen sollte [...], der das Engagement meidet, obwohl es am Platze wäre.“¹³⁶ Auch die *Acedia* ist ein Begriff, der als (Un-)Wert dem Wertewandel in höchstem Maße unterliegt. Seine Entstehungsgeschichte allerdings ist sehr viel kürzer, als die der Muße und sein Werdegang sehr eng an kirchliche Kontexte gebunden. Der Niedergang der *Acedia* ist eine Begleiterscheinung der Veränderung der Sündenpraxis in der katholischen Kirche. Insofern kann man den Begriff in aktuellen Fragestellungen eher vernachlässigen, er wird aber in der historischen Konturierung des Mußebegriffs eine Rolle spielen.

Die Betrachtungsweise der Wikipedia, *Acedia* und *Faulheit* quasi als synonym zu setzen, entpuppt sich bei genauerem Hinsehen als grundlegend schief: *Acedia* ist ein Lebensprinzip des Mittelalters, unsere Vorstellung von Faulheit jedoch hat ihre Wurzeln in der Hinwendung zur Arbeit als Wert.

Faulheit „von mittelhochdeutsch ‚vûlheit‘, was zunächst Fäulnis bedeutet“,¹³⁷ bezeichnet „in Organismen ein Nachlassen und Aufhören der inneren lebensbewegenden Kräfte“, auf den Menschen angewendet „die Bedeutung einer Haltung der Passivität gegenüber den im Leben sich stellenden Anforderungen zur Tätigkeit.“¹³⁸ Die Faulheit blickt zunächst auf eine lange Geschichte philosophischer und pädagogischer Missbilligung zurück.¹³⁹

Anthropologie und Ethik Bonaventuras. Paderborn u. a.: Schöningh 1984, S. 8.) Teilweise wird die *Acedia* auch als wichtige Vorläuferin des Langeweilebegriffs gesehen (ebd., vgl. auch Revers, Wilhelm: Die Psychologie der Langeweile. Meisenheim am Glan: Hain 1949 oder Völker, Ludwig: Langeweile. Untersuchungen zur Vorgeschichte eines literarischen Motivs. München: Fink 1975).

¹³⁵ Bonaventura: Sermo de S. Vincentio (IX, 511a), zit. n. Jehl: Melancholie und Acedia, S. 223.

¹³⁶ Ebd.

¹³⁷ Historisches Wörterbuch der Philosophie, hg. v. Joachim Ritter u. Karlfried Gründer, Basel: Schwabe & Co 1984, S. 916.

¹³⁸ Ebd.

¹³⁹ Im Altgriechischen gibt es zur Erfassung der Faulheit zwei eigentlich neutrale Begriffe, durch beigefügten Tadel (etwa bei Hesiod) lassen sie die negativ konnotierte Faulheit erkennen. Auch im Alten Testament ist Faulheit mit Tadel verbunden. Beispielsweise bei Jesus Sirach: „Einem beschmutzten Stein gleicht der Faule, / jeder ruft pfui, weil er ekelhaft ist [...]“ (Die Bibel, Einheitsübersetzung, hg. v. d. Katholischen Bibelanstalt, Stuttgart: Herder 1980, S. 775; Jes Sir 22,1) Faulheit wird, etwa im Buch der Sprichwörter, mit Dummheit verknüpft: „Die Tür dreht sich in ihren Angeln/ und der Faule in seinem Bett. [...] Der Faule hält sich selbst für weiser/ als sieben, die klug antworten können.“ (Ebd., S. 714; Sprichwörter, 26,14-16). Bei Platon und bei den Stoikern findet sich auch eine enge Verbindung der Faulheit zur Feigheit und zur Furcht vor einer bevorstehenden Tätigkeit (vgl. Historisches Wörterbuch der Philosophie, hg. v. Ritter und Gründer, S. 916). „Faulheit und Feigheit sind die Ursachen, warum [...] Menschen [...] gerne zeitlebens unmündig bleiben;“ heißt es bei Kant (Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: Werke in zwölf Bänden, hg. v. Wilhelm Weischedel, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1977, Bd. 11, S. 53). Seume sieht in der Faulheit die „Dummheit des Körpers“ und Dummheit als „Faulheit des Geistes“ (Seume, Johann Gottfried: Apokryphen, Frankfurt a. M.: Insel 1966, S. 13). Süffisant stellt Gotthold Ephraim Lessing die Unproduktivität von Faulheit dar: „Lob der Faulheit / Faulheit, jetzo will ich dir / Auch ein kleines Loblied bringen. / O wie sauer wird es mir / Dich nach Würden zu besingen! / Doch, ich will mein Bestes tun, / Nach der Arbeit ist gut ruhn. / Höchstes Gut!

Allerdings ist auf dem deutschen Buchmarkt, vor allem bei der Ratgeberliteratur, im Moment eine Gegenbewegung, geradezu ein „Boom der Faulheit“ festzustellen.¹⁴⁰ Die Autoren berufen sich mehr oder minder auf ein Bändchen von Paul Lafargue, das 1887 erschien, und in dem der Autor das „Recht auf Faulheit“¹⁴¹ als Widerlegung des „Rechts auf Arbeit“ den Maximen seines Schwiegervaters Karl Marx entgegensetzt. Lafargue wählt hier bewusst den Begriff *Faulheit* („paresse“) als Provokation.¹⁴²

Der Begriff *Faulheit* als „Recht“, „Pflicht“ oder „Adel“ weckt Aufmerksamkeit und wirkt provokant. Betrachtet man den Umgang mit dem Begriff werkimmanent, so fällt jedoch auf, dass hier in den seltensten Fällen *Faulheit* allein „die Bedeutung einer Haltung der Passivität gegenüber den im Leben sich stellenden Anforderungen zur Tätigkeit“¹⁴³ annimmt. Bei Lafargue bedeutet *Faulheit* „ständig Schauspiele und Theateraufführungen [zu] veranstalten“,¹⁴⁴ er bezeichnet sie als „Mutter der Künste und der edlen Tugenden“.¹⁴⁵ Damit gewinnt *Faulheit* eine Bedeutung, die sich plötzlich der Produktivität und der Ästhetik öffnet. Lafargue knüpft sein Bekenntnis zur Faulheit an den Verlust der Muße an:

Ein griechischer Dichter aus der Zeit Ciceros, Antipatros, besang die Erfindung der Wassermühle [...] als Befreierin der Sklavinnen [...]. Ach, die Zeit der Muße, die der heidnische Dichter verkündet, ist nicht gekommen. [...] die Produktionskraft der Maschine verarmt die Men-

Wer dich nur hat, / Dessen ungestörtes Leben / Ach! Ich gähn ich werde matt / Nun so magst du mirs vergeben, / Dass ich dich nicht singen kann; / Du verhinderst mich ja dran.“ (Lessing, Gotthold, Ephraim: Lob der Faulheit, in: Gotthold Ephraim Lessing. Gesammelte Werke, hg. v. Paul Rilla, Berlin: Aufbau-Verl. 1954, Bd. 1, S. 77f.) Diese Aussage der Unproduktivität steht nur scheinbar im Widerspruch zu Aphorismen wie „Faulheit ist die Mutter aller Erfindungen“ (Curt Goetz) oder „Ohne Faulheit kein Fortschritt“ (Manfred Hausmann). Faulheit im indirekten Sinn führt möglicherweise zu Produktivität – als Anstoß, das Leben noch bequemer zu gestalten. Im Gegensatz zu Langeweile, die als unangenehm empfunden wird, ist Faulheit in der Regel ein subjektiv angenehmer Zustand. Während also Produktivität aus Langeweile ihr Ziel in der Beschäftigung sieht, hat Produktivität aus Faulheit letztlich die Möglichkeit zu noch mehr Faulheit im Sinn. Die Verbindung von Faulheit mit Dummheit, Feigheit, Falschheit, Unkultur und Unsolidarität kann man von da an bis in die Gegenwart verfolgen, wenn Gerhard Schröder und mit ihm die deutsche Boulevardpresse „Faulheit“ abkanzeln (Vgl. z.B. Gerhard Schröder. Es gibt kein Recht auf Faulheit, in: manager magazin, 6. April 2001).

¹⁴⁰ Neben der „Entdeckung der Faulheit“ (Maier, Corinne: Die Entdeckung der Faulheit. München: Goldmann 2005), dem „Handbuch zur Arbeitsverweigerung“ der Französin Corinne Maier, das allgemein nachgerade Aufsehen erregt hat (vgl. Wüpper, Gesche: Lob der produktiven Faulheit, in: <http://www.welt.de>, 20. Oktober 2005), finden sich Titel wie „Die Pflicht zur Faulheit“ (Klopffleisch, Reinhard: Die Pflicht zur Faulheit. Düsseldorf, Wien, New York: Econ 1991), „Faulheit adelt“ (Droege, Heinrich u. Ernst Petz: Faulheit adelt. Texte gegen das herrschende Arbeitsethos. Wien: Aarachne-Verl. 2000), „Vom Glück der Faulheit“ (Axt, Peter: Vom Glück der Faulheit. Langsame leben länger. München: Herbig 2001), „Lebe faul, lebe länger“, eine „Enzyklopädie der Faulheit“ (Hofmann, Inge: Lebe faul, lebe länger. Warum sich Müßiggang lohnt. München: Goldmann 2004, 2005 als „Anleitung zum Faulsein“ neu aufgelegt) oder das „Lob der Faulheit“ (Schultz, Joachim u. Gerhard Köpf: Lob der Faulheit. Frankfurt a. M.: Insel 2004).

¹⁴¹ Lafargue, Paul: Das Recht auf Faulheit. Grafenau: Trotzdem Verlag. ⁵2004.

¹⁴² „Recht auf Müßiggang‘ etwa hätte in bürgerlichen Ohren noch annehmbar geklungen, aber ‚Faulheit‘ ist eindeutig negativ belegt. Lafargue symbolisiert damit unmissverständlich, dass er nicht um etwas mehr Erholung oder etwas längere Pausen bitten wollte. Ihm ging es um die grundsätzliche Verwerfung des Arbeitsethos [...] und des Zwangscharakters von Arbeit.“ Perez: Das Recht auf Faulheit – 100 Jahre später, in: Lafargue: Das Recht auf Faulheit, S. 12.

¹⁴³ Ebd.

¹⁴⁴ Lafargue: Das Recht auf Faulheit, S. 51.

¹⁴⁵ Ebd., S. 54.

schen. [...] Um der Konkurrenz zwischen Mensch und Maschine freien Lauf zu verschaffen, haben die Proletarier die weisen Gesetze, welche die Arbeit der Handwerker der alten Zünfte beschränkten, abgeschafft [...]. Sie [die Handwerker, A. N.] hatten Mußezeit [...].¹⁴⁶

Es geht Lafargue um Widerstand gegen einen überbordenden Arbeitsbegriff und eine rein leistungsbezogene Sichtweise des Menschen, um einen anderen Umgang mit Zeit und ein neues, von Arbeit abgekoppeltes Selbstverständnis. Und damit führt sich quasi der in der Reformation und den Anfängen der Industrialisierung verlorengegangene Begriff der Muße durch die Hintertür wieder ein. *Faulheit* bei Lafargue steht für Freizeit, d. h. von der Arbeit freie Zeit. Das Proletariat „muss sich zwingen, nicht mehr als drei Stunden täglich zu arbeiten“,¹⁴⁷ aber es soll auch Zeit für die Muße haben, „den Rest des Tages und der Nacht“ soll es „müßig gehen“.¹⁴⁸

Ganz ähnlich verfährt die bereits erwähnte Ratgeberliteratur mit dem Begriff *Faulheit*. Faulheit, Muße und Müßiggang werden teilweise begrifflich nicht getrennt oder sogar von vornherein in der Zusammenschau gesehen.¹⁴⁹ Allerdings gibt es wohl Binnendifferenzierungen, wie die von Dr. Inge Hofmann vorgenommene Trennung in „biologische Faulheit“ und „Faulheit für die Seele“, die „zum Beispiel darin bestehen [kann], ein gutes Buch zu lesen.“¹⁵⁰ Die „biologische Faulheit“ rückt sie inhaltlich weit in den Bereich der Gesundheitsratgeber. Ähnlich bei Prof. Dr. Peter Axt und Dr. Michaela Axt-Gadernann, die im „Glück der Faulheit“ über Lebensenergie und Fitness, Ernährung, Stress und Schlaf schreiben.¹⁵¹ In der Buchhandlung finden sich derartige Schriften unter der Bezeichnung *Wellness*, einer sprachlichen Neu-

¹⁴⁶ Ebd., S. 35f.

¹⁴⁷ Ebd., S. 33.

¹⁴⁸ Ebd.

¹⁴⁹ „Ja! Im antiken Griechenland, der Wiege unserer Kultur und Zivilisation, galt die Muße – so Sokrates – als Schwester der Freiheit, war der Müßiggang – nennen wir ihn ruhig ‚Faulheit‘ – des Lebens Zweck und Ziel.“ (Schneider: Die Enzyklopädie der Faulheit, S. 13) Es geht in allen Fällen um „Texte gegen das herrschende Arbeitsethos“ (vgl. Droege, Petz: Faulheit adelt. Texte gegen das herrschende Arbeitsethos) und die Ermutigung, nicht-leistungsorientierte Räume im Leben zuzulassen. Faulheit tritt hier einerseits anstelle des Freizeitbegriffs als Komplementärbegriff zu *Arbeit*, wobei Freizeit in der Regel mit „Freizeitstress“ verknüpft wird, während Faulheit als Kontrastprogramm Ruhe und wohltuende „Entschleunigung“ verspricht. Lediglich Corinne Maier verfährt in ihrer Darstellung „Die Entdeckung der Faulheit“ anders, da sie Faulheit nicht als Freizeitphänomen, sondern gerade innerhalb der Erwerbsarbeit propagiert. Allerdings geht es auch bei ihr über weite Strecken um Übergriffe der Arbeit auf das Gesamtleben und die Persönlichkeit des Individuums. Andererseits wird sie herausgelöst aus einer Festlegung auf Passivität und Antriebslosigkeit und spätestens dann wird der Begriff der Muße ins Spiel gebracht (Maier, Corinne: Die Entdeckung der Faulheit, München: Goldmann 2005). So kommt etwa Reinhard Klopffleisch in seinem Buch „Die Pflicht zur Faulheit“ im letzten Kapitel „Die Utopie der Muße“ „Von der Faulheit zur Muße“ und sieht schließlich nicht „Faulheit“, sondern „Muße“ als „erste Bürgerpflicht“: „Muße statt Faulheit wäre einzufordern – doch ist das nicht nur ein Wechsel der Worte? [...] Unstrittig ist: Zur Muße gehört Ruhe, Entspannung. Doch Nichtstun ist nur der eine Pol der Muße. [...] Im Vergleich [...] ist Faulheit ebenso blind, wie Arbeit und Freizeitethik es sind, da sie der Fremdbestimmung verhaftet bleiben. Ihr Ziel ist einzig, sich der fremdbestimmten Arbeit zu entziehen.“ (Klopffleisch: Die Pflicht zur Faulheit, S. 235f.) Es drängt sich die Frage auf, warum Klopffleisch nicht von der „Pflicht zur Muße“ spricht, wenn doch seine Schrift auf so ein beredtes Plädoyer für die Muße hinausläuft.

¹⁵⁰ Hofmann: Lebe faul, lebe länger, S. 15.

¹⁵¹ Axt: Vom Glück der Faulheit.

schöpfung aus dem Amerikanischen „well being“ und „fitness“, die sich zunächst rein auf eine Gesundheitsbewegung bezog und auf den amerikanischen Arzt Halbert Dunn zurückgeht. In den 70er-Jahren weitete sich diese aus, *Wellness* definiert die Europäische Wellness Union „als eine ganzheitliche Lebensrezeptur mit Langzeitwirkung.“¹⁵² Im Mittelpunkt steht das Individuum „des Industriezeitalters“ in dem Spannungsfeld zwischen „übermäßiger [beruflicher] Selbstverleugnung“ und „kompromissloser Selbstverwirklichung“.¹⁵³ *Wellness* ist mittlerweile jedoch vor allem ein Marketingwort, das in einer gigantischen Vermarktungswelle seine Wirkung zeigt.¹⁵⁴ Auch der Begriff *Wellness* fügt sich zum einen nahtlos in das Konzept eines „Werts der *Arbeit*“ ein, der den Menschen „fit“ machen soll „in den Grenzen seiner gesellschaftlichen Verantwortung“, also innerhalb seiner Pflicht zur Arbeit, herausgestellt wird hier vor allem die Leistungsfähigkeit. Der Wert der *Wellness* besteht in einer Pflicht des Einzelnen, sich für die Arbeitswelt gesund zu erhalten und gleichzeitig die Kosten des Gesundheitssystems zu senken. Der individuelle Anreiz aber entsteht aus der Verheißung „alternativlosen Wohlgefallens“, das mit Hilfe unterschiedlichster Mittel – vom „Spa-Urlaub bis zum Billig-Bier“¹⁵⁵ – käuflich zu erwerben sei: *Wellness* verspricht heute die *Eudämonie* der Muße als Ware! Noch dazu ist diese Ware mit dem gängigen Arbeitsethos kompatibel, oder vielmehr stützen sich beide gegenseitig: Wo die Freizeit im Dienst der Freizeitindustrie durch immer höhere Anforderungen an Leistungsfähigkeit (beispielsweise im Bereich des Sports) und durchgängigen Aktionismus ihren ursprünglichen Dienst der Regeneration von der Arbeit und für die Arbeit versagt, springt *Wellness* als Teil dieser Freizeitmaschinerie ein und erlaubt vordergründiges Nichtstun oder auch Faulheit unter Stichworten wie „Entspannt werden Sie klüger“,¹⁵⁶ „Im Schlaf jünger werden“,¹⁵⁷ „Wer ruhig lebt bleibt länger jung“¹⁵⁸ sowie „Energiebalancing: der Weg zu Gesundheit und Glück“.¹⁵⁹ Der Wertekanon ist stimmig, Nichtstun und Faulheit werden in den Dienst genommen, werden ziel- und leistungsorientiert gebraucht.

¹⁵² <http://www.optipage.de/ewu/html/unwort.html> (21. November 2005).

¹⁵³ „Anzustreben sind Lebensbedingungen und Verhaltensweisen, die den Menschen zu größtmöglicher körperlicher Leistungsfähigkeit, geistiger Beweglichkeit, seelischer Belastbarkeit, positiver Arbeitseinstellung, zwischenmenschlicher Harmonie und zum Einklang mit der Umwelt verhelfen. Der Weg zu diesem optimalen Wohlbefinden des Individuums in den Grenzen seiner gesellschaftlichen Verantwortung wird in Nordamerika seit vielen Jahren unter der Bezeichnung ‚Wellness‘ erfolgreich beschritten.“ Ebd.

¹⁵⁴ Vgl. etwa die *Wellness* Messe 2006 in Berlin: „Ein [...] Vorteil ist die hohe Medienpräsenz: 2005 berichteten rund 4.100 Journalisten aus 75 Ländern vom Messegeschehen der IGW in Wort, Bild und Ton.“

<http://www.messe-berlin.de> (21. November 2005).

¹⁵⁵ http://www.geo.de/GEO/medizin_psychologie/wellness (21. November 2005).

¹⁵⁶ Axt: Vom Glück der Faulheit, S. 112.

¹⁵⁷ Ebd., S. 145.

¹⁵⁸ Hofmann: Lebe faul, lebe länger, S. 73.

¹⁵⁹ Ebd., S. 181.

Ziel der Auseinandersetzung mit Begrifflichkeiten, die im aktuellen Sprachgebrauch in die Nähe der Muße gerückt werden, war eine möglichst klare Konturierung des Mußebegriffs. Dabei wurde eines deutlich: Die Sprache seit der Industriellen Revolution bildet ein Tableau von Wirklichkeit, in dessen Grenzen eine Grundhaltung von Muße nicht sagbar ist, keine Passung mehr hat.

Die Welt teilt sich in die Lebensräume und Lebenszeiträume Arbeit und Nichtarbeit. Arbeit hat einen Wert per se, sei es als nationale Pflichterfüllung, sei es als Mittel zur Selbstverwirklichung oder Haltung und Steigerung des Lebensstandards. Nichtarbeit bedeutet Freizeit, die ihren Wert ebenfalls, sekundär, aus der Arbeit erhält. Sie dient der Regeneration für die Arbeit und wird, falls überschüssig vorhanden, mit Aktion und Animation gefüllt. Dort, wo diese versagen, herrscht Langeweile, die als Bedrohung empfunden wird. Zudem findet eine Instrumentalisierung der Sehnsucht nach dem Nichtstun, nach einer zweckfreien, ruhigen Zeit statt. Das Label dazu heißt *Wellness*, das Ruhe und Wohlfühlen mit Gesunderhaltung wieder in den Dienst der Arbeitsgesellschaft stellt und durch „Wellnessprogramme“ der Langeweile wehrt. *Faulheit* ist der Komplementärbegriff, quasi das „Unwort“, das in Arbeit und Freizeit Charakterlosigkeit kennzeichnet.

Diese gesellschaftlichen Praktiken haben sich im Lauf des 20. Jahrhunderts immer mehr verfestigt. Arbeit und Freizeit, Langeweile, Faulheit oder auch *Wellness* sind kompatible Produkte eines in sich geschlossenen Wertehorizonts, der auf einem bemerkenswerten sozialen Konsens ruht. Das Erstaunliche liegt darin, dass sich dieser in einer Zeit, die gemeinhin durch den Verlust der Werte¹⁶⁰ und eine Sphäre allgemeiner Unverbindlichkeit gekennzeichnet ist, überraschend hartnäckig im öffentlichen Diskurs hält.

Muße widersetzt sich dieser Strukturierung der Wirklichkeit in Arbeit und Freizeit und sie steht jenseits von rein leistungs- und ergebnisorientierter Arbeit und leistungsorientierter, d. h. effizient erholsamer Freizeit. Insofern ist es legitim, von einem Verfall der Muße zu sprechen, einem Herausfallen aus dem Diskurs. Das Verfallsdatum ist, im Gegensatz zum Wertekanon von Aufklärung und Humanismus, schon lange abgelaufen. Verfall deutet auf eine gewisse Affinität zu Fäulnis und Faulheit – und wirklich: Im subversiven Gebrauch des „Unwortes“ Faulheit – im Glück der Faulheit! – werden Stücke des alten Mußebegriffs sichtbar. Es geht unübersehbar um den Versuch einer mühsamen Re-Novierung der Muße im sprachlichen Verständnishorizont der Jetztzeit. Das ist nachvollziehbar, umso mehr, seit Jeremy Rifkin „Das Ende der Arbeit“ ausgerufen hat. Mit der Infragestellung eines Großteils der herkömm-

¹⁶⁰ Vgl. dazu auch Kap. 2.3.

lichen Erwerbsarbeit brechen auch die auf Arbeit gegründeten subjektiven und gesellschaftlichen Sinnstrukturen zusammen. Künstliche, in der Regel politische Versuche, Arbeit zu subventionieren und zu produzieren werden mit zunehmender Zahl immer fragwürdiger. Der Wert der Arbeit, der sich im Moment gerade durch seine Infragestellung kumuliert, ist im Gefolge der Postmoderne beliebig geworden.

Insofern ist der Versuch (vor allem in der populärwissenschaftlichen Literatur) einer Re-Novierung der Muße als Generierung aus der Faulheit verständlich, er muss aber scheitern. Er bedeutet Dissimulation – „fingieren, etwas, das man hat, nicht zu haben“,¹⁶¹ er negiert ein Arbeitsethos, das gerade durch die Negation gegenständlicher wird denn je, als Realitätsprinzip verstofflicht wird. Beredter Ausdruck dieser Verstofflichtung ist die Wellnessoase: Muße mit Oasencharakter zementiert die bestehende Arbeitsordnung, gerade durch ihre überschaubare Grenzziehung definiert sie Arbeit als Gegensatz und macht sich damit mit dem herkömmlichen Faulheitsbegriff und mit der Freizeit gemein. Auf der Basis der Wellnesswelle wird sie zudem käuflich. Trotzdem: Der Ruf nach der Muße, am besten mit dem Echtheitszertifikat antiker Eudämonie, ist unüberhörbar. Ist ihre Re-Novierung möglich? Hinweise kann ein Blick auf Themenfelder geben, die eine natürliche Affinität zu Muße besitzen, sich jedoch, mehr auf der Spielwiese von Erziehung, Philosophie und Kunst beheimatet, in anderer Form in die Gegenwart hinein verästeln.

2.2.2 Positiv konnotierte Begrifflichkeiten im Umfeld der Muße

Im Blick auf den Begriff der Muße stand am Anfang dieses Kapitels die Feststellung, es stünde der Grundgedanke des Schöpferischen im Vordergrund, das Tun im Bannkreis der Muße erweise sich als fruchtbringendes Tun, aus dem Neues generiert werde. Sie sei also „Möglichkeit und zugleich Grundbedingung der Selbstfindung, der (kreativen) Selbstverwirklichung wie auch der Partizipation und der Verwirklichung von Kultur und Kunst“.¹⁶² „Schöpferische Begabung“, „Schöpferisch-sein“, ebenso die Verwirklichung von Kultur und Kunst finden sich in der „klassischen Kunstdeutung“ fernab von handwerklichen Konzeptionen, aber auch außerhalb der Rationalität:

Die *Einbildungskraft* ist die Quelle der höchsten Produktivität, insofern in ihr Sinnlichkeit und Verstand im Zusammenspiel das Gegebene überschreiten. Die künstlerische Subjektivität weist

¹⁶¹ Baudrillard, Jean: Die Agonie des Realen, Berlin: Merve 1978, S. 10.

¹⁶² Meyers Neues Lexikon, Bd. 6, S. 519.

auf die Dimension des Ursprunghaften hin. Dieses kann entweder als geniale Naturkraft verstanden oder in ein metaphysisches System geordnet werden.¹⁶³

Die Begabung des genialen künstlerischen Subjekts ist gegeben: Eine Vorstellung, die sich weit über die Klassik und Romantik hinaus tradiert und jeden Versuch gezielten äußeren Einwirkens auf diese „Einbildungskraft“ suspekt erscheinen lässt. Das hat sich grundlegend gewandelt. „Schöpferische Begabung“, „Schöpferisch-sein“ werden heute umschrieben mit dem Wort *Kreativität*,¹⁶⁴ wissenschaftliches Konstrukt der seit den 50er-Jahren von den USA ausgehenden Kreativitätsforschung, deren Popularität nicht zuletzt auf den sogenannten „Sputnik-Schock“ 1957 zurückgeführt werden kann.¹⁶⁵ „Es steckt noch voller Versprechungen. Jeder weiß es zu nutzen, keiner mag es entbehren, keiner kritisiert es“,¹⁶⁶ notiert Hartmut von Hentig. Kreativität ist „demokratisch deformierte Genialität“,¹⁶⁷ meint Niklas Luhmann und spricht von einem „Übergang ins Kleinformative, gar nicht mehr so Seltene und Exklusive“.¹⁶⁸ Gemeint ist die innovative Schaffenskraft, die jeder in sich trägt, und die sich wohl durch bewusste Einflussnahme steigern lässt. Dieses Versprechen, persönliche Kreativität ließe sich durch gezielte Maßnahmen erhöhen, trägt mittlerweile eine Vielzahl von Consultingfirmen. Unzählige Beratungsbücher und -institute versprechen dem Konsumenten eine Entschlüsselung der „Denkstrategien kreativer Giganten aus Wissenschaft, Kunst und Industrie.“¹⁶⁹ Hartmut von Hentig kritisiert diese Ansätze sehr scharf. Er sieht Kreativität in erster Linie als

befreites Denken – nicht gehemmt von Furcht oder Routine oder perfektem Vorbild –, es ist kein anderes Denken. Die Spontaneität, die in solchem Befreitsein zur Geltung kommt, kann man nicht „veranstalten“, methodisieren, einüben – das widerspricht ihrem Wesen.¹⁷⁰

Dem folgt auch Franz Weinert in seiner These, Kreativität könne nicht gefördert und auch nicht direkt gelehrt werden, wohl aber könne kreatives Denken „in Grenzen“ gelernt und die Wahrscheinlichkeit für kreative Leistungen erhöht werden.¹⁷¹

¹⁶³ Schulz, Walter: *Metaphysik des Schwebens. Untersuchungen zur Geschichte der Ästhetik*, Pfullingen: Neske 1985, S. 269.

¹⁶⁴ Vgl. Hentig, Hartmut v.: *Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff*, München, Wien: Hanser 1998, S. 14.

¹⁶⁵ Vgl. Spiel, Christiane: *Über das Erkennen von Kreativität*, in: *Woher kommt das Neue? Kreativität in Wissenschaft und Kunst*, hg. v. Walter Berka, Emil Brix u. Christian Smekal, Wien, Köln, Weimar: Böhlau 2003, S. 117.

¹⁶⁶ Hentig: *Kreativität*, S. 10.

¹⁶⁷ Luhmann, Niklas: *Vom Zufall verwöhnt*, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 10. Juni 1987.

¹⁶⁸ Ebd.

¹⁶⁹ Die Verheißungen in Zeitschriften, Seminaren und im Internet klingen dabei nahezu identisch, so etwa auf der Seite des „Management“: „Sollten Sie allerdings denken, nicht kreativ zu sein, ist das erstens nicht richtig und zweitens änderbar. Denn durch viele Übungen kann jede und jeder seine Schöpfungskraft verbessern. Über kreatives Potenzial, d. h. die Möglichkeit, schöpferisch zu handeln, verfügt jede Person. Kreativität ist lernbar, und wir wollen Sie bei diesem Lernprozeß unterstützen.“

<http://www.infoquelle.de/Management/Kreativitaet/Kreativitaet.php> (1. Dezember 2011).

¹⁷⁰ Hentig: *Kreativität*, S. 72.

Aussagen darüber, wo und in welcher Form diese Wahrscheinlichkeit für kreative Leistungen erhöht werden könnte, hängen nun immer davon ab, wo der einzelne Wissenschaftler Kreativität in erster Linie verortet: Diskutiert wurden und wird Kreativität vornehmlich als Eigenschaft einer Person bzw. einer kreativen Persönlichkeit zu sehen, als Ergebnis eines definierten kreativen Prozesses, als Produkteigenschaft oder als Eigenschaft eines kreativen Milieus, einer geeigneten Umwelt oder Situation. Je nach dem bedeutet Kreativitätsförderung, Personen mit dem Potenzial zur Kreativität zu entdecken, vielleicht Persönlichkeitscharakteristika zu messen, die Kreativität erwarten lassen. Oder es geht darum, Prozesse zu definieren, die man einzeln durchleuchten kann, so dass in jeder Phase Hilfen und Trainingsmöglichkeiten angeboten werden können, um den Prozess zu befördern. Oder man schafft dezidiert Milieus, in schulischen Zusammenhängen Lernumgebungen, die man für dienlich befunden hat. Obwohl, laut Christiane Spiel, alle Ansätze, die „Kreativität als Eigenschaft einer Person, eines Prozesses, eines Produkts oder der Umwelt zu beforschen“,¹⁷² scheitern, sind eben das die Zugangswege, Kreativität zu fördern. Gleichzeitig pluralisieren diese sehr unterschiedlichen Zugangsweisen den Versuch, Schnittstellen von Kreativität und Muße herauszuarbeiten.

Greift man den Ansatz der freilich meist populärwissenschaftlichen Veröffentlichungen und Trainingsprogramme heraus, Kreativität lasse sich durch eine Einflussnahme auf die Phasen eines Prozesses unter der Verwendung bestimmter Verfahren erhöhen, so fällt es nicht schwer, Teile der Prozesse in Bezug zur Muße zu setzen.

Weinert etwa nennt vier häufig verwendete Stadien, die Präparation, Inkubation, Illumination und Verifikation.¹⁷³ Präparation bedeutet, eine Basis an Wissen, Erfahrung und Zugangsweisen zu schaffen, aus der Kreativität erwachsen kann.¹⁷⁴ Inkubation wird gerne auch übersetzt

¹⁷¹ Vgl. Weinert, Franz: Wissenschaftliche Kreativität: Mythen, Fakten und Perspektiven, hg. v. Peter Freese, Paderborn: Hausdruckerei der Universität-Gesamthochschule-Paderborn 1993, S. 22.

¹⁷² Spiel: Über das Erkennen von Kreativität, S. 127. Sie führt das auf die unglückliche Kombination von äußerem Erfolgsdruck, Empirielastigkeit bei gleichzeitigem Theoriedefizit und fehlendem Austausch zwischen den verschiedenen Zugängen zurück.

¹⁷³ Vgl. Weinert: Wissenschaftliche Kreativität, S. 5f.; er kritisiert allerdings diese Hierarchie scharf als deutlich überbewertet.

¹⁷⁴ Das Online-Wirtschaftsmagazin infoquelle rät dazu: „Sie können Ihren Kreativitätsprozess unterstützen: Lesen Sie viel, sehen Sie sich Bilder, Gemälde, Ausstellungen an, reden Sie viel mit anderen Leuten zu unterschiedlichen Themen. Seien Sie interessiert an allem, was Ihnen begegnet. Seien Sie offen gegenüber neuen Ideen, ohne sie gleich bewerten zu wollen. Versuchen Sie, Ihre Arbeit inhaltlich sehr vielfältig zu gestalten, nutzen Sie jede Möglichkeit, etwas Neues zu lernen. Überlegen Sie, ob Sie Konflikte nicht durch Flexibilität und Offenheit lösen können. Lernen Sie aber auch, allein zu sein und sich mit sich selbst zu beschäftigen. Lassen Sie sich nicht immer ablenken“ (<http://www.infoquelle.de/Management/Kreativitaet/Kreativitaet.php>). Vor allem der erste Teil erinnert frappierend an die Aktivitäten, die in dem Projekt „Ein Dorf tut nichts“ entstanden, nachdem die Alltagspflichten und Zwänge entfallen waren.

mit der sprichwörtlichen „kreativen Pause“.¹⁷⁵ Diese führt zum „Geistesblitz“, der Illumination, die dann verifiziert und in die Tat umgesetzt werden soll.¹⁷⁶

Das Interessante am Begriff der Kreativität ist, dass er ein Grenzgänger der Arbeitsgesellschaft ist. So ist es Hans Leopold, Professor am Institut für Elektronik an der TU Graz, wichtig, zu betonen, er habe sich „durch die vielen aufs Ziel gerichteten Schritte ausreichend für die Inspiration qualifiziert“.¹⁷⁷ Er unterstreicht also, dass ihm die Inspiration eben nicht mühe-los zugefallen sei und befindet sich damit in guter Gesellschaft. Schon Thomas Edison meinte, Kreativität sei zu einem Prozent Inspiration und zu 99 Prozent Transpiration. Kreativ sei nur der Einfall, der Rest sei Handwerk.¹⁷⁸ Überhaupt ist es auffällig, wie viele Wissenschaftler und Künstler hervorheben, ihre Kreativität speise sich aus ihrer Arbeitshaltung. Weinert spricht von „harte[r] Arbeit, Anstrengung und Beharrungsvermögen“¹⁷⁹ als Grundlage der Kreativität und der österreichische Aktionskünstler Hermann Nitsch erklärt, die Arbeit sei das „Allerentscheidenste“.¹⁸⁰

Dabei werden unterschiedliche Orte der Arbeit festgemacht: Einmal muss eine kreative Persönlichkeit einen Kenntnisstand innerhalb ihres Fachgebiets erreicht haben, von dem aus sie in der Lage ist, Innovationen auf das bereits vorhandene Wissen aufzubauen. Wissenserwerb wird in unserem Bildungssystem an „harte Arbeit, Anstrengung und Beharrungsvermögen“¹⁸¹ gekoppelt. Zum anderen sind der Erwerb und das Training kreativer Strategien und Methoden der Ideenfindung für viele Arbeitnehmer ein Teil ihrer Arbeitswelt. Außerdem wird die Verifizierung, Ausarbeitung und (wirtschaftliche oder publizistische) Umsetzung mit Arbeit gleichgesetzt: Erfolg mit seinen kreativen Ideen hat nur, wer sich hier im Konkurrenzkampf

¹⁷⁵ Die Psychologin Annette Kämmerer von der Universität Heidelberg erklärt: „Nachdem viel Wissen erworben worden ist, ist es oft so, dass kreative Menschen dieses Wissen erst einmal ruhen lassen. Sie sind nicht pausenlos und ohne Unterlass an der Problemlösung oder an dem kreativen Prozess beschäftigt. Und man hat festgestellt, dass offensichtlich auf einer unbewussten Verarbeitungsebene das Gehirn die erhaltenen Informationen aus der ersten Phase weiter verarbeitet.“ <http://www.br-online.de/wissen-bildung/thema/kreativitaet/bedingungen.xml> (19. Dezember 2005).

¹⁷⁶ Blickt man auf Personen, die als kreative Persönlichkeiten bezeichnet werden können bzw. von Fachkreisen mehrheitlich als kreativ eingeschätzte Produkte hervorgebracht haben, so berichten diese teilweise von solchen Momenten der Illumination: „All meine Bemühungen waren vergebens, sie waren nur Tropfen auf den heißen Stein. Ich erwog, das Projekt aufzugeben [...]. Ich ‚kehrte heim‘ zu meiner Familie und erholte mich beim Osterfeuer. Als dieses niedergebrannt war, gingen meine Frau und die Kinder zu Bett. Ich stand so da, auf die Mistgabel gestützt, die in der Asche stak und dachte an nichts. Ich war im Begriff im Stehen einzuschlafen. Da sah ich plötzlich ein Schaltbild vor mir [...].“ Leopold, Hans: Schöpferischer Funke oder ein Schritt nach dem Anderen?, in: Woher kommt das Neue?, hg. v. Berka, Brix u. Smekal, S. 190.

¹⁷⁷ Ebd., S. 189.

¹⁷⁸ Thomas Edison, zit. n.: <http://www.br-online.de/wissen-bildung/thema/kreativitaet/bedingungen.xml> (19. Dezember 2005).

¹⁷⁹ Weinert: Wissenschaftliche Kreativität, S. 6.

¹⁸⁰ Nitsch, Hermann: Schöpferischer Funke oder ein Schritt nach dem Anderen?, in: Woher kommt das Neue?, hg. v. Berka, Brix u. Smekal, S. 191.

¹⁸¹ Weinert: Wissenschaftliche Kreativität, S. 6.

durchsetzt. Die Ausdrucksformen „harte Arbeit“ und „Transpiration“ machen deutlich, dass an dieser Stelle aus dem Arbeitsethos des 19. und 20. Jahrhunderts heraus gesprochen wird. Der Kreativitätsbegriff wird damit vereinnahmt, indem er gleichgesetzt wird mit gewinnträchtiger und insofern zielorientierter Innovation und daran die Verheißung beruflichen Erfolgs knüpft. Von daher ist seine Machbarkeit ein Politikum des Arbeitsethos: Wer genügend Zeit und Geld in die richtigen Kurse und Methoden investiert, sie mit Fleiß und Ausdauer anwendet, der, so das Versprechen, wird erfolgreich kreativ sein. Auf der anderen Seite definiert Hermann Nitsch seinen Arbeitsbegriff als

die permanente Auseinandersetzung mit dem, was man vorhat. [...] man kann auch beim Spaziergehen denken und anderswo [...] und es ist ganz wichtig, dass wir an uns – ohne Vorzugsschüler zu sein –, an unserem Leben arbeiten, dass wir lernen, ein Viertel Wein zu trinken, dass wir lernen, einen gut gebratenen Schweinsbraten zu essen, dass wir Lieben lernen, dass wir lernen in der Landschaft zu gehen, in der Landschaft zu sein. Das Leben selber ist ein extrem schöpferischer Prozess.¹⁸²

Hier spricht der Künstler für die Kunst. Arbeit, das wird hier mehr als evident, hat in diesem Zusammenhang nichts mehr mit der Vorstellung von Arbeit als Ware im ökonomischen Kreislauf zur Befriedigung menschlicher Grundbedürfnisse oder als Erfüllung einer Verpflichtung in der Gesellschaft zu tun.¹⁸³ Sie ist aus dem kapitalistischen Kreislauf ausgebrochen und begibt sich in das Metier der Muße.

Zudem bleibt eine Unberechenbarkeit, das, was Michalko in seinem Ratgeber mit „Strategie acht: Finden, wonach sie *nicht* gesucht haben“¹⁸⁴ bezeichnet:

Die Creatio bringt etwas Neues ins Dasein. Deshalb sind die Creatio und das Neue nicht aus ihren Entstehungsbedingungen zu erklären; beides tritt unerwartet und überraschend auf. Zugleich bringen kreative Akte etwas in die Wirklichkeit.¹⁸⁵

Wirklich Neues lässt sich eben nicht nach bekannten Schemata beliebig kreieren. Insofern wird dann dort, wo unter allen Umständen in einer gewissen Zeit Innovationen, möglichst in messbaren Größen, gefordert sind, ein hoher Ausstoß von Varianten, Möglichkeiten, Kompositionen, also gesteigerte Produktivität als gesteigerte Kreativität verkauft.¹⁸⁶

Soll Kreativität echte Innovation im Sinne völlig neuer, diskursüberwindender Sicht- und Denkweisen der Wirklichkeit sein, so braucht sie Freiräume: Freiräume des Denkens in inhaltlicher und zeitlicher Sicht. Das impliziert bereits Muße und es bedarf der Muße, um diese

¹⁸² Nitsch: Schöpferischer Funke, S. 193.

¹⁸³ Vgl. Obama: Arbeitsauffassungen in Deutschland, S. 180.

¹⁸⁴ Michalko, Michael: Erfolgsgeheimnis Kreativität. Was wir von Michelangelo, Einstein & Co lernen können, Landsberg am Lech: mvg-verlag 2001, S. 187.

¹⁸⁵ Petersen, Thomas: Die Formen der Kreativität in der Wirtschaft, in: Woher kommt das Neue?, hg. v. Berka, Brix u. Smekal, S. 171.

¹⁸⁶ Vgl. auch Hentig: Kreativität, S. 27ff.

Freiräume nutzen zu können, der Muße als „Gelegenheit oder Möglichkeit etwas tun zu können“¹⁸⁷ und der Muße als ein „Zustand der Seele“.¹⁸⁸ Das bedeutet keine Verabschiedung der Arbeit aus dem Kreativitätsbegriff, wohl aber, im Sinne Nitschs, eine Verabschiedung von bestimmten Formen des Arbeitsbegriffs:

An die Stelle der lückenlosen Planung von Arbeit und Freizeit könnte dann das Ziel treten, Inseln der Spontaneität zu erobern. [...] Arbeiten kann so immer mehr den *Charakter eines Spiels* annehmen, in dem es um die Entdeckung der äußeren und inneren Welt, um das Ausprobieren von Möglichkeiten und Grenzen geht. [...] Natürlich setzt eine solche Neudefinition von Arbeitstugenden und Lebenslust auch andere Erziehungs- und Lernprozesse voraus.¹⁸⁹

Grundsätzlich knüpft dieses Ansinnen an all die bekannten pädagogischen Prinzipien an, die das Kind in seinem natürlichen Wissensdrang in den Mittelpunkt stellen. Auch die Forderung nach gestalteten Lernumgebungen, „kreativen Milieus“, fügt sich hier nahtlos ein. Ein weiterer Schlüsselfaktor in Bezug auf die Muße ist sicher auch der Zeitbegriff. Emil Brix etwa nimmt sich in seinen Untersuchungen zu „Wesen und Gestalt kreativer Milieus“, besonders im Blick auf Wien um 1900, des Themas „Zeit“ an und stellt fest, dass die moderne Wissenschaftspolitik

unmittelbar mit dem Faktor „Zeit“ zusammen[hängt]. Für den einzelnen Wissenschaftler sollen vermehrt Situationen geschaffen werden, die ihm Zeit oder in der klassischen Formulierung „Muße“ geben. [...] Das herkömmliche Wissenschaftssystem verleitet zur Verknappung der Zeitressourcen.¹⁹⁰

Zeit – gleichgesetzt mit Muße – als spezieller Faktor eines kreativen Milieus? Eine Fragestellung, die in der Reflexion des Verhältnisses von Zeit und Muße eine wichtige Rolle spielt. „Kreativität als Ziel und Kreativität als Mittel werden beide die Bildung beanspruchen“.¹⁹¹ Kreativität ist als pädagogisches Leitwort aus unserer Bildungslandschaft mittlerweile nicht mehr wegzudenken. Im Deutschunterricht gerät der Kreativitätsbegriff in den 1970er Jahren in den Blick, im Anschluss an die „Impulse seitens der amerikanischen ‚Creativity‘-Forschung (Guilford und andere)“.¹⁹² Dabei wird zunächst, vor allem im Bereich der Sprachdidaktik, Kreativität als Ziel angestrebt, unter der Fragestellung, inwieweit „sprachliche Kreativität lerntheoretisch bestimmbar, als Prozeß eindeutig beschreibbar und in ihren Ergebnissen exakt formulierbar ist“¹⁹³. Für den Literaturunterricht, speziell den handlungs-

¹⁸⁷ Duden. Herkunftswörterbuch, hg. v. Wermke u. a., S. 546.

¹⁸⁸ Pieper, Josef: Arbeit, Freizeit, Muße, S. 23.

¹⁸⁹ Reheis, Fritz: Die Kreativität der Langsamkeit. Neuer Wohlstand durch Entschleunigung, Darmstadt: Primus-Verlag 1998, S. 206f.

¹⁹⁰ Brix, Emil: Wesen und Gestalt kreativer Milieus, in: Woher kommt das Neue?, hg. v. Berka, Brix u. Smekal, S. 113.

¹⁹¹ Hentig, Kreativität, S. 11.

¹⁹² Kreativität und Deutschunterricht, hg. v. Winfried Pielow u. Rolf Sanner, Stuttgart: Klett 1973, S. 7.

¹⁹³ Ebd.

und produktionsorientierten Literaturunterricht, wird vor allem der Kreativitätsbegriff der 1980er Jahre interessant,¹⁹⁴ wie ihn Kaspar Spinner beschreibt: „Unter Kreativität wird nun in erster Linie Selbstaussdruck, Entäußerung der verborgenen inneren Welt, Entwurf einer neuen, subjektbestimmten Wirklichkeit verstanden.“¹⁹⁵ Während die Schreibdidaktik mittels diverser Methoden innerhalb des Schreibprozesses die Kreativität der Schüler und Schülerinnen fördern will, wird in der handlungs- und produktionsorientierten Literaturdidaktik Kreativität vor allem als Mittel verstanden, das zur Auseinandersetzung mit literarischen Texten herangezogen wird, ein Mittel, das auch den „nicht-analytischen Begabungen“¹⁹⁶ den Zugang zu Literatur eröffnen soll.¹⁹⁷

Zwischen beiden Ansätzen, Kreativität und Muße, handlungs- und produktionsorientiertem Literaturunterricht und mußeaffinem Literaturunterricht, lassen sich eine Reihe von Brücken schlagen. Divergenzen entstehen allerdings immer da, wo das Arbeitsethos ins Spiel kommt, das sich bei den verschiedenen Vertretern des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts in unterschiedlicher Ausprägung nachweisen lässt.¹⁹⁸

Denn eines ist klar: Dort, wo sich wirklich neue Blickwinkel auf tun sollen, braucht das Individuum für ein „befreites Denken“ Freiräume im Kopf und im Leben, es braucht Muße, um sich den Dingen ganz zu widmen. Dann, und erst dann, kann etwas entstehen, das möglicherweise als kreatives Produkt bezeichnet werden kann. Das entkoppelt die Kreativität nicht von der Arbeit. Es impliziert aber bestimmte Definitionen von Arbeit, die vor allem von unmittelbarer Zielorientierung, von extremem, in erster Linie zeitlich bedingtem Leistungsdruck und knappen, durch eine Vielzahl von Aktionen beschränkten Ressourcen, befreit ist. Muße kann der Nährboden für Kreativität sein, in dem Sinne, in dem sie „die schöpferischen Kräfte“ des Einzelnen zur Entfaltung bringt.

Aus der Kreativitätsforschung heraus¹⁹⁹ entwickelte Mihaly Csikszentmihalyi in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts eine Theorie um einen neu kreierten Begriff, der *Flow*- Erfahrung. Ausgehend von der Beobachtung, dass vor allem das (hier: künstlerische) Tun, weniger das Ergebnis des Tuns, eine spezifische psychische Qualität besitzt, geht Csikszentmi-

¹⁹⁴ Vgl. Haas, Gerhard, Wolfgang Menzel u. Kaspar H. Spinner: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, in: Praxis Deutsch 1994, Heft 123, S. 17.

¹⁹⁵ Spinner, Kaspar H.: Kreativer Deutschunterricht. Identität. Imagination. Kognition, Seelze: Kallmeyer 2001, S. 110.

¹⁹⁶ Haas, Menzel u. Spinner: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, S. 18.

¹⁹⁷ Muße verschließt sich einem analytischen Weltzugang nicht. Zum unterrichtlichen Verhältnis zu analytischen literarischen Zugangswegen vgl. Kap. 3.2.5.

¹⁹⁸ Genauer in Kap. 3.2.2.

¹⁹⁹ Csikszentmihalyi, Mihaly: Artistic problems and their solution: an exploration of creativity in the arts, Universität von Chicago: Dissertation 1965.

halyi dieser Erlebnisqualität nach, beobachtet und beschreibt sie. Er blickt rein empirisch auf das Dasein des Menschen im reinen Tun, das als beglückend erlebt wird: „Andere Ausdrücke für *flow* sind beispielsweise optimales Erleben, freudiges Aufgehen, reflexionsfreies Versinken im Tun, psychische Ordnung oder Harmonie.“²⁰⁰ *Flow* kann beschrieben werden als erstrebenswerter Bewusstseinszustand, der es erlaubt, in einer Tätigkeit aufzugehen. Csikszentmihalyi nennt dies „autotelische Aktivität“, also rein intrinsisch motiviertes Tun einer Sache um ihrer selbst willen. Dabei werden Wahrnehmungen, die nicht auf die Aktivität gerichtet sind, ausgeblendet, der Tätige überhört z. B. Geräusche oder übergeht Körpersignale. Er ist so in die Aktivität vertieft, dass Selbst und Tätigkeit verschmelzen. Handlungsabläufe gehen schlüssig ineinander über und das Geschehen unterliegt jederzeit der eigenen Kontrolle. Dies alles erfolgt in einem Zustand optimaler Beanspruchung und müheloser Konzentration. Das Gefühl für Zeitabläufe ist verändert, man vergisst die Zeit.²⁰¹ Die *Flow experience* ist die Benennung und systematisch-empirische Untersuchung²⁰² eines Zustandes, der seit langem bekannt²⁰³ und eng an die Muße gekoppelt ist. *Flow* beschreibt, was geschehen kann, wenn Menschen Muße haben, denn eine Selbst- und Zeitvergessenheit ist in einer rein von außen dominierten (Arbeits-)Situation nicht denkbar. Was jedoch im *Flow* nicht stattfindet, ist die Möglichkeit einer reflexiven Metaebene: „Fragen, wie zum Beispiel: ‚Was tue ich hier? Sollte ich das wirklich tun?‘, kommen dem Akteur gar nicht in den Sinn.“²⁰⁴ *Flow* beschreibt einen partiellen Zustand, der subjektiv beobachtbar ist und individuell gewissen Tätigkeiten zugeordnet werden kann, zu denen auch bestimmte Lesemodi gehören, wie gut aus der Graphik hervorgeht, die Ludwig Muth zu den „Parallelen zwischen Flow-Theorie und Lese-Erfahrung“ erstellt:

²⁰⁰ Plöhn, Inken: Zur erziehungswissenschaftlichen Relevanz des „Flow“-Begriffes, <http://www.sub.uni-hamburg.de/opus/volltexte/2002/668/> (1. Dezember 2011).

²⁰¹ Vgl. Csikszentmihalyi, Mihaly u. Isabella Csikszentmihalyi: Die außergewöhnliche Erfahrung im Alltag. Die Psychologie des flow-Erlebnisses, Stuttgart: Klett-Cotta 1995.

²⁰² „Inzwischen hat es viele Untersuchungen über das *flow*-Erleben gegeben, die sich methodisch voneinander unterscheiden. [...] Beispielsweise untersucht LeFevre (1991) die Erlebensqualität während der Arbeit und in der Freizeit. Sie stellt fest, dass Menschen während ihrer Arbeit mehr Zeit im *flow* verbringen (54 %) als in ihrer Freizeit (17 %). Die Probanden empfanden Flow als eine optimale Erfahrung. LeFevre vermutet auch einen Generalisierungseffekt, da durch *flow* die Qualität des Erlebens generell anwuchs. [...] Delle Fave und Massimini (1991) nutzten einen zweiteiligen *flow* Questionnaire [...]. Sie zeigen u. a. dass die älteste Generation einer Bergbauernfamilie, bei fast allem was sie tun, *flow* erleben, weil sie in ein traditionelles festes Gefüge eingebunden sind, 58 % der *flow*-Erlebnisse bezogen sich auf die Arbeit. Dagegen zeigt die mittlere Generation nur noch 41 % und die jüngste Generation nur noch 19 % ihrer Arbeitszeit im *flow* verbringen. [...]“ Plöhn: Zur erziehungswissenschaftlichen Relevanz des „Flow“-Begriffes.

²⁰³ Vgl. ebd.

²⁰⁴ Csikszentmihalyi, Mihaly: Das Flow-Erlebnis: Jenseits von Angst und Langeweile im Tun aufgehen, Stuttgart: Klett-Cotta 1985, S. 61.

Vorbedingungen für Flow	Elemente des Lesens
1. Eine alle Kräfte herausfordernde Aufgabe, der man gewachsen ist – und an der man wächst	Dynamische Balance zwischen Lese-Anstrengung und Lese-Fähigkeit
2. Deutliche Ziele/klare Rückmeldungen	Flüssige Interaktion mit dem Text
3. Konzentration und Hingabe an die Aufgabe	Versunkenheit in die Lektüre
4. Verändertes Zeitgefühl	Zeit vergeht „wie im Fluge“
5. Spielerische Autonomie	Gefühl einer inneren Befreiung
6. Überwindung beengender Ichgrenzen	Sorgenfreie Lesereise
7. Autotelische Erfahrung	Augenblicke zweckfreien Daseins

Abb. 1²⁰⁵

Diese lassen sich gut in ein Konzept von Muße integrieren, das jedoch viel weiter geht.²⁰⁶ Nichtsdestotrotz können gerade die vielfältigen empirischen Untersuchungen im Umkreis des *Flow*-Begriffs sehr interessant sein, da sie Einblick in das individuelle Erleben gewisser, vor allem auch so schöpferisch-kreativer Tätigkeiten geben.

Kreativität ist vor allem den handlungsorientierten Aspekten der Muße afflin, den „Möglichkeiten, etwas *tun* zu können“. Diese Möglichkeiten eröffnen sich aber nur vor der Folie der Offenheit gegenüber dem Nicht-Handeln, der Ruhe, der Stille, dem Schweigen.²⁰⁷ Muße umfasst beides, Tun und Nicht-Tun, und verknüpft beides unter dem Diktum des Sinns und wider die Geschäftigkeit und den Lärm. Es gehört zum „Wesen allen Sprechens [...], dass es auf das Schweigen bezogen ist“,²⁰⁸ und das Schweigen entfaltet darin eine ganz eigene Kraft. Reden und Schweigen, Hören und Stille sind intensiv miteinander verbunden, wobei Reden und Hören eher auf die Umwelt bezogen sind, während Schweigen und Stille „in analoger Weise [...] auch im Innenbereich des Menschen wieder[kehren]. [...] Völlig innere Stille wird erreicht, wo diese inneren Stimmen schweigen und nicht mehr vernommen werden. Dies ist der Fall [...] in der ‚contemplatio‘, der Beschauung“.²⁰⁹ Gerade das *Hören* erlebt in vielfälti-

²⁰⁵ Muth, Ludwig: Leseglück als Flow-Erlebnis, in: Alfred Bellebaum u. d. s.: Leseglück. Eine vergessene Erfahrung?, Opladen: Westdeutscher Verlag 1996, S. 78.

²⁰⁶ Ludwig Muth generalisiert seinen Begriff von „Lese-Erfahrung“, aus dem jedoch in o. g. Darstellung sehr klar erkennbar das klassische Konzept des „evasorischen Lesens“ (Giehrl, Hans: Der junge Leser, Donauwörth: Auer 1977, S. 59) erkennbar ist. Das relativiert seine, in der vorgebrachten Form diskutabile und in dem Tagungsband, aus dem der Artikel entnommen ist, auch diskutierte (vgl. S. 85) Forderung nach Pennacs entschultem Lesen als Schlussfolgerung. Mußeaffiner Literaturunterricht beschränkt sich weder auf ein evasorisches Lesen, noch auf Flow.

²⁰⁷ Hierin liegt ein zentraler Unterschied zum handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht, vgl. Kap. 3.2.2.

²⁰⁸ Guardini, Romano: Die religiöse Sprache, in: Die Sprache. Vortragsreihe, hg. v. d. Bay. Akademie der schönen Künste, München: Oldenbourg 1959, S. 15.

²⁰⁹ Oblinger, Hermann: Schweigen und Stille in der Erziehung, München: Ehrenwirth 1968, S. 18f.

gen Ansätzen der Hörerziehung momentan eine Renaissance in Pädagogik und Deutschunterricht. Auch die *Kontemplation* wird, etwa in einer Symposium der Internationalen Gesellschaft für Polyästhetische Erziehung im Mozarteum in Salzburg 2001, unter dem Titel „Bildung – Kunst und Kontemplation“ als für sinnstiftende Bildungsprozesse nötige „Wahrung des Blicks nach Innen“²¹⁰ diskutiert. Ein Beitrag stellt unter dem Titel „Zur Macht des Schweigens und einer Bildung durch Kontemplation – heute?“²¹¹ die Frage, unter welchen Gesichtspunkten Kontemplation heute noch lebbar und aus pädagogischer Sicht sinnvoll ist.

Eine aktuelle begriffliche Auseinandersetzung gestaltet sich dabei als schwierig: Christian Allesch verweist auf den schottischen Mystiker Richard von St. Victor, der Erkenntnis in drei Arten unterscheidet: „Denken bzw. Vorstellen (cogitatio), Nachdenken (meditatio), [...] Kontemplation (contemplatio), d. h. geistige Schauung durch den Intellekt, der das Übersinnliche unmittelbar und einheitlich erfasst“²¹², da er „nicht auf etwas Reflektives [...] sondern auf die Offenheit und Wandelbarkeit unseres Sinnenbewusstseins“²¹³ verweist. Allesch sieht hier schon eine „Nähe des kontemplativen Erfahrungsprozesses zum Ästhetischen“²¹⁴, die sich auch bei Kant oder Schopenhauer findet, wenn auch mit jeweils anderen Schwerpunkten. Es geht um das „Herstellen einer komplexen kognitiven Verbindung von Subjekt und ästhetischem Gegenstand“²¹⁵ in einer intensiven Zuwendung zum Zeichen.

Allerdings ist die Kontemplation, im Gegensatz zur Muße, bereits als Konsumgut von einem religiös-esoterischen Markt, in etwa parallel zur Wellness, erschlossen worden und fügt sich damit in die Arbeitsgesellschaft. Allesch hat dieses Phänomen als „Bereitschaft der Menschen in der Gegenwartskultur zu einem recht merkwürdigen Kompromiss, nämlich zu einer Art *time sharing* zwischen aktiver und kontemplativer Lebenshaltung“²¹⁶ bezeichnet und bemerkt sarkastisch, Kontemplation setze nicht automatisch ein, wenn man die richtige CD in den CD-Spieler schiebe. Er fordert folgerichtig eine neue, marktorientierte Definition, da seine an

²¹⁰ Bildung – Kunst und Kontemplation, hg. v. Michaela Schwarzbauer, Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang 2002, S. 9.

²¹¹ Panikkar, Raimon u. Wolfgang Roscher: Zur Macht des Schweigens und einer Bildung durch Kontemplation – heute?, in: ebd., S. 98ff.

²¹² Eisler, Rudolf: Philosophen-Lexikon. Leben, Werke und Lehren der Denker, Berlin: Mittler 1912, S. 597.

²¹³ Allesch, Christian: Kunst und Kontemplation: Realitätsflucht nach innen? in: Bildung – Kunst und Kontemplation, hg. v. Michaela Schwarzbauer, Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang 2002, S. 64.

²¹⁴ Ebd.

²¹⁵ Schulze, Gerhard: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt a. M.: Campus 1992, S. 145.

²¹⁶ Allesch: Kunst und Kontemplation, S. 66.

Richard von St. Victor orientierte, „puristische Variante“²¹⁷ dem Begriff von Kontemplation, wie er „längst in aller Munde ist“,²¹⁸ nicht mehr entspräche.

Sucht man die Schnittmengen von Kontemplation und Muße aus heutiger Perspektive, so wird man sie genau in der intensiven Zuwendung zum Zeichen finden. Martin Seel beschreibt das im Blick auf „Adornos Philosophie der Kontemplation“:

Es handelt sich dabei um Situationen, die um ihrer selbst willen bejaht werden können, weil sie nicht länger (nur) Mittel sind, um wieder in andere, vermeintlich bessere zu gelangen. Bei diesen Gelegenheiten ist es den Subjekten möglich, sich Zeit für den Augenblick zu nehmen und damit für die Gegenwart ihres Lebens frei zu sein.²¹⁹

Diesen Entwurf könnte man in gleicher Weise für die Muße formulieren. Auch dass diese „Entfaltung“ in den oben genannten Situationen gleichermaßen theoretisch,²²⁰ ethisch und ästhetisch eine „zweckfreie Beziehung zu anderem und anderen“²²¹ als Lebenspraxis ermöglicht, zeigt ihre Nähe zur Muße. Insofern können kontemplative Ansätze pädagogischen Wirkens in eine Praxis der Muße integriert werden.

Allerdings unterscheiden sich die Entwürfe durch die rein subjektive Introspektive der Kontemplation, die ihr bei Adorno den Vorwurf der „introvertierte[n] Gedankenarchitekt[ur]“²²² erbrachte. Muße bietet Räume für das Subjekt, ist aber nicht per se auf das Erkenntnissubjekt in seiner exklusiven Beziehung zum Objekt beschränkt, sondern offen für die Erfahrung der Gemeinschaft und mit der Gemeinschaft. So wurde beispielsweise gerade das Erleben dörflicher Gemeinschaft, etwa im gemeinsamen Essen und Gespräch, in dem Projekt „Ein Dorf tut nichts“ als besonderer Erfahrungswert hervorgehoben. Im Literaturunterricht wird dieser Gedanke speziell im Hinblick auf die Anschlusskommunikation wichtig werden.

Ein weiteres Spannungsfeld ist das Verhältnis beider Begriffe, sowohl der Muße als auch der Kontemplation, zur *Zeit*. Kontemplation heute bedeutet meist, dass aus einer Lebenshaltung, einer *vita contemplativa* eine „hochkulturelle Erlebnisepisode“²²³ wird. „Man ‚macht in Kontemplation‘, um sich von anderen alltagsästhetischen Schemata der Erlebnisgesellschaft abzugrenzen“.²²⁴ Kontemplation wird als Produkt angeboten, etwa in Form eines „Klosters auf Zeit“, von verschiedenen Instituten und esoterischen Vereinigungen in Verbindung mit Zen und Buddhismus, in Form von Entspannungsmusik und in der Ratgeberliteratur. Wie bereits

²¹⁷ Ebd., S. 74.

²¹⁸ Ebd.

²¹⁹ Seel: Adornos Philosophie der Kontemplation, S. 35.

²²⁰ Das lateinische. *contemplatio* entspricht dem griechischen *theoria*.

²²¹ Seel: Adornos Philosophie der Kontemplation, S. 34.

²²² Vgl. ebd.

²²³ Schulze: Die Erlebnisgesellschaft, S. 145.

²²⁴ Allesch: Kunst und Kontemplation, S. 73.

erwähnt, ist die Verbindung zur Wellness deutlich erkennbar: Eine Lebenseinstellung und Lebenspraktik wird vermarktet und muss dafür zur modernen Arbeitswelt kompatibel gemacht werden. Damit gliedert sich die Kontemplation in den Sektor der Regenerationsmechanismen der Arbeit ein. Insofern sie als Schema für die Rezeption von Kunst zelebriert wird, dient sie zudem der „Selbstinszenierung von Individuen“,²²⁵ dem Entwurf und Styling des Selbst. Kontemplation wird ersetzt durch die Simulation von Kontemplation. Die Frage nach einer etwaigen „wahren“ Kontemplation ist damit nicht (mehr) stellbar. Die intensive Beziehung zum Zeichen bleibt – was sich ändert, ist das Feld, das die Kontemplation in den Koordinaten der Lebenszeit einnimmt. Muße ist bislang (noch) nicht in das Räderwerk dieser Mechanismen gekommen, ihr Verhältnis zur *Zeit* hängt in sensibler Weise an einem Zeitbegriff, der weit über den Dualismus von Arbeit und Freizeit hinausgeht.

Bereits durch die Auseinandersetzung mit den Begriffen der Kreativität und der Kontemplation spukte immer wieder das Dunstbild des Ästhetischen – unausweichlich und unverzichtbar, besonders da, wo es um die Diskussion von Werten und Werturteilen geht. Werteerziehung ist eng verwoben mit Zugangsweisen zur einer Wirklichkeit, die sich als „wesentlich ästhetisch konstituiert“²²⁶ erweist und damit mit der ästhetischen Erziehung. Dabei tut man sich definitorisch schwer, vielfältig sind die Stimmen der verschiedenen Disziplinen, die das Ästhetische für sich vereinnahmen.

Im Folgenden sollen aus diesem dissonanten Chor einige Leitstimmen herausgegriffen werden, die zunächst das Verhältnis von Ästhetik und Muße verdeutlichen können, bevor später, in der Diskussion um den Stellenwert der Muße in der Werteerziehung, die qualitative Verknüpfung mit dem Ästhetischen argumentativ betrachtet werden wird. Zunächst eröffnet sich das grundsätzliche Spannungsfeld zwischen Subjekt und Objekt als Ort des Ästhetischen. Das „Wörterbuch Pädagogik“ fasst hier verschiedene Positionen lapidar zusammen:

Das Adjektiv ästhetisch geht auf die Theorie der Ästhetik (griech. *aisthesis* sinnliche Wahrnehmung) zurück, die sich mit den Erscheinungsformen des Schönen, den Gesetzmäßigkeiten in den Künsten und den Wirkungen ästhetischer Phänomene auf den sinnlich wahrnehmenden, einfühlend verstehenden und reflektiert urteilenden Menschen befasst.²²⁷

Auf der einen Seite steht der sinnlich wahrnehmende Mensch (*aisthesis*), auf der anderen das die Wahrnehmung induzierende (Kunst-)Werk, das einen weiten Weg von beispielsweise einer platonischen Vorstellung der Schönheit als ethischer Eigenschaft des Seins²²⁸ hin zum postmodernen ästhetischen Phänomen der Absenz, dem Ausdruck des Ungenügens der Bil-

²²⁵ Ebd., S. 73.

²²⁶ Welsch, Wolfgang: Ästhetisches Denken. Stuttgart: Reclam 1990, S. 57.

²²⁷ Wörterbuch Pädagogik, hg. v. Schaub u. Zenke, S. 47.

²²⁸ Vgl. Tatarkiewicz, Wladyslaw: Geschichte der Ästhetik, Basel: Schwabe 1979, Bd. 1, S. 159.

der²²⁹ zurückgelegt hat. Dazwischen vermutet man spätestens seit Nietzsche ein bewegliches Heer von Metaphern, das Wahrheit als Vereinbarung konstituiert und in dem im Sinne Foucaults das Leben als (Kunst-)Werk, das gewisse ästhetische Werte trägt, entworfen werden kann.

Ästhetische Erziehung kann nun ansetzen im handelnden Einfluss auf die Wahrnehmung des Zöglings. „Emanzipatorische ästhetische Erziehung zielt auf das Bewusstmachen der eigenen ästhetischen Sinnestätigkeit und des ästhetisch-kulturellen Milieus als Voraussetzung für das private Selbsterziehungshandeln des empfindenden, verstehenden und urteilenden Jugendlichen“.²³⁰ Sie kann aber auch durch die Vermittlung von Wissen über die strukturelle und handwerkliche Konstruktion ästhetischer Zeichen Wege für die Erzeugung künstlerischen Ausdrucks eröffnen. Will man Bezüge zur Muße herstellen, ist es sinnvoll, mit der Wahrnehmung des Subjekts als einer der Kernfragen zu beginnen, nicht umsonst definiert Wolfgang Iser Ästhetik generell als „Aisthethik“, als „Thematisierung von Wahrnehmungen aller Art, sinnhaften ebenso wie geistigen, alltäglichen wie sublimen, lebensweltlichen wie künstlerischen“.²³¹ Damit eröffnet er das ganze, weite Feld der Wahrnehmungstheorien, die Antje Flade schlaglichtartig zusammenfasst:

1. Der Begriff Wahrnehmung wird in zweierlei Hinsicht gebraucht, zum einen, um den Prozess des Wahrnehmens, zum anderen um das Ergebnis dieses Prozesses zu bezeichnen.
2. Ausgangspunkt der Wahrnehmung sind sensorische Phänomene, die durch Reizung der Sinnesorgane zustande kommen. Die Wahrnehmung ist folglich an Umweltreize gebunden.
3. Dinge, Personen, Ereignisse, Plätze usw. werden so, wie sie erscheinen, unmittelbar als wirklich erlebt. Die Wahrnehmung ist folglich im Unterschied zu den kognitiven Prozessen unmittelbar und gegenwärtig.
4. Der Mensch nimmt aus der Fülle der ihn umgebenden Umweltreize nur eine begrenzte Menge wahr. Ein charakteristisches Merkmal der Wahrnehmung ist demzufolge ihre Selektivität.
5. Die Umwelt wird nicht als eine Menge einzelner Reize (= Stimuli), sondern es werden Dinge, Personen, Substanzen, Ereignisse und Orte und mit diesen zugleich auch deren Angebote bzw. deren Bedeutungen wahrgenommen [...].
6. Was wir wahrnehmen, hängt nicht allein von den Umweltreizen, sondern auch von den Einstellungen, Erwartungen, Bedürfnissen und früheren Erfahrungen ab. Das Wahrnehmungsergebnis (= Perzept) kommt durch das Zusammenwirken von Umweltreizen und im Langzeitgedächtnis gespeicherten Erfahrungen zustande.²³²

²²⁹ Vgl. Lyotard, Jean-François: Was ist postmodern?, in: Wege aus der Moderne, hg. v. Wolfgang Iser, Berlin: 1994, S. 202.

²³⁰ Wörterbuch Pädagogik, hg. v. Schaub u. Zenke, S. 47.

²³¹ Iser: Ästhetisches Denken, S. 9f.

²³² Flade, Antje: Wahrnehmung, in: Handwörterbuch Psychologie, hg. v. Roland Asanger u. Gerd Wenninger. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union 1999, S. 833.

Wahrnehmung ist ein wesentlicher Bestandteil des menschlichen Seins. Als aktiver Prozess ist sie immer subjektiv, wobei das Subjekt die Selektion und Verarbeitung des sinnlich Erfahrenen aufgrund kultureller Codices vornimmt. Bereits hier tut sich ein breites pädagogisches Handlungsfeld auf, das eine Verbreiterung des Wahrnehmungsspektrums und des Zeichenrepertoires zur Wahrnehmungsverarbeitung im Sinn hat. Zur sinnlichen Erkenntnis, Wolfgang Krieger nennt sie „Aesthesiologie“,²³³ kommt die Ästhetik im engeren Sinne, eine „kreative Form des Stellungbeziehens zur sinnlichen Wahrnehmung“,²³⁴ quasi eine „kreative Selbstaktivierung des ästhetisch Wahrnehmenden“.²³⁵ Dies geschieht in Bezugnahme auf das ästhetische Zeichen, wobei Krieger den „Strukturmomenten“ eines ästhetisch gestalteten Zeichens „Prozessmomente“ ästhetischer Wahrnehmung gegenüberstellt: Originalität, Mehrdeutigkeit und Entfremdung rufen eine perspektivische Innovation, kognitive Unsicherheit und Fiktionalitätsbewusstsein hervor.

Sie stellen gewissermaßen Aufgaben an das verstehenswillige Subjekt, die sich jedoch nicht mit den gewohnten Mitteln, nicht eindeutig und nicht abschließend lösen lassen. Das bewusste Sich-Ansprechenlassen von diesen Aufgaben wollen wir im folgenden als „ästhetische Einstellung“ bezeichnen.²³⁶

Ein Schlüssel ist die Bereitschaft zum Verstehen: Ästhetische Erfahrung geschieht nicht gegen den Willen des Individuums, sie setzt vielmehr eine bewusste Öffnung zu einem Kommunikationsprozess mit dem Objekt der Erkenntnis voraus. Krieger nennt drei „zentrale Kategorien“, die er in den Bereich einer Willensäußerung des wahrnehmenden Subjekts stellt:

Die Bereitschaft zur Achtsamkeit als konzentrierte Leistung ist [...] durchaus eine Frage des Willens, der situativen „ästhetischen Einstellung“, und setzt somit auch das Bewusstsein des wahrnehmenden Subjekts voraus, d. h. ein Mindestmaß an Selbstbeobachtung im Umgang mit den Bedeutungen. [...] Achtsamkeit, Bewusstheit und Selbsterfahrung sind daher zentrale Kategorien der ästhetischen Wahrnehmung [...].²³⁷

Achtsamkeit, Bewusstheit und Selbsterfahrung – Begriffe, die sich nahtlos einfügen in die Definition von Muße, wie sie bereits vorgelegt wurde, als „Möglichkeit und zugleich Grundbedingung der Selbstfindung, der (kreativen) Selbstverwirklichung wie auch der Partizipation und der Verwirklichung von Kultur und Kunst“.²³⁸ Es scheint so, als ob für eine „ästhetische Einstellung“, zumindest im Sinne Wolfgang Kriegers, Muße unverzichtbar wäre.

²³³ Krieger, Wolfgang: Wahrnehmung und ästhetische Erziehung. Zur Neukonzeptionierung ästhetischer Erziehung im Paradigma der Selbstorganisation. Bochum, Freiburg: projekt verlag 2004, S. 42. Krieger bezieht sich hier explizit auf Wolfgang Welsch.

²³⁴ Ebd.

²³⁵ Ebd.

²³⁶ Ebd., S. 71.

²³⁷ Ebd., S. 58f.

²³⁸ Meyers Neues Lexikon, Bd. 6, S. 519.

Dieser Eindruck verstärkt sich, wenn man sich den kreativen Verarbeitungsprozess ästhetischer Wahrnehmung als handelnden schöpferischen Akt des Individuums vorstellt, schöpferisch im Sinne einer „spezif[ischen] Form schöpfer[ischer] Verwendung von [Frei]zeit“.²³⁹

Ein solcher Verarbeitungsprozess bedarf der Wiederholung bestimmter Erlebnisse und Wahrnehmungsakte, er bedarf der Erinnerung an Vorausgegangenes und ist damit ein Prozess der gelebten Zeit. Ohne Zeit des Verarbeitens [...] gelingt keine Erfahrung.²⁴⁰

Dazu kommt der Aspekt der „Verwirklichung von Kultur und Kunst“. Dessen enge Beziehung zum Kreativitätsbegriff und seiner eigenartigen Verwobenheit mit dem Arbeitsethos wurde bereits aufgezeigt. Im Licht der Ästhetik wird der Arbeitsbegriff fragwürdig. Die Teilhabe am strukturellen Entwurf ästhetischer Zeichen ist die Teilhabe an der ganzen Wirklichkeit, einer Wirklichkeit, die man nicht mehr auf den Begriff bringen kann – „man kann sie nur noch wahrnehmen und in Bildern beschreiben“.²⁴¹

Aus der Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten, in denen sich im aktuellen Sprachgebrauch Aspekte der Muße finden, kann man für ihre Re-Novierung einige essentielle Konstanten festhalten:

- Muße überwindet Ausschließlichkeitsansprüche des industriellen Arbeitsethos auf das Selbst.
- Muße öffnet sich der achtsamen Wahrnehmung und Selbstwahrnehmung.
- Muße bietet Raum für erweiterte Zugänge zum Selbst und zum Anderen.
- Muße entzieht sich jeder Form von Zwang und (Leistungs-)Druck.
- Muße besitzt eine Affinität zur kontemplativen (inneren) Ruhe.
- Muße impliziert die Möglichkeit des Tätigwerdens.
- Muße ermöglicht substantielle „Selbstsorge“.
- Muße bedeutet schöpferisches bzw. kreatives und in diesem Sinn ästhetisches Dasein.

All das vollzieht sich in einem speziellen Verhältnis zur Empfindung der eigenen Lebenszeit.

Insofern wird deutlich, dass zwar in Gebrauchswörtern wie *Wellness* oder *Kreativität* Spuren von Muße aufgelöst sind, die aber in ihrem Eigenwert, je näher man ihnen kommt, umso großflächiger die Bildfläche füllen. Dies ist genau der Moment, in dem man die Situierung der Muße im Zeit-Koordinatensystem der Arbeitswelt aus den Augen verliert. Schafft man

²³⁹ Ebd.

²⁴⁰ Selle, Gert: Gebrauch der Sinne. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1988, S. 26.

²⁴¹ Kösser, Uta: Wenn die Welt-Anschauung in die Brüche geht, ist es besser, sich die Welt anzuschauen, in: Weimarer Beiträge. Zeitschrift für Literaturwissenschaft, Ästhetik und Kulturwissenschaften 1993, Heft 2, S. 203.

sich Distanz im Fort-Schritt, gerät durch die Separierung von Lebenszeiträumen etwas Bruchstückhaftes ins System, es zerfällt in einzelne Koordinaten.

Diese Zersplitterung diagnostiziert schon Friedrich Schiller in seinen Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen:

[...] der Genuss wurde von der Arbeit, das Mittel vom Zweck, die Anstrengung von der Belohnung geschieden. Ewig nur an ein einzelnes kleines Bruchstück des Ganzen gefesselt, bildet sich der Mensch selbst nur als Bruchstück aus;²⁴²

„Bis heute zählen diese Sätze [...] zu den frühesten und eindrucksvollsten Darstellungen der Entfremdung“,²⁴³ einer Entfremdung, die sich in jener Umbruchsphase, in der Schiller sich befand, abzuzeichnen begann und im „fraktalen Subjekt“ kumuliert: „In demselben Sinn können wir heute von einem *fraktalen Subjekt* sprechen, das in eine Vielzahl von winzigen gleichartigen Egos zerfällt“.²⁴⁴ Dieses hat sich mittlerweile derart aufgelöst, dass es „weder entfremdet, noch entzweit, noch zerrissen“²⁴⁵ ist. Es ist vielmehr beschäftigt, es schafft und erschafft sich immer wieder neu. Und genau in diesem Prozess bedient es sich „einer Identifikation mit Leitmodellen und bereitgestellten Simulationsmodellen. [...] Dies ist das Zeitalter der Individuen mit variabler Geometrie. Die Geometrie des Codes jedoch, sie bleibt fix und zentralisiert.“²⁴⁶

In der Rückschau ist Muße gut zu definieren, je weiter zurückliegend, umso schärfer wird das Bild. Mit der Entfremdung durch die Arbeitswelt sind auch von der Muße nur Bruchstücke verblieben. Bildet sich das Selbst des Menschen heute, verschwinden selbst diese Bruchstücke im Universum der Simulation in Iteration und Beliebigkeit. Für alle an Bildung und Erziehung Beteiligten stellt dies eine Herausforderung dar, da von ihnen ein reflexiver Umgang mit den „Leit- und Simulationsmodellen“ und vor allem mit dem vermittelten Code erstrebt wird.

²⁴² Schiller, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Stuttgart: Reclam 2000, S. 23.

²⁴³ Janz, Rolf-Peter: Über die ästhetische Erziehung in einer Reihe von Briefen, in: Schiller-Handbuch, hg. v. Helmut Koopmann, Stuttgart: Alfred Körner 1998, S. 612.

²⁴⁴ Baudrillard, Jean: Videowelt und fraktales Subjekt, in: Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik, hg. v. Karlheinz Barck u. a., Leipzig: Reclam 1990, S. 252.

²⁴⁵ Ebd.

²⁴⁶ Baudrillard, Jean: Kool Killer oder Der Aufstand der Zeichen, in: ebd., S. 216.

2.3 *Muße*: Musterbeispiel des Wertewandels

Ein reflexiver Umgang mit den „Leit- und Simulationsmodellen“²⁴⁷ und mit dem vermittelten kulturellen Code beinhalten die Forderung nach der Auseinandersetzung mit Werten, die unhintergebar kommuniziert werden, da Kommunikation ohne Wertevermittlung nicht möglich ist. Kommunikationsmittel sind „Sprache, Text und Bild, als Medien der Wert(e)erziehung.“²⁴⁸ Es stellt sich nun die Frage, inwieweit *Muße* heute ein Wert ist und inwieweit sie als Wert in der Werteerziehung über die genannten Medien etabliert werden soll und kann. Gleichzeitig trägt die Beschäftigung mit dem Wert und der Wertigkeit von *Muße* im Horizont postmodernen Sprechens über Werte auch zu einer noch genaueren Konturierung des Begriffs bei. Dazu ist es zunächst nötig, den Wertbegriff zu klären, ein Vorhaben, das sehr utilitaristisch auf die hier vorliegende Fragestellung zugespißt werden soll, in dem Sinn, dass Weiterführendes argumentationslos vernachlässigt wird, um so ein Abgleiten in eine allgemeine, wenig zielführende Wertediskussion zu verhindern.

Die Frage, was ein Wert sei, lässt sich in der pluralen Gesellschaft der Postmoderne schon noch stellen, bzw. sie wird gestellt und – natürlich plural formuliert – auch beantwortet. Der Stellenwert des Problems lässt sich etwa zwischen der „Tugend der Orientierungslosigkeit“²⁴⁹ und dem Befund „Die Werte sind im Kommen“²⁵⁰ ansiedeln, und der Versuch einer Definition zeigt in der Mehrheit den Vereinbarungscharakter der Werte: „Unter Werten versteht man, was der einzelne oder die Gesellschaft für wertvoll halten im Sinne von maßgeblich, verehrungswürdig, aber auch sittlich ‚gesollt‘.“²⁵¹ Diese Relativität ist in gewisser Hinsicht konstitutiv für den Wertbegriff:

In der Philosophie, zu welcher man ja die Ethik und Ästhetik rechnet, ist die Relativität des Wertbegriffs neuerdings deutlich ausgesprochen worden; am stärksten von Lotze und von Fechner. Es kann ja gar keine Werte an sich geben, es gibt immer nur Werte für uns. Aber Kant hat mit seiner Lehre, daß Personen Selbstzwecke seien und darum einen absoluten Wert besitzen, doch bis auf die Gegenwart nachgewirkt, und noch Simmel spricht von einem sozialen Werte, der übersubjektive Gültigkeit habe. Der Irrtum bei solcher Metaphysik des Wertbegriffes scheint mir darin zu liegen, daß man zwar einsieht, ein Wert müsse immer mit einem Maße ge-

²⁴⁷ Vgl. ebd.

²⁴⁸ So der Titel einer interdisziplinären Ringvorlesung an der Ludwig-Maximilians-Universität im Wintersemester 2004/05, organisiert von Sabine Anselm und Klaus H. Kiefer. Vgl. dazu: Kiefer, Klaus H.: Deutschunterricht und Wert(e)erziehung, in: *Transcarpathica. Germanistisches Jahrbuch Rumänien*, hg. v. Roxana Nubert u. Johannes Lutz, Bucureşti: Paideia 2006/07, Bd. 5/6, S. 314–329.

²⁴⁹ Goebel, Johannes u. Christoph Clermont: *Die Tugend der Orientierungslosigkeit*, Berlin: Volk und Welt 1997.

²⁵⁰ Lorenz, André: *Die Werte sind im Kommen. Abschied von der Ellbogengesellschaft*, Augsburg: Pattloch 1996.

²⁵¹ Huber, Herbert u. Rüdiger Funiok: *Medien- und Werteerziehung*, hg. v. Bay. Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, Donauwörth: Auer 1996, S. 16.

messen werden, daß man aber dann glaubt, es gebe irgendwo und irgendwie in der Welt ein absolutes Maß, einen Grundwert.²⁵²

Geht man von Wirklichkeit als gesellschaftlichem Konstrukt und simulativem Produkt im Sinne etwa Baudrillards aus²⁵³ und verneint man eine transzendente Ebene als gesellschaftsfähige Argumentationsbasis, muss man für die am Subjekt orientierte Relativität von Werten keinen argumentatorischen Aufwand mehr betreiben. Zumal dann nicht, wenn man die Entstehung der Werte im ökonomischen und teilweise mathematischen Gebrauch des ausgehenden 19. Jahrhunderts verortet, nachdem sich das Subjekt als Kategorie bereits in den Diskurs eingeschrieben hat. Nichtsdestotrotz fragt man in der simulierten Wirklichkeit nach dem Ast, an dem man sich immer noch den Kopf anschlägt, in der Wertedebatte sogenannte „sittliche *Tatsachen*“²⁵⁴:

Daß Lügen, Morden, Rauben schlecht ist, Großherzigkeit und Gerechtigkeit aber gut, das sind sittliche *Tatsachen*. Denn nicht wir beschließen erst, dass es so sei, sondern wir können es nur als vorgegebene Natur der Sache erkennen [...]. Ähnlich verhält es sich mit Gütern („Werten“), die dem menschlichen Leben Erfüllung geben [...].²⁵⁵

Es werden hier also doch „Grundwerte“ angesprochen. Es geht um die „eigentlich völlig überflüssige Frage [...]: ‚Was für ein Sinn steckt in dem Wort ‚gut‘?‘“²⁵⁶ Der Journalist Ulrich Wickert beispielsweise hegt hier keine Zweifel: „Denn was ‚gut‘ ist, sollte jeder wissen. Wenn es schon so weit ist, dass solch banale Begriffe in Frage gestellt werden, dann sind die Wurzeln der Gesellschaft angegriffen.“²⁵⁷ Nun ist es tatsächlich so, dass das „Gute“ – in metaphysischer Einheit mit dem „Wahren“ und „Schönen“ – bei Platon Eigenschaft des Seins im Sinne eines „höchsten Seins“ und in den monotheistischen Religionen rückgebunden an Gott als Letztinstanz nicht verhandelbar ist. Insofern ist die „Entstehung des Wertebegriffs tatsächlich keine unschuldige begriffliche Neuerung“²⁵⁸ gegenüber einem „*summum bonum*“, von dem aus Wickert argumentiert. Es „haftet dem Begriff des ‚Werts‘ unauslöschlich ein Bezug zum Subjekt des Wertens an“.²⁵⁹ Interessant ist diese „*Wende zur Subjektivität*“²⁶⁰ vor allem, weil sie erst nach der Etablierung des protestantischen Arbeitsethos und dem damit

²⁵² Soweit Mauthner bereits im Jahr 1923! Mauthner, Fritz: Wörterbuch der Philosophie. Neue Beiträge zu einer Kritik der Sprache, Leipzig: Meiner 1923, Bd. 3, S. 432.

²⁵³ Baudrillard selbst verankert den Wert im (kommerziellen) Tausch und im Spiel. Im historischen „Rückgriff“ spricht er von „Gesellschaften und Kulturen [...], in denen der Begriff des Werts, so wie wir ihn verstehen, praktisch nicht existiert, in denen die Dinge nie direkt getauscht werden, sondern stets über die Vermittlung einer Transzendenz [...]“. Baudrillard: Passwörter, S. 15.

²⁵⁴ Huber u. Funiok: Medien- und Werteerziehung, S. 9.

²⁵⁵ Ebd.

²⁵⁶ Wickert, Ulrich: Der Ehrliche ist der Dumme. Über den Verlust der Werte, München: Saur 2002, S. 30.

²⁵⁷ Ebd.

²⁵⁸ Joas, Hans: Die Entstehung der Werte, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1999, S. 39.

²⁵⁹ Ebd.

²⁶⁰ Ebd.

einhergehenden Zurückweichen des Mußebegriffs stattgefunden hat. Das hat Konsequenzen, denn man muss auf jeden Fall hinter dieses Konzept zurück, will man Muße als „historischen Wert“ diskutieren. Damit wird die Tatsache, dass Muße in der Gesellschaft der letzten zweihundert Jahre wohl eher kein Wert war, zum Thema.

Schwierig wird es vor allem da, wo von gesetzten Werten ausgegangen wird (bzw. wurde), die es zu erkennen gilt, unabhängig davon, ob die wertgebende Instanz im Glauben an einen Gott oder etwa in der menschlichen Vernunft, die einen universalen ethischen Code hervorbringt, gesehen wird. Selbst nach Nietzsches „Umwertung aller Werte“²⁶¹ setzt sich zumindest der Glaube an die Möglichkeit eines solchen Codes in der Moderne fort:

Mit anderen Worten, Theorie und Praxis der Moral in der Moderne wurden durch den Glauben an die Möglichkeit eines *nicht-ambivalenten, nicht-aporetischen ethischen Codes* belebt. Vielleicht wurde ein solcher Code bis heute nicht gefunden. Aber sicher wartet er schon an der nächsten Ecke. Oder an der übernächsten.²⁶²

Zu diskutieren ist, ob (aus historischer Sicht) Muße Teil eines gegebenen Wertehorizonts ist. Blickt man auf Epochen, wie Antike oder christliches Mittelalter, ist diese Fragerichtung legitim und notwendig. Geht die Praxis gelebter Muße verloren, wird die Frage nach der Muße als Wert zum Erkenntnisproblem. Solange der Verdacht auf eine universale, unhintergehbare Ethik besteht, kann es nämlich nur einen Wertverlust geben, insofern vorhandene Werte nicht mehr erkannt und gelebt werden, niemals einen Wertewandel.

Man kann sich auch mit Wertebenen oder Wertehierarchien behelfen. Dies würde bedeuten, dass man bestimmte „oberste Werte“ etabliert, die unwandelbar das menschliche Dasein durchziehen, und andere niedrigere Wertstufen, die sich mit den Gegebenheiten wandeln können und denen die Muße zuzurechnen wäre. Ein Beispiel einer solchen Wertehierarchie nennt etwa Rüdiger Funiok:

1. Das Heilige
2. Sittliche Werte (personale Tugenden)
3. Geistige Werte (das Wahre und Schöne)
4. Lebenswerte (Gesundheit, Entspannung, Erholung)
5. Werte des gesellschaftlichen Geltens (Ehre, Machtausübung)
6. Sachwerte (Nahrung, Wohnung, Besitz)²⁶³

Siedelt man die Muße etwa im Bereich der „Lebenswerte“ an, hätte man argumentativ keine Schwierigkeiten, da es „beim *Wertewandel* [...] oft nur um vormoralische Verhaltensnormen

²⁶¹ Vgl. Nietzsche, Friedrich: *Der Wille zur Macht. Versuch einer Umwertung aller Werte*, Stuttgart: Kröner 1980.

²⁶² Bauman, Zygmunt: *Postmoderne Ethik*. Hamburg: Hamburger Edition 1995, S. 22.

²⁶³ Huber u. Funiok: *Medien- und Werteerziehung*, S. 17.

und Einstellungen (z. B. zur Arbeit) [geht].²⁶⁴ Schwieriger würde es schon, sähe man Muße aufgrund der ästhetischen Dimension bei den geistigen Werten. Allerdings könnte man jede Diskussion elegant vermeiden, wenn man nur „Das Heilige“ und eine eng begrenzte Zahl sittlicher Werte, etwa die Achtung der Menschenwürde o. Ä., als „oberste Werte“, die „kaum einem Wertewandel“²⁶⁵ unterliegen, definiert. Man kann vor diesem Hintergrund, auch mit Gesprächspartnern, die sich im sensiblen Bereich der Wertediskussion nicht auf die Diskussionssebene der Postmoderne einlassen, über Wertewandel und den Wert der Muße sprechen. Dies ist vor allem im staatlichen Schulsystem zu bedenken, das Werteeziehung in der multikulturellen Gesellschaft möglichst für breite Teile konsensfähig machen sollte, ohne seine demokratischen Grundwerte zu egalisieren.²⁶⁶

Im postmodernen Diskurs fällt die Frage nach den „Grundwerten“ als mögliches gesellschaftliches Konstrukt nicht weiter ins Gewicht, da man davon ausgeht, dass der „narrensichere – universale und unerschütterliche be- und gegründete – ethische Code [...] niemals gefunden werden [wird]“.²⁶⁷ Werte sind frei verhandelbar und es ist das Subjekt als wertendes Subjekt, das im Mittelpunkt steht. „Werte“, so Hans Joas, „entstehen in der Erfahrung der Selbstbildung und Selbsttranszendenz“.²⁶⁸

Muße entsteht als Wert in ihrer Beziehung zum wertenden Subjekt. „Der individuelle Mensch in einem bestimmten Zeitmoment ist das Maß des Wertes.“²⁶⁹ Daher muss die Frage, inwieweit Muße ein Wert ist, in der Postmoderne vom Subjekt aus argumentieren. Sie kann jedoch das Subjekt nicht aus seinen kulturellen und sozialen Bezügen lösen, da die Entstehung der Werte des Einzelnen und ihr Lebensvollzug immer in den sozialen Kontext eingebunden sind. Das betont auch Kiefer, wenn er Werte als von „relationaler Natur“²⁷⁰ bezeichnet. Diese Relationen, die Werte definieren, werden seines Erachtens über sprachliche Symbolisierungen, aber auch andere Zeichensysteme kommuniziert und im gesellschaftlichen Gebrauch fixiert.

Sprachliche Symbolisierung ist dem Wandel unterworfen und spiegelt den Wandel einer Gesellschaft wider. Das Subjekt, geworfen in den Diskurs seiner Zeit, ist diesem zunächst ausgeliefert und trägt vom Standort seiner Sozialisation aus, vielleicht im individuellen Fort-

²⁶⁴ Ebd.

²⁶⁵ Ebd.

²⁶⁶ Für Menschen, die aufgrund ihrer religiösen oder allgemein weltanschaulichen Position bestimmte sittliche Grundwerte an einer absolut gesetzten Letztinstanz festmachen, sind diese Werte nicht verhandelbar, da für sie demokratische Prozesse auf einer niedrigeren Stufe der Wertehierarchie angesiedelt werden.

²⁶⁷ Bauman: Postmoderne Ethik, S. 22.

²⁶⁸ Joas: Die Entstehung der Werte, S. 10.

²⁶⁹ Mauthner: Wörterbuch der Philosophie, Bd. 3, S. 432.

²⁷⁰ Kiefer: Deutschunterricht und Wert(e)erziehung, in: Transcarpathica, Bd. 5/6, S. 315.

schreiten, zu diesem Wandel bei. Reflexives Erziehungshandeln kann und wird in diesen Prozess mit einfließen, der sich, aus der Distanz betrachtet, im „gesellschaftlichen Gebrauch“ manifestiert. Der Gebrauch des Begriffs der Muße zeigt einen solchen sprachlichen Wandel sehr plakativ. Handelt es sich bei Muße um einen Wert, kann bzw. muss man von einem Wertewandel ausgehen. Wie eben dargestellt, berührt dies nicht die Fragestellung, ob so etwas wie allgemeine anthropologische Grundwerte (das Gute o. Ä.) existieren.

Form, Inhalt und Funktion von Muße korrespondieren also immer mit der gesellschaftlich gelebten Wirklichkeit einer bestimmten Zeit und ihrem sich darin manifestierenden Wertesystem. Basis ist die Struktur des diskursiven Wissens, als eine „archaische Ebene, die die Erkenntnisse und die Seinsweise dessen, was gewusst werden kann, möglich macht“.²⁷¹ Das heißt, dass eine Auseinandersetzung mit der Wertfrage der Muße in historischer Sicht nicht losgelöst vom epochenspezifischen Diskurs geschehen kann.

„Auf alle Fälle ist die Untersuchung des Werts etwas Komplexes: so erkennbar der Marktwert ist, so unbeständig und flüchtig ist der Zeichenwert – zu einem gegebenen Zeitpunkt ist er erschöpft und zerstreut sich“.²⁷² Ob Muße in einer Gesellschaft etwas wert ist, spiegelt sich im „Zeichenwert“, in Sprechakten als „Pakt“, d. h. in „einer dualen und komplizierten Relation“²⁷³ zwischen den Objekten und den Individuen. Dabei spannt sich der Zeichenwert in ein Koordinatensystem von Relationen, das letzten Endes Sinn „macht“. Dieses Koordinatensystem spielt sich für die Muße zwischen spezifischen Fix(ier)punkten ab, die ebenfalls einem ausgesprochenen Wandel unterliegen.²⁷⁴ Diese Punkte sind vor allem die Definition und Praxis der Arbeit und die Vorstellung, die Wahrnehmung und der Umgang von und mit Zeit. Erziehung, Bildung und Ausbildung sind mit beidem eng verbunden. Jede Form didaktischer Überlegung wird immer innerhalb des jeweiligen Koordinatensystems handeln.

Eine Betrachtung des Werts der Muße unter historischen Gesichtspunkten ist in mehr als einer Hinsicht fruchtbar. Deutlich wird der Umgang mit Werten und ihrem Wandel immer da, wo epistemische Brüche zu Tage treten. Damit relativiert sich die Sichtweise mancher Dogmen, die nach wie vor unhinterfragt im Erziehungsgeschehen unserer Gesellschaft verankert sind. Auf der anderen Seite wird deutlich, dass Wertewandel schon sehr viel früher als in den sechziger oder achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts stattfand und dass es bei der Etablierung von

²⁷¹ Foucault, Michel: Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1991, S. 87.

²⁷² Baudrillard: Passwörter, S. 17.

²⁷³ Ebd., S. 16.

²⁷⁴ Insofern ist ein Fixieren immer ein willkürliches Festlegen und Festmachen, im günstigsten Fall am aussagekräftigsten Ort eines im Foucaultschen Sinne „epistemischen Bruchs“.

Werten, dort wo der gesellschaftliche Konsens längst verloren gegangen ist, nicht bei einer unreflektierten Reanimation bleiben kann. Was sich jedoch letzten Endes für unsere Gesellschaft als tragfähig erweist, wird vor diesem Hintergrund zu diskutieren sein. Maßgeblich ist dabei das (kindliche) Subjekt in seiner Gegenwart und Zukunft.

2.3.1 „Um des Friedens, der Muße, des sittlich Schönen willen“: Die *scholé*

Erste Zeugnisse der Verwendung des Wortes *scholé* in der Antike finden sich Anfang des 5. Jahrhunderts v. Chr. bei Pindar und Aischylos. „In beiden Fällen [...] handelt es sich um die Frage der Zeit, die sich ein Mensch nimmt, um den anderen anzuhören oder mit dem anderen zu sprechen. Es geht um die Muße, die der Mensch sich selbst und dem anderen für ein Gespräch gönnt.“²⁷⁵ Muße bedeutet also Herrschaft des Subjekts über die Zeit, sie heißt ausgerichtet sein auf das Du und sie vollzieht sich im Austausch mit Hilfe sprachlicher Zeichen.

Die Frage der Zeit stellt sich im antiken Griechenland noch unter ganz anderen Vorzeichen. Alexander Szalai stellt Herodot, den „große[n] Reisende[n] und gutinformierte[n] Mann seiner Zeit“ als Beispiel eines antiken Schriftstellers vor, der „niemals mit dem Konzept der ‚Stunde‘ in Berührung kam und nicht einmal das richtige Wort dafür finden konnte. In seiner Zeit und noch viel später diente die menschliche Tätigkeit viel häufiger als ein Maßstab der Zeit als andersherum.“²⁷⁶ Zeit wird im Fluss wahrgenommen, der Schatten streift über die Sonnenuhr, unaufhaltsam tröpfelt es in den Wasseruhren und im Alltag bestimmt der Lauf der Natur die Zeitwahrnehmung. Als „ein bewegtes Bild der Ewigkeit“²⁷⁷ bezeichnet Platon die Zeit. Auch Aristoteles verknüpft, wie Platon, Zeit mit der Konstituierung der Welt, sieht also Zeitlichkeit als Weltimmanenz, und bestimmt sie ebenfalls als „Zahl von Bewegung“: „[...] sie ist die Zahl von Bewegung, innerhalb dieser Anzahl von Bewegung kann auch das Ruhende sich befinden.“²⁷⁸ In seiner ausführlichen und für eine über Jahrhunderte geführte Diskussion grundlegenden Analyse thematisiert er bereits die Zeitwahrnehmung: „Der Untersuchung wert sind auch (die Fragen), wie sich denn die Zeit zum Bewusstsein verhält.“²⁷⁹

²⁷⁵ Welskopf, Elisabeth: Probleme der Muße im alten Hellas. Berlin: Rütten & Loenig 1962, S. 15.

²⁷⁶ Alexander Szalai, zit. n. Levine, Robert: Eine Landkarte der Zeit. Wie Kulturen mit Zeit umgehen, München: Piper 1989, S. 97.

²⁷⁷ Platon: Timaios, in: Sämtliche Werke. Berlin: Lambert Schneider 1940, Bd. 3, S. 116.

²⁷⁸ Aristoteles: Physik, in: Philosophische Schriften. Hamburg: Meiner 1995, Bd. 6, S. 111 (221b).

²⁷⁹ Ebd., S. 115f.

Dieses Bewusstsein und das Verhältnis zur *Zeit* ist in der *Polis* nicht mehr das Verhältnis der Jäger und Sammler oder der neusteinzeitlichen Ackerbauern. Damals „hatte der Mensch zwar noch keine freie Zeit, doch da er nur das Nötigste tat, hatte er für alles genügend Zeit“.²⁸⁰ Das „Nötigste“ verrichten nun Sklaven, Lohnarbeiter, Bauern und Handwerker. Außer einer gewissen „Wertschätzung der Landarbeit im römischen Schrifttum, für die die *Erga kai hemerai* Hesiods bereits eine wichtige Vorstufe darstellt“,²⁸¹ werden Arbeit und der Arbeitende als minderwertig eingestuft. Xenophon führt beispielsweise aus: „[...] die sogenannten handwerklichen Beschäftigungen sind verschrien und werden aus Staatsinteresse mit Recht sehr verachtet.“²⁸² Auch Aristoteles zitiert ein wohl bekanntes Sprichwort,²⁸³ dass der Sklave keine Muße besäße und dass „die Bürger weder das Leben der gewöhnlichen Handwerker, noch das der Händler führen dürfen, da ein solches Leben [...] wahrer Tugend zum Teil im Weg steht; auch dürfen sie deshalb [...] keine Bauern sein. Denn zur Entwicklung der Tugend, wie zur Ausübung staatsmännischer Tätigkeit bedarf es der Muße“.²⁸⁴

Nichtsdestotrotz wird eine Aussage, wie von Albrecht Timm, dass „die Muße zu Lasten der Arbeitenden, vor allem der Sklaven genossen [wird]“,²⁸⁵ dem aristotelischen Ansatz nicht gerecht. Selbstverständlich lebt der Sklave per definitionem nicht selbstbestimmt und als Herr über seine Zeit. Insofern ist er in der Tat „Spezialist der Mußelosigkeit“,²⁸⁶ wobei ihm ja durchaus Ruhepausen, also Freizeit, zugestanden werden. Ihm gegenüber steht aber nicht „der Sklavenhalter“ als „gesellschaftliches Produktionsziel“,²⁸⁷ wie es Elisabeth Welskopf noch im klassischen Sprachgebrauch der damaligen DDR formulierte, sondern der Bürger, dem es seine wirtschaftlichen Verhältnisse erlauben, frei über seine Zeit zu verfügen – ein bis heute durchaus bekanntes Phänomen. Dieser Bürger ist mit Aristoteles auf der Suche nach einem sittlich guten Leben innerhalb der Gemeinschaft. Muße ist dabei der Schlüsselbegriff, sie scheint „Lust, wahres Glück und seliges Leben in sich selbst zu tragen“,²⁸⁸ ihr ist die Arbeit ganz klar untergeordnet: „Denn wer arbeitet, arbeitet für ein Ziel, das er noch nicht erreicht

²⁸⁰ Baeriswyl, Michel: *Chillout. Wege in eine neue Zeitkultur*. München: dtv 2000, S. 51.

²⁸¹ Weiler, Ingomar: *Arbeit und Arbeitslosigkeit im Altertum*, in: *Otium – Negotium*, hg. v. Ernst Sigot, S. 44.

²⁸² Xenophon, *Oikonomikos*, in: *Die sokratischen Schriften*, hg. v. Ernst Bux, Stuttgart: Alfred Körner 1956, S. 249.

²⁸³ Aristoteles: *Politik*, in: *Philosophische Schriften*. Hamburg: Meiner 1995, Bd. 4, S. 271f. (1334a), vgl. auch Welskopf: *Probleme der Muße im alten Hellas*, S. 215.

²⁸⁴ Aristoteles: *Politik*, S. 255 (1329a).

²⁸⁵ Timm, Albrecht: *Verlust der Muße. Zur Geschichte der Freizeitgesellschaft*. Hamburg: Dr. Johannes Knauel 1968, S. 9.

²⁸⁶ Welskopf: *Probleme der Muße im alten Hellas*, S. 215.

²⁸⁷ Ebd., S. 216.

²⁸⁸ Aristoteles: *Politik*, S. 285 (1338a).

hat, das wahre Glück aber ist selbst Ziel.²⁸⁹ Diese Muße fällt dem Einzelnen jedoch nicht voraussetzungslos, qua wirtschaftlicher Unabhängigkeit, zu:

Für Muße und gebildeten Lebensgenuß sind aber wie die in der Muße, so auch in der Arbeit zur Betätigung kommenden Tugenden dienlich. Muß doch, um der Muße pflegen zu können, vorher schon vieles Notwendige vorhanden sein. Und daher gehört es sich für den Staat mäßig, mutig und abgehärtet zu sein. [...] Mut also und Abgehärtetheit ist für die Arbeit vonnöten, Weisheitsliebe für die Muße, und Mäßigkeit und Gerechtigkeit ist zu beiden Zeiten und besonders in Zeiten des Friedens und der Muße erforderlich.²⁹⁰

Muße setzt demnach Weisheitsliebe, also Philosophie, Mäßigkeit und Gerechtigkeit voraus, sowie die Freiheit, über seine Zeit zu bestimmen. Dann bedeutet sie „wahres Glück“, Eudämonie, und ist damit ein hoher Lebens-Wert. Zu diesem Wert muss erzogen werden: „Und so leuchtet denn ein, dass man auch für den würdigen Genuß der Muße erzogen werden, und manches lernen muss.“²⁹¹ Dabei macht es einen großen Unterschied, „aus welchem Grund man etwas tut oder lernt. Tut man es für sich selbst oder für seine Freunde oder um der Tugend willen, so ist es eines freien Mannes nicht unwürdig.“²⁹²

Inhaltlich bedeutet der Vollzug der Muße entweder „sich um Freunde und die Stadt zu kümmern“, wie bei Xenophon, oder „freie Künste und Wissenschaften [...] bis zu einem gewissen Grad betreiben“,²⁹³ Aristoteles nennt besonders die Musik, daneben die „Entwicklung der Tugend“ und die „Ausübung staatsmännischer Tätigkeit“.²⁹⁴

Die *scholé* ist also eng verbunden mit den absoluten Wertkategorien des sittlich Guten und Schönen und sie ist in der antiken *Polis* ein Wert an sich. Aristoteles fordert bereits eine Erziehung zur Muße im Rahmen einer Werteerziehung. Arbeit wird als Notwendigkeit akzeptiert und, als schwere körperliche Arbeit nach Möglichkeit delegiert, wobei viele Facetten der (genuin tätigen) Mußeausübung inhaltlich heute eher in den Bereich der Arbeitsausübung fallen würden. Auch hier wird schon differenziert, „aus welchem Grund man etwas tut oder lernt“.²⁹⁵ Tätigkeiten in Muße unterscheiden sich von Arbeit durch fehlende Zweckgebundenheit und durch Selbstbestimmtheit.

²⁸⁹ Ebd.

²⁹⁰ Ebd., S. 271f. (1334a).

²⁹¹ Ebd., S. 285 (1338a).

²⁹² Ebd., S. 284 (1337b).

²⁹³ Ebd.

²⁹⁴ Ebd., S. 255 (1329a).

²⁹⁵ Ebd., S. 284 (1337b).

2.3.2 „Studia, litterae, artes“: Das „otium litteratum“ Roms

Auch in der römischen Literatur kreisen die frühesten Verwendungen des Substantivs *otium*, bei Plautus und Terenz, darum, „Zeit haben für ein ruhiges Gespräch und Ruhe für ein Viertel Wein“. ²⁹⁶ So charakterisiert etwa Demea seinen Bruder Micio in Terenz' „Die Brüder“: „[Er] führte stets sein Leben in Muße und Geselligkeit, war umgänglich, verträglich, niemand hat er je beleidigt, jedermann stets freundlich zugelacht.“ ²⁹⁷

Die hier angeführte Ausrichtung auf das Du verschiebt sich jedoch bald, da eine Ablösung des Politischen, der „Ausübung staatsmännischer Tätigkeit“, ²⁹⁸ die ja gerade auch aus heutiger Sicht nur schwer mit Muße in Verbindung zu bringen ist, und eine Opposition von Öffentlichkeit und Privatleben in der *res publica Romana* beginnt. Damit öffnet sich ein neuer Blickwinkel auf die Muße: Wo bei den Griechen für den Bürger die Muße eine Aufgabe bedeutet, ein mäßiges, tugendhaftes und sozial und politisch verantwortliches Leben zu führen, teilt sich das Leben des römischen Bürgers in *otium* und *negotia*. *Negotium* ist die „Tätigkeit im öffentlichen, politischen und geschäftlichen Leben“. ²⁹⁹ Soziale und politische Verantwortung besetzen die Zeit. Damit verlagert sich die Muße in einen privaten Raum, der sich sowohl räumlich als auch zeitlich definiert und vor allem auf das Subjekt bezieht.

Räumlich zieht man sich aus der Stadt aufs Land zurück:

O du mein Landgut, wann seh ich dich wieder? Wann darf ich dort wieder,
sei's in den Büchern der Alten, im Schlaf, in den Stunden der Muße,
süßes Vergessen schlürfen vom Leben mit all diesen Sorgen? ³⁰⁰

Zeitlich muss zunächst die Grundsatzfrage, inwieweit eine Teilnahme am Staatsgeschehen Pflicht ist, geklärt werden.

Zwei Schulen sind sich besonders uneinig, so auch in diesem Punkte, die der Epikureer und die der Stoiker, aber jede von beiden entläßt uns in die Muße, freilich auf verschiedenen Wegen. Epikur sagt: „Der Weise wird nicht in die Politik gehen, außer wenn ein Notfall eintritt“; Zenon sagt: „Er wird in die Politik gehen, außer wenn etwas daran hindert. Der eine sucht die Muße mit Vorsatz, der andere auf Grund eines Anlasses; einen solchen Anlaß aber gibt es reichlich.“ ³⁰¹

Der Stoiker wird die von Geschäftigkeit freie Zeit nutzen, also Feiertage, religiöse Feste, die Zeiten der Spiele. Oder die Zeit, nachdem man seinen Dienst abgeleistet hat, als eine *otiosa senectus*, wie es Cato bei Cicero formuliert, „wenn man [...] für sich selbst leben kann und als

²⁹⁶ Dalfen, Joachim: Ciceros „cum dignitate otium“. Einiges zur (nicht unproblematischen) Freizeitkultur großer Römer, in: *Otium – Negotium*, hg. v. Ernst Sigot, S. 171.

²⁹⁷ Terenz: *Adelphoe*. Die Brüder, hg. v. Herbert Rädle, Stuttgart: Reclam 1977, S. 91.

²⁹⁸ Aristoteles: *Politik*, S. 255 (1329a).

²⁹⁹ Dalfen: Ciceros „cum dignitate otium“, S. 170.

³⁰⁰ Horaz: *Werke* in einem Band, hg. v. Manfred Simon. Berlin, Weimar: Aufbau 1990, S. 217.

³⁰¹ Seneca, Lucius Annaeus: *De otio*. Über die Muße, hg. v. Gerhard Krüger, Stuttgart: Reclam 1996, S. 9.

Nahrung *studium* und *doctrina* hat“.³⁰² Auch ein politisch begründeter Rückzug aus den Staatsgeschäften bietet die Möglichkeit für Muße. Der epikureisch orientierte Bürger hat in der Regel eine Grundsatzentscheidung für ein Leben in Muße statt politischen Engagements getroffen, wie etwa Ciceros Freund Pomponius Atticus, dessen Lebensentwurf Cicero durchaus als *honestum otium* bezeichnet.³⁰³

Im politischen Geschehen kennt der Römer bereits zeitlichen Stress:

Römische Rechtsanwälte baten den Richter oft geradezu flehentlich um eine weitere Wasseruhr Zeit, um den Fall ihres Mandanten darzulegen. Der Begriff *aquam dare*, „Wasser zugestehen“, bedeutete, dass man dem Rechtsanwalt Zeit einräumte. [...] Wenn ein Redner im Senat allzu weitschweifig wurde, riefen seine Kollegen, man solle ihm das Wasser entziehen.³⁰⁴

Muße wird hier, beispielweise bei Horaz, kontrastiv als selbstbestimmte Zeit verstanden:

Hier wie in tausend anderen Dingen fürwahr hab ich's leichter, edler Senator, als du. Denn wohin mir auch immer der Sinn steht, geh ich – allein; [...] Schlafen leg ich mich dann, ohne Sorge, daß anderntags früh ich aufstehen müßte, [...] Bis gegen neun bleib ich liegen; drauf geh ich spazieren; ich lese, oder ich schreibe mit stillem Behagen; [...] Bald dann, nach maßvollem Mahl – grad genug, ohne Leere im Magen meinen Tag zu verbringen –, genieß ich zu Hause die Muße.³⁰⁵

In besonderer Weise beschäftigt sich auch Seneca mit dem Verhältnis von Zeit und Muße: „Recht so, Lucilius! Widme dich dir selbst, sammle geradezu Zeit und geize mit ihr! Bis jetzt hat man sie dir immer geraubt, gestohlen oder – sie ist dir einfach entglitten. [...] umarme, möchte ich sagen, alle Stunden!“³⁰⁶ Die Zeit selbst wird dabei „zu etwas Dinglichem [...]“. Denken und Handeln der Menschen können somit die Dimension der Zeit verändern, und der Wert der Veränderung lässt sich nach ethischen Normen beurteilen.³⁰⁷ Zeit wird unterschieden in Lebenszeit und lebenswerte Zeit: „Nur ein kleiner Teil des Lebens ist es, in dem wir leben. Die ganze übrige Spanne ist nicht Leben, sondern Zeit.“³⁰⁸ Für diese lebenswerte Zeit bedarf es der Muße.³⁰⁹

Schließlich ist man allgemein der Auffassung, ein überlasteter Mensch könne nichts mit Erfolg betreiben, nicht die Beredsamkeit, nicht die freien Künste, da ein vielfach beanspruchter Geist

³⁰² Dalfen: Ciceros „cum dignitate otium“, S. 179.

³⁰³ Ebd., S. 172f.

³⁰⁴ Levine: Eine Landkarte der Zeit, S. 92.

³⁰⁵ Horaz: Werke in einem Band, S. 173.

³⁰⁶ Seneca, Lucius Annaeus: Briefe an Lucilius, hg. v. Ernst Glaser-Gerhard, Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1965, Bd. 1, S. 7.

³⁰⁷ Fink, Gerhard: De otio oder Seneca für Gestreßte, in: Otium – Negotium, hg. v. Ernst Sigot, S. 114.

³⁰⁸ Seneca, Lucius Annaeus: De brevitae vitae. Von der Kürze des Lebens, hg. v. Josef Feix, Stuttgart: Reclam 1977, S. 7.

³⁰⁹ Das schließt jedoch ein Tätigsein nicht aus, „die Natur hat uns zu beidem geschaffen, zur Betrachtung der Welt und zum Tätigsein.“ Seneca: De otio, S. 11.

nichts tiefer aufnimmt, sondern alles wieder ausspeit, als sei es nur in ihn hineingestopft. Nichts vermag ein beschäftigter Mensch weniger, als zu leben.³¹⁰

Interessant ist, dass Seneca ganz dezidiert vom „*homine occupato*“ spricht,³¹¹ vom Menschen, der „besetzt“ ist und damit unfrei gegenüber seiner Zeit. Auch der Politiker kann sich seines Erachtens frei machen, „auf das Göttliche zu schauen“.³¹²

Obwohl von einer „denkenden Betrachtung, die nicht ohne Tätigkeit möglich ist“,³¹³ auch die Nachwelt ihren Nutzen zieht,³¹⁴ steht doch gerade bei Seneca das Subjekt im Zentrum der Muße. Muße bedeutet die Möglichkeit, dass man „mit [sich] selbst spricht“,³¹⁵ und in der kritischen Reflexion der eigenen Lebenszeit³¹⁶ Selbstbewusstsein zu entwickeln.

Muße als Untätigkeit oder im Sinn eines Lebenskonzepts als Müßiggänger, als Zeitverschwendung, wird in der lateinischen Literatur auch verwendet³¹⁷ und, wie bei Aristoteles, abqualifiziert: Zum rechten Gebrauch der Muße sind bestimmte Tugenden von Nöten. Diese unterliegen der Erziehung. Cicero führt seine Affinität zur Muße auf die „herzerfreuenden *studia*, die er seit seiner Kindheit betrieben hatte“,³¹⁸ zurück. Wertvoll ist Muße als *otium litteratum*, als „schönes“ Tun: „Ja, ich empfehle dir Muße, aber eine, in der du wichtigere und schönere Taten vollbringen sollst“.³¹⁹

Geistige Tätigkeit ist dabei kein Privileg der herrschenden Klasse. „Der Gegensatz von geistiger und körperlicher Arbeit entsprach keineswegs dem Gegensatz von Sklavenarbeit und freier Arbeit“,³²⁰ gerade im familialen Bildungswesen waren viele Sklaven, vorwiegend griechischer Herkunft, tätig. Dennoch sind diese von der Muße weitgehend ausgeschlossen, da ihnen die freie Verfügung über ihre Zeit nicht zusteht. Ebenso wie alle, die einer körperlichen Arbeit nachgehen, die auch dann politisch und sozial diskriminiert wurde, wenn sie von freien Menschen geleistet wurde:³²¹ „Und alle Handwerker betätigen sich in einer schmutzigen Kunst. Denn eine Werkstatt kann nichts Freies haben.“³²² Während also körperliche Arbeit, *labor*, gering geschätzt wurde, ist das Tätigen von *negotia*, die aktive Beteiligung an der

³¹⁰ Ebd., S. 20f.

³¹¹ Gerhard Fink übersetzt *occupatus* mit „gestresst“, vgl. Fink: *De otio*, S. 144.

³¹² Seneca: *De otio*, S. 17.

³¹³ Ebd.

³¹⁴ Ebd.

³¹⁵ Seneca: *Briefe an Lucilius*, Bd. 1, S. 165.

³¹⁶ Seneca: *De brevitae vitae*, S. 31.

³¹⁷ Vgl. Dalfen: *Ciceros „cum dignitate otium“*, S. 178.

³¹⁸ Ebd., S. 177.

³¹⁹ Seneca: *Briefe an Lucilius*, Bd. 1, S. 166.

³²⁰ Schneider, Helmuth: *Die antike Sklavenwirtschaft: Das Imperium Romanum*, in: *Geschichte der Arbeit: Vom Alten Ägypten bis zur Gegenwart*, hg. v. Helmuth Schneider, Frankfurt a. M., Berlin, Wien: Ullstein 1983, S. 107.

³²¹ Vgl. ebd.

³²² Cicero, Marcus Tullius: *Vom rechten Handeln*, hg. v. Karl Büchner, Zürich: Artemis⁴1994, S. 129.

res publica, eine wertvolle und geachtete Teilhabe am Staatswesen, Tugend und bürgerliche Verpflichtung. Mit dem Rückzug der Muße aus der staatsmännischen Tätigkeit und ihrer Verlagerung ins Private – zusammen mit den *studia, litterae, artes*, entsteht, obwohl die Muße als gleichrangig in der Wertigkeit gesehen wird, ein Dualismus der Aufteilung von Lebenszeit. Dazu gesellt sich eine Konzentration der Muße auf das Subjekt in seinem Privatleben, dem eine Beteiligung am Staatswesen zugunsten der Gemeinschaft gegenübersteht. Im frühen Kaiserreich wird dieser Rückzug (!) in *otium litteratum* mitunter auch als Ausdruck der Ablehnung des bestehenden politischen Systems interpretiert und ist somit suspekt.³²³ Der Wert der Muße ist also für das Subjekt von hoher Bedeutung, verliert gegenüber dem griechischen Ansatz aber das ganze Spektrum des Politischen.

2.3.3 „Ein Jegliches hat seine Zeit“: Biblische Grundlagen

Für das christliche Mittelalter sind neben der Lebenspraxis der Antike vor allem biblische Grundhaltungen von großer Bedeutung. Im Gegensatz zu antiken Lebensrhythmen ist der biblische Alltag von der Schöpfungsgeschichte an in einen siebentägigen regelmäßigen Ablauf unterteilt, der das gesamte Gemeinwesen einschließt: „Sechs Tage kannst du deine Arbeit verrichten, am siebten Tag aber sollst du ruhen, damit dein Rind und dein Esel ausruhen und der Sohn deiner Sklavin und der Fremde zu Atem kommen.“³²⁴ Dabei darf der Mensch dem Schöpfungsbericht zufolge zuerst an Gottes Ruhe teilhaben, bevor er selbst zu arbeiten beginnt. Die Sabbatruhe ist also nicht durch Arbeit verdient, sondern wird als Geschenk Gottes empfangen: „Am Sabbat lebt der Mensch, als hätte er nichts, als verfolge er kein Ziel, außer zu *sein*, d. h., seine wesentlichen Kräfte auszuüben – beten, studieren, essen, trinken, singen, lieben.“³²⁵ Das Leben ist unterteilt in kultische freie Zeiten und Arbeitszeiten, beide sind jedoch nur unter Gottes Segen für den Menschen gute Zeiten. Der Mensch bestimmt sich in seiner Vergänglichkeit von Gott her: „Unser Leben währt siebzig Jahre, / und wenn es hochkommt, sind es achtzig. Das Beste daran ist nur Mühsal und Beschwer. [...] Unsere Tage zählen lehre uns!“³²⁶ Arbeit gilt als notwendiger Teil des Lebens, dem aber kein exklusiver Wert ausgewiesen wird. Vielmehr steht sie in Kontrast zum Paradies. So spricht Gott bei der

³²³ Vgl. Dalfen: Ciceros „cum dignitate otium“, S. 186.

³²⁴ Die Bibel, S. 75 (Ex 23, 12).

³²⁵ Fromm, Erich: Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft, Stuttgart, München u. a.: Dt. Bücherbund 1981, S. 57.

³²⁶ Die Bibel, S. 663 (Ps 90,10–12).

Vertreibung aus dem Paradies: „Im Schweiß deines Angesichts sollst du dein Brot essen.“³²⁷ Bei Jesus Sirach wird die arbeitende Bevölkerung gewürdigt – „Sie alle verlassen sich auf ihre Hände, / und jeder ist erfahren in seinem Geschäft. Ohne sie wird keine Stadt besiedelt.“³²⁸ –, aber deutlich gemacht, dass man dadurch ausgeschlossen ist von „der Weisheit“, die für die Volksversammlung, das Richteramt oder die Schriftgelehrten nötig ist: „Wer frei ist von Arbeit, kann sich der Weisheit widmen.“³²⁹

Dem Mußebezug nahe kommt die alttestamentarische Vorstellung von Ruhe:

Neben der mit dem Sabbat verbundenen Ruhe existiert im Alten Testament eine raumbezogene Ruhevorstellung [...], die eine Ruhestatt im Sinne von Heimat, auch gelobtem Land bezeichnet. Der mit dem Ort zugleich gemeinte Zustand bedeutet Freiheit von kriegerischen und sonstigen Konflikten, friedliches Arbeitenkönnen und Gemeinschaft mit Gott. Dieser Ruhebegriff konstituiert sich nicht durch den Gegensatz zur Arbeit.³³⁰

Insgesamt wird der Mensch im Alten Testament innerhalb einer göttlichen Ordnung beschrieben, in der die Rhythmen seiner Lebenszeit geborgen sind. Arbeit hat ihre Zeit, sie ist aber nicht Lebenszweck: „Besser eine Hand voll und Ruhe, als beide Hände voll und Arbeit und Luftgespinnst.“³³¹

Im Neuen Testament sind vor allem zwei Stellungnahmen Jesu, sowie das paulinische Wort „Wer nicht arbeiten will, soll auch nicht essen“,³³² von wegweisender Bedeutung. Bei Matthäus spricht Jesus zu seinen Jüngern:

Ihr könnt nicht beiden dienen, Gott und dem Mammon. Deswegen sage ich euch: Sorgt euch nicht um euer Leben und darum, dass ihr etwas zu essen habt, noch um euren Leib und darum, dass ihr etwas anzuziehen habt. [...] Seht die Vögel des Himmels, sie säen nicht, sie ernten nicht und sammeln keine Vorräte in Scheunen; euer himmlischer Vater ernährt sie. Seid ihr nicht viel mehr wert als sie? [...] Euch muss es aber zuerst um sein Reich und seine Gerechtigkeit gehen.³³³

Arbeit wird hier verknüpft mit Sorgen um die Lebenserhaltung sowie das Ansammeln von finanziellem Reichtum und ganz klar negativ ausgelegt, als einem auf Gott hin ausgerichteten Leben entgegenstehend. Dabei geht es allerdings in erster Linie nicht um die Tätigkeit an sich, sondern um ihre Auswirkung auf den Menschen: Verwerflich ist die *Sorge*, da sie einen Widerspruch zu einem Leben im Vertrauen auf Gott darstellt.

³²⁷ Ebd., S. 7 (Gen 3,19).

³²⁸ Ebd., S. 791 (Jes Sir 38,31–32).

³²⁹ Ebd. (Jes Sir 38,24).

³³⁰ Krauß-Siemann: Von der Freizeit zur Muße, S. 78.

³³¹ Die Bibel, S. 724 (Koh 4,6).

³³² Ebd., S. 1337 (2Thes 3,10).

³³³ Ebd., S. 1094 (Mat 6,19–34).

Grundlegend für die spätere Herleitung des Primats der *vita contemplativa* vor der *vita activa*, besonders bei Augustinus³³⁴ und Thomas von Aquin,³³⁵ ist die Perikope von Maria und Martha, bei der Maria Jesus zuhört, während ihre Schwester Martha „ganz davon in Anspruch genommen [war], für ihn zu sorgen.“ Jesus lobt Maria in ihrer Rolle als Hörende: „Maria hat das Bessere gewählt.“³³⁶

Vor diesem Hintergrund verwundert auf den ersten Blick die Sentenz Paulus' aus dem zweiten Brief an die Thessalonicher, „Wer nicht arbeiten will, soll auch nicht essen“,³³⁷ die gerade in den Regeln der großen christlichen Orden und von da aus hinein in die Gesellschaft des Mittelalters, bis hin zu Luther, eine so hohe Wirkung entfaltet hat. Ursprünglich war der Brief als Ermahnung an die Gemeinde in Thessaloniki gedacht, in der die Behauptung, dass der Tag der Wiederkunft Christi schon da sei, Furore gemacht hatte. „Paulus [...] weist einzelne Gemeindemitglieder zurecht, die sich, offenkundig durch die Irrlehrer verführt, weigern, der täglichen Arbeit nachzugehen.“³³⁸ Arbeit wird vor allem als leidvolle aber wichtige soziale Pflicht dargestellt: „[...] wir haben uns gemüht und geplagt, um keinem von euch zur Last zu fallen“.³³⁹

Altes und Neues Testament teilen die Sicht der Ruhe, die zunehmend zum eschatologischen Heilsgut wird.³⁴⁰ Die strenge Rhythmisierung des Lebens wird von Jesus mitgetragen, aber auf den Menschen hin geöffnet.³⁴¹ Das gottgefällige Leben beinhaltet neben der tätigen Nächstenliebe eine Grundhaltung des Hörens. Die Zeit steht in Gottes Händen, der Mensch sieht sein Leben im Bewusstsein der Endlichkeit auf die Teilhabe an der göttlichen Ewigkeit hin ausgerichtet. Nach Pfingsten kommt dazu die Erwartung der Wiederkunft Christi.

³³⁴ Vgl. Augustinus, Aurelius: Über den Wortlaut der Genesis. De genesi ad litteram libri duodecim, hg. v. Carl Johann Perl, Paderborn: Schöningh 1961, S. 129f.

³³⁵ Vgl. Aquin, Thomas v.: Summa theologica II/2, hg. v. der Albertus-Magnus-Akademie, Graz u. a.: Styria 1953ff., S. 225ff.

³³⁶ Die Bibel, S. 1172 (Luk 10,38–42).

³³⁷ Ebd., S. 1337 (2Thes 3,10).

³³⁸ Ebd., S. 1335.

³³⁹ Ebd., S. 1337 (2Thes 3,8).

³⁴⁰ Vgl. Krauß-Siemann: Von der Freizeit zur Muße, S. 81.

³⁴¹ Vgl. ebd., S. 1132: „Der Sabbat ist für den Menschen da, nicht der Mensch für den Sabbat“ (Mk 2,27).

2.3.4 „Ain leben des contemplirens“: Muße im Mittelalter

Und preisen will dich der Mensch, ein Theilchen deiner Schöpfung, der Mensch, sich tragend mit seiner Sterblichkeit, die das Zeugnis seiner Sünde über ihn ablegt [...]. Du reizest zur Freude an deinem Lobe, weil du für dich uns erschufest und weil unser Herz ruhelos bleibt, so lang es nicht ruhet in dir.³⁴²

Augustinus beschreibt bereits am Anfang seiner „Confessiones“ zentrale Haltungen des mittelalterlichen Menschen: Er definiert seine Lebenszeit auf Erden vor der Folie seiner Sterblichkeit und sieht seinen Lebenssinn in Gott. Arbeit wird als Teil des Lebens in gleichem Maß wie andere Mühsal, etwa Krankheit, als Teilhabe am Leiden Christi angenommen. Ruhe, im Sinn biblischer Ruhe, findet der Mensch nur in Gott. Der Weg zu Gott geht über die Arbeit als Dienst am Nächsten oder an der (mönchischen) Gemeinschaft und über die Kontemplation. Nahezu alle Formen künstlerischen Schaffens sind Gottesdienst. Das politische Engagement verliert ideologisch an Bedeutung. Die Grenzen der Sphären Öffentlichkeit und Privatleben verschieben sich zu Weltlichkeit und Weltabgewandtheit, *vita activa* und *vita contemplativa*.

Der Wert der Muße als Form der Glückseligkeit per se kann so nicht mehr gesehen werden, da alles Glück und aller Sinn in Gott liegt: „Wer also Gott hat, ist glücklich.“³⁴³ Muße wird dort zum Wert, wo sie als Raum der Gotterkenntnis verstanden wird: „Gaischlich leben ist reht ain muessekait und ain ruowe nach Gotte zu gedenkenne, won gaischlich leben ist reht ain leben des contemplirens.“³⁴⁴

Die Verknüpfung Muße – Ruhe³⁴⁵ – Kontemplation ist eine semantische Weiterschreibung der Muße. Sowohl bei Augustinus als auch bei Thomas von Aquin wird das kontemplative Leben der *vita activa* vorgeordnet, Augustinus benutzt dabei in „De beata vita“ auch den Ausdruck Muße: „dulcius est otium quam opus“.³⁴⁶ Der Aquinat unterscheidet verschiedene Charaktere, die mehr oder weniger zum kontemplativen Leben geeignet sind, allerdings durch Übung „zum beschaulichen [Leben] vorbereitet werden können“.³⁴⁷ Hans-Urs von Balthasar kommentiert diese Haltung Thomas von Aquins kritisch:

Die gradlinige Überordnung der Beschauung über die äußere Tätigkeit zieht eine ebenso gradlinige Überordnung der Gottes- über die Nächstenliebe mit sich, die schon in der patristischen

³⁴² Augustinus, Aurelius: Die Bekenntnisse, hg. v. Georg Rapp, Stuttgart: S. G. Liesching 1863, S. 3.

³⁴³ Ders.: De beata vita. Über das Glück, hg. v. Ingeborg Schwarz-Kirchenbauer u. Willi Schwarz, Stuttgart: Reclam 1982, S. 25.

³⁴⁴ Der sogenannte St. Georgener Prediger, hg. v. Karl Rieder, Berlin: Weidmann 1908, S. 208.

³⁴⁵ *Ruhe* meint vor allem auch die ewige Seelenruhe, vgl. z. B. Eschenbach, Wolfram v.: Parzival, hg. v. Karl Lachmann, Stuttgart: Reclam 1981, S. 295.

³⁴⁶ Augustinus: De beata vita, S. 94.

³⁴⁷ V. Aquin: Summa theologica II/2, Bd. 23, S. 240.

Auslegung der Maria-Martha-Perikope bei Lukas (10,38ff.) nicht selten zu bedenklichen Einseitigkeiten führte.³⁴⁸

In den Klöstern wird vor allem der Gedanke eines rhythmisch strukturierten Lebens vervollkommen. Der Wechsel von „ora et labora“ des Benedikt von Nursia ist ein maßgebliches Beispiel. Das Leben wird gegliedert in Arbeit, Gebet und Lesungen. In dieser Lebensform, die sich durch den Gehorsam auszeichnet, hat Muße als selbstbestimmte Tätigkeit keinen Platz,³⁴⁹ wiewohl inhaltlich sehr viele Beschäftigungen ausgesprochen mußevoll sind, angefangen von den Zeiten der Stille und Besinnung im Gebet, über die Mehrzahl der Arbeiten, gerade im künstlerischen Bereich, bis hin zur hohen Bedeutung des Lesens.

In der Ordensregel des hl. Benedikt wird aber gerade hier unterschieden:

Müßiggang ist ein Feind der Seele. Deshalb müssen sich die Brüder zu bestimmten Zeiten der Handarbeit und zu bestimmten Zeiten wiederum der Lesung göttlicher Dinge widmen. [...] Vor allem aber sollen einer oder zwei ältere Brüder bestimmt werden, die zu der für die Lesung bestimmten Zeit im Kloster umhergehen. Sie sollen nachsehen, ob sich nicht vielleicht ein träger Bruder finde, der seine Zeit durch Müßiggang oder Geschwätz verliert, anstatt eifrig zu lesen“.³⁵⁰

In diesem Sinn findet sich auch bei Berthold von Regensburg eine erste Fassung des Sprichwortes „Müßiggang ist aller Laster Anfang“: „wan müezekeit ist aller sünden muoter“.³⁵¹

Die *studia*, *litterae*, *artes* werden in den Gottes-Dienst übernommen und dem Mönch zur Pflicht. Sie haben feste Zeiten im bis aufs Letzte geregelten Leben im Kloster. Lebenszeit wird fremdbestimmt, zu ihrer Rhythmisierung werden durch Glocken Zeitpunkte verkündet und schließlich im 14. Jahrhundert die ersten mechanischen Zeitmesser erfunden:

Die ersten Uhren wurden zu einem sehr eng umrissenen Zweck erfunden: um die frommen Mönche davon in Kenntnis zu setzen, wann die Zeit zum Gebet gekommen war. [...] Sie sollten die Zeit nicht anzeigen, sondern verkünden.³⁵²

³⁴⁸ Ebd., S. 239f. Ein extremes Beispiel wäre hier etwa das Lob der „Abgeschiedenheit“ des Meister Eckhart: „Die Lehrer loben gar gewaltig die Liebe [...]. Ich aber lobe die Abgeschiedenheit mehr als alle Liebe. [...] Die Meister loben auch die Demut vor vielen andern Tugenden. Ich lobe die Abgeschiedenheit vor aller Demut [...]. Ich ziehe auch die Abgeschiedenheit allem Mitleid vor [...]. Die Stufe des Geistes, der abgeschieden ist, ist so hoch, das [!] alles, was er schaut, wahr ist, und was er begehrt, wird ihm gewährt, und wo er gebietet, da muss man ihm gehorsam sein [...]. Und der Mensch, der in so ganzer Abgeschiedenheit steht, wird so in die Ewigkeit verzückt, dass ihn kein vergängliches Ding bewegen kann [...]“.

Meister Eckharts mystische Schriften, hg. v. Gustav Landauer, Berlin: Karl Schnabel 1903, S. 165 ff.

³⁴⁹ Es deutet sich hier ein strukturelles Problem des freien Umgangs mit der Lebenszeit an: Grundsätzlich wird in den Ordensregeln die freie Wahl der klösterlichen Lebensform betont. Nach einer Entscheidung für diese Form ist dann aber die Zeit in extremer Weise reglementiert. Die *vita contemplativa* als übergeordneter Begriff ist daher m. E. frei gewählt. Muße als konkreter Lebensvollzug ordnet sich der Struktur mönchischem Lebensalltag unter.

³⁵⁰ Die großen Ordensregeln, hg. v. Hans-Urs von Balthasar, Einsiedeln, Zürich, Köln: Benziger & Co 1948, S. 193.

³⁵¹ Berthold von Regensburg, hg. v. Franz Pfeiffer u. Joseph Strobl, Berlin: Braumüller 1965, Bd. 1, S. 481.

³⁵² Levine: Eine Landkarte der Zeit, S. 93.

Müßiggang als Zeit, die sich den Lebenspflichten entzieht, öffnet einem Leben, das sich weltlichen Eitelkeiten zuwendet, Tür und Tor. Diese Verbindung zum Müßiggang ist die andere semantische Verknüpfung, die Muße eingeht.

Diese zweite Einstellung spiegelt sich zum Teil auch in der Einschätzung ritterlicher Muße, wie sie sich in den großen epischen Werken etwa eines Wolfram von Eschenbach oder Gottfried von Straßburg findet, wobei an und für sich die „*muoze* [...] zunächst in der Epik als temporaler Prädikator auftritt“.³⁵³ Muße heißt über Lebenszeit verfügen zu können. Damit ergibt sich die Möglichkeit der Untätigkeit,³⁵⁴ die dann auch, explizit etwa bei Thomasin von Zirclaere, in die Nähe des Müßiggangs und der *Acedia* gerückt werden kann.³⁵⁵

Andererseits wird jedoch auch die Option auf das Tätigsein erwähnt: Die „Muessigkeit“ führt, etwa in der „Pilgerfahrt des träumenden Mönchs“³⁵⁶ als allegorische Figur die Menschen zu „ritterlichem Spiel, zu Tanz, Vergnügen, Unterhaltung und Kunst“.³⁵⁷ Im „Tristan“ wird die Zeit der Muße für die Beizjagd, in der „Eneide“ zur Herstellung eines Grabmahls und im „Parzival“ zur Gewinnung einer Heilpflanze verwendet.³⁵⁸ Dietmar Otto bezeichnet die aktive Komponente der *muoze* in den Epen des Hohen Mittelalters auch als Überbegriff für „*spil*, *kurzwile*, *banekie*“.³⁵⁹ Als weitere „Schlüsselbegriffe des *Lebensbereichs muoze*“ nennt er „*rouwe*, *wunne*, *lust* und *vröude*“.³⁶⁰ Der Gegenbegriff zu *muoze* ist *unmuoz*“. *Unmuoze* bedeutet nicht Arbeit, sondern vereinigt die Vorstellung von Aktivität und Zeitmangel in sich. „Im umfassenden Sinne bezeichnet daher Gottfried die Minne als ‚der werlde unmuoze‘, ‚die Macht, die der Welt alle Ruhe raubt‘.“³⁶¹ Hier findet sich die Schnittmenge zum geistlichen Begriff *Muße / Kontemplation* in einer Haltung der (inneren) Ruhe.

Auch die Vorstellung und der Wert von Arbeit verschieben sich. In der weltlichen Gesellschaft

übernahm das Mittelalter die Ablehnung körperlicher Erwerbstätigkeit, weshalb es als vielleicht entscheidenden Unterschied zur modernen Anschauung keine Produktionsethik kannte [...]. Auch von der Kirche wurde der Arbeit kein eigenständiger Wert zugeschrieben, selbst die Zisterzienser als eifrigste Verfechter des Arbeitsprinzips sahen in ihr keinen Verdienst per se, son-

³⁵³ Otto: Arbeit und Tätigkeit in den deutschen Epen des Hohen Mittelalters, S. 159.

³⁵⁴ Vgl. ebd., S. 160.

³⁵⁵ „Ich spriche alreite von der muoze, unde waz man thvon sol zallen ziten und wa von man niht traege sin sol, und wie trachheit einen man schendet“: Der Wälsche Gast des Thomasin von Zirclaria, hg. v. Heinrich Rückert, Berlin: de Gruyter 1965, S. XVII.

³⁵⁶ Die Pilgerfahrt des träumenden Mönchs., hg. nach d. Kölner Hs. v. Adriaan Meijboom, Bonn u. a.: Schroeder 1925.

³⁵⁷ Völker: Langeweile, S. 114.

³⁵⁸ Vgl. Otto: Arbeit und Tätigkeit in den deutschen Epen des Hohen Mittelalters, S. 160f.

³⁵⁹ Ebd., S. 182. Friedrich Pischon übersetzt „*banekie*“ mit „Ergötzlichkeit“, vgl. Friedrich Pischon: Denkmäler der deutschen Sprache, Berlin: Duncker und Humblot 1838, S. 335.

³⁶⁰ Vgl. ebd., S. 200.

³⁶¹ Ebd., S. 121.

dem eine Möglichkeit zum Gottesdienst. [...] Allerdings wirkten starke Kräfte auf die Entwicklung einer Arbeitsethik hin.³⁶²

Wie bereits erwähnt, gelten jedoch den mittelalterlichen Autoren „Beschäftigungen als Arbeit, die in unserem Verständnis Muße sind“.³⁶³ Interessant ist die Verknüpfung von *arbeit* und Ehre, also Arbeit um Gottes Lohn willen, die den Gedanken von Arbeit als Gottesdienst auch in das Rittertum transferiert.³⁶⁴ Die Frage, ob für den epischen Helden Arbeit oder Muße angemessener wäre, stellt sich jedoch so nicht, sondern stattdessen, wann die rechte Zeit für beides sei. „Die Epen entwickeln [...] ein integrales Konzept, ein Tugendsystem von *arbeit* und *muoze*.“³⁶⁵ Nichtsdestotrotz sind die Weichen gestellt, für eine grundlegende Umwertung von Muße und Arbeit.

2.3.5 „Müßiggehen ist die größte Plage auf Erden“: Wandel zur Neuzeit

Das ausgehende Mittelalter ist geprägt von einer Sehnsucht nach geistlicher Erneuerung, die letzten Endes Quelle von Renaissance, Humanismus und Reformation werden wird. Es beginnt eine Zeit der Entdeckungen, die Eroberung der weißen Flecken auf einer Landkarte, die so noch vor kurzem nicht möglich gewesen wäre und schließlich das gesamte Weltbild neu zentriert. In der Philosophie ist es das Subjekt als *l'uomo universale*, das nun im Mittelpunkt steht – letztlich eine Abkehr von der unmittelbaren Ausrichtung des Lebens auf Gott und eine Hinwendung zum Diesseits.

Die Folge ist eine Neuausrichtung des Subjekts auf das selbstverantwortliche und auch nach außen wirkende Tätigsein, das bei den Reformatoren die persönliche Interpretation der Schrift und das eigene Gewissen über die traditional eingebundene Autorität kirchlichen Sprechens und vor allem Richtens stellt. Der *vita contemplativa*, als sich in die autoritative Klostergemeinschaft einordnende Lebensform, wird nicht mehr fruchtbringendes geistiges Tun aus einer Gottverbundenheit heraus unterstellt, sondern sie gerät unter den Generalverdacht des Missbrauchs und damit des parasitären Wohllebens. Die partielle Verbindung, die der Begriff der Muße mit der *vita contemplativa* eingegangen ist, führt zur „Sippenhaft“. Die andere semantische Verknüpfung zum Müßiggang, als Zeit, die sich den Lebenspflichten entzieht, rückt

³⁶² Ebd., S. 69.

³⁶³ Ebd., S. 69f.

³⁶⁴ Vgl. Ehrismann, Gustav: Die Grundlagen des ritterlichen Tugendsystems, in: Zeitschrift für deutsches Altertum und deutsche Literatur 56 (1919), S. 199.

³⁶⁵ Otto: Arbeit und Tätigkeit in den deutschen Epen des Hohen Mittelalters, S. 311.

inhaltlich an die *vita contemplativa* heran. Auch „spil, kurzweile, banekie“,³⁶⁶ wie „rouwe, wunne, lust und vröude“³⁶⁷ werden in einem irdischen Leben suspekt, in dem die Arbeit als Gottesdienst, als Berufung, verstanden wird:

Daher kommt's, daß eine fromme Magd, so sie in ihrem Befehl hingehet, und nach ihrem Amt den Hof kehret, oder Mist austrägt; oder ein Knecht in gleicher Meinung, pflüget und fährt, stracks zu gen Himmel gehet, auf der richtigen Straße, dieweil ein anderer zu St. Jacob oder zur Kirchen gehet, sein Amt und Werk liegen läßt, stracks zu der Höllen gehet.³⁶⁸

Grundlegend neu ist Luthers Ansicht, dass *jede* Arbeit ihren Wert in sich trägt und grundsätzlich besser ist als Müßiggang: „[...] der Mensch ist zur Arbeit geboren, wie der Vogel zum Fliegen“³⁶⁹ ist eines seiner griffigen Zitate, das in keiner Zitatensammlung fehlen dürfte und Arbeit nicht mehr als notwendige, mühevoll Tätigkeits zur Sicherung der Grundbedürfnisse, sondern als genuinen Bestandteil menschlichen Lebens versteht. Seine Auffassung von Arbeit und arbeitsfreier Zeit kommt sehr deutlich in seinem „Großen Katechismus“ von 1529 in der Stellungnahme zum 3. Gebot zum Vorschein:

Du sollst den Feiertag heiligen [...] Den „Feiertag“ haben wir genannt nach dem hebräischen Wörtlein „Sabbat“. Dieses bedeutet eigentlich „feiern“, d. h. Muße von der Arbeit haben; [...] Was dieses äußerliche Feiern betrifft, so ist dieses Gebot nur den Juden gegeben; sie sollten mit groben Arbeiten aussetzen und Ruhe halten, damit sich sowohl Mensch als Vieh wieder erholten und nicht durch stete Arbeit geschwächt würden. [...] *Den Feiertag heiligen heißt, das Wort Gottes hören und tun* [...]. Wie geht nun ein solches Heiligen vor sich? Nicht so, daß man hinter dem Ofen sitzt und keine grobe Arbeit tut [...] sondern, wie gesagt so, daß man Gottes Wort betreibt und sich darin übt.³⁷⁰

Hier zeigt sich Luthers grundlegendes Verständnis, dass Feiern und Müßiggang eine Abkehr von heiligen Worten und Werken sind. Es steht bei der Abwehr der Feiertagsfreuden „das Mißtrauen gegen Lebensgenuß im Vordergrund“.³⁷¹ Ziel der Arbeit ist bei Luther, dass der Mensch seiner Berufung nachgeht und die Lebenszeit sinnvoll – und diesem Sinn Gott gefällig – gefüllt ist. Dabei steht die Arbeit aber noch nicht unter dem Duktus von Leistung und wirtschaftlichem Erfolg. In diese Richtung bewegt sich die Vorstellung von Arbeit vor allem durch Johannes Calvins Prädestinationslehre und ihrer späteren Konkretisierung, denn „im späten Calvinismus des 17. Jahrhunderts findet sich die populäre Anschauung, dass ein Christ an dem über seiner Berufstätigkeit liegenden Segen, dem Erfolg der Berufsarbeit, der göttli-

³⁶⁶ Ebd., S. 182.

³⁶⁷ Ebd., S. 200.

³⁶⁸ Luther, Martin: Kirchenpostille, hg. v. Johann Georg Plochmann, Erlangen: Carl Heyder 1827, S. 236.

³⁶⁹ Luther, Martin: Von dem ehelichen Leben oder Ehestande, in: Luthers Volksbibliothek, hg. v. Amerikanischen Lutherverein, St. Louis: August Wiebusch u. Sohn 1866, Bd. 13 u. 14, S. 272.

³⁷⁰ Luther, Martin: Der große Katechismus, Gütersloh: Kaiser 1995, S. 35f.

³⁷¹ Krauß-Siemann: Von der Freizeit zur Muße, S. 90. Jutta Krauß-Siemann verweist darauf, dass nach Meinung vieler Freizeitpädagogen heute das sprichwörtliche schlechte Gewissen bei einer gesellschaftlich nicht als sinnvoll erachteten Freizeitbeschäftigung hier seinen Ursprung hat.

chen Erwählung gewiss werden könnte“.³⁷² Erfolgsstreben und Leistung konnten von daher zur Triebfeder des Lebens werden. Der calvinistische Protestant glaubte, es sei sein Los, Gottes Ehre auf Erden durch ständige Leistung im Alltagsleben zu mehren, wobei die asketische Grundhaltung zu einem weitgehenden Konsumverzicht und damit zur Akkumulation von Kapital führte: Das „protestantische Arbeitsethos“ wird richtungsweisend für den Kapitalismus und die Industrialisierung.³⁷³

Gleichzeitig bildet sich, ausgehend von der Opposition der *vita contemplativa* zur *vita activa*, eine deutliche Gegenüberstellung der Begriffe Arbeit und Müßiggang und eine eher vage Implementierung der Muße in dieses Begriffspaar. Freizeit als frei verfügbare Zeit ist nicht vorgesehen, der Sonntag stellt in erster Linie einen kultischen Ruhetag dar, über dessen inhaltliche Gestaltung, insbesondere im Puritanismus, nicht verfügt werden kann. Auch die Arbeit wird unter keinen Umständen als selbstbestimmt verstanden. Bereits Luther betont: „Allein, bleib in deinem Stande und sei zufrieden!“³⁷⁴

2.3.6 „Zeit ist Geld“: Unterwegs zur Industriegesellschaft

Es wird noch geraume Zeit vergehen, bis sich außerhalb des theologischen Diskurses die veränderte Sichtweise von Arbeit und Muße in unserer Gesellschaft verankert. Die konkrete Umsetzung im Alltag der Bevölkerung geschieht sukzessive und inspiriert auch aktive erzieherische Bemühungen.

Zu nennen ist hier beispielsweise die Pädagogik August Hermann Franckes, dessen Erziehungsziele in seiner Schrift von 1702, „Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind“, prägnant dargestellt werden. Getragen ist sie von einem tiefen Misstrauen gegenüber der diesseitigen Welt und einer Ablehnung der Verlockungen von Theater, Dichtung und Musik. Muße wird bei ihm pädagogisiert als Rekreationszeit, dass das Kind „nicht durch Mangel aller Musse und Erholung ermüdet / träg und verdrossen / ja wohl gar krank und ungesund“³⁷⁵ gemacht werde. Dieser Muße rechnet er Unterrichtsfächer wie Naturkunde oder Werkarbeit zu, nicht jedoch das Spiel als freie Form selbstbestimmter Zeit, das ihm als bloßer Müßiggang ein „gräuliches Laster“³⁷⁶ ist.

³⁷² Decot, Ralf: Kleine Geschichte der Reformation in Deutschland. Freiburg, Basel, Wien: Herder 2005, S. 86.

³⁷³ Vgl. die Thesen Max Webers: Weber, Max: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus, in: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I, Tübingen: Mohr-Siebeck 1988.

³⁷⁴ Luther, Martin: Predigten, hg. v. Otto v. Gerlach, Berlin: Wilhelm Besser 1847, S. 82.

³⁷⁵ Francke, August Hermann: Werke in Auswahl, hg. v. Erhard Peschke, Berlin: Luther 1969, S. 139.

³⁷⁶ Ebd., S. 140.

Ziel ist eine Erziehung zur Arbeit durch Gewöhnung der Kinder an Arbeit, der „Müssiggang wird ihnen verdrießlich seyn“,³⁷⁷ wenn sie es nicht anders kennengelernt haben.

Arbeit wird in dieser Zeit auch zum Erziehungsmittel, nicht nur für Kinder, sondern ebenso für Bettler und Tagediebe, die in Arbeitshäusern untergebracht wurden:

Überhaupt muß man bey denen Arbeitshäusern beständig im Gesichtspuncte behalten, dass man hier mit keinen Verbrechern, sondern nur mit Müßiggängern zu thun hat, welche der Staat zur Arbeitsamkeit anhalten und angewöhnen will [...]. Man muß die faulen und nachlässigen, welche die vorgeschriebene tägliche Arbeit nicht leisten, erstlich durch einen ernstlichen und öffentlichen Verweiß zu bessern suchen³⁷⁸

– soweit Johann Heinrich Gottlob von Justi in seiner Schrift „Die Grundfeste zu der Macht und Glückseligkeit der Staaten oder ausführliche Vorstellung der gesamten Polizeiwissenschaft“.

Damit ist Arbeit als „Eigen- wie auch als Fremddisziplinierung“³⁷⁹ seit der Aufklärung eng verbunden mit dem Gedanken einer „Dienst- und Pflichtauffassung nebst der dazugehörigen Disziplin“,³⁸⁰ die etwa im Preußen Friedrichs II. eine tragende Säule des Staates bilden. Mit der beginnenden moralisch-pädagogischen Akzentuierung ist „ein wesentlicher Schritt auf dem Weg zur Arbeit als freie Bürgertugend“³⁸¹ getan. Man trennt sich von der Vorstellung unmittelbar religiös begründeter Wertschätzung der Arbeit. Arbeit verleiht den Dingen ihren Wert und sie spricht dem Einzelnen das Eigentumsrecht an dem von ihm bearbeiteten Dingen zu – seit diesen Thesen John Lockes³⁸² wird Arbeit zunehmend statt wie bisher mit Armut semantisch mit Reichtum verknüpft. Eine materialistische Einstellung zur Arbeit, die weit über die Sicherung des Lebensunterhalts hinausgeht, beginnt sich herauszubilden. 1748 prägt Benjamin Franklin in diesem Sinn die Devise „Time is Money“:

Bedenke, dass die Zeit Geld ist; wer täglich zehn Schilling durch seine Arbeit erwerben könnte und den halben Tag spazieren geht, oder auf dem Zimmer faulenzet, der darf, auch wenn er nur sechs Pence für sein Vergnügen ausgibt, nicht dies allein berechnen, er hat nebedem noch fünf Schilling ausgegeben oder vielmehr weggeworfen.³⁸³

Die Verknüpfung von Lebenszeit und Geld ist eine zentrale Station beim Wertverlust der Muße. Petrarca sieht beides noch im Gegensatz, wenn er schreibt, dass der „Verlust des Gel-

³⁷⁷ Ebd.

³⁷⁸ Justi, Johann v.: Die Grundfeste zu der Macht und Glückseligkeit der Staaten oder ausführliche Vorstellung der gesamten Polizeiwissenschaft, Aalen: Scientia 1965, S. 425ff.

³⁷⁹ Vom Wert der Arbeit, hg. v. Harro Segeberg, S. 3.

³⁸⁰ Schlüter, Wolfgang: Immanuel Kant, München: dtv 1999, S. 31.

³⁸¹ Gutschner, Peter: Von der Norm zur Normalität? Begriff und Bedeutung von Arbeit im Diskurs der Neuzeit, in: „Arbeit“: Geschichte – Gegenwart – Zukunft, hg. v. Josef Ehmer u. a., Leipzig: Akademische Verlagsanstalt 2002, S. 146.

³⁸² Vgl. Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, hg. v. Otto Brunner u. a. Stuttgart: Klett-Cotta 1972, Bd. 1, S. 168.

³⁸³ Benjamin Franklin: Advice to a young Tradesman 1748, zit. n. Weber: Die protestantische Ethik, S. 31.

des leichter ist denn der Zeit. Denn des Goldes bedarf man nicht [...]; der Zeit bedarf man und sie ist ganz unwiederbringlich.“³⁸⁴ Auch im Barock begreift der Mensch seine Zeit im *memento mori* als endliche, das gesamte Leben umfassende Spanne, innerhalb derer es sich auf das ewige Leben vorzubereiten gilt. Bei Franklin wird nun die Lebenszeit verstanden als Zeit, in der Arbeit und damit Verdienst möglich ist. Materielle Gewinne sind, im Sinne des Calvinismus, eine Folge göttlichen Wohlwollens aufgrund guter Taten. Die von der Arbeit freie Zeit wird ebenfalls unter rein materiellem Aspekt gesehen: „Spaziergehen“ und „Faulenzen“ sind einerseits günstige Vergnügen (!), die nur fünf Pence kosten, doch dieses Argument überzeugt nicht, da die dafür aufgewendete Zeit als Arbeitszeit in Geld umgewandelt werden kann. Diese Vorstellung erfordert eine Gesellschaft der Lohnarbeit, in der nach kleinteiligen, differenzierten Zeiteinheiten abgerechnet wird. Der Knecht im bäuerlichen Milieu, der in der Regel für ein Jahr, ab Lichtmess, in Dienst ging und in dieser Zeit an der Hausgemeinschaft teil hat, würde seinen finanziellen Verdienst nicht in dieser Weise an Zeiteinheiten binden. Wolf-Andreas Liebert hat diese Zusammenhänge von Zeitwahrnehmung und Sprachgebrauch ausführlich in der Untersuchung der Metapher „Zeit ist Geld“ dargestellt:

Die Differenzierung in immer kleinere Zeiteinheiten hängt vom Grad der Arbeitsteilung in einer spezifischen Gesellschaft und der damit verbundenen Zersplitterung der Tätigkeit von Individuen und deren Koordination ab. Bestimmte Herrschaftsformen in einer bestimmten Gesellschaft geben schließlich Orientierungswerte vor, die – wenn die Tätigkeiten diesen Normen und Werten angepasst erscheinen – die Zeit als „genutzt“ erscheinen lassen. „Zeit ist Geld“ heißt also nichts anderes, als dass für diese Normen und Werte „materieller Gewinn“ eingesetzt wird, und dass nichtprofitbezogene Tätigkeiten als „vergeudete Zeit“ erscheinen.³⁸⁵

Mit der Veränderung des Lebensalltags durch die Industrialisierung kommen diese Wertverschiebungen bis Ende des 19. Jahrhunderts nach und nach vor allem auch in den unteren Bevölkerungsschichten an. Arbeit bedeutet für den Arbeiter entfremdete Zeit,³⁸⁶ aber auch die Möglichkeit (und Notwendigkeit) der Existenzsicherung und eventuell der Wertschöpfung. Auf dem Elend der Frühindustrialisierung³⁸⁷ bauen soziale Utopien auf, die sich reflexiv mit

³⁸⁴ Brandner, Sylvia: „Zeit ist Geld“. Über Selbstbestimmung, in: *Wie man so sagt...*: Thema: Alltagsmythen, hg. v. Rolf Haubl, Weinheim, Basel: Beltz 1988, S. 137.

³⁸⁵ Liebert, Wolf-Andreas: *Metaphernbereiche der deutschen Alltagssprache. Kognitive Linguistik und die Perspektiven einer Kognitiven Lexikographie*, Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang 1992, S. 139.

³⁸⁶ „Die Betätigung der Arbeitskraft, die Arbeit, ist aber die eigene Lebenstätigkeit des Arbeiters, seine eigne Lebensäußerung. Und diese Lebenstätigkeit verkauft er an einen Dritten, um sich die nötigen Lebensmittel zu sichern. Seine Lebenstätigkeit ist für ihn also nur ein Mittel, um existieren zu können. Er arbeitet, um zu leben. Er rechnet die Arbeit nicht selbst in sein Leben ein, sie ist vielmehr ein Opfer seines Lebens.“

Marx, Karl: *Lohnarbeit und Kapital*, in: *Karl Marx u. Friedrich Engels: Werke*, Berlin: Dietz 1959, Bd. 6, S. 400.

³⁸⁷ Vgl. z. B. die massive Fremdsteuerung fast der gesamten Lebenszeit auf minimaler Lohnbasis: „Die regelmäßige Arbeitszeit beginnt zu jeder Jahreszeit präzise um 6 Uhr Morgens, dauert mit Ausnahme der üblichen Frühstückszeit von einer halben Stunde, der Mittagszeit von einer ganzen und der Vesperzeit von wiederum einer halben Stunde ununterbrochen bis 7 Uhr Abends und muß strenge eingehalten werden. [...] Wer

Arbeit auseinandersetzen, ihren grundsätzlichen Wert für eine Gesellschaft aber nicht mehr in Frage stellen.

Damit ist eine gesellschaftliche Entwicklung abgeschlossen, in der der Begriff der Arbeit die Zeiteinteilung und -wahrnehmung in einer Weise besetzt, die alles andere verdrängt. Sie wird als Wert, wie gesehen, gespeist aus den religiösen Quellen der protestantischen Ethik, philosophischer wie bürgerlich-politischer Pflichtauffassung und einem nationalökonomischen Materialismus. All dies schlägt sich auch in dem mit der Aufklärung aufkommenden, staatlichen Schulwesen nieder, dem die Erziehung zur Arbeit als Pflicht sehr entspricht. Allerdings formiert sich daraufhin, gerade in Pädagogik und Literatur, schon bald Widerstand gegen diese Zweckgebundenheit der Lebenszeit. Dieser Widerstand setzt sich immer wieder sehr kritisch mit der Vorstellung von Arbeit als alleinigem bzw. wesentlichem Wert auseinander, er geht aber nicht mehr hinter ihn zurück. Die Trennung von Zeit in (fremdbestimmte) Arbeitszeit und davon freie Zeit gibt nun ein Muster – auch Sprachmuster – vor, das einen Wert der Muße immer kontradiktorisch fasst.

2 Minuten zu spät kommt, verliert den Lohn einer halben Stunde; wer über 2 Minuten zu spät kommt, darf nicht eher als bei dem Beginne der nächsten Arbeitszeit zu arbeiten anfangen, wenigstens wird ihm für diese ganze Zeit der Lohn abgezogen. Um alle Streitigkeiten im Hinblick auf die Zeit zu steuern [!] wird eine über dem Hause des Portiers angebrachte Uhr den Ausschlag geben.“ Fabrikordnung der Maschinenbau-Anstalt und Eisengießerei der Seehandlung in Moabit, in: Steitz, Walter: Quellen zur deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte im 19. Jhd. bis zur Reichsgründung, Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1980, S. 187ff.

2.3.7 „Das Herz träumt fort“: Die Entwicklung des Mußebilds

Parallel zu dieser gesamtgesellschaftlichen Entwicklung öffnen Literatur, Kunst und Musik ästhetische Räume, in denen die Sehnsucht nach Muße bzw. Elementen der Muße als Utopie, Idylle und Traum zum Ausdruck kommen. Ort der Muße ist zunächst die Natur und die Menschen, die in einer ursprünglichen Form mit ihr verbunden gelten, wie der Schäfer oder der Landmann.

In der Renaissance wird ein von der Oberschicht noch gesellschaftlich anerkanntes Konzept von Muße gelebt, das sehr plakativ in einem Ölbild jener Zeit, „Mars als Frühlingsgott“³⁸⁸, deutlich wird und auf einen Stich des flämischen Meisters Marten de Vos zurückgeht.³⁸⁹

Das Bild stellt den Kriegsgott Mars als Musikant (!) in einem Renaissancegarten dar, der, als Manifestation Arkadiens, konzipiert war als „ideale Kulisse für die inszenierten Vergnügungen des ‚otium‘, des kultivierten Müßiggangs, der vornehmen Gesellschaft“.³⁹⁰ Als dessen Attribute sind Brettspiele, Ballspiele, Musikinstrumente, (Fecht-)Waffen und Bücher (Ovid, Vergil, Boccaccio, „Amadis“) zu sehen. Im Hintergrund picknicken und tändeln, lustwandeln und musizieren, tanzen und diskutieren vornehm gekleidete Menschen. Die Natur ist eine „Mischung aus streng geregelter Gartenkunst und kultivierter ‚wilder und ungebändigter‘ Hirtenlandschaft. [...] Durch Gartenzäune, Mauern oder Pergolen wurde dieses Idyll von der Welt der arbeitenden niederen Gesellschaftsschichten geschützt“,³⁹¹ eine aufgebrachte Gruppe aus einem am Rande angesiedelten bürgerlichen Wirtshaus stört indess einen Schäfer in seiner Ruhe – ein Hinweis darauf, dass der im Garten vollzogene Lebensentwurf moralisch von außen unter Druck gerät.

Der Hirte mit seiner Herde verweist bereits auf die in Deutschland erst im 17. Jahrhundert aufkommende Schäferdichtung, die schließlich in die Idylle mündet.³⁹²

Die wichtigste Kennzeichnung der pastoralen Gattung [...] war die Figur des poetischen Hirten. Sie wurde ins Leben gerufen von dem griechischen Dichter Theokrit [...] und gelangte zu ihrer

³⁸⁸ Frühlingsbild (Mars als Frühlingsgott), niederländisch, um 1600; Kunsthistorisches Museum Wien, Inv.-Nr. 2200.

³⁸⁹ De Vos war „ein sogenannter Rederijker, ein Mitglied der Theater Gilde. Zur Aufführung kamen vor allem die vom humanistischen Publikum hoch geschätzten Sinnspiele. („Speele van Sinne“). In diesen Sinnspielen werden Allegorien vorgestellt. Zur Untermalung [...] erscheint [...] ein ‚lebendes Bild‘, das [...] gegen Ende des 16. Jh.s nicht mehr von Personen gestellt, sondern gemalt [wurde].“ Groschner, Gabriele: Spielvergnügen in einem Frühlingsbild nach Marten de Vos, hg. v. der Residenzgalerie Salzburg, Salzburg: Huttegger 2003, S. 7.

³⁹⁰ Ebd., S. 9.

³⁹¹ Ebd.

³⁹² Diese literarische Gattung nimmt „im engeren Sinn mit den Hirtenidyllen des Schweizers Salomon Geßner von 1756“ ihren Anfang und wird in der realistischen Idyllik des Sturm und Drang weitergeführt. Vgl. Schneider, Helmut: Antike und Aufklärung. Zu den europäischen Voraussetzungen der deutschen Idyllentheorie, in: Deutsche Idyllentheorien im 18. Jahrhundert, hg. v. Helmut Schneider, Tübingen: Gunther Narr 1988, S. 9.

immensen Wirkung [...] durch Vergil [...]. Es handelte sich um eine extrem künstliche und vom Standpunkt mimetischen Wirklichkeitsbezugs geradezu absurde Erfindung, die die primitive Tätigkeit des Tierhütens mit der subtilsten literarischen Kennerschaft verband. [...] die liebliche Szenerie des *locus amoenus* [...] war ihre Welt, die darüber hinaus weder sozial noch geographisch genauer bestimmt war; eine Kunstwelt also im doppelten Sinn dieses Wortes [...].³⁹³

In dem Prozess der Sedimentierung der Muße aus dem arbeitsethisch bestimmten Wertesystem nimmt diese literarische Besinnung auf die antike Bukolik, bereits angedeutet durch die Zitation Vergils auf dem niederländischen „Frühlingsbild“, einen bedeutenden Stellenwert ein. Sie verbindet die Vorstellung von einfachem Leben, literarischer und musikalischer Tätigkeit, unschuldiger Tändelei und Naturverbundenheit mit einem Zustand der Ruhe. Zeit wird frei von Fremdbestimmung in natürlichen Rhythmen dargestellt. Es geht um die persönliche Empfindung: „Des Ausdrucks der Idylle bedient man sich [...], um damit eine gewisse Gesinnung, eine *Empfindungsweise* anzudeuten. Man redet von Idyllenstimmungen, Idyllennaturen. Die Eigentümlichkeit der Idylle muss sich daher auf eine innere besondere Eigentümlichkeit des Gemüts beziehen“,³⁹⁴ schreibt Wilhelm von Humboldt. Die Sehnsucht nach einem Leben in Muße spielt sich fortan in Kunstwelten ab. Literatur, Malerei und Musik öffnen seitdem die einzigen gesellschaftlich legitimierten Räume der Muße.

Man ist sich der Künstlichkeit bewusst, schon Gottsched charakterisiert die Diskrepanz der Welten 1730: „Unsre Landleute sind mehrenteils armselige, gedrückte und geplagte Leute. [...]. Es müssen ganz andre Schäfer sein, die ein Poet abschildern [...] soll.“³⁹⁵ Der Rezeptionsgenuss findet im Bewusstsein des Eintretens in eine Scheinwelt statt: „Die traurige Vernunft erwachet: / Das Herz träumt fort und liebet seinen Traum“,³⁹⁶ heißt es 1755 bei Johann Peter Uz. Von Seiten des Realismus wird die „fiktive, ideale oder utopische Qualität“³⁹⁷ abgelehnt. Hegel beispielsweise spottet über die Hirtenidylle: „der Mensch darf nicht in solcher idyllischen Geistesarmut hinleben [...], sondern er muss arbeiten.“³⁹⁸

Das Erleben von Natur, die spielerische Hingabe an die „Gespielin“, an Literatur und Musik in einer Atmosphäre der Ruhe und Zeitlosigkeit: Muße wird zur Idylle, „Synonym für ein

³⁹³ Ebd., S. 18f. Bei Theokrit noch „ästhetischer Selbstgenuß einer überfeinerten Spätkultur“, wird die Bukolik bereits bei Vergil „allegorisches Sprachrohr [...] einer durch und in Dichtung gestifteten Friedens- und Segensutopie.“ Der Gegenentwurf zur römischen Gesellschaft an der Schwelle zur Kaiserzeit liegt aber nicht in einer Gestaltung von Zeitlichkeit.

³⁹⁴ Humboldt, Wilhelm v.: Über Goethes Hermann und Dorothea, in: ebd., S. 194.

³⁹⁵ Gottsched, Johann Christoph: Von Idyllen, Eklogen oder Schäfergedichten, in: ebd., S. 94.

³⁹⁶ Uz, Johann: Der Schäfer, in: Ders.: Sämtliche Poetische Werke, hg. v. August Sauer, Stuttgart: Göschen 1890, S. 130.

³⁹⁷ Schneider, Helmut: Antike und Aufklärung. Zu den europäischen Voraussetzungen der deutschen Idyllentheorie, in: Deutsche Idyllentheorien, S. 9.

³⁹⁸ Hegel: Vorlesung über die Ästhetik, in: ebd., S. 210.

kleines, zukurzgekommenes Glück“.³⁹⁹ Damit beginnt eine Tradition, die, vor allem im literarischen Diskurs, immer wieder die Sehnsucht nach einer „Empfindungsweise“ abbildet, die von der Gesellschaft als Gegenentwurf zur Arbeitswelt wahrgenommen wird: „Nur in der Sehnsucht finden wir die Ruhe“,⁴⁰⁰ wobei Sehnsucht verstanden wird, als „Gerichtetsein weg von der Gegenwart, Ruhe hingegen als Bezogensein auf den erlebten Moment.“⁴⁰¹ Die Verbindung von substanziellen Elementen der Muße und Natur, sei es in Form eines kultivierten Gartens, sei es als Ungebändigtes, Ursprüngliches wird in Literatur und Malerei immer wieder aufgenommen. Im Prinzip steht man damit in der Tradition der Muße, verwiesen sei nur auf den Paradiesgarten als biblischen Ort göttlicher Ruhe oder Horaz' Lobpreis seines Landguts. Neu dabei ist, dass diese Orte als Sehnsuchtsorte höchstens partiell und wider den Anspruch der Gesellschaft auf die Arbeitskraft erlebt werden können. Die Differenz kann nur in der Kunst überwunden werden. Die Idee der Muße geht auf im „kleinen Glück“.

2.3.8 „Arbeit wird das große Wort des ethischen Nachdenkens“: Die Moderne

Arbeit wird das große Wort des ethischen Nachdenkens. [...] Die ganze Kultur ist in einen Grad von Tätigkeit geraten, unter dem die Erde bebt. Was sich nun im Laufe kaum eines Jahrhunderts entfaltet, ist ein Schauspiel von solcher Größe, daß den Menschen einer künftigen Kultur [...] das Gefühl überkommen muß, als sei damals die Natur ins Wanken geraten.⁴⁰²

Oswald Spengler definiert Arbeit in seinem zweiten Band von „Der Untergang des Abendlandes“ bereits 1922 als zentrale ethische Instanz des 19. Jahrhunderts: Es etabliert sich ein „idealisierte Arbeitsbegriff“,⁴⁰³ der etwa um 1800 seine Anfänge nimmt und sich bis weit ins 20. Jahrhundert erstreckt. Eines der bedeutendsten literarischen Werke an dieser Schlüsselstelle ist sicher Joseph von Eichendorffs „Aus dem Leben eines Taugenichts“. Die Novelle, verfasst zwischen 1817 und 1825, ist als Gegenentwurf und Protest angesichts der gesellschaftlichen Wirklichkeit ihrer Zeit zu verstehen und von daher als diagnostische Kritik – auch wenn Eichendorff selbst sich als „Zuspätgekommener“ sah. „Das Herz träumt fort“ – doch auf einer Metaebene: „um sich der zeitkrit[ischen] Dimension der Erzählung voll be-

³⁹⁹ Schneider: Voraussetzungen der deutschen Idyllentheorie, in: ebd., S. 7.

⁴⁰⁰ Schlegel, Friedrich: Lucinde, in: Ders.: Kritische Ausgabe, hg. v. Ernst Behler, Paderborn u. a.: Schöningh 1958, S. 78.

⁴⁰¹ Hughes, Julia: Eigenzeitlichkeit. Zur Poetik der Zeit in der englischen und deutschen Romantik, Diss. Bamberg 1996, S. 208.

⁴⁰² Spengler, Oswald: Der Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte, München: Beck 1950, S. 624.

⁴⁰³ Dandl, Herbert: Arbeit und Beruf im historischen Prozess. Studie zur inhaltlichen und formalen Gestaltung des sozialen, politischen, ökonomischen und technologischen Kontextes im Ausstellungskonzept des Modellversuchs VISUBA. Materialband 3, München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2004, S. 223ff.

wußt zu werden, muß man [...] den überlegenen Standpunkt des Autors mit seinen satir[ischen], iron[ischen] [...] Anspielungen nachvollziehen“.⁴⁰⁴

Der Protagonist wird, weil er sich der bürgerlichen Arbeitsvorstellung entzieht, als einer, der zu nichts nutz ist, bezeichnet, ganz im Sinne des Grimmschen Wörterbuchs „ein taugenicht, der von eines andern schweisz lebet“.⁴⁰⁵ Sein Lebensentwurf liegt in der traditionellen Sehnsucht nach Muße: In der bewussten Wahrnehmung der Natur als *locus amoenus*, in der Reiseerfahrung, in der Musik, in der Liebe und auf der Suche nach einer (transzendentalen) Heimat – allerdings nicht im Faulenzen und Nichtstun.

In der Erzählung wird ganz klar die Arbeitsvorstellung der „Philister“ von der Erfahrungswelt des Taugenichts getrennt, die einen idealisierten Gegenentwurf, ein „poetisiertes Leben“ darstellt und damit die Defizite des bürgerlichen Lebens deutlich macht, ohne sie jedoch wirklich zu überwinden. Er zementiert gerade in der Festschreibung der Gegensätze „Brot“ und „Glück“ auf der Augenhöhe seines naiven, kindlichen Helden eine bürgerliche Rezeption, die „romantisch“ mit einem unrealistischen, weltfremden Lebenskonzept gleichsetzt und trägt damit implizit zur Festigung der Separation von Arbeit und Kunst, Poesie und Muße bei. Die Sehnsucht wird kultiviert und gerade dadurch wird eine Verwirklichung innerhalb der Arbeitswelt wirksam ausgeschlossen.

Das primäre Interesse der Gesellschaft wendet sich jedoch dem „Brot“ zu: „Im heftigen Gegenschlag gegen die Romantik werden [...] die Erforschung der Natur und das Wirken in der Wirtschaft und in der bürgerlichen Sphäre am meisten geschätzt. [...] *Der philosophische Idealismus schlägt in Naturalismus und Materialismus um.*“⁴⁰⁶ Man ist in der Moderne angekommen. Die Entwicklung zur Industrienation vollzieht sich nun auch in Deutschland, das lange als rückständiger Agrarstaat galt, mit allen Folgen: Proletarisierung der Bevölkerung, sozialen Problemen und einer allgemeinen Landflucht.

Aus den ästhetischen Konzeptionen des deutschen Idealismus und der Frühromantik und als polemische Antwort auf eine – von materialistischem wie sozialreformerischem Zweckdenken bestimmte – Fortschrittsideologie entsteht die Forderung nach einer Autonomie der Kunst – *l'art pour l'art* –, die im Dandy und im Flaneur die städtische Metropole zu einem Ort, an dem Elemente der Muße verwirklicht werden, erhebt.

⁴⁰⁴ Killy, Walther: Literaturlexikon. Autoren und Werke deutscher Sprache, Gütersloh: Bertelsmann 1989, Bd. 3, S. 201.

⁴⁰⁵ Deutsches Wörterbuch, hg. v. Jakob u. Wilhelm Grimm, Bd. 21, Sp. 200.

⁴⁰⁶ Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik, Stuttgart: Klett-Cotta¹⁶1992, S. 253.

[...] er ist unsichtbar, da er die Sichtweise selbst vertritt. Er verkörpert die Zentralperspektive und das Bewegungsmuster, in der das Stadtleben zur ästhetischen Erfahrung wird. Seine scheinbar planlosen Wanderungen, die dem Diktat des Auges folgen, sind Bildungsreisen.⁴⁰⁷

Der Dandy, der Flaneur, steht für die Stilisierung des eigenen Lebens zur Kunstform – in einer Zeit, die vor allem nach dem Zweck fragt: „Ähnlich wie in der Aufklärung wird Bildung nun wieder in erster Linie als Schulung des Intellekts und als Nutzbarmachung des Menschen für das ökonomisch-soziale Dasein verstanden.“⁴⁰⁸ Sowohl die kapitalistischen Unternehmer als auch die führenden Denker des sich mehr und mehr ausbreitenden Sozialismus und Kommunismus erklären dabei die Arbeit – unter gegensätzlichen Gesichtspunkten. Die Nützlichkeit des Menschen bemisst sich in der Nützlichkeit für das Unternehmen, für die Solidargemeinschaft und zunehmend auch unter nationalen Gesichtspunkten für das Vaterland. Arbeit wird so in überindividuelle Zwecke kanalisiert. Dazu kommt die von Marx konstatierte „Entfremdung“ des Menschen innerhalb der durch Arbeitsteilung sinnentleerten Arbeitsschritte.⁴⁰⁹ Ganz im Sinne Eichendorffs sucht der Mensch dieser Zeit „Heimat“ in einer Gegenwelt zur Arbeit – in der Freizeit. Nicht im Sinne des Dandys, der das ganze Leben als Kunstprodukt kontradiktorisch zum Wertekanon der Arbeit stellt, sondern als „Ausgleich“ eines Verlusts des Selbst in der Arbeit. Ort der Freizeit ist der Verein, der sozialen, bildungspolitischen, religiösen und sportlichen Zwecken dient. Besondere Erwähnung verdient die „Wanderbewegung“, die sich vielfach auf den „Taugenichts“ bezieht.

Die hohe Wertschätzung der Arbeit, die Trennung der Lebenszeit in Arbeitszeit und Freizeit sowie die Spannung von Selbstverwirklichung versus Entfremdung in der Arbeit bleiben über all die umwälzenden Veränderungen der Gesellschaft vom wilhelminischen Deutschland über die Weimarer Republik und den Nationalsozialismus bis ins geteilte Deutschland hinein erstaunlich konstant. Wird im Nationalsozialismus Arbeit mystifiziert und Freizeit funktionalisiert,⁴¹⁰ erweisen sich im Nachkriegsdeutschland die „demokratisch gewendete, entpolitisierte Arbeitsideologie und die ‚unschuldigen deutschen Arbeitstugenden‘, die sich in einer nachgerade sprichwörtlichen ‚Arbeitswut‘ materialisieren [...] als zentrales Mittel zur kollektiven Verdrängung“.⁴¹¹ Herbert Dandl sieht das „Ende der ‚Epoche des idealisierten Arbeitsbe-

⁴⁰⁷ Hartung, Klaus: *Boulevards. Die Bühne der Welt*, Berlin: Siedler 1997, S. 42.

⁴⁰⁸ Reble: *Geschichte der Pädagogik*, S. 255.

⁴⁰⁹ Vgl. Marx, Karl: *Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844*. Berlin, in: Marx–Engels Werke, hg. v. Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED, Berlin/DDR 1957ff., Bd. 40, S. 517.

⁴¹⁰ Es sei nur auf die Organisation „Kraft durch Freude“ verwiesen.

⁴¹¹ Dandl: *Arbeit und Beruf im historischen Prozess*, S. 311.

griffs‘ [...] Mitte der 1970er Jahre, [als der] *Club of Rome* mit seinem schockierenden Bericht den Menschen *Die Grenzen des Wachstums* der Industriegesellschaft bewusst machte“.⁴¹²

Innerhalb dieser Periode haben sich bestimmte Dispositionen gegenüber der Definition und Praxis der Arbeit und der Vorstellung, Wahrnehmung und dem Umgang von und mit Zeit tief in das kulturelle Gedächtnis eingegraben:

- Arbeit ist etwas zutiefst Positives; sie trägt zur eigentlichen Menschwerdung bei. Dabei ist es zunächst unerheblich, wie der Begriff *Arbeit* inhaltlich gefüllt ist und welchen Anteil Selbst- und Fremdbestimmung ausmachen.
- Lebenszeit unterliegt einem gesellschaftlichen Rechtfertigungsgebot. „Freie“ Zeiteinteilung (z. B. bei Berufsgruppen wie Lehrern, bei Müttern, die „daheim bleiben“, bei Rentnern usw.) bedarf der moralischen Entlastung, indem auf Arbeiten und Pflichten verwiesen wird, die die Zeit nützlich füllen („Seit ich in Rente bin, habe ich überhaupt keine Zeit mehr...“).
- Muße gehört in den Bereich der Träume und Utopien, die man sich – vielleicht – verdienen kann, indem man durch ein hohes Maß an Arbeitseinsatz eigenbestimmte Freizeit rechtfertigt. Gewisse Formen von Freizeit- und Urlaubsgestaltung, Literatur und nach und nach Sparten der Medien Kino und Fernsehen bedienen eskapistische Zustände, eine „Auszeit“ aus der Arbeitswelt.

Letztere Einstellung findet sich exzellent diagnostiziert in Heinrich Bölls „Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral“ von 1963. Er beschreibt, wie Deutschland Italien als das Urlaubsziel schlechthin entdeckt hat, ein schick angezogener Tourist hält mit seiner Kamera ein Feriendidyll fest: „blauer Himmel, grüne See mit friedlichen schneeweißen Wellenkämmen, schwarzes Boot, rote Fischermütze. Klick.“⁴¹³ Er kommt mit einem Fischer, der dort in der Sonne döst, ins Gespräch und kann nicht verstehen, warum dieser nicht wiederum zum Fischen ausfährt, könne er doch seinen Gewinn maximieren.

Sie würden ein kleines Kühlhaus bauen, vielleicht eine Räucherei, später eine Marinadenfabrik, mit einem eignen Hubschrauber rundfliegen, die Fischeschwärme ausmachen und Ihren Kuttern per Funk Anweisungen geben. Sie könnten die Lachsrechte erwerben, ein Fischrestaurant eröffnen, den Hummer ohne Zwischenhändler direkt nach Paris exportieren – und dann... [...] Dann“, sagte der Fremde mit stiller Begeisterung, „dann könnten Sie beruhigt hier im Hafen sitzen, in der Sonne dösen – und auf das herrliche Meer blicken. „Aber das tu ich ja schon jetzt“, sagte der Fischer [...].“⁴¹⁴

⁴¹² Ebd., S. 226.

⁴¹³ Böll, Heinrich: Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral, in: Werke, Bd. 4, Köln: Kiepenheuer u. Witsch 1994, S. 267.

⁴¹⁴ Ebd., S. 269.

Der Tourist hatte „früher [...] auch einmal geglaubt, er arbeite, um eines Tages nicht mehr arbeiten zu müssen“,⁴¹⁵ und er verlässt den Urlaubsort mit einem Erkenntnisgewinn.

Böll deckt damit auf, dass die Vorstellung, man könne ein „kleines, zukurzgekommenes Glück“⁴¹⁶ der Muße wie bei Eichendorff wenigstens in bestimmten Lebensspannen verwirklichen, nach 150 Jahren Idealisierung der Arbeit durch die persönliche Verinnerlichung des Arbeitswertes nicht mehr so ohne Weiteres möglich ist.

2.3.9 „Wider die Totalverzweckung des Menschen“: Der Postfordismus

Interessanterweise bricht die Fragwürdigkeit einer Verabsolutierung des Arbeitswertes nicht durch den Verlust der Muße, sondern durch das Schwinden der Arbeit auf. Nicht die Erkenntnis des Menschen, dass ein von nützlichkeitsorientierter Arbeit dominiertes Leben minderwertig gegenüber anderen Lebensentwürfen ist, wie es Böll zu vermitteln sucht, leitet die systemischen Brüche ein, sondern die Erkenntnis, dass der Mensch ohne nützlichkeitsorientierte Arbeit minderwertig ist, zwingt zum Nachdenken über andere Lebensentwürfe.

Dabei sind es einige zentrale Fortschritte – *Fortschritt* hier im Sinne systemimmanenten Fortschreitens begriffen –, innerhalb der letzten circa dreißig Jahre, die auf eine Implodierung des Systems zuschreiten.

Wachstum als Motor der Wirtschaft ist ein zentrales Merkmal des sogenannten „Fordismus“ als „das in den Fordschen Fabriken realisierte produktionsorganisatorische Konzept“,⁴¹⁷ das zu einer Totalisierung der abstrakten Arbeit und zu einer „kompensatorischen, standardisierten ‚Freizeitkultur‘“⁴¹⁸ führte. Etwa zeitgleich ist die Arbeitslosigkeit in Deutschland auf einem sehr niedrigen Niveau, im Arbeitskampf werden Modelle, wie die 35-Stunden-Woche verfochten, und die Prognose, dass Herstellungsprozesse durch Technisierung weiter verkürzt werden, führt zu Hoffnungen, die Mitglieder unserer Gesellschaft würden kollektiv Arbeitszeiten verringern und Freizeit erhöhen können. In diesem Umfeld etablieren sich Freizeitwissenschaft, Freizeitpädagogik und Freizeitindustrie. Es wird von „Zeitwohlstand“ gesprochen und Freizeit als Wert postuliert, dessen Definition für sich spricht: „Vier Freizeitwerte zeich-

⁴¹⁵ Ebd.

⁴¹⁶ Schneider: Voraussetzung der deutschen Idyllentheorie, in: Deutsche Idyllentheorien, S. 7.

⁴¹⁷ Hirsch, Joachim u. Roland Roth: Das neue Gesicht des Kapitalismus. Vom Fordismus zum Post-Fordismus. Hamburg: VSA 1986, S. 45.

⁴¹⁸ Kurz, Robert: Der Kollaps der Modernisierung. Vom Zusammenbruch des Kasernensozialismus zur Krise der Weltökonomie. Frankfurt a. M.: Eichborn 1991, S. 277.

nen sich ab: 1. *Freizeitwert Freisein* [...] 2. *Freizeitwert Mobilität* [...] 3. *Freizeitwert Konsum* [...] 4. *Freizeitwert Lebensfreude* [...] Hauptsache Spaß“.⁴¹⁹

Die „Werte“ *Freisein* (im Sinn von Individualismus), *Mobilität* (im Sinn wachsender Geschwindigkeit in allen Lebensbereichen),⁴²⁰ *Konsum* und *Spaß* verfestigen sich innerhalb der Gesellschaft, die Hoffnung auf eine allgemeine Zunahme der freien Zeit erweist sich als illusorisch. Was jedoch stabil bleibt, ist das Paradigma des Wachstums.

Dass man auch nach der radikalen Rationalisierungswelle durch technische Entwicklungen und der Verlagerung von Produktionsstätten in Billiglohn-Sektoren durch die zunehmende Globalisierung in diesem traditionell fordistischen Paradigma denkt, zeigt der „Report“ des Bundesministeriums für Wirtschaft von 1995: „Chip und Computer verändern die Welt [...]. Information ist zum vierten großen Wirtschaftsfaktor geworden – so wichtig wie Rohstoffe, Arbeit und Kapital. [...] Das *Wachstum der Zukunft* [Hervorhebung A. N.] wird ein Wachstum durch Wissen sein.“⁴²¹

Die Reaktion auf die fundamentalen Umwälzungen ist also ein reflexhaftes Hochhalten der traditionellen Arbeitswerte, es wird politisch und medial versucht „weiterzumachen“. Muße kommt innerhalb der linearen Fortschreibung des fordistischen Arbeitswertes nicht zur Sprache. Die Verantwortung wird allerdings zunehmend nicht mehr gesellschaftlich getragen, sondern allein dem Subjekt aufgebürdet:

Als „gebildet“ erscheint der, der sich der Anforderung der Anpassung angepasst hat und den Zwang zur lebenslangen Nachjustierung seiner Selbst als „Ware Arbeitskraft“ völlig verinnerlicht hat. Nicht eine bestimmte Aus-Bildung gilt es anzustreben, sondern die ständige „Optimierung“ seiner Selbst in bezug auf vermarktbar Qualifikationen.⁴²²

Im Gegensatz zur Produktion liegt das Wissen aber nicht auf einem linearen Fließband der Zeit, es nimmt sicher zu, mit mannigfaltigen Wucherungen, aber es schreitet nicht stracks in eine Richtung fort: Der Fortschritt ist veraltet, in „einer riskanten Welt ist die Zukunft das ganz andere. [...] Der Zeitpfeil ist zerbrochen – und deshalb haben wir heute Zukünfte im Plural.“⁴²³ Diese Entwicklung nimmt im Folgenden großen Einfluss, vor allem auch auf die Progression des Bildungssystems.

⁴¹⁹ Opaschowski: Pädagogik der freien Lebenszeit, S. 17.

⁴²⁰ Vgl. Virilio, Paul: *Fahren, fahren, fahren*, Berlin: Merve 1978.

⁴²¹ Die Informationsgesellschaft. Fakten, Analysen, Trends, hg. v. Bundesministerium für Wirtschaft, Bonn: Zeitbild 1995, S. 2f.

⁴²² Ribolits, Erich: *Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus*. München, Wien: Profil 1995, S. 169.

⁴²³ Bolz, Norbert: *Die Sinngesellschaft*, Düsseldorf: ECON 1997, S. 38f.

2.4 Zentrale Merkmale der Muße

Blickt man auf die Veränderungen, die sich auf dem Weg in das 21. Jahrhundert ergeben, so kristallisieren sich aus der Geschichte der Muße zentrale Merkmale heraus, die für eine Neuetablierung des Wertes *Muße* definiert werden müssen.

Die Pluralisierung der Gesellschaft führt prinzipiell zu einer höheren Autonomie des Subjekts und zu einer wachsenden Verunsicherung. Den Bruch in der linearen Zeit – Bolz nennt als Beispiele computergestützte Kommunikationstechnologien, die ein „Data-processing in *Echtzeit*“ ermöglichen, das „*Zapping*“ als Wahrnehmungsstil oder die „*Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen*“, in der dann alles instantan und synchron geschieht“⁴²⁴ – analysiert Michel Foucault als Primat des Raums vor der Zeit:

Ich glaube also, dass die heutige Unruhe grundlegend den Raum betrifft – jedenfalls vielmehr als die Zeit. Die Zeit erscheint wohl nur als eine der möglichen Verteilungen zwischen den Elementen im Raum. Trotz aller Techniken, die ihn besetzen [...] ist der zeitgenössische Raum wohl noch nicht gänzlich entsakralisiert (im Unterschied zur Zeit, die im 19. Jahrhundert entsakralisiert worden ist). [...] Vielleicht ist unser Leben noch von Entgegensetzungen geleitet [...] z. B. zwischen [...] dem kulturellen und dem nützlichen Raum, zwischen dem Raum der Freizeit und dem Raum der Arbeit.⁴²⁵

Diese Entgegensetzungen sind ein Anachronismus des 19. und 20. Jahrhunderts. Nicht von ungefähr blickt Foucault zurück auf das Mittelalter, um „diese Geschichte des Raums ganz grob nachzuzeichnen“ und entdeckt „ein hierarchisiertes Ensemble von Orten.“⁴²⁶ Nun hält man sich (z. T. wieder) in heterogenen Räumen auf. Das Subjekt bewegt sich in und zwischen diesen Räumen und erlebt sie, wie gesehen, als komplex, „zu komplex – nämlich für unser vertrautes lineares Denken. Wenn sich dieses lineare Denken eine Vorstellung von Komplexität macht, ergeben sich immer wieder zwei Grundformen: das Chaos und die Black Box.“⁴²⁷ Doch „Komplexität ist unser postmodernes Schicksal“⁴²⁸. Zeit hat sich losgelöst vom Rhythmus der Natur.⁴²⁹ In künstlich beleuchteten und klimatisierten Warenhäusern, Bahnhofsgeschossen, Büros, in denen kollektive Tabuzonen der Zeit, gemeinsamer Feierabend oder Sonn- und Feiertagsruhe nicht stattfinden, gibt einzig die Uhr einen Takt vor. Im globalisierten Konsumgetriebe überlagern sich die Heterotopen und das Subjekt wechselt zwischen den kulturellen Zeitschichten: Vom Sonntagsgottesdienst im Fernsehen zum Mö-

⁴²⁴ Ebd.

⁴²⁵ Foucault, Michel: *Andere Räume*, in: *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik*, hg. v. Karlheinz Barck u. a., Leipzig: Reclam⁵1993, S. 37.

⁴²⁶ Ebd., S. 34.

⁴²⁷ Bolz: *Konformisten des Andersseins*, S. 74.

⁴²⁸ Ebd., S. 75.

⁴²⁹ Vgl. Lazzarato, Maurizio: *Videophilosophie. Zeitwahrnehmung im Postfordismus*. Berlin: b_books 2002, S. 129.

belparadies um die Ecke, daneben spielerischer Zeitvertreib und hektische Arbeit am Computer, nachts um vier die internationale Telefonkonferenz. Die Armbanduhr, die mit der Idealisierung der Arbeit in Gebrauch kam,⁴³⁰ bemächtigt sich der subjektiven Zeit. So ist die chronometrische Pünktlichkeit die Dimension selbst der praktischen Notwendigkeit und der sozialen Verhältnisse.⁴³¹ Dort, wo die Ortszeit sich relativiert, wird auch die Zeit Teil der (inter-)kulturell verhandelbaren Wahrheiten. Die „Entsakralisierung“ der Zeit schreitet da voran, wo Arbeit und Freizeit emulgieren: Jeder ist durch Handy, Fax und Mail jederzeit erreichbar, besonders auch über das Medium Computer, das sich konsequent durch Arbeitszeit und Freizeit zieht. Freie Zeiten werden individualisiert und jederzeit fragil. Sie finden in simulativen Räumen statt,⁴³² in Freizeit- und Themenparks, in „Studios“, im „Center“, in Anlagen. Vieles hat seriellen Charakter, muss gebucht und aufgesucht werden. Es wird fremdbestimmt kreierte und animiert.

Arbeit im herkömmlichen Sinn wird ebenfalls zu einem hohen Prozentsatz simuliert. Das Individuum als Arbeitnehmer wird flexibilisiert und „outgesourced“.⁴³³ Eine Verweigerung scheint nicht möglich, die „Aussteiger und Alternativen haben nämlich die Lebensform der Nullkarriere gewählt. Die hier mitlaufende Suggestion, man könne im Genuss mit sich identisch werden, ist aber trügerisch. [...] Die kapitalistische Mentalität hasst nichts so sehr wie [...] Ausruhen im Genuss der Arbeit.“⁴³⁴

Die herkömmliche Rhythmisierung des Unterrichts in feste Unterrichtsstunden als Zeiten der Arbeit, durch Glockenzeichen begrenzt, und Pausenzeiten, mit hoher Verbindlichkeit für alle Teilnehmenden, ist innerhalb dieser Entwicklung ein archaisches Relikt, denn die „Entsakralisierung“ der Zeit schreitet im Lebensumfeld der SchülerInnen überall da voran, wo kollektive Arbeits- und Freizeiten ineinander fließen, was sich im Übrigen auch in den Wünschen von Eltern nach flexiblen Betreuungsangeboten statt fester Unterrichtszeiten manifestiert.

Die Prinzipien *Zeit* und *Arbeit* sind somit an der Schwelle zum 21. Jahrhundert beschädigt. Sie schwimmen in der Simulation, bieten aber dadurch die Möglichkeit ihrer Überwindung. Muße beinhaltet diese Überwindung von jeher – eine echte Chance einer sinnvollen Neuorientierung.

⁴³⁰ Levine: Eine Landkarte der Zeit, S. 95.

⁴³¹ Vgl. Baudrillard, Jean: Das Ding und das Ich. Gespräche mit der täglichen Umwelt. Wien: Europa 1974, S. 121.

⁴³² Verwiesen sei hier nur auf Baudrillards Untersuchungen im Zusammenhang mit „Disneyland“; Baudrillard: Agonie des Realen, S. 10ff.

⁴³³ „Eine ganze Reihe von Kriterien [...] müssen aufgegeben oder neu formuliert werden. Das gilt im Besonderen für die Kategorie der ‚Arbeit‘ [...]“ Lazzarato: Videophilosophie, S. 129f.

⁴³⁴ Bolz: Die Konformisten des Andersseins, S. 72f.

2.4.1 Muße als Bewusstsein der Zeit als entgrenzte Zeit

In der Antike und noch weit darüber hinaus „diente die menschliche Tätigkeit viel häufiger als ein Maßstab der Zeit als andersherum“.⁴³⁵ Die Grenzen der Zeit bemaßen sich nach der Natur, auch der Natur des Menschen. Alles ist bestimmt von der rhythmischen Wiederkehr des Jahreskreises, dem zyklischen Werden und Vergehen. Die „Zeit als Kreis [...] macht immun gegen die Zeit“.⁴³⁶ Erst im Mittelalter beginnen die Glocken der Kirchtürme den Rhythmus der (Lebens-)Zeit einzuläuten, immer mit Blick auf das Ende des irdischen Daseins.

Mit der Industrialisierung schwindet die mittelalterliche Definition der Lebenszeitspanne von ihrem Ende her. Zeit ist Geld und bedeutet Fortschritt. Man lebt im Bewusstsein des „linearen Zeitpfeils“ und die Stechuhr der Fabrik taktet das Leben. „Es ist vor allem wichtig, dass im Fortschrittsdenken die Zeit die Werte als Sicherheitsbasis ersetzt.“⁴³⁷

Nun, da der „Zeitpfeil [...] zerbrochen [ist]“,⁴³⁸ hat das Subjekt die Freiheit, zwischen *Zeiträumen* zu zappen: Das fraktale Subjekt lebt die fraktale Zeit. Die Abkopplung von den Rhythmen der Natur, von Tages-, Jahres-, und Ortszeiten ist umfassend fortgeschritten. Sie können wohl er- und gelebt werden, aber nur in der Form einer bewussten Wahl eines Ortes. Zeit, auch individuelle Lebenszeit, wird konserviert: Das ist die Pluralisierung der Wahrnehmung, z. B. durch die Videokamera, der Blick durch den Sucher der Kamera digitalisiert, konserviert, kristallisiert jedes Urlaubserlebnis, jede religiöse und familiäre Feier, macht sie stetig verfügbar und entkoppelt sie von ihren sozialen Zusammenhängen.⁴³⁹

Bereits im 5. Jahrhundert vor Christus geht es bei der Muße um „die Frage der Zeit, die sich ein Mensch nimmt“,⁴⁴⁰ und auch Seneca nennt eine ganze Reihe von Beschäftigungen, die die Zeit füllen und keine Zeit für Muße lassen,⁴⁴¹ die in besonderem Maße in der kritischen Reflexion der eigenen Lebenszeit⁴⁴² besteht.

Dieses „Zeitmanagement“ wird heute allein dem Subjekt zugemutet.⁴⁴³ Zeitmanagement wird jedoch konfrontiert mit der traditionellen „Entfremdung“⁴⁴⁴ der Zeit durch die Arbeit, umso

⁴³⁵ Alexander Szalai, zit. n. Levine: Eine Landkarte der Zeit, S. 97.

⁴³⁶ Bolz, Norbert: Blindflug mit Zuschauer, München: Wilhelm Fink 2005, S. 147.

⁴³⁷ Ebd.; Zeit ist hier dezidiert zu verstehen als Arbeitszeit und davon abhängiger Freizeit.

⁴³⁸ Bolz.: Sinngesellschaft, S. 39.

⁴³⁹ Vgl. z. B. Baudrillard: Die Agonie des Realen, S. 9f.

⁴⁴⁰ Welskopf: Probleme der Muße im alten Hellas, S. 15.

⁴⁴¹ Seneca, De brevitate vitae, S. 37ff.

⁴⁴² Ebd., S. 31.

⁴⁴³ Auch hier ist der Markt der Ratgeberliteratur aufschlussreich: Aktuelle Neuerscheinungen bei amazon sind beispielsweise: Israel, Richard u. Vanda North: Mind Chi. Wie Sie in nur 8 Minuten Ihre Leistung steigern, München: Redline 2010, Seiwert, Lothar u. Werner Küstenmacher: Balance your life. Die Kunst sich selbst zu führen, München: Piper 2010, Weingärtner, Markus: Zeit- und Selbstmanagement, Renningen: Expert 2010.

totaler, je mehr die Arbeit verknappt. Bekanntlich steht dies unter der Tendenz der Beschleunigung: „In der modernen Welt wird die Zeit knapp, und alles, was zu tun ist, eilt. Hinzu kommt, dass wir uns daran gewöhnt haben, alles, was eilig ist, für wichtig zu halten. So entsteht Zeitdruck, und Tempo wird zum absoluten Wert. [...] In der Leistungsgesellschaft macht es keinen guten Eindruck, viel Zeit zu haben.“⁴⁴⁵ Zeitmangel steht synonym für Leistungsfähigkeit, doch das souveräne Subjekt ist es gewohnt, unter Zeitdruck zu entscheiden, es nimmt ihn nicht wahr, beziehungsweise zeigt durch die Wahrnehmung, dass ihm die „zeitliche Selbstorganisation“⁴⁴⁶ misslungen ist.

Muße ist demgegenüber ein Zustand, der einem die Möglichkeit bietet, etwas zu tun. Wer müßig geht, hat Zeit. Er hat etwa Zeit, über die Zeit nachzudenken. Damit wird die Zeit als ein Horizont von Möglichkeiten erkennbar.⁴⁴⁷

Muße meint jedoch nicht „Eigenzeit“⁴⁴⁸, also „Cocooning“,⁴⁴⁹ wie es das Zeitmanagement impliziert: Zeitkapseln, die im Terminkalender nacheinander aufgereiht und angehäuft werden, Räume im foucaultschen Sinn, semantisch je mit einem Begriff belegt, die das Individuum mehr oder minder selbstbestimmt verwaltet, ohne sie substantiell wahrzunehmen.

Muße geht diesen Begriffen voraus:

Das Funktionieren des Verstandes und des Begriffs [...] etabliert eine chronologische Zeitlichkeit, eine Reduktion der Zeit auf den Raum. Der Verstand kann die Veränderung und die Bewegung nur als Folge von Unbeweglichkeiten begreifen. „Sich in die Wahrnehmung zu versenken“, macht die Zeit, während sie sich ereignet, jenseits des Verstandes zugänglich;⁴⁵⁰

Dieses Zurück zur Wahrnehmung (zu ihrer Ausweitung und Ausdehnung) wird [...] notwendig, weil der Verstand in dem Maße seine Fähigkeit zur schöpferischen Tätigkeit verliert, in dem er trennen, wählen, kombinieren und koordinieren kann. [...] der Verstand schließt nicht nur die qualitativen Unterschiede in unserer Wahrnehmung aus, sondern *wesentlich die Zeit*.⁴⁵¹

Insofern ist das „Zurück zur Wahrnehmung“, das eine Versenkung im bloßen sinnlichen Erleben meint, ein Wiedergewinnen der Zeit als „ein bewegtes Bild der Ewigkeit“.⁴⁵² Muße entsteht aus dieser Ausweitung und Ausdehnung der Wahrnehmung. Gerade die Wiedergewinnung der Zeit in der Wahrnehmung impliziert ihre Entgrenzung. Das schließt die Bewegun-

⁴⁴⁴ Karl Marx machte den Begriff in Anlehnung an Hegel salonfähig, vgl. Ribolits: Die Arbeit hoch?, S. 240f.

⁴⁴⁵ Bolz: Blindflug mit Zuschauer, S. 150.

⁴⁴⁶ Bolz: Die Konformisten des Andersseins, S. 70.

⁴⁴⁷ Ebd., vgl. auch Seneca, De brevitae vitae.

⁴⁴⁸ Bolz: Blindflug mit Zuschauer, S. 145ff.

⁴⁴⁹ „Cocooning als Abgrenzung von der Umwelt ist die Bedingung der Bildung des Eigenwerts Individuum und seiner Eigenzeit. Da der einzelne seine Eigenzeit wie eine Art Schutzschild gebraucht, erweist er sich – gestehen wir es uns ruhig ein! – als insensibel und rücksichtslos.“ Ebd., S. 151.

⁴⁵⁰ Lazzarato: Videophilosophie, S. 8.

⁴⁵¹ Ebd. Lazzarato nimmt an dieser Stelle vor allem Bezug auf Bergson, vgl. Bergson, Henri: Denken und schöpferisches Werden. Aufsätze und Vorträge, Hamburg: Europäische Verlagsanstalt 2000, bes. S. 151ff.

⁴⁵² Platon: Timaios, S. 116.

gen des Verstandes nicht aus, ganz im Gegenteil, sie werden jedoch der Wahrnehmung nachgeordnet.⁴⁵³

Muße meint Zeitbewusstsein innerhalb einer Wahrnehmung der Zeit als entgrenzte Zeit.

Sie ist nur möglich, wenn zumindest auf der subjektiven Gefühlsebene Tätigkeiten im Alltag nicht in der Regel schon von vorneherein durch ein eng begrenztes Zeitfenster von ihrem absehbaren Ende her definiert sind. Dabei spielt es keine Rolle, ob dieses Zeitfenster als kristalline Zeit jederzeit iterierbar ist, als Film, als Show, als genormte Tätigkeitseinheit, gleich welcher Form, denn gerade diese bestimmen sich durch ihre Zeitgrenzen. Zeit im Video kann gedehnt und gerafft werden durch einstellbare Abspielgeschwindigkeiten, aber niemals über Anfang und Ende des Bandes hinaus. Zeit in sozialen Zeitkapseln, der Gruppenstunde, der Therapiesitzung, im Fitnessclub, im Meeting – und in der Schulstunde! – wird zuverlässig bestimmt durch den Takt der Uhr. Je näher sich die Taktschläge kommen, umso unwahrscheinlicher wird die Möglichkeit des Primats der Wahrnehmung und damit das Bewusstsein einer inneren Unabhängigkeit gegenüber äußeren Grenzen der Zeit.

Ein Termin, zu einer Verabredung mit Freunden, einer kulturellen Veranstaltung, einem interessanten Geschäftsessen, auch eine Unterrichtseinheit, muss nicht unbedingt als Zeitkapsel erlebt werden, die die Zeit beschneidet und ihr mentale Grenzen setzt. In dem Moment, wo das Leben vor allem aus Terminen bestimmt wird, die jedoch in dieser Weise erlebt werden, endet die Muße. Und die Wahrscheinlichkeit dieses Erlebens steigt mit der Häufigkeit, Dringlichkeit und einem schwindenden Grad von Selbstbestimmtheit der Termine. Insofern ist „Zeitmanagement“ ein Gegenbegriff zu Muße, denn Zeitmanagement bedeutet nichts weiter, als mit mehr oder minder großem Geschick Zeitkapseln zu jonglieren und ihre Grenzen reibungsfrei zu überbrücken. Ob manche der Kapseln die Aufschrift „Eigenzeit“ tragen, ist dabei nicht von Belang. Die Autonomie des *Zeitzapping* hingegen kann einem souverän agierenden Subjekt entgegenkommen.⁴⁵⁴ Unaufgeregt wählt es aus dem Markt der Möglichkeiten das Passende. Dies gelingt jedoch nur dann, wenn bereits eine hohe Werturteilsfähigkeit aufgebaut ist und eine ihrer Individualität bewusste Persönlichkeit dem gesellschaftlichen Druck, Leistung durch Eile zu zeigen, widersteht. Fehlt beides, entsteht durch das massive Überangebot Stress.

⁴⁵³ Hierin liegt, wie gesehen, auch der Unterschied zum Flow-Erlebnis.

⁴⁵⁴ Problematisch wird es allerdings dort, wo durch die Auflösung sozialer Strukturen, etwa gemeinsamer familialer Arbeits-, Essens- und Ruhezeiten, diese zu singulären Events werden, deren Veranstaltung massiven kommunikativen und organisatorischen Aufwandes bedarf.

Entgrenzung der Zeit verlangt von daher zunächst einmal die Reduktion und Entzerrung äußerer Termine dergestalt, dass subjektiv weder frequentuell noch inhaltlich Zeit als eingegrenzt empfunden wird. Das impliziert im Hinblick auf Muße in der Schule eine Öffnung des Unterrichts, wie sie sich bisher im staatlichen Schulwesen nicht durchsetzen konnte. Gleichzeitig kann diese Empfindung, die Wahrnehmung der Zeit als grenzenlos, als Einstellung gegenüber der Zeit, eingeübt und vertieft werden: „Allein von allen sind der Muße hingegeben, die für Philosophie Zeit haben: sie allein leben. Denn sie behüten nicht nur ihr eigenes Leben; sie fügen ihrer eigenen Zeit alle Zeit hinzu.“⁴⁵⁵ Das Lesen von Literatur – als lineares Denken und nicht-lineares Navigieren, als zeitvergessenes Verschlingen oder verweilendes Nachdenken⁴⁵⁶ – ist für dieses Ziel bestens geeignet.

⁴⁵⁵ Seneca: De brevitae vitae, S. 45.

⁴⁵⁶ Zum Verhältnis von Lesen und Muße vgl. Kap. 3.

2.4.2 Muße als selbstbestimmte und das Selbst bestimmende Zeit

Die „Bildung zur Muße betrifft nicht das Drum und Dran des Menschen, sondern sein Innerstes, sein Selbst: das Selbst, in dem der Mensch, wie wir sagen, „zu sich“, „zu sich selbst kommt“.⁴⁵⁷ Die Hinwendung zum Selbst (und die Öffnung auf den Anderen) finden sich bereits bei Pindar und Aischylos als „die Muße, die der Mensch sich selbst und dem anderen für ein Gespräch gönnt“.⁴⁵⁸ Sie trägt durch die Förderung der „Entwicklung der Tugend“⁴⁵⁹ zur Selbstwerdung bei, verlangt aber eine bewusste Hinwendung zum Selbst: „Widme dich dir selbst“.⁴⁶⁰ Wer „bei sich ist“, gerät zudem nicht „außer sich“, „bei-sich-sein“ beinhaltet einen Zustand innerer Ruhe, eine Gelassenheit gegenüber der Außenwelt und ihren Anforderungen.

„Zu sich selbst kommen“ ist heute eine fragwürdige Zielvorstellung, angesichts des „*fraktalen Subjekt[s]* [...], das in eine Vielzahl von winzigen gleichartigen Egos zerfällt“,⁴⁶¹ angesichts des „Zeitalter[s] der Individuen mit variabler Geometrie“.⁴⁶²

Identität heißt modern: Ich kann auch anders! Dieser Horizont anderer Möglichkeiten wird als Zeit bewusst. [...] Der bekannte Witz, es gäbe in unserer Gesellschaft einen Trend zum Zweitbuch, lässt die Frage offen, welches denn das erste Buch ist. Vieles spricht dafür, dass es der Terminkalender ist. Mit seiner Hilfe synchronisieren wir die eigene Eigenzeit mit der der anderen. Je mehr man nämlich Individualität in Eigenzeit ausprägt, umso dringlicher wird die Aufgabe, die verschiedenen Self-Designs in der Zeit aufeinander abzustimmen.⁴⁶³

Der Entwurf variabler Selbsts, d. h. ein mehr oder minder bewusstes Design verschiedener Rollenkonzepte in kaum vernetzten Lebens(zeit)räumen, findet mittels „Identitätsaufhängern“⁴⁶⁴ schon bei Grundschulkindern statt.⁴⁶⁵ „Ich kann auch anders“ bedeutet eine Flexibilität des Ich beim Wechsel der sozialen Räume, als

Angebote der Produzenten und als (bezahlte) Ware für die Konsumenten. Lebenserfahrung wird so zur Konsumerfahrung: Statt Tennis [...] Judo, statt Klavier Geige, wenn es beliebt. Daß der neue Kurs mit einem anderen Kursleiter, mit neuen und fremden Kindern, in einer anderen Halle, in einem anderen Stadtteil stattfindet, wird als völlig normal empfunden.⁴⁶⁶

⁴⁵⁷ Bartels: Muße und Unmuße, S. 33f.

⁴⁵⁸ Welskopf: Probleme der Muße im alten Hellas, S. 15.

⁴⁵⁹ Aristoteles: Politik, S. 255 (1329a).

⁴⁶⁰ Seneca: Briefe an Lucilius, Bd. 1, S. 7.

⁴⁶¹ Baudrillard: Videowelt und fraktales Subjekt, S. 252.

⁴⁶² Baudrillard: Kool Killer, S. 216.

⁴⁶³ Bolz: Blindflug mit Zuschauer, S. 151f.

⁴⁶⁴ Fölling-Albers, Maria: Kindheit heute – Leben in zunehmender Vereinzelung, in: Kinder heute – Herausforderung für die Schule, hg. v. Gabriele Faust-Siehl, Rudolf Schmitt u. Renate Valtin, Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule 1990, S. 145.

⁴⁶⁵ Vgl. Niklas: Kinderfreundschaft, S. 223ff.

⁴⁶⁶ Fölling-Albers: Kindheit heute, S. 145.

Hier kommt der Zusammenhang der Zeiterfahrung als Erfahrung von begrenzten Zeitkapseln und der Entwicklung von Identität deutlich zum Ausdruck: Beim Wechsel von einer Zeitkapsel in die andere wechselt auch das soziale Umfeld und das Rollenkonzept. Das kann, je nach individueller Wahl, von marginalen Akzentverschiebungen bis hin zum totalen Identitätswechsel führen, etwa beim Konstrukt von multiplen Persönlichkeiten in Chatrooms. Für das autonome Subjekt kann eine spielerische Exploration des Selbst in imaginativen Welten eine enorme Horizonterweiterung bedeuten. Dazu bedarf es jedoch eines bereits gereiften Selbst-Bewusstseins

als Correlat des Außenweltbewußtseins [...], das Bewußtsein des eigenen Selbst, des Ich [...] als des *einheitlichen, permanenten, mit sich identischen* [Hervorhebung A. N.], actionsfähigen Subjects [...] individueller Erlebnisse. Das Selbstbewußtsein entwickelt, expliziert sich parallel mit dem Außenweltbewußtsein durch immer weiter gehende Unterscheidung des ursprünglich noch wenig differenzierten Bewußtseinsinhaltes und durch Selbstbesinnung, Reflexion [...] des Denkens auf sich selbst. [...] Selbstbewußtsein ist auch das Bewußtsein eines Erlebnisses, Tuns als Zustand, Betätigung des Ich, also (urteilende) Beziehung eines Erlebnisses auf das Ich, auf das Subject, (reflexives) Bewußtsein des (functionellen) Bewußtseins.⁴⁶⁷

Auch wenn man von einem System von Teilkonzepten des Selbst ausgeht, etwa einem assoziativen Netzwerk des Selbst,⁴⁶⁸ braucht es letzten Endes immer eines integrativen Moments, das, die multiplen Ich-Entwürfe überwindend, ein Ich als handlungsmächtigen Designer seiner Selbst im Bewusstsein verankert. Dies kann nur in reflexiven Bewegungen des Selbst geschehen, die auf einer Metaebene die mikrokontextuellen Self-Designs in den aneinandergereihten Zeitkapseln überwinden. Derartige Bewegungen können sich, wie von Eisler dargestellt, als „Reflexion [...] des Denkens auf sich selbst“,⁴⁶⁹ d. h. in der kontemplativen Betrachtung, in der Distanznahme und Diagnose, ergo in einem philosophischen Zugang, oder im Tun als einem „Zustand, [einer] Betätigung des Ich, also [einer] (urteilende[n]) Beziehung eines Erlebnisses auf das Ich“⁴⁷⁰ vollziehen. Dieses Tun wird in der Regel im Einklang mit dem Selbst geschehen und häufig als „Flow-Erfahrung“ erlebt werden.⁴⁷¹

⁴⁶⁷ Eisler: Wörterbuch der philosophischen Begriffe, Bd. 2, S. 344f.

⁴⁶⁸ Vgl. Bower, Gordon u. Stephen Gilligan: Remembering information related to one's self, in: Journal of Research in Personality 13 (1979), S. 420ff.

⁴⁶⁹ Eisler: Wörterbuch der philosophischen Begriffe, Bd. 2, S. 345.

⁴⁷⁰ Ebd.

⁴⁷¹ „Das Selbst entwickelt [...] eine Rangordnung von Zielen, die sein optimales Wachstum ermöglichen und steuert dementsprechend seine Aufmerksamkeit. Diese Tendenz, gemäß einer inneren Zielhierarchie zu handeln, nennt Csikszentmihalyi ‚Teleonomie des Selbst‘ [...]. Ein [...] zentrales Merkmal des *flow*-Erlebens stellt das Gefühl von psychischer Ordnung oder Negentropie dar: Im *flow* befindet sich das Selbst in einem Zustand von Harmonie, Handeln, Fühlen und Wollen stehen im Einklang mit der Zielhierarchie des Selbst. Dieses Gefühl ist es, was Freude, Glück oder innere Zufriedenheit herstellt [...]. Je mehr das Selbst während des Tuns mit seiner Hierarchie von Zielen übereinstimmt, desto mehr Harmonie empfindet es.“ Plöhn: Zur erziehungswissenschaftlichen Relevanz des „Flow“-Begriffes.

Die Zeitvergessenheit als Überwindung der begrenzten Zeit und die Selbstvergessenheit im Tun stehen nicht im Widerspruch zur „urteilenden Beziehung“ des Erlebens auf das Selbst, wenn sie eine integrative Kraft bezüglich der „Self-designs“ zugunsten eines „Ganz-bei-Sich-Seins“ im Tun entwickeln. Insofern unterscheidet sich Muße von der Langeweile als dem „Gefühl der Unlust, welches von außen her aus mangelhafter Beschäftigung, von innen her aus der Bewusstseinsleere entspringt“,⁴⁷² und vom Beschäftigtsein, das nicht im „Einklang mit der Zielhierarchie des Selbst“⁴⁷³ steht. Sie führt zu Selbstbewusstsein, sei es über ein Tun, das in Kongruenz mit dem Selbst steht, sei es im reflexiven Bewusstwerden des Selbst. Beides gelingt nur in der, zumindest mentalen, Überwindung eng getakteter Zeitgrenzen und entspricht dann in etwa dem, was, wie gesehen, Erich Fromm im Rahmen der Sabbatruhe skizziert: „Am Sabbat lebt der Mensch, als hätte er nichts, als verfolge er kein Ziel, außer zu *sein* [...]“⁴⁷⁴

2.4.3 Muße als ästhetisch gestaltete Zeit

Die Muße unterscheidet sich von der Langeweile und der Faulheit durch einen sublimen spirituellen Diskurs mit dem eigenen Selbst und der Welt.

Wie die Begriffsgeschichte zeigt, hat die Praxis der Muße ihre besondere Tradition in der Rezeption und Produktion von Philosophie, auch im philosophischen Gespräch, und von Kunst im allerweitesten Sinn, insbesondere jedoch in Literatur und Musik, zum Teil auch im Spiel. Eine spezielle Rolle spielt daneben die Natur als *locus amoenus* in „wildromantischer“ oder kultivierter Form.

Damit besteht eine enge Verbindung zur Ästhetik,

die sich mit den Erscheinungsformen des Schönen, den Gesetzmäßigkeiten in den Künsten und den Wirkungen ästhetischer Phänomene auf den sinnlich wahrnehmenden, einfühlend verstehenden und reflektiert urteilenden Menschen befasst.⁴⁷⁵

Das „Zurück zur Wahrnehmung (zu ihrer Ausweitung und Ausdehnung) wird [...] notwendig“⁴⁷⁶ und darauf aufbauend die Ästhetik im Sinne einer „kreative[n] Form des

⁴⁷² Kiehner u. Michaelis: Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe, S. 321.

⁴⁷³ Csikszentmihaly: Das Flow-Erlebnis und seine Bedeutung für die Psychologie des Menschen, S. 37. Die „Rangordnung von Zielen, die optimales Wachstum ermöglichen“, die Csikszentmihaly an dieser Stelle anspricht, erscheint in Hinsicht auf die Muße fraglich. „Teleonomie“ soll hier mehr als Zeichenvorrat verstanden werden, der integrativ zu einem Selbstentwurf beiträgt. Dieser Selbstentwurf entspringt einem permanenten reflexiven Austausch, der zwar immer auf eine Vertiefung des Selbst hinzielt, aber keinen Fortschritt im Sinne eines linearen Fortschreitens kennt.

⁴⁷⁴ Fromm: Haben oder Sein, S. 57.

⁴⁷⁵ Wörterbuch Pädagogik, hg. v. Schaub u. Zenke, S. 47.

Stellungbeziehens zur sinnlichen Wahrnehmung⁴⁷⁷. Insofern diese Wahrnehmung zur Wiedergewinnung der Zeit führt, ist Muße ein gestaltendes Stellungbeziehen zur eigenen Lebenszeit und damit eine vom Subjekt aus ästhetisch gestaltete Zeit. Die ästhetische Gestaltung impliziert eine bewusste Aktivität, die sich aber sowohl in der aktiven Rezeption als auch in der kreativen Produktion einer Wirklichkeit, die sich mittlerweile als durch und durch „ästhetisch konstituiert“⁴⁷⁸ erweist, vollziehen kann.

„Aktive Rezeption“ soll hier übergreifend den Begriff der Kontemplation vereinnahmen, und zwar in der Form, in der er im Lauf der Geschichte der Ästhetik die Zugangsweise zum Schönen immer wieder definiert,⁴⁷⁹ auch wenn er mittlerweile fragwürdig geworden ist.⁴⁸⁰ Gemeint ist die ausdrückliche, selbst- und zeitvergessene wahrnehmende Hinwendung zur Welt, aber im Bewusstsein der Begegnung des fraktalen Subjekts mit einer künstlich verfassten Wirklichkeit.

Was lange funktioniert hat, ist brüchig geworden: Dem Selbst wird mit dem Wegfall der tradierten Arbeit als „Wertschöpfung“ nun neues Selbstbewusstsein zugesprochen, kreativ und schöpferisch muss die Agonie der Arbeit überwunden werden.

Das Subjekt in seiner Zeitlichkeit muss Bildung von hier aus neu denken. Warum und auf welche Weise dies besonders im Rahmen des Literaturunterrichts geschehen kann, soll im Folgenden gezeigt werden.

⁴⁷⁶ Lazzarato: Videophilosophie, S. 8.

⁴⁷⁷ Krieger: Wahrnehmung und ästhetische Erziehung, S. 42.

⁴⁷⁸ Welsch: Ästhetisches Denken, S. 57

⁴⁷⁹ Vgl. Jung, Werner: Von der Mimesis zur Simulation. Eine Einführung in die Geschichte der Ästhetik, Hamburg: Junius 1995, S. 26, 68, 119.

⁴⁸⁰ Vgl. ebd., S. 237.

*Der Mensch muss zur inneren
Ruhe gebildet werden.*

Pestalozzi

3 Re-Novierung der Muße im Blick auf Lesen und Literatur(unterricht) *Eine Standortbestimmung*

3.1 Das Verhältnis von Muße zu Literatur und ihren Lesern

Über lange Zeit war schon das Lesen als Technik „ein anspruchsvoller Vorgang, der mit unserem schnellen Zur-Kennntnis-Nehmen eines Textes wenig gemein hat“.⁴⁸¹ Bereits das handgeschriebene Schriftbild zwingt zur Langsamkeit und auch nach der Erfindung des Buchdrucks bleiben Bücher noch lange Kostbarkeiten, die „exemplarisch“⁴⁸² wiederholt rezipiert werden. Diese Leseweise ändert sich im Lauf des 18. Jahrhunderts, zeitgleich mit dem endgültigen Verlust eines gesellschaftlich akzeptierten Lebenswertes *Muße*. Durch einen massiven Anstieg der Alphabetisierung und des durchschnittlichen Haushaltseinkommens, bei massenhafter, preisgünstiger Herstellung von Druckerzeugnissen, entwickelt sich ein differenziertes System Literatur.⁴⁸³ Mit den wirtschaftlichen und sozialen Neuerungen kommt es „zu einer Institutionalisierung und Professionalisierung von literaturbezogenen Handlungsrollen, zur Kapitalisierung des Buchmarkts und zur Ästhetisierung des Literaturbegriffs“.⁴⁸⁴ In „wechselseitigem Bezug [bilden sich] die Struktur des entstehenden Literatursystems“⁴⁸⁵ und führen „durch Asymmetrisierung sozialer Beziehungen zur Ausbildung von Komplementärrollen (Experte vs. Laie, Literaturproduzent vs. Publikum).“⁴⁸⁶ Es entstehen etliche, vor allem literaturdidaktische bzw. -pädagogische, Schriften von „Experten“ jener Zeit, die genau darauf hinwirken, dem Lesen eine nutzenorientierte Rolle zuzuweisen, wobei sie Nutzen vor allem im Sinne der Aufklärung als Volksbildung verstehen.

Literatur mußte *nützlich* sein, indem sie Normen vermittelte [...]. Die prinzipiell intendierte Homogenität der literarischen Öffentlichkeit wurde jedoch in Frage gestellt [...] durch die Entwicklung des Verlags- und Buchhandels zu einem sich kapitalistisch organisierenden Buchmarkt. [...] er produzierte für den tatsächlichen Käufer. Und der war im 18. Jahrhundert eben nicht der autonome, kritisch wählende und rezipierende Leser, den die Aufklärer als Resultat ih-

⁴⁸¹ Schön, Erich: Der Verlust der Sinnlichkeit oder die Verwandlungen des Lesers, Stuttgart: Klett-Cotta 1987, S. 35.

⁴⁸² Ebd., S. 41.

⁴⁸³ Vgl. Schneider, Jost: Sozialgeschichte des Lesens, Berlin, New York: Walter de Gruyter 2004, S. 161ff.

⁴⁸⁴ Schmidt, Siegfried: Die Selbstorganisation des Sozialsystems Literatur im 18. Jahrhundert, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1989, S. 280.

⁴⁸⁵ Ebd., S. 284.

⁴⁸⁶ Ebd.

rer Bemühungen intendierten, sondern [...] der Konsument von sogenannter Unterhaltungs- oder Massensliteratur [...].⁴⁸⁷

Damit etablieren sich explizit Wertigkeiten von Literatur, die gleichzeitig Teil der „neue[n] Distinktionscodes [sind], die es den einzelnen Schichten in einer durchlässiger gewordenen Gesellschaft erlauben, sich nach unten, aber auch nach oben abzugrenzen“⁴⁸⁸ – die „gute“, ästhetisch wertvolle Literatur, nützlich für die Persönlichkeitsbildung, und die „billige Unterhaltungsliteratur“, verdächtig dort, wo sie als Lesesucht und Lesewut von der Arbeit ablenkt.

Die Lesesucht ist eine unmäßige Begierde, seinen eigenen, unthätigen Geist mit den Einbildungen und Vorstellungen Anderer aus deren Schriften vorübergehend zu vergnügen. [...] Das bloße Lesen, ohne ernsten Willen, Belehrung oder Besserung zu gewinnen, ist wirklicher Müßiggang des Geistes. [...] Dadurch entsteht [...] Abneigung gegen nützliche, ernste Arbeiten und Beschäftigungen [...]. Personen dieser Art beurkunden nur zu bald überall ihre Unbrauchbarkeit zu den Gewerben des Lebens [...].⁴⁸⁹

Die Muße wandert in die Texte,⁴⁹⁰ als Sehnsuchtsort, in ästhetisch mehr oder weniger anspruchsvollem Gewand. Der Lesevorgang selbst koppelt sich dort, wo er in der öffentlichen Wahrnehmung nutzenorientiert oder als Erholungs- bzw. Fluchtlesen (mit dem Malus der „Sucht“ oder „Wut“ belegt) verstanden wird, von einem werthaltigen Begriff der Muße ab. Wo *Muße* und *Freizeit* synonym gesetzt werden, wird Lesen in Muße in der Folgezeit mit einer (in dieser Tradition als minderwertig betrachteten) Freizeitlektüre verknüpft.

Die Spuren dieses Wortgebrauchs lassen sich noch heute nachweisen: Das „Projekt Deutscher Wortschatz“ der Universität Leipzig ermittelt aus einschlägigen E-Zeitungen automatisch Beispielsätze für alle möglichen Wörter, so auch für die *Muße*.⁴⁹¹ Aus diesen geht deutlich hervor, dass sich *Muße* als Begriff zwar selten findet,⁴⁹² wenn er aber einmal gebraucht wird, so geschieht das jedoch häufig in einer semantischen Verknüpfung zum Lesen. Dabei wird auch umgangssprachlich jene zentrale Unterscheidung getroffen, die eingangs bereits erwähnt wurde:⁴⁹³ Ein Teil der Aussagen begreift Muße vor allem in ihrem zeitlichen Charakter, die Verfasser haben *Muße zum Lesen*.⁴⁹⁴ Häufig ist die Muße zum Lesen an spezielle Frei-Zeiten

⁴⁸⁷ Ebd., S. 342ff.

⁴⁸⁸ Schneider: Sozialgeschichte des Lesens, S. 172.

⁴⁸⁹ Zschokke, Heinrich: Die Lesesucht, in: Stunden der Andacht zur Beförderung wahren Christenthums und häuslicher Gottesverehrung. Aarau: Sauerländer 1821, Bd. 5, S. 132ff.

⁴⁹⁰ Vgl. Kap. 2.3.7.

⁴⁹¹ Vgl. Projekt Deutscher Wortschatz auf http://wortschatz.uni-leipzig.de/cgi-portal/de/wort_www?site=22&Wort_id=2526617&bl=208 (1. Dezember 2011).

⁴⁹² Auf „Wortschatz“ der Uni Leipzig wurde die Häufigkeitsklasse 15 (d. h. *der* ist ca. 2¹⁵ mal häufiger als das gesuchte Wort) ermittelt. Zum Vergleich: „Lesen“ hat die Häufigkeitsklasse 9, „Zeit“ entspricht einer Häufigkeit von 6. Vgl. ebd.

⁴⁹³ Vgl. Kap. 1.1.

⁴⁹⁴ „Kaum ein zweites Mal im Jahr finden Kinder wie Erwachsene so sehr die Muße zum Schmökern in Büchern wie in den großen Ferien – vor allem derzeit, wo das Wetter daheim nicht immer so mitspielt [!] wie es sollte“ (Quelle: pnp.de, 19. August 2006). „Während der langen Fahrt mit der Transib, finden die Reisenden Muße zum

gebunden, wie Urlaub und Ferien. Nicht nur temporäre sondern z. B. auch lokale Szenarien, ein ruhiger Ort oder Stimmungsfaktoren wie schlechtes Wetter tragen zu einer Muße bei, die dann zum Lesen führt: Muße ist hier also Voraussetzung für das Lesen.

Der zweite sprachliche Zugang fasst den Sachverhalt genau anders herum: Muße entsteht *beim Lesen*, man *liest mit oder in Muße*.⁴⁹⁵ Angesprochen werden hier auch unterschiedliche Leseweisen, vom Schmöckern bis zu komplexen Dekonstruktionsleistungen, vom „Sich-Beschäftigen“ bis zum „Umstülpen jedes Wortes“. Muße entfaltet sich beim Lesen sowohl von Belletristik als auch von Lektüre, die „nicht einfach“⁴⁹⁶ zu lesen ist. Deutlich, den bisherigen Überlegungen entsprechend, liegen die Gratifikationen zweckfrei in der Sache selbst: Das Lesen mit Muße bedeutet Genuss, gar „reinstes Glück“⁴⁹⁷ und weckt Begeisterung. Das zielt auch auf Strömungen, die den ästhetischen Gehalt der Muße in der semantischen Verbindung von Muße und Lesen akzentuieren: Man braucht Muße, um „gute“, d. h. ästhetisch anspruchsvolle Literatur zu lesen (und zu goutieren). Dabei findet sich die Idee, ein (verhandelbarer) Kanon „wertvoller“ Literatur gehöre zur Ausstattung eines Bildungsbürgers (der *qua definitionem* auch über Muße zu dessen Rezeption verfügt), in bestimmten Bevölkerungsschichten heute nach wie vor,⁴⁹⁸ während das Lesen von Unterhaltungsliteratur sich in der öffentlichen Wahrnehmung stark gewandelt hat, zumal die Entlastungs- und Entspannungsfunktion gegenwärtig zu einem zunehmend größeren Teil von Fernsehen und Computer übernommen wird. Es verändert sich über diese neuen Medien (Arbeits-)Kultur und damit einhergehend vor allem die Ausgestaltung und Wahrnehmung der Lebenszeit, was schon seit etlichen Jahren zu Umbrüchen auch in der Mentalitätsgeschichte des Lesens führt. Der Nutzen

Beobachten, Lesen, Diskutieren und Genießen“ (Quelle: spiegel.de, 5. April 2006). „Er bezeichnet sich zwar selbst als Vielleser, meint damit aber eher die Papiere im Wagen zwischen den Terminen; für Belletristik dagegen habe er ‚leider‘ nur im Urlaub Muße“ (Quelle: lvz-online.de, 13. Januar 2006). „‚Gestern unterwegs‘ ist ein Buch der Stille und der Kontemplation: reinstes Glück für den begeisterungsfähigen Leser, der Zeit, Muße und einen ruhigen Ort findet, um sich mit ihm ganz in sich selbst zurückzuziehen“ (Quelle: archiv.tagesspiegel.de, 5. September 2005) – sämtlich ebd.

⁴⁹⁵ „Er las Romane,[!] mit Muße, stülpte jedes Wort um“ (Quelle: archiv.tagesspiegel.de, 30. Januar 2005).

„Das Preisgericht besteht ausschließlich aus literaturbegeisterten Laien, Mitgliedern des Literaturhaus Hamburg e. V., die mit Muße alle eingereichten Romane lesen – in diesem Jahr waren es 27 Debütwerke“ (Quelle: welt.de, 15. Januar 2005) – sämtlich ebd.

⁴⁹⁶ „Nur in Muße und abseits der wirtschaftlichen Effizienz- und Verwertungszwänge entfalten sich Bildung, Lebenskultur und Geschmack – bei Aristoteles wie bei Schiller, Humboldt und Marx sind das die wahren Garanten von Selbstverwirklichung und Freiheit“ (Quelle: fr-aktuell.de, 6. April 2005).

„Trotzdem ist es nicht einfach, ihn zu lesen, man braucht Muße“ (Quelle: lvz-online.de, 15. Dezember 2005). Ebd.

⁴⁹⁷ Ebd.

⁴⁹⁸ So wird etwa im Onlineforum „wer-weiss-was“ ein von Marcel Reich-Ranicki im Spiegel veröffentlichter Literaturkanon diskutiert: „mir stellt sich die frage, was ‚man‘ mit einem literaturkanon anfangen soll. heißt das, wer diese bücher nicht kennt, ist kein bildungsbürger?“, vgl. <http://www.wer-weiss-was.de/theme73/article755851.html> (1. Dezember 2011).

des Lesens für die Arbeit wird heute vor allem in einer schnellen Informationsaufnahme und -verarbeitung gesehen, einem zentralen Kriterium für Erfolg in der Informationsgesellschaft.⁴⁹⁹

Aufgrund dieser Entwicklung liegt der Schluss nahe, dass im Gegensatz zu antiken Vorstellungen, etwa bei Seneca, das „neue“ Lesen seit dem 18. Jahrhundert (Stichwort „Lesesucht bzw. -wut“) und das neue Lesen der Medienkultur (Stichwort „improved reading“) Teil eines Paradigmas waren bzw. sind, in dem Muße negiert wird. Widerstand gegen diese Aussage leistet heute vor allem die Literatur selbst. So ist man sich „darüber einig [...], dass sich dieses Lesen für schöne Literatur nur bedingt eignet. Es gibt eben Texte, die ohne den kleinen Mann im Ohr nicht mehr schön klingen. Romane. Gedichte, die rhythmisch fließen.“⁵⁰⁰

Im Fokus steht also zum einen die Muße zum Lesen, also die Frage, wie Räume von Muße entstehen und inwiefern sie mit einem institutionellen Rahmen wie dem unseres Schulsystems verknüpft werden können. Damit verbunden ist die Überlegung, was und wie jemand liest, der Muße hat, und inwiefern diese Formen eines Lesens in Mußezeiten zu einem modernen Literaturunterricht passen. Auf der anderen Seite stehen die Lesenden, die in diversen Lesesituationen im Rahmen divergierender Lesegewohnheiten mannigfachen Leseinteressen nachgehen und dabei unterschiedliche Lesemodi zur Anwendung bringen. Wann und unter welchen Umständen empfinden sie Muße beim bzw. durch das Lesen? Daran anschließend interessiert vor allem, ob es bestimmte Voraussetzungen und spezielle Kompetenzen gibt, um beim Lesen Muße zu ermöglichen.

Zudem stellt sich die Frage nach den Texten. Gibt es literarische Werke, die per se ein mußevolles Lesen hervorbringen oder sich vielleicht überhaupt nur in einem mußevollen Rezeptionsmodus erschließen? Können graduelle Unterschiede, also mehr oder weniger mußevolle Texte oder auch Texte, die mit Muße grundsätzlich nicht vereinbar sind, definiert werden? Falls dann so etwas wie ein Korpus besonders mußegeeigneter Texte herausgefiltert werden könnte: Wie müsste die Affinität zur Muße im Text angelegt sein, dass er im Sinne einer Wertevermittlung *Muße* im Literaturunterricht geeignet, vielleicht sogar prädestiniert wäre?

⁴⁹⁹ Vgl. Pletter: Ein Land verlernt das Lesen, in: Die Zeit, Nr. 47, 12. November 2009; s. auch Kap. 1.1.2.

⁵⁰⁰ Ebd.

3.1.1 Lesezeiten: Der Muße gehört der Abend... und der Vormittag?

Muße zum Lesen beinhaltet verschiedene Schichten des Mußebegriffs, in erster Linie das Verhältnis des Individuums zu seiner (Lebens-)Zeit, das an der Schlüsselstelle des sich gesellschaftlich etablierenden Arbeitsethos der Industrialisierung neu definiert wird. Ort, Zeit und Inhalt von Literatur werden schon hier eng miteinander verknüpft, wie etwa aus der „Anleitung zur Lektüre“, die Heinrich de Marées 1806 veröffentlichte, hervorgeht:

Wann und wo sollte man lesen?

Endlich ist noch Einiges zu sagen über die Zeit und den Ort des Lesens, weil auch sie nicht ohne Einfluß auf den Nutzen der Lektüre bleiben.

Von selbst versteht es sich, daß man nur in Stunden der Muße liest, wenn unsre Berufsgeschäfte uns die Zeit dazu übrig lassen. Wenn man sich durch Lesen bilden will, so müssen natürlich unsre Gedanken mit nichts Anderm beschäftigt sein, wir müssen sie ganz sammeln und auf die Schrift, die wir lesen wollen, richten können. [...] Im Allgemeinen läßt sich freilich gar nicht bestimmen, welche Tagesstunden für Jeden die besten zum Lesen wären, weil das von den Berufsgeschäften eines Jeden abhängt. Wer aber gar keine bestimmten Arbeiten hat, sondern nach seiner Laune leben kann, der wähle zu jeder ernsten, unterrichtenden Lektüre die Morgenzeit. Daß man hier noch die meisten Kräfte, die meiste Lust habe, zu lernen und zu arbeiten, davon hat wohl Jeden schon seine Erfahrung belehrt, und es ist, wo dies auch nicht der Fall sein sollte, so leicht zu begreifen, daß es wahre Verschwendung der Zeit und des Papiers sein würde, hierüber noch mehr zu sagen. Doch auch der, welchen Geschäfte hindern, den ganzen Morgen seiner Bildung zu widmen, auch der kann doch vielleicht ein Stündchen für Lektüre erübrigen, wenn er es auch nur dadurch gewinnen könnte, daß er früher aufstände. [...] Für Werke leichterer Art, die nur das Herz und den Geschmack bilden sollen, würden wohl für jeden die Abendstunden die bequemsten sein, weil sie fast jeder nach seinem Gutdünken anwenden kann, und sie gewöhnlich die ungestörtesten sind. Des Abends ist so das Herz allen Eindrücken am offensten.⁵⁰¹

Die „*Stunden der Muße*“⁵⁰² werden hier dezidiert im Bereich der – im modernen Sinn verstandenen – Freizeit angesiedelt. Die Ausdifferenzierung der Lektüre in bildungsfördernde Texte und „Werke leichterer Art“⁵⁰³, die de Marées vornimmt und die der damaligen Entwicklung auf dem Buchmarkt entspricht, spiegelt dabei bereits den Freizeitbegriff der Jahrtausendwende zwischen „erholsam“⁵⁰⁴ und kritischer Kulturarbeit. Erich Schön geht im Rahmen seiner Beschreibung des Mentalitätswandels, der „Verwandlungen des Lesers“⁵⁰⁵ um 1800, in der Auseinandersetzung mit de Marées sogar noch einen Schritt weiter und spricht von der „Gewinnung der Nacht“⁵⁰⁶ als Konsequenz:

Die Differenzierung von Arbeit und Freizeit bedeutet weiter, daß dabei die Zeit für die Lektüre negativ als Rest bestimmt wird [...] und sie hat schließlich zivilisatorische Konsequenzen: der

⁵⁰¹ Marées, Heinrich de: *Anleitung zur Lektüre*, Hamburg: Campe 1806, S. 27f.

⁵⁰² Ebd.

⁵⁰³ Ebd.

⁵⁰⁴ Wörterbuch Pädagogik, hg. v. Schaub u. Zenke, S. 223.

⁵⁰⁵ Schön: *Der Verlust der Sinnlichkeit oder die Verwandlungen des Lesers*.

⁵⁰⁶ Ebd., S. 237.

Arbeit, einschließlich der Arbeitslektüre, gehört der Morgen und der Tag, der „Muße“ der Abend⁵⁰⁷

... und das Wochenende bzw. der Urlaub, möchte man aus heutiger Sicht hinzufügen.

Denn die Trennung in Arbeits- und Freizeitlektüre hat sich in den folgenden 200 Jahren manifestiert und zeigt sich in der Einstellung der Leser heute. Ein aktueller Beleg findet sich etwa in der qualitativ-empirischen Studie biographischer Leseforschung von Werner Graf,⁵⁰⁸ der anhand der Auswertung von deutlich über 1000 lesebezogener autobiographischer Narrationen 2004 als zentrales strukturierendes Moment der subjektiven Lesetheorien das „nicht freiwillige Lesen im (institutionellen) Zusammenhang von [...] Aus- und Weiterbildung, auch [...] als Berufstätigkeit“,⁵⁰⁹ das „dem Arbeiten zugeordnet“⁵¹⁰ wird, vom freiwilligen Lesen unterscheidet: „In den lektüreautobiographischen Darstellungen wiederholt sich der Topos: die Polarisierung von Lesearbeit und Lesepflicht [...] versus Spaß und Leselust in der Freizeit. Das Lesen im institutionellen Rahmen tritt mit der privaten Lesepraxis in einen negativen Bedeutungszusammenhang.“⁵¹¹ Mit dem Bruch der linearen Zeit⁵¹² gibt es aber keinen Zeitraum mehr, der rechtfertigungsfrei *Muße zum Lesen* bietet. Die Vorstellung, dass Kinder wie Erwachsene „Muße zum Schmökern in Büchern [...] in den großen Ferien“⁵¹³ finden, ist nur mit einem hohen Maß an „zeitliche[r] Selbstorganisation“,⁵¹⁴ durch „Cocooning [...] in der Zeit“⁵¹⁵ möglich.

Nun ist die Vorstellung vom Leser, der sich gegen die Arbeit und die Realität durch bestimmte Formen von Literatur abkapselt, ja bereits mit den „neuen“ Formen des Lesens um 1800 entstanden: „Es ist nicht zuletzt dieses neue bürgerliche Lebensideal der Arbeitsamkeit, dem dann das Lesen der Frauen – und noch mehr das der Männer – ein Dorn im Auge ist.“⁵¹⁶ So klagt etwa Johann Georg Heinzmann 1795 über „Die Pest der deutschen Literatur“,⁵¹⁷ in

⁵⁰⁷ Ebd., S. 236.

⁵⁰⁸ Graf hat ca. 1000 Lektüreautobiographien, d. h. nach einer Schreibanregung verfasste freie Texte und 120 Leitfaden-Interviews für die Charakterisierung seiner „Lesemodi“ herangezogen, vgl. Graf, Werner: Der Sinn des Lesens, Münster: LIT 2004, S. 18.

⁵⁰⁹ Ebd., S. 21.

⁵¹⁰ Ebd.

⁵¹¹ Ebd., S. 37. Interessant ist hier auch die Differenzierung zwischen „Fachliteratur“ und einem „guten Buch“, auf die im Folgenden noch einzugehen sein wird. Ein Auszug aus der Lektüreautobiographie einer Studentin zeigt die Folgen der Tradierung der Vorstellung, man brauche Freizeit für „ein gutes Buch“.

⁵¹² Vgl. Kap. 2.4.1.

⁵¹³ Vgl. http://wortschatz.uni-leipzig.de/cgi-portal/de/wort_www?site=22&Wort_id=2526617&bl=208 (1. Dezember 2011).

⁵¹⁴ Bolz: Die Konformisten des Andersseins, S. 70.

⁵¹⁵ Ebd., S. 151.

⁵¹⁶ Giehl: Der junge Leser, S. 39.

⁵¹⁷ Heinzmann, Johann: Ueber die Pest der deutschen Literatur, Bern: Selbstverlag 1795.

der das Lesen von Romanen dazu führt, dass die Leser „nicht mehr in der wirklichen Welt“⁵¹⁸ leben. Hier wird im Prinzip ein Lesemodus⁵¹⁹ beschrieben, der sich in vielen der Grafschen Lektüreautobiographien wiederfindet⁵²⁰ und den er nicht von ungefähr als „intimes Lese-glück“⁵²¹ betitelt. In Bezug auf die Frage nach der Lesezeit braucht es dazu in jedem Fall Muße zum Lesen, d. h. das Gefühl zeitlicher Freiheit, das heute scheinbar untrennbar an die Freizeit geknüpft ist, zumindest, wenn man die Aussagen in den Lektüreautobiographien betrachtet. Dort, wo diese Freizeit als zeitliche Freiheit nicht mehr stattfindet, ist der „Kokon“ der Lesezeit nicht bestimmt durch Text und Rezeptionsgeschwindigkeit des Lesers, sondern durch seine Zeitfenster im Terminkalender. Das heißt, die Trennung – der Arbeit, einschließlich der Arbeitslektüre, gehört der Morgen und der Tag, der Muße der Abend⁵²² – wird aufgehoben. Interessanterweise wird der neue Rhythmus von Arbeit, gekoppelten Arbeits- und Freizeiten sowie Kokons freier Zeit im Arbeitsalltag zwar gelebt – so ging beispielsweise das Zeitmagazin *Leben* unter dem Motto „Was machen die Deutschen im Bett? Noch mal schnell Mails checken“⁵²³ auf dieses Phänomen ein. Es ist aber als Konzept, als Lebensmodell, noch nicht in den Köpfen angekommen. Das wird sowohl aus den Texten, die das Projekt Wortschatz der Uni Leipzig zum Thema *Muße zum Lesen* ermittelt hat als auch besonders aus den Aufsätzen der Lektüreautobiographien deutlich.

Das Verhältnis von Muße, Freizeit und Lesezeit lässt sich auf dieser Basis gut bestimmen:

- Die Ablösung des Muße-begriffs durch die Etablierung der Trennung von Arbeit und Freizeit fällt mit einem „Mentalitätswandel [des Lesers] um 1800“⁵²⁴ zusammen. Innerhalb des sich ausdifferenzierenden Lektüreangebots begründet sich Arbeits- und Freizeitlektüre, erstere ist vorwiegend tagsüber, letztere abends bzw. in ausgewiesenen Freizeiten zu lesen.

⁵¹⁸ Schmid-Bortenschlager, Sigrid: Lesen im 18. Jahrhundert, in: StillLesen, hg. v. d. Residenzgalerie Salzburg, Salzburg: Selbstverlag 2001, S. 39.

⁵¹⁹ *Lesemodi* werden hier im Sinne Grafs verstanden als „in der literarischen Sozialisation erworbene Handlungsdispositionen, die spezifische Rezeptionsweisen ermöglichen, um Texte subjektbezogen zu nutzen“, Graf: Der Sinn des Lesens, S. 120.

⁵²⁰ „Wie lange es letztendlich gedauert hat, dieses Buch zu lesen, kann ich nicht sagen. Ich weiß nur, dass ich früh morgens damit angefangen habe und es erst wieder an die Seite legen konnte, als es ausgelesen war. Danach fühlte ich mich, als hätte ich eine lange Reise unternommen und wäre endlich angekommen.“ Ebd., S. 61.

⁵²¹ Ebd.

⁵²² Ebd., S. 236.

⁵²³ Unter der Überschrift „Der Feierabend hat Feierabend“ schreibt Adam Soboczynski: „Wir können nicht verschwinden, ohne andere zu enttäuschen. Tagsüber nicht, abends nicht, im Urlaub nicht. Wir wollen es gar nicht. [...] Die Helden der Arbeit.“ Soboczynski, Adam: Der Feierabend hat Feierabend, in: *Zeitmagazin Leben*, Nr. 36, 28. August 2008, S. 17.

⁵²⁴ Schön: Der Verlust der Sinnlichkeit, S. 19.

- Die klare Trennung von Arbeits- und Freizeitlektüre verfestigt und manifestiert sich im Bewusstsein, was sich aktuell besonders in den von Werner Graf erhobenen Lektüreautobiographien zeigt. *Muße zum Lesen* bezieht sich im Verständnis der Leser heute vor allem auf Freizeitlektüre.
- Die Auflösung der Freizeit als feste freie Zeit für die gesamte Gesellschaft, einhergehend mit *Cocooning*, wirkt sich insofern auf das Leseverhalten aus, als dass in aktiver zeitlicher Selbstorganisation Zeitfenster zum Lesen geschaffen werden müssen. „Der Abend“ ist eben nicht mehr allgemeiner Feierabend und damit auch öffentlich eine Zeit, in der der Einzelne tun und lassen kann, was er möchte. Damit sind freie Zeitfenster – im Gegensatz zum Lesen in der Freizeit, die sich als Erholungszeit qua Arbeit rechtfertigt – nicht mehr legitimationsfrei.

Die ursprüngliche Ausrichtung der *Muße*, die in sich die Trennung von Arbeit und Freizeit bereits überwindet, kann unter diesen Gesichtspunkten neu aufgenommen werden und bietet dabei vor allem auch eine Chance für das institutionalisierte Lesen, das heute subjektiv dem Lernen bzw. Arbeiten zugeordnet und damit von vorneherein nur unter diesem Blickwinkel gefasst wird. Dazu muss allerdings auch hier die Rhythmisierung von Schulstunde als Arbeitszeit und Pause als Freizeit zugunsten flexibler Zeitmuster aufgelöst werden. Ansätze dazu finden sich in Konzepten mit längeren Phasen der Freiarbeit oder Verschränkungen von freien und gebundenen Lernzeiten, etwa in Reform- und Ganztagschulen.

3.1.2 Leseorte: Von Bett, Badewanne... und Klassenzimmer?

Mit der Intimisierung des Lesens und dem „Verlust der Sinnlichkeit“⁵²⁵ ändern sich um 1800 auch der Ort des Lesens und, damit zusammenhängend, die Körperhaltung der Lesenden, ein Thema, das in der zeitgenössischen Diskussion, etwa bei Heinrich de Marées,⁵²⁶ bereits kritisch in den Blick genommen wird und sich auch dort nicht ändert, wo das Buch in seiner digitalisierten Form über einen E-Book-Reader rezipiert wird. Erich Schön stellt diese Veränderungen in den „Beobachtungen an Bildern von Lesenden“⁵²⁷ dar, was die Ausstellung „StillLesen. Malerei des 17. bis 19. Jahrhunderts“ der Residenzgalerie Salzburg 2001 aufgreift. Die Körperhaltung des Lesenden, der Ort des Lesens und die Art der Rezeption einer

⁵²⁵ Schön: Der Verlust der Sinnlichkeit.

⁵²⁶ Marées: Anleitung zur Lektüre, S. 27.

⁵²⁷ Schön: Der Verlust der Sinnlichkeit, S. 63ff.

bestimmten Form von Lektüre sind hier auf vielen Gemälden symbolisch und bis heute wegweisend eng miteinander verknüpft:

Lesen zwingt – in den meisten Fällen – in eine gebeugte Körperhaltung. Der Körper wird rund, der Kopf ist gesenkt, man verharrt ruhig und meist bewegungslos über dem Buch. Diese Haltung ist in ihrer Geschlossenheit ein Zeichen für ein Genügen und Zurückziehen auf sich selbst und seine Gedankenwelt. [...] Dieses Träumen während des Lesens geschieht ebenso häufig in Gartenidyllen oder harmonischen Landschaften.⁵²⁸

Schön betont, dass die Garten- bzw. Naturmetaphorik – in der Tradition der Idylle⁵²⁹ – „Ostentation eines menschlichen Ideals, nicht Darstellung eines Verhaltensmodells, noch weniger Abbildung von realem Verhalten“⁵³⁰ darstellte. Das stille Lesen als intimes Ereignis wird symbolisch in einem der gesellschaftlich sanktionierten Orte der Muße angesiedelt. Doch auch de facto kommt „nicht aus dem Buch allein [...] das Erlebnis der Lektüre zustande. Was ist das für ein Ort, den sich jemand zum Lesen wählt?“⁵³¹

Häufig schafft sich der Leser dabei bewusst ein Szenario, um seinen Lesegenuss gezielt zu fördern und zu erhöhen. Corinna Pette spricht in ihrer „Psychologie des Romanlesens“⁵³² von einem „Lese-Setting“,⁵³³ dessen Gestaltung die Wahl einer Umgebung beinhaltet, „die Entspannung und Ruhe gewährleistet“⁵³⁴: „Das Lese-Setting für die Rezeption gestaltet Frau B. mehrfach so, dass eine gemütliche Atmosphäre vorherrscht, indem sie z. B. im Bett oder in der Badewanne liest.“⁵³⁵ Auch in den von Werner Graf untersuchten Leseautobiographien spielt der Ort der Lektüre als Teil einer „Lesesituation“ insbesondere beim intimen Lesen eine große Rolle:

Die Bettlektüre scheint [ein] Idealzustand für die angestrebte gemütliche Lesesituation, für die Ungestörtheit, Ruhe und Muße gefordert wird. „*Ich gehe ins Bett um zu lesen*“ [...] bestätigt stellvertretend für viele eine [...] Leserin. [...] auch unwirtliches Wetter, Regen und Schneefall werden nicht selten als Stimmungskulissen aufgebaut.⁵³⁶

Bereits GrundschülerInnen gestalten sich solche Lese-Settings. Als Lieblingsorte des Lesens werden auch hier vor allem das eigene Bett oder ein Platz (Hängematte, Decke) im Garten bzw. am Strand angegeben.

⁵²⁸ Groschner, Gabriele: StillLesen, hg. v. d. Residenzgalerie Salzburg, S. 21f.

⁵²⁹ Vgl. Kap. 2.3.7.

⁵³⁰ Schön: Der Verlust der Sinnlichkeit, S. 135.

⁵³¹ Ebd., S. 1.

⁵³² Pette, Corinna: Psychologie des Romanlesens, Weinheim u. München: Juventa 2001.

⁵³³ Ebd., S. 298.

⁵³⁴ Ebd.

⁵³⁵ Ebd., S. 155.

⁵³⁶ Graf: Der Sinn des Lesens, S. 50.

Daniel Pennac fordert als eines seiner Rechte des Lesers das Recht „überall zu lesen“,⁵³⁷ er nennt dabei sogar die U-Bahn und die Latrine als mögliche Orte des Lesens. Nun wird mit Sicherheit in Zügen und U-Bahnen, auch auf Toiletten, viel gelesen, doch der ästhetische Gehalt der Muße verlangt nach dem *locus amoenus*, nach dem sinnlich ansprechenden, dem die Sinne ansprechenden und dergestalt inszenierten Ort. Insofern ist die Badewanne als Genussort, der sich (im Rahmen eines modernen Badezimmers als „Wellness-Oase“) ästhetisch gestalten lässt, mußefähig, die Toilette hingegen, auf der die Verweildauer in der Regel durch die Körperfunktionen bestimmt wird, nimmt den Text in den Dienst und verweigert sich damit der Muße. Ähnlich auch das Lesen in Verkehrsmitteln: Dort, wo die Literatur der Fahrzeit unterworfen (die tägliche, kurze U-Bahnfahrt zur Arbeit) und das Ambiente meist alles andere als ansprechend ist, kann der Lesende zwar sehr wohl eskapistisch in einen Text eintauchend seine Umgebung vergessen, von *Muße* wird er aber am Ende der Fahrt nicht sprechen.⁵³⁸ Anders, wenn etwa der Zug als Reisemittel als Raum selbst arrangiert wird: „Während der langen Fahrt mit der Transib, finden die Reisenden Muße zum Beobachten, Lesen, Diskutieren und Genießen.“⁵³⁹

Der Garten oder auch der Reisezug als Orte des Lesens weisen zudem über das singuläre, stille Lesen hinaus auf den kommunikativen Charakter, den Literaturrezeption in Muße ebenfalls haben kann. Bereits in den ersten Zeugnissen zur Verwendung des Wortes *scholé* bei Pindar und Aischylos handelt es sich ja „um die Frage der Zeit, [...] die der Mensch sich selbst und dem anderen für ein Gespräch gönnt“,⁵⁴⁰ wobei Literatur von Anfang an immer auch Gesprächsanlass und -inhalt war.⁵⁴¹ Wie die Untersuchungen Grafs zeigen, tradiert sich diese Form literaler Gesprächskultur bis heute, sowohl im privaten als auch öffentlichen Rahmen: „*Auch diskutiere ich oft mit Freunden, die fast alle gerne und viel lesen, über Literatur.* [...] Literatur ist für ihn ein unterhaltsamer Gegenstand für Gespräche und [...] die Teilnahme an einer privaten Kommunikation, erweist sich als Gratifikation.“⁵⁴² Ort der literarischen Anschlusskommunikation ist häufig der private „Salon“ bzw. das Wohnzimmer.

⁵³⁷ Pennac, Daniel: *Wie ein Roman*, Köln: KiWi 1994, S. 187.

⁵³⁸ Ein charakteristisches Beispiel findet sich hier in der Veröffentlichung „Wortschatz“ der Uni Leipzig: „Er bezeichnet sich zwar selbst als Vielleser, meint damit aber eher die Papiere im Wagen zwischen den Terminen; für Belletristik dagegen habe er leider nur im Urlaub Muße.“ http://wortschatz.uni-leipzig.de/cgi-portal/de/wort_www?site=22&Wort_id=2526617&bl=208 (1. Dezember 2011).

⁵³⁹ Ebd.

⁵⁴⁰ Welskopf: *Probleme der Muße im alten Hellas*, S. 15.

⁵⁴¹ „Auch unter den geistreichsten Freunden, wenn sie tagtäglich sich sehen, wird endlich die Quelle zu interessanten Gesprächen erschöpft: gemeinschaftliche Lectüre wird sie bereichern.“ Meister, Leonhard: *Ueber die weibliche Lectüre*, in: *Jahrbuch für die Menschheit oder Beyträge zur Beförderung häuslicher Erziehung, häuslicher Glückseligkeit und praktischer Menschenkenntniß*, hg. v. Friedrich Beneken, Hannover: Ritscher 1788, Bd. 2, S. 47.

⁵⁴² Graf: *Der Sinn des Lesens*, S. 74.

Simuliert wird diese Form des privaten Austausches über Literatur heute auch in einer Vielzahl von Internetforen, der *locus amoenus* wäre in diesem Fall die (in der Regel) private Umgebung, in der sich der heimische Computer befindet oder in die man sich mit dem Notebook begibt. Viele Bildungsstätten greifen auch die Tradition der Kaffeehauskultur auf, „literarische Cafés“ haben sich an vielen, vor allem weiterführenden Schulen etabliert und verbinden Ort, Literatur und Gespräch.

Insgesamt ist man sich der Bedeutung der ausdrücklichen Gestaltung von Räumlichkeiten als Kontext gerade auch des Lernens in der Pädagogik schon seit Comenius bewusst.⁵⁴³ Neben dem literarischen Café als kommunikativem Ort hat sich die Inszenierung intimer Leseorte im Rahmen der Schulraumgestaltung, besonders mit der Einrichtung von „Leseecken“⁵⁴⁴ seit den siebziger Jahren vor allem in Grundschulen etabliert und fristet dort ein mehr oder weniger beachtetes Dasein. Aktuelle Impulse, die die Lernumgebung in den Mittelpunkt stellen, sind sogenannte „Lernlandschaften“,⁵⁴⁵ die mittlerweile in staatlichen Schulen angekommen sind.⁵⁴⁶

Lesen in Muße bedarf also neben einer freien Zeitgestaltung auch eines ästhetisch ansprechenden, durch das Individuum wählbaren oder gestaltbaren Raums. Dieser Raum sollte architektonisch ein Gefühl der Geborgenheit vermitteln (etwa eine *Lesecke*, ein Café mit Nischencharakter, ein abgetrennter Platz im Pausenhof/Schulgarten), mit Mobiliar, das eine bequeme Lesehaltung ermöglicht, einer Geräuschkulisserie, die eine Konzentration auf das Buch erleichtert (also Stille oder leise Hintergrundgeräusche, die nicht ablenkend wirken) und (im Schulalltag leider nicht immer selbstverständlich) in einem sauberen und damit ansprechenden Zustand sein.

⁵⁴³ „Die Schule selber soll ein angenehmer Aufenthalt sein, eine Augenweide von innen und außen. Das Schulzimmer muss innen hell, rein und überall mit Bildern geschmückt sein [...]. Weiter muss bei der Schule außen [...] auch ein Garten [liegen], in dem man bisweilen die Kinder zur Augenlust an Bäume, Blumen und Kräuter führt.“ Comenius, Johann: Große Unterrichtslehre, zit. n. Luley, Michael: Eine kleine Geschichte des deutschen Schulbaus vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart, Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang 2000, S. 13.

⁵⁴⁴ Vgl. z. B. Buschbeck, Helene: Planungsbeispiel Lese-Ecke, in: *WievieleEcken hat unsere Schule? I*, hg. v. Karlheinz Burk u. Dieter Haarmann, Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule ³1997, S. 181ff.

⁵⁴⁵ Minds – Medienarbeit in der Schule, <http://minds.alp.dillingen.de/konzept.html> (30. Januar 2007).

⁵⁴⁶ Vgl. z. B. die Grundschule Hof-Krötenbruck, <http://gs-kroetenbruck.bnhof.de/> (30. Januar 2007).

3.1.3 Der Griff zur Lektüre: Was wird gelesen, wenn man Muße hat?

Die Voraussetzungen sind gegeben: Im Bewusstsein, unbegrenzt Zeit zu haben, in der Möglichkeit selbst zu bestimmen, was getan werden soll, in der Gelegenheit, einen ästhetisch ansprechenden Ort, eine Stimmungskulisse zu wählen, entsteht Muße zum Lesen oder auch Muße zur Literaturerfahrung im weiteren Sinn. Was liest nun der, der Muße hat?

Bereits in der Beschäftigung mit Lesezeiten und -orten in den letzten beiden Kapiteln fanden sich dazu immer wieder Hinweise: Bestimmte Freizeitentwürfe, bestimmte Lesesettings sind oft verknüpft mit einer spezifischen Literaturwahl. Dazu beispielhaft sechs Szenarien,⁵⁴⁷ wie sie auch in aktuellen Leseautobiographien anklingen:

1. **Anna** beschreibt den Besuch bei einem Freund, der in absoluter Einsamkeit lebt. Sie verbringt dort einen Tag alleine und wählt für diese freie Zeit ein Buch aus dem Angebot, das das Bücherregal des Freundes bietet. Als Leseort entscheidet sie sich für den Garten, wo sie bei schönstem Wetter eine Sonnenliege aufstellt. Kekse und Schokolade begleiten den Lesevorgang. Gelesen wird ein belletristisches Buch, wie etwa „Die Frau und der Affe“⁵⁴⁸ von Peter Hoeg.
2. **Ben** steigt im Winter nach dem Schifahren oder nach einem anstrengenden Arbeitstag in die Badewanne. Dort liest er z. B. „Der Name der Rose“⁵⁴⁹ von Umberto Eco oder Krimis, bei denen er es genießt darin zu „versinken“ und abzuschalten.⁵⁵⁰
3. **Christine** liest abends vor dem Einschlafen im Bett Reiseliteratur. Teilweise informiert sie sich über Länder, die sie selbst vielleicht einmal bereisen möchte, oft träumt sie sich aber auch dorthin, manchmal schläft sie dabei ein. Im Interview betont sie „die enge Beziehung zwischen Reiseliteratur und persönlichen Träumen“.⁵⁵¹
4. **Dennis** ist Hobbygärtner, er verbringt seine Mußestunden in oder mit seinem Garten. Bei schönem Wetter sitzt er oft nach der Gartenarbeit auf der Terrasse und liest Gartenzeitschriften, bei schlechtem Wetter informiert er sich in Gartenbüchern über Gartengestaltung, Gemüseanbau, Baumschnitte usw. Seine Lesepraxis ist „bestimmt durch die Perspektive, das Gelesene in pragmatischen Zusammenhängen zu nutzen.“⁵⁵² Die Lektüre besitzt für ihn neben der rein informatorischen aber auch eine

⁵⁴⁷ Frei nach Graf: Der Sinn des Lesens.

⁵⁴⁸ Hoeg, Peter: Die Frau und der Affe, Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1999.

⁵⁴⁹ Eco, Umberto: Der Name der Rose, München: Hanser 1982.

⁵⁵⁰ Vgl. Pette: Psychologie des Romanlesens, S. 100f.

⁵⁵¹ Graf: Der Sinn des Lesens, S. 68.

⁵⁵² Ebd., S. 80.

stark kreative und imaginative Komponente, er stellt sich seinen Garten in verschiedenen Versionen vor, plant spielerisch mögliche und unmögliche gestalterische Varianten.

5. Erika stellt, wenn sie Muße hat, in ihrem Wohnzimmer leise klassische Musik an und greift zu einem Gedichtband. Sie blättert müßig durch das Buch, bis sie an einem Text hängen bleibt, den sie zuerst leise, später auch laut wieder und wieder durchliest. Manche Zeilen bleiben ihr danach oft tagelang im Kopf. Charakteristisch für sie ist diese Auskunft:

Ich denke, man muss oft viel wissen und sich wirklich die Mühe machen, über das, was man gelesen hat, entsprechend zu reflektieren, in den zeitlichen Kontext eingliedern. Dann wird oft klarer, was bestimmte Stellen in einem Buch bedeuten, aussagen wollen. Das kann auch sehr knifflig werden. Z. B. bei Gedichten.⁵⁵³

6. Friedrich liest „*hauptsächlich französische Literatur des absurden Theaters und des Existenzialismus*“.⁵⁵⁴ Die Hauptgratifikation besteht für ihn weniger in der Lektüre selbst als in den „guten Gesprächen“ darüber, die er mit einer Freundin führt. Sie empfehlen sich gegenseitig Bücher und verbringen lange Abende zuhause auf dem Sofa, um bei einem guten Glas Rotwein stundenlang über die gelesenen Werke zu diskutieren. Das Lesen selbst findet in Zeitfenstern statt, für die Gespräche über Literatur braucht es Muße.

Alle Szenarien von A bis F werden bestimmt von Muße zum Lesen, wobei die Probanden zu ganz unterschiedlichen Formen von Lektüre greifen. Allen gemeinsam ist, dass sie diese Auswahl selbstbestimmt treffen und sich davon einen Gewinn erhoffen, der ihrem Selbst Raum gibt (im Gegensatz etwa zu einer Lektüre, um „Zeit totzuschlagen“, zu einem Lesen, das dazu genutzt wird, Probleme aktiv zu verdrängen, zu fremdbestimmter Pflichtlektüre, die etwa rein dem Einholen von Informationen dient). Welche Gratifikationen sich der Leser in Muße konkret erhofft, hängt eng mit dem spezifischen Lesemodus zusammen, den er für sich wählt.

⁵⁵³ Ebd., S. 114.

⁵⁵⁴ Ebd., S. 74.

3.1.4 Lesemodi oder: das Glück des Lesens für den Müßigen

Im Angesicht der unterschiedlichen Szenarien, die entstehen, wenn Menschen Muße zum Lesen besitzen, stellt sich die Frage, was genau im Zustand der Muße gerade zum Lesen (ver-)führt, also welche Gratifikationen sich die Leser versprechen und welche Formen bzw. Modi dieses Lesen annimmt.

Nach Aristoteles wäre als „Gratifikation“ der Muße an erster Stelle die Eudämonie⁵⁵⁵ zu nennen, die als „Endziel allen Handelns“⁵⁵⁶ etwa mit Glück, Glückseligkeit, aber auch Tugend übersetzt werden kann.⁵⁵⁷ Bedeutet dies nun, dass Lesen in Muße zwangsläufig ein „tugendhaftes“, ergo (sittlich) gutes Lesen sein muss? Oder dass es *per definitionem* (sittlich) gutes Lesen ist, d. h., wer Muße hat, greift schon von daher zum „guten Buch“? Damit begibt man sich nun auf jeden Fall in die zutiefst pädagogische Diskussion um das „gute Buch“ und das „gute Lesen“. Hellhörig macht hier gleich im ersten Schritt eine Feststellung von Ortwin Beisbart und Klaus Maiwald im Kontext der „Lesewut“-Diskussion:

Es gibt gutes und schlechtes Lesen. Das gute ist organisiert wie das gute Leben: mit Uhr, Gedächtnis und formbewusstem, verarbeitendem Verstand, nach den lange nicht weiter explizit gemachten Maßstäben bürgerlicher Kultur. [...] Das gute Lesen ist der Wall gegen den ausufernden Markt [...], der weder nach moralischen noch nach ästhetischen, sondern nach den Gesetzen des Handels funktioniert. Das gute „kontrollierte“ Lesen ist ein Wall gegen die aufsteigenden Affekte und Triebe.⁵⁵⁸

Diese Form des „guten Lesens“, die ja nicht von ungefähr im Dunstkreis des modernen Arbeitsbegriffs und zeitgleich mit dem Verschwinden der Muße auftaucht, ist nur „sittlich gut“ in einem bürgerlichen Wertehorizont, der heute zwar mindestens philosophisch in der multi-kulturellen Gesellschaft längst abgelöst ist, dessen Grundlegungen sich aber nach wie vor im kollektiven Gedächtnis bestimmter Bevölkerungsschichten bewahren. Diese Einstellung kann hier zwar respektiert, aber nicht tradiert werden: Soll dieser zentrale Aspekt des Glücksanspruchs der Muße (auch über den individuellen Rahmen hinaus) aufrechterhalten werden, muss man in jedem Fall über dieses Konzept des „guten Lesens“ und der „guten Literatur“ hinaus. Bedeutet dies folglich eine Integration des „schlechten“, des „bösen“ Lesens? Für den

⁵⁵⁵ Aristoteles: Nikomachische Ethik, S. 230.

⁵⁵⁶ Ebd., S. 11 (1097b).

⁵⁵⁷ „Glück oder Glückseligkeit (Eudämonie) ist derjenige Zustand, in welchem sich der Mensch in vorübergehender oder dauernder Übereinstimmung mit seinem Zwecke findet, mithin zufrieden ist. Die Glückseligkeit definiert Kant [...] als ‚das Bewußtsein eines vernünftigen Wesens von der Annehmlichkeit des Lebens, die ununterbrochen sein ganzes Dasein beglückt‘. [...] Da nun das Wesen des Menschen offenbar nicht nur im Leibe, sondern in dem von der Vernunft beherrschten Leibe besteht, die Vernunft aber nicht nach sinnlichen, sondern nach ewigen, unvergänglichen Gütern strebt, so kann dauernde Glückseligkeit nur in sittlicher Tätigkeit beruhen.“ Kirchner u. Michaelis: Wörterbuch der Philosophischen Grundbegriffe, S. 948.

⁵⁵⁸ Beisbart, Ortwin u. Klaus Maiwald: Von der Lesewut zur Wut über das verlorene Lesen, in: Lust am Lesen, hg. v. Klaus Maiwald u. Peter Rosner, Bielefeld: Aisthesis 2001, S. 106.

Deutschunterricht wurde diese Integration schon seit langem geleistet, wenn man unter (moralisch) „schlechtem“ Lesen die „leichte“ Lektüre versteht, deren Malus darin besteht, für die Arbeit unnütz zu sein. Dies führen etwa Beisbart und Maiwald vor, wenn sie den Schritt von der „Lesewut“ zur „Leselust“ und den Wertverschiebungen um das Lustlesen darstellen. Wegweisend war hier auch Thomas Anz mit seinem Band „Literatur und Lust“,⁵⁵⁹ der den Lustfaktor des Lesens auch für die Literaturwissenschaft postuliert. Dabei schließt er ausdrücklich auch die lustvolle Auseinandersetzung mit „authentischem Schmerz“⁵⁶⁰, die böse Lust, die Aggressionslust und die Angstlust⁵⁶¹ mit ein. Im Untertitel nennt Anz sein Werk „Glück und Unglück beim Lesen“ und suggeriert damit eine große semantische Nähe von „Lust“ und „Glück“. Auch die Eudämonie fasst, je nach Ansatz und Definition, die „Lust“ mehr oder minder, geht aber stets darüber hinaus: „die Lust ist nicht das Ziel, sondern nur der Eudämonie beigemischt“.⁵⁶² Insofern, und das wird auch in den oben genannten Beispielen deutlich, hat die „Leselust“ – solange sie der Muße gemäß zwangfrei bleibt – ihren Platz innerhalb der Formen eines Lesens in Muße. Es geht aber um mehr: Leseglück bedeutet ein umfassendes und tiefes Erlebnis, das, individuell verschieden, auch die zentralen Konstanten der Muße, eine erfüllte Zeitwahrnehmung, Identitätsbildung und ästhetische Erfahrungen umschließt.

Umgekehrt wird es aber kein lustloses Lesen sein, das der Leser vollzieht, da die Lektüre, zwang- und pflichtfrei intrinsisch motivieren muss: Wer Muße hat, wählt eine Tätigkeit, die Glück verheißt. „Weil aber die verschiedenen Menschen eine verschiedene Vorstellung vom Zweck ihres Daseins oder vom Wesen des Menschen haben, verstehen sie unter Glück meistens etwas anderes.“⁵⁶³

Für viele Leser liegt dieses Glück in einer Form von Selbstvergessenheit,⁵⁶⁴ wie sie Leserin Anna erlebt. Sie blendet Wahrnehmungen, die nicht auf die Lektüre gerichtet sind, aus und übergeht Körpersignale, ist so in das Lesen vertieft, dass Selbst und Tätigkeit verschmelzen. Das Gefühl für Zeitabläufe ist verändert, sie vergisst die Zeit. Nach der Lektüre fühlt sie sich

⁵⁵⁹ Anz, Thomas: Literatur und Lust. Glück und Unglück bei Lesen, München: Beck 1998.

⁵⁶⁰ Ebd., S. 121.

⁵⁶¹ Vgl. ebd., S. 115ff.

⁵⁶² „Die menschliche Glückseligkeit also beruht auf der dem Wesen des Menschen gemäßen (oikeion) Betätigung (en tō ergō), d. h. im vernunftgemäßen = tugendhaften Leben (kat' aretēn teleian); die Lust ist nicht das Ziel, sondern nur der Eudämonie beigemischt, deren Vollendung.“ Eisler: Philosophenlexikon, S. 168.

⁵⁶³ Kirchner u. Michaelis: Wörterbuch der Philosophischen Grundbegriffe, S. 948.

⁵⁶⁴ Der Begriff „Flow“ liegt hier nahe, soll aber aufgrund seines semantischen Umfeldes (vgl. Kap. 2.2.2) nicht verwendet werden.

„als hätte ich eine lange Reise unternommen“.⁵⁶⁵ Vieles spielt sich dabei auf einer Ebene mit dem Gelingen ästhetischer Erfahrungen ab:

Eine Reizkonfiguration wirkt auf den Beschauer ästhetisch befriedigend, wenn der Beschauer bei der Erfassung des in ihr enthaltenen Ordnungsgefüges zunächst Schwierigkeiten, schließlich aber Erfolg hat. Hat er von vorneherein keine Schwierigkeiten [...] oder bleiben seine Bemühungen ohne Erfolg, [...] so wirkt die Reizkonfiguration ästhetisch unbefriedigend.⁵⁶⁶

Thomas Anz expliziert: „Wer die Machart oder den Sinnzusammenhang eines Kriminalromans, einer Tragödie oder eines Sonetts sofort oder gänzlich mühelos durchschaut, bleibt [...] unbefriedigt.“⁵⁶⁷ Eine Lektüre, die diese Selbstvergessenheit ermöglicht, hängt damit zentral von der

Kompetenz und der Bereitschaft der Lesenden ab, ob sie einen Text zu schwer oder zu simpel finden. [...] Brecht hob in diesem Zusammenhang hervor, dass es unterschiedliche Arten und Grade von Schwierigkeiten gibt [...]. So wie es allerdings Spiele gibt, die auf ganz unterschiedlichem Niveau gespielt werden können, kann auch ein Text so beschaffen sein, daß er heterogenen Ansprüchen und Bedürfnissen entspricht. [...] Der gleiche Effekt kann allerdings auch durch die Entwicklung unterschiedlicher Lektüretechniken erzielt werden.⁵⁶⁸

Basale Grundlage ist dazu das Lesen und Decodieren von Texten als Fertigkeit, wie sie die Kultusministerkonferenz als wesentlichen Punkt in ihre Bildungsstandards gesetzt hat: „Die Schülerinnen und Schüler verfügen über grundlegende Verfahren für das Verstehen von Texten, was Leseinteresse sowie Lesefreude fördert“.⁵⁶⁹ Leseglück kann nicht entstehen, wenn sich das Lesehandwerk, die mühsame Entzifferung von Graphemen und Lauten, zu sehr in den Vordergrund schiebt oder „die Konzentration nicht mehr [reicht], über längere Strecken hinweg dem Gedruckten innere Bilder und Bedeutungen zuzuweisen.“⁵⁷⁰

Ist diese Schwierigkeit überwunden, ist der häufigste Lesemodus (im Sinne auch einer Lektüretechnik), das, was Werner Graf als „intimes Lesen“⁵⁷¹ bezeichnet und in den vorgestellten Szenarien A und B zu finden ist. Dieser Lesemodus deckt sich in hohem Maße mit dem „statistisch erhobenen Unterhaltungslesen“.⁵⁷² Und hier schallen die

⁵⁶⁵ Graf: Der Sinn des Lesens, S. 61.

⁵⁶⁶ Dörner, Dietrich u. Wolfgang Vehrs: Ästhetische Befriedigung und Unbestimmtheitsreduktion, in: Psychological Research 37 (1975), S. 331.

⁵⁶⁷ Anz: Literatur und Lust, S. 110

⁵⁶⁸ Ebd.

⁵⁶⁹ Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss, hg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (1. Dezember 2011).

⁵⁷⁰ Beisbart, Maiwald: Historische und aktuelle Aspekte der Nutzung des Mediums Buch, in: Lust am Lesen, S. 118.

⁵⁷¹ Graf: Der Sinn des Lesens, S. 61.

⁵⁷² Ebd., S. 49, vgl. auch: Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend, hg. v. d. Stiftung Lesen, Hamburg: Spiegel 2001.

Werturteile um das „evasorische Lesen“⁵⁷³ [...] als Echo aus den empirischen Quellen zurück. Auch lektüreautobiographische Beschreibungen deklarieren das Lesen als „Flucht in eine Traumwelt“ oder noch deutlicher als „Flucht in eine Scheinrealität“. [...] Die Befragten beurteilen solche Rezeptionsinteressen retrospektiv rechtfertigend oder selbstkritisch: „[...] *Ich habe zu Hause ne halbe Fantasybibliothek und wenn ich genug vom Stress habe, nehme ich mir einfach am Wochenende Zeit und spiele mal wieder den Helden in einem meiner zahlreichen Abenteuer.*“⁵⁷⁴

Gerade in letztgenanntem Zitat aus einer Lektüreautobiographie, entstanden um das Jahr 2000, spiegelt sich exakt die Einstellung wider, die auf dem Weg in unsere Industriegesellschaft mit der Separierung der Muße aus dem arbeitsethisch bestimmten Wertesystem grundgelegt wurde: „Die traurige Vernunft erwacht: Das Herz träumt fort und liebet seinen Traum.“⁵⁷⁵ Der Verfasser der Leseautobiographie lebt in einer dualen Welt zwischen Arbeitszeit, die „Stress“ bedeutet und „Wochenende“, an dem man sich „Zeit *nehmen* kann“. Diese genommene Zeit füllt er mit fiktionalen Abenteuern, die er für sich adaptiert und damit personalisiert und deren Vehikel die „Fantasyliteratur“ ist. Dass dabei vielfältige Prozesse, weit über ein rein rezeptives Fluchtlesen hinaus ablaufen, darauf weist bereits die Verwendung des Verbs „spielen“ hin, die auch noch einmal die Distanz zu arbeitsaffinen Tätigkeiten betont (im Gegensatz zur Aussage einer Studentin, dass sie „*Texte [...] durcharbeiten muss*“⁵⁷⁶). Dieser imaginativ-spielerische Umgang mit Literatur ist heute derselben Kritik ausgesetzt, wie sie schon Hegel bezüglich der Hirtenidylle formulierte: „der Mensch darf nicht in solcher idyllischen Geistesarmut hinleben [...], sondern er muss arbeiten“.⁵⁷⁷ Rechtfertigung dieser Form des Lesens ist nötig angesichts der aus knappen Ressourcen genommenen Zeit und sie findet häufig im Hinweis auf die Rekreation von und für die Arbeit durch das Lesen von Unterhaltungsliteratur statt. Die Rekreation ist allerdings selten Motivation. Graf zeigt auf, dass intimes Lesen auch sogenannter „leichter“ Literatur häufig mit einem „Identitätsthema“⁵⁷⁸ korrespondiert: „[...] wir alle benutzen als Leser das literarische Werk, um in ihm ein Symbol unseres Selbst [...] zu entdecken.“⁵⁷⁹ Es ginge um die „Befreiung von psychischen Spannungen in unserer Seele [...], also die viel beschworene Entspannung.“⁵⁸⁰ Entspannung bieten heute neben dem Lesen auch Fernsehen, Film und Computerspiele, die – in verschiedenen Altersgruppen unterschiedlich genutzt – das intime Lesen teilweise gänzlich ersetzen. Zum

⁵⁷³ Graf bezieht sich hier ausdrücklich auf die Systematik von Giehrl, vgl. Graf: Der Sinn des Lesens, S. 60.

⁵⁷⁴ Ebd.

⁵⁷⁵ Uz: Der Schäfer, in: Sämtliche poetische Werke, S. 130.

⁵⁷⁶ Graf: Der Sinn des Lesens, S. 34.

⁵⁷⁷ Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Vorlesung über die Ästhetik, in: Deutsche Idyllentheorien, S. 210.

⁵⁷⁸ Graf: Der Sinn des Lesens, S. 65.

⁵⁷⁹ Holland, Norman: Einheit – Identität – Text – Selbst, in: Psyche 33 (1979), S. 1127ff.

⁵⁸⁰ Graf: Der Sinn des Lesens, S. 65.

Teil sind auch diese mußefähig. Für den Literaturunterricht spielen sie dort eine Rolle, wo ein mediales Angebot unter den Literaturbegriff subsumiert wird.⁵⁸¹

Neben dem Genuss belletristischer Literatur gibt es auch Leser, in den genannten Beispielen Christine und Dennis, die Sachbücher in ihren Mußestunden lesen. Ihre Rezeption von Sachlektüre changiert dabei in der Terminologie Grafs zwischen „Konzeptlesen“⁵⁸² als „Realisierung von Interessen“⁵⁸³ und intimmem Lesen. Die Interessen, die verfolgt werden, liegen außerhalb des Lesestoffs, häufig, aber nicht notwendig, als Hobby in der Freizeit. Sowohl die Tätigkeit innerhalb des Interessensgebiets, hier Gartenarbeit und Reisen, als auch die Lektüre dazu und darüber, versprechen Muße: Sie haben große schöpferische und imaginative Anteile und tragen zum Selbsta Ausdruck bzw. zur Selbstfindung bei. Die Lektüre ist nicht nur zielorientiertes Vehikel zum Erwerb von Sach- und Fachwissen, sondern beflügelt die Vorstellungskraft, die über das Realisierbare auch hinausgeht.

Erika folgt im fünften Beispiel dem, was Graf den „ästhetischen Lesemodus“⁵⁸⁴ nennt, sie genießt mit „Achtsamkeit, Bewusstheit und Selbsterfahrung [...] [als] zentrale Kategorien der ästhetischen Wahrnehmung“⁵⁸⁵ die Ambiguität und Autoreflexivität poetischer Texte. Dieser Genuss impliziert zudem eine „Zeit des Verarbeitens“⁵⁸⁶ bei vielen Lesern folgt in diesem Modus ergänzend eine „Verwirklichung von Kultur und Kunst“ im eigenen Verfassen poetischer Texte, die mittlerweile im Internet auch eine große Öffentlichkeit finden.⁵⁸⁷ Thomas Anz hebt in diesem Zusammenhang die Nähe von Literatur und Spiel hervor, Lustfaktor in der Beschäftigung mit beiden ist jeweils „eine Experimentierlust, eine ‚Lust am Bewältigen von Schwierigkeiten‘. Erst sie ist der Motor zur Entwicklung immer ausgedehnterer und komplexerer Fähigkeiten.“⁵⁸⁸ Wie in der Auseinandersetzung mit dem intimen Lesen bereits angemerkt, geht es um die Passung zwischen dem Schwierigkeitsniveau des Textes und den Fähigkeiten des Lesers. Insofern sieht sich hier auch der schulische Literaturunterricht besonders in der Pflicht, will er doch den Schülern und Schülerinnen eine literarische Kompetenz an die Hand geben, die ihnen gerade den ästhetischen Lesemodus öffnet. Durchgehend steht jedoch die institutionalisierte ästhetische Literaturerfahrung dem Zugang in Muße im Weg, wenn der enge semantische Bezug zur „Arbeit am Text“ besteht. Dieses Spannungsfeld zwischen der „Erarbeitung“ eines rezeptionsermöglichenden Kompetenzniveaus und einem möglichst

⁵⁸¹ Vgl. Kap. 3.2.5.

⁵⁸² Graf: Der Sinn des Lesens, S. 91.

⁵⁸³ Ebd.

⁵⁸⁴ Ebd., S. 107ff.

⁵⁸⁵ Krieger: Wahrnehmung und ästhetische Erziehung, S. 58f.

⁵⁸⁶ Selle: Gebrauch der Sinne, S. 26.

⁵⁸⁷ Vgl. z. B. <http://www.geschichtennetz.de/> (1. Dezember 2011).

⁵⁸⁸ Anz: Literatur und Lust, S. 69.

zwanglosen Lesegenuss, in dem sich Literaturunterricht spätestens seit der Reformpädagogik befindet, wird allerdings auch hier nicht aufzulösen sein, wiewohl Antworten diskutiert und, mindestens für die Konkretisierung des Ansatzes in Praxisprojekten, gefunden werden müssen. Immerhin zeigen etliche Leserautobiographien, dass trotz dieses Dilemmas in Mußestunden auch ästhetisch anspruchsvolle Literatur rezipiert wird. Das gilt besonders dort, wo „Identitätsthemen“ auf ästhetisch gehobenem Niveau behandelt werden: Gerade die Auseinandersetzung mit Literatur, die zunächst verstört,⁵⁸⁹ fasziniert gleichzeitig und regt zur Beschäftigung mit sich und der Welt an. Oft sind es besonders Alterität und Fremdheitserfahrung, die für das Selbst-Bewusstsein als zentralen Faktor eines Lesens in Muße eine wesentliche Rolle spielen.⁵⁹⁰

Eine Sonderstellung in der Reihe der Leser, die Muße zum Lesen haben, nimmt Friedrich im letzten der sechs Szenarien ein: Sein Lesemodus ist die Partizipation, die Teilnahme am literarischen Leben,⁵⁹¹ in diesem Beispiel im kleinsten Kreis. Die Lektüre an sich spielt dabei nur insofern eine Rolle, als dass sie gemeinsamer Bezugspunkt einer „privaten Anschlusskommunikation“⁵⁹² ist. Besonders dort, wo in Lese- und Literaturzirkeln⁵⁹³ die Traditionen des 18. Jahrhunderts fortgesetzt werden, wird gerne zu Büchern gegriffen, die als Bildungsgut gelten, die Lesemotivation speist sich dann auch aus sozialen Kriterien schichtspezifischer Gruppenbildung. Solange das Lesen auf dieser Ebene zweckorientiert bleibt, steht es nicht unmittelbar im Kontext der Muße, ebensowenig eine Anschlusskommunikation, in der es etwa um die Präsentation der eigenen Person und/oder die Festigung einer gesellschaftlichen Position geht.⁵⁹⁴ Andererseits kann aber die Konversation über Literatur Muße als zweckfreie „Zeit, [...] die der Mensch sich selbst und dem anderen für ein Gespräch gönnt“,⁵⁹⁵ bedeuten. Wie bereits angesprochen, spielen hier auch die Lese-Settings eine große Rolle.⁵⁹⁶ Von daher kann

⁵⁸⁹ „Als ich in die 11. Jahrgangsstufe kam, las ich gerade Kafkas ‚Schloss‘. All diese Abbilder einer düsteren, hoffnungslosen Welt fand ich ungeheuer spannend.“ Auszug aus einer Lesebiographie, vgl. Graf, Werner: Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation, Baltmannsweiler: Schneider 2007, S. 142.

⁵⁹⁰ „Borcherts Stil gefiel mir gut. Ich konnte mich in die Figuren, die niedergeschlagen, alleine und ohne Perspektiven durch die Straßen gehen, gut hineinversetzen.“ Ebd., S. 112.

⁵⁹¹ Vgl. Graf: Der Sinn des Lesens, S. 72ff.

⁵⁹² Ebd.

⁵⁹³ Diese gibt es selbstverständlich auch in großer Zahl im Internet, z. B. das Forum „Literaturgespräche – Leseerlebnisse, Austausch und Rezensionen“ unter <http://forum.die-leselust.de/> (1. Dezember 2011).

⁵⁹⁴ Auch diese Beobachtung lässt sich auf die Kommunikationskultur im Internet übertragen, wenn man das Spannungsfeld von amazon „Top-Rezensenten“ und durchschnittlichen Leserkommentaren beobachtet. Zur Kultur der Internetrezension vgl. Weingarten, Susanne: Anarchie im Feuilleton, in: KulturSpiegel, 29. August 2005.

⁵⁹⁵ Welskopf: Probleme der Muße im alten Hellas, S. 15.

⁵⁹⁶ Vgl. Kap. 3.1.2.

das Erleben von Muße innerhalb einer literalen Gesprächskultur Lesemotivation nahelegen: Man liest, um im Gespräch als einer externen Tätigkeit Muße zu erleben.

Eine Reihe von Szenarien, Menschen betreffend, die Muße haben und sie zum Lesen nutzen, illustriert, wie unterschiedlich Lektüren und der Modus ihrer Rezeption selbst unter diesem gemeinsamen Vorzeichen sein können. Gleichzeitig kristallisiert sich aber ein zentrales Bindeglied heraus, das Erleben des großen Versprechens der Muße: der Eudämonie.

„Man begehrt ja, was Lust gewährt, und flieht was schmerzlich ist.“ So lapidar hatte es Aristoteles in der Nikomachischen Ethik formuliert. [...] „Wie aber nicht dieselbe Natur und derselbe Habitus für alle ohne Unterschied der beste ist oder dafür gehalten wird, so trachten auch nicht alle nach derselben Lust.“ [...] Eudaimonismus war nie ein Denken in einfachen Reiz-Reaktions-Schemata, sondern setzte menschliche Subjekte [...] voraus, [...] die sich nicht spontanistisch augenblicklichen Lust- und Unlustimpulsen unterwerfen, sondern kalkuliert mit ihnen so umzugehen verstehen, daß ihre ganze Existenz eine Art Kunstwerk wird [...].⁵⁹⁷

Wer Muße hat, verfügt bereits über das Instrumentarium dazu, ganz im Foucaultschen Sinne sein Leben als Kunstwerk zu gestalten.

Die Frage, was liest derjenige, der Muße hat, lässt sich insofern lapidar beantworten: Vieles! Nicht alles davon entspricht dem Wertekanon einer „guten“ Literatur, wie er bereits im 18. Jahrhundert entworfen wurde, doch immer wird dabei das Subjekt mit seinen „Identitätsthem[en]“, ⁵⁹⁸ seinen persönlichen Vorlieben und Interessen, seinen schöpferischen Kräften im Mittelpunkt stehen.

3.2 Die Muße im Spiegel literaturdidaktischer Konzeptionen

Betrachtet man Konzeptionen von Literaturunterricht im Lauf der Zeit, so fällt auf, dass bestimmte Fragestellungen unter sich wandelnden Gesichtspunkten immer wieder in den Mittelpunkt rücken, darunter besonders die Rolle ästhetischer Aspekte bei der Lektürewahl und die Frage nach der Identitätsbildung in der Textauswahl und deren rezeptiver und produktiver Bearbeitung, aber auch der Umgang mit Zeit, vor allem der Umgang mit Unterrichtszeit im Kontext methodischer Diskussionen. Daneben wird die gesellschaftliche Relevanz des Literaturunterrichts, etwa bezüglich seiner ethischen oder politischen Zielsetzungen, immer wieder neu ausgerichtet. Damit werden im Hinblick auf die Komponenten, die für einen mußeaffinen Literaturunterricht zentral sind, unterschiedliche Ansätze entwickelt, die im Folgenden betrachtet und hinsichtlich ihrer Verwendbarkeit für eine Erziehung zu einer *Werturteilsfä-*

⁵⁹⁷ Anz, Literatur und Lust, S. 231.

⁵⁹⁸ Graf: Der Sinn des Lesens, S. 65.

higkeit Muße beurteilt werden sollen. Gleichzeitig konturieren sich in der Differenz des Blickwinkels die Umrisse eines mußeaffinen Literaturunterrichts, der darauf aufbauend konkretisiert wird.

3.2.1 Das Schöpferische und das Selbst: Reformpädagogik

Die Definition von Muße als selbstbestimmte und das Selbst bestimmende Zeit weckt, sobald es um Fragen einer unterrichtlichen Umsetzung geht, Assoziationen, die unweigerlich auf Begriffe der Reformpädagogik rekurrieren, etwa die Selbsttätigkeit⁵⁹⁹ „vom Kinde aus“⁶⁰⁰. Vor allem in methodischer Hinsicht entstehen dabei Ansätze, die bis in die Gegenwart hinein in divergierender Gestalt wirksam sind, und denen sich auch der mußeaffine Literaturunterricht nicht verschließt. Es muss jedoch auf den ideologischen Unterbau reformpädagogischer Strömungen verwiesen werden, wo „Selbsttätigkeit“ zum Teil in einer Weise konnotiert wird, die mit einer Wertvorstellung *Muße*, wie sie hier entworfen wird, unvereinbar bleibt. Das betrifft bereits die Formel „vom Kinde aus“, die 1902 in der Rezension Rainer Maria Rilkes⁶⁰¹ von Ellen Keys Buch „Das Jahrhundert des Kindes“⁶⁰² erstmals Verwendung findet. Denn die damit ursprünglich verknüpfte Konzeption von Erziehung als „Wachsenlassen“, in der an Rousseau orientierten⁶⁰³ Überzeugung, dass die Aufgabe des Erziehenden sich darauf beschränkt, Wachstumsstörungen zu verhindern, wird hier nicht geteilt: Allein die Darstellung der Muße im Kontext des Wertewandels zeigt den hohen Stellenwert, den sozialisatorische Bedingungen und reflexives Erziehungshandeln für die Entstehung schon des Mußebegriffs besitzen. Zu einem Werturteil gelangen die Schüler und Schülerinnen eben nur über Modelle von Muße, die ihnen zunächst (angesichts des Verlusts der Muße in der Gesellschaft) Lehrende als literarische oder personal/systemische Lebensentwürfe vorstellen müssen, bevor eine Praxis der Muße überhaupt denkbar wird, und über ein Reflexionsvermögen, das (etwa in der kritischen Auseinandersetzung mit z. B. ausgewählter Literatur) erworben werden muss.

⁵⁹⁹ Der Begriff „Selbsttätigkeit“ fällt bereits Anfang des 19. Jahrhunderts bei Pädagogen wie Pestalozzi, Herbart oder Fröbel, entwickelt sich aber erst in der Reformpädagogik zu einer der zentralen (und verbindenden) Leitlinien.

⁶⁰⁰ Die Formel „vom Kinde aus“ gelangt im Umkreis der reformpädagogisch aufgeschlossenen Hamburger Lehrerbewegung zu Bekanntheit.

⁶⁰¹ Vgl. Zwei Rezensionen Rilkes aus dem Jahre 1902: Das Jahrhundert des Kindes, in: Rainer Maria Rilke. Ellen Key. Briefwechsel, hg. v. Theodore Fiedler, Frankfurt a. M., Leipzig: Insel 1993, S. 254.

⁶⁰² Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes, Weinheim: Beltz 2000.

⁶⁰³ Key konzentriert sich dabei auf das „negative“ Erziehungskonzepts Rousseaus, unter Ausklammerung seiner aufklärerischen Nebengedanken, vgl. Reble: Geschichte der Pädagogik, S. 295.

Allerdings wird die Formel „vom Kinde aus“ innerhalb der verschiedenen Strömungen der Reformpädagogik unterschiedlich akzentuiert.

Interessant ist in diesem Zusammenhang der Grundgedanke des „Schöpferischen“, der seit der Kunsterziehungsbewegung ebenfalls in der Natur des Kindes verortet wird. Für den Literaturunterricht ist hier vor allem Otto Karstädt's programmatisches Werk „Dem Dichter nach. Schaffende Poesiestunden“⁶⁰⁴ zu nennen. Sein erstes Ziel ist die „Einführung“⁶⁰⁵ in das literarische Kunstwerk, von der „Illusion eines wirklichen Erlebnisses“⁶⁰⁶ bis hin zur „ästhetischen Kontemplation“⁶⁰⁷. Methodisch ordnet er dem Hören, Lesen, Erklären, Nacherzählen und eigenes Darstellen, wie Malen, Dramatisieren, Fabulieren zu. Für einen Ersteinstieg in literarische Modelle der Muße scheint besonders die Forderung nach einer Methodik der Selbsttätigkeit im „andächtigen Sichversenken [...], im häufigen Wiederlesen [...], im eigenen Schaffen im weiten Raum zwischen den Zeilen“⁶⁰⁸ attraktiv. Karstädt selbst nennt das allerdings „wirkliche[n] literarische[n] Arbeitsunterricht [Hervorhebung A. N.]“⁶⁰⁹ Gleichzeitig findet er für diese „ästhetische Gedanken- und Gefühlsarbeit“⁶¹⁰ die Formel: „Höchster Genuß = Arbeit!“⁶¹¹ Ideologisch nähert er sich damit der Arbeitsschulidee,⁶¹² die ebenfalls die Selbsttätigkeit der Schüler und Schülerinnen in den Mittelpunkt stellt, allerdings mit einer starken Ausrichtung auf gesellschaftliche Relevanzsysteme. Obwohl der Arbeitsbegriff von verschiedenen Pädagogen sehr weit gefasst wird (etwa im Entwurf der „freien, geistigen Arbeit“⁶¹³ von Hugo Gaudig), zeigt vor allem ein Blick auf die Schriften Georg Kerschensteiners, als des Vertreters der Arbeitsschulbewegung schlechthin, dass diesen Strömungen der Reformpädagogik bei aller Freiheitlichkeit ein Arbeitsbegriff zugrunde liegt, der einem Konzept der Muße rundweg widerspricht:

Vor allem ist klar, daß niemand ein in unserem Sinn brauchbarer Bürger eines Staates sein kann, der nicht eine Funktion in diesem Organismus erfüllt, der also nicht irgendeine Arbeit leistet, die direkt oder indirekt den Zwecken des Staatsverbandes zugute kommt.⁶¹⁴

Wiewohl für das hier zu entwerfende Modell methodisch der Forderung nach Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler, wie sie etwa auch Lotte Müller weg-

⁶⁰⁴ Karstädt, Otto: Dem Dichter nach. Schaffende Poesiestunden, Bd. 1–3, Langensalza: Beltz 1925ff.

⁶⁰⁵ Ebd., Bd. 1, S. 38.

⁶⁰⁶ Ebd., S. 37.

⁶⁰⁷ Ebd.

⁶⁰⁸ Ebd., Bd 3, S. 27.

⁶⁰⁹ Ebd., S. VII.

⁶¹⁰ Ebd., Bd. 1, S. 51.

⁶¹¹ Ebd.

⁶¹² Vgl. Mieth, Annemarie: Literatur und Sprache im Deutschunterricht der Reformpädagogik, Frankfurt a. M.: Peter Lang 1994, S. 36.

⁶¹³ Vgl. z. B. Gaudig, Hugo: Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis, Breslau: Hirt 1922.

⁶¹⁴ Kerschensteiner, Georg: Begriff der Arbeitsschule, Bremen: Europ. Hochschulverlag 2010, S. 10.

weisend für den Literaturunterricht formulierte,⁶¹⁵ beigepflichtet wird,⁶¹⁶ darf die Ausrichtung dieser Bewegung auf eine Wertvorstellung Arbeit nicht aus den Augen gelassen werden. Bei Lotte Müller etwa werden in den von ihr als Unterrichtsmaterial herangezogenen Texten Kinder, die untätig bzw. faul sind, für ihr Fehlverhalten bestraft, außer sie verändern ihr Benehmen zugunsten einer positiven Arbeitshaltung.⁶¹⁷

Auch der Sozialist Heinrich Wolgast, auf den sich Karstädt teilweise beruft, hatte bei seinen Ausführungen zum „Elend unserer Jugendlitteratur“⁶¹⁸ die Arbeiterschaft und ihre Ideen im Auge,⁶¹⁹ doch die epochemachende Schrift setzt sich die ästhetische Bildung aller Schichten, die den Kampf der arbeitenden Klassen auf eine Basis der Menschlichkeit stellen und mit Genuss bereichern soll, als Ziel: „In diesem Befreiungskampfe des Menschen gegen die ihn beherrschende Produktion entspringt die Quelle einer neuen pädagogischen Strömung. Ist der Mensch nicht mehr der gefesselte Sklave der Produktion, so gewinnt er Muße und Lust, Ausblick zu halten auf die Weite der Welt und ihre Herrlichkeit. Es entsteht das Genußbedürfnis [...]“⁶²⁰ Auch hier wird die Muße folglich der Freizeit zugeordnet, die durch die veränderten Produktionsbedingungen möglich wird. Das daraus entstehende Bedürfnis nach zweckfreiem Lebensgenuss soll durch ästhetisch anspruchsvolle altersgemäße Literatur⁶²¹ befriedigt werden, in deren Gefolge Wolgast eine ästhetische Bildung sieht, die sich auf den ganzen Menschen und in einem zweiten Schritt auf die Gesellschaft auswirkt. Methodisch gelingt dies durch die Auswahl eines geeigneten literarischen Angebots durch die Lehrkraft⁶²² und das Wirken der Kunst an sich: „Bringt das Kind in eine solche Stellung zum Kunstwerk, daß die-

⁶¹⁵ Vgl. Müller, Lotte: Vom Deutschunterricht in der Arbeitsschule, Leipzig: Klinkhardt 1922.

⁶¹⁶ Das schlägt sich bei Lotte Müller vor allem auch in der Lehrerrolle nieder: „Lehrer in der Arbeitsschule sein bedeutet: sich selbst hemmen, sich zurückstellen, sich allmählich den Kindern entbehrlich machen [...]“ Ebd., S. 2.

⁶¹⁷ Vgl. Walz, Tilo: Moderne und Antimoderne in der Literaturdidaktik der 1920er Jahre am Beispiel von Lotte Müller und Otto Karstädt, in: Umbrüche, Literaturkanon und Literaturunterricht in Zeiten der Modernisierung. Die 1920er und 1960er Jahre, hg. v. Christian Dawidowski u. Hermann Korte, Frankfurt a. M.: Peter Lang 2009, S. 53.

⁶¹⁸ Wolgast, Heinrich: Das Elend unserer Jugendlitteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend, Hamburg: Selbstverlag 1896.

⁶¹⁹ Vgl. auch Frank, Horst: Geschichte des Deutschunterrichts, München: Hanser 1973, 325ff.

⁶²⁰ Wolgast: Das Elend unserer Jugendlitteratur, S. 3.

⁶²¹ Wolgast formuliert (in Bezug auf Alfred Lichtwark) schon die doppelte Adressierung „guter“ Kinder- und Jugendliteratur: „Was der gebildete Erwachsene mit Genuß liest, ist im allgemeinen ein Kunstwerk, gleichgültig, ob Verfasser oder Verleger es für die Jugend oder für das große Publikum bestimmen.“ Ebd., S. 27.

⁶²² Dabei handelt es sich jedoch keinesfalls um ein Vorläufermodell der Leseanimation, Wolgast wendet sich explizit gegen die Unterhaltungsliteratur: „Unterhaltung in der Form der Dichtung – in diesem Begriff liegt das ganze Elend der Jugendschriftstellerei beschlossen. So streng, ja instinktiv der Leseunterricht die Unterhaltungsliteratur von seinen Stoffen ausschließt, so unbeschränkt herrscht sie in der freien Lektüre der Kinder, selbst in der aus der Schülerbibliothek bezogenen.“ Ders.: Das Elend unserer Jugendlitteratur, S. 12.

ses unbehindert einwirken kann und dann laßt es still und ganz frei wirken. [...] Das begeisterte Herz wird euch bald dies und jenes fragen und nun antwortet“.⁶²³

Seine (epochenspezifische) Ablehnung der „Unterhaltungsliteratur“ kann selbstverständlich in der Literaturdidaktik heute nicht mehr vertreten werden, im Gegenteil, finden sich doch in allen aktuellen Ansätzen zu Recht Bemühungen, gerade die wunscherfüllende fantasievolle Leseweise⁶²⁴ als eine tragfähige Form der Lesemotivation angesichts einer Konkurrenzsituation zu diversen anderen medialen Angeboten zu fördern. Der intime Lesemodus ist ja nicht von ungefähr mit einem Lesen in Muße kompatibel, da er eben hohe Anteile des Selbst anspricht. Auch die Idee, man müsse nur Kind und geeignete Literatur zusammenbringen und schon entstehe ästhetische Bildung, die dann zu einer die Gesellschaft verändernden Haltung der Menschlichkeit führe, wird bereits durch die Geschichte widerlegt. Für das hier vorliegende Konzept ist in dieser Hinsicht eher die Auffassung des Kunsthistorikers und Pädagogen Fritz Klatts, eines Zeitgenossen Wolgasts und Reformers der „Volkshochschulbewegung“⁶²⁵ bedenkenswert, der in seiner Schrift „Die schöpferische Pause“⁶²⁶ umgekehrt die Fähigkeit zur ästhetischen Wertung von Literatur⁶²⁷ als Folge einer „Übung im Schweigen und Hören und Sprechen“⁶²⁸ sieht, in einer Zeit „die heute in den Schulen schon zu Schreiben und Lesen verwandt wird“⁶²⁹.

Eine der großen Leistungen der Reformpädagogik besteht mit Sicherheit darin, in Erziehungsprozessen das Vertrauen in die eigenständige Entwicklung des Kindes zu stärken und in vielfältigen Ansätzen über Möglichkeiten nachzudenken, über behutsames pädagogisches Handeln die dafür geeigneten Rahmenbedingungen zu schaffen. Diese Bedingungen ändern sich mit den politischen und sozialen Verhältnissen.⁶³⁰ Das heißt, dass zu diesen Ansätzen (sowohl Anfang als auch, in der Wiederaufnahme vieler Gedanken und Methoden, Ende des 20. Jahrhunderts) im Zeichen der Globalisierung (mit PISA als einer der Folgen) und der ge-

⁶²³ Ders.: Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung, Leipzig: Ernst Wunderlich 1903, S. 11.

⁶²⁴ Wolgast lehnt diese Leseweise, die Werner Graf als zentrale Zugangsweise, ganz besonders in der Kindheit, beschreibt (vgl. Graf: Lesegenese, S. 60ff.), rundweg ab, vgl. ders.: Das Elend unserer Jugendliteratur S. 6f.

⁶²⁵ Vgl. auch: Adolf Reichwein und Fritz Klatt. Ein Studien- und Quellenband zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik, hg. v. Ullrich Amlung, Nicole Hoffmann u. Bettina Reimers, Weinheim, München: Juventa 2008.

⁶²⁶ Klatt, Fritz: Die schöpferische Pause, Jena: Eugen Diederichs 1922.

⁶²⁷ „Gute und schlechte Bücher werden dem Lesenden zufallen. Es ist gar keine Gefahr dabei; denn er wird von vornherein wertend an die Bücher heran gehen. Da er gelernt hat, selbst aus dem Herzen heraus zu sprechen, wird er nicht durch Bücher getäuscht werden können [...]“ Ebd., S. 55.

⁶²⁸ Ebd., S. 54.

⁶²⁹ Ebd.

⁶³⁰ Überlegungen zu den Zusammenhängen von politischen und sozialen Umbrüchen und Erziehungsansätzen finden sich etwa in Wolgasts Einleitung zu „Das Elend unserer Jugendliteratur“, vgl. ebd., S. 1f.

sellschaftlichen Umstrukturierungen unter dem Paradigma der Muße eine aktuelle Antwort gefunden werden muss.

Für den mußeaffinen Literaturunterricht ist festzuhalten, dass im Sinne Fritz Klatts eine Vorbereitung von Schülerinnen und Schülern auf ein Leben und Lesen in Muße sinnvoll ist. Diese Anleitung muss heute allerdings auf entwicklungspsychologischen Erkenntnissen fußen. Es ist allerdings nicht davon auszugehen, dass eine Einübung bestimmter Erfahrungen und Haltungen ausreichend ist für die gewünschten literarischen Rezeptionsprozesse.

Zudem sollte das literarische Angebot, das den Kindern gemacht wird, wie schon Heinrich Wolgast vorschlug, genau analysiert und hinterfragt werden, ohne den Ausschluss irgendeiner von den SchülerInnen selbst gewählten Literatur (z. B. der „Unterhaltungsliteratur“), aber bezüglich der von LehrerInnen offerierten Texte unter Berücksichtigung des ästhetischen Anspruchs der Muße. In diesem Zusammenhang ist auch die Rolle der Lehrkraft als Arrangeur, Helfer, Begleiter von Bedeutung.

Drittens ist die Methodik, literarische Zugänge zu gestalten, wie sie etwa Otto Karstädt entwickelt, und wie sie – unter anderen Zieldimensionen – im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht aufgegriffen und ausdifferenziert wird, unter dem Aspekt der hohen Beteiligung des Selbst beachtenswert.

3.2.2 Das Subjekt im Mittelpunkt: Identitäts-, Handlungs-, Produktionsorientierung

Die eben genannten „anderen Zieldimensionen“ des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts müssen jedoch bei dessen genauerer Betrachtung gleich wieder in Frage gestellt werden: Explizit wird für diesen Ansatz von prominenter Stelle „Selbsttätigkeit als Bildungsziel“⁶³¹ genannt. Da bisher Selbsttätigkeit zwar ideologisch unterfüttert, aber dennoch eher als Methode denn als Ziel verstanden wurde, scheint der Vorwurf, der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht sei theorielos und eher Methodensammlung als literaturdidaktische Konzeption,⁶³² nicht unbegründet. Für diese Kritik spricht auch, dass unterschiedliche literaturdidaktische Konzepte sich unter verschiedenen Blickwinkeln bei

⁶³¹ Haas, Menzel u. Spinner: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, in: Praxis Deutsch 1994, Heft 123, S. 18.

⁶³² Vgl. Spinner, Kaspar H.: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, in: Grundzüge der Literaturdidaktik, hg. v. Klaus-Michael Bogdal u. Hermann Korte, München: dtv 2002, S. 255.

dessen Methodenrepertoire bedienen,⁶³³ wiewohl darin gleichzeitig eine seiner Stärken liegt, da das vielfältige Angebot an methodischen Unterrichtsformen, die tatsächlich die Selbsttätigkeit in den Mittelpunkt stellen und von daher in vielerlei Hinsicht auch für einen mußeaffinen Literaturunterricht sinnvoll sind, gerade aufgrund der Variabilität hinsichtlich der übergeordneten Bildungsziele eine erstaunlich hohe Wirksamkeit in der schulischen Praxis erreicht hat.

Eine theoretische Einbettung des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts findet sich im Rahmen des „identitätsorientierten Deutschunterrichts“, wie ihn vor allem Kaspar Spinner vertritt. Dieser Ansatz ist für den mußeaffinen Literaturunterricht insofern von hoher Bedeutung, als jeweils der Identitätsentwicklung der Schülerinnen und Schüler eine tragende Rolle zugewiesen wird. Auch die Zieldimensionen „Imagination“ und „Fremdverstehen“, die Kaspar Spinner für den Literaturunterricht formuliert,⁶³⁴ sind zentrale Elemente für die Entwicklung eines Muße-begriffs und dessen Reflexion. Nicht in den Blick genommen wird im identitätsorientierten Ansatz allerdings die gesellschaftskritisch-politische Dimension, was sich historisch in der Abgrenzung zum kritischen Deutschunterricht erklärt. Diese Dimension bringt ein Erziehungsziel *Muße* im aktuellen Gesellschaftsgefüge zwangsläufig mit sich. Dabei begreifen beide Ansätze – Identitätsorientierung und Mußeaffinität – sich als erziehender Deutschunterricht im Sinn einer emanzipativen Hermeneutik: Ausgehend von einer theoretischen Fundierung auf konstruktivistischer Basis versteht sich Lesen als Möglichkeit, gleichermaßen spielerisch und kritisch Welt zu (de)konstruieren, was letztlich zu einer Emanzipation vom gesellschaftlich verfestigten Sprechen über die Welt führt. Der identitätsorientierte Ansatz bleibt freilich in weiten Teilen beim Subjekt, in mancher Hinsicht mit einem Subjektbegriff, der nach Klaus-Michael Bogdal postmodernen pluralen Identitätsentwürfen nicht mehr entspricht.⁶³⁵ Bei einer offenen Konzeption von Identität, die sich diskursiv konstruiert,⁶³⁶ müsste – mußegemäß – gelesen werden, was den (pluralen) Subjekten mit ihren „Identitätsthemen“⁶³⁷ entgegenkommt, ohne allerdings dabei stehen zu bleiben.

⁶³³ Vgl. dazu Rosebrock, Cornelia: Literaturdidaktik und Lesekultur, in: Lesen in der Medienwelt, hg. v. Werner Wintersteiner, ide 2000, Heft 2, S. 43f.

⁶³⁴ Vgl. Spinner: Kreativer Deutschunterricht, S. 170f.

⁶³⁵ Vgl. dazu Lexikon Deutschdidaktik, hg. v. Heinz-Jürgen Kliewer u. Inge Pohl, Baltmannsweiler: Schneider 2006, Bd. 1, S. 241.

⁶³⁶ Diese offene Konzeption wird laut Annette Kliewer von verschiedenen Vertretern des identitätsorientierten Deutschunterrichts verfochten, vgl. ebd.

⁶³⁷ Graf: Der Sinn des Lesens, S. 65.

3.2.3 Lesemotivation: Entschultes Lesen, Lesefreude und Leseanimation

Die Ausrichtung am Subjekt bringt auch den „Lese-genuss“ erneut ins Spiel, der unter verschiedenen Begrifflichkeiten wieder erscheint, als „Lese-glück“, „-lust“ und „-spaß“, wobei beispielsweise Kaspar Spinner die „Freude am Lesen“⁶³⁸ als ausdrückliches und in sich ruhendes Ziel des Literaturunterrichts an die erste Stelle seines bereits erwähnten Zielkataloges stellt. Die divergierende Terminologie verweist schon darauf, dass diese und etliche weitere didaktische Ansätze zur Förderung von Leselust (und in ihrem Gefolge Lesemotivation) sich aus unterschiedlichen ideologischen Quellen speisen, die sich vor allem durch ihre, dem motivationalen Aspekt übergeordneten, Ziele unterscheiden. Volker Frederking stellt diese lese-lustfördernden Zielsetzungen in seiner Erläuterung der Konzeptionen zur Förderung von Lese-interesse und fachspezifischer Lernmotivation dar.⁶³⁹ Dazu nimmt er eine Reihe einschlägiger fachdidaktischer Ansätze, die allesamt auf eine fachspezifische Synthese von Leselust und Lesekompetenz zielen,⁶⁴⁰ aber auch Gundel Mattenklotts Plädoyer für die Integration regelmäßiger genussvoller Vorleserunden und Daniel Pennacs Vorschläge für Formen entschulten Lesens⁶⁴¹ in den Blick.

Pennacs Vorschläge zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie die maximale Freiheitlichkeit des Subjekts im Literaturunterricht propagieren, wenn er etwa vom Recht des Lesers „nicht zu lesen“⁶⁴² spricht und von einer Angebotsstruktur, vor allem über das Vorlesen, die „nichts als Gegenleistung“⁶⁴³ verlangt. Auch die Angebotsstruktur wird vollkommen offen verstanden, räumt er doch dem Leser das „Recht, irgendwas zu lesen“⁶⁴⁴ ein. Diese vollkommene Freiheit wird unter dem Blickwinkel eines mußeaffinen Literaturunterrichts dort gefordert, wo das Ziel, Muße zu leben (auf einer freiheitlichen Entscheidung der SchülerInnen basierend) im Lebensalltag umgesetzt wird. Das heißt, sie steht am Ende der hier gewünschten

⁶³⁸ Spinner: Kreativer Deutschunterricht, S. 168.

⁶³⁹ Frederking, Volker: „Es werde von Grund auf anders“!/? Leseinteresse, Lernmotivation und Selbstregulation im Deutschunterricht nach PISA und IGLU, in: Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA, hg. v. Ulf Abraham, Albert Bremerich-Vos, Volker Frederking u. Petra Wieler, Freiburg: Fillibach 2003, S. 255.

⁶⁴⁰ Frederking nennt u. a. Maiwald, Klaus: Literatur lesen lernen. Begründung und Dokumentation eines literaturdidaktischen Experiments. Baltmannsweiler: Schneider 2001; Leseförderung und Leserziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser, hg. v. Ortwin Beisbart, Ulrich Eisenbeiß, Gerhard Koß u. Dieter Marenbach, Donauwörth: Auer 1993; Abraham, Ulf: Übergänge. Literatur, Sozialisation und Literarisches Lernen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1998; Abraham, Ulf u. Christoph Launer: Weltwissen erlesen. Literarisches Lernen im fächerverbindenden Unterricht, Baltmannsweiler: Schneider 2001.

⁶⁴¹ Vgl. Frederking: „Es werde von Grund auf anders“!/, S. 256f. Zur genannten Literatur vgl. Mattenklott, Gundel: Literarische Geselligkeit – Schreiben in der Schule. Mit Texten von Jugendlichen und Vorschlägen für den Unterricht, Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung 1979; Pennac: Wie ein Roman.

⁶⁴² Pennac: Wie ein Roman, S. 167.

⁶⁴³ Ebd., S. 141.

⁶⁴⁴ Ebd., S. 180.

Entwicklung. Beides, das mußefähige Subjekt in einer Schulkultur der Muße und das Subjekt, das das „Lesen als Geschenk“⁶⁴⁵ erfährt, als Spiel, dessen wachsende Komplexität Anreiz, Lust und Herausforderung ist, sind als allgemeine Unterrichtsziele Utopien: Sie dürfen nicht aufgegeben werden; für den Weg in diese Richtung bedarf es aber pädagogischer und politischer Willensbildungen, so dass eine Literaturdidaktik bei einer bloßen Freigabe von Zeit und Text nicht verweilen kann.

Wo positioniert sich nun die Hinführung zur Muße durch Literatur? Es wurde bereits deutlich, dass, wer Muße zum Lesen hat, beziehungsweise zum Lesen nutzt, dies tut, weil er sich davon bestimmte persönliche Gratifikationen verspricht: Freude, Glück, Genuss, Lust – alle diese Begriffe lassen sich in ihre tieferen Dimensionen hinein verfolgen, können hier aber zunächst einmal ganz buchstäblich angewendet werden. Ein Lesen in Muße bedeutet damit, dass eine Vorerfahrung eines beglückenden Lesens zumindest angebahnt sein muss. Im Umkehrschluss wird hier postuliert, dass schulische Anstrengungen, den Kindern Lesen als etwas Freudvolles, Beglückendes, Genüßliches, Lusterfülltes nahezubringen, sich auf ein Lesen in Muße positiv auswirken. Hier wollen nun eine ganze Reihe lesedidaktischer Bemühungen greifen, die sich „im Rahmen der kommunikationsorientierten Didaktik der 70er-Jahre, die ihren Blick auf die tatsächlichen Leseverhältnisse und die Lebenssituationen der Heranwachsenden richtete und sie zu einem Kriterium für schülernahe Textauswahl und motivierende Umgangsformen machte“⁶⁴⁶ entwickelten und unter dem Stichwort „[d]ie Förderung der Lesefreude hat Vorrang“,⁶⁴⁷ in den 80ern und 90ern raumgreifend im Unterricht etablierten. Methodisch sind darunter vor allem „vielfältige Verfahren und Praktiken (z. B. Buchvorstellungen, Lesenächte, Autorenlesungen, Bibliotheks- und Buchhandlungsbesuche, Vorlesewettbewerbe usw.)“,⁶⁴⁸ zu verstehen, die „auf eine Steigerung der Lesemotivation und der Leselust der Schülerinnen und Schüler [abzielen], indem sie interessante Titel meist der Kinder- und Jugendliteratur propagieren und Events zum Lesen inszenieren. Es geht um eine Verlockung zum Lesen.“⁶⁴⁹

In der aktuellen Diskussion ordnet man diese Methoden in den Kontext der „Leseanimation“ ein, wie es beispielsweise Cornelia Rosebrock und Daniel Nix in dem ebengenannten Text tun. Leseanimation (und damit im weitesten Sinn auch Lesefreude) sind damit Teil verschiedener (bei Rosebrock und Nix sechs) „Leseförderdimensionen“.⁶⁵⁰ Diese Sichtweise schlägt

⁶⁴⁵ Ebd., S. 113.

⁶⁴⁶ Spinner, Kaspar H.: Kreativer Deutschunterricht, S. 168.

⁶⁴⁷ Lehrplan für die Grundschule, hg. v. Bay. Staatsministerium für Unterricht und Kultus, S. 42.

⁶⁴⁸ Rosebrock, Cornelia u. Daniel Nix: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung, Baltmannsweiler: Schneider 2008, S. 90.

⁶⁴⁹ Ebd.

⁶⁵⁰ Vgl. ebd., S. 12.

sich auch in den Lehrplänen nieder,⁶⁵¹ wobei der verstandesmäßigen Durchdringung, die in den 80ern noch explizit der Lesefreude untergeordnet wird,⁶⁵² spätestens im Anschluss an PISA ein wesentlich breiterer Raum eingeräumt wird. Trotz der „Skepsis gegenüber einer Auffassung von Leseförderung ausschließlich als Animation zur Kinderliteratur“⁶⁵³ sind mit „Leseinteresse“ und „Lesefreude“ dem Textverständnis jedoch gleich zwei Begriffe motivationaler Art beigefügt. Bei Rosebrock und Nix zeichnet sich insofern ein Ansatz ab, dass weder „die Vermittlung von technischen Lesestrategien (und damit verbunden: eher sachtextbezogener Lesekompetenz)“ noch „die Stärkung von offeneren ‚lesekulturellen‘ Unterrichtsarrangements [...] jeweils allein der Königsweg zu besserer Lesekompetenz seien [...]“⁶⁵⁴

Problematisch im Hinblick auf eine Werteerziehung *Muße* sind hier nicht die Zielebenen „Textverständnis“ und „Hinführung zum Buch mittels Leseinteresse bzw. Lesefreude“, sondern das, was auf einer höheren Zielebene formuliert wird. Und damit ist man beim Kompetenzbegriff angekommen. In der PISA-Studie wird gerade das „Bedingungsverhältnis zwischen habitueller bzw. gegenstandsspezifischer Motivation und Lernertrag“⁶⁵⁵ betont.⁶⁵⁶ Ziel der Förderung der Lesemotivation ist hier also die „Kontinuität und Intensität des Engagements in Lernsituationen“⁶⁵⁷ mit einer Blickrichtung auf „die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, [...] die eigenverantwortliche Bewältigung der Anforderungen von Schule, Alltag, Gesellschaft und Arbeitswelt und [...] die Fortsetzung der Schullaufbahn“⁶⁵⁸ wie es in der Kultusministerkonferenz im Anschluss folgerichtig ausformuliert wird. Das Lesen als

⁶⁵¹ So heißt es zum Beispiel im „Fachlehrplan Grundschule“ (im Blick auf die Schulart, die traditionell den größten Anteil an der „Lesefreude“-Diskussion nimmt) des Landes Sachsen-Anhalt vom 1. August 2007: „Das Fach Deutsch ist in besonderer Weise für die Entwicklung der Lesekompetenz verantwortlich, indem es die individuellen Leseinteressen der Schülerinnen und Schüler weckt, für den Unterricht nutzt und die Lesefreude kontinuierlich fördert. Bei der Ausbildung der Lesekompetenz ist das Verstehen der Texte von zentraler Bedeutung.“ Fachlehrplan Grundschule, hg. v. Kultusministerium Sachsen-Anhalt, http://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/Entwuerfe/lpgsdeutsch.pdf, S. 6 (1. Dezember 2011). Für die weiterführenden Schulen beruft sich der „Beitrag des Faches Deutsch zur Allgemeinbildung“ in Sachsen-Anhalt auf die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz vom 15. Oktober 2004: „*Die Schülerinnen und Schüler verfügen über grundlegende Verfahren für das Verstehen von Texten, was Leseinteresse sowie Lesefreude fördert und zur Ausbildung von Empathie und Fremdverstehen beiträgt.*“ Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss, hg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, S. 11.

⁶⁵² Vgl. z. B. Lehrplan für die Grundschule 1981, hg. v. Bay. Staatsministerium für Unterricht und Kultus, S. 42.

⁶⁵³ Rosebrock, Nix: Grundlagen der Lesedidaktik, S. 8.

⁶⁵⁴ Ebd., S. 9.

⁶⁵⁵ Frederking, Volker: „Es werde von Grund auf anders“!?, in: Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA, hg. v. Abraham u. a., S. 252.

⁶⁵⁶ „Die gegenstandsspezifischen Interessensskalen [...] haben nach der Interessentheorie einen Einfluss auf die Kontinuität und Intensität des Engagements in Lernsituationen und auf die erreichte Verstehentiefe.“ PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, hg. v. Jürgen Baumert u. a., Opladen: Leske + Budrich 2001, S. 11.

⁶⁵⁷ Ebd.

⁶⁵⁸ Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss, hg. vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, S. 6, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf (1. Dezember 2011).

„grundlegende[s] Verfahren für das Verstehen von Texten“⁶⁵⁹ wird im Dienst der Vorbereitung auf die Teilhabe an der Gesellschaft und auf das Arbeitsleben verstanden, die Lesefreude als Vehikel dazu.

Auffällig ist schon in den Formulierungen die starke pragmatische Komponente. Ulf Abraham und Matthis Kepser stellen nicht von ungefähr eine enge Beziehung des Kompetenzbegriffs in der PISA-Studie zum „angloamerikanischen Pragmatismus, wo man unter Kompetenzen Fähigkeiten und Fertigkeiten versteht, die Individuen für die Bewältigung alltäglicher oder beruflicher Anforderungen benötigen“⁶⁶⁰ her. Aus literaturdidaktischer Sicht wird das Unbehagen an diesem enggeführten Begriff der Lesekompetenz schon sehr früh formuliert und so nimmt es nicht wunder, dass das bei Abraham und Kepser entwickelte Konzept der literarischen Kompetenz auf Habermas rekurriert, der „unter ‚Kompetenzen‘ anthropologische Grundfähigkeiten versteht.“⁶⁶¹ Mit diesem Kunstgriff entzieht sich der Literaturunterricht, zumindest in gewissen Refugien, der reinen gesellschafts- und arbeitsmarkttauglichen Zweckorientierung. Und so beantworten Abraham und Kepser ihre Frage „Wozu Leseförderung?“⁶⁶² folgerichtig am Ende ihrer Ausführungen mit dem Hinweis:

Man tut unseres Erachtens nicht gut daran, das literarische Lesen vornehmlich mit Argumenten zu verteidigen, die auf Nützlichkeitsabwägungen rekurrieren. Schließlich ist Zweckfreiheit wenn schon nicht die einzige [...], so doch zentrale Währung der Kunst. Leseförderung sollte in erster Linie als Generationenvertrag gesehen werden: der kommenden Generation die Freuden des Lesens zu eröffnen, die uns die vorangegangene Generation geschenkt hat.⁶⁶³

Im Hinblick auf einen mußeaffinen Literaturunterricht ist festzustellen, dass im Umkreis der Kompetenzorientierung im Gefolge der PISA-Studie die Indienstnahme der Lesefreude Schullektüre für die SchülerInnen in den Kontext von Arbeit und Pflicht rückt und damit eine Unvereinbarkeit mit Konzepten freier Zeitgestaltung schafft – was in der Schule gelesen wird ist dann eben, wie freizeitorientiert auch ausgewählt, immer Pflichtlektüre. Dem entgegen die „offeneren ‚lesekulturellen‘ Unterrichtsarrangements“⁶⁶⁴ und selbst ein Verfahren nach Pen-nac nicht, denn auch hier ist der durch Pflicht und Arbeit konnotierte Rahmen unseres Schulsystems nicht aufzulösen. Dazu ist ein grundlegender Paradigmenwechsel im Schulsystem nötig, der die Überwindung des zweckorientierten Arbeitsbegriffs auf der Agenda hat. Das impliziert einen hochpolitischen Anspruch, den mußeaffiner Literaturunterricht stellt. In die-

⁶⁵⁹ Ebd., S. 9.

⁶⁶⁰ Abraham, Ulf u. Matthis Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung, Berlin: Erich Schmidt 2006, S. 48.

⁶⁶¹ Ebd., S. 48.

⁶⁶² Ebd., S. 63.

⁶⁶³ Ebd., S. 66.

⁶⁶⁴ Rosebrock u. Nix: Grundlagen der Lesedidaktik, S. 8.

sem Konzept wird dann auch die „Nutzen-versus-zweckfreie-Freude“ Diskussion zugunsten eines integrativen Ansatzes⁶⁶⁵ überwunden.

3.2.4 Politische Ausrichtung: Nationalsozialismus, kritisches Lesen, Standards

Bereits im Blick auf seine Anfänge, die Etablierung der deutschen Sprache wider das Lateinische, wird deutlich, dass dem Deutschunterricht eine hohe politische Dimension zukam und zukommt. Historisch gesehen gibt es dabei immer wieder Epochen, in denen diese explizit als ideologisches Movens didaktischer Innovationen ins Feld geführt wird. Dass dazu in besonderer Weise der Nationalsozialismus gehört, verursacht bis heute ein tiefsitzendes Unbehagen, das die Reformen im Gefolge der 68er-Generation, vor allem der politisch-kritische Deutschunterricht des Bremer Kollektivs, eher verstärkt denn gemildert haben. Dabei sind die Tendenzen des Politischen diametral: Während das nationalsozialistische Regime explizit die Erziehung zum Deutschtum (und das in besonderer Weise im Literaturunterricht) von Seiten der politischen Führung⁶⁶⁶ programmatisch in die Schulen trägt, geht es den politisch-kritischen Deutschdidaktikern um ein Aufdecken impliziter politischer Indoktrination in dem scheinbar so unpolitischen Literaturunterricht der Nachkriegszeit: „Erst seit er durch die Studenten- und Schülerrevolten aufgeschreckt wurde, beginnt der Literaturunterricht zu begreifen, daß er kein unpolitischer Unterricht ist.“⁶⁶⁷ Das beharrliche Offenlegen von impliziten politischen Strukturen eines augenscheinlich unpolitischen Unterrichts ist der große Verdienst dieser didaktischen Richtung und ein mußeaffiner Literaturunterricht muss, wenn er sich im aktuellen Diskurs behaupten will, den Begriff „kritisch“, so wie er für das „kritische Lesen“ definiert wurde, auf die Fahnen schreiben, als „gesellschaftskritisch, d. h. auf die gesellschaftlichen Verhältnisse und ihre Veränderbarkeit reflektierend.“⁶⁶⁸

⁶⁶⁵ Ein Hinweis, dass das gut möglich ist, wäre der Blick auf Horaz, der ja das Lesen in Muße dezidiert schätzte und gleichzeitig den Nützlichkeitsaspekt von Dichtung so ausdrücklich hervorhebt: „Nützen wollen die Dichter oder erfreuen, vielleicht auch beides zugleich: Erfreuliches sagen, was nützlich im Leben. [...] Nur wer das Nützliche würzt mit Erfreulichem, nur wer den Leser gleichermaßen ergötzt wie belehrt, freut sich Beifalls von allen.“ Horaz: Werke in einem Band, hg. von Manfred Simon, Berlin, Weimar: Aufbau-Verlag³1990, S. 22 ff. u. 173.

⁶⁶⁶ „Seit zweieinhalb Jahrtausenden sind mit ganz wenigen Ausnahmen sämtliche Revolutionen gescheitert, weil ihre Führer nicht erkannt haben, daß das Wesentliche der Revolution nicht die Machtübernahme, sondern die Erziehung des Menschen ist.“ Rede Hitlers am 3. Juli 1933 in Bad Reichenhall, zit. n. Frank: Geschichte des Deutschunterrichts, S. 755.

⁶⁶⁷ Ide, Heinz: Die Schullektüre und die Herrschenden, in: Der politisch-kritische Deutschunterricht des Bremer Kollektivs, hg. v. Bodo Lecke, Frankfurt a. M.: Peter Lang 2008, S. 57.

⁶⁶⁸ Ehlert, Klaus, Helmut Hoffacker u. Heinz Ide: Thesen über Erziehung zu kritischem Lesen, in: ebd., S. 85.

Allerdings nicht mit der Methodik der 70er-Jahre und mit einem ganz anderen Blick auf das Individuum, ohne eine Trennung von emotionalen und intellektuellen Fähigkeiten⁶⁶⁹, was ja zu Recht auch in unmittelbarer Auseinandersetzung mit dem Konzept kritisiert wurde – ein Vorwurf, zu dem Bodo Lecke ein Jahrzehnt später Stellung nimmt: Er legt die Frage nach der politischen Fundierung als Messlatte auch an den „neuen Subjektivismus“⁶⁷⁰ an, eine Kritik, die er 2003 wieder aufnimmt, wenn er die Handlungsorientierung als „Werkel-, Bastel- und ‚Alle wollen Maoam‘-Pädagogik“⁶⁷¹ abqualifiziert. Auf die aktuelle Situation in der Deutschdidaktik geht er eher beiläufig ein und sieht in den Folgen der PISA-Studie die Chance, dass die Benachteiligung der Kinder aus bildungsfernen Familien und die damit verbundene schulische Verantwortung für Chancengleichheit, zentrale Anliegen des Bremer Kollektivs, wieder in den Mittelpunkt einer politischen Diskussion rücken.

Das ist nun in der Tat ein Effekt der aktuellen Diskussion, in der die politische Debatte um Deutschunterricht auf der Basis der quantitativ-empirischen Diagnoseinstrumente als „sachliche“ Argumentationsvorlage geführt wird. So schreiben Eckhard Klieme und Manfred Prenzel: „Pisa und andere Studien haben in die aufgeregte Bildungsdebatte eine wohltuende Sachlichkeit eingeführt. Nicht alles, was Bildung ausmacht, aber doch zentrale Aspekte des Bildungsgeschehens lassen sich mit Tests und Fragebogen beschreiben und weniger ideologisch diskutieren als früher“.⁶⁷² Sie nennen auch gleich eine Reihe von Beispielen, die zum Teil unmittelbar den Deutschunterricht betreffen: „Wo war das System erfolgreich, und wo liegen nach wie vor Probleme? Wie haben sich Leistungsstand und Lernmotivation der Jugendlichen verändert? Hat sich die Praxis der Schulen gewandelt? Wie werden in Deutschland Lese- und Sprachförderung genutzt?“⁶⁷³

Dem muss entgegengesetzt werden, dass „Tests und Fragebogen“ als Grundlage einer Debatte über Ziele und Formen von Unterricht an sich schon ideologisch sind, da sie eine bestimmte Art von Fragestellung und Erkenntnismöglichkeit etablieren, auf die Antworten nur in eben diesem erkenntnistheoretisch gesteckten Rahmen möglich sind. Auf der Oberfläche wird nun

⁶⁶⁹ Ebd.

⁶⁷⁰ Lecke, Bodo: Subjekterweiterung und Erkenntnisgewinn durch Literatur oder : „Neuer Subjektivismus“ versus „Kritisches Lesen“? Anmerkungen zur jüngsten „Tendenzwende“ der Literaturdidaktik, in: ebd., S. 385.

⁶⁷¹ Ders.: Medienwechsel – Medienwandel – Mediengeschichte: auch eine Chance für Lesemotivation und Literaturunterricht, unter: http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:PhwRca7RgyIJ:www.fachverband-deutsch.de/%3Faction%3Ddownload%26path%3Dproject/docs/data/artikel%26file%3DVortrag-Lecke-27022003.doc+Fachverband+deutsch+Bodo+Lecke&hl=de&gl=de&pid=bl&srcid=ADGEESi4MZ1o8wF7_u1kgupsMBYDIffGqffhkYWtLQntLawpxVcYF-UjE_qHD8Qzhy3lpwsraNleApv-xVrbfRNDjqTAF3UK78Z_C5ydtbEHcLbxrWHl6pLT2gSXFecoto8TsUDBuMgN&sig=AHIEtbQcSsTLB95q1sNTx-b5aJdrv2mO1g (1. Dezember 2011).

⁶⁷² Klieme, Eckhard u. Manfred Prenzel: Doch, Pisa hilft den Schulen. Eine Replik auf die Kritik Hans Brügelmanns an der Pisa-Studie. In: Die Zeit, Nr. 5, 27. Januar 2011.

⁶⁷³ Ebd.

hier durchaus eine politische Debatte geführt, in der es auch um strukturelle Fragen (Ganztagsschule) und den Umgang mit Heterogenitäten (Integration von Migranten, Kinderarmut als Bildungsarmut usw.) geht. Bildungsziel ist jedoch keinesfalls der „kritische Schüler“, sondern der „planende, seine Verhaltensweise kontrollierende, metakognitiv sich steuernde, sich seiner Zielsetzungen bewusste und über einsetzbare Strategien verfügende Mensch“⁶⁷⁴, der sich als „Unternehmer seiner selbst“⁶⁷⁵ innerhalb der bestehenden Strukturen selbst optimiert und damit – möglichst reibungslos, auch auf dem internationalen Markt – funktioniert:

SchülerInnen von heute befinden sich in ihrem Alter bereits im Wettbewerb. Dabei steht ihr Humankapital im Mittelpunkt des Geschehens und wird zum zentralen Konkurrenzfaktor [...]. Diese Selbstoptimierungsleistungen beziehen sich nicht nur auf den Schüler/die Schülerin, sondern auch auf Lehrkräfte [...]. Durch Leistungsvergleichstests der OECD wie die PISA-Studie wird das Humankapital international verglichen, so dass sich der Konkurrenzdruck auf das nationale Bildungssystem und weiter auf die Einzelschule verlagert. Dort wird durch Rechen schaftsmodelle überprüft, ob sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen markttauglich sind.⁶⁷⁶

Kaspar Spinner spricht davon, dass sich dieses Menschenbild als Bildungsziel, das einem Wert *Muße* deutlich widerspricht, „unauffällig eingeschlichen“⁶⁷⁷ habe und man würde sich hier eine Renaissance „politisch-kritischer“ Zugänge wünschen, die diese Strukturen in der seinerzeit geübten Leidenschaftlichkeit offenlegten. Das wäre unabdingbare Voraussetzung für eine offene Diskussion, die ein Schulsystem außerhalb des aktuell vollzogenen Arbeitsethos ermöglicht. Insofern muss mußeaffiner Literaturunterricht die Tradition der griechischen *scholé*, die auch das politische Tätigsein als Form der *Muße* versteht, wieder aufnehmen.

3.2.5 Die Frage nach dem Text: Sachstrukturelle und mediendidaktische Ansätze

In der aktuellen Fachdiskussion hat noch in weiterer Hinsicht ein grundlegender Paradigmenwechsel⁶⁷⁸ stattgefunden, nämlich eine Verschiebung der Begriffsoppositionen: Wo heute unterschieden wird zwischen Leseförderung und Förderung einer literarischen Kompetenz, standen sich bisher ein analytisch geprägter Unterricht, mit dem Schwerpunkt auf den An-

⁶⁷⁴ Spinner, Kaspar H.: Der standardisierte Schüler. Rede bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27. September 2004, unter: http://www.philhist.uni-augsburg.de/lehrstuehle/germanistik/didaktik/team/spinner/downloads/KHS_Preisrede.pdf (1. Dezember 2011), S. 6.

⁶⁷⁵ Jäckle, Monika: „NichtsTun – oder Ritalin für die Bildungspolitik, in: Nichts. Tun. Interdisziplinäre Beiträge zur aktuellen Bildungsdiskussion, hg. v. Annemarie Niklas, Würzburg: Königshausen & Neumann 2010, S. 15.

⁶⁷⁶ Ebd., S. 16.

⁶⁷⁷ Spinner: Der standardisierte Schüler, S. 6.

⁶⁷⁸ Vgl. ebd.

sprüchen des literarischen Textes, und ein Literaturunterricht, der die SchülerInnen ins Zentrum stellt, im Sinne eines ganzheitlichen, erlebnisorientierten Lernbegriffs, gegenüber.

Das Konzept eines mußeaffinen Literaturunterrichts, das in seiner Gesamtheit zwar hochpolitisch ist, letztlich aber immer das Individuum mit seinen Ansprüchen auf ein ethisch wie praktisch gutes Leben in den Mittelpunkt stellt, wird sich auf dieser traditionellen Skala von Text- und Schülerorientierung in jedem Fall dem Schüler zuwenden. Das kann und darf aber nicht bedeuten, dass die Ansprüche des Textes aufgegeben werden sollen.

Die Frage nach dem Text beinhaltet aber nicht nur den Blick auf das literarische Angebot im Unterricht, sondern impliziert auch einen „literaturunterrichtlichen Wissensbestand“,⁶⁷⁹ also ein literaturhistorisches und/oder -systematisches Wissen zur Einordnung, zum Verständnis, zur Analyse von Texten. Hilfreich ist für den mußeaffinen Literaturunterricht hier die Position Cornelia Rosebrocks:

Literaturhistorisches oder -systematisches Wissen vermittelt der Literaturunterricht also lediglich zu einem nachgeordneten Zweck, nämlich um durch größere Sachkenntnis die literarische Rezeptionskompetenz bei Schülerinnen und Schülern zu fördern und ihre Motivation, literarisch zu lesen, dadurch zu aktivieren [...]. Denn wer mehr über Literatur und ihr Umfeld weiß, liest lieber und kompetenter.⁶⁸⁰

Sie grenzt sich damit gegen den sachstrukturellen Ansatz ab, in dessen Gefolge sich besagter literaturunterrichtlicher Wissensbestand zunehmend verselbstständigte und zu einem träge bleibenden Faktenwissen zusammenschnurrte, das literarische Texte allzu oft auf ihren Beispielcharakter für eine bestimmte Epoche, Gattung o. Ä. reduzierte.⁶⁸¹ Rosebrock wie auch Klaus Maiwald binden literarisches Sachwissen an den persönlichkeitsbildenden Gehalt literarischer Texte an, deren Verständnis durch selbiges erleichtert bzw. überhaupt erst ermöglicht wird – ein Argument, dem sich mußeaffiner Literaturunterricht in der vorgebrachten Form nicht verschließen kann und will. Es bleibt jedoch die Frage, in welchem Umfang, mit welcher Methodik und welchen Zielgruppen dieses literaturhistorische und -systematische Wissen vermittelt werden soll.

Dabei ist klar, dass ein Reflexionsvermögen über einen Wert *Muße* nicht ohne einen gewissen literaturunterrichtlichen Wissensbestand möglich sein kann. Das heißt, dass für einen mußeaffinen Literaturunterricht, der über ein erstes Kennen- und Schätzenlernen von literarischen Modellen der *Muße* hinausgeht und darauf aufbauend eine Werturteilsfähigkeit erreichen will, bereits gewisse Grundbegriffe bei den SchülerInnen vorhanden sein müssen. Diese hängen

⁶⁷⁹ Rosebrock: Literaturdidaktik und Lesekultur, S. 36.

⁶⁸⁰ Ebd.

⁶⁸¹ Vgl. auch Maiwald, Klaus: Literatur lesen lernen, S. 16ff.

nun wieder eng zusammen mit der Textauswahl. Wie angesprochen, darf zwar jede Form von Literatur, die die SchülerInnen lesen und lesen wollen, zugelassen werden, was aber Lehrende nicht entpflichtet, sehr sorgfältig über eine Angebotsstruktur von Texten nachzudenken, auch um Modelle von Muße vorzustellen, auch um ein Lesen in Muße zu begünstigen, auch um eben zur kritischen Reflexion über einen Wert *Muße* anzuregen. Zu diesen Texten können nun Wissensbestände angeboten werden, die die SchülerInnen sich – im Idealfall eigenständig – aneignen und die dann differenzierend in Interessensgruppen oder im Klassengespräch mit der Lehrkraft vertieft werden.

Über Textauswahl lässt sich im Literaturunterricht nicht nachdenken ohne eine Thematisierung des Textbegriffs. Spätestens an dieser Stelle können die mediendidaktischen Ansätze nicht mehr ignoriert werden, die – zu Recht – die Veränderung der Buchkultur im Rahmen des medialen Paradigmenwechsels konstatieren und fordern, die Gegenstände des Deutschunterrichts dahingehend neu auszurichten.⁶⁸² Damit wird das Feld der Texte breit und umfasst beispielsweise Filme (Kinofilme, Video- und DVD-Reproduktionen), Fernsehen (Fernsehfilm, -serien usw.), Radiosendungen, Hörkassetten, Computertexturen (z. B. Spiele auf Datenträgern, Hypertexte, Angebote aus dem Internet).

Ein wertreflexiver Literaturunterricht kann angesichts der Alltagserfahrungen, die Schülerinnen und Schüler in einer zunehmend medial geprägten Welt machen, daran nicht mehr vorbei. Für einen Literaturunterricht, der speziell die Muße im Blick hat, muss hier allerdings differenziert werden. Unproblematisch ist die Verwendung von Nichtprintmedien als Methode im Textumgang. Das Schreiben von Emails aus der Sicht einer Figur, der Transfer einer ausgewählten Textstelle in einen Videoclip oder ein Hörbuch, das Recherchieren im Internet, etwa zu einem Autor, das Erstellen eines informativen Radiobeitrags zu den Hintergründen eines literarischen Werks o. Ä. sind als Formen des Umgangs mit Literatur auch für freie methodische Zugänge geeignet und gut einsetzbar.

Schwieriger wird es, wenn der Text an sich nicht mehr in Printform, sondern etwa als Film rezipiert wird. Gut darstellen lässt sich das an einem Szenario, wie es häufig in Schulen zu sehen ist: Die Klasse sieht sich eine Literaturverfilmung an, Ort ist das Klassenzimmer, dargeboten wird eine DVD, abgespielt auf einem Fernsehgerät. Unter dem Blickwinkel des Lesens in Muße ergeben sich für den Film gegenüber dem Buch gravierende Nachteile, die direkt zwei Konstanten der Muße betreffen, die Zeit und das Selbst: „Der Leser bestimmt die Rezeptions- und Lesegeschwindigkeit selbst, wohingegen dem Zuschauer ein bestimmtes

⁶⁸² Vgl. z. B. Wermke, Jutta: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht: Schwerpunkt: Deutsch, München: KoPäd 1997.

Tempo vorgeschrieben wird. Lesen ist dem determinierenden Zeitfaktor nur begrenzt ausgesetzt. [...] Die Aktivität des Lesens ist zudem kein chronologisches Erleben [...].⁶⁸³ Wörter und Sätze werden im „Vor- und Rückgriff auf das Ganze hin lesend und konstruierend zu einem imaginären Bild“⁶⁸⁴ geformt, das in hohem Maße selbstbestimmt sein kann. Die Dramaturgie des Films hingegen lässt in der Regel ein selbstgewähltes betrachtendes Verweilen nicht zu. Im Unterrichtsgeschehen ist zudem eine Individualisierung⁶⁸⁵ kaum möglich. Solange es also um eine Erziehung zu einer Mußefähigkeit geht, ist der „Leser in Muße“, nicht der „Zuseher in Muße“ Ziel – auch bei einer durch Computer und Fernsehen sozialisierten Schülerschaft und trotz des ästhetischen Potenzials des Genres. Diskutabel sind allerdings Filme, die das Thema *Langsamkeit* explizit als ästhetisches Angebot aufgreifen und mit filmsprachlichen Mitteln eine erweiterte Offerte bieten, Kernthemen der Muße zu thematisieren. Ein Beispiel soll hier im Praxisteil besprochen werden.⁶⁸⁶

Weitet man den Blickwinkel etwas, lässt sich das Diktum wider die Medienrezeption über die Buchkultur hinaus allerdings nicht so mühelos halten: Blickt man etwa nicht auf die Literaturverfilmung, sondern auf Computerspiele, die mittlerweile zum Teil ebenfalls anspruchsvolle Texturen erzeugen und dabei dem Rezipienten eine Reihe von Gestaltungs-Spiel-Räumen eröffnen, so lässt sich feststellen, dass dieses Genre mit anderen dramaturgischen Abläufen arbeitet, die möglicherweise durchaus Platz für Muße ließen. Gemeint sind hier weniger literaturbegleitende und interaktive Spielangebote, die literarische Vorlagen adaptieren und um Spielmöglichkeiten erweitern (und im aktuellen deutschdidaktischen Diskurs tendenziell kritisch diskutiert werden⁶⁸⁷), sondern Adventures, die eigenständige Texte generieren. Ein Maximum an Gestaltungsfreiheit bieten momentan „Adventure Stories“, die als kooperative Mitschreibeprojekte in interaktiven Rollenspielen als Teil der „Webfiction“ auch der Internetliteratur zugerechnet werden.

⁶⁸³ Brückner, Maria: Literatur sehen und hören. Zur Mehrdimensionalität literarästhetischer Erfahrungsräume im Deutschunterricht, München: GRIN 2010, S. 19.

⁶⁸⁴ Payrhuber, Franz u. Gudrun Schulz: Lesen – Hören – Sehen. Einführung in das Thema mit Texten und Bildern – nicht nur aus der Kinder- und Jugendliteratur, in: Lesen – Hören – Sehen. Kinder- und Jugendbücher in anderen Medien und Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung, hg. v. Franz Payrhuber u. Gudrun Schulz Baltmannsweiler: Schneider 2007, S. 8.

⁶⁸⁵ Natürlich wäre es theoretisch möglich, mehrere Filme in unterschiedlichen Räumen anzubieten, so dass die SchülerInnen wählen könnten; der ungleich höhere Aufwand gegenüber dem Angebot unterschiedlicher Bücher spricht jedoch auch hier für das Printmedium.

⁶⁸⁶ Vgl. Kap. 4.3.2.1.

⁶⁸⁷ Vgl. z. B. Rank, Bernhard: Formen und Veränderungen des Erzählens in Bearbeitungen kinderliterarischer Szenarien auf CD-ROM, in: Kinder – Literatur – „neue“ Medien, hg. v. Karin Richter u. Sabine Riemann, Baltmannsweiler: Schneider 2000, S. 198–216. Seine Kritik richtet sich allerdings weniger auf das Medium, als „auf die Art und Weise, wie einzelne Produktionen von seinen Möglichkeiten Gebrauch machen.“ Ebd., S. 213.

Letztere haben allerdings bisher nur vereinzelt Eingang in die Deutschdidaktik gefunden.⁶⁸⁸ Die Diskussion, inwieweit hier Spielcharakter oder (literarischer) Text so ein Konzept dominieren und ob diese Art von Text Platz im Literaturunterricht haben wird, würde an dieser Stelle den Rahmen sprengen. Es ist jedoch davon auszugehen, dass sich Literaturwissenschaft und Deutschdidaktik der Thematik vertieft annehmen werden; sobald die Gegenstände klarer konturiert sind, wird sich auch der mußeaffine Literaturunterricht positionieren.

Klar konturiert wurde in den letzten Jahren der Themenbereich „Zuhören“ mit den Medien Hörspiel und Hörbuch und auch hier stellt sich die Frage nach dem „Hörer in Muße“. Besonders anschlussfähig an die Muße ist das dialogische Vorlesen, bei dem das Kind die Möglichkeit hat, den Vorlesenden zu unterbrechen, über das Gehörte nachzudenken und zu sprechen. Für unterrichtliche Situationen bedeutet dies, dass die vorlesende Lehrkraft den SchülerInnen die Möglichkeit gibt, den Lesefluss an geeigneten Stellen zu unterbrechen. Die Rezeptionssituation ist damit zwar linearer als das Erlesen, bietet aber durch die Personalisierung Freiheiten, der Vorleser ist quasi Gewährsmann für den Text, kann ihn auch variieren, Stellen wiederholen, überspringen, ein Ende vorwegnehmen. Theoretisch ist das auch bei Hörspiel oder Film möglich – die Lehrkraft unterbricht an ausgewählten Stellen, spult vor und zurück, die SchülerInnen fragen nach, kommentieren usw. – die Reaktionen der SchülerInnen, die darauf (im Gegensatz zu Unterbrechungen beim Vorlesen) in der Regel mit Unmut reagieren, zeigen jedoch, dass hier zum einen das Medium selbst aufgrund seiner inneren Dramaturgie solche Pausen nicht vorsieht und zum anderen andersartige Rezeptionsgewohnheiten aus dem häuslichen Bereich zum Tragen kommen. Letzteres gilt auch für die Wahrnehmungsgewohnheiten der Texte selbst, gerade Fernsehfilme und Hörkassetten (bzw. CDs) werden von den Kindern und Jugendlichen zuhause oft nicht mit konzentrierter Aufmerksamkeit verfolgt, sondern laufen häufig im Hintergrund. Nicht so das Vorlesen, bei dem der Vorlesende die Aufmerksamkeit des Zuhörers einfordert. Beides tradiert sich im Übrigen bis ins Erwachsenenalter, als Stichworte seien hier nur die Autorenlesung bzw. das Hörbuch im Auto-CD-Player genannt. Das Hörbuch nimmt dabei eine Zwischenstellung ein, es ersetzt den Vorlesenden und ermöglicht Lehrkräften durchaus stellvertretend die Rolle des „Gewährsmanns für den Text“ einzunehmen, zudem können SchülerInnen selbstbestimmt Texte hören; es birgt aber gleichzeitig die Gefahr, dass die Rezipienten sich der genannten häuslichen Hörgewohnheiten bedienen.

⁶⁸⁸ Vgl. z. B. Hoffmann, Thomas u. Oliver Lüth: *Adventure: Zwischen Erzählung und Spiel*, Tönning: Der Andere Verlag 2007; Kepser, Matthis: *Massenmedium Computer. Ein Handbuch für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts*. Bad Krozingen: D-Punkt 1999, bes. S. 277ff. Kepser sieht ein noch größeres literarisches Potenzial in „Hyperfiction“, in Deutschland vor allem als Internet-Literatur realisiert, die sich ihrerseits wieder ausdifferenzieren lässt und sich im Moment rasant entwickelt.

Was bedeutet nun dieser Blick auf medial differente literarische Angebote für die Textauswahl im mußeaffinen Literaturunterricht? Inwieweit kann und muss die vielfältige Möglichkeit der Vernetzung der unterschiedlichen Medien aufgenommen werden, wie sie etwa Volker Frederking in seinem Konzept des „symmedialen Deutschunterrichts“⁶⁸⁹ angesichts der unterschiedlichen medialen Vorerfahrungen von Schülerinnen und Schülern gerade auch bei der Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund fordert? Zumal wo zu erwarten ist, dass sich die enormen Veränderungen in der Lebenswelt der SchülerInnen aufgrund des technischen Wandels⁶⁹⁰ fortschreiben werden. Gerade wegen dieser Entwicklungen ist es hier sinnvoll, den einzelnen Lehrkräften vor allem kategorielle Entscheidungshilfen an die Hand zu geben. Unter dem Blickwinkel der Mußeerziehung werden das die zentralen Faktoren sein, die Muße bestimmen: In welcher Weise findet sich das Individuum selbstbestimmt in seinem Individuationsprozess, welcher Umgang wird intendiert, welche Freiheiten lässt das Medium bezüglich der (Lebens-)Zeit und welche ästhetischen Maßstäbe setzt der medial geformte Text?

⁶⁸⁹ Lesen und Leseförderung im medialen Wandel. Symmedialer Deutschunterricht nach PISA, in: Lesen und Symbolverstehen. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht, hg. v. Volker Frederking, München: KoPäd 2004, S. 37–66.

⁶⁹⁰ Das Wort „Videokassette“ ist heute in einer durchschnittlichen Grundschulklasse kaum noch bekannt

3.2.6 Moralische Bildung: Gesinnungsunterricht und Wert(e)erziehung

Spätestens seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts kann man, laut Kaspar Spinner, von einer „unseligen Allianz“⁶⁹¹ zwischen Literatur und Moral sprechen, die in der „moralische[n] Lebenshilfe-Didaktik, die in mancherlei Form bis heute weiterlebt“,⁶⁹² einen Höhepunkt findet. Dieser Ansatz ist ein Kind der Nachkriegszeit, wobei die Konzeptionen z. T. auf Modelle des Deutschunterrichts zurückgehen, die schon vor 1933 (und auch während des Dritten Reichs) entwickelt wurden.⁶⁹³ Literatur wird als Träger von normativen Konzepten gebraucht, die letztlich die SchülerInnen nach einem gesellschaftlich sanktionierten Menschenbild „bilden“ sollte. Wesentliche literarische Auswahl bot dabei das Lesebuch, das jedoch bereits zu jener Zeit kritisiert wurde:

Ein auch nur annähernd skizziertes Bild der sozialen Wirklichkeit gab das Lesebuch nicht, es deckte die Schleier der schönen Literatur darüber. Anstößiges, Widerborstiges wurde mit Un-sittlichem gleichgesetzt als Ausfluß der Erbschuld im allgemeinen, mangelndem Pflichtgefühl des einzelnen im besonderen, der an seiner Stelle noch nicht das leistete, was zu leisten er von Gott, der Obrigkeit und der Schule angewiesen ist.⁶⁹⁴

Literatur wird nach Robert Minder also verkürzt auf moralische Lehrsätze, mittels derer auch ein Pflicht- und Leistungsbegriff grundgelegt werden soll. Die unmittelbare deutschdidaktische Kritik, vor allem im sachstrukturellen und kritischen Ansatz, ist mehr Verdrängung denn Aufarbeitung der Frage nach normativen und wertenden Intentionen von Literaturunterricht.⁶⁹⁵

Blickt man auf die moralische Bildung im engeren Sinn, so ist vor allem die Rezeption der Stufentheorie der Moralentwicklung von Lawrence Kohlberg durch Jürgen Kreft,⁶⁹⁶ Kaspar Spinner⁶⁹⁷ u. a. ab Ende der 70er-Jahre wegweisend, die „Argumente für Zielbestimmungen, Textauswahl und Unterrichtsmethoden“ liefert. Dabei kommt es „weniger auf das Resultat (z. B. ob *Wilhelm Tell* als Mörder zu bezeichnen ist [...]) als auf die Qualität der Argumentation an.“⁶⁹⁸ Dies mag der „weichen“ Wertediskussion⁶⁹⁹ der 70er-Jahre entgegenkommen, die Klaus Kiefer am „Wandel des Begriffs ‚Werterziehung‘ selber zum pluralen und auch multi-

⁶⁹¹ Spinner: Kreativer Deutschunterricht, S. 73.

⁶⁹² Ebd., S. 75.

⁶⁹³ Vgl. Lexikon Deutschdidaktik, hg. v. Heinz-Jürgen Kliewer u. Inge Pohl, Bd. 1, S. 357.

⁶⁹⁴ Minder, Robert: Nochmals Lesebücher oder Wozu Literatur?, in: Ders.: Wozu Literatur? Reden und Essays, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1971, S. 135f.

⁶⁹⁵ Vgl. dazu Spinner: Kreativer Deutschunterricht, S. 73.

⁶⁹⁶ Kreft, Jürgen: Grundprobleme der Literaturdidaktik, Heidelberg: Quelle und Meyer²1982, bes. S. 88ff.

⁶⁹⁷ Spinner: Kreativer Deutschunterricht, S. 73ff.

⁶⁹⁸ Ders.: Wertorientierung im literarisch-ästhetischen Unterricht, in: Wertorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer, hg. v. Eva Matthes, Donauwörth: Auer 2004, S. 103.

⁶⁹⁹ Kiefer: Deutschunterricht und Wert(e)erziehung, in: Transcarpathica, Bd. 5/6, S. 314.

kulturellen Werteerziehung⁷⁰⁰ festmacht – und im Blick auf die aktuelle Situation 2005 fortfährt: „Dieses Projekt [...] erscheint angesichts zahlloser Kulturkonflikte als gescheitert. In einem leistungsstarken, wertungskompetenten Bildungsbegriff könnte [...] das anomische ‚e‘ aufgehoben werden [...].“⁷⁰¹

Diese Anomie, diese Orientierungslosigkeit als Produkt der pluralen Gesellschaft, führt am Ende des 20. Jahrhunderts zu einer fruchtbaren Diskussion, die Werteerziehung auch für die Deutschdidaktik in Begriffe wie „Wertorientierungen“⁷⁰² überführt: Ziel ist, dass Lernende „befähigt [werden], eigenverantwortlich und selbständig zu ethisch relevanten Legitimierungsversuchen aufzubrechen“.⁷⁰³ Dabei wird die Unverbindlichkeit des Sprechens aber über einen basalen Wertekonsens eingeschränkt: „Spätestens dort, wo der Springerstiefel die ‚Todesfuge‘ stampft, hat der Diskurs sein Ende.“⁷⁰⁴ Mußeaffiner Literaturunterricht lässt sich innerhalb des wertorientierten Literaturunterrichts verorten, was vor allem in der Zieldimension „Werturteilsfähigkeit“ bezüglich des Mußebegriffs deutlich werden wird.

⁷⁰⁰ Ebd.

⁷⁰¹ Ebd., S. 314f.

⁷⁰² Küchler-Sakellariou, Petra: Wertorientierung im Literaturunterricht, in: Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen, hg. v. Cornelia Rosebrock u. Martin Fix, Hohengehren: Schneider 2001, S. 126ff; Spinner: Wertorientierung im literarisch-ästhetischen Unterricht, S. 102ff.

⁷⁰³ Küchler-Sakellariou: Wertorientierung im Literaturunterricht, in: Tumulte, S. 129.

⁷⁰⁴ Ebd.

*Wenn Du ein Schiff bauen willst,
dann trommle nicht Männer
zusammen, um Holz zu beschaffen,
Aufgaben zu vergeben und die
Arbeit einzuteilen, sondern lehre
die Männer die Sehnsucht nach
dem weiten, endlosen Meer.*

Antoine de Saint-Exupéry

4 Umrisse eines mußeaffinen Literaturunterrichts

Programm und Methodik

4.1 Zugangsweisen zu einer „Werturteilsfähigkeit Muße“

Wenn man den (ver-)schwindenden Muße-begriff analysiert, wird deutlich, dass eine Praxis der Muße (trotz der mannigfaltigen Substitute) im heutigen Diskurs kaum noch verankert ist. Insofern kann eine Erziehung zur Muße im Rahmen einer Wertorientierung nicht als Enkulturation verstanden werden, wie sie Ulf Abraham und Matthis Kepser als eines der zentralen Aufgabenfelder des Literaturunterrichts sehen,⁷⁰⁵ also als „Prozess, in dem ein Individuum die spezielle [aktuell vollzogene, A. N.] kulturelle Tradition einer sozialen Einheit erlernt und verinnerlicht“.⁷⁰⁶ Nichtsdestotrotz war die Muße schon einmal in den Kanon der herrschenden Erziehungsziele aufgenommen, erhob doch Aristoteles sie zu einer der „leitenden Gesichtspunkte für die Erziehung der Kinder“⁷⁰⁷ und genau dort sollte sie wieder verankert werden. Allerdings auf einer Ebene, die Michael Gruber „Lebensgestaltungswerte“⁷⁰⁸ nennt, also jene Werte, die reflektiert und diskutiert werden können. Begründen lässt sich diese Forderung damit, dass das herrschende Arbeitsethos in seiner unreflektierten Vormachtstellung einem ethisch wie praktisch guten (und glücklichen!) Leben (als Bildungsziel) entgegensteht. Bei der Verwirklichung dieses Ziels, einen Wert *Muße* in unserer Gesellschaft als legitime Form der Lebensgestaltung zu etablieren und junge Menschen dazu zu befähigen, selbstbewusst und fundiert urteilen zu können, ob sie diesen Wert leben möchten, kann Literaturunterricht im Rahmen der Gesamtschau eines Schulsystems einen entscheidenden Teil beitragen. Dort, wo Menschen Muße leben (können), wird das umgekehrt literaturdidaktisch wünschenswerte Auswirkungen auf ihr (literarisches) Leseverhalten haben. Die Umsetzung dieser Ziele mit

⁷⁰⁵ Vgl. Abraham u. Kepser: Literaturdidaktik Deutsch, S. 46f.

⁷⁰⁶ Wörterbuch Pädagogik, hg. v. Schaub u. Zenke, S. 180.

⁷⁰⁷ Aristoteles: Politik, S. 269.

⁷⁰⁸ Gruber, Michael: Schulische Werteerziehung unter Pluralitätsbedingungen. Bestandsaufnahme und Empfehlungen auf der Basis einer Lehrerbefragung, Würzburg: Ergon 2009, S. 55ff.

dem Schwerpunkt auf einem mußeaffinen Literaturunterricht, der aber immer als Teil von Schulkultur verstanden wird, soll im Folgenden dargestellt werden.

Dazu müssen Schülerinnen und Schüler erstens grundsätzlich zunächst als Personen in der Lage sein, Muße überhaupt leben zu können. Insofern sollen zunächst basale Überlegungen bezüglich des gesamten Unterrichts getroffen werden, die eine Erziehung zur *Mußefähigkeit* betreffen, was über eine Förderung der Schlüsselkomponenten Zeitwahrnehmung, Selbstwahrnehmung und ästhetische Wahrnehmung möglich ist. Diese drei Komponenten korrespondieren mit Zielen des Literaturunterrichts und können hier besonders ausgebildet werden.

Zweitens muss dann eine Vorstellung von einem Begriff bzw. einem Wert *Muße* geschaffen werden, ein Wert *Muße* muss denkbar werden. Das ist aktuell nur als Imagination möglich, da es an realen Vorbildern für Muße in der Lebenswelt der Kinder fehlt. Und dies kann in aller-vorderster Linie über Literatur geschehen, durch die die „pragmatische[...] Dimension unseres Lebens [...] außer Kraft gesetzt [wird] zugunsten eines schöpferischen Weltverhältnisses. [...] Grundgedanke: Alles könnte auch anders sein als zur Zeit wahrgenommen und gedeutet.“⁷⁰⁹ Literaturunterricht kann ausgewählte Literatur anbieten, die einen Wert *Muße* entwirft, und hilft, bei Schülerinnen und Schülern Vorstellungen von diesem zu wecken.

Zeitgemäßer Unterricht darf aber an dieser Stelle nicht stehen bleiben, es kann nicht Ziel sein, einen unreflektierten Lebenswert *Arbeit* durch einen ebensolchen Wert *Muße* zu ersetzen. SchülerInnen sollen daher in einem dritten Schritt zu einer Werturteilsfähigkeit gelangen, die es ihnen ermöglicht, individuell und situationsgemäß Wertentscheidungen zu treffen. Auch dies kann über Literatur, die dann natürlich unter anderen Gesichtspunkten gewählt wird, unterstützt werden.

Bildungsziel ist es folglich, jungen Menschen ein alternatives Modell zum herrschenden Arbeitsethos vorzustellen und sie in die Lage zu versetzen, dieses selbstbestimmt in einem von ihnen gewählten Maß zu leben. Eine zentrale Rolle kommt dabei den Lehrenden zu und deren Vorbildcharakter im Rahmen einer Werte-, ebenso wie einer Leseerziehung. Hier kann es allerdings nicht darum gehen, additiv eine weitere Erziehungsaufgabe auf die Schultern der Lehrer und Lehrerinnen zu legen, sondern es müssen die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in den Blick genommen werden. Schulkultur muss mußeaffin gestaltet werden und Literaturunterricht ist im Rahmen einer solchen Schulkultur umzudenken.

⁷⁰⁹ Beyer-Lange u. Lange: Bildung liegt nicht in den Gegenständen, S. 215.

Damit befindet sich die Argumentation allerdings in einem Zirkelschluss, da für eine optimale Werteorientierung ein mußeaffiner Unterricht in einer mußeaffinen Schulkultur über LehrerInnen, die diese Werthaltung überzeugend vorleben, eigentlich Voraussetzung wäre. Gerade im Bereich der Methodik wird ohne diesen (angesichts aktueller schulpolitischer Gegebenheiten utopischen) grundsätzlichen Entwurf mußeaffiner Schule vielen wünschenswerten Ansätzen der Ruf „nicht praktikabel“ entgegenschlagen. Daher beschränken sich die Überlegungen zu den ersten drei Punkten auf Ansätze, die mit den gegebenen Strukturen vereinbar sind. Grundlegend ist dabei die Hoffnung, dass hier Einstellungen, die „von unten her“ veränderbar sind, auf lange Sicht auch zu Veränderungen führen – trotz des Bewusstseins, dass man hier hinter den eigentlichen Forderungen zurückbleibt. Im vierten Punkt allerdings wird eine – noch utopische – Idee von Schule entworfen, in der Muße gelebt wird und Literatur in Muße gelesen wird.

4.2 Basis: Erziehung zur *Muße*fähigkeit

Geht man von Erziehung als „Gesamt aller Hilfen zur personalen Seinsgestaltung“⁷¹⁰ und in diesem Sinne als „Bildungshilfe“⁷¹¹ aus, legitimiert sich eine

gestaltende Einflussnahme [...] als Angebot von außen und Bereitschaft von innen zum Dialog über das Sein des Einzelnen wie der Menschheit in ihrer Geschichte. Je umfassender, gründlicher und lebendiger die geistigen, seelischen und körperlichen Kräfte des Einzelnen dafür entwickelt werden, desto günstiger sind die Voraussetzungen für Bildung. Doch [...] ist auch Bildung [...] nur vom Subjekt selbst zu verwirklichen, indem es sich zu sich selbst und zu seiner Lebenswelt unter der Maxime von Humanität in kritische Distanz stellt.⁷¹²

Der Charakter der Bildung weist über eine unmittelbare Weitergabe aktuell tradierter Praktiken hinaus: „Gestaltende Einflussnahme“ erlaubt es dem Erziehenden in kritischer Auseinandersetzung mit den „Leit- und Simulationsmodellen“ unserer Gesellschaft in der Dialogizität mit dem Educanden, Utopien einer besseren Gegenwart und Zukunft zu entwerfen. Ist das Ziel der Erziehung „nur vom Subjekt selbst zu verwirklichen, indem es sich zu sich selbst und zu seiner Lebenswelt unter der Maxime von Humanität in kritische Distanz stellt“, ⁷¹³ so besitzt gelebte Muße eine hohe Affinität zur Bildung, da sie die Möglichkeit und zeitliche Räume bietet, über das sich selbst wahrnehmende Subjekt in spielerischer Weise zu sich zu kommen, bei sich zu sein und, von diesem Standort aus, Welt bewusst, kritisch und gestaltend

⁷¹⁰ Heigl, Joseph u. Helmut Zöpfl: Gesellschaft – Schule – Kind. Grundfragen der Erziehung, Thalhofen: 1997, S. 35.

⁷¹¹ Seibert, Norbert, Helmut Serve u. Helmut Zöpfl: Schulpädagogik, München 1990, S. 47.

⁷¹² Wörterbuch Pädagogik, hg. v. Schaub u. Zenke, S. 95f.

⁷¹³ Ebd.

wahrzunehmen. Schopenhauer schlägt in diesem Zusammenhang eine Brücke zwischen Muße und Philosophie:

Endlich auch muß, um eigentlich zu philosophieren, der Geist wahrhaftig müßig sein: Er muß keine Zwecke verfolgen und also nicht vom Willen gelenkt werden, sondern sich ungeteilt der Belehrung hingeben, welche die anschauliche Welt und das eigene Bewußtsein ihm erteilen.⁷¹⁴

Er spricht damit die wesentlichen Aspekte an, derer der Einzelne bedarf, um „wahrhaftig müßig“ zu sein, nämlich „keine Zwecke zu verfolgen und also nicht vom Willen gelenkt werden“⁷¹⁵. Zwecklos bedeutet nicht nutzlos oder interesselos, denn menschliches Wahrnehmungsverhalten und menschliche Erfahrung ist nie von Nutzlosigkeit geprägt, sondern immer interessegeleitet.⁷¹⁶ Schülerinnen und Schüler benötigen die Fähigkeit, sich einer Sache um der Sache willen hinzugeben, pädagogisch gesprochen, eine intrinsische Motivation. Es geht um die Erhaltung und Förderung des Bestrebens, Fragen zu suchen und zu finden und sich mit den Dingen selbsttätig und kreativ auseinanderzusetzen. „Nicht vom Willen gelenkt zu werden“⁷¹⁷ bedeutet für das Kind, dass die Auseinandersetzung mit der Welt nicht durch rein zukunftsorientierte Leistungsentscheidungen, meist durch den (von den Kindern verinnerlichten) Eltern- und Lehrerwillen, geprägt wird, sondern das Da-Sein in der Gegenwart seinen Platz hat. Muße braucht die Fähigkeit, sich selbstständig und lustvoll mit sich, dem Anderen und den Dingen/der Welt ohne Vorgaben von außen *um der Sache willen* auseinanderzusetzen zu können, also ungeteilte Hingabe. Diese ist heute nur möglich, wenn die Vielfalt von Eindrücken, Informationen und (zeitlich gebundenen) Anforderungen künstlich bzw. willentlich reduziert wird. Das Eintauchen in eine Tätigkeit, sei es im Spiel, im Tagtraum, in einem Buch oder Experiment, kann nur gelingen, wenn Zeit als entgrenzte Zeit wahrgenommen wird, da nur so Zeit „vergessen“ werden kann. Ungeteilte Hingabe beinhaltet jedoch „reflexionsfreies Versinken im Tun“⁷¹⁸ ebenso wie die reflexive Durchdringung von Welt, sei es im einsamen Gedankenspiel, in der schriftlichen oder literarischen Auseinandersetzung, im philosophischen Gespräch. Das impliziert das Konzentrationsvermögen, bei „sich und bei der Sache“ bleiben zu können, und das Erleben der Zeit als entgrenzte Zeit.

⁷¹⁴ Arthur Schopenhauer, zit. n. Schneider: Die Enzyklopädie der Faulheit, S. 124.

⁷¹⁵ Schopenhauer geht es um die Sache selbst, dies wird deutlich, wenn er fortfährt: „Philosophie-Professoren hingegen sind auf ihren persönlichen Nutzen und Vorteil, und was dahin führt, bedacht“. Ebd.

⁷¹⁶ Vgl. z. B. Dewey, John: Kunst als Erfahrung, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1980, S. 11.

⁷¹⁷ Arthur Schopenhauer, zit. n. Schneider: Die Enzyklopädie der Faulheit, S. 124

⁷¹⁸ Vgl. zum pädagogischen Hintergrund: Plöhn: Zur erziehungswissenschaftlichen Relevanz des „Flow“-Begriffes.

Muße erfordert eine Fähigkeit zur differenzierten Wahrnehmung als Voraussetzung für eine Belehrung durch „die anschauliche Welt und das eigene Bewusstsein“⁷¹⁹ und die Fähigkeit, diese Wahrnehmung im Rahmen ästhetischer Werturteile zu bewerten.

In einer Gesellschaft, in der Muße wieder eine kulturell geschätzte Form der Zeitgestaltung darstellen soll, braucht es zu deren Etablierung vor allem die Autonomie des Selbst, also ein stabiles Selbst-Bewusstsein, um Muße zu leben. Dies drückt sich bereits in einem Bewusstsein um die eigene Lebenszeit und die Kompetenz, Lebenszeit so weit als möglich eigenverantwortlich zu gestalten, aus.

Eine Erziehung zur Mußefähigkeit setzt sich folglich aus einer Reihe von Einzelkomponenten zusammen, die die drei Hauptkonstanten der Muße betreffen: dem Zeitbewusstsein und dem aktiven Umgang mit Zeit, also der Möglichkeit, Lebenszeit zu finden bzw. zu schaffen, in der Muße gelebt werden kann; der reflexiven (Selbst-)Wahrnehmung und einem Selbstkonzept, das dem Einzelnen zugesteht, diese Zeit für sich selbst zu (er-)leben, also das Selbst zu leben; schließlich dem Verständnis ästhetischer Gestaltung als der Frage, wie diese Zeit der Muße sich füllt.

Eine Erziehung zur Fähigkeit, Muße zu leben, muss diese Konstanten kennen und sie gemäß den kindlichen Entwicklungsstufen gezielt fördern. Gleichzeitig ist die Förderung dieser Fähigkeiten auch auf das Engste mit dem literarischen Lernen⁷²⁰ verknüpft. So bedarf es für die Vorstellungsbildung beim Lesen (und Hören) Zeiträume, die ein Sich-Einlassen auf den Text überhaupt möglich machen. Umgekehrt ist es „die Magie des Lesens, die das Überwinden von Zeit und Raum ermöglicht, und die Rückkehr ins eigene Leben“.⁷²¹ Die subjektive Involviertheit in Texte, in Wechselbeziehung zur genauen Textwahrnehmung, wie sie Kaspar Spinner beschreibt,⁷²² fördert die Selbstreflexion, ebenso wie sie sie benötigt, da die Eigenanteile bei der literarischen Rezeption eben nur festgemacht werden können, wenn der Leser über diese Fähigkeit zur Selbstreflexion verfügt. Letztere entwickelt sich zudem in Abhängigkeit von der Fähigkeit zum Perspektivwechsel, der für Identifikation mit literarischen Figuren ebenso wie für Alteritätserfahrungen nötig ist und gleichzeitig daran wächst. Zudem wächst das Ver-

⁷¹⁹ Arthur Schopenhauer, zit. n. Schneider: Die Enzyklopädie der Faulheit, S. 124.

⁷²⁰ Vgl. Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen, in: Praxis Deutsch 2006, Heft 200, S. 6–16.

⁷²¹ Kaspar Spinner nimmt hier Bezug auf Cornelia Funkes Werk, insbesondere die Romane „Tintenherz“ und „Tintenblut“. Vgl. ebd., S. 8.

⁷²² „So kann z. B. ein Kinderbuch mit einer Hauptfigur, die unter Minderwertigkeitsgefühl leidet (ein Hauptthema gegenwärtiger Kinder- und Jugendliteratur), zur Projektionsfläche eigener entsprechender Gefühle werden und gerade durch solche Betroffenheit eine intensiv mitvollziehende, genaue Lektüre bewirken. Durch diese können Aspekte wahrgenommen werden, die zunächst in den bewussten Eigenerfahrungen des Lesers nicht präsent sind, sodass es zu erweiterter Selbsterkenntnis kommt. Entdeckungen am Text können also Selbstreflexion anregen und diese kann wiederum das Interesse an genauer Textwahrnehmung stärken.“ Ebd.

ständnis ästhetischer Gestaltung an der aufmerksamen Wahrnehmung von Sprache, Textkomposition, Metaphorik und Symbolik. So wird auf dieser basalen Stufe der Mußeerziehung der Literaturunterricht eine wichtige Rolle einnehmen, wobei jedoch die Intention an sich fächerübergreifend als Erziehungsaufgabe verstanden werden muss.

4.2.1 Zeitwahrnehmung und Zeitbewusstsein

Die Wahrnehmung und der Umgang mit Zeit sind zutiefst kulturell geprägt und zeigen erstaunlich variable Facetten, sowohl im historischen als auch im internationalen Vergleich.⁷²³ Eine Ausdifferenzierung in physikalische, biologische, historische, soziologische, psychologische und pädagogische Zugangsweisen⁷²⁴ entspricht unserer arbeitsteiligen Gesellschaft und macht die Aufteilung in scheinbar objektive physikalische Zeit, kulturell geprägte Zeit und subjektive Zeit⁷²⁵ plausibel, wobei Lutz Götze zu Recht betont, dass „auch diese vermeintlich objektive (physikalische) Zeit menschlicher Interpretation und menschlichem Urteil“⁷²⁶ unterliegt. Da Muße immer persönlicher Lebensvollzug ist, ist diese objektive Zeit hier nur insofern interessant, als sie in die kulturelle und individuelle Wahrnehmung eingeht und das zu erziehende Subjekt betrifft.

Auch subjektbezogen steht man vor einer Vielfalt von Zeitbegriffen, „z. B. Zeitbewusstsein, Zeitwahrnehmung, Zeiterleben, Zeitempfinden, Zeiterfahrung, Zeitperspektive, Zukunftsorientierung oder Zukunftserleben“.⁷²⁷ Eine Fokussierung auf den Bewusstseinsbegriff⁷²⁸ ist im Zusammenhang dieser Untersuchung sinnvoll, wenn man „im ‚Bewusstsein‘ das Medium sieht, welches die Einzelphänomene der Sinnesempfindung, der Aufmerksamkeit, der Vorstellung sowie der Gefühle zusammenfasst und in dem sich die Qualität des inneren Erlebens ausdrückt.“⁷²⁹ Gerade für die Qualität des inneren Erlebens ist Muße ein Hochwertbegriff (im Gegensatz etwa zu Langeweile oder Stress).

⁷²³ Vgl. Götze, Lutz: *Zeitkulturen. Gedanken über die Zeit in den Kulturen*, Frankfurt a. M.: Peter Lang 2004; Levine: *Eine Landkarte der Zeit*.

⁷²⁴ Vgl. Wissing, Simone: *Das Zeitbewusstsein des Kindes. Eine empirisch-qualitative Studie zur Entwicklung einer Typologie der Zeit bei Kindern im Grundschulalter*, Diss. Heidelberg (Pädag. Hochsch.) 2004, S. 16.

⁷²⁵ Götze: *Zeitkulturen*, S. 307.

⁷²⁶ Ebd.

⁷²⁷ Plattner, Ilse: *Zeitbewußtsein und Lebensgeschichte. Theoretische und methodische Überlegungen zur Erfassung des Zeitbewußtseins*, Heidelberg: Asanger 1990, S. 13.

⁷²⁸ Plattner nimmt ihn etwa im Verweis auf Wundt vor, sie verweist in diesem Zusammenhang auch auf die Problematik des Bewusstseinsbegriffs in der Psychologie, die hier jedoch vernachlässigt werden soll. Vgl. ebd., S. 29.

⁷²⁹ Ebd.

Es ist also sinnvoll, ein Zeitbewusstsein innerhalb der Aspekte der sinnlichen Wahrnehmung von Zeit, der subjektiven und kulturellen Aufmerksamkeit gegenüber der Zeit, der individuellen und gesellschaftlichen Vorstellung von Zeit, Zeitwert und ihrem Vollzug (Management) sowie den dabei entwickelten Gefühlen des Einzelnen zu betrachten.

Diese Kategorien spiegeln sich in etwa in den ersten vier Punkten der „Ausbildung und Formulierung individuellen Zeitbewusstseins“⁷³⁰ wider, wie sie Götze, auch in Anlehnung an Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften, formuliert.⁷³¹ Er fügt dann noch zwei wesentliche Aspekte hinzu, nämlich die „Versprachlichung der subjektiven Zeitvorstellung“ und den „Versuch einer Konsensbildung im Dialog mit Partnern“.⁷³²

Die Bedeutung der Sprache für die Entwicklung des Zeitbewusstseins findet sich im Übrigen bereits bei Entwicklungspsychologen wie Jean Piaget⁷³³ und Joseph Church.⁷³⁴ Piaget untersucht die „Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde“, primär ausgehend vom physikalischen Zeitbegriff, während die Entstehung des Zeitbewusstseins im Hinblick auf die geschichtliche Zeit schon 1955 bei Roth⁷³⁵ thematisiert wird. Beide entwickeln reifungs- bzw. phasentheoretische Erklärungsmuster, bei Roth etwa löst eine Phase des Zeitwissens, beginnend mit dem Schuleintritt, eine Phase naiven Zeiterlebens ab, die sich durch einen unmittelbaren Bezug zur Gegenwart und eine ungenaue Erwartung des Kommenden auszeichnet. Mit der Pubertät setzt die Phase der Zeiterfahrung und Zeitreflexion ein: „Zuerst, so könnte man sagen, wird die ‚psychologische‘ Zeit entdeckt, die Zeitlichkeit des eigenen Lebens, dann die ‚philosophische‘ Zeit, die Zeitlichkeit allen Lebens. Zeit ist nun [...] schmerzen- und freudenerfüllte Erfahrung an sich selbst.“⁷³⁶ Die Möglichkeit einer bewussten und systematischen Einflussnahme auf die Entwicklungsschritte des Zeitbewusstseins werden in „allen entwicklungspsychologischen Konzeptionen“⁷³⁷ seit Aebli⁷³⁸ vertreten.

⁷³⁰ Götze: Zeitkulturen, S. 277.

⁷³¹ „Wahrnehmung äußerer Zeitangaben/Verarbeitung des Sinnenreizes/Bewertung des Reizes/Einfügen der bewerteten Informationen unter Berücksichtigung des kulturellen Wissens/Gedächtnisses und der bereits früher gemachten und bewerteten Erfahrungen in eigene Schemata und damit Veränderung dieser Schemata.“ Ebd.
⁷³² Ebd.

⁷³³ Piaget, Jean: Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde, Stuttgart: Klett-Cotta 1980.

⁷³⁴ Church, Joseph u. Helene v. Allesch: Sprache und die Entdeckung der Wirklichkeit. Über den Spracherwerb des Kleinkindes, Frankfurt a. M.: Fischer 1971, bes. S. 96f.

⁷³⁵ Roth, Heinrich: Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule, München: Kösel 1955.

⁷³⁶ Ebd., S. 59f.

⁷³⁷ Vgl. Schorch, Günther: Kind und Zeit. Entwicklung und schulische Förderung des Zeitbewußtseins, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1982, S. 53.

⁷³⁸ Vgl. Aebli, Hans: Psychologische Didaktik. Didaktische Auswertung der Psychologie von Jean Piaget, Stuttgart: Klett 1963.

Ein Zugangsweg, Mußefähigkeit zu vertiefen sind Stilleübungen und Phantasie Reisen, wie sie beispielsweise Elisa Diekemper für die Elementar- und Primarstufe⁷³⁹ oder Vera Kaltwasser für die Sekundarstufe⁷⁴⁰ beschreiben. Kaltwasser betont dabei besonders die Rolle des Deutschunterrichts⁷⁴¹ für „Stille-Inseln“, die eine Haltung der „Achtsamkeit“ fördern sollen. Zeitbewusstsein und Zeitvergessenheit werden in diesen Übungen gleichermaßen begünstigt, da einerseits ein nach innen gerichteter Bewusstseinszustand die Wahrnehmung äußerer Gegebenheiten reduziert und ein Versinken in inneren Bildern hervorrufen kann, andererseits gerade die innere Ruhe, die durch diese Methoden entsteht, einen entspannten und bewussten Umgang mit der eigenen Lebenszeit unterstützt.

Eine weitere Möglichkeit zur Förderung des Zeitbewusstseins sind die Fragen nach der eigenen Geschichte. Die Bedeutung der Gegenwart und der Zukunftsorientierung ist Teil eines Zeitbewusstseins an sich, das heißt, dass eine Förderung des Zeitbewusstseins bei Kindern und Jugendlichen diese Dimensionen in Zusammenhang mit ihrer Versprachlichung in den Blick nehmen muss. Ziel ist letztlich eine „selbstreferentielle Konstruktion“, die „*Selbstorganisation* der Wahrnehmung und *Beurteilung* von Sinnesreizen“⁷⁴² (selbstverständlich in – sorgfältig reflektierten – sozialen bzw. kulturellen Kontexten). Sie gewinnt mit den steigenden Anforderungen an die Autonomie des Subjekts an Bedeutung und bedarf in besonderem Maß der „Zeit, über die Zeit nachzudenken“⁷⁴³ – also der Muße.

Eine konkrete Umsetzung ist von hoher Komplexität: Simone Wissing skizziert sehr praktikabel, wenn auch (notwendigerweise) verkürzend, für schulische Bildungspläne einen Lernbereich „Zeitliche Kompetenz“,⁷⁴⁴ der mögliche pädagogische Bemühungen konkretisiert und strukturiert.

⁷³⁹ Diekemper, Elisa: Mehr als zur Ruhe kommen. Die Bedeutung von Phantasie Reisen und ihre praktische Gestaltung. Freiburg, Basel, Wien: Herder 2002.

⁷⁴⁰ Kaltwasser, Vera: Achtsamkeit in der Schule. Stille-Inseln im Unterricht: Entspannung und Konzentration, Weinheim, Basel: Beltz 2008.

⁷⁴¹ Vgl. ebd., S. 95f.

⁷⁴² Ebd., S. 316.

⁷⁴³ Bolz: Die Konformisten des Andersseins, S. 70, vgl. auch Seneca, De brevitae vitae.

⁷⁴⁴ „Umgang mit Regeln

- Pünktlichkeit versus Flexibilität
- Zuverlässigkeit
- Einfügen in zeitliche Ordnungen

Organisation des Alltags

- Erledigen von Pflichten
- Ausgleich [besser: Nachdenken über, A. N.] Arbeit – Freizeit
- Umgang mit freier Zeit – sinnvolle Beschäftigungen
- Umgang mit Stress – Strategien zur Bewältigung

Lebensgestaltung

- Vergangenheit als Bezug für Gegenwart
- Leben in der Gegenwart – bewusste Gestaltung, Leben im Jetzt angenehm gestalten und erleben

Die Wahrnehmung der Zeit als entgrenzte Zeit betrifft vor allem die Kategorie „Organisation des Alltags“,⁷⁴⁵ die man als „elementare Stufe“ lebenspraktischen Vollzugs mit einer hohen sozialen Komponente bezeichnen kann. Eine Erziehung zur Muße bedeutet nicht ein vollkommen unstrukturiertes und unmotiviertes Durchleben von Zeit,⁷⁴⁶ sondern eine reflexive Haltung, die aus der Kenntnis der gesellschaftlichen Regeln in der von Götze angesprochenen Dialogizität souverän, aber auch spielerisch mit Zeitstrukturen und -grenzen umgeht. Es geht um Zeitkompetenzen als „Reflexion eigener Bedürfnisse und Prioritäten, die Analyse verschiedener Interessen und die Aushandlung zwischen diesen, Erkennen und Umgang mit Ambivalenzen und Paradoxien“.⁷⁴⁷

Genau das tut etwa Hanna in dem Kinderbuch „Da schlägt’s dreizehn“⁷⁴⁸ von Per Nilsson. Eine Woche vor ihrem neunten Geburtstag bekommt sie von einem Zauberer eine Uhr geschenkt, bei der Tag und Nacht je dreizehn statt zwölf Stunden haben. Im Lauf der Woche verschiebt sich so ihr Lebensrhythmus, den Hanna – gemäß den Zeiten, die ihre Uhr anzeigt – konsequent weiterlebt. Sie folgt damit der Aufforderung des Zauberers: „Verlass dich auf dich selbst. Und auf deine Uhr.“⁷⁴⁹ Die Verschiebung von Hannas festem Tagesablauf gegenüber dem ihrer Umwelt führt zu einer Reihe spannender und kurioser Begegnungen, die Gesprächsanlass über die Zeitstrukturen sein können, die Grundschülerinnen und -schüler erleben, gerade in einem Alter, in dem sie die Uhr als Taktgeberin des individuellen und öffentlichen Lebens kennenlernen und erfahren. Hannas unbeirrbares Leben ihrer Eigenzeit, die jedoch starr strukturiert ist (ganz im Sinne des Bolzschen „Cocooning“⁷⁵⁰), bietet einen Widerspruch, der zur aktiven Auseinandersetzung mit der Rhythmisierung des eigenen Lebens anregt. Das Buch kann insofern Ausgangspunkt für das Hinterfragen der Zeitwahrnehmung in-

-
- Zukunftsperspektiven mit Einfluss auf Gegenwart
 - Hoffnungen, Träume, Wünsche
- Selbstkompetenz
- Persönlichkeit kennen und akzeptieren
 - Eigenen Rhythmus annehmen
 - Konsequenzen aus individuellem Lebenstempo
 - Eigene Bedürfnisse kennen, artikulieren, sie in Beziehung zu anderen, Gesellschaft und Kultur einordnen können
 - Zukunftsvorstellungen und Persönlichkeit in Einklang bringen können.“

Wissing: Das Zeitbewusstsein des Kindes, S. 232f.

⁷⁴⁵ Ebd.

⁷⁴⁶ Eine zwanglose Rhythmisierung des Tagesablaufs findet sich etwa bei Horaz: „Schlafen leg ich mich dann [...]. Bis gegen neun bleib ich liegen; drauf geh ich spazieren; ich lese, oder ich schreibe mit stillem Behagen; [...] Bald dann, nach maßvollem Mahl – grad genug, ohne Leere im Magen meinen Tag zu verbringen -, genieß ich zu Hause die Muße.“ Horaz: Werke in einem Band, S. 173.

⁷⁴⁷ Oechsle, Mechtild: Wandel alltäglicher und biographischer Zeitkompetenzen, in: Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten. Pädagogische Konsequenzen und zeitpolitische Perspektiven schulischer Zeitordnungen, hg. v. Helga Zeiher u. Susanne Schroeder, Weinheim u. München: Juventa 2008, S. 84.

⁷⁴⁸ Nilsson, Per: Da schlägt’s dreizehn!, Aarau, Frankfurt a. M., Salzburg: aare 1997.

⁷⁴⁹ Ebd., S. 23.

⁷⁵⁰ Bolz: Blindflug mit Zuschauer, S. 145ff., vgl. Kap. 2.4.1.

nerhalb zeitlicher Alltagsstrukturen (auch in der Schule) sein, das im Sinne nachhaltigen Erziehungshandelns immer wieder zur Sprache kommen sollte. Verknüpft werden kann damit eine bewusste Setzung von Zeiträumen, die entgrenzt (wahrgenommen) werden, etwa durch die Initiation zeitvergessenen Tuns, z. B. des selbstvergessenen Lesens im Kontext freier Unterrichtsrhythmen.

Für ältere SchülerInnen schlägt Ludwig Heuwinkel vor, sich mit dem Thema „Carpe diem“ zu beschäftigen:

Anhand des Films ‚Der Club der toten Dichter‘ kann die fundamentale Alternative erörtert werden, ob man das Leben eher in der Gegenwart genießen soll, oder ob man durch eine eher asketische Lebensführung in der Gegenwart die Grundlage für ein zu erwartendes besseres Leben in der Zukunft legen soll.⁷⁵¹

Heinrich Bölls „Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral“⁷⁵² ist ebenfalls ein guter Ausgangspunkt, um das Spannungsfeld von Gegenwarts- und Zukunftsorientierung im Rahmen einer zu diskutierenden Arbeitsmoral mit den Schülerinnen und Schülern auszuloten.

4.2.2 Selbstbewusstsein und Selbstreflexion

Selbstbewusstsein kann beschrieben werden als „das Erlebnis der Einheit und Eigenheit des ‚Ich‘ als denkendes, fühlendes, wollendes Wesen“.⁷⁵³ Es ist „ständig vom Bewusstsein des ‚Mit-sich-selbst-identisch-seins‘ [...] begleitet: So deutlich auch der Mensch seine leiblich-seelisch-geistigen Veränderungen erkennt, er weiß, dass er trotzdem, ‚im Grunde genommen‘ [...] immer derselbe ist.“⁷⁵⁴ Für den Aufbau eines stabilen Selbstbewusstseins, der im Zeitalter der „Individuen mit variabler Geometrie“⁷⁵⁵ eine besondere Herausforderung darstellt, wird dem Jugendalter eine maßgebende Bedeutung beigemessen.⁷⁵⁶ Ist dieses (mehr oder minder) geglückt, werden den im Erwachsenenalter auftretenden Veränderungen mittels diverser Mechanismen (Werner Greve spricht von einem „flexiblen Widerstand“⁷⁵⁷) individuelle Stabilisierungsprozesse entgegengesetzt.

⁷⁵¹ Heuwinkel, Ludwig: Zeitkompetenz und Zeitwohlstand als Unterrichtsinhalte, in: Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten., hg. v. Zeiher u. Schroeder, S. 97.

⁷⁵² Böll: Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral, in: Werke, Bd. 4, vgl. Kap. 2.3.8.

⁷⁵³ Philosophisches Wörterbuch, hg. v. Georgi Schischkoff, Stuttgart: Kröner²²1991, S. 659.

⁷⁵⁴ Ebd., S. 319.

⁷⁵⁵ Baudrillard: Kool Killer, S. 216, vgl. Kap. 2.4.2.

⁷⁵⁶ Pinquart, Martin u. Rainer Silbereisen: Das Selbst im Jugendalter, in: Psychologie des Selbst, hg. v. Werner Greve, Weinheim: Beltz 2000, S. 75ff.

⁷⁵⁷ Greve, Werner: Das erwachsene Selbst, in: ebd., S. 99.

Eine entscheidende Rolle kommt dabei dem autobiographischen Gedächtnis zu, das es „dem Selbst [gestattet], sich als eine Kontinuität in der Zeit zu begreifen“, ⁷⁵⁸ also einer

erzählte[n] Biographie, d. h. [der] Version des Subjekts über seinen bisherigen Lebenslauf – über die Sequenzen, die Schritte von einer Lebensaufgabe zur anderen und die Wendepunkte, wie das Subjekt sie erinnert, bewertet, reflektiert, kombiniert und schließlich einem Zuhörer berichtet und gegebenenfalls auf Rückfragen detailliert und korrigiert. ⁷⁵⁹

Erst die Sprache erlaubt es dem Subjekt, Lebensgeschichte als „erzählte Biographie“ wahrzunehmen, auszudrücken und für sich zu deuten, im Sinne von Senecas „Widme dich dir selbst“. ⁷⁶⁰ Diese Wahrnehmung und Deutung als Auseinandersetzung mit den Dimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft bedarf der Muße, wobei der

Zusammenhang zwischen Zeitperspektive und Identität [...] als wechselseitig gesehen werden [muss]. Nicht nur die Zeitperspektive trägt mit ihren Inhalten des Erinnerten und des Erwarteten zum Bewusstsein von Identität bei, auch das Identitätsbewusstsein nimmt Einfluss auf die Zeitperspektive. Die Auseinandersetzung mit einschneidenden Lebensereignissen kann z. B. eine Neudefinition des eigenen Selbstwertes erfordern [...] und damit einhergehend die konkreten Inhalte der Zeitperspektive (z. B. Lebensziele) verändern sowie die Gewichtung der Dimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft beeinflussen. ⁷⁶¹

Die „Gewichtung der Dimensionen“ ⁷⁶² spielt auch für die Planung von Bildungs- und Erziehungszielen eine bedeutende Rolle. Für die Lebensgestaltung und Selbstkompetenz des einzelnen Kindes bzw. Jugendlichen, werden vor allem drei Dimensionen gemäß der Entwicklung seines Zeitbewusstseins und seiner Identität in unterschiedlichen Lebensphasen unterschiedlich bedeutsam sein.

Zunächst die „Vergangenheit als Bezug für die Gegenwart“. ⁷⁶³ Um die Bedeutung der Vergewärtigung der eigenen Biographie weiß man schon in der Antike:

In drei Abschnitte gliedert sich das Leben: in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Davon ist der, in dem wir handeln, kurz; das, was wir in Zukunft tun werden, steht nicht fest; nur was wir getan haben, ist sicher. [...] Dies lassen die Beschäftigten ⁷⁶⁴ ungenutzt. Denn sie haben keine Zeit, auf Vergangenes zurückzublicken, und wenn sie die Zeit haben, ist ihnen die Erinnerung [...] unangenehm. ⁷⁶⁵

Gerade der Deutschunterricht bietet die Möglichkeit, sich auf sprachlicher und literarischer Ebene mit der eigenen Vergangenheit auseinanderzusetzen und die eigene Geschichte mit

⁷⁵⁸ Köhler, Lotte: Zur Entstehung des autobiographischen Gedächtnisses, in: Kinder. Kindheit.

Lebensgeschichte, hg. v. Imbke Behnken u. Jürgen Zinnecker, Seelze-Velber: Kallmeyer 2001, S. 83.

⁷⁵⁹ Heinz, Walter: Lebenslauf als Soziobiographie, Bremen: Bremer Beiträge zur Psychologie 9 (1983), S. 5.

⁷⁶⁰ Seneca: Briefe an Lucilius, Bd. 1, S. 7.

⁷⁶¹ Plattner: Zeitbewusstsein und Lebensgeschichte, S. 49.

⁷⁶² Ebd.

⁷⁶³ Wissing: Das Zeitbewusstsein des Kindes, S. 232.

⁷⁶⁴ Gerhard Fink übersetzt „occupati“ mit „gestreßte Menschen“; Fink: De otio oder Seneca für Gestreßte“, S. 116.

⁷⁶⁵ Seneca: De brevitae vitae, S. 29f.

literarischen Vorbildern in Beziehung zu bringen. Biographisches Verstehen entwickelt sich allerdings erst im Lauf des Jugendalters: „Engel [...] berichtet davon, dass viele Fünf- bis Achtjährige auf die Aufforderung hin, ihre Lebensgeschichte zu diktieren, in ihren Antworten nicht einmal die Vergangenheit erwähnten.“⁷⁶⁶ Zeitliche Kohärenz in der eigenen Lebensgeschichte kann etwa ab der mittleren Kindheit hergestellt werden, ein biographisches Verständnis für die Entwicklung der eigenen Person findet etwa ab der mittleren Adoleszenz statt.⁷⁶⁷

Im Literaturunterricht kann man sich vom Bilderbuch im Erstunterricht an mit Biographien beschäftigen und Schülerinnen und Schüler in der zunehmend komplexeren Reflexion biographischer Texte (auch als Teil einer kulturell geprägten Wahrnehmung historischer Verflechtungen mit der jeweiligen eigenen Biographie) eigene Texte entwerfen lassen. Ein Textbeispiel für fast jedes Lesealter wäre das Bilderbuch „Otto. Autobiographie eines Teddybären“⁷⁶⁸ von Tomi Ungerer:

Otto selbst, der Spielzeugbär mit dem Tintenklecks über dem linken Auge, berichtet im Zeitraffer, was ihm widerfährt: Otto ist das Geschenk an David, den kleinen Jungen, der wenig später den gelben Stern tragen muss. In der Nacht, als die Männer in den schwarzen Ledermänteln David und seine Familie holen, vertraut das jüdische Kind sein liebstes Spielzeug dem Freund Oskar an. Ende des Bärenidylls. Otto erlebt auf Oskars Schoß die Bombennächte, wacht zwischen Schutt und Trümmern nach einer furchtbaren Explosion wieder auf, wird von dem schwarzen US-Soldaten Charlie gefunden, mitgenommen. Rettet diesem Mann auf überraschende Weise das Leben. Als Charlies Maskottchen darf er nach Amerika mitfliegen. [...] Zum Schluss aber heitere Versöhnung. Otto, der Bär mit dem violetten Tintenklecks, findet ein friedliches Zuhause bei friedlichen Freunden.⁷⁶⁹

Das Buch ist auf Text- und Bildebene ebenso lakonisch wie dicht verfasst, kann aber als reine „Bäregeschichte“ bereits von Vierjährigen rezipiert werden. Der historische Hintergrund ist eng verwoben mit der Biographie des Bären, mehrfach wird er – auch bildlich – hineingeschleudert in den Lauf der Geschichte,⁷⁷⁰ erlebt sich also als vom Schicksal gebeutelt. Gleichzeitig übernimmt er immer wieder aktiv die Rolle des Gefährten und Freundes und beeinflusst dadurch seinen Werdegang. Der vordergründige Makel des Tintenflecks über dem Auge wird im Lauf seiner Geschichte zum Erkennungszeichen. Damit bietet der Text eine Reihe wertvoller Impulse: Mit jüngeren Kindern lässt sich der Tintenfleck als Teil einer Fragestellung nach Erlebnissen der eigenen Vergangenheit, die den einzelnen unverwechselbar machen, thematisieren. Mit älteren können die historischen Anspielungen ausgelotet werden und die

⁷⁶⁶ Habermas, Tilman u. Christine Paha: Frühe Kindheitserinnerungen und die Entwicklung biographischen Verstehens in der Adoleszenz, in: Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte, hg. v. Behnken u. Zinnecker, S. 89.

⁷⁶⁷ Vgl. ebd., S. 90.

⁷⁶⁸ Ungerer, Tomi: Otto. Autobiographie eines Teddybären, Zürich: Diogenes 1999.

⁷⁶⁹ Blaich, Ute: Tomi Ungerer: Otto. Autobiographie eines Teddybären, in: Die Zeit Nr. 42, 14. Oktober 1999.

⁷⁷⁰ Vgl. Ungerer: Otto, S. 17 u. 26f.

Verknüpfungen der eigenen Biographie mit Ereignissen in der Umwelt zur Sprache gebracht werden. Auch die Rolle des Schreibens im Bärenleben, zu Beginn Ursache für den Tintenfleck, zum Schluss Bewältigungsstrategie, lässt sich gut aufgreifen.

Neben dem Blick auf die eigene Vergangenheit geht es um eine Wahrnehmung des Selbst im Leben in der Gegenwart und seiner bewussten Gestaltung. Hinterfragen lässt sich eine vollständige Gegenwartsorientierung mit einem Jugendbuch, etwa „Wie man unsterblich wird. Jede Minute zählt“,⁷⁷¹ der Geschichte des an Leukämie erkrankten elfjährigen Sam, der radikale Fragen über Leben und Tod („Wird die Welt noch da sein, wenn ich weg bin?“⁷⁷²) stellt und eine Reihe von Antworten erwägt, die sehr viel Raum zum eigenen Nachdenken lassen.⁷⁷³ Leben in der Gegenwart heißt auch, den eigenen Rhythmus anzunehmen und Konsequenzen aus dem individuellen Lebenstempo zu ziehen.⁷⁷⁴ „Eigenzeit“ und Lebenstempo kommen zentral in Stan Nadolnys „Entdeckung der Langsamkeit“⁷⁷⁵ zur Sprache. Hier wird auch deutlich, wie sehr das individuelle Lebenstempo mit der Entwicklung der eigenen Biographie verknüpft ist und damit einen wichtigen Bestandteil des Selbstbewusstseins darstellt.

Für Kinder und Jugendliche ist die Gegenwart – zumindest aus der Sicht der Erwachsenenwelt – besonders verbunden mit den Zukunftsperspektiven, mit eigenen Hoffnungen, Träumen und Wünschen; Es geht darum, Zukunftsvorstellungen und Persönlichkeit in Einklang bringen können.⁷⁷⁶

Die Möglichkeit eines komplexen Nachdenkens über die Zusammenhänge der Entwicklung des Selbst innerhalb seiner Geschichte bieten moderne Entwicklungsromane wie Andreas Steinhöfels „Die Mitte der Welt“.⁷⁷⁷ Hier werden die räumliche Umwelt in Gestalt des Anwesens „Visible“ und der soziale Lebensbereich, besetzt durch eine Reihe sehr individualistisch gezeichneter Personen, in ihrem Einfluss auf die Kindheitsgeschichte des siebzehnjährigen Phil gezeigt, die in komplexen Rückblenden dem Ich-Erzähler bei der Entschlüsselung seiner Vergangenheit und der Überwindung der chaotischen Gegenwart hilft, in eine selbstbe-

⁷⁷¹ Nicholls, Sally: Wie man unsterblich wird. Jede Minute zählt, München, Wien: Carl Hanser 2008.

⁷⁷² Ebd., S. 171.

⁷⁷³ Zur philosophisch-religiösen Dimension des Textes vgl. Pfeiffer, Sandra: Religiös-ethische Dimension in aktueller Kinder- und Jugendliteratur, Berlin: LIT 2011, S. 51ff.

⁷⁷⁴ Vgl. Wissing: Das Zeitbewusstsein des Kindes, S. 232f.

⁷⁷⁵ Nadolny, Stan: Die Entdeckung der Langsamkeit, München: Piper 1983.

⁷⁷⁶ Vgl. Wissing: Das Zeitbewusstsein des Kindes, S. 232f.

⁷⁷⁷ Steinhöfel, Andreas: Die Mitte der Welt, München: Verlag Süddeutsche Zeitung 2005.

stimmte Zukunft zu gelangen: „Was vor mir liegt, worin ich verstrickt bin, ist eine Suche, keine Flucht.“⁷⁷⁸

4.2.3 Die Fähigkeit zur Wahrnehmung und ästhetischen Gestaltung

Muße beinhaltet Tätigsein, das sich nicht unbedingt durch äußere Aktionen, sondern auch in der Introspektive zeigen kann, das sich aber, wie gesehen,⁷⁷⁹ durch eine ästhetische Qualität auszeichnet. Eine Fähigkeit zur Muße ist ohne die Fähigkeit der Wahrnehmung und die Fähigkeit zur ästhetischen Gestaltung nicht denkbar. Damit begibt man sich auf das Feld der ästhetischen Bildung. Ästhetische Bildung ist auch im aktuellen staatlichen Schulbetrieb, beispielsweise des bayerischen Gymnasiums,⁷⁸⁰ Teil des Bildungsauftrags, wobei Teile der Zielsetzungen (etwa, dass ästhetische Bildung „den jungen Menschen auch [hilft], sich der Bedeutung von Stil und Form für die persönliche Lebensgestaltung bewusst zu werden“⁷⁸¹) sicher nicht unmittelbar auf Mußefähigkeit zielen. Auch Lernziele, wie die Schulung der „Fähigkeit, ästhetische Urteile zu entwickeln und die Meinung über ästhetische Objekte und Phänomene begründen zu können“,⁷⁸² als zentrale Fähigkeit ästhetischer Bildung und Selbstbildung, wie Peez sie sieht, mögen zwar hilfreich sein, können und werden aber innerhalb vielfältiger „Kulturbetriebe“ im Verzicht auf Muße ausgeübt.

Ästhetische Bildung im Kontext der Muße zielt mehr auf eine genussvolle, achtsame, bewusste und durch ein Mindestmaß an Selbstbeobachtung im Umgang mit den Bedeutungen gekennzeichnete Wahrnehmung des Seins.⁷⁸³ Diese Wahrnehmung fußt auf „multisensorischen Erfahrungen, die in der sensumotorischen Aneignung der Wirklichkeit Spielräume und Eigeninitiative gewährleisten und die die Wirksamkeit eigener Handlungen auf die Erfahrungsobjekte aufzeigen“.⁷⁸⁴ Insofern sind die vielfältigen, fächerübergreifenden Methoden zur Wahrnehmungsschulung, die vor allem in den letzten zwanzig Jahren entwickelt wurden,⁷⁸⁵ nach wie vor aktuell und stellen eine zentrale Basis für das Ästhetische als „die sinnlich

⁷⁷⁸ Ebd., S. 415.

⁷⁷⁹ Zum Verhältnis von Muße und Ästhetik vgl. Kap. 2.2.2 und 2.4.3.

⁷⁸⁰ Vgl. Lehrplan für das Gymnasium in Bayern, hg. v. Bay. Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München: Kastner 2003, S. 11.

⁷⁸¹ Ebd.

⁷⁸² Ebd., S. 16.

⁷⁸³ Vgl. Krieger: Wahrnehmung und ästhetische Erziehung, S. 58f.

⁷⁸⁴ Ebd., S. 475f.

⁷⁸⁵ Ausgehend von einer Besorgnis über die Mediatisierung der Lebensumwelt der Kinder wurde seit den 80er-Jahren in Rückgriff auf die Reformpädagogik das „Lernen mit allen Sinnen“ ausgerufen, in dessen Gefolge eine Unzahl methodischer Anregungen zur Wahrnehmungsschulung entwickelt wurden. Vgl. dazu Rolff, Hans-Günter: Kindheit heute – Leben aus zweiter Hand, in: Kinder heute – Herausforderung für die Schule, hg. v. Gabriele Faust-Siehl, Rudolf Schmitt u. Renate Valtin, Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule 1990, S. 61ff.

wahrnehmbare Form von allem⁷⁸⁶ dar. Sie sind für eine Erziehung zur Mußfähigkeit hilfreich, aber noch nicht mit ästhetischer Erfahrung gleichzusetzen:

Wenn alle ästhetische Wahrnehmung auch im Sensorium fundiert ist, so ist das wesentlich Ästhetische selbst jedoch nicht sensorischer Natur. Es muß ein bestimmter Umgang mit der sensorisch vermittelten Erregung bzw. eine bestimmte Erkenntnisrelevanz dieser Erregung noch hinzukommen [...].⁷⁸⁷

Die Fähigkeit eines bestimmten Umgangs mit der sensorisch vermittelten Erregung ist auch ein Schlüssel zur Mußfähigkeit. Solch ein Umgang kann ein zentraler Bestandteil des Literaturunterrichts sein.

Ästhetische Bildung im literaturdidaktischen Diskurs,⁷⁸⁸ ausgehend von Jürgen Krefts ästhetischer Kompetenz,⁷⁸⁹ wird heute vor allem von Jutta Wermke⁷⁹⁰ und Kaspar Spinner⁷⁹¹ vertreten. Letzterer formuliert nun Thesen, die ästhetische Bildung im Rahmen des Literaturunterrichts zum Teil die Kernbereiche einer Mußfähigkeit treffen lassen.⁷⁹² Auch Spinner geht davon aus, dass ästhetische Bildung in besonderer Weise die sinnliche Wahrnehmungsbildung trifft. Er verweist dabei auf die Klanggestalt von Texten, die in der sprachlichen Inszenierung z. B. beim Vorlesen und Vortragen im Unterricht Raum finden sollen. Auch die optische Qualität, etwa von konkreter Poesie, von Bilderbüchern und Textillustrationen, sollte wertgeschätzt werden. Ebenso spielt die Zeiterfahrung („Zeit vergessen und Zeit gewinnen“⁷⁹³) für ihn eine große Rolle: „Wenn man [...] der Literatur als ästhetischem Phänomen gerecht werden will, dann muss auch die zwecklose, man könnte sagen: zukunftsvergessene Begegnung mit Texten im Unterricht Platz haben.“⁷⁹⁴

Ein weiterer wichtiger Punkt wäre das Fördern subjektiven Angespochenseins als Teil ästhetischer Erfahrung: „Beim Lesen wird etwas, was im eigenen Inneren ist, im Äußeren, in der Geschichte oder im Gedicht, greifbar; man spricht deshalb von einem Übergangscharakter der ästhetischen Erfahrung und bezieht sich dabei auf die Zwischenstellung zwischen Subjekt und Objekt, die den ästhetischen Phänomenen zukommt“.⁷⁹⁵ Hier kommt nun auch der Umgang

⁷⁸⁶ Zur Lippe, Rudolf: *Sinnenbewusstsein*, Baltmannsweiler: Schneider 2000, S. 35.

⁷⁸⁷ Krieger: *Wahrnehmung und ästhetische Erziehung*, S. 40. Zur Auseinandersetzung mit Konzepten wie „Erziehung mit allen Sinnen“ vgl. ebd., S. 41ff.

⁷⁸⁸ Eine kurze Zusammenfassung findet sich bei Steinhauer, Lydia: *Involviertes Lesen. Eine empirische Studie zum Begriff und seiner Wechselwirkung mit literarästhetischer Urteilskompetenz*. Freiburg im Breisgau: Fillibach 2010, S. 23ff.

⁷⁸⁹ Kreft: *Grundprobleme der Literaturdidaktik*.

⁷⁹⁰ Wermke, Jutta: *Ästhetische Erziehung im Deutschunterricht*, Bochum: Ferdinand Kamp 1981.

⁷⁹¹ Spinner, Kaspar H.: *Lesen als ästhetische Bildung*, in: *Lesekompetenz. Leseleistung. Leseförderung*, hg. v. Andrea Bertschi-Kaufmann, Seelze-Velber: Kallmeyer, Klett 2007, S. 83ff.

⁷⁹² Zum Folgenden vgl. ebd.

⁷⁹³ Ebd., S. 84.

⁷⁹⁴ Ebd., S. 86.

⁷⁹⁵ Ebd., S. 87.

mit der Wahrnehmung des Textes in seiner Auswirkung auf den Einzelnen, z. B. im literarischen Gespräch oder beim Schreiben über Texte, buchstäblich zur Sprache.

Weitere wichtige Aspekte sind die Förderung von Imagination (etwa über produktionsorientierte Methoden, aber auch über die Verlangsamung des Rezeptionsvorgangs, wie Pausen beim Vorlesen u. Ä.), von Alteritätserfahrungen und der Betrachtung symbolischer Sinndimensionen. Damit hat der Literaturunterricht im „Verbund der Ästhetischen-Erziehungs-Fächer“⁷⁹⁶ eine wesentliche Position inne.

Das Gedicht „PSST!“ von Joachim Ringelnatz kurz vor seinem Tod verfasst,⁷⁹⁷ wäre ein Textbeispiel, das dem Leser große Freiräume für ästhetische Zugangsweisen lässt:

PSST!

Träume deine Träume in Ruh.

Wenn du niemandem mehr traust,
Schließe die Türen zu,
Auch deine Fenster,
Damit du nichts mehr schaust.

Sei still in deiner Stille,
Wie wenn dich niemand sieht.
Auch was dann geschieht,
Ist nicht dein Wille.

Und im dunkelsten Schatten
Lies das Buch ohne Wort.

Was wir haben, was wir hatten,
Was wir – –
Eines Morgens ist alles fort.⁷⁹⁸

Es fordert in der klanglichen Gestaltung zum leise werden, zum Innehalten auf. Das Bild des zu verschließenden Hauses, Metapher für das Selbst, lässt sich bildnerisch gestalten und provoziert ein Nachdenken über offene versus geschlossene Fassaden des Ich und dessen Positionierung im Inneren. Die Frage nach Schicksal und Transzendenz lädt zum philosophischen Gespräch ein, da der Text den Leser zwar direkt anspricht und über das „wir“ vereinnahmt, auch eine klare Behauptung aufstellt („Eines Morgens ist alles fort“), aber die Leere, die entsteht (schon angedeutet im „Buch ohne Wort“), trotz des Hinweises auf einen höheren Willen, nicht füllt. Das Sinnangebot des Textes besteht in der Aufforderung zum Träumen, der Schü-

⁷⁹⁶ Wolfgang Krieger zählt hier den „Kunst-, Musik- und Literaturunterricht“ auf. Vgl. Krieger: *Wahrnehmung und ästhetische Erziehung*, S. 472f.

⁷⁹⁷ Vgl. dazu Pape, Walter: Joachim Ringelnatz, Berlin, New York: Walter de Gruyter 1974, S. 305f.

⁷⁹⁸ Joachim Ringelnatz. *Das Gesamtwerk in sieben Bänden*, hg. v. Walter Pape, Berlin: Henssel 1985, Bd. 2, S. 118.

lerinnen und Schüler im Tagtraum,⁷⁹⁹ unter Umständen auch schriftlich in einem Traumtagebuch, nachkommen können.

4.3 Erstzugang: Kennenlernen von Muße über literarische Modelle

Schülerinnen und Schüler, die zeitbewusst und zeitvergessen, selbstbewusst und selbstvergesenen Geschaffenes achtsam wahrnehmen und Wahrzunehmendes schaffen, besäßen die Fähigkeit zur Muße, könnten jedoch dennoch in einer Umwelt, die von einem spezifischen Arbeitsethos geprägt ist, Muße nicht leben, da ihnen schlicht der Begriff und das Lebenskonzept unbekannt sind. Da sich aber Muße als realer Lebensentwurf im aktuellen gesellschaftlichen Paradigma nicht mehr vorzeigen lässt, bedarf es fiktionaler Entwürfe, um den Begriff überhaupt denkbar werden zu lassen. Im Gegensatz zur Erziehung zu einer Mußefähigkeit, bei der Literaturunterricht zwar an prominenter Stelle steht, die aber durchaus auch in anderen Fächern, respektive fächerübergreifend, durchgeführt werden kann, ist beim Entwurf von Modellen der Muße spezifisch die Literatur (durchaus mit einem weiten Literaturbegriff, der insbesondere Theater und Film einschließt) gefordert. Auch die bildenden Künste und die Musik vermögen zwar Assoziationen an Muße zu wecken, solange aber der Begriff nicht erfasst ist, in dem Sinn, dass eine Geschichte in Bezug zur eigenen Geschichte gebracht wird, werden diese Assoziationen nicht ausreichend gedeutet werden können. Das heißt, dass die Begegnung mit Modellen der Muße genuine Aufgabe des Literaturunterrichts bleiben wird, solange das Lebenskonzept nicht in der Gesellschaft verankert ist.

Für die Textauswahl ist zu bedenken, dass grundsätzlich so gut wie jede Form von Literatur bei individueller Passung mit Muße gelesen werden kann. Bedienungsanleitung ebenso wie Liebesroman, Literatur zum Existentialismus oder Comic – all dies lässt sich von einem Leser

⁷⁹⁹ Seit Freud den Traum für die Psychoanalyse entdeckt hat, weiß man um die aktive Bedeutung von Träumen in der Auseinandersetzung mit dem Selbst. Die „erzählte Biographie“, besonders auch in literarischer und dramatischer Form, spielt eine große Rolle bei der Traumdeutung:

„Bereits das Träumen ist offensichtlich schon ein intensiver Prozeß der Selbstklärung, bei dem älteres und uraltes biographisches Material [...] – meist hochverdichtet, verfremdet und verrätselt – im Traum dargeboten werden.“ (Scheidt, Jürgen vom: *Vom Traum zum Text*, München: J. VomScheidt 1987, S. 8) Der Tagtraum kann, als Nachgestaltung nächtlicher (sich dem Bewusstsein entziehender) Träume oder als aktive Imagination von Vorstellungen, die das Individuum teils mehr, teils weniger bewusst aussucht, gestaltet und lustvoll erlebt, ein gutes Beispiel aktiver Muße sein: Er erfüllt die Zeit des Subjekts, hängt eng mit dem Selbst und seiner Geschichte zusammen, ist schöpferisch, aber genuin nicht zielgerichtet, oft Nährboden für zukunftsweisende Lebensentwürfe und besitzt, wie zahlreiche Werke gerade der Malerei und der Literatur zeigen, eine hohe Affinität zur Kunst.

in Muße gemäß seinen „Identitätsthemen“⁸⁰⁰ adaptieren, spielerisch ästhetisch zueignen. Die qualitative Wertigkeit *Muße* liegt folglich mehr beim Rezipienten als beim Text.

Besonders für die Textauswahl, die modellhaft eine Begegnung mit Muße herbeiführen soll, gelten jedoch strengere Auflagen. Es stellt sich dabei die Frage, ob und inwiefern Texte für sich genommen Muße erzeugen können, allein qua Inhalt, Sprache und Struktur. Wie muss ein solcher Text, ein Musterbeispiel der Mußeliteratur, im Idealfall konzipiert sein?

Strukturell sollten auf jeden Fall verschiedene Rezeptionsweisen möglich sein: Der Text sollte ein Angebot machen, das den Lesenden ein „intimes Lesen“ als Weg zur Zeit- und Selbstvergessenheit gestattet. Das bedeutet, dass die Thematik den „Identitätsthemen“ der Lesenden entspricht und die technischen Anforderungen bei der Dekodierung eine genussvolle Rezeption nicht verhindern.⁸⁰¹ Gleichzeitig sollte er genug ästhetischen Widerstand bieten, um zur Reflexion anzuregen. Diese Reflexion sollte inhaltlich mit den mußespezifischen Themen gefüllt sein, wobei sich als Erstzugänge besonders der Umgang des Selbst mit Lebenszeit, die Wahrnehmung der eigenen Zeitlichkeit und des Lebenstempos und die Wertigkeit von Arbeit im Kontext von (Lebens-)Kunst eignen. Dabei muss für eine Modellbildung ein (im Sinne der Muße) positives Bild mit einem breiten Identifikationsspektrum offeriert werden, das Schüler und Schülerinnen zu einer aktiven Auseinandersetzung mit dem Wert *Muße* anregt. Ziel ist es, dass die Kinder und Jugendlichen einen Bezug zu ihrer Lebenswelt und ihrer eigenen Geschichte herstellen. Die Möglichkeit eines solchen Bezugs muss inhaltlich wie strukturell im Text angelegt sein. Im Literaturunterricht wird dann die Leistung des einzelnen Schülers, der einzelnen Schülerin diese Verbindung herzustellen, methodisch unterstützt. Da es in diesem Kapitel um Erstzugänge zur Thematik der Muße geht, also von Klassen ausgegangen werden kann, die über wenig bis keine Vorerfahrung verfügen, ist es sinnvoll, zunächst zugunsten einer gemeinsamen Anschlusskommunikation eine gemeinsame Lektüre der Texte anzustreben. Eine Individualisierung der Texterfahrung und eine Vertiefung des Mußebegriffs im Kontext der persönlichen Lebensgeschichte können dann über ein offenes Angebot aus dem methodischen Repertoire des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts erfolgen.

In einem Erstzugang, wie er in diesem Kapitel besprochen wird, geht es dabei noch nicht um eine tiefgründige Reflexion des Mußebegriffs, sondern darum, überhaupt eine Idee von einem Lebenskonzept *Muße* zu bekommen. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Thematik

⁸⁰⁰ Graf: Der Sinn des Lesens, S. 65.

⁸⁰¹ Im Blick auf den Unterricht ist folglich eine „Passung“ für die einzelnen SchülerInnen gefordert, die sich hier pauschal reflektieren, aber ohne konkrete Bezugspersonen nicht beantworten lässt.

Muße wird in diesem Stadium nicht angestrebt, sollte aber (z. B. in literarischen Gesprächen) möglich sein und dort, wo von Seiten der Schüler und Schülerinnen die Sprache darauf gebracht wird, positiv wertschätzend zur Diskussion gebracht werden.

4.3.1 Muße im Mittelpunkt: Michael Endes Werke

Referiert man als Didaktikerin über das Thema Muße in der Literatur, so wird man unweigerlich auf Michael Ende, vornehmlich auf seinen mittlerweile als Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur zu bezeichnenden Märchenroman „Momo“⁸⁰² angesprochen. Als Erklärung mag auf den ersten Blick eine spezifische Haltung Endes dienen, die sich in vielen seiner Texte manifestiert und die unter anderem in der von ihm verwendeten Symbolik zum Ausdruck kommt. Beispielhaft ist dafür eine Stellungnahme Michael Endes, die auf der Homepage seines langjährigen Verlages Thienemann zitiert wird:

Man hat mich des öfteren gefragt, warum fast in jedem meiner Bücher eine Schildkröte vorkommt. [...] Was mir persönlich an Schildkröten [...] so besonders sympathisch ist, das ist:

1. ihre vollkommene **Nutzlosigkeit**. [...] Sie sind einfach da. Das scheint mir in einem Weltbild wie dem gegenwärtigen, in dem alles in der Natur vom Nützlichkeitsstandpunkt aus erklärt wird, eine bemerkenswerte und tröstliche Tatsache.
2. ihre **Bedürfnislosigkeit**. Schildkröten können mit fast nichts existieren. [...]
3. ihr **Alter**. Ich meine damit nicht nur, dass sie im einzelnen sehr alt werden können, sondern das Alter ihrer Spezies. [...]
4. ihr Gesicht. Haben Sie einer Schildkröte schon mal direkt ins Gesicht gesehen? Sie lächelt. **Sie scheint etwas zu wissen, was wir nicht wissen**.
5. ihre Form. [...] Wenn man eine Schildkröte einmal nicht anatomisch, sondern symbolisch betrachtet, [...] dann hat man es eigentlich mit einer wandelnden Hirnschale aus Horn zu tun. Die Hirnschale spielt in den Mythen der Welt ebenfalls eine bedeutsame Rolle. [...] An dieser Stelle befand sich ein Organ [...] mit dem **der Mensch wie träumend über die Welt von Raum und Zeit hinaus**, also jenseits des Himmelsgewölbes, wahrzunehmen vermochte. [...] Bei den Schildkröten ist die Schale geschlossen. **Das denkende Ich ist mit sich allein und wird sich seiner selbst bewusst**. Mit anderen Worten: „**Sie trägt ihre eigene kleine Zeit in sich**.“⁸⁰³

Doch nicht nur mit „Momo“, aus der das letztgenannte Zitat stammt,⁸⁰⁴ sondern in Michael Endes gesamtem Lebenswerk findet sich immer wieder die Thematik der Muße in ihren Facetten, der Frage nach der (Lebens-)Zeit, der Entwicklung der Identität und der Produktion eines explizit ästhetischen Textkorpus mit wechselnden Schwerpunkten.

Seine Leserschaft ist dabei divergent:

⁸⁰² Ende, Michael: Momo oder Die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte, Stuttgart: Thienemann 1973.

⁸⁰³ <http://www.thienemann.de/me/schildkroeten.htm#top> (1. Dezember 2011), alle Hervorhebungen A. N.

⁸⁰⁴ Ende: Momo, S. 245.

Bei einem Autoren, dessen künstlerisches Ziel, dessen Stil und dessen Inhalte sich an so hohen Maßstäben messen lassen, bei einem solchen Autoren ergeben sich zwangsläufig Diskussionen über Zielgruppe und Anspruch der Bücher. [...] Es geht ihm nicht um das Schreiben von Kinder-, Jugend- oder Erwachsenenliteratur, sondern um die Komplettierung einer poetischen Welt, in der fast alle menschlichen Möglichkeiten vorkommen. Auf diese Weise verwischt sich der Unterschied zwischen Kinderbuch und Erwachsenenbuch völlig⁸⁰⁵

– soweit sein Verleger Hansjörg Weitbrecht 1979. Nichtsdestotrotz werden Endes Werke natürlich schon verlagstechnisch den drei genannten Sparten zugeordnet und unter diesem Blickwinkel auch rezipiert. Sie sollen auch hier die Linie der vorgestellten Texte vorgeben. Inhaltlich, das wird sich in der näheren Betrachtung ausgewählter Texte zeigen, bleiben die Übergänge fließend: „die in seinen Büchern entstehende Bilderwelt ist gleichermaßen für Kinder und Erwachsene bewohnbar.“⁸⁰⁶

Mit der Metapher – das Buch als „Wohnzimmer“ – impliziert Weitbrecht an dieser Stelle bereits den Vorwurf des Eskapismus, den die Literaturkritik der 68er in Bezug auf Michael Endes Werk schon formulierte und den er damit nicht von ungefähr mit dem Konstrukt von Muße jener Zeit teilt. Dabei will Ende nicht „unterhalten“ im Sinn einer Realitätsflucht, sondern er formuliert in Briefen und Gesprächen über seine Texte eine Reihe von Zielen:

Zum einen das Zweckfrei-Spielerische, das sich auf vielen Textebenen widerspiegelt und das er explizit „außerhalb aller moralischen Kategorien“⁸⁰⁷ stellt. Es geht ihm um das ästhetische Spiel, das den Menschen als humanen Menschen kennzeichnet und eine Kategorie der Schönheit, die sich auf Schillers „Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen“⁸⁰⁸ beziehen, die Ende in dem beim Fischer Verlag 1983 herausgebrachten Taschenbuch „Michael Ende. Mein Lesebuch“ zu den Texten zählt, die für ihn zu irgendeinem Zeitpunkt seines Lebens Weichen gestellt hätten, die ihn entscheidend beeinflussten, zu bestimmten Einsichten brachten oder vor Fragen stellten, mit denen er seither lebe.⁸⁰⁹

Dabei ist der Leser von Michael Ende ausdrücklich als aktiver Teilnehmer, vielleicht gar Spieler, am Entstehungsprozess seiner Geschichten bereits im Text angelegt.

Es ist [...] bei mir immer ein Ziel gewesen, daß [...] die Geschichte erst fertig wird [...] im Leser. [...] Für mich ist ein Buch so etwas Ähnliches wie ein Dialog mit dem Leser. Und die Brücke dazu ist die Geschichte, die ich geschrieben habe. Und wenn das Buch richtig ist, wenn es

⁸⁰⁵ Weitbrecht, Hansjörg: Für M. E., in: Michael Ende. Zum 50. Geburtstag, überreicht v. Hansjörg Weitbrecht u. a., Stuttgart: Thienemann 1981, S. 10f.

⁸⁰⁶ Ebd., S. 11.

⁸⁰⁷ Ende, Michael: Über das Ewig-Kindliche, in: Scheidewege. Jahresschrift für skeptisches Denken, hg. v. d. Max-Himmelheber-Stiftung, Stuttgart: Hirzel 1986/87, Bd. 16, S. 213.

⁸⁰⁸ Unter dem Titel: „Friedrich Schiller. Die ästhetische Erziehung des Menschen“ nimmt Michael Ende den elften bis einschließlich fünfzehnten Brief in seine Anthologie subjektiv bedeutsamer Texte auf.

Vgl. Michael Ende. Mein Lesebuch, hg. v. Michael Ende, Frankfurt a. M.: Fischer 1983, S. 22ff.

⁸⁰⁹ Vgl. ebd., S. 2.

als Brücke funktionieren soll, dann muß es ermöglichen, daß der Leser seinen Teil mitbringt, sonst bleibt das Ganze lediglich ein Gespräch von oben nach unten.⁸¹⁰

Es ist mit Sicherheit eine Frage nach dem Lesen in Muße, inwieweit dieses vom Autor intendierte Rezeptionsverhalten sich innerhalb der Texte manifestiert (d. h. eine über das normale Maß hinausgehende Eigenaktivität des Lesers hervorgerufen wird) und ob und wie es vom Leser umgesetzt wird. Aus unterrichtlicher Perspektive betrifft dies gleichzeitig die Methodik einer Leseförderung, die ein solches Lesen auf Seiten des Rezipienten ausbildet.

Insgesamt stehen Michael Endes Werke mitnichten konfliktfrei und beziehungslos in einem Raum des Surreal-Phantastischen, sondern es lassen sich in der Tat etlichen Texten klare Botschaften entnehmen, die in der literarischen Öffentlichkeit sehr wohl als „pädagogisch“ und „gesellschaftskritisch“ verstanden werden. So beginnen Roman Hocke und Uwe Neumahr ihr Buch über Michael Endes magische Welten mit dem Statement: „Eigentlich wollte Michael Ende ja nur [...] Stücke schreiben und das absichtslose Spiel feiern in einer Zeit, in der alles eine Absicht verfolgen muss, um legitim zu sein. Dieses poetische Konzept sollte auch sein eigenes Leben bestimmen“,⁸¹¹ um dann später, in der Besprechung von „Momo“,⁸¹² fortzufahren:

Auch mit *Momo* schreibt Michael Ende ein Buch, mit dem er etwas bewirken und verändern, dem ‚Funktionalisierungswahn‘ entgegenwirken will. Auch *Momo* ist kein absichtsloses Spiel der Kunst, wie Ende es eigentlich zu fordern pflegte. Peter von Matt bezeichnete das Buch anlässlich der Verleihung des deutschen Jugendliteraturpreises 1974 gar als ‚gesellschaftskritischen Roman‘. Wahrscheinlich hatte er recht.⁸¹³

Ende selbst äußert sich in einem Gespräch mit Erhard Eppler dazu:

Weißt du, Erhard, ich hatte beim Schreiben der *Momo* eigentlich gar nicht die Absicht, eine solche Gesellschaftskritik anzubringen. Die hat sich sozusagen ganz von allein ergeben. Das, was mich damals beschäftigte, war ein rein poetisches Problem. Das hängt mit meinem ganzen Kulturkonzept zusammen: Innenwelt in Außenwelt und Außenwelt in Innenwelt zu verwandeln, so daß das eine sich im anderen wiedererkennt. Nur dadurch kann der Mensch sich in seiner Welt zu Hause fühlen.⁸¹⁴

Die Flucht in die Innerlichkeit wird ihm allerdings von der zeitgenössischen Literaturkritik vorgeworfen, insofern, als dass

alle kritischen Befunde Endes in der einzigen Empfehlung [münden], mit Selbstfindung, Selbsterkenntnis und Selbstveränderung als vorbildlichen Lebensmustern die Schäden der Zivilisation

⁸¹⁰ Ende, Michael u. Jörg Kriechbaum: Die Archäologie der Dunkelheit. Gespräche über Kunst und das Werk des Malers Edgar Ende, Stuttgart: Weitbrecht 1985, S. 39.

⁸¹¹ Hocke, Roman u. Uwe Neumahr: Michael Ende. Magische Welten, hg. v. Deutschen Theatermuseum München, Berlin: Henschel 2007, S. 7.

⁸¹² Ende: *Momo*.

⁸¹³ Hocke u. Neumahr: Michael Ende. Magische Welten, S. 85.

⁸¹⁴ Eppler, Erhard, Michael Ende u. Hanne Tächl: Phantasie, Kultur, Politik. Protokoll eines Gesprächs, Stuttgart: Thienemann 1982, S. 123.

zu beheben. Der Kulturkritiker Hermann Bausinger sprach im Zusammenhang mit Endes Werken von „Placeboeffekten“. Die Leser sähen in Endes Erzählungen ihr Bedürfnis nach positiven Weltentwürfen befriedigt, so dass sie ihnen Wirkungen zuschrieben, deren Muster im Text gar nicht angelegt seien.⁸¹⁵

Ein Kritiker der FAZ zieht als Fazit: „Ein Rückgriff auf die Romantik ist nur folgerichtig“,⁸¹⁶ und auch Ende selbst bekennt seine Affinität zur Romantik: „Ich knüpfe ganz bewußt an romantische Traditionen an. Wenn Sie Romantik als eine Frage der gesamten Haltung und nicht als eine Stimmungssache nehmen, bin ich Romantiker.“⁸¹⁷ Und doch sind Endes Texte mehr als Idyllen im Sinne eines „Synonym[s] für ein kleines, zukurzgekommenes Glück“.⁸¹⁸ Sie sind keine Sehnsuchstexte mit einem „Gerichtetsein weg von der Gegenwart“,⁸¹⁹ sondern beziehen sich immer, teils symbolisch, teils explizit auf die realen Entwürfe von Wirklichkeit in unserer Gesellschaft. Sie sind vieldeutig, uneindeutig, was „zur Folge [hat], dass den Personen und Vorgängen, den Bildern und Sinnbildern nicht selten eine verwirrende Ambiguität anhaftet, die allerdings andererseits für die sinnsuchende und deutende Phantasie des Lesers ungeahnte Spielräume eröffnet“.⁸²⁰ Sie sind surrealistisch im Sinn eines Kontrapunkts zum „Positivismus und dem rein intellektualistischen Materialismus“,⁸²¹ im „Glauben an die höhere Wirklichkeit gewisser, bis dahin vernachlässigter Assoziationsformen, an die Allmacht des Traums, an das zweckfreie Spiel des Denkens“.⁸²² Damit kann eine Auswahl von Michael Endes Texten als Basis für eine Erstbegegnung und eine erste, modellhafte Auseinandersetzung mit der Idee der Muße im Unterricht herangezogen werden.

Im Folgenden soll dies exemplarisch besprochen werden. Der Textkorpus fächert sich hier formal nach den verschiedenen Altersgruppen der Leserschaft Endes in Bilderbuch, Kinder- und Jugendliteratur und Erzählungen für Erwachsene auf, wobei diese Trennung, wie eingangs beschrieben, eine künstliche bleibt.

⁸¹⁵ Hocke u. Neumahr: Michael Ende. Magische Welten, S. 168.

⁸¹⁶ Hage, Volker: Vom märchenhaften Erfolg des Michael Ende, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 31. Oktober 1981.

⁸¹⁷ Zimmer, Dieter: Der Mann, der in unserer Zeit die Mythen schreibt, in: Zeitmagazin Nr. 6, 5. Juni 1981, S. 46.

⁸¹⁸ Schneider: Voraussetzung der deutschen Idyllentheorie, in: Deutsche Idyllentheorien, S. 7.

⁸¹⁹ Hughes: Eigenzeitlichkeit, S. 208.

⁸²⁰ Steinbach, Dietrich: „Momo“: Ein Roman der Phantasie und ein Zeitroman, in: Michael Ende. Momo, hg. v. Dietrich Steinbach, Stuttgart: Thienemann 1994, S. 10.

⁸²¹ Brief Michael Endes an Reinbert Tabbert vom 18.10.1976, in: Tabbert, Reinbert: Kinderbuchanalysen: Autoren – Themen – Gattungen, Frankfurt a. M.: dipa 1989, S. 34.

⁸²² Breton, André; Die Manifeste des Surrealismus, München: Rowohlt 1968, S. 26f.

4.3.1.1 Bilderbuch: „Ophelias Schattentheater“

Michael Ende verfasste eine ganze Reihe von Bilderbüchern,⁸²³ in denen Themenspektren der Muße in den Mittelpunkt gerückt werden. Dabei werden die verschiedenen Facetten der Muße angesprochen: Die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität in „Der Lindwurm und der Schmetterling“, in der sich die Protagonisten in ihren Namen nicht wiederfinden und schließlich zu einer gemeinsamen Lösung kommen.⁸²⁴ Die Wertigkeit des eigenen Daseins wird etwa in „Der Teddy und die Tiere“⁸²⁵ thematisiert. Die Einstellung zu Lebenstempo und Zeit wird in „Tranquilla Trampeltreu, die beharrliche Schildkröte“⁸²⁶ behandelt. Das absichtsfreie Spielen mit Sprache steht im „Schnurpsenbuch“⁸²⁷ im Mittelpunkt.

Alle drei Kategorien kommen in besonderer Weise in einem Bilderbuch Endes zusammen, das hier ausführlicher vorgestellt werden soll: „Ophelias Schattentheater“, erschienen 1988.⁸²⁸ Die Geschichte lässt sich, typisch für Ende, auf verschiedenen Ebenen lesen, die zum Teil die auf den ersten Blick intendierte Zielgruppe *Kind* weit übersteigen und insofern offen für unterschiedliche Rezeptionsmodi sind.⁸²⁹

Auf der Homepage des Thienemann Verlags wird der Inhalt des Bilderbuchs, zu dem der Grafiker, Maler und Buchillustrator Friedrich Hechelmann großflächige, zarte Bilder entworfen hat, kurz skizziert: „Ophelia, eine alte Dame, früher Souffleuse am Theater einer Kleinstadt, nimmt Schatten auf, die zu niemandem gehören. Immer mehr herrenlose Schatten gesellen

⁸²³ Das Schnurpsenbuch 1969, Tranquilla Trampeltreu, die beharrliche Schildkröte 1972, Das kleine Lumpenkasperle 1978, Lirum Larum Willi Warum 1978, Das Traumfresserchen 1978, Der Lindwurm und der Schmetterling 1981, Die Ballade von Norbert Nackendick oder Das nackte Nashorn 1984, Filemon Faltenreich 1984, Ophelias Schattentheater 1988, Die Geschichte von der Schüssel und vom Löffel 1990, Der Teddy und die Tiere 1993, Die Rüpelschule 2002, alle Stuttgart: Thienemann.

⁸²⁴ „Wie wär’s, wenn wir, was jeden quält, / ganz einfach tauschten miteinander? / [...] ‚Gemacht!‘ rief jeder tiefbewegt, / und Arm in Arm verließ den Turm / ein LINDLING und ein SCHMETTERWURM.“ Ende: Der Lindwurm und der Schmetterling, S. 30ff.

⁸²⁵ Washable, ein netter alter Teddybär wird von einer Fliege auf seiner Nase gefragt, wozu er eigentlich da sei, wo doch das Kind, dem er früher gehörte, schon viel zu groß sei, um noch mit ihm zu spielen. Washable weiß keine Antwort und beschließt, jemanden zu suchen, der ihm das sagen kann. Vgl. Ende: Der Teddy und die Tiere.

⁸²⁶ Die Schildkröte Tranquilla Trampeltreu macht sich auf den Weg zur Hochzeit des großen Sultan Leo des 28. Unbeirrt von Zweifeln und Spott wandert sie Wochen und Monate durchs Land, denn sie ist fest davon überzeugt, rechtzeitig anzukommen und erreicht tatsächlich eine Hochzeit. Dass es sich dabei um die Heirat von Sultan Leo dem 29. handelt, stört Tranquilla nicht. Sie hat ihr Ziel erreicht. Vgl. Ende: Tranquilla Trampeltreu, die beharrliche Schildkröte.

⁸²⁷ Ende: Das Schnurpsenbuch.

⁸²⁸ Ende: Ophelias Schattentheater, im Folgenden abgekürzt OS.

⁸²⁹ Bei den Käufern des Buchs beim Internetbuchhandel amazon.de wird dies in den Rezensionen weniger wahrgenommen, als vielmehr die Werthaltigkeit des Textes: „ein unbedingt lesenswertes buch für kinder (zum vorlesen), mit super zeichnungen! übers altern, die phantasie, einsamkeit, den tod. aber vollkommen einfühlsam und zart übermittelt. gültig und wahr.“ http://www.amazon.de/product-reviews/3522435982/ref=sr_1_1_cm_cr_acr_txt?ie=UTF8&showViewpoints=1 (1. Dezember 2011).

sich zu ihr, und sie lehrt sie die Worte der großen Dichter sprechen und ihre Tragödien und Komödien spielen.“⁸³⁰

Das Buch beginnt mit einem Blick auf ein „kleines altes Fräulein“ (OS 4), das, nahezu bildfüllend in einen Holzkasten gezwängt, gütig lächelnd auf den Betrachter sieht: eine begrenzte Welt in gedecktem Braun und Grau. Und obwohl, schon dem Namen nach, für Höheres bestimmt, hat die Protagonistin auf „bescheidene Weise“ (OS 4) ihre Bestimmung im (Berufs-)Leben gefunden: Als Souffleuse statt als „große, gefeierte Schauspielerin“ (OS 4) genügt ihr das Dichterwort an sich. Sie ist glücklich in ihrem Beruf. Doch mit dem Ende ihrer Arbeit, als Folge des Zeitgeists nicht von ungefähr auch das Ende der Kunst in der Kleinstadt, fällt an dieser Stelle, auf der ersten Seite des Buchs, der letzte Vorhang. Was folgt, ist zunächst die Begegnung mit den Schatten, deren Akzeptanz zum sozialen Abstieg führt. Nach dem Verlust der Wohnung gerät die alte Dame wieder buchstäblich an das Ende, „ans Meer, da konnte sie nicht mehr weitergehen“ (OS 15), über eine Doppelseite bildgewaltig verdeutlicht (OS 16f.). Und wieder sind es die Schatten und ist es die Kunst, die einen Neuanfang ermöglichen, mit: „OPHELIA SCHATTENTHEATER. Damit fuhr sie nun durch die ganze weite Welt und die Schatten fuhren mit“ (OS 20). Im letzten Drittel des Buchs, in der Begegnung und Annahme des letzten, „riesengroße[n] Schatten“ (OS 20), des Todes, folgt nun ein drittes, diesmal tatsächliches Lebensende, das aber hier Verwandlung bedeutet, die Schatten werden zu „lichten Gestalten“ (OS 24). Was bleibt, ist die Kunst, der Himmel als „das schönste und prächtigste Theater“ (OS 24).

Dass der Text nicht nur an Kinder adressiert ist, zeigen die Auswahl und die Art der Behandlung der anthropologischen Grundfragen, die hier angesprochen werden, vor allem die des Alterns.

4.3.1.1.1 Entwürfe des Selbst

Kinder kommen in dem gesamten Text nur einmal, als die ersten Zuschauer des Schattentheaters (OS 18), vor. Als einzig mögliche Identifikationsfigur wird „ein kleines altes Fräulein mit Namen Ophelia“ (OS 4) angeboten, wobei den kindlichen LeserInnen der Name als „Namen einer berühmten Gestalt aus einem Schauspiel“ (OS 4) vorgestellt wird. Der Subtext für den erwachsenen Leser ist gewollt und verweist auf Endes ästhetischen Anspruch.

⁸³⁰ <http://www.thienemann.de/me/43598.htm> (1. Dezember 2011).

Die Identitätsthemen der Hauptfigur sind die Themen alter Menschen. Zentrale Entwicklungsaufgaben Ophelias in ihrer Jugend, wie die Auseinandersetzung mit elterlichen Ansprüchen, die Erkenntnis eigener Unzulänglichkeiten wie ihre leise Stimme und deren Positivierung, endlich die Erfüllung im Berufsleben werden bereits in den ersten Sätzen der Geschichte als bewältigt dargestellt. Das erste große Thema, der Umgang mit dem Verlust der sinnstiftenden Arbeit und den konkreten Folgen, Einsamkeit und materielle Not, ist an und für sich kein Thema, das Erwachsene für Kinder als wichtig empfinden. Ende agiert hier gekonnt, indem er den Erzählgestus des Märchens aufnimmt. Aber im Gegensatz zu Hans Christian Andersens „Der Schatten“,⁸³¹ der sich wie Endes Schatten der Poesie anverwandt weiß⁸³² und ebenfalls zunächst als Bittsteller kommt, zeigen sich Ophelias Schatten letzten Endes als hilfreich.

Auf einer ersten Ebene lässt sich die Begegnung Ophelias mit den herrenlosen Schatten als Akt der Barmherzigkeit lesen: Das alte Fräulein nimmt die Schatten, die „traurig und einsam“ (OS 8) sind, bei sich auf und wird dafür später reich belohnt. Dies ist auch für jüngere Leser und Leserinnen gut verständlich. Symbolisch können die Schatten aber auch als Abbilder unbewusster Ängste Ophelias verstanden werden, die sie nach dem Verlust ihres Berufs quälen. Darauf weisen zum einen die Namen der Schatten, wie Dunkelangst, HeinAllein, Siechnacht, Nimmermehr, Leereschwere (vgl. OS 8ff.) hin, wie auch die Szene, in der Ophelia nachts versucht, mit ihrer leisen Stimme die Schatten zu beschwichtigen (vgl. OS 10). Michael Ende greift das Bild des Schatten als Teil der Persönlichkeit auf, wie bei Carl Gustav Jung beschrieben: „Zum Sch[atten] gehören alle verdrängten, minderwertigen und schuldhaften Anteile der Person [...]. Die Bewusstmachung des Sch[atten] ist [...] eine Lebensaufgabe für jeden Menschen.“⁸³³ Zu dem persönlichen Schatten erdichtet Ende auch Schatten aus „unpersönlichem und kollektivem Material“⁸³⁴ – „überzählige Schatten auf der Welt“ (OS 8). Ebendiese sind laut Marie-Louise von Franz Schrift „Der Schatten und das Böse im Märchen“ ein wichtiger Aspekt des Märchens,⁸³⁵ auf dessen Grundstruktur Ende in seinen Werken dezidiert zurückgreift.

⁸³¹ Andersen, Hans Christian: *Der Schatten*, Göttingen: Steidl 2004.

⁸³² „Wissen Sie, wer in dem Haus uns gegenüber wohnte?“ fragte der Schatten; „das war das Herrlichste von allem! Es war die Poesie! Ich war drei Wochen da, und das wirkt ebensosehr, wie wenn man dreitausend Jahre lebte und alles lesen könnte, was gedichtet und geschrieben ist, denn das sage ich, und es ist richtig. Ich habe alles gesehen und ich weiß alles!“ ebd., S. 14.

⁸³³ *Lexikon Jungscher Grundbegriffe mit Originaltexten* von C. G. Jung, hg. v. Helmut Hark, Olten: Walter 1988, S. 145f.

⁸³⁴ Franz, Marie-Louise v.: *Der Schatten und das Böse im Märchen*, München: Knaur 1974, S. 12.

⁸³⁵ Vgl. ebd., S. 20.

Das Szenario, der nächtliche Umgang mit Schatten in einer Welt, deren Sinngeber Arbeit wegfällt und durch Einsamkeit ersetzt wird, löst Ende durch die Kunst auf: Die „großen Worte der Dichter“ (OS 10) füllen Ophelias Welt mit dem Fantastischen und Wunderbaren, das Friedrich Hechelmann auf einer Doppelseite kongenial illustriert (OS 11f.). Diese Deutung unterstützt nun die Kritik, dass „alle kritischen Befunde Endes in der einzigen Empfehlung [mündeten], mit Selbstfindung, Selbsterkenntnis und Selbstveränderung als vorbildlichen Lebensmustern die Schäden der Zivilisation zu beheben“.⁸³⁶

In der Tat scheint Michael Ende eine „Menschwerdung“, wie sie C. G. Jung konzipiert, mit diesem Bilderbuch programmatisch nachzuzeichnen:

Ein zentrales Konzept Jungs, die „Individuation“, kennzeichnet den inneren Prozeß der Menschwerdung [...]. Nach der „Initiation in die äußere Wirklichkeit“, in der ersten Lebenshälfte, geht es um die „Initiation in die innere Wirklichkeit“. Diese meint einen (lebens-) langen Läuterungsprozeß [...]. In der ersten Phase findet dabei eine Begegnung mit dem „Schatten“ statt; dies sind Teile/Aspekte der Persönlichkeit, die nicht gelebt werden und das persönliche Unbewußte enthalten (eben die Schattenseite des bewußten Ich). In der zweiten Phase findet eine Auseinandersetzung mit dem „kollektiven Unbewußten“ statt: Es geht um überindividuelle Grundmuster menschlichen (Er-)lebens in symbolisierter Form, wie sie in Träumen und Mythen auftauchen – von Jung in Anlehnung an Augustinus „Archetypen“ benannt [...]. „Ziel“ des Läuterungsprozesses ist das vollintegrierte Selbst in göttlicher Einheit und Ganzheit [...].⁸³⁷

In der Choreographie des Buches gesprochen bedeutet dies

- Begegnung mit den Schatten: Dunkelangst, Siechnacht, Nimmermehr – ein Programm symbolischer Verdrängung des Alterns und Sterbens in unserer Gesellschaft;
- Überführung der Schatten als Archetypen der „Seiten von uns, die dem Ich-Ideal widersprechen“⁸³⁸ in „Grundmuster menschlichen (Er-)lebens in symbolisierter Form, wie sie in Träumen und Mythen auftauchen“⁸³⁹ unter Verwendung der „großen Komödien und Tragödien der Welt“ (OS S. 10) und der Gestaltung des Individuationsprozesses auch als „Prozeß der Beziehung zu anderen Menschen.“⁸⁴⁰
- Ziel des Läuterungsprozesses ist die vollständige Akzeptanz aller Schatten:⁸⁴¹ „Ja, sagte Fräulein Ophelia, komm nur.“ (OS 24)⁸⁴²

⁸³⁶ Hocke u. Neumahr: Michael Ende. Magische Welten, S. 168.

⁸³⁷ Kriz, Jürgen: Transpersonale Psychologie, in: Handwörterbuch Psychologie, hg. v. Asanger u. Wenninger, S. 799f.

⁸³⁸ Kast, Verena: Analytische Psychologie, in: ebd., S. 23.

⁸³⁹ Kriz: Transpersonale Psychologie, in: ebd., S. 780.

⁸⁴⁰ „Jung geht so weit, daß er sagt, daß die Beziehung zum Selbst zugleich die Beziehung zum Mitmenschen sei“, vgl. Kast: Analytische Psychologie, in: Handwörterbuch Psychologie, hg. v. Asanger u. Wenninger S. 23.

⁸⁴¹ Antizipiert wird diese Wandlung schon bei der Begegnung mit dem zweiten Schatten in der gotischen Kathedrale in Hechelmanns kongenialer Illustration, die bestimmt ist von einer lichtdurchfluteten Fensterrose, dem christlichen Pendant zum Mandala, bei C. G. Jung Symbol ebendieser persönlichen Vollendung. In der Darstellung des Himmelstores (OS 25) wird diese Symbolik dann nochmals antizipiert.

4.3.1.1.2 Konzeptionen von Zeit

Das Bilderbuch an sich, und hier ist Ophelias Schattentheater musterhaft, eignet sich nicht zum „Verschlingen“: Allein schon die – hier großflächigen – Bilder unterbrechen den Erzählfluss, laden ein zum verweilenden Betrachten. Auch der Erzählgestus des Märchens impliziert Zeitlosigkeit:

Die Märchen kennen die exakt bemessene Zeit [...]. Die Märchen kennen das Rätsel der Zeit [...]. Die Märchen kennen die „angehaltene Zeit“ [...]. Die Märchen sind aber vor allem selbst beheimatet im Zeitlosen, in der Nicht-Zeit: nach Max Lüthi steht in den Märchen „die Vergangenheit spannungslos neben der Gegenwart; von Zeitverrinnen ist dabei nichts spürbar.“ [...] das Erzählte hat überzeitliche Gültigkeit, es ist dauernde Gegenwart, permanent ist es aktuell, wie selbstverständlich ist das Vergangene Zukunft als Gegenwart!⁸⁴³

Exakt bemessen wird die Zeit nur in der Illustration: Auf drei Uhr vier steht der Wecker, der groß im Bild auf dem Nachttischchen neben Fräulein Ophelias Kopf thront und die Länge der Nacht und das Drückende der Schlaflosigkeit ist mit ihm gut ausgeleuchtet (OS 11). Aber er verschwindet bereits auf der nächsten Doppelseite (OS 12f.) im Trüben vor den bildgewaltigen Schatten in ihrer theatralischen Darbietung, die zur Reflexion, zum Gespräch über die orientalisch anmutenden Formen und die darin vom Zeichner angedeuteten Geschichten einladen.

Der Text selbst beginnt formelhaft, märchenhaft: „In einer kleinen alten Stadt lebte ein kleines altes Fräulein“ (OS 4). Alter ist in den Erzählungen Michael Endes in der Regel positiv besetzt, so kommt etwa in der „Unendlichen Geschichte“ mehrfach die Figur des „weisen Alten“⁸⁴⁴ vor, auch die bereits erwähnte Schildkröte als Symbol der Altersweisheit. Doch im vorliegenden Bilderbuch steht das Alter für *altmodisch*, „die Zeiten hatten sich geändert“ (OS 4), das Theater als Symbol der Kunst in der kleinen alten Stadt, ebenso wie das alte Fräulein, bleiben auf der Strecke, gegenüber einem Fortschritt, den Ende in seinen Werken durchweg kulturpessimistisch sieht. Das buchstäbliche Ende des (Lebens-)Wegs „am Meer, da konnte sie nicht mehr weitergehen“ (OS 14) steht bereits etwa in der Mitte des Buches und nimmt die

⁸⁴² Ophelia befindet sich zu diesem Zeitpunkt bereits im „Paradies“ – das Bild von Gott als Wandler „deiner Knechte, die du aus Schatten zu Kindern des Lichtes, aus Totden zu Lebendigen gemacht“, ⁸⁴² findet sich bereits bei Augustinus.

⁸⁴³ Heindrichs, Ursula: Vorwort, in: Die Zeit im Märchen, hg. v. Ursula u. Heinz-Albert Heindrichs, Kassel: Erich Röth 1989, S. 7.

⁸⁴⁴ Claudia Ludwig sieht diese Symbolik besonders in der Tradition der Romantik, vor allem Novalis' und E. T. A. Hoffmanns. Die „uralte Morla“, die gekennzeichnet ist durch Traurigkeit aber auch große Weisheit, steht allerdings für eine stoische Lebensauffassung. Vgl. Ludwig, Claudia: Was du ererbt von deinen Vätern hast... Michael Endes Phantasien – Symbolik und literarische Quellen, Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang 1988, S. 155ff. Helmut Gronemann sieht die „uralte Morla“ als Symbol des Selbst im Jungschen Sinne. Vgl. Ludwig, Was du ererbt von deinen Vätern hast..., S. 191, Gronemann, Helmut: Phantasien. Das Reich des Unbewussten. „Die unendliche Geschichte“ von Michael Ende aus der Sicht der Tiefenpsychologie, Zürich: Schweizer Spiegel Verlag 1985, S. 28f.

Todesthematik vorweg. Hechelmann zeichnet hierzu auf einer Doppelseite in zarten Farben ein ins Unendliche verlaufendes Meer an dem Ophelias Fußspuren enden, eine auf ihrem Koffer zusammengesackte alte Frau. Diese großflächige Illustration verdeutlicht die Antizipation des Todes im Schlaf und verlangsamt an dieser zentralen Stelle den Erzählfluss besonders. Auch hier wird der Leser zum Verweilen, zur Reflexion bzw. in der gemeinsamen Betrachtung von Kind und Erwachsenen zum Gespräch angeregt.

Nach einem retardierenden Moment, der Rettung aus der Ausweglosigkeit durch die Schatten, folgt die endgültige Begegnung mit dem Tod, der als Schatten personifiziert wird. Auch hier greift Ende auf den Bilderschatz des Volksmärchens zurück.⁸⁴⁵ Doch geradezu

signifikant für das Wesen des Märchens ist dessen unbekümmerter Umgang mit dem Tod. *Das Unheimliche, die unbestimmte Gewalt des Numinosen fehlt*, formuliert Max Lüthi knapp und treffend. [...] Die Schilderung des Todes bleibt im Märchen immer an der Oberfläche, erscheint wenig differenziert und hat eigentlich nichts Grauerregendes, Angsteinflößendes oder gar Dramatisches an sich. [...] Wo es das Märchenglück erfordert [...], ist auch der Tod keine endgültige Grenze [...].⁸⁴⁶

Ende setzt genau hier eine große Leerstelle: „Wie heißt du denn?“ „Man nennt mich den Tod.“ Danach war es längere Zeit still.“ (OS 20) Dramatisch ist die darauf folgende Illustration: ein Auto und eine verschwommene Gestalt in Schnee- und Wassermassen (OS 22f.). Trotz der behutsamen Farbgebung hat dieses Bild nichts Märchenhaftes, sondern verweist eher lyrisch, aber doch in realer Weise auf einen realen Tod. Das nimmt einem aktuellen Trend auf dem Bilderbuchmarkt vorweg, denn gerade der „Tod im Bilderbuch ist schon lange vom Tabu- zum Modethema geworden“.⁸⁴⁷

Für die These des Erfurter Kindheitsforschers Burkhard Fuhs, in Bilderbüchern ginge es stets auch um Fragen, auf die die Erwachsenen keine Antwort gefunden hätten, gibt es kaum einen besseren Beleg als die starke Präsenz des Todes in der gegenwärtigen Bilderbuchliteratur. [...] ⁸⁴⁸

In der Regel wird das Erleben des Todes aus der Sicht eines kindlichen Protagonisten als Identifikationsangebot dargestellt und die Frage, wie es denn nach dem Tod weiterginge mit

⁸⁴⁵ Harlinda Lox sieht z. B. den „personifizierte[n] Tod im Volksmärchen“ als mögliche, wenn auch nicht ganz typische Erscheinungsform im Zaubermärchen. Vgl. Lox, Harlinda: Der personifizierte Tod im Volksmärchen, in: Tod und Wandel im Märchen. Nachmittagsvorträge und Referate zum Internationalen Märchenkongress der Europäischen Märchengesellschaft in Salzburg 14.–17.9.1989, hg. v. Ulrike Kammerhofer, Salzburg: Eigenverlag des Salzburger Landesinstituts für Volkskunde 1990, S. 86.

⁸⁴⁶ Schneider, Ingo: Tot und doch nicht tot. Zur Überwindung des Todes im Märchen, in: Tod und Wandel im Märchen, hg. v. Ulrike Kammerhofer, S. 151f. Das Zitat ist Max Lüthi: Das europäische Volksmärchen, Tübingen: Francke 1947, S. 65 entnommen.

⁸⁴⁷ Osberghaus, Monika: Tod im Kinderbuch. Auf du und du mit Schlafes Bruder, <http://www.faz.net> vom 27. November 2007.

⁸⁴⁸ Ebd.

der ethisch multireligiös korrekten „Botschaft [...], Opa (oder wer auch immer) sei weiter bei uns, solange wir nur an ihn denken“⁸⁴⁹ beantwortet.

Michael Ende geht hier einen anderen, semi-religiösen Weg. Durch die Akzeptanz des Todes findet eine Erlösung statt, die einerseits das Glücks- und Ewigkeitsversprechen der Märchen einlöst, wenn die Schatten als himmlische Lichtgestalten „nun seither vor den Engeln die Geschichte der Menschen in der großen Sprache der Dichter [spielen]“ (OS 26). Andererseits wird gleichzeitig die Existenz Gottes in Frage gestellt.⁸⁵⁰ Das Heilsversprechen in Michael Endes Bilderbuch „Ophelias Schattentheater“ liegt nicht in der Religion, sondern in der Kunst.

4.3.1.1.3 Ästhetischer Anspruch

In „Ophelias Schattentheater“ zeichnet sich eine Stellungnahme zur Literatur- und Kunstauffassung des Autors ab, vor allem zum Theater, wobei er seine literarischen Anfänge, bei denen er „schwer an Brecht laboriert“⁸⁵¹ und sich „auch als Schüler des absurden Theater Becketts“⁸⁵² erweist, hinter sich lässt. Vielmehr greift er auf „seine Vorstellung vom großen Welttheater“⁸⁵³ zurück, die „nicht zuletzt aus seiner Verehrung für William Shakespeare [rührt], der einen kompletten Kosmos erfunden und inszeniert hat und dabei selbst immer hinter seinem Werk zurückgetreten ist. Neben dem englischen Dramatiker stützt sich Endes Theaterauffassung [...] auf die italienische Commedia dell’Arte und die japanische Theatertradition.“⁸⁵⁴

Shakespeares Welttheater klingt ja schon im Titel an, mit der Wahl des Namens für die Protagonistin. „Namengeben heißt, sich in Beziehung setzen“⁸⁵⁵ meint Ende, und in der Tat schafft bereits der Name „Ophelia“ ein literarisches Beziehungsgeflecht⁸⁵⁶ zu Autoren, die Ende für sich als besonders bedeutsam proklamiert.⁸⁵⁷

⁸⁴⁹ Osberghaus: Tod im Kinderbuch.

⁸⁵⁰ „Übrigens heißt es, daß auch der liebe Gott manchmal kommt, um zuzuhören. Aber ganz sicher weiß das niemand“ (OS, S. 26).

⁸⁵¹ Beuys, Joseph u. Michael Ende: Kunst und Politik – ein Gespräch, hg. v. d. Freien Volkshochschule Argental Wangen: FIU 1989, S. 103.

⁸⁵² Hocke u. Neumahr: Michael Ende. Magische Welten, S. 50.

⁸⁵³ Hocke, Roman u. Thomas Kraft: Michael Ende und seine phantastische Welt: die Suche nach dem Zauberwort, Stuttgart, Wien, Bern: Weitbrecht 1997, S. 49.

⁸⁵⁴ Ebd.

⁸⁵⁵ Bondy, Barbara: Gespräch mit Michael Ende. Versuch, den Verfasser der „Unendlichen Geschichte“ zum Erzählen zu bringen, in: Süddeutsche Zeitung, 14./15. März 1981.

⁸⁵⁶ „Rimbauds Gedicht ‚Ophélie‘ [...] löste bei den deutschen Expressionisten eine wahre ‚Schwemme‘ sogenannter ‚Wasserleichenpoesie‘ aus: Die bedeutendsten Werke aus diesem Kontext sind von Georg Heym

Obwohl der Vergleich der Shakespeareschen Ophelia mit dem kleinen alten Fräulein aus Endes Bilderbuch auf den ersten Blick absurd wirken mag, lässt sich der Aufriss des Textes, verstärkt durch die Illustration, parallel zum Original deuten. Das Fräulein wird „wunderlich“ (OS 14), „verrückt“ (OS 14) und sucht den Tod – hier metaphorisch als Ende der Reise und als Schlaf versinnbildlicht, im „weinende[n] Gewässer“.⁸⁵⁸ Doch „Ihre Kleider / verbreiteten sich weit und trugen sie / Sirenen gleich ein Weilchen noch empor, / Indes sie Stellen alter Hymnen sang“.⁸⁵⁹ Im Bilderbuch ist es ein ausgebreitetes Tuch, in der Illustration ein Schleier in einer Szenerie die mit den weißen Blüten auf zartgrünem Grund an Millais Ophelia erinnert, sind es die „großen Worte der Dichter“, die Ophelia noch eine Weile vor dem endgültigen Ende bewahren. „Doch lange währt’ es nicht, / Bis ihre Kleider, die sich schwer getrunken, / Das arme Kind von ihren Melodien / Hinunterzogen in den schlamm’gen Tod.“⁸⁶⁰ Auch Endes Ophelia geht im Bild unter in Schnee- und Wassermassen, um sich dann wie am Grund eines gigantischen Brunnens „vor dem Himmelstor“ zu befinden. Die über vier Seiten hinweg durchgängige Grün- und Blautönung (OS 22ff.) nimmt die Wasserthematik auf. Die darauffolgende Erlösung geschieht durch das und im Theater, auch hier schwingt ein Anklang an die zentrale Rolle des Schauspiels in „Hamlet“ mit. Ebenso ist diese Sichtweise Ausdruck von Michael Endes „Vorstellung der Welt als einem ‚theatrum mundi‘, auf dem die Menschen vor Göttern und Dämonen ihre Rollen spielen“.⁸⁶¹ Im Gegensatz zu Brecht, in dessen Ophelia-Adaption „Vom ertrunkenen Mädchen“ sich diese allmählich im Vergessen auflöst⁸⁶² tritt Endes Ophelia in die Ewigkeit ein durch die Ewigkeit der Kunst.

4.3.1.1.4 Modellerschließung im Unterricht

„Ophelias Schattentheater“ ist ein Bilderbuch, das in der Tat dem Leser die Möglichkeit gibt, dass er „seinen Teil mitbringt“.⁸⁶³ Es ermöglicht verschiedene Rezeptionsschichten, je nach-

[...], von Gottfried Benn [...], bei Georg Trakl findet man Anlehnungen an das Motiv [...]. Bertolt Brecht kann sicherlich nicht mehr zu den Expressionisten gerechnet werden, soll aber an dieser Stelle dennoch Erwähnung finden [...], weil bei keinem Autor die ‚Wasserleiche‘ so zahlreiche Bearbeitungen erfahren hat [...].“

Glöckler, Barbara: Ophelia und die Wasserleichen: Die Rimbaud-Rezeption im deutschen Expressionismus, in: Erlanger Digitale Edition. Beiträge zur Literatur- und Sprachwissenschaft, <http://www.erlangerliste.de/express/expres3.html> (1. Dezember 2011).

⁸⁵⁷ Vgl. Hocke u. Kraft: Michael Ende und seine phantastische Welt, S. 157.

⁸⁵⁸ Shakespeare, William: Hamlet, dt. v. August Wilhelm v. Schlegel, hg. v. Norbert Kohl, Frankfurt a. M.: Insel 1980, S. 136.

⁸⁵⁹ Ebd.

⁸⁶⁰ Ebd.

⁸⁶¹ Hocke u. Neumahr: Michael Ende. Magische Welten, S. 30.

⁸⁶² „Als ihr bleicher Leib im Wasser verfaulet war, / geschah es (sehr langsam), dass Gott sie allmählich vergaß. / Erst ihr Gesicht, dann die Hände und zuletzt erst ihr Haar. / Dann ward sie Aas in den Flüssen mit vielem Aas.“ Brecht, Bertold: Vom ertrunkenen Mädchen, in: Brecht Handbuch, hg. v. Jan Knopf, Stuttgart, Weimar: Metzler 2001, Bd. 2, S. 73.

⁸⁶³ Ende u. Kriechbaum: Die Archäologie der Dunkelheit, S. 39.

dem, wie tief der Leser in die Struktur eindringen kann und will. Man kann diesen Text als Erwachsener lesen, als Auseinandersetzung mit der eigenen „Menschwerdung“, mit individuellen und kollektiven Schatten, mit der Frage nach dem Lebenssinn nach dem Ende der Arbeit und im Angesicht des Todes. Man kann das Buch aber auch als jüngeres Kind wie ein opulentes Märchen lesen bzw. betrachten. Die Tiefenschichten des Textes werden selbst dann nicht ganz im Verborgenen bleiben. Wie Ute Andresen in Bezug auf Gedichte gezeigt hat, spricht dieser unterschwellig wahrnehmbare Mehrwert Kinder oft an, gerade weil „sie im Alltag nicht alles verstehen, was um sie herum geschieht und gesprochen wird, ohne darüber die Orientierung, die Neugier und den Mut zu verlieren.“⁸⁶⁴ Insofern wird das Buch hier als Text für die Primarstufe⁸⁶⁵ empfohlen. Aufgrund der Textmenge bietet es sich an, das Buch der ganzen Klasse vorzulesen, wobei man eine fehlende intrinsische Motivation, die dann bei einigen Kindern immer vorausgesetzt werden muss (da man nie die Interessenlage von 25 bis 30 Personen trifft), zugunsten der Möglichkeit einer gemeinsamen Anschlusskommunikation in Kauf nehmen wird. Der Rezeptionsvorgang ließe sich durch ein verweilendes Betrachten der opulenten Bilder mußeuffin gestalten. Zudem muss beachtet werden, dass viele Kinder nur wenig oder keine Vorerfahrungen mit dem Theater haben. Daher könnte man zunächst mit der Klasse einen Theaterbesuch machen und dort auch das Gebäude usw. besichtigen, so dass Text und Bild semantisch eingeordnet werden können. Damit wären die Voraussetzungen für eine gelingende Erschließung eines Modells *Muße* gegeben.

Für die Eingangsklassen würde es ausreichen, das Buch auf drei Aspekte zu konzentrieren: Erstens das Gefühl der Nutzlosigkeit, das Fräulein Ophelia nach dem Wegfall der Arbeit fast in den Tod treibt, eindringlich dargestellt in der doppelseitigen Abbildung des einsamen Fräuleins am Meer (OS 15f.), gut nachzuspüren in Körperübungen, die die Haltung auf dem Bild nachahmen. Zum zweiten die Wende zum Guten, dargestellt in der Unterstützung der Schatten mit Hilfe der Kunst durch das Schattentheater, das unter Regie Ophelias die Schauspiele aufführt, die ihr am Herzen liegen. In besonderer Weise lässt sich das Selbstbewusstsein stärken, wenn sich die Kinder als Regisseure ihrer (Gedanken-)Welt wahrnehmen, die ihr eigenes Schattentheater mit eigenen Geschichten entwerfen und (zwangfrei für sich, für von ihnen ausgewählte MitschülerInnen, für die ganze Klasse) spielen. Sie sollten dabei ermutigt werden, ihre eigene Geschichte – Erlebnisse, Fantasien und Träume – darzustellen. Ein dritter Punkt wäre die Verwandlung des Schattentheaters durch den Tod in „Ophelias Lichtbühne“

⁸⁶⁴ Andresen, Ute: Versteh mich nicht so schnell. Gedichte lesen mit Kindern, Weinheim, Berlin: Quadriga 1992, S. 11.

⁸⁶⁵ Der Verlag empfiehlt das Buch für 5- bis 7-Jährige, es lässt sich aber auch mit älteren SchülerInnen gut lesen, solange das Medium „Bilderbuch“ nicht als „kindisch“ abgetan wird.

(OS 24f.). Auch die Zeitlichkeit und Endlichkeit des Lebens sind in diesem Text Themen der Muße. Der Tod wird verarbeitet wie das Todesmotiv im Märchen. Der Schrecken des Todes, die Einsamkeit als Folge des Verlusts der Arbeit und damit des sozialen Umfelds, wird durch die Kunst gewandelt und führt, positiv gewendet, zu einem guten Ende. Dabei ist das Thema Tod durchaus ein Thema für Jüngere – in der Tat hat bereits 1940 die Engländerin Sylvia Anthony in ihrer auf Kinder bezogenen Todeskonzeptforschung festgestellt, dass „die Todesthematik im kindlichen Denken relativ häufig vorkommt“.⁸⁶⁶ Ein philosophisches Gespräch mit den Schülern und Schülerinnen profitiert hier von der inhaltlichen Offenheit des Buchs, das die tragenden „großen Worte der Dichter“ (OS 10), die in Ewigkeit gespielt werden, nicht füllt (wenn auch Hinweise herausgelesen werden können) und die Frage nach der Rolle Gottes nicht beantwortet (aber zulässt). In der Ewigkeit werden die Texte transzendiert, die Ophelia schon ein Leben lang begleiten und auch nach dem Ende der Arbeit Trost sind. Auch die Schüler und Schülerinnen können für sich auf die Suche nach solchen Texten gehen und Sammlungen anlegen.

4.3.1.2 Kinder- und Jugendliteratur: „Momo“⁸⁶⁷ und „Die unendliche Geschichte“⁸⁶⁸

Seine beiden bekanntesten Werke „Momo“ und „Die unendliche Geschichte“ festigten nach „Jim Knopf“⁸⁶⁹ Michael Endes Ruf als Kinder- und Jugendbuchautor und prägen sein Bild in der Öffentlichkeit. „Momo“, erschienen 1973, erklärt sich bereits im Untertitel als „Die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte“. 1974 mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichnet, wurde das Buch 1986 verfilmt⁸⁷⁰ und 2001 als Zeichentrickfilm und -serie⁸⁷¹ adaptiert. Zu einem „Seller“ wurde es spätestens im „Windschatten der ‚Unendlichen Geschichte‘“.⁸⁷² Diese erschien 1979, den Plot formuliert Ende seinem Verleger gegenüber bereits 1977: „Ein Junge gerät

⁸⁶⁶ Wobei „der Tod im Vorschulalter weder realistisch noch begrifflich erfasst werden kann [und] die Sterblichkeit von Lebewesen erst zwischen dem sechsten und neunten Lebensjahr – allerdings ohne Inklusion der eigenen Person akzeptiert wird und [...] die völlige Generalisierung und Objektivierung des Todesverständnisses erst zwischen dem neunten und zwölften Lebensjahr erfolgt.“ Plieth, Martina: Kind und Tod. Zum Umgang mit kindlichen Schreckensvorstellungen und Hoffnungsbildern, Neukirchen-Vluyn: Neukirchner 2001, S. 36.

⁸⁶⁷ Ende, Momo, im Folgenden abgekürzt M.

⁸⁶⁸ Ende, Michael: Die unendliche Geschichte, Stuttgart: Thienemann 1979, im Folgenden abgekürzt UG.

⁸⁶⁹ Ende, Michael: Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer, Stuttgart: Thienemann 1960; Jim Knopf und die Wilde 13, Stuttgart: Thienemann 1962.

⁸⁷⁰ Momo (Deutschland, Italien 1986), Regie: Johannes Schaaf.

⁸⁷¹ Momo (Deutschland, Italien 2001), Regie: Enzo d'Alo.

⁸⁷² Pfau, Ulli: Phantasien in Halle 4/5. Michael Endes „Unendliche Geschichte“ und ihre Verfilmung, München: dtv 1987, S. 22.

beim Lesen eines Buchs in die Geschichte hinein und findet nur schwer wieder heraus.“⁸⁷³ Sie wurde mehrfach verfilmt, Filmgeschichte hat dabei vor allem die erste Verfilmung von 1984 geschrieben.⁸⁷⁴ Mittlerweile ist „Die unendliche Geschichte“, über acht Millionen mal weltweit verkauft und in mehr als 40 Sprachen übersetzt und sie wurde auch vom Merchandising voll erfasst.⁸⁷⁵

Michael Ende bezeichnet „Momo“ als „Märchen-Roman“:

Ein Märchen? Man kann es so nennen, wenn man die Bezeichnung im Sinne der Romantiker versteht, denn Tag und Traum durchdringen sich gegenseitig auf poetische Weise. Und doch sind es zugleich Fragen unserer gegenwärtigen und zukünftigen Wirklichkeit, die sich in mannigfachen Figuren und Schicksalen widerspiegeln. Also vielleicht so etwas wie ein Roman? Sagen wir: ein Märchen-Roman.⁸⁷⁶

– eine Einschätzung, die Wolf Donner in seiner Rezension der „Unendlichen Geschichte“ im Spiegel auch für dieses Werk übernimmt.⁸⁷⁷ Claudia Ludwig sieht gerade hierin eine Differenz des Endeschen Werks zur Fantasy: „Es ist auffallend, daß Ende – im Gegensatz zur Fantasy-Literatur – seine Handlung nicht von vornherein in Gegenwelten ansiedelt, sondern durchaus beide Bereiche, Phantasiewelt und Realität, miteinander kombiniert.“⁸⁷⁸

4.3.1.2.1 Entwürfe des Selbst

Grundlage der „Unendlichen Geschichte“ ist „Bastians Lebensproblem und Schicksalshintergrund“,⁸⁷⁹ wie der Autor selbst es schildert:

Bastian ist ein Kind, das sich in einer banalen, kalten, nur rationalen Welt nicht zurechtfinden kann, weil es sich nach Poesie, nach dem Geheimnisvollen, nach dem Wunderbaren sehnt. Der Tod seiner Mutter und das im Schmerz-erstarrt-sein des Vaters bringen diese Hilflosigkeit dem

⁸⁷³ Hocke u. Neumahr: Michael Ende. Magische Welten, S. 103.

⁸⁷⁴ The NeverEnding Story (Deutschland, USA 1984), Regie: Wolfgang Petersen.

⁸⁷⁵ Vgl. den Flyer „Michael-Ende-Jahr 2009“. Garmisch-Partenkirchen, unter <http://www.phantastische-gesellschaft.de/michael-ende-jahr2009.pdf> (1. Dezember 2011). Schon früh wurde sie von einer Reihe von Rezensenten als „Kultbuch“ bezeichnet, Hermann Glaser spricht von beiden Werken als „Kultbücher der Fantasy-Literatur“. Glaser, Hermann: Kulturgeschichte der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt a. M.: Fischer 1990, Bd. 3, S. 141; Wernsdorff, Christian v.: Bilder gegen das Nichts. Zur Wiederkehr der Romantik bei Michael Ende und Peter Handke, Neuss: schampel und kleine 1983, S. 106.

⁸⁷⁶ Ende: Momo, Klappentext.

⁸⁷⁷ „Ein mehrfach prämiertes Jugendbuch macht Furore: Immer mehr Erwachsene lesen Michael Endes **Märchenroman** [Hervorhebung A. N.], „Die unendliche Geschichte“. Donner, Wolf: Krankes Mondenkind, in: Der Spiegel, 23. Juni 1980, S. 188.

⁸⁷⁸ Ludwig, Was du ererbt von deinen Vätern hast..., S. 5.

Deutlich wird dieser Unterschied in der Differenz „Phantasien gegen Fantasy“ (Hocke u. Neumahr: Michael Ende. Magische Welten, S. 117ff.), im Streit um die Verfilmung der Unendlichen Geschichte. Hier formuliert Michael Ende in seiner massiven Kritik an der „Super-Effect-Show nach amerikanischem Vorbild“ (ebd., S. 124), der Verfilmung Bernd Eichingers, dezidiert die zentralen Aspekte des Buchs, die die Angebote verdeutlichen, die der Text dem Leser bei der Entwicklung und Auseinandersetzung mit der eigenen Identität macht und explizit mit der Rolle der Literatur in diesem Kontext verbindet. „Aus der Suche nach dem Lebenssinn [als Hauptthema des Buchs, A. N.] ist [im Film] eine belanglose ‚american-way-of-life-story‘ geworden“ (Ende, ebd., S. 127 nach einem Typoskript aus dem Nachlass des Autors).

⁸⁷⁹ Ende, ebd., S. 128.

Leben gegenüber zu einer entscheidenden Krise, eben dem Lesen der *Unendlichen Geschichte* – der Frage nach dem Sinn seines Lebens, seiner Welt. In dieser Welt scheint alles bedeutungslos. In Phantásien hat alles Bedeutung. Ohne seinem Leben [...] Bedeutung zu geben, kann Bastian nicht existieren.⁸⁸⁰

Insofern thematisiert der Text explizit verschiedene Lesemodi: In der anfänglichen Rahmenhandlung stiehlt Bastian das Buch „Die unendliche Geschichte“ aus Leidenschaft am Lesen – Michael Ende handelt hier in zwei Absätzen die gesamte „Lesewut“-Diskussion ab (vgl. UG 10f.) – und begibt sich in eskapistischer Absicht, explizit der Flucht aus dem grauen und banalen Schulalltag (UG 13), ebenso wie aus der belasteten Beziehung zum Vater (UG 13) in der Identifikation mit einem Helden in eine fantastische Welt. Doch die „Begegnung zwischen Leser und Buch [wird] zu einem lebensentscheidenden Abenteuer“,⁸⁸¹ indem der süchtige Leser, der sich der freudlosen Realität entzieht, sich so weit in das Buch begibt, dass er sich genau dort seiner Identitätsthemen, in der „Unendlichen Geschichte“ der „Wahren Willen“ (UG 227f. u. a.), bewusst wird:

Ich muß hier erwähnen, daß das Buch damals ein Jahr später als geplant erschienen ist, weil Bastian den Rückweg aus Phantásien nicht finden konnte. Dazu musste er erst eine lange Irrfahrt (von Wunsch zu Wunsch) durchmachen, und erst als er seinen „Wahren Willen“ gefunden hatte, stand ihm der Rückweg offen. Das ist eine der essentiellen Aussagen des Buchs.⁸⁸²

Kein Wunder, dass Michael Ende der Interpretation des Films, der aus dem „Wahren Willen“ „Do what you dream“⁸⁸³ macht, erbitterten Widerstand entgegengesetzte.⁸⁸⁴

Thema ist der interpretative Akt des Selbst, die Auseinandersetzung mit einer Identität, die zu einem passt, wie man sich sieht und gesehen werden will, innerhalb einer Wahrnehmung und Deutung der eigenen Geschichte aus der eigenen Fantasie. Diese Wahrnehmung und Deutung greift auf einen reichhaltigen Symbolschatz und vielfältige literarische Quellen zurück:⁸⁸⁵

Die Bewohner Phantásiens sind also so unterschiedlich und bunt wie die Phantasie, aus der sie stammen. Immer wieder trifft man auch auf Gestalten, die man aus anderen Büchern kennt. Denn sie tummeln sich gemeinsam mit seinen eigenen Erfindungen in Bastians Kopf. Die Verfasser der großen Meisterwerke in Literatur, Kunst und Musik sind zu allen Zeiten eifrige Phantásienreisende gewesen.⁸⁸⁶

Für den Leser bedeutet dies, dass er auf der einen Seite im ersten Teil der Geschichte durch den Einbruch der Rahmenhandlung – immer wieder kehrt die Geschichte zurück zu Bastian

⁸⁸⁰ Ende, ebd., S. 128f.

⁸⁸¹ Hocke, Roman u. Patrick: Michael Ende. Die unendliche Geschichte. Das Phantásien-Lexikon, Stuttgart: Thienemann 2009, S. 7.

⁸⁸² Ende, in: Hocke u. Neumahr: Michael Ende. Magische Welten, S. 127.

⁸⁸³ Ebd., S. 127.

⁸⁸⁴ „Seinen ‚Wahren Willen‘ finden, heißt ganz und gar nicht, zu tun, was man möchte. Diese Formel ‚Tu was du willst‘ geht über Rabelais bis zum Hl. Augustinus zurück.“ Ende, ebd., S. 128.

⁸⁸⁵ Ausführlich dargestellt von Claudia Ludwig in ihrer Dissertation „Was du ererbt von deinen Vätern hast...“, sowie im „Phantásien-Lexikon“ von Roman und Patrick Hocke.

⁸⁸⁶ Hocke u. Hocke: Das Phantásien-Lexikon, S. 12.

auf dem Schulspeicher – permanent in einer eskapistisch-verschlingenden Lesehaltung gestört wird. In dem Moment, in dem Bastian diese Haltung aufgibt und sich selbst als Schöpfer Phantásiens in die Geschichte begibt, ist ein reines evasorisches Lesen möglich, wobei die Identifikation von Atréju auf Bastian⁸⁸⁷ übertragen werden muss. Damit hat der Leser aber nun aktiv am Individuationsprozess des Bastian teil: „Nicht nur der Individuationsprozess Bastians ist in der ‚Unendlichen Geschichte‘ dargestellt, auch der Leser findet seine Individuation symbolisiert.“⁸⁸⁸ Er kann dabei aus dem Symbolschatz schöpfen, was er braucht.

Im Gegensatz zu Bastian, der im Lauf des Romans eine erkennbare innere Entwicklung zeigt, ist Momo mehr die Verkörperung eines „Kindheitsmythos“,⁸⁸⁹ eine „vielschichtige Symbolgestalt der Reinheit und Wirkungskraft des poetischen Erbes der Vergangenheit“,⁸⁹⁰ „allegorische Figur einer vom Autor gewünschten, humanen Welt.“⁸⁹¹ Sie, und auch die anderen Figuren in diesem Buch, machen keine innere Entwicklung durch, sondern Momo – und mit ihr die LeserInnen – gewinnen im Lauf der Erzählung Erkenntnisse.

⁸⁸⁷ Helmut Gronemann sieht in seiner tiefenpsychologischen Deutung der „Unendlichen Geschichte“ hier wieder das Jungsche Schattenmotiv: „Bastians unbewusstes Gegenbild, sein Schatten (Atréju) macht sich auf, Psyche und Selbst zu retten.“ Gronemann: Phantasien. Das Reich des Unbewussten, S. 160.

⁸⁸⁸ Ebd., S. 163.

⁸⁸⁹ Stoyan, Hajna: Die phantastischen Kinderbücher von Michael Ende, Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang 2004, S. 95.

⁸⁹⁰ Ebd., S. 96.

⁸⁹¹ Ebd.

4.3.1.2.2 Konzeptionen von Zeit

In „Momo“ „wird die Zeit zum Generalthema“:⁸⁹² „Ende übernimmt vom [...] Märchen das Drei-Phasen-Modell, wobei zuerst eine heile Vergangenheit dargestellt wird, dann eine bedürftige Gegenwart und zum Schluß die Heilung im Gewand des Wunderbaren.“⁸⁹³ Das Buch endet für alle, wie es begann: mit einem Fest (M 13 u. 266), auf dem ein wünschenswerter Ausgangszustand wieder hergestellt ist – der Zustand der Muße.

„Die Übernahme der [...] typischen Märchenroman-Konzeption zeigt sich auch darin, daß Märchen, Sagen und Geschichten eingefügt werden.“⁸⁹⁴ Letzteres verlangsamt den Erzählfluss, vor allem im ersten Teil der Geschichte, der sich allein schon über gemächliche fünfzig Seiten erstreckt und Momo als Katalysator der Muße etabliert: Im Zusammensein mit ihr entdecken die Menschen ihren Eigenwert im gemeinsamen Essen und Feiern (M 13)⁸⁹⁵ im gemeinsamen schöpferischen Spiel (M 23ff.), in der philosophischen Lebensreflexion (M 36), in der Freude an der Erschaffung und Erzählung fantastischer Geschichten (M 43ff.) und im stillen Lauschen auf die Natur (M 21f.). Sie erleben sich als Zeithedonisten.

Die Bedrohung dieses „heilen“ ursprünglichen Lebensgefühls, personifiziert durch die „grauen Herren“ und ihre Zeitsparkasse, liegt in der Entfremdung des Menschen von seiner Lebenszeit und „Lebenstätigkeit“⁸⁹⁶: „Denn so wie ihr Augen habt, um das Licht zu sehen, und Ohren, um Klänge zu hören, so habt ihr ein Herz, um damit die Zeit wahrzunehmen. Und alle Zeit, die nicht mit dem Herzen wahrgenommen wird, ist [...] verloren“ (M 159). Dieser Verlust drückt sich bei Ende durch das „Zeit sparen“ im Sinne der das Industriezeitalter prägenden „Zeit ist Geld“-Metapher aus: „Zeit ist Geld“ heißt also nichts anderes, als dass für [...] Normen und Werte ‚materieller Gewinn‘ eingesetzt wird, und dass nichtprofitbezogene Tätigkeiten als ‚vergeudete Zeit‘ erscheinen.“⁸⁹⁷ Das impliziert eine eingehende Beschäftigung mit der Rolle der Arbeit in der Gesellschaft, die Michael Ende in „Momo“ poetisch und philosophisch so eindringlich leistet, dass verschiedenste spirituelle Strömungen darauf aufmerksam geworden sind.⁸⁹⁸ Die bekannteste Textstelle dazu ist mit Sicherheit die Abhandlung

⁸⁹² Schultheis, Ulrike: „Dieses Gleichnis ist die Zeit!“, in: Michael Ende. Zum 50. Geburtstag, überreicht v. Hansjörg Weitbrecht u. a., S. 50.

⁸⁹³ Stoyan: Die phantastischen Kinderbücher von Michael Ende, S. 93.

⁸⁹⁴ Ebd.

⁸⁹⁵ Vergleichbar mit dem, was in dem österreichischen Kunstprojekt „Ein Dorf tut nichts“ an Aktivitäten entstand, vgl. Stephan: was tun? nichts tun!, in: Süddeutsche Zeitung, 13. Juli 2001.

⁸⁹⁶ Vgl. Marx: Lohnarbeit und Kapital, S. 20.

⁸⁹⁷ Liebert: Metaphernbereiche, S. 139.

⁸⁹⁸ So findet sich der Ausschnitt über Beppos Ansichten zur Arbeit z. B. als Empfehlung für christliche Predigten, Religionsunterricht, Katechese und Gruppenarbeit ebenso wie in einem Buch des japanischen Abtes

gen von Beppo dem Straßenkehrer über seine Arbeitshaltung – „Schritt – Atemzug – Besenstrich“ (M 36) –, die eine Haltung der Muße ist: Das Tun wird selbst- und zeitvergessen zum Ort „großer Gedanken“ (M 36), dabei „tat [er] seine Arbeit gern und gründlich“ (M 36), es „macht [ihm] Freude; das ist wichtig, dann macht man seine Sache gut“ (M 37). Im Gegensatz dazu bedeutet Zeitersparnis dem Arbeiter, einer „kleine[n], gebückte[n] Gestalt“ (M 212), entfremdete Zeit,⁸⁹⁹ „hastig und ohne Liebe zur Sache und nur um Stunden einzubringen“ (M 183).

Bei den Überlegungen zur *Zeit* selbst wird immer wieder die Subjektivität der Zeit hervorgehoben, ganz besonders im Bild der Stundenblume, der eigenen Zeit, die im eigenen Herz liegt (vgl. M 164). Dietrich Steinbach verweist auch auf die „Multitemporalität“,⁹⁰⁰ d. h. „mehrere oder viele Bewusstseins-Zeiten“,⁹⁰¹ die den Menschen durch diese Hervorhebung des individuellen Zeiterlebens zugesprochen werden, als einen Grundgedanken des Romans.

„Wäre Zeit unendlich, so müsste es auch jede Sekunde sein. Ist sie aber endlich, so ist sie im Grunde nur Schein in einer zeitlosen Wirklichkeit“, schrieb Michael Ende. „Momo kann zu Meister Hora gelangen, weil sie von diesem Schein frei ist.“ Sie ist „jemand, durch den die Zeit sozusagen immer hindurchfließt, der seine Zeit nicht festzuhalten versucht [...]“.⁹⁰²

Damit begründet Ende, warum die grauen Herren Momo die Zeit nicht stehlen können und entwirft ein Lebenskonzept der Muße: Der freie Fluss der Zeit macht unabhängig vom Verlust der Zeit, in letzter Konsequenz über den Tod hinaus (M 159) und ermöglicht eine „fließende“ Wahrnehmung des Lebens.

Auch in der „Unendlichen Geschichte“ wird das Thema „Zeit“ angesprochen. Zum einen findet sich die für fantastische Erzählungen⁹⁰³ typische „Transformation von Zeit und Raum“⁹⁰⁴ in dem „vollkommene[n] Verlust von Bastians realem Zeitgefühl im Reich ‚Phantásien‘“,⁹⁰⁵ wobei Ende hier gleichzeitig das selbstvergessene Lesen abbildet.

des Shogen Zen Tempels in Shimizu, Soiku Shigematsu, das dabei helfen soll, Ausländern etwas über Zen nahezubringen.

Hoffsümmer, Willi: Kurzgeschichten 1. 225 Kurzgeschichten für Gottesdienst, Schule und Gruppe, Mainz: Matthias Grünewald 1981, S. 115; Shigematsu, Soiku: Momo erzählt Zen. Mit einem Gespräch mit Michael Ende, Zürich, München: Theseus 1991, S. 27.

⁸⁹⁹ Marx: Lohnarbeit und Kapital, S. 20.

⁹⁰⁰ Steinbach: „Momo“, in: Michael Ende. Momo, hg. v. Dietrich Steinbach, S. 18.

⁹⁰¹ Ebd.

⁹⁰² Hocke u. Neumahr: Magische Welten, S. 84.

⁹⁰³ Hajna Stoyan verweist bei der Einordnung der „Unendlichen Geschichte“ als „phantastische Erzählung“ auf Haas, Gerhard: Die phantastische Erzählung, in: Kinder- und Jugendliteratur, hg. v. Alfred Clemens Baumgärtner u. Heinrich Plettscha, Meitingen: Corian 1995, Bd. 2, S. 7.

⁹⁰⁴ Todorov, Tzvetan: Einführung in die phantastische Literatur und Kunst, München: Hanser 1972, S. 108.

⁹⁰⁵ Stoyan: Die phantastischen Kinderbücher von Michael Ende, S. 121.

Bastian selbst macht, gerade innerhalb dieses Eintauchens in die Geschichte, gemäß seiner Identitätsthemen eine lineare Entwicklung durch, die besonders gut mit dem Bild des Änderhauses (UG 381ff.) beschrieben wird:

Das Änderhaus steht als Symbol für etwas, das in Bastians Inneren geschieht: sein Veränderungsprozeß, der etwas mit dem Erwachsenwerden zu tun hat. Bastian, der im Änderhaus nochmals und sehr intensiv die Phase seiner frühen Kindheit durchmacht, verläßt das Haus, nachdem er sein Bedürfnis nach mütterlicher Liebe und Zuwendung befriedigen konnte. Nach der Abnabelung von der Mutterfigur sind die Türen des Änderhauses für ihn verschlossen. Der Rückfall in die Kindheit ist dadurch für ihn nicht möglich.⁹⁰⁶

Innerhalb des Leseprozesses kann eine Regression durchschritten werden, hier eine Begegnung mit der „Erscheinung des Archetyps des Selbst in der Symbolgestalt der Großen Mutter“,⁹⁰⁷ die zu einer inneren Weiterentwicklung beiträgt, die auch über den literarischen Rezeptionsprozess hinaus wirkt. So nötigt beispielsweise im letzten Kapitel Bastian seinem Vater großen Respekt ab, als er für seine Taten selbstverantwortlich einsteht (UG 423).

Neben diesem linearen Zeitpfeil der persönlichen Fortentwicklung steht in der „Unendlichen Geschichte“ aber auch die Idee der Unendlichkeit der Fantasie bzw. des Literalen durch die zyklische Konzeption der Geschichte an sich. Dies geschieht einmal auf der Ebene der Rezeption, der Leser, gespiegelt in Bastian, kann in eigener Kreativität stets neu eine „Unendliche Geschichte“ erfinden (vgl. UG 426f.), zum anderen innerhalb der Binnenerzählung, die immer wieder das Thema „Absterben und Aufblühen der Vegetation“⁹⁰⁸ als unendlichen Kreislauf aufnimmt. Diese Idee eines Zyklus – Ende ist hier von der fernöstlichen Philosophie beeinflusst⁹⁰⁹ – findet sich auch bei Momo, als sie Meister Hora nach dem Tod fragt und zur Antwort bekommt: „Du wanderst durch dein Leben zurück, bis du zu dem großen runden Silbertor kommst, durch das du einst hereinkamst“ (M 159).⁹¹⁰

Das Symbol des Silbertors verwendet Ende ebenfalls an einer Schlüsselstelle der „Unendlichen Geschichte“ als „Zauber-Spiegel-Tor“ (UG 89ff.) und es ist titelgebend für den Band „Der Spiegel im Spiegel“. Ende selbst meint im Gespräch mit dem Zen-Meister Soiku Shigematsu dazu: „Der Spiegel ist in allen meinen Büchern einfach ein Bild für das Bewusstsein.

⁹⁰⁶ Ludwig: Was du ererbt von deinen Vätern hast..., S. 208.

⁹⁰⁷ Gronemann: Phantasien. Das Reich des Unbewussten, S. 144.

⁹⁰⁸ Ludwig: Was du ererbt von deinen Vätern hast..., S. 40.

⁹⁰⁹ Ebd., S. 38.

⁹¹⁰ Ebenso im Schnurpsenbuch in dem Gedicht „Ein Schnurps grübelt“: „Aber ist man dann weg? Ist man einfach fort? / Nein, man geht nur woanders hin. / Ich glaube, ich bin dann halt wieder dort, / wo ich vorher gewesen bin.“ Ende: Das Schnurpsenbuch, S. 123.

Wenn wir einen Spiegel sehen, dann sehen wir immer nur, was der Spiegel zurückwirft. Wir sehen nie den Spiegel selbst.“⁹¹¹

Mit dem Durchschreiten des Zauber-Spiegel-Tors tritt bei gleichzeitigem Verlust der Erinnerung die vollkommene Absichtslosigkeit und damit auch das Gefühl der Zeitlosigkeit, der Unendlichkeit ein: „Er wußte überhaupt nicht, was er da wollte oder sollte und warum er hier war“ (UG 100). Eine Form des „Nichts“, die für Michael Ende, besonders in Verbindung mit der Zen-Literatur,⁹¹² Voraussetzung künstlerischer Kreativität ist: „[Das ist es,] was jeder Künstler kennt: Das Erreichen der Absichtslosigkeit. Diesen Widerspruch der absichtlichen Absichtslosigkeit zu bewältigen, eines Zustandes, den man im Grunde beim Malen jedes Bildes oder beim Schreiben jedes Gedichts erreichen muss.“⁹¹³

4.3.1.2.3 Ästhetischer Anspruch

Im Gespräch mit Barbara Bondy über die „Unendliche Geschichte“ meint Michael Ende: „Ich habe versucht, innerhalb der Geschichte meine Literatur- und Kunstauffassung darzustellen.“⁹¹⁴ Dazu gehört auf jeden Fall die Auseinandersetzung mit dem Sinn des Lesens. Ende sieht den „Prozess des Lesens [als] eine ungemein persönliche, ja, intime Angelegenheit. [...] Der Einzelne zählt, nicht das Kollektiv. Die subjektive Imagination ist der Weg nach Phantasien, es gibt also kein Patentrezept.“⁹¹⁵ Diese subjektive Imagination versteht er „als das, was unser aller Unterbewußtsein dazu bewegt, innerseelische Vorgänge in Traumbildern auszudrücken. Da für mich Poesie und Kunst überhaupt in nichts anderem besteht, als Außenbilder in Innenbilder und Innenbilder in Außenbilder zu verwandeln, [...] liegt diese Form

⁹¹¹ Ende, Michael: „Ich träume von einer Kultur des 21. Jahrhunderts.“, in: Shigematsu: Momo erzählt Zen, S. 132. Eine mögliche Verbildlichung, auf die Michael Ende selbst verweist, sind die „weichen“ Uhren Dalis (vgl. Hocke u. Neumahr: Magische Welten, S. 129). Eines der bekanntesten Werke Dalis trägt auch die Titel „Die zerrinnende Zeit“ und „Die Beständigkeit bzw. Beharrlichkeit der Erinnerung“ (Salvador Dali, Öl auf Leinwand, 1931). Es wird in der „Unendlichen Geschichte“ zum Referenzpunkt „kosmische[r] Stille“ (Hocke u. Neumahr: Magische Welten, S. 129), die die Begegnung mit dem Selbst (tiefenpsychologisch „stellt das Zauber Spiegel Tor die Einsicht in den Schatten dar“, Gronemann: Phantasien. Das Reich des Unbewussten, S. 36) mit dem subjektiven Zeiterleben und damit auch einer Konstitution von Wirklichkeit verknüpft, wie sie schon Dali propagierte: „Dali verachtete nicht nur die scheinbare Wirklichkeit als Konstrukt, [...] er zog gegen die [...] ‚Abscheulichkeit und Kümmerlichkeit der Abstraktion‘ zu Felde und propagierte an ihrer Stelle eine floral-erotisch-wuchernde Welt. [...] das Ich steht am Abgrund, darunter ortslose Stille [...]. [Die Zeit im Gemälde ist] in der ‚Beharrlichkeit der Erinnerung‘ zur scheinbaren Bewegungslosigkeit geronnen.“ (Borchhardt-Birbaumer, Brigitte: Die Darstellung der Zeit in der Kunst. Göttlicher Heilsplan, Historie oder brennende Giraffe, in: Wiener Journal. Das Magazin der Wiener Zeitung, Nr. 8, 26. Juni 2004, S. 12f.).

⁹¹² Vgl. Ende, in: Shigematsu: Momo erzählt Zen, S. 126.

⁹¹³ Ebd.

⁹¹⁴ Bondy, Barbara: Gespräch mit Michael Ende.

⁹¹⁵ Hocke u. Hocke: Das Phantasien-Lexikon, S. 13.

des Ausdrucks nahe“.⁹¹⁶ Zentral ist dabei die schöpferische Kraft, die aus der Begegnung mit dem eigenen Ich entsteht.

Ende sieht hier eine Leerstelle, ein *Nichts*, aus dem diese Kreativität entspringt: „Es gibt auch im *Faust* von Goethe eine Stelle, wo Mephisto verächtlich vom Nichts spricht und Faust ihm antwortet: ‚In deinem Nichts hoff ich das All zu finden‘ (Faust II, 1. Akt, V. 6256).“⁹¹⁷ Das *Nichts* ist aber gleichzeitig „eine ansteckende Krankheit, durch die die Menschen blind werden, so daß sie Schein und Wirklichkeit nicht mehr unterscheiden können“ (UG 142). Durch dieses *Nichts* entstehen Lügen, die als Machtinstrumente missbraucht werden (vgl. UG 143). Hier spiegelt sich auch Endes tiefes Misstrauen gegen jede Form von Ideologie: „Die Vorstellung, die Gesellschaft erzeuge das Bewusstsein, war ihm zutiefst suspekt. In keinem Punkt war er weiter von Brecht und der bis in die achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts dominierenden *littérature engagée* entfernt als in diesem“.⁹¹⁸ Stattdessen meint er, „[a]lles Wesentliche trage seinen Sinn in sich selbst – so auch die Kunst. Sie erkläre die Welt nicht, sondern stelle dar. [...] Gedankenpaläste kann man bewundern – doch Künstler sind fahrendes Volk: Haben sie eine Weltanschauung ausgeschöpft, ziehen sie weiter.“⁹¹⁹ Insofern hat Michael Ende auch kein Problem damit, sich reichhaltig des kulturellen Symbol- und Zeichenvorrats unterschiedlichster Herkunft zu bedienen. Ähnlich wie in „Ophelias Schattentheater“ wächst der ästhetische Anspruch dann mit dem Vermögen (und Willen) des Lesers, dieses Angebot an Zeichen zu interpretieren.

⁹¹⁶ Ende, Michael: Brief an eine Leserin vom 25.10.1981, zit. n. Hocke u. Neumahr: *Magische Welten*, S. 111.

⁹¹⁷ Ende, in: Shigematsu: *Momo erzählt Zen*, S. 131.

⁹¹⁸ Hocke u. Hocke: *Das Phantásien-Lexikon*, S. 13.

⁹¹⁹ Ebd., S. 14.

4.3.1.2.4 Modellerschließung im Unterricht

Auch bezüglich Endes Märchenromanen „Momo“ und „Die unendliche Geschichte“ „muss die Frage gestellt werden, ob das, was da entsteht, noch Kinderliteratur ist, ob man den Reichtum an Sprache und an grammatikalischen Gebilden, noch Kindern ab 10 Jahren zumuten kann“.⁹²⁰ Diese Frage lässt sich insofern bejahen, als auch diese beiden Texte sich auf verschiedenen Ebenen rezipieren lassen. Bei beiden Büchern bietet sich ein zeitvergessenes, evasorisches Lesen an und beide Texte fordern darüber hinaus zu einer vertieften Auseinandersetzung mit der reichhaltigen Symbolik auf, insofern es sich um „doppelsinnige Kinderbücher“⁹²¹ handelt:

In den doppelsinnigen Kinderbüchern werden gleichzeitig zwei literarische Diskurse geführt: ein einfacher spielerischer und ein komplizierter [...]. Kinder bleiben von der für sie nicht ganz verständlichen Erzählweise nicht unberührt. Die Spannung zwischen dem Verstandenen und noch nicht Verstandenen weckt in manchen Kindern den Anspruch, das Buch noch einmal in die Hand zu nehmen.⁹²²

Dabei ist die „Die unendliche Geschichte“ wesentlich vieldeutiger und vielschichtiger als „Momo“. Da sich bestimmte Themen und Symbole in beiden Texten finden, bietet sich hier eine günstige Differenzierungsmöglichkeit für die Lektüre in der Sekundarstufe I: Man könnte den SchülerInnen die individuelle Auswahl zwischen den beiden Texten selbst überlassen. Zu überwinden sind auf jeden Fall Vorurteile, die aus der Rezeption des medialen Angebots erwachsen könnten, da die Textgrundlage und Aussage sowohl bezüglich der Verfilmung der „Unendlichen Geschichte“ als auch (weniger des Films als vor allem) des Zeichentrickfilms bei Momo stark verändert und verflacht wurden.

Die Schüler und Schülerinnen können im Anschluss an das eigenständige Lesen und einer vom Lehrer lediglich initiierten, aber inhaltlich nicht geführten Anschlusskommunikation in den Gruppen, sich die Bücher gegenseitig vorstellen. Bestimmte Schlüsselszenen, die für die Erarbeitung von Modellen der Muße besonders gut geeignet sind, können vor diesem Hinter-

⁹²⁰ Weitbrecht: Für M. E., in: Michael Ende. Zum 50. Geburtstag, überreicht v. Weitbrecht u. a., S. 10.

Dieser Ansicht Weitbrechts steht die harsche Kritik Viola Herzig-Danielsons gegenüber:

„Die von Ende gewählte Syntax folgt strikt grammatikalischen Regeln und liest sich teilweise wie ein Diktat für den Deutschunterricht der Mittelstufe. Sie untermauert Endes Versuch, die unendliche Geschichte als Bildungsroman zu konzipieren. Selbst Endes Versuch, Bastians Gedanken und Kommentare in einer einem Kind seines Alters gemäßen Sprache zu konzipieren, schlägt fehl. Bastian flucht nicht und hat auch sonst kein Vokabular, das ihn einer sozialen Schicht oder Altersgruppe zuordnen würde.“ (Herzig-Danielson, Viola: Winnetou in Phantasien. Interaktion von Bibliothherapie und Literaturwissenschaft am Beispiel der „Winnetou-Trilogie“ von Karl May und des Romans „Die unendliche Geschichte“ von Michael Ende, Hamburg: DOBU 2004, S. 107). Bei Ende selbst findet sich nirgendwo ein Hinweis auf einen derartigen Versuch. Weitbrecht weist darauf hin, „daß der Autor im Grunde genommen nicht für das Publikum schreibt“ (Weitbrecht: Für M. E., S. 11). Ziel ist – auch sprachlich – „die Komplettierung einer poetischen Welt“ (ebd.).

⁹²¹ Stoyan: Die phantastischen Kinderbücher von Michael Ende, S. 50f.

⁹²² Ebd.

grund nochmals gemeinsam gelesen werden, so dass ein Bild von Muße herausgestellt werden kann. Für „Momo“ wären das neben dem bekannten Ausschnitt zur Arbeitshaltung Beppos (M 36f.) beispielsweise ein Ausschnitt, in dem die Kinder feststellen, dass ihre Eltern sich durch das Zeitsparen verändern:

Jetzt wandte sich plötzlich der Junge mit dem Kofferradio ihnen zu und sagte: „Aber ich, ich krieg jetzt viel mehr Taschengeld als früher!“ „Klar!“ antwortete Franco, „das machen sie, damit sie uns loswerden! Sie mögen uns nicht mehr. Aber sie mögen sich selbst auch nicht mehr. Sie mögen überhaupt nichts mehr. Das ist meine Meinung.“ [...] „Meine Eltern haben gesagt“, erklärte Paolo, „ihr seid bloß Faulenzer und Tagediebe. Ihr stehlt dem lieben Gott die Zeit, haben sie gesagt. Deswegen habt ihr so viel. Und weil es von eurer Sorte viel zu viele gibt, haben andere Leute immer weniger Zeit, sagen sie.“ (M 78)

Vor diesem Kontext kann man dem Begriff „Tagedieb“ nachspüren, indem man beispielsweise Interviews mit den Eltern dazu führt, den Begriff im Internet sucht, selbst einen (vielleicht auch lyrischen) Text dazu verfasst. Zudem sollte man den Zusammenhang mit dem freien, absichtslosen Spiel (M 23ff.) herstellen. Über die Arten zu spielen und die Zeiträume dafür, über die Zeitgestaltung im Elternhaus und in der Schule lässt sich nachdenken, sprechen, schreiben. Auch Momos Haltung des intensiven Hörens (M 21f.) kann bewusst erprobt werden. Besonders die „große Stille [...], als säße sie mitten in einer großen Ohrmuschel, die in die Sternwelt hinaushorchte [...], als höre sie eine leise und doch gewaltige Musik“ (M 22) lässt sich auch musikalisch und/oder bildlich künstlerisch umsetzen.

In der „Unendlichen Geschichte“ ist es vor allem der Kreislauf (und die Unendlichkeit) von Zeit und Geschichte, dargestellt im Alten vom wandernden Berge, durchbrochen von Bastians Fantasie, die eine neue Welt erschafft, die zur Reflexion über gegebene Lebenszyklen im Verhältnis zum Individuum und der Kraft von dessen Imagination anregen (vgl. UG 177–203). Für ein Nachdenken über das Selbst eignen sich besonders gut das „Zauber-Spiegel-Tor“ (UG 89ff.) im Vergleich zum „Tausend Türen Tempel“ (UG 229) als Sinnbilder der Entscheidungsfindung und das „Bergwerk der Bilder“ (UG 399ff.) als Metapher für die Tiefenschichten der Erinnerung. Die Textstellen bieten sich zur Verbildlichung an, so könnte man etwa die SchülerInnen ein Miniaturtheater (etwa im Schuhkarton) herstellen lassen und jeweils ein Bühnenbild gestalten lassen, das zu einem der Textausschnitte passt und das gleichzeitig ihrer eigenen Welt/ihren Fantasien entspringt. Zu diesem Bühnenbild könnten dann eigene Texte geschrieben und mit Hilfe von Handpuppen inszeniert werden. Damit werden Text und eigene Geschichte, fokussiert auf Themenfelder der Muße, in Verbindung gesetzt und zum Ausdruck gebracht.

„Michael Ende glaubt an die bewußtseinsändernde Kraft von Kunstwerken.“⁹²³ Bei beiden Texten, „Momo“ und der „Unendlichen Geschichte“ geht es jeweils um eine Bewusstseinsänderung, die ein Herzstück der Muße betrifft: Einmal um die Wahrnehmung und den Umgang mit der eigenen Lebenszeit, einmal um die Symbolisierung der eigenen Individuation.⁹²⁴ Gleichzeitig wird hier das herrschende Arbeitsethos, dort die Verzweckung der Fantasie und Literatur⁹²⁵ innerhalb des „freie[n] absichtslose[n] Spiel[s] der Phantasie“⁹²⁶ als Machtinstrumente an den Pranger gestellt. Gelingt es, das Schülern und Schülerinnen nahezubringen, ist bereits ein gutes Fundament für einen Wert *Muße* geschaffen.

4.3.1.3 Erzählungen für Erwachsene: „Der Spiegel im Spiegel“⁹²⁷

Im Gegensatz zur breiten Resonanz auf seine Kinder- und Jugendbücher werden die Werke Endes, die sich an ein erwachsenes Publikum richten,⁹²⁸ in der Öffentlichkeit kaum wahrgenommen, ja in der Regel sogar auf den Kinderbuchseiten rezensiert.⁹²⁹ Bei dem 1983 erschienenen Buch „Der Spiegel im Spiegel. Ein Labyrinth“ formuliert Ende selbst jedoch ganz klar, warum hier kein Text für Kinder mehr vorliegt:

Erlauben Sie mir nur vorerst noch eine Bemerkung zum „Spiegel im Spiegel“: An diesem Buch habe ich mehr als zehn Jahre gearbeitet, d. h. ich habe es vor der „MOMO“ begonnen und nach der „Unendlichen Geschichte“ beendet und herausgegeben. Mit diesem Buch ist es mir gelungen, selbst gutwillige Leser und Kritiker gründlich zu irritieren [...].

Man hatte sich so daran gewöhnt, vom Autor an der Hand genommen und durch die Geschichte geführt zu werden – natürlich mit der Gewissheit, daß alles gut ausgehen werde –, daß man es als regelrechten Verrat von seiten des Autors empfand, daß dieser plötzlich dem Leser zumutete, sich selbständig und ohne helfenden Hinweis einen Weg durch das Spiegel-Labyrinth zu suchen. Und wozu überhaupt, da ja auch jede „Botschaft“ fehlt [...].⁹³⁰

Statt einer durchgängigen Erzählung komponiert Ende dreißig surrealistisch-traumhafte Geschichten, die ein komplex ineinander verwobenes, kunstvolles Gewebe darstellen. Inspiriert durch die Bilder seines Vaters Edgar Ende, bedient sich Michael Ende dabei des Mythos:

⁹²³ Ebd., S. 12.

⁹²⁴ Vgl. Gronemann: Phantasien. Das Reich des Unbewussten, S. 163.

⁹²⁵ Vgl. Ende, in: Shigematsu: Momo erzählt Zen, S. 126.

⁹²⁶ Ende, Michael: Über das Ewig-Kindliche, in: Scheidewege, Bd. 16, S. 211.

⁹²⁷ Ende, Michael: Der Spiegel im Spiegel. Ein Labyrinth, München: dtv 1990, im Folgenden abgekürzt SiS.

⁹²⁸ Endes Hausverlag Thienemann verweist auf seiner Homepage (<http://www.thienemann.de/me/literatur.htm>; 1. Dezember 2011) darauf, dass Michael Endes Werk für Erwachsene mittlerweile beim Piper Verlag herausgegeben werde. Dort sind neben einigen Theaterstücken die Texte *Das Gefängnis der Freiheit* (2007), *Trödelmarkt der Träume* (2006), *Aber das ist eine andere Geschichte* (2005), *Der Niemandsgarten* (1998) und *Die Vollmondlegende* (1993) erschienen.

⁹²⁹ Vgl. Hocke u. Kraft: Michael Ende und seine phantastische Welt, S. 139.

⁹³⁰ Ende, Michael: Briefwechsel mit Werner Zurfluh 25. August 1988–13. September 1988, <http://www.oobe.ch/ende02.htm> (1. Dezember 2011).

Kultur ist die Gemeinsamkeit einer Lebensgebärde, innerhalb derer die verschiedensten Ansichten Gestalt gewinnen. Deshalb beruht jede mir bekannte Kultur auch nicht auf einer Weltklärung, sondern hat im Zentrum einen Mythos. Ein Mythos ist ja eine Erzählung, in der die ganze Widersprüchlichkeit des Lebens und der Welt nicht aufgelöst, sondern in Bildern dargestellt wird. Eine Zivilisation wie die unsere, die letztlich an eine restlose Erklärbarkeit der Welt und der Lebensstatsachen glaubt, kann per se natürlich keinen wirklichen Mythos in ihrem Zentrum haben. Diese Mythenlosigkeit schließt aber wiederum eine gemeinsame Lebensgebärde aus. Daher das Gefühl einer geradezu kosmischen Einsamkeit, das jeder einzelne heute erlebt.⁹³¹

4.3.1.3.1 Entwürfe des Selbst

Die Bilder, die Ende im „Spiegel im Spiegel“ entwirft, verstehen sich als Reflexionen von Mythen, die diese „kosmische Einsamkeit“⁹³² des Individuums in verschiedensten Stadien wiedergeben. Eine echte Kommunikation – mit welchen Figuren auch immer (die sich meist doch als Spiegelbilder oder Schatten des Selbst erweisen) – bleibt immer Wunsch und Bemühen, führt sich selbst ad absurdum. Ebenso scheitert der Wille nach Selbsterkenntnis wie nach Erlösung des Selbst, das Paradies „ist immer nebenan, also ist es nie da, wo wir sind“ (SiS 184). Und doch liegt gerade darin, im Heimweh nach dem Paradies, das doch schon längst verloren ist (SiS 176), die Hoffnung, die das Ich ausmacht: „Du darfst dein Heimweh nicht vergessen. [Das graue Weib] nimmt dir alles! Sie nimmt dir dich selbst weg!“ (SiS 178). Das Ich wird immer wieder auf sich zurückgeworfen und dabei Verwerfungen ausgesetzt, die eine Erkenntnis innerhalb des „Reduziertsein[s] auf das eigene Bewußtsein“⁹³³ unmöglich machen. Grundmuster dieser Verwerfungen ist das Labyrinth, das in der ersten Erzählung dargestellt und in der letzten wieder aufgenommen wird: Hor, Protagonist am Anfang, wird darin zum Mythos Minotaurus, der gejagt werden soll und gleichzeitig zum Jäger seiner selbst, in beiden Gestalten bleibt er aber nichts weiter als Echo und Traum:

Du wirst durch viele Verwandlungen gehen, aus einem Bild in das andere. [...] Du wirst vom Inneren ins Innere des Inneren stürzen und immer weiter bis ins innerste Innere, ohne dich zu erinnern, durch Leben und Tode, und immer wirst du ein anderer sein und immer derselbe, dort, wo es keine Unterschiede gibt. Den aber, den du töten willst, wirst du niemals erreichen, denn wenn du ihn gefunden hast, wirst du dich in ihn verwandelt haben. Du wirst er sein, der erste Buchstabe, das Schweigen, das allem vorausgeht. Dann wirst du wissen, was Einsamkeit ist. (SiS 234)

Das Spiegelbild, das „stets nur in Präsenz eines Referenten, der nicht abwesend sein kann, anwesend ist, da es kausal vom Objekt erzeugt wird [...], kann [...] nicht zum Lügen benutzt

⁹³¹ Ende: Briefwechsel mit Zurfluh.

⁹³² Ebd.

⁹³³ Ebd.

werden“,⁹³⁴ wohl aber als Zerrspiegel, als gebrochenes Abbild des Bewusstseins. Diese Verzerrung der Erinnerung an die eigene Vergangenheit bereitet dem Individuum Schmerz:

Auf seinen täglichen Wanderungen durch die Säle und Korridore begegnet Hor mitunter noch immer einem umherirrenden Nachhall irgendeines Rufes, den er vor Zeiten unbedacht ausgestoßen hat. Es bereitet ihm große Pein, auf diese Weise mit seiner Vergangenheit zusammenzutreffen, zumal das damals entflohenen Wort inzwischen Form und Gehalt bis zur Unkenntlichkeit eingebüßt hat. (SiS 9)

Der Ausweg ist die Stille, aber auch die vage Hoffnung auf das Paradies, verwirklicht nur im Traum als „eine[r] Art von Spiel, ein absichtsloses Erfinden von allerlei Möglichkeiten“ (SiS 11). Dabei ist das Spiel Leben – „was wir spielen ist Wirklichkeit“ (SiS 188) – und das Leben Spiel. Allegorie für den kreativ-spielerischen Umgang mit der Wirklichkeit ist der Gaukler:

Dann malte [der Knabe im Seiltänzerkostüm] mit wenigen Strichen eine Theaterbühne auf die Tafel, der Vorhang war nach links und rechts hochgezogen, und die Dekoration dahinter zeigte einen langen Korridor voller Türen. „Man muss sich jede Möglichkeit offen lassen“, sagte der Knabe [...], „hinter einer dieser Türen werden wir schon etwas finden, was uns gefällt.“ Und mit einem Satz sprang er in das Bild hinein, das er gemalt hatte. (SiS 189)

Das Gegenbild zum Gaukler ist der Staatsdiener, ein Beamter oder Soldat, der in der völlig sinnlosen Pflichterfüllung aufgeht (z. B. SiS 182f. u. 227), der nicht begreift, dass es „seine Aufgabe gewesen war, ungehorsam zu sein“ (SiS 17) und damit das, was „in langen Stunden der Traumarbeit gebildet“ (SiS 13) wird, zerstört. Beide sind Facetten des Ich.

„Aber wer ist das: Ich [...]? Bin ich dann nur einer? Oder bin ich zwei und habe die Erlebnisse jenes zweiten? Bin ich viele?“ (SiS 11f.). Endes Antwort lautet: Alles zugleich und in allem gefangen im Labyrinth.

⁹³⁴ Niklas: Kinderfreundschaft, S. 58.

4.3.1.3.2 Konzeptionen von Zeit

Die surrealistischen Bilder Edgar Endes sind nicht von ungefähr Inspiration für die Texte: Auch die zeitlichen Strukturen sind unscharf, sie zerfließen, wie Dalis Uhren. Im Bild (SiS 180) wird die Zeit zu Grabe getragen: Ein Ziffernblatt, die Zeiger auf „fünf vor zwölf“, liegt im geschlossenen Raum auf gespannten Laken auf dem (Toten-)Bett, der Mensch steht stumm daneben.

Ein Leitmotiv ist das, was Nietzsche als das „Problem der Wartenden“⁹³⁵ bezeichnet:

[...] in allen Winkeln der Erde sitzen Wartende, die es kaum wissen, inwiefern sie warten, noch weniger aber, daß sie umsonst warten. Mitunter auch kommt der Weckruf zu spät, jener Zufall, der die „Erlaubnis“ zum Handeln gibt – dann, wenn bereits die beste Jugend und Kraft zum Handeln durch Stillsitzen verbraucht ist; und wie mancher fand, eben als er „aufsprang“, mit Schrecken seine Glieder eingeschlafen und seinen Geist schon zu schwer! „Es ist zu spät“ – sagte er sich, ungläubig über sich geworden und nunmehr für immer unnütz [...], um den kairos, „die rechte Zeit“ [...] am Schopf zu fassen!⁹³⁶

Sinnlos gewartet wird in Bahnhofshallen – „die Zwischenstation ist die Endstation“ (SiS 31) –, auf der Bühne hinter dem Vorhang, der sich nicht bzw. nie öffnet, doch „[w]enn er den Einsatz versäumte, war alles verloren“ (SiS 46), auf den Lehrer im Klassenzimmer (SiS 181), auf das Fertigstellen des Kostüms, um die Rolle seines Lebens zu spielen: „Oder haltet ihr für möglich, daß inzwischen jemand anders meine Rolle gespielt haben könnte? Ich warte schon so lang“ (SiS 195). Getragen wird das Warten immer von einer vagen, fast schon verlorenen Hoffnung auf Veränderung oder Erlösung, die es im Labyrinth nicht wirklich gibt. Denn dort, wo einer die Räume wechselt, beginnt das Spiel von Neuem: Im Labyrinth der Texte ist „[d]as Leben [...] Wiederholung“ (SiS 183): „[...] glauben Sie denn im Ernst, die Welt hier draußen gehöre nicht schon mit zum Labyrinth? Das Dasein dieser Tür macht, daß es kein Davor und kein Dahinter mehr gibt. Auch diese Welt ist nur einer der vielen Träume, die Sie geträumt haben und noch träumen werden“ (SiS 232).

Der Traum und mit ihm die ganz eigene Zeitlichkeit von Traumlogiken schafft implizite Zeitstrukturen, die die lineare Zeitlichkeit auflösen. Das Bild vom Spiegel im Spiegel als Form der Unendlichkeit, die gleichzeitig die unendliche Iteration des immer Gleichen ist, strukturiert die Texte dabei auf Mikro- und Makroebene, verdichtet in der mittleren Erzählung: Die Szenerie nimmt auch hier den Bildwortschatz Dalis auf – „Es ist ein Zimmer und ist zugleich eine Wüste“ (SiS 87) – es geht um die zwischenmenschliche Begegnung, Bräutigam und Braut machen sich wechselseitig auf den Weg zueinander. Sie suchen den direkten Weg, doch

⁹³⁵ Nietzsche, Friedrich: *Jenseits von Gut und Böse*, in: Nietzsche, Friedrich: *Werke in drei Bänden*, hg. v. Karl Schlechta, München: Hanser 1954, Bd. 2, S. 745.

⁹³⁶ Ebd., S. 745f.

„[j]eder Umweg wäre kürzer gewesen“ (SiS 89). Auf seinem Weg altert der eine und begegnet, bis zur Unkenntlichkeit vergreist, am Ende des Wegs dem ungeduldig wartenden, im Aufbruch begriffenen Anderen: „Ihr habt es schon oft getan und werdet es immer wieder tun. Das können nicht alle von sich sagen“ (SiS 97). Die unentrinnbare Traumlogik wird im Moment der Verweigerung auf dem Weg von einem gesichtslosen Begleiter vollzogen, der seine „Pflichten“ (SiS 95) erfüllt. Beide Momente, der Moment der Verweigerung und der Moment der Begegnung könnten der „kairos“, der rechte Augenblick zum Durchbrechen des schicksalhaften Kreislaufs sein und beide verstreichen ungenutzt. So bleibt die Frage, die Hor am Anfang stellt, unbeantwortet: „Nähern wir uns einander durch unendliche Räume wie Sterne, Schritt für Schritt und Bild für Bild? Und werden wir einmal einander begegnen, einst oder ohne Zeit?“ (SiS 12). Im Labyrinth ist diese echte Begegnung „einst oder ohne Zeit“ (SiS 12) nicht möglich, schon weil die Traumsequenzen keine Alterität „einst“ versus „ohne Zeit“ zulassen, sondern sich beide Schichten überlagern. Und dass es de facto eine Welt außerhalb gebe, scheint, nach Michael Endes Logik, zumindest unwahrscheinlich.

4.3.1.3.3 Ästhetischer Anspruch

Der „künstlerische [...] Reichtum der Sprache“⁹³⁷ Endes bleibt, die üppige, beziehungsreiche Symbolik wird noch verdichtet, aber dem Text „liegt eine neue Dramaturgie zugrunde, die evident und stimmig ist, ohne der gewohnten Kausallogik zu entsprechen“.⁹³⁸ Michael Ende widmet das Buch seinem Vater, Edgar Ende, und übernimmt dessen künstlerisches Prinzip, inspiriert durch dessen surrealistische Gemälde – 18 Bilder sind dem Text auch beigelegt. Ein Gutteil der erzählten Elemente verdankt sich insofern dem „surrealistische[n] Element des freien und absichtslosen Spiels der Erfindung“,⁹³⁹ absichtslos aber nicht plan- und zwecklos. In einem Brief an Werner Zurfluh erklärt Ende selbst den „Bauplan“ des Werks:

Jede Geschichte spiegelt sozusagen ein Element der vorausgehenden Geschichte und verwandelt es. Figuren und Bilder sind in einem ständigen Fluß der Veränderung. Vorher und Nachher sind bisweilen vertauscht: Der Einbeinige taucht schon anfangs auf, verliert aber erst in der Mitte des Buches sein Bein u.s.w. Man kann das Buch entweder von vorne nach hinten lesen oder von hinten nach vorn, also mit der letzten Geschichte beginnend, da es zyklisch aufgebaut ist und der Schluß sich wieder auf den Anfang bezieht. Manchmal gehen auch Spiegelreflexe quer durch das ganze Buch und nehmen Motive auf, die in viel späteren oder früheren Geschichten kommen. Die meisten Geschichten sind Szenen auf einem imaginären Theater. Ein merkwürdiger Vorgang wird kommentarlos geschildert. Anfang und Schluß sind jeweils offen.

⁹³⁷ Weitbrecht: Für M. E., in: Michael Ende. Zum 50. Geburtstag, überreicht v. Weitbrecht u. a., S. 10.

⁹³⁸ Hocke u. Kraft: Michael Ende und seine phantastische Welt, S. 120.

⁹³⁹ Brief Endes an Tabbert, in: Tabbert: Kinderbuchanalysen, S. 35.

Ist der Vorgang zuende, verwandelt sich das Bild – oder ein Teil des Bildes – in ein neues Bild, in dem wieder etwas vorgeht. Das Ganze findet sozusagen in einem schwerelosen Raum statt, in dem es kein Oben und Unten gibt, in einem Orbit, der einen Kreis um etwas beschreibt, das selbst ausgespart wird.⁹⁴⁰

Der Titel „Der Spiegel im Spiegel“ bezieht sich auf ein Zen-Koan „Was zeigt ein Spiegel, der sich in einem Spiegel spiegelt?“⁹⁴¹ ein Bild, das eben auch in anderen Werken Endes immer wieder auftaucht und in dem es darum geht „das Bewusstsein sozusagen leer zu machen von allem, was es spiegelt und es dazu zu bringen, sich selbst wahrzunehmen“.⁹⁴²

Es ging mir also beim Schreiben meines Buch darum, den Leser sozusagen zu einem freien Spiel einzuladen, bei dem Vorstellungs- oder Bewußtseinsinhalte ständig aufgelöst oder verwandelt werden, so daß man sich an ihnen nicht mehr festhalten kann, und eben dadurch das Bewußtsein auf sich selbst verwiesen und seiner selbst gewahr wird. Der Leser sollte darauf aufmerksam werden, was er selbst fortwährend tut, während er liest.⁹⁴³

Für dieses Bauprinzip beruft sich Ende auf Laotse: „Aus Ton macht man Krüge, aber das Leere zwischen dem gebrannten Ton macht das Wesen des Kruges aus.“⁹⁴⁴

Der Text verweigert sich damit einem eskapistischen Lesen und fordert das, was Graf den „ästhetischen Lesemodus“⁹⁴⁵ nennt: „Achtsamkeit, Bewusstheit und Selbsterfahrung [...] [als] zentrale Kategorien der ästhetischen Wahrnehmung“⁹⁴⁶ in der Ambiguität und Autoreflexivität der Erzählungen. Die von Thomas Anz in diesem Zusammenhang hervorgehobene Nähe von Literatur und Spiel⁹⁴⁷ wird hier, wie gesehen, vom Autor explizit konzipiert. Es tut dabei dem ästhetischen Genuss keinen Abbruch, dass es sich um „Erfahrungen der Finsternis“⁹⁴⁸ handelt, was Ende selbst begründet mit dem Hinweis, er „möchte nicht gerne auf die Bilder von Grünewald, Hieronymus Bosch oder Goya verzichten. [Und auf die] Autoren [...] Kafka und Beckett“.⁹⁴⁹

⁹⁴⁰ Ende: Briefwechsel mit Zurfluh.

⁹⁴¹ Vgl. Ende, in: Shigematsu: Momo erzählt Zen, S. 132.

⁹⁴² Ende: Briefwechsel mit Zurfluh.

⁹⁴³ Ebd.

⁹⁴⁴ Vgl. Hocke u. Kraft: Michael Ende und seine phantastische Welt, S. 121.

⁹⁴⁵ Graf: Der Sinn des Lesens, S. 107ff.

⁹⁴⁶ Krieger: Wahrnehmung und ästhetische Erziehung, S. 58f.

⁹⁴⁷ Anz, Literatur und Lust, S. 69.

⁹⁴⁸ Ende, in: Hocke u. Neumahr: Michael Ende. Magische Welten, S. 136.

⁹⁴⁹ Ebd.

4.3.1.3.4 Modellerschließung im Unterricht

Der „Spiegel im Spiegel“ eignet sich als Text für die gymnasiale Oberstufe. Auf den ersten Blick wirkt er dabei viel weniger „musterhaft“ Muße modellierend, als die bereits vorgestellten Texte von Michael Ende, da die Themen der Muße nur indirekt, quasi als „Spiegelreflexe“ zur Sprache kommen. Gerade darin liegt jedoch die Stärke der Erzählungen, die in diesen Spiegelreflexen sehr wohl die zentralen Facetten der Muße anklingen lassen, aber deutungssoffen bleiben. Das ruft – beim erwachsenen Leser – ähnlich vielschichtige Zugangsweisen hervor, wie es Endes „doppelsinnige Kinderbücher“⁹⁵⁰ bei jüngeren vermögen. „Ich wollte versuchen, Geschichten zu schreiben, die man lesen sollte, wie man moderne Musik hört oder wie man ein Mobile von Calder betrachtet“,⁹⁵¹ schreibt Michael Ende dazu. Wenn man Texten zuspricht, dass sie auch aus sich zur Muße beim Lesen Entscheidendes beitragen können, dann ist, wie besprochen, die Kategorie des Lese Glücks ein wichtiges Faktum. Ende nimmt hier als „Märchenonkel der Nation“⁹⁵² den Leser mit in seine opulenten Bilderwelten, die als Schattentheater, phantastische Schöpfungen, Traumsphären aber immer einladen zur Eigenaktivität. Ein großer Anteil der Mußeaffinität liegt im Mit-Schöpfungsprozess, der besonders fokussiert wird. Dieser Gestus lädt zum Verweilen und Wiederlesen ein und verlangsamt damit den Lesevorgang. Er lädt auf diese Weise auch ein zur Reflexion. Letzteres ist beim „Spiegel im Spiegel“ besonders gelungen.

Endes in allen besprochenen Werken „ernstzunehmende Phantastik gestaltet Möglichkeitsmodelle des menschlichen Seins“,⁹⁵³ so dass sie Wege für die „Ich-Bildung“⁹⁵⁴ anbietet. Die Reflexionen können dann durchaus noch erweitert und vertieft werden, was sich gut an der Sekundärliteratur zeigen lässt, die von religiöser Adaption⁹⁵⁵ über psychologische Ausdeutungen⁹⁵⁶ und literaturwissenschaftliche Überlegungen zu Bildern und Motiven⁹⁵⁷ reicht. Dazu geht es ihm quasi um eine Komposition von Bewegungen,⁹⁵⁸ die immer wieder unter anderen Blickwinkeln betrachtet, aber auch ganz naiv vordergründig in Einzelbildern rezipiert werden kann.

⁹⁵⁰ Stoyan: Die phantastischen Kinderbücher von Michael Ende, S. 50f.

⁹⁵¹ Ende: Briefwechsel mit Zurfluh.

⁹⁵² Hocke u. Neumahr: Michael Ende. Magische Welten, S. 169.

⁹⁵³ Stoyan: Die phantastischen Kinderbücher von Michael Ende, S. 73.

⁹⁵⁴ Ebd.

⁹⁵⁵ Vgl. z. B. Hoffsummer: 225 Kurzgeschichten für Gottesdienst, Schule und Gruppe, Shigematsu: Momo erzählt Zen.

⁹⁵⁶ Vgl. z. B. Gronemann: Phantásien. Das Reich des Unbewussten; Herzig-Danielson: Winnetou in Phantásien.

⁹⁵⁷ Vgl. z. B. Ludwig: Was du ererbt von deinen Vätern hast...; Hocke u. Hocke: Das Phantásien-Lexikon.

⁹⁵⁸ Vgl. Baal-Teshuva, Jacob: Alexander Calder 1898–1976. Köln: Taschen 1998.

Darin liegt nun der Ansatz für den Unterricht zu „Der Spiegel im Spiegel“: Ausgehend von einem zentralen Einzelbild, wie der Begegnung von Braut und Bräutigam (SiS 89ff.), die sich durch ihre Eile auf ihrem Lebensweg ihrem Schicksal ausliefern, kann ein philosophisches Gespräch zu einem Themenstichwort wie „Lebenstempo und Lebenssinn“ geführt werden. Im Rahmen dieses Gesprächs entstehen Analyse Kriterien, die den Text themenspezifisch betrachten helfen und durch Deutungshinweise (etwa über Verweise auf Sekundärliteratur zur Motivik) ergänzt werden. Die Lehrkraft steuert die Auseinandersetzung mit dem Text unter mußepezifischem Blickwinkel durch ein Angebot an besagter Sekundärliteratur, ohne jedoch allzu sehr auf bestimmte Ergebnisse abzielen. Die Schüler und Schülerinnen setzen sich dann, darauf aufbauend, individuell mit einem Ausschnitt oder mehreren Abschnitten ihrer Wahl auseinander. Methodisch würde sich dazu das Mit- und Weiterschreiben an einem Hypertext anbieten, da dieser durch seine nicht-lineare Struktur dem Konzept des „Spiegel im Spiegel“ sehr nahe kommt. In diesem Fall würden Onlinequellen (etwa Lexikonartikel zu den Motiven u. Ä.) von der Lehrkraft empfohlen, die die SchülerInnen ergänzen und mit den entsprechenden Textstellen verlinken. Auch im Text an sich können durch Links binnenstrukturelle Bezüge hergestellt werden. Die SchülerInnen können dann eigene Essays an die passenden Stellen ankoppeln, wobei ein Thema, wie eben z. B. „Lebenstempo und Lebenssinn“, Leitmotiv sein sollte.

4.3.2 Weitere Modelle von Muße in der Kinder- und Jugendliteratur

Im Folgenden soll nun noch kurz anskizziert werden, dass es neben den Büchern Michael Endes natürlich noch weitere literarische Texte gibt, die bei der Modellbildung eines Muße begriffs herangezogen werden können. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Kinderliteratur, auch und gerade bei Bilderbüchern und Kinderfilmen, geeignet für (Noch-)Nicht- und Erstleser, da die Modellbildung gemäß eines Stufenmodells, das letztlich zu einer differenzierten Werturteilsfähigkeit *Muße* führen soll, konsequent bei jüngeren Kindern beginnt. Ein exemplarischer Verweis auf das Jugendbuch „Kurz vor morgen“ von Irma Krauß soll jedoch zeigen, dass auch in der aktuellen Jugendliteratur mußefähige Texte angeboten werden, die einer Erstbegegnung älterer SchülerInnen mit einem Modell *Muße* den Weg ebnen.

4.3.2.1 Kinderbuch und -film: Von Grillen, Heuschrecken, Ameisen und Mäusen

Bei der Frage nach dem Wert der Muße wurde deutlich, dass sich dieser epochenspezifisch stark aus den Komplementärsetzungen speist, vor allem im Bezug zum Arbeitsbegriff. Ein besonders anschauliches Beispiel dafür sind die Adaptionen der Äsopschen Fabel „Die Ameise und der Mistkäfer“⁹⁵⁹, auf dem Bilderbuchmarkt mit zwei „Klassikern“, nämlich „Frederick“⁹⁶⁰ von Leo Lionni und „Die Grille und der Maulwurf“⁹⁶¹ von Janosch, vertreten.

Bei Äsop wird der fleißigen Ameise der faule Mistkäfer gegenübergestellt, der sich im Sommer ausruht und im Winter dann um Hilfe bitten muss, da er nichts zu essen hat. Das Epimythion zielt darauf, eine reine Gegenwartsorientierung zu überwinden und vorausschauend zu handeln: „Ebenso geraten diejenigen, die im Überfluss nicht für die Zukunft vorsorgen, mit dem Wechsel der Zeiten ins größte Unglück“.⁹⁶² Bei La Fontaine wird aus dem Mistkäfer eine Grille, die sich nicht einfach ausruht, sondern zirpt und singt und die fleißige Ameise zieht daraufhin das Resümee: „Was hast/ Du im Sommer denn getrieben? – / ,Tag und Nacht hab ich ergetzt / Durch mein Singen alle Leut.‘ – / ,Durch dein Singen? – Sehr erfreut! / Weißt du was? Dann – tanze jetzt!“⁹⁶³ Bei Abraham a Sancta Clara ist es eine Heuschrecke, die „mit Singen und Springen die Zeit verzehret“⁹⁶⁴ hat und sich mit der Antwort der Ameise bescheiden muss: „[H]ast du im Sommer können pfeifen und singen, so thue anjetzto im Winter tanzen und leide darneben gleichwohl Hunger, denn das Faullenzen bringet kein Brod ins Haus.“⁹⁶⁵ Er ergänzt die Fabel durch eine Anekdote, in der der Vater den Sohn schlägt, weil dieser nichts tut, denn „wer dem Müsiggang nachgeheth, der wird mit Armuth erfüllet werden.“⁹⁶⁶

Die Fabel wird mehrfach als Trickfilm umgesetzt, das erste Mal bereits 1913 in Russland, in Anlehnung an die Adaption des russischen Schriftstellers Iwan Krylow unter dem Titel „The Dragonfly and the Ant“.⁹⁶⁷ Hier wird eine um Hilfe suchende Libelle von der Ameise abgewiesen, sie legt sich aber dann in den Schnee zum Sterben. In der Verfilmung, produziert von Walt Disney 1934, wird die Fabel unter dem Titel „The Grasshopper and the Ants“⁹⁶⁸ herausgebracht. Dieser Zeichentrickfilm läuft auf die Pointe hinaus, dass bei den Ameisen nur

⁹⁵⁹ Äsop: Fabeln, Stuttgart: Reclam 2005, S. 112f.

⁹⁶⁰ Lionni, Leo: Frederick, Köln u. Zürich: Middelhaue 1967.

⁹⁶¹ Janosch: Die Grille und der Maulwurf, Weinheim: Beltz 1979.

⁹⁶² Äsop: Fabeln, S. 113.

⁹⁶³ La Fontaine, Jean de: Sämtliche Fabeln, München: Winkler 1978, S. 13.

⁹⁶⁴ Sancta Clara, Abraham a: Hui! und Pfui! der Welt, Passau: Winkler 1836, S. 105.

⁹⁶⁵ Ebd., S. 105f.

⁹⁶⁶ Ebd., S. 106.

⁹⁶⁷ The Dragonfly and the Ant (UdSSR 1913), Regie: Wladyslaw Starewicz.

⁹⁶⁸ The Grasshopper and the Ants (USA 1934), Regie: Wilfred Jackson.

leben darf, wer arbeitet. Das Musizieren des Grashüpfers wird dann kurzerhand zur Arbeit erklärt – er darf bleiben, wenn er für die Ameisen spielt und in seinem Abschiedslied singt er demütig: „You were right, I was wrong!“⁹⁶⁹

Auch bei Janosch ist die Grille im Winter Bittstellerin, die vom Hirschkäfer und von der Maus abgewiesen wird. Der Maulwurf aber freut sich über den Besuch und bittet seinerseits die Grille zu bleiben, da er ihre Musik schätzt. Das Bilderbuch endet mit den Sätzen: „Oje, war das eine gemütliche Zeit! Wohl die schönste Zeit in ihrem ganzen Leben.“⁹⁷⁰ In Leo Lionnis Bilderbuch hingegen wird die scheinbare Untätigkeit der Maus Frederick, die ebenfalls im Sommer, im Gegensatz zu anderen geschäftigen Mäusen, nur dasitzt, bereits an dieser Stelle thematisiert und als *Arbeit* betitelt: „Ich arbeite doch“, sagte Frederick, „ich sammle Sonnenstrahlen für die langen, dunklen Wintertage.“⁹⁷¹ Frederick wird dann auch nicht aus der Futtergemeinschaft der Mäuse ausgeschlossen. Als jedoch das Essen verzehrt ist, kommt er mit seinen Vorräten zum Zug und entpuppt sich als Dichter, der mittels der Kunst die Wärme, Farbe, Fröhlichkeit des Sommers zurückbringt, die den Mäusen durch den Winter hilft.

Alle Texte enthalten eine Moral, die den Kindern (und z. T. auch Erwachsenen) nahegebracht werden soll. Bei Äsop geht es in erster Linie um das vorausschauende Handeln, wobei der Mistkäfer durchaus als faul abqualifiziert wird, da er sich ausruht. La Fontaine bringt dagegen das Musizieren ins Spiel, der Gegensatz – hier die leichtlebige, gegenwartsorientierte Grille, dort die fleißige, vorausschauende Ameise – wird dadurch viel stärker konturiert. Abraham a Sancta Clara betont mit der Wahl des „Heuschreck“,⁹⁷² der auf den Wiesen „herumgehupfet“⁹⁷³ ist und in „Jubel und Freuden sein Leben zugebracht“⁹⁷⁴ hat, noch mehr das Leichtfertige, das den Wert der Arbeit und die Tugendhaftigkeit der emsigen Ameise umso deutlicher herausstellt. In der Verfilmung von 1913 wird diese Tugendhaftigkeit hinterfragt: Die Ameise lässt die Libelle unbarmherzig sterben, der als filigranes und schönes Insekt ein nicht zweckorientiertes Leben viel eher zugestanden wird als Heuschrecken und Grillen. Walt Disney als typischer Vertreter des protestantischen Arbeitsethos umgeht diesen Anwurf der Unbarmherzigkeit geschickt: Die fleißigen Ameisen haben sich ihre Winterruhe durch Arbeit verdient, die Heuschrecke muss für sie aufspielen (ergo: arbeiten!), um bei ihnen überwintern zu dür-

⁹⁶⁹ Ebd.

⁹⁷⁰ Janosch: Die Grille und der Maulwurf, S. 28ff.

⁹⁷¹ Lionni: Frederick, S. 10.

⁹⁷² Sancta Clara: Hui! und Pfui! der Welt, S. 105.

⁹⁷³ Ebd.

⁹⁷⁴ Ebd.

fen. Damit ist der Gerechtigkeit wie der Barmherzigkeit Genüge getan und die Heuschrecke hat ihre Lektion gelernt.

Sowohl bei Janosch als auch bei Lionni wird diese „Lektion“ in Frage gestellt. Das gelingt, indem der Komplementärentwurf zur Arbeit nicht mehr die faule Untätigkeit des Mistkäfers oder das „Herumgehupfe“ der Heuschrecke ist, sondern jeweils als ästhetisch wertvoll und damit zu einer Form von Kunst erklärt wird. La Fontaine lässt seine Grille zwar auch musizieren, teilt aber diese Einschätzung nicht: Der Wandel des Muße-begriffs zur Neuzeit ist beim ihm gerade vollzogen, Musik und Tanz sind hier unnütze Zeitverschwendung.

Bei Janosch wird die Musik, respektive das Geigen, der Grille allerdings ebenso wie bei den Bezugstexten im Kontrast zur Arbeit als Vorsorge für den Winter gestellt: „Und als dann der Winter kam, hatte sie nichts zu essen, denn sie hatte das Feld nicht bestellt, also auch keine Ernte.“⁹⁷⁵ Die Verwendung von Zeit auf die „brotlose“ Kunst macht die Grille folglich zur Bittstellerin und sie wird in dieser Rolle vom Hirschkäfer und von der Maus gedemütigt. Erst der Maulwurf gibt ihr ihre Würde zurück. Im Gegensatz zu den Ameisen in Walt Disneys Film, nimmt er sie nicht aus Barmherzigkeit auf und sie muss sich ihren Aufenthalt auch nicht verdienen. Vielmehr schätzt der Maulwurf ihre Kunst und versteht sich als Profiteur des Arrangements. Janoschs Lehre zielt darauf ab, dass sich Brotgeber und Künstler ergänzen und sich im gemeinsamen Lebensvollzug die Lebensqualität für beide erhöht. Zudem geht es um die gegenseitige Wertschätzung, der andere wird jeweils mit seinen Eigenschaften angenommen, so dass eine echte Freundschaft entstehen kann.

Lionni geht noch einen Schritt weiter. Auch bei ihm wird thematisiert, dass Frederick – zumindest auf den ersten Blick – nicht arbeitet. Der Arbeitsbegriff wird aber sogleich erweitert. Auch Frederick ist für die Gemeinschaft der Mäuse tätig. Hier liegt nun eine sehr kindgemäße Definition von Muße vor: Die ganze Großfamilie ist selbstbestimmt aktiv, jeder trägt einen Teil zur Vorsorge für den Winter bei und die Tatsache, dass man Frederick „so dasitzen“⁹⁷⁶ sieht, „halb eingeschlafen“⁹⁷⁷ führt zwar zu Fragen, die Antworten werden aber klaglos akzeptiert. Auch hier wird Frederick als Person wertschätzend wahrgenommen und sein ästhetischer Beitrag zum psychischen Überleben im Winter wird von den anderen Mäusen als wertvoll gewürdigt.

Beide Texte lassen sich im Unterricht für die Frage nach der Rolle von Fleiß und Arbeit im Verhältnis zu Musik und Dichtung als ästhetischem Lebensausdruck heranziehen. Betrachtet

⁹⁷⁵ Janosch: Die Grille und der Maulwurf, S. 4ff.

⁹⁷⁶ Lionni: Frederick, S. 12.

⁹⁷⁷ Ebd., S. 14.

man jedoch aktuelle Unterrichtsvorschläge zu den beiden Bilderbüchern, wird deutlich, dass diese der werthaltigen Tiefenstruktur der Texte in keiner Weise gerecht werden. So wird beispielsweise in Inge Schmidtkes Band „Lesekompetenz entwickeln. Erzähltexte für die Grundschule ab 2. Schuljahr“⁹⁷⁸ tatsächlich „Die Grille und der Maulwurf“ neben „Die Grille und die Ameise“⁹⁷⁹ gestellt. Im Anschluss folgen Aufgaben, die hierarchieniedrige Prozesse der Lesekompetenz fördern wollen, wie eine *multiple-choice* Aufgabe oder ein Rätsel,⁹⁸⁰ bei denen Begriffe, die so wörtlich im Text stehen, gesucht werden müssen. Die *multiple-choice* Aufgaben geben dabei bereits kategoriale Zugangsweisen vor, wenn etwa gefragt wird „Warum hat die Grille keine Vorräte gesammelt?“⁹⁸¹ und dazu als Antwortmöglichkeiten angeboten wird: „Weil sie so viel singen musste. / Weil sie so viel tanzen musste. / Weil sie zu faul war.“⁹⁸² Als richtige Lösung wird die erste Antwort festgesetzt, die wörtlich im Text zu finden ist. Die Schüler und Schülerinnen kreuzen die Antworten an, es ergibt sich ein Lösungswort und über die Frage, ob die Grille nun zu faul war, wird unbesprochen hinweggegangen. Der Vergleich der beiden Texte ist in einer Tabelle angelegt, deren Leitfragen ebenfalls auf der Oberfläche bleiben (z. B. „Welche Probleme hat die Grille?“⁹⁸³) und in der Frage nach der jeweiligen Lehre gipfeln. Im Anschluss heißt es lapidar: „Vergleiche die Texte. 1. Was ist gleich? 2. Was ist unterschiedlich?“⁹⁸⁴ Positiv zu werten ist das Textangebot und die Anregung zum Textvergleich. Inhaltlich werden den Lehrkräften jedoch keinerlei Denkanstöße gegeben, die Gefahr, dass lediglich die vorgegebene Tabelle abgearbeitet wird, liegt nahe.

Ähnlich die „Literatur-Werkstatt ‚Frederick‘“⁹⁸⁵ von Britta Arendt. Abgesehen davon, dass sich überhaupt nur ein Sechstel des Buches mit Anregungen zum Literaturunterricht befasst,⁹⁸⁶ finden sich auch hier neben einer Fantasiereise⁹⁸⁷ zur Einstimmung in den Erlebnisbereich etliche einfache Aufgaben zur Texterschließung⁹⁸⁸ und nur ein Arbeitsblatt, das zur eigenen Beschäftigung mit der Geschichte anregt. Hier sollen insgesamt vier Textan-

⁹⁷⁸ Schmidtke, Inge: Lesekompetenz entwickeln. Erzähltexte für die Grundschule ab 2. Schuljahr, Buxtehude: Persen 2009.

⁹⁷⁹ Ebd., S. 76ff. „Die Grille und die Ameisen“ wird in einer Fassung vorgestellt, die zwar hier Äsop zugesprochen wird, de facto aber eine kindgemäße Umschrift der Version nach La Fontaine ist.

⁹⁸⁰ Beim Rätsel werden lediglich die handelnden Personen benannt, es ergibt sich das völlig sinnfreie Lösungswort „Mais“. Daneben gibt es noch ein Bilderrätsel und eine Frage, die sich ebenfalls wörtlich aus dem Text beantworten lässt. Vgl. ebd.

⁹⁸¹ Ebd., S. 76.

⁹⁸² Ebd.

⁹⁸³ Ebd., S. 80.

⁹⁸⁴ Ebd.

⁹⁸⁵ Arendt, Britta: Literatur-Werkstatt „Frederick“, Mühlheim a. d. Ruhr: Verlag an der Ruhr 2002.

⁹⁸⁶ Die anderen fünf Kapitel beziehen sich auf „Wortspielereien“ (= Rechtschreibung/Sprache untersuchen), „Mathematik/Konzentration“, „Sachunterricht“, „Bastelspaß“, „Frederick-Spiel“. Vgl. ebd. ab S. 26.

⁹⁸⁷ Ebd., S. 17.

⁹⁸⁸ Vgl. ebd., S. 18, 19, 21.

fänge zu eigenen Geschichten weitergeschrieben werden. Zwei der vorgegebenen Anfänge implizieren eine eher negative Haltung zu Fredericks scheinbarer Untätigkeit,⁹⁸⁹ ein Text läuft auf eine Reproduktion des Bilderbuchs hinaus⁹⁹⁰, der vierte Geschichtenanfang jedoch könnte tatsächlich dazu anregen, sich mit Tätigkeiten in Muße auseinanderzusetzen⁹⁹¹. (Möglicherweise ließen sich noch die Bastelvorlage für die Frederick-Stabpuppe oder die Frederick-Maske⁹⁹² zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Text einsetzen.) Insgesamt lassen sich folglich maximal drei von 63 Seiten einer Unterrichtshilfe, die sich „Literatur-Werkstatt“ nennt, für einen Literaturunterricht, der sich mit der zentralen Aussage des Bilderbuchs auseinandersetzen will, heranziehen!

Der kurze Blick in von Verlagen angebotene Unterrichtshilfen zeigt mehr als deutlich, dass die Anliegen eines mußeaffinen Literaturunterrichts hier praktisch nicht vorkommen.⁹⁹³ Ziel im Umgang mit dem Bilderbuch „Frederick“ ist in der Eingangsstufe, dass die Schüler und Schülerinnen zunächst einen persönlichen Bezug zu dem, was Frederick tut, aufbauen und seine lyrische *Arbeit* als bedeutsam erfahren.⁹⁹⁴ In einem zweiten Schritt sollen sie über die (Gleich-)Wertigkeit der verschiedenen Leistungen der Mitglieder der Mäusefamilie nachdenken und auch diese in Bezug setzen zu Tätigkeiten in ihrem eigenen Leben. Dieses Ziel ließe sich auch mit Maulwurf und Grille umsetzen, die Kinder können etwa die Figuren spielen und begründet erwägen, wer sie lieber sein möchten. Sie könnten sich ein „Haus“ für den Winter gestalten⁹⁹⁵ und überlegen, wen sie über Winter gerne zu Gast hätten und welche Talente sie selbst und der Gast haben sollten. Zusammen könnte dann ein Geschichtenbuch mit „Wintergeschichten“ gestaltet werden.

Beide Geschichten gibt es auch als Zeichentrickfilm,⁹⁹⁶ beide in der zeichnerischen Ästhetik des Bilderbuchs in gemächlichem Erzähltempo und linearem Handlungsstrang umgesetzt und schon für kleinere Kinder gut rezipierbar. Durch die langsame Bilderfolge ließe sich jeweils

⁹⁸⁹ „Frederick sitzt immer noch still am Rande der Steinmauer und hilft den anderen Feldmäusen nicht. Während er träumt, schleicht sich von hinten eine Katze an...; Die anderen Feldmäuse sammeln fleißig Vorräte für den Winter. Langsam werden sie ungeduldig, weil Frederick ihnen nicht hilft. Sie hecken einen Streich aus, um Frederick zu ärgern...“ Ebd., S. 20.

⁹⁹⁰ „Im Winterversteck wird es den Feldmäusen langweilig. Sie fragen Frederick nach seinen Vorräten...“ Ebd.

⁹⁹¹ „Um sich die kalten Wintertage nicht zu langweilig werden zu lassen, sammelt Frederick viele Sachen...“ Ebd.

⁹⁹² Ebd., S. 53 f.

⁹⁹³ Inge Schmidtke kann man zu Recht zugute halten, dass sich das Ziel ihrer Publikation auf eine Förderung der Lesekompetenz beschränkt, wobei auch unter diesem Aspekt die Textauswahl und die Aufgabenstellungen Fragen aufwerfen.

⁹⁹⁴ Dazu findet sich ein sehr gelungener Unterrichtsvorschlag des SFZ Ursberg für die Diagnose- und Förderstufe D1 im Internet unter http://www.sfz-ursberg.de/projekte/leseprojekt_05/frederick_dfk.pdf (1. Dezember 2011).

⁹⁹⁵ Z. B. kann man dieses Haus malen, als Collage umsetzen oder räumlich im Schuhkarton verbildlichen usw.

⁹⁹⁶ Janoschs Traumstunde (Deutschland 1986), Regie: Jürgen Egenolf, Uwe-Peter Jeske u. Wolfgang Urchs; Frederick und andere Geschichten von Leo Lionni (Italien 1988), Regie: Giulio Giannini.

der Film gut stoppen, so dass auch ein verweilendes Betrachten möglich wird. Interessant wäre der Filmeinsatz vor allem nach einer Erstbegegnung mit dem Buch, zur Vertiefung und als Voraussetzung für eine eigene filmische Adaption, die statt eines Geschichtenbuchs kleine Spielszenen unter obengenannter Aufgabenstellung umsetzt.

Der Vergleich der Texte mit der Fabel nach Äsop oder La Fontaine kann ebenfalls zu einer vertieften Auseinandersetzung anregen, wobei die SchülerInnen dafür bereits in der Lage sein müssen, einen Übertrag der „Tiergeschichte“ auf die Lehre der Fabel zu leisten, was den meisten Kindern in der Grundschule noch nicht gelingt. Umgekehrt werden Texte von Janosch oder Lionni, die den Sekundarstufenschülern und -schülerinnen als Geschichten für kleinere Kinder bekannt sind, für diese nur einen geringen Anreizcharakter besitzen. Hier liegt ein Jugendbuch als Textangebot näher.

4.3.2.2 Zeitgenössische Jugendliteratur: „Kurz vor morgen“⁹⁹⁷ von Irma Krauß

Der schlichte, reflexive Roman „Kurz vor morgen“ von Irma Krauß wird in einer Rezension der Süddeutschen Zeitung als „eine Erzählung voller Phantasie mit einer unaufdringlichen Intellektualität, die vorbehaltlos zu bewundern ist“⁹⁹⁸ bezeichnet. Inhaltlich steht das Mädchen Senta im Mittelpunkt, die im Rahmen der Probewoche ihrer Schul-Jazzband das kleine Dorf Biberau besucht, in dem ihr Urgroßvater lebt, abgeschieden von der Welt, die für ihn 53 Jahre zuvor, mit dem Tod seiner Frau, stehengeblieben war.

Mit ihrem Besuch hat die 14-jährige [eigentlich 16-jährige, vgl. S. 10, A. N.] Senta ihren Urgroßvater, den sie bislang nicht kannte, „aus seinem Zeitstillstand aufgeweckt wie aus einem Winterschlaf“. Der Kalender des 101-jährigen Herrn zeigt den 1. Juni 1946 an, das Sterbedatum seiner Frau. Seither verbrachte er sein Leben wie in einer Warteschleife. In Erwartung seiner „lieben Frau“ vollzog er Tag für Tag dieselben Tätigkeiten zur Pflege von Haus und Garten. Es gab keine Veränderungen, die ihn die fortschreitende Zeit wahrnehmen ließen. Nun hält der Uropa das Mädchen für seine endlich zurückgekehrte Frau, die auch Senta hieß! So wird Sentas Besuch während ihres Landschulheimaufenthaltes im verschlafenen Dorf zu einer Zeitreise in die Nachkriegszeit: Uropa präsentiert das Badezimmer und den elektrischen Kocher als neumodischen Komfort und unterstellt seiner Urenkelin Wünsche und Sorgen, die typisch für eine vom Krieg gezeichnete Frau sind. Vor allem [...] aber irritiert und fasziniert er sie mit seiner Langsamkeit: „Wer sieht schon beim Gehen jeden Kieselstein glitzern, tröstete ich mich, als wir im Schneckentempo durch den Garten trotteten; wer zählt hunderte von gelben Kletterrosen nur so im Vorüberstreifen?“ Der alte Herr hat nie eine Uhr benötigt, zeigen ihm doch Sonne und Hühner, wann Zeit zum Aufstehen und Schlafengehen ist.⁹⁹⁹

⁹⁹⁷ Krauß, Irma: Kurz vor morgen, Weinheim, Basel, Berlin: Beltz u. Gelberg 2002.

⁹⁹⁸ Zit. nach http://www.irma-krauss.de/presse_9_50.html (1. Dezember 2011).

⁹⁹⁹ Hurrelmann, Bettina u. Barbara Quadflieg: Ach, du meine Zeit!, in: Lesebar. Internet-Rezensionszeitschrift für Kinder- und Jugendliteratur der Arbeitsstelle für Leseforschung und Kinder- und Jugendmedien, <http://www.lesebar.uni-koeln.de/srezensionlesen.php?id=24> (1. Dezember 2011).

Senta begegnet in dem über Hundertjährigen ein anderes Zeitalter, bestimmt von einem ihr fremden, gemächlichen Lebensrhythmus. Es wird eine „historische wie ganz persönliche Spurensuche“¹⁰⁰⁰ daraus, die in der Silvesternacht zum Jahrtausendwechsel mit dem Tod des Urgroßvaters endet.

Die 16-jährige Protagonistin setzt sich aktiv und in einem längeren Prozess mit ihrer Familie und ihrer Familiengeschichte auseinander, die die aktuellen Verhältnisse widerspiegelt: Die Eltern geschieden, die Mutter als Hauptbezugsperson, der Großvater zwar im Heim, aber durchaus aktiv, mit einer Freundin, die sich um ihn kümmert. Durch die Begegnung mit dem Urgroßvater, der „Nichts“¹⁰⁰¹ tut, das heißt, in einer vollkommen abgeschlossenen Welt lebt, wandelt sich ihr Blick auf ihre Kernfamilie, gewinnt an (kritischer) Tiefe und Komplexität. Das hat auch Auswirkungen auf ihr Selbstkonzept, Senta gelingt es, eigene Positionen reflektiert zu vertreten. Die Werte und Normen sowohl von Sentas Peergroup als auch der aktuellen Gesellschaft, so wie sie sie erlebt, werden durch den Lebensentwurf des Urgroßvaters radikal in Frage gestellt. Senta beginnt Prioritäten, die ihr von außen gesetzt werden, als fremdbestimmt wahrzunehmen und differenziert zu hinterfragen. Die kulturelle Konstruiertheit von (Lebens-)Zeit wird im Aufeinandertreffen der Lebenstempi von 1950 und 2000 deutlich und wirft eine Reihe von Fragen auf. Das ist auch der Ansatzpunkt für die Thematisierung der Muße. Obwohl die erste Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts als Zeit zweier Weltkriege, einem sehr einengenden Frauenbild und der nationalsozialistischen Ideologie in keiner Weise nostalgisch verklärt wird, ideologische Beschränkungen, Armut und Kriegsfolgen werden anhand der Familiengeschichte¹⁰⁰² durchaus besprochen, gibt der an Abläufen der Natur orientierte Lebensrhythmus des Urgroßvaters Raum und Zeit zur Reflexion. Der Garten als *locus amoenus*¹⁰⁰³ und die Musik in Form von Sentas Saxofon, das sie an Schlüsselstellen des Textes spielt,¹⁰⁰⁴ unterstützen den Weg zu einem neuen Lebenskonzept, das Senta für sich aufbaut.

Methodisch ist es möglich, zunächst ein Buchbegleitheft anzubieten, das kleinschrittig das Textverstehen unterstützt und unter dem Motto „Dem letzten Jahrhundert auf der Spur“ die globale Kohärenzbildung fördert. Zudem lässt sich ein Familienalbum Sentas erstellen. Dazu können einzelne Szenen, die die Veränderung der Sichtweise auf die Familie illustrieren, als Collage gestaltet bzw. gespielt und auf Video aufgenommen werden. Die SchülerInnen wer-

¹⁰⁰⁰ Krauß, Irma: Kurz vor morgen, Cover.

¹⁰⁰¹ Ebd., S. 9.

¹⁰⁰² Vgl. z. B. S. 8, 142ff., 191.

¹⁰⁰³ Vgl. z. B. S. 36.

¹⁰⁰⁴ Vgl. z. B. S. 207.

den damit auch angeregt, ihre eigene Familie in ähnlicher Weise zu porträtieren und sich bewusst und kritisch in familialen Bezugssystemen wahrzunehmen. Man könnte auch eine Lesekiste gestalten. Die SchülerInnen können zentrale Symbole im Text bzw. in den einzelnen Kapiteln in einem Schuhkarton räumlich anordnen. Daran wird vor allem die Veränderung der Werthaltigkeit bestimmter Schlüsselsymbole, etwa Sentas Saxofon, ihr Handy usw. deutlich. Schlüsselstellen lassen sich als Hörspiel aufnehmen und mit geeigneter Musik untermalen, die sehr deutlich die unterschiedlichen Lebenstempi herausarbeitet und den ästhetischen Gehalt des Textes herausstreicht.

4.4 Unterrichtsziel: Urteilsfähigkeit über zeitgenössische Literatur

Bisher wurde mit den literarischen Beispielen ein Zugang zur Muße aufgezeigt, den Fritz Oser in seinem Aufsatz „Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung“¹⁰⁰⁵ vermutlich der „weicheren“ Version¹⁰⁰⁶ des „Ansatz[es] der Wertvermittlung“¹⁰⁰⁷ zuordnen würde, mit der er die Bemühungen beschreibt, „über Vorbilder, Texte, Biographien usw. Werte indirekt aber gezielt zu ‚vermitteln‘“¹⁰⁰⁸. Diesem Ansatz schlägt der Vorwurf der „Indoktrination“¹⁰⁰⁹ entgegen, da man den Kindern „richtiges“ Verhalten aufzeigt, ungeachtet des Zweifels, ob eine Kultur grundlegende moralische Werte aus sich selbst beurteilen kann.¹⁰¹⁰

Dem lässt sich nun entgegenhalten, dass Schüler und Schülerinnen aktuell in Verhältnissen aufwachsen, in denen ein bestimmtes Arbeitsethos omnipräsent ist, so dass die mußeaffinen Texte per se zur Auseinandersetzung mit der lebenspraktischen Erfahrung anregen. Zudem etabliert sich durch die vorgestellte Textauswahl ein Anspruch ästhetischer Erfahrung, die erfahrbar macht, dass Wirklichkeit auch anders sein könnte.¹⁰¹¹

In der Moral geht es darum, Bedürfnisse und Interessen von Menschen zu schützen. [...] Um aber Bedürfnisse überhaupt schützen zu können, muß man ein Verständnis und eine Kenntnis dieser Bedürfnisse entwickeln. Die ästhetische Erfahrung präsentiert nun menschliche Bedürfnisse und bringt sie zur Anschauung.¹⁰¹²

¹⁰⁰⁵ Oser, Fritz: Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung, in: Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis, hg. v. Wolfgang Edelstein, Fritz Oser u. Peter Schuster, Weinheim u. Basel: Beltz 2001, S. 63–89.

¹⁰⁰⁶ Ebd., S. 70.

¹⁰⁰⁷ Ebd.

¹⁰⁰⁸ Ebd.

¹⁰⁰⁹ Ebd., S. 71.

¹⁰¹⁰ Vgl. ebd.

¹⁰¹¹ Marcus Düwell bezieht sich hier auf Adorno, vgl. Düwell, Marcus: Ästhetische Erfahrung und Moral, in: Erzählen und Moral. Narrativität im Spannungsfeld von Ethik und Ästhetik, hg. v. Dietmar Mieth, Tübingen: Attempto 2000, S. 26.

¹⁰¹² Ebd., S. 27.

Gerade Bedürfnisse im Umgang und in der Erfahrung des Selbst mit seiner Lebenszeit werden im Diskurs wahrnehmbar und schätzbar. Solange der Literaturunterricht diesen ästhetischen Anspruch nicht auf moralhaltige Sätze verkürzt, sondern der „ästhetischen Irritationskraft und [...] Komplexität“¹⁰¹³ Raum gibt, können von den SchülerInnen Vorstellungen entwickelt werden, die ein kritisches Hinterfragen von Arbeitsethiken wünschenswert erscheinen lassen. Dass dieser Ansatz damit einen Grundstein legen will, den Wert *Arbeit*, so wie er sich in unserer Gesellschaft konturiert, neu zu dimensionieren und damit „die Welt zu verbessern“, diesem Ansinnen ist auf dieser ersten Ebene allerdings mit großer Skepsis zu begegnen: Zum einen kann es nicht Ziel von Unterricht sein, „wie die Weltverbesserer hoffen, die ‚Verhältnisse‘ zu ändern, sondern nur die jungen Menschen gegen diese zu stärken“,¹⁰¹⁴ wobei es natürlich möglich ist, dass durch individuelle Erziehung „auch ein positiver Einfluss auf die Gesamtheit ausgeübt wird“.¹⁰¹⁵ Zum anderen können und müssen die jungen Menschen aktiv in diesen Prozess miteinbezogen werden, schließlich geht es letztlich um ihre Zukunft.

Solange literarische Texte nur dazu dienen, ästhetische Erfahrungen anzubahnen, wird gegen die Prämisse eines Indoktrinationsverbots nicht verstoßen, schließlich ist laut Marcus Düwell die ästhetische Erfahrung an sich a-moralisch, da eine Begründung „moralische[r] Schutzgüter als moralische Rechte“¹⁰¹⁶ von ihr nicht geleistet wird. Dazu bedarf es der moralphilosophischen Reflexion, ergo der Fähigkeit begründete Werturteile fällen zu können. Diese *Werturteilsfähigkeit* ist nun auch das Ziel moderner Werteerziehung: Beispielhaft mündet etwa die Dissertation des Pädagogen Michael Gruber in dem Fazit: „Der mündige Umgang mit Wertefragen und ethischen Themen ist eine überaus wichtige Qualifikation des unter Pluralitätsbedingungen lebenden Individuums.“¹⁰¹⁷ Für die Entwicklung des Begriffs der Werturteilsfähigkeit spielt das Entwicklungsmodell der Moral nach Kohlberg eine entscheidende Rolle,¹⁰¹⁸ das diese durch die Auseinandersetzung mit moralrelevanten Konflikten („Dilemmata“) weiterentwickeln will. Kaspar Spinner merkt dazu als Hauptkritikpunkt die „ausschließlich kognitiv-rationale Ausrichtung“¹⁰¹⁹ der pädagogischen Verfahren nach Kohl-

¹⁰¹³ Spinner: Werteorientierung im literarisch-ästhetischen Unterricht, in: Werteorientierter Unterricht, hg. v. Matthes, S. 104.

¹⁰¹⁴ Hentig, Hartmut v.: Ach, die Werte! Ein öffentliches Bewusstsein von zwiespältigen Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert, Weinheim u. Basel: Beltz 2001, S. 57.

¹⁰¹⁵ Ebd., S. 53.

¹⁰¹⁶ Düwell: Ästhetische Erfahrung und Moral, in: Erzählen und Moral, hg. v. Mieth, S. 32.

¹⁰¹⁷ Gruber: Schulische Werteerziehung unter Pluralitätsbedingungen, S. 274.

¹⁰¹⁸ Zur Auseinandersetzung vgl. Oser: Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung, in: Moralische Erziehung, hg. v. Edelstein, Oser u. Schuster, S. 73ff.

¹⁰¹⁹ Spinner: Werteorientierung im literarisch-ästhetischen Unterricht, in: Werteorientierter Unterricht, hg. v. Matthes, S. 104.

berg an, wobei Werner Wiater den Zusammenhang der Urteilsfähigkeit mit den kognitiven Fähigkeiten des Educanden betont.¹⁰²⁰

Wenn das Ziel erreicht werden soll, dass Schülerinnen und Schüler sich eigenständig – rational und kognitiv – bezüglich eines Wertes *Arbeit* ebenso wie eines Wertes *Muße* positionieren, müssen beide Ausrichtungen in den Blick genommen werden. Dabei ist, im Gegensatz zu vielen (Grund-)Werten, ein echt herrschaftsfreier Diskurs möglich, da beide Werte sich als „Lebensgestaltungswerte“¹⁰²¹ legitimieren lassen.

Die Möglichkeit, einen Wert *Muße* in einer Gesellschaft, in der er nicht repräsentiert wird, reflexiv begründen zu können, ist für einen mündigen Bürger eine wesentliche Voraussetzung, diesen als Lebensgestaltungswert für sich vertreten zu können. Allerdings sind an Entscheidungsfindungsprozessen eben auch die emotionalen Anteile moralischer Bildung intensiv beteiligt: Auch wenn ein Individuum etwa das Lesen eines Buchs rational mit einem Konzept der *Muße* begründen kann, so kann es emotional – über ein verinnerlichtes Arbeitsethos – ein schlechtes Gewissen ob der „verschwendeten“ Zeit auf eine Lektüre, die nicht unmittelbar der Pflichtlektüre zugeordnet wird, entwickeln. Gerade diese „emotionalen Anteile moralischer Bildung [...] aber spielen im Umgang mit literarischen Texten eine besonders große Rolle.“¹⁰²² Sie lassen sich am literarischen Modell beobachten, benennen und werden damit einem Werturteil begründbar zugänglich.

In den nun folgenden Kapiteln soll es um den Aufbau solcher Werturteile gehen. Dabei sind gewisse kognitive Strukturen Voraussetzung, etwa die Fähigkeit, über reine Selbstbezüglichkeiten hinauszugehen und mindestens den anderen in seinen Rechten wahrzunehmen, möglichst auch schon systemische Bezüge (d. h. die gesellschaftlichen Ansprüche auf die Mitarbeit bzw. die Arbeitskraft des Einzelnen) herstellen zu können. In Anlehnung an Kohlbergs Stufenmodell müssen sich die Schüler und Schülerinnen dafür entwicklungsgemäß ein gewisses Alter erlangt haben, wobei ob der Wahrscheinlichkeit, eine umfangreiche Schülergruppe zu erreichen, die Überlegungen zum Unterricht im Folgenden die Sekundarstufe II betreffen. Das hat auch Folgen für die Textauswahl, da die Texte nicht mehr nur Modelle vorstellen sollen, die den Wert *Muße* ins Weltbild der Jugendlichen rücken, sondern vielmehr über die genannte ästhetische Irritation eine aktive Auseinandersetzung mit den Dimensionen der *Muße* herausfordern wollen. Dass diese Möglichkeit besteht, soll im Folgenden exemplarisch belegt werden.

¹⁰²⁰ Wiater, Werner: Werte! – Was für Werte?, in: Lernchancen 9 (2006), Heft 52, S. 9.

¹⁰²¹ Gruber: Schulische Werteerziehung unter Pluralitätsbedingungen, S. 69.

¹⁰²² Spinner: Werteorientierung im literarisch-ästhetischen Unterricht, in: Werteorientierter Unterricht, hg. v. Matthes, S. 104.

Es werden folglich im Anschluss drei Texte vorgestellt, die jeweils im Bezug auf aktuelle gesellschaftliche Bedingungen je einen der drei zentralen Faktoren der Muße, ergo das Selbst (Botho Strauß), die Wahrnehmung von (Lebens-)Zeit (Matthias Politycki) und die ästhetische Wahrnehmung der Welt (Thomas Bernhard), in den Mittelpunkt stellen und zu einer vertieften Beschäftigung mit diesen herausfordern wollen. Gleichzeitig sollen diese Texte dabei natürlich potentiell mußefähig sein. Dazu müssen auf der Basis einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Text sowohl kognitive, als auch emotionale Rezeptionsprozesse auf Seiten der SchülerInnen über eine Versprachlichung in verschiedenen methodischen Formen, bewusst gemacht werden, um schließlich ein Fundament für ein eigenes begründetes Werturteil der Schüler und Schülerinnen zu bilden. Dieses Werturteil soll an einem Text geschärft werden, der, zumindest auf den ersten Blick, inhaltlich allen Grundgedanken der Muße gegenüber Widerstand leistet (Primo Levi) – und gerade deshalb in einem mußeaffinen Literaturunterricht einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Im Sinn eines mußeaffinen Literaturunterrichts sollte dies, so weit als irgend möglich, selbsttätig und intrinsisch motiviert, geschehen.

4.4.1 Das Selbst – Strauß: „Die Unbeholfenen. Bewußtseinsnovelle“

Nach Bruno Ganz schreibt Botho Strauß in einer Weise, die glauben mache, das Politische und die Kunst könnten tatsächlich zusammenfallen und er vermöge verschiedene Welten übereinander zu schieben, so dass ein zusammengeschautes Stück Welt sichtbar werde, ein klarer Kontrast zur „Ödnis des Selbstreferentiellen“ entstehe.¹⁰²³ Immer wieder geht es dabei in den Texten von Botho Strauß um Reflexionen über das Individuum in seinem Verhältnis zu den konkreten Befindlichkeiten unserer Zeit, unserer Welt und des Anderen. Es geht um eine Standortbestimmung des Selbst im „Netzwerk“ von Kunst, Politik, Gesellschaft – unter anderem in der 2007 erschienenen Erzählung „Die Unbeholfenen“,¹⁰²⁴ die „dem deutschen Bewusstsein und der ‚Krise‘ des Individuums auf den Grund [...] gehen“¹⁰²⁵ will, wie Andrea Köhler in ihrer Rezension in der „Neuen Zürcher Zeitung“ notiert.

¹⁰²³ Vgl. Ganz, Bruno: Zu Botho Strauß, in: Unüberwindliche Nähe. Texte zu Botho Strauß, hg. v. Thomas Oberender, Berlin: Theater der Zeit 2004, S. 56.

¹⁰²⁴ Strauß, Botho: Die Unbeholfenen. Bewußtseinsnovelle, München: Hanser 2007, im Folgenden abgekürzt DU.

¹⁰²⁵ Köhler, Andrea, zit. n. <http://www.perlentaucher.de/buch/27813.html> (1. Dezember 2011).

Als Untertitel wählt Botho Strauß den Begriff der „Bewußtseinsnovelle“. Schon im Titel zeigt er sich damit qua Rechtschreibung als konservativ,¹⁰²⁶ er selbst weist allerdings diesen Ausdruck zurück:

Wir haben ja nichts, aber auch gar nichts, was wir in unserem persönlichen Lebens- und Zeitraum als besonders erhaltenswert ansehen könnten. Ich kann mit dem Wort konservativ nichts anfangen, weil es als ein politisch vollkommen platter Begriff verhunzt ist. Ich halte es für wichtig, sich zu einem geistigen, ästhetischen Fundamentalismus zu bekennen, der weiß, wie es in einem Vers von Gunnar Ekelöf heißt, dass in jedem Augenblick „der Schleier der Zeit“ zerreißt und man vor dem nackten Beginn steht. Es gibt eben nicht nur das Geschichtliche. Ich verstehe es eher heideggerisch: Man muss seine Gründe behalten, seiner Herkunft begegnen. Mit konservativ hat das nichts zu tun. Ich nenne es fundamental. Ich könnte auch elementar sagen.¹⁰²⁷

Von diesem „ästhetischen Fundamentalismus“ ist auch die vorliegende „Bewußtseinsnovelle“ geprägt, wobei „[ü]ber weite Strecken [...] der Text ein philosophisches Gespräch [ist], das von kurzen Regieanweisungen unterbrochen wird“.¹⁰²⁸ Doch textsortengemäß folgt schließlich „eine novellistische ‚unerhörte Begebenheit‘, die dem Geschehen eine Wendung gibt und die langen Gesprächsreihen, aus denen das Buch zum großen Teil besteht, aufricht. Plötzlich geht es in ein Märchen über. Plötzlich wird wirklich erzählt.“¹⁰²⁹

Das Gespräch, das um die Krise des individuellen Bewusstseins in der Gegenwart kreist, wird von Florian Lackner, dem Ich-Erzähler, wiedergegeben, der als neuer Liebhaber von Nadja in ihre Hausgemeinschaft, bestehend aus ihren Geschwistern Albrecht, Elena und Ilona sowie ihrem (Ex-)Freund Romero, eingeführt wird. Aus Florians Sicht geht es um eine Standortbestimmung seiner selbst in dieser Gemeinschaft, die sich bewusst vom „draußen“ abkapselt: „[...] es [gibt] freilich für uns Geschwister ein festes Dogma, eine Losung, die unabänderlich für jeden gilt: Niemand verläßt den Raum“ (DU 31). Ihr Ziel ist es, den „seelenräuberischen Einflüssen der Zeit“ (DU 46) zu entkommen und sich so „aus der Überschwemmung mit nichtswürdiger Gegenwart zu retten“ (ebd.). Dazu trägt auch die Entscheidung bei, sich von

¹⁰²⁶ Implizit knüpft er damit an die Debatte an, die sich anlässlich des „Anschwellenden Bocksgesangs“ [Strauß, Botho: *Anschwellender Bocksgesang*, *Der Spiegel*, Nr. 6, 8. Februar 1993] in den deutschen Feuilletons entzündete: „Zur Rekapitulation des Hergangs: Botho Strauß veröffentlichte am 8. Februar 1993 im *Spiegel* einen Essay mit dem seither zum geflügelten Wort gewordenen Titel „Anschwellender Bocksgesang“. Strauß inszenierte sich darin als radikaler Kritiker der demokratisch-kapitalistischen Wohlstands- und Mediengesellschaft, nur nicht mehr aus der Warte eines Linken, der – wie Strauß – einstmals in die Schule Adornos und Benjamins gegangen war, sondern aus der Warte eines konservativen Neurechten. [...] Viele Kritiker haben mit Recht darauf hingewiesen, daß Strauß damit nicht einem neonazistischen Populismus huldigt – sondern im Gegenteil – wie er selbst deutlich macht – einem elitären Konzept eines einsamen Konservativen im buchstäblichen Sinn, eines Konservativen, der das Bewahrenswerte [...] konserviert und bewahrt. Strauß selbst spricht diesbezüglich ausdrücklich von Außenseitertum [...], ‚Meistertum‘ und ‚Autorität‘.“ Weninger, Robert: *Streitbare Literaten. Kontroversen und Eklat in der deutschen Literatur von Adorno bis Walser*, München: Beck 2004, S. 149ff.

¹⁰²⁷ Greiner, Ulrich: Am Rand. Wo sonst. Ein Zeit-Gespräch mit Botho Strauß, in: *Die Zeit*, Nr. 6, 18. Juni 2003.

¹⁰²⁸ Böttiger, Helmuth: „Das Dilemma der Gegenwart“, <http://www.dradio.de/dkultur/sendungen/kritik/669685/> (1. Dezember 2011).

¹⁰²⁹ Ebd.

Vergangenheit und Zukunft zu lösen: „Wir sind als Einzelmenschen wie als Geistfiguren Endstationen. Keiner von uns wird Kinder haben. Niemand je wieder so denken wie wir. Auch verstehen wir uns nicht als Abkömmlinge unserer Eltern. [...] Also mit einem Wort: keine Eltern, keine Kinder. Kein Vorher, kein Nachher. Endstationen.“ (Ebd.)

Die Liebesgeschichte, die Florian Lackner zu erleben meint, ist eine stehende Geschichte (vgl. DU 32): „Sie verläuft eben nicht. Sie ist deshalb auch keine Geschichte. [...] Sie steht und schwankt [...] in einem solch fortschrittlosen Zustand“ (ebd.). Erst als er sich unter der Führung der tauben Ilona nach draußen begibt und, von ihr der Mutter zugeführt, die Liebesnacht mit dieser verbringt, wird die Novelle zur Geschichte: auf den letzten zwölf Seiten des Textes verändert sich durch den Eintritt der Mutter in die Geschwistergemeinschaft das Gefüge, auch wenn die Mutter im neuen Gewand der „Verjüngten und Verliebten“ (DU 112) in ihrer Identität nicht mehr über die Mutterschaft, sondern ausschließlich nach ihrer Zuordnung zu Florian als ihrem Geliebten definiert wird.

4.4.1.1 Reflexives Potenzial und Mußfähigkeit des Textes

Charakterisiert werden die Figuren des „Kammerspiels“¹⁰³⁰ als „Puppen an den Fäden einer Reflexion, die über ihren Köpfen und nicht in ihnen stattfand. [...] ein Ektoplasma – eine Ausstülpung ihres zu fünf bewegten Geistes. Und dieses aus ihnen hervortretende Gebilde ließ sie denken, ließ sie auf den Wellen des Bewußtseins tanzen, als wären sie Marionetten in der Hand eines launenreichen Spielers“ (DU 28).¹⁰³¹ Man vermutet die Reflexionen eines (impliziten) Autors, der dem Leser von vorneherein „erläuterte Personen“ (DU 29) vorstellt, „gleichsam als habe ein Kommentar das Werk, auf das er sich bezieht, aufgesogen und verschlungen“ (ebd.). Die Vorstellung von einem autonomen Subjekt wird abgelehnt, auch der Außenseiter Florian Lackner definiert sich als „Dilettant seines Ichs“, „zu einem Schemen verringert“, „ein Mann unter Einfluss“ (DU 17).

Damit bietet sich die Möglichkeit einer vertieften Auseinandersetzung mit der Grundeinstellung zur Idee einer einzigen, in sich geschlossenen Identität des Subjekts. Dies artikuliert Botho Strauß auch an anderer Stelle:

Gewiß, man wünscht jedem der unzähligen verzweifelten Identitätssucher, die darum ringen, zu sich selbst zu kommen, man wünscht ihnen, sie mögen sich einbilden, sie gefunden zu haben,

¹⁰³⁰ Köhler, Andrea, zit. n. <http://www.perlentaucher.de/buch/27813.html> (1. Dezember 2011).

¹⁰³¹ Der Bezug auf Kleists Marionettentheater wird an mehreren Stellen geführt und besonders von Lothar Müller in seiner Rezension des Textes in der SZ betont. Vgl. Müller, Lothar: Die Komödie der Schwarmintelligenz, Süddeutsche Zeitung, 10. Oktober 2007.

ihre „Identität“, sei es in einer Gemeinschaft, in der Arbeit, im Politischen oder in sonst irgendeinem Abenteuer ihrer Existenz. Hierbei handelt es sich ja offenkundig um eine abgesunkene Glaubensfrage, so wie man früher um „seinen Gott“ rang. Trotzdem schmerzt es jedesmal, wenn man die inbrünstige Phrase von der Identität hört, der Anklang an Gott bzw. der Mißklang der Selbstvergottung, die das kleine, das freie und armselige Subjekt sich herausnimmt.¹⁰³²

Trotzdem ist ihm dieses schmerzhaft Ringen wesentlich, denn auch wenn das Ich, jeder transzendentalen „Fremd“-Bestimmung beraubt, sich nicht identisch sein kann, ist es doch „mehr als bloß ein Ensemble von Gesetzen und Strukturen“.¹⁰³³

Diese Ablehnung der „Identität, nach der man *sucht*“,¹⁰³⁴ bedeutet erst einmal eine Verweigerung, sich kategorial festlegen zu lassen. Parallel zu seinem 2005 im Münchner Residenztheater uraufgeführten Stück „Die eine und die andere“ wird deutlich, dass Strauß eine eigene, konsistente Identität, die es in verschiedenen Rollen und Interaktionssituationen zu wahren gilt, für unmöglich hält. Übrig bleibt hier die Forderung nach einem „Typ“, nicht *dem* Typ, sondern dem im sozialen Umfeld passend kreierten Typ mit dem passenden Logo, bzw. Label.¹⁰³⁵

In „Die Unbeholfenen“ lehnen die Protagonisten genau dieses, die Suche nach einer „sogenannten Selbstverwirklichung“ (DU 30) ab, man will sich keinen sozialen Rollen anpassen: „Sie entwarfen sich aus einem viel zu fragmentierten Innenleben, als daß sie zu festumrissenen Rollen hätten finden können“ (ebd.). Der Selbstentwurf ist dabei ein passiver Akt: „Was ist schon das *Ich* des Eigensinns, verglichen mit dem *Mir* der Widerfahrnis? Wir alle hier sind ausgeprägte Dativ-Menschen und leben nach dem Motto: Ich bin, was mir widerfährt“ (DU 51).

Nur die taube Zwillingschwester wird über die Grenzen der Wohnung hinaus aktiv und veranlasst, dass die Mutter in ihrer neuen Rolle als einer „Verjüngten und Verliebten“ (DU 112) Bewegung ins Spiel bringt. Damit bekommt der bis dahin rein geistig-philosophische Diskurs eine Note von Körperlichkeit, die bis zu diesem Zeitpunkt als dem „höchsten Bewußtsein“, der „fruchtbaren Reflexion“ (DU 52) abträglich bewertet wird: „Sie sagte, daß die meisten Topfit-Kreaturen sich geradezu krankhaft mit ihrem körperlichen Wohlergehen beschäftigen, während sie ihren Geist so gut wie nie an die frische Luft führten.“ (DU 53) Nun wird frischer

¹⁰³² Strauß, Botho: Paare. Passanten, München: Edition Süddeutsche Zeitung 2004, S. 136f.

¹⁰³³ Ebd., S. 136.

¹⁰³⁴ Ebd., S. 135.

¹⁰³⁵ Strauß, Botho: Die eine und die andere, München, Wien: Hanser 2005, S. 20: „ELAINE: Ich bin eben jemand, mit der andere nicht gleich etwas anfangen können. INSA: Sie können deinen Typ nicht einschätzen, Kind. Dein Typ ist ihnen nicht geheuer. Du solltest offen darüber nachdenken. Du musst dich fragen: Wer bin ich genau? Wofür stehe ich? Was macht mich unverwechselbar? Was ist mein Logo? [...] Sonst bekommst du deinen Typ nicht in den Griff. Sagt man noch: Typ? Ich glaube, man sagt heute nicht mehr: Typ.“

Pflaumenkuchen geboten (DU 111), man schminkt sich (DU 113), bewegt sich „wendiger und öfter“ (DU 115), der Blick auf die reine Reflexion wendet sich: „Das Scheißdenken ... das Scheißdenken“ (DU 122). Während es in „Die eine und die andere“ der Mutter Elaine nicht gelingt, die Einsamkeit ihrer Tochter Insa aufzubrechen,¹⁰³⁶ scheint hier die Mutter in ihren verschiedenen Rollen tatsächlich das Selbst-Bewusstsein der anderen wahlweise zu stärken und zu schwächen, allerdings lediglich mit der Folge, dass mit einem – wie auch immer gearteten – „ärgerlichen Zwischenfall“ (DU 123) zu rechnen sei. In dieser Erwartung endet das Buch.

In „Die eine und die andere“ thematisiert Botho Strauß den Zustand der Abwendung von der Pluralität des „Draußen“ als „Cocooning“¹⁰³⁷ – „[m]an hüllt sich ein und genießt das Heimische als kontrollierte Insel im Chaos. Cocooning als Abgrenzung von der Umwelt ist die Bedingung der Bildung des Eigenwerts Individuum“.¹⁰³⁸

Es bedeutet dort allerdings mehr Verlust als Rettung der eigenen Identität, was etwa in einem Gespräch von Mutter zu Tochter deutlich wird: „In deiner Gegenwart betrinken sich die Menschen. [...] Es ist, als empfänden sie an deiner Seite ein schreckliches Unbehagen. Ein Gefühl von abgründiger Leere, das sie zu betäuben hoffen.“¹⁰³⁹ Es ist vor allem der Schatten der Mutter, der über der Tochter liegt, die ihre Situation als „arktisch einsam“¹⁰⁴⁰ beschreibt.

Diese Leere als Basisgefühl des Individuums wird auch in „Die Unbeholfenen“ formuliert, so definiert Nadja ihr Gefühlsleben: „Ich bin leer und liebe. Leer bis auf den Grund und doch verliebt in dich. [...] Ich kann jede Haltung, jedes Urteil, jeden Traum, die zu einer großen Liebe gehören, in mir erzeugen und hervorbringen. Und trotzdem dieses ohrenbetäubende Sausen der Leere“ (DU 19). Dieser Simulation von Liebe, die als Idee eines echten Gefühls durch den Text hindurch immer wieder entlarvt wird, setzen die Geschwister Sympathie entgegen: „Das heißt so viel wie untereinander nicht nach Verständigung suchen, sondern sie von vorneherein als gegeben empfinden.“ (DU 46) Diese gedeiht allerdings nur im Cocooning.

¹⁰³⁶ Vgl. Niklas, Annemarie: „Eine Zersplitterung ins Identische“ – Botho Strauß’ „Die eine und die andere“ als Begleitlectüre einer zum Scheitern verurteilten Identitätssuche?, in: *Wirkendes Wort* 2007, Heft 2, S. 282f.

¹⁰³⁷ Strauß: *Die eine und die andere*, S. 16: „*Segment eines Innenraums. Insa sitzt kerzengerade auf einem Gymnastikball und trinkt Wein. Elaine, ihre Tochter, ist zu Hause eine weiche, stille, beinahe geduckte Person. Eine junge Frau, die ewig bei der Mutter wohnt, sich in ihr Zuhause einwickelt (,Cocooning’) und nicht fort will.*“

¹⁰³⁸ Bolz: *Blindflug mit Zuschauer*, S. 151.

¹⁰³⁹ Strauß: *Die eine und die andere*, S. 17.

¹⁰⁴⁰ Ebd., S. 12.

Sympathie besitzt im Gegensatz zu Liebe, die als Liebe zwischen Mann und Frau zunächst alle anderen ausschließt, integrativen Charakter. Der „*Gast*“ (DU 46) kann einverleibt werden in das kollektive Bewusstsein, innerhalb dessen der Einzelne nur „Impuls-Sätze“, „Satz-Bolzen“ (DU 36) abgibt, die der Ergänzung harren, sich als Teilchen einer flexiblen Schwarmin-telligenz (vgl. DU 66) etabliert. Cocooning gelingt nur in der Abkehr der individuellen Vergangenheit und Zukunft, hier symbolisiert durch die Mutter und das Kind. Von dem Kind, das Romero von einer anderen Frau draußen geboren wird, grenzt sich die Gemeinschaft entschlossen ab, es ist „das von Nadja ungewollte“ (DU 14), die Mutter wird verjüngt und recycelt, nur als Verjüngte, Verliebte ist sie adaptionsfähig und ist insofern durch die Möglichkeit der Erneuerung Vorbotin der angekündigten „Endlos-Zeit“, in der das Bewusstsein in ein kollektives Netz (mit der Spinne als „Wappentier unseres Gegenwartsbewußtseins“, DU 71) eingespeist ist, in einer „Kenosis im Downloadverfahren“ (DU 70).

Rätselhaft bleibt, warum nach dem „*Powercut*“ (DU 101) die Gesellschaft eben nicht mehr da einsetzt, wo sie unterbrochen wurde, sondern tatsächlich so etwas wie eine Veränderung eintritt, ein Rollentausch, in dem die Mutter den Mittelpunkt der Gemeinschaft einnimmt. Hubert Spiegel geht in seiner Rezension des Textes davon aus, dass es sich um so etwas wie den Morgen danach handelt, um ein Erwachen, wobei „[d]er schwere Kater, der die Gemeinschaft erfasst hat, [...] indes nicht vom Wein [kommt], sondern vom Reflexionsrausch“.¹⁰⁴¹ Davor:

ein Reflexions- und Liebesreigen, ein gedankenschweres und amourenleichtes Sommernachtsverwirrspiel um die Schwierigkeit, Badeschaum an die Wand zu nageln. Denn genauso hat Botho Strauß vor drei Jahren definiert, was es bedeutet, Befindlichkeiten zu sondieren: das gleiche dem Versuch, Badeschaum an die Wand zu nageln. Der Satz findet sich in dem Band „Der Untenstehende auf Zehenspitzen“ aus dem Jahr 2003.¹⁰⁴²

Botho Strauß handelt die Frage nach dem Subjekt auf zwei Ebenen ab, einmal im Rahmen der Reflexionen, die die Figuren „nur vor sich hin reden“ (DU 20), und dann in der Verortung und Vernetzung der einzelnen Personen zueinander. Reflexiv wird der Wert des Individuums „draußen“ analysiert, es wird vom Verlust der Krisenfähigkeit eines persönlichen Bewusstseins (vgl. DU 64) gesprochen, es wird durch ein „zuvor nie gekanntes Sammeln, Mischen und Harmonisieren – Synchronisieren!“ (DU 67) eine „Zunahme und Vergrößerung auch des individuellen Bewußtseins“ (ebd.) erzeugt, das letztlich zu einem Hyper-Bewusstsein (vgl. DU 68) führt:

Da gibt es Verfasser im mittleren Alter, sie schreiben Romane von mehr als dreitausend Seiten, phantastische Romane, in deren erweitertem Gedächtnis sich unzählige Figuren der abendländischen Literatur herumtreiben und neu erfundene Konstellationen eingehen. (DU 67)

¹⁰⁴¹ Spiegel, Hubert: Die Schrift im Badeschaum an der Wand, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 15. September 2007.

¹⁰⁴² Ebd.

Es sind gerade die gebildeten, zur ästhetischen Leseweise fähigen LeserInnen, die der Text hier eingemeindet, LeserInnen, die zumindest schon mit dem Gedanken an eigene literarische Tätigkeit gespielt haben. Diese finden sich in einer „Bewußtseinshybride“ (DU 68) verortet, also trotz oder gerade aufgrund vielfältiger geistig-historischer Quellen und zeitgenössischer Vernetzungen letzten Endes unfruchtbar.

Unfruchtbar bleiben auch die handelnden Personen, nicht von ungefähr eine Geschwistergemeinschaft, selbst die jeweiligen Liebhaber werden zügig eingemeindet und verschwistert. Einzig die Mutter fällt zunächst aus dem Rahmen, mittels etlicher Kunstgriffe gelingt es aber, auch sie auf die Ebene der Geschwisterlichkeit zu führen, wo sie den Platz der verehrten Schwester Ilona einnimmt. Trotz der kurzfristigen Impulse für die Gesellschaft, die durch ihre Ankunft entstehen, steuert das Familienleben auf „irgendeine[n] ärgerlichen Zwischenfall zu [...] – wie alle anderen auch“ (DU 123) und im Rückblick verschwimmen die Figuren, bleiben „ein wenig konturlos und allzu weich“ (DU 122).

Ein Text also, der den Lesenden zuruft, man müsse sich „damit abfinden, daß alle Arbeit am Bewußtsein, egal, ob ein Leben, ob eine Epoche lang, stets Arbeit an der Selbsttäuschung ist“ (DU 96). Der Idee, die „Bewußtseinsnovelle“ wäre ein Vehikel für das integrative Moment, mit dessen Hilfe das Ich als handlungsmächtiger Designer seiner Selbst multiple Ich-Entwürfe überwindet, Netzwerke des Selbst¹⁰⁴³ in ein stimmiges Konzept des eigenen Ich einbindet, weist der Text auf der Inhaltsebene klar zurück: „Der neue Mensch besitzt ein hochaufgelöstes Bild von sich selbst und überblickt sich nicht mehr“ (DU 80). Textimmanent stellt sich die Suche nach dem Ich als auswegloses Verwirrspiel dar, das den Rezipienten weniger zum Einklang mit sich selbst, zur Muße führt, sondern eher ratlos zurücklässt.

Dazu passt auch die Einschätzung der Zeitlichkeit in der Novelle, in der die Geschwister sich von Vergangenheit und Zukunft lossagen (vgl. DU 46), hier ein „mühseliges, unbeholfenes Geschäft“ (DU 69) des Erinnerns sehen, bei „maßlose[n] Gedächtnis-Kolosse[n], die das alte Erinnern niederwalzen, indem sie es mit subjektloser Perfektion betreiben“ (DU 68), mit denen sie entweder kongruent gehen oder „die Niedergewalzten selbst sein“ (ebd.) werden. In jedem Fall wird der Mensch sich „entäußern an die technischen Gedächtnisse“ (DU 70) und so „elegant hinüber zu einem Konzept der Endlos-Zeit“ (DU 69) gelangen. Auch das Ästhetische wird abgewickelt, in einer „Voraussage, die eine kluge Frau, Elémir Zolla, bereits vor fünfzig Jahren in folgende Worte faßte: ‚Nach dem Heiligen entschwindet auch dessen Sprößling, das Ästhetische‘“ (DU 65). Damit werden alle drei Kategorien der Muße zwar ins

¹⁰⁴³ Vgl. Bower, Gilligan: Remembering information related to one's self, S. 420ff.

Zentrum des Textes gestellt, aber unter gegenwartsbezogenen Aspekten höchst kritisch behandelt. Das stellt eine solide Basis für Reflexionen dar, die über Idealmodelle hinaus zu einem begründeten Werturteil führen sollen.

Gleichzeitig wird jedoch in Frage gestellt, ob der Text selbst „mußefähig“ ist. Fritz Wefelmeyer sieht dazu Andeutungen in der Rezeption Botho Strauß', die in diese Richtung weisen:

Der eigentliche Skandal [...] zu diesem Buch besteht darin, daß offenbar niemand es für nötig gehalten hat, seine ästhetische Form ernst zu nehmen. Stattdessen reden alle frank und frei davon, daß Botho Strauß an dieser oder jener Stelle in seinem Buch dieses oder jenes festgestellt oder kritisiert habe. [...] Von ‚Auseinandersetzung‘ im Sinne eines theoretischen Diskurses kann bei diesem Buch nicht gesprochen werden. Es handelt sich weder um ein Werk der Sekundärliteratur noch um eine philosophische Streitschrift.¹⁰⁴⁴

Lässt sich also die Muße über eine rezeptive Metaebene retten? Diese Überlegung ist rundweg zu bejahen und zwar sowohl unter philosophischen als auch ästhetischen Aspekten.

Durch die Figurenkonstellationen und die Rahmenhandlung kommentiert der Text das, was als „Theorieliteratur“ verstanden werden könnte: Jede Aussage ist einer der eingehend charakterisierten Personen zuzuordnen, sowohl Impuls, der nach Ergänzung sucht, als auch bezugnehmender Kommentar.

So wird etwa der Abgesang an das Ästhetische von Romero ausgesprochen. Er ist der Ex-Lover, der Vorgänger, der „aus Liebesgeschichten herausspring[t] und doch am Gedankensquash weiter teil[nimmt]. Romero heißt zwar wie der Stierkämpfer aus Hemingways ‚Fiesta‘, aber seine Wendigkeit und Geistesgegenwart ist die eines nahezu körperlosen Reflexionsakrobaten.“¹⁰⁴⁵ Romero, der zu Beginn gezeichnet wird als „unduldsamer Intellektueller“ (DU 11), der „vornehmlich geistigen Gestank“ (DU 12) verbreitet, am Schluss jedoch „die Weihen des Unerheblichen“ (DU 117) empfängt, seine Aussagen selbst einreicht in „das Scheißdenken“ (DU 122). Dazwischen stehen seine Aussprüche, die mit hohem Gültigkeitsanspruch geäußert werden, jedoch von „Puppen an den Fäden einer Reflexion, die über ihren Köpfen und nicht in ihnen stattfand“ (DU 28). Parallel ließe sich diese Doppelbödigkeit, das Spiel mit dem Gedanken, der nach Bedarf auf- und im nächsten Zug abgewertet wird, auch für die anderen Personen nachweisen. Damit wird deutlich, dass der Text zwar in verschiedenste Richtungen weist, dort aber nie wirklich Position bezogen wird.

¹⁰⁴⁴ Wefelmeyer, Fritz: Worauf bei Botho Strauß zu blicken wäre. Hinweise zur Rezeption, in: Text + Kritik 1984, Heft 81, S. 90.

¹⁰⁴⁵ Müller: Die Komödie der Schwarmintelligenz, Süddeutsche Zeitung, 10. Oktober 2007.

Derartige Bewegungen sind höchästhetisierte „Reflexion [...] des Denkens auf sich selbst“,¹⁰⁴⁶ eine literarische Bewegung von Anziehung und Abstoßung, Zuwendung und Distanznahme und insofern mehr als Diagnose: Der Ich-Erzähler tut, als wäre er „bereits mitten im Spiel, verstand aber weder Regeln noch Absicht der Partie“ (DU 19). Lesende befinden sich mitten im Spiel, und die Suche nach den Regeln und Absichten, die dem Text – auch mittels seiner zahlreichen außertextuellen Anspielungen – eingewoben sind, sind ihr ästhetischer Genuss und eine intellektuelle Herausforderung. Vermag man sie anzunehmen, erzeugt der Text ein Leseglück, das aus der ästhetischen Lust an reflexiven Bewegungen um die (nicht auflösbare) Frage nach der Individualität in dieser dem Ich zu definierenden Zeit entspringt, er erzeugt Muße.

4.4.1.2 Rezeptive Zugänge und Förderung der Werturteilsfähigkeit im Unterricht

„Strauß lässt keinen Zweifel daran, daß bei einer Identitätssuche der Dichtung eine herausragende Rolle zukommt“¹⁰⁴⁷ und er nimmt auch in „Die Unbeholfenen“ diese Rolle an. „Wenn [...] davon die Rede ist, daß der Dichter die Gegensätze und Strömungen in sich aufnimmt, dann gehören zu diesen mit Sicherheit die geistigen und kulturellen Gefährdungen des modernen Subjekts in einer beschädigten Welt.“¹⁰⁴⁸ Es geht demnach zwar sehr wohl um die zentralen Themen der Muße, sie werden aber nicht mehr, wie bei den „Modellen der Muße“ idealtypisch dargestellt, sondern vielmehr in gegenwartsbezogene Kontexte gerückt, die dazu herausfordern, sie kritisch zu reflektieren – und dies in einer Schrift, die Peter Mohr im „TITEL – Magazin für Literatur und mehr“ „an ein philosophisches Oberseminar“¹⁰⁴⁹ erinnert.

Das impliziert, dass die Textstrukturen beim Lesen Kompetenzen voraussetzen, die auch SchülerInnen der Sekundarstufe II zum überwiegenden Teil sehr fordern bis überfordern. Dem muss im Unterricht Rechnung getragen werden.

Dabei ist es für den (erwachsenen) Leser sicher möglich, diesen Text mit Muße zu diskutieren, wenn die Gratifikation in der Anschlusskommunikation liegt, denn „[u]nendlich viele

¹⁰⁴⁶ Eisler: Wörterbuch der philosophischen Begriffe, Bd. 2, S. 345.

¹⁰⁴⁷ Wiesberg, Michael: Botho Strauß. Dichter der Gegenauflärung, hg. v. Karlheinz Weißmann u. Götz Kubitschek, Dresden: Edition Antaios 2002, S. 64f.

¹⁰⁴⁸ Ebd.

¹⁰⁴⁹ Mohr, Peter: Die seelenräuberischen Einflüsse der Zeit,

<http://www.titel-magazin.de/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=6245> (25. September 2009).

Fragen türmen sich nach der Lektüre von Botho Strauß' *Die Unbeholfenen* auf.¹⁰⁵⁰ Allerdings charakterisiert Peter Mohr „Die Unbeholfenen“ als ein „Buch, das für einen (wertkonservativen) intellektuellen Zirkel taugt, aber nur für einen, in dem auch Widerspruch erlaubt ist“.¹⁰⁵¹ Das ist jedoch nicht der Leser, den Botho Strauß impliziert:

Ich meine sogar, die Literatur besteht nur für Literaten, für literarisch tingierte Menschen. Mein Leser ist mir zum Verwechseln ähnlich. Er ist nicht die Frau des Vorstandsvorsitzenden. Er gehört nicht zur Elite. Es wird jemand sein, der völlig spiegelbildlich dem Autor entspricht. Einsamkeit plus Einsamkeit.¹⁰⁵²

Dass es sicher nicht um eine monetäre Elite, aber wohl ebenso sicher um einen sehr elitären ästhetischen Anspruch geht, den Strauß an seine Leserschaft stellt, das ist bereits seit dem „Anschwellenden Bocksgesang“¹⁰⁵³ Allgemeingut.

Der textimmanente Anspruch fordert – gewollt – eine elitäre Leserschaft, die zu einem ästhetischen Lesemodus mit „Achtsamkeit, Bewusstheit und Selbsterfahrung [...] [als] zentrale Kategorien der ästhetischen Wahrnehmung“¹⁰⁵⁴ fähig ist.

Mit Blick auf die Schule ließen sich hier Zielvorgaben für „ideale“ gymnasiale Abschlussklassen formulieren, die mit Lust den philosophisch-politischen Reflexionen folgen, die zahlreichen literarischen Anspielungen verstehen und einordnen und die minimale äußere Handlungsebene symbolisch stimmig einbeziehen. Auf dieser Ebene wäre wohl auch ein Flowerlebnis möglich, wobei nicht der Text sondern eher einzelne Gedanken und Elemente zu weitern, dann auch selbstvergessenen Reflexionen anregen können. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die Mehrzahl der Schülerschaft zunächst nicht die Kompetenz oder Bereitschaft hat, sich auf die reflexions- und anspielungsreiche, handlungsarme Darstellungsart einzulassen, so dass durch dieses Textangebot auch Frustration erzeugt werden kann. Daher bietet sich eine Zugangsweise an, die sich eher auf einzelne Ausschnitte und Elemente bezieht: So können die Schüler und Schülerinnen aufgefordert werden, einen Abschnitt zu suchen, den sie gedanklich vertiefen wollen. Dabei genügt ein Hineinblättern in den Text, in der Hoffnung, dass je nach Vermögen der Jugendlichen ein Verweilen bei einzelnen Textabschnitten möglich wird und letztlich ein – nicht notwendig lineares – Lesen immer größerer Teile des Textes zu einem intrinsisch motivierten Leseinteresse und damit zu einem Lesen in Muße führt, das dann auch die ästhetischen Herausforderungen des Textes als spielerisches Vergnügen begreifen kann.

¹⁰⁵⁰ Ebd.

¹⁰⁵¹ Ebd.

¹⁰⁵² Zit. n. Oberender, Thomas: Ein nicht ausübender Gesellschaftsmensch. Portrait aus Versatzstücken, in: Unüberwindliche Nähe. Texte über Botho Strauß, hg. v. dems., Berlin: Theater der Zeit 2004, S. 22.

¹⁰⁵³ Vgl. Strauß, Botho: Anschwellender Bocksgesang, in: Der Spiegel, Nr 6, 8. Februar 1993.

¹⁰⁵⁴ Krieger: Wahrnehmung und ästhetische Erziehung, S. 58f.

Wichtig ist, dass das Buch jedem Schüler, jeder Schülerin, in die Hand gegeben wird, so dass die Möglichkeit besteht, immer noch und immer wieder den Text zur Hand zu nehmen. Die Schüler und Schülerinnen können sich dann – je nach Eigeninteresse – zu einzelnen Textpassagen in „philosophischen Zirkeln“ verabreden. Aufgabe der Lehrkraft ist es, diese Passagen sachlich zu analysieren und über Materialangebote zu den außertextuellen Anspielungen diese Schülergespräche sachlich zu fundieren. Möglicherweise werden auch Gesprächsprotokolle erstellt, die einen gezielten Kommentar der Lehrkraft erlauben.

Zur Förderung der Werturteilsfähigkeit bezüglich des „Selbst“, das sich als ein Muße Lebendes wahrnehmen und legitimieren lassen soll, lassen sich auf einer „schlichten“ Ebene Stellungnahmen zu Sätzen wie „Der neue Mensch kennt nur die Lust am Funktionieren“ (DU 80) und/oder „Der neue Mensch besitzt ein hochaufgelöstes Bild von sich selbst und überblickt sich nicht mehr“ (ebd.) mündlich oder schriftlich (als Erörterung, Sachbeitrag für ein Magazin, Titel eines Märchens, einer „wahren Geschichte“, eines Gedichts...) herstellen.

Emotional ließe sich der Existenz der Geschwister, die sich stets in derselben Wohnung aufhalten, ohne Verpflichtungen wie eigene Kinder übernehmen zu wollen, ausschließlich in ihrer Gedankenwelt leben, nachspüren, indem man etwa die Gespräche nachspielt (wobei die SchülerInnen selbst geeignete Passagen suchen), auf Video aufnimmt und dann reflexiv auf die Metaebene geht, indem man dazu Reportagen erstellt.

Den „Wert“ eines Lebens, das sich ausschließlich mit der Reflexion, vor allem des eigenen Selbst beschäftigt, könnte man in einer Diskussionsrunde („Talk show“ im Fernsehen o. Ä.), in der die SchülerInnen jeweils in die Rolle einer der handelnden Personen schlüpfen und aus deren Sicht gegenüber einem skeptischen Moderator argumentieren, aushandeln.

Anspruchsvoll wären Stellungnahmen zu Textpassagen, als Beispiel seien hier Romeros Ausführungen zur Netzwerkidentität (DU 70ff.) genannt, die zunächst mehrfach gelesen und im Detail erfasst werden müssten. Zu diesem Beispiel ließe sich das eigene Bewusstsein als Hypertext der Identität graphisch darstellen und mit Bildern, selbstverfassten und vorgefundenen Texten (auch Bildern, Musik usw.) im Netz verlinken, so dass ein komplexes Abbild des Ich entsteht, über das sich die SchülerInnen austauschen können.

Im Sinn der vorgestellten Zielsetzungen ist vor allem, dass der Text zwar scharfe Analysen gegenwärtiger Befindlichkeiten bietet, aber keine Antworten gibt. Der Unterricht sollte diese Vorgehensweise insofern aufnehmen, als dass ein Sinnfindungsprozess die Aspekte der Muße artikuliert und legitimiert (etwa in dem Sinn, dass eine Reduzierung des Daseins auf die „Lust am Funktionieren“ (DU 80) abzulehnen ist, dass ein rein reflexives Dasein ästhetisch be-

gründbar ist, dass es integrative Momente des Selbst geben sollte) und damit Argumentationshilfen geben, ohne andere Sichtweisen auszuschließen.

4.4.2 Zeitlichkeiten – Politycki: „jenseitsnovelle“

Nach der „Bewußtseinsnovelle“ nun die „jenseitsnovelle“:¹⁰⁵⁵ Die gleiche Textsorte, zwei Jahre später erschienen, und auch hier verrät die Schreibweise die Stoßrichtung des Autors. Matthias Politycki, elf Jahre jünger als Botho Strauß, gilt als „Autor der Single-Generation“¹⁰⁵⁶ und will sich bewusst modern und aufgeschlossen zeigen. Ganz deutlich wird dies in seinem 2000 erschienenen Aufsatz „Marietta – die Idee, der Datensatz und der Strohhut. Schreiben und Schreiben-Lassen im Internet“,¹⁰⁵⁷ den er auch in seinen Sammelband mit dem bezeichnenden Namen „Vom Verschwinden der Dinge in der Zukunft“¹⁰⁵⁸ aufnimmt: Hier wie dort, bei „Marietta“ ebenso wie in der „jenseitsnovelle“, geht es um Beziehungen und Beziehungslosigkeiten (post-)moderner Menschen, deren Vertextung im Rahmen ihrer Zeit, und die Frage: „Was bleibt?“

In „Vom Verschwinden der Dinge in der Zukunft“ findet diese Vertextung virtuell statt. Es geht in Anspielung an Virilios „Ästhetik des Verschwindens“¹⁰⁵⁹ um den Grundgedanken, dass durch die fortschreitende Technisierung über die Geschwindigkeit – in den virtuellen Welten die Geschwindigkeit, die „Flut“ der Daten – die Dinge zum Verschwinden gebracht werden. So verwischen bei Matthias Politycki die Konturen einer bereits solide skizzierten Romanidee zu „Marietta“, gedacht als Anschlussprojekt zu seinem viel gelobten „Weiberroman“,¹⁰⁶⁰ als er sich auf das Konzept einer „Novel in Progress“ auf der Homepage von „Aspekte-Online“¹⁰⁶¹ einlässt. Mit größter Geschwindigkeit vervielfacht sich der Text in parallelen Forumstexten. Am Schluss bleibt eine Multiplikation des Romans im Netz, der durch die zahllosen Beiträge von Internetusern auf insgesamt 469 Seiten „Schnipseldateien“ anwächst.¹⁰⁶² Es bleibt aber auch die Ahnung, ja die Gewissheit, „daß mit dem gedruckten und

¹⁰⁵⁵ Politycki, Matthias: jenseitsnovelle, Hamburg: Hoffmann und Campe 2009, im Folgenden abgekürzt JN.

¹⁰⁵⁶ Vgl. http://www.single-generation.de/kohorten/78er_theoretiker.htm (1. Dezember 2011).

¹⁰⁵⁷ Politycki, Matthias: Marietta – die Idee, der Datensatz und der Strohhut. Schreiben und Schreiben-Lassen im Internet, erstm. ersch. Stuttgart: Franz Steiner 2000, hier zit. n.: Ders.: Vom Verschwinden der Dinge in der Zukunft. Bestimmte Artikel, Hamburg: Hoffmann u. Campe 2007, S. 181–199.

¹⁰⁵⁸ Politycki: Vom Verschwinden der Dinge in der Zukunft.

¹⁰⁵⁹ Virilio, Paul: Ästhetik des Verschwindens, Berlin: Merve 1986.

¹⁰⁶⁰ Politycki, Matthias: Weiberroman, München: Luchterhand 1997.

¹⁰⁶¹ <http://www.matthias-politycki.de/novel3/geflust3/ruckblick.htm> (1. Dezember 2011).

¹⁰⁶² Politycki: Marietta, in: Ders. Vom Verschwinden der Dinge in der Zukunft, S. 198: „Um ihn [den Roman, A. N.] zu lesen muss man lediglich die Links zu den jeweiligen Gliederungspunkten im Kopf vornehmen und sie, die kleinen Entäußerungen, zu einem chronologisch gefügten Ganzen verknüpfen. Für den, der auf diese Weise

gebundenen Papierwerk niemals einzuholen sein wird, was dessen digitale Vorabfassung vorgegeben“ hat.¹⁰⁶³

Die „jenseitsnovelle“ wirkt dazu (allerdings nur auf den ersten Blick) wesentlich konservativer, fast im Sinne eines Botho Strauß „fundamental“¹⁰⁶⁴ oder „elementar“.¹⁰⁶⁵ „Die Entzifferung von Zeichen, aber auch das Scheitern von Lektüren und Kommunikation sind das eigentliche Thema des Buches, in dem auch der Tod von Anfang an verschiedene Lesarten zulässt“,¹⁰⁶⁶ schreibt Richard Kämmerlings in seiner Rezension des Textes in der FAZ.

4.4.2.1 Reflexives Potenzial und Mußefähigkeit des Textes

Es geht um den Sinologen Hinrich Schepp, Mitte sechzig, der eines Morgens seine Frau Dorothee Wilhelmine Renate Gräfin von Hagelstein, genannt Doro, tot am Schreibtisch findet, wo sie ein altes Manuskript von ihm korrigiert hatte, vielmehr dieses Manuskript eines halbfertigen Romans mit autobiographischen Zügen auf sein Leben hin konkretisiert und mit ihren Kommentaren versehen hatte.

Neben der gerade erst erkalteten Leiche seiner Gattin sitzend, beginnt Schepp mit der Lektüre und entdeckt, dass Doro das spätpubertäre Stück Literatur autobiographisch und symptomatisch las und gerade im Begriff war, ihren untreuen Ehemann nach fast dreißig Jahren zu verlassen. Ihr philologischer Kommentar zu Schepps unausgegorenen Männerphantasien war als Abschiedsbrief gedacht. Der konsternierte Schepp muss feststellen, dass Doro nicht nur von seinen Kneipen eskapaden wusste, sondern auch von seiner Liebe zu der verruchten Polin Dana – und zwar aus erster Hand, denn Doro unterhielt selbst jahrelang eine innige Beziehung zu der vermeintlich bisexuellen Kellnerin. So weit, so unerhört. Politycki verschachtelt raffiniert die Ebenen des Textes im Text, Doros Kommentierung und Schepps Korrektur der Korrektur, und zeichnet so das Szenario einer Gelehrtenehe im Medium der Textkritik.¹⁰⁶⁷

Neben der Toten sitzend wird Schepp durch den Lektüreprozess deutlich, wie sich seine Erinnerungen verschieben und durch die neuen Perspektiven das eigene Leben in seiner Selbstwahrnehmung umgeschrieben wird. Es geht um Zeit als „schmerzen- und freudenerfüllte Erfahrung an sich selbst“,¹⁰⁶⁸ die durch Schrift(-zeichen), Text und Textkritik definiert wird. Der Protagonist geht an deren Erkundung als der, „der er ein Leben lang gewesen, ein geduldiger

zu lesen weiß, ist der Roman schon jetzt mit seinen insgesamt 50 Schnipseldateien und, vor allem, seiner 469 Seiten umfassenden Gesamtschnipseldatei, komplett abrufbar und jedenfalls so prallvoll gefüllt mit Versprechungen aller Art, wie sie ein 240seitiger Roman, so der vom Verlagsvertrag vorgegebene Umfang, niemals einlösen wird.“

¹⁰⁶³ Ebd.

¹⁰⁶⁴ Greiner, Ulrich: Am Rand. Wo sonst. Ein Zeit-Gespräch mit Botho Strauß.

¹⁰⁶⁵ Ebd.

¹⁰⁶⁶ Kämmerlings, Richard: Die Enden der Würste. Totenwachtraum: Matthias Polityckis „Jenseitsnovelle“, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 1. Oktober 2009.

¹⁰⁶⁷ Ebd.

¹⁰⁶⁸ Roth: Kind und Geschichte, S. 59f., vgl. Kap. 3.2.1.

Erforscher der Quellen“ (JN 31). Am Anfang steht das Ende: Der Geruch des Todes, der „der Luft nun ein süßlichsaures Nebenaroma beimischte[]“ (JN 7), die letzten Zeilen Doros auf Schepps Manuskript (JN 13f.), die Erinnerung an die Gespräche über Tod und Jenseits, mit der einst die Beziehung zwischen Hinrich und Doro begann (JN 18ff.). Zu Beginn „schlug es vom Guten Hirten elf“ (JN 11), der Glockenschlag von der Kirchturmuhren als Motiv der Jetztzeit zieht sich durch das Buch und holt Schepp immer wieder in die Gegenwart zurück, in der er sich mit den körperlichen Veränderungen, die der Tod mit sich bringt, auseinandersetzen muss, wobei diese an ein Stillleben mit barocker Vanitas-Symbolik erinnert: die Betonung der Stille (z. B. JN 43), die Fliege (z. B. JN 32), die (faulenden) Blumen (z. B. JN 10), die Schönheit des Verfalls (z. B. JN 82).

Diese Referenzpunkte zur Gegenwart ziehen sich wie ein dünner roter Faden durch die beiden Schichten der Erinnerung, die beide gekoppelt sind an die jenseitsorientierte Zukunftsvorstellung. Einmal die Beziehung des „weltfremden“ Hinrich zu Doro, deren Dreh- und Angelpunkt das Gemälde „Die Toteninsel“ von Arnold Böcklin ist,¹⁰⁶⁹ auf dem Dorothea ihre Jenseitsvorstellung, geprägt von der chinesischen Mythologie, verbildlicht sieht:

Nach dem Tode gehe es mit dem Sterben nämlich erst so richtig los, wenn sie die Südlichen Kommentare recht verstehe, da werde die Seele beurteilt und gereinigt. Über kurz oder lang komme man an einen See, der vollkommen unbewegt inmitten leblos nackter Landschaft vor einem liege. Von Ferne vielleicht an einen Gebirgssee erinnernd, bloß größer, viel größer, das gegenüberliegende Ufer allenfalls als Ahnung irgendwo im Diffusen. [...] vor allem aber sei man vollkommen mit sich allein und müsse doch hinein ins kalte Wasser und hinüberschwimmen. Ans andere Ufer, wo das Leben vielleicht irgendwie weitergehe, aber das sei im Grunde egal, man habe gar keine Chance, es dorthin zu schaffen, spätestens in der Mitte des Sees würden jedem die Kräfte erlahmen, jedem. Dann lasse man sich noch eine Weile treiben, zunehmend fröstelnd, schließlich werde man hinabgezogen in die Tiefe, als griffe eine große Hand von unten zu und... Und? Nichts und. Dann sei man wirklich weg, und alles sei vorbei. (JN 21)

So beängstigend die Vorstellung besonders für Doro auch ist, sie stellt zu Beginn der Novelle die positive Seite der Beziehung dar, die mit dem Versprechen Schepps beginnt, Doro dort am See zu begleiten (JN 25), der tröstlichen Vorstellung, dass sie „beide, wenngleich im Tode, [dort] wieder vereint wären“ (JN 65), obwohl Schepp, der Atheist (JN 65), selbst dem Jenseitsentwurf Doros zunächst halb ironisch, halb skeptisch gegenübersteht:

Alles habe ein Ende, die Wurst sogar deren zwei, antwortete Schepp der empörten Doro einst flapsig auf die ernste Frage nach seinen Jenseitsvorstellungen. Auch dieses Buch hat also zwei Enden, wobei im Grunde offenbleibt, welches das lediglich erträumte ist. Denn die Sehnsucht nach einem anderen Leben ist ebenso mächtig wie der Wunsch nach der Auferstehung beziehungsweise dem Weiterleben der Toten: „Fast fürchtete er sich davor, so sehr erhoffte er es.“¹⁰⁷⁰

¹⁰⁶⁹ Im Text ist das Bild beschrieben (JN 23), auf der Homepage Mathias Polityckis wird der Hinweis konkretisiert, vgl. http://www.matthias-politycki.de/downloadfiles/MP_Lesekreis.pdf (1. Dezember 2011).

¹⁰⁷⁰ Kämmerlings: Die Enden der Würste.

Und so endet das Buch einmal mit dem vollkommenen Scheitern Schepps, der schließlich allein verstirbt: „Vor ihm lag der See. [...] Für einen allein war der See ja viel zu dunkel und kalt, das sah man ihm an, kalt war er auch“ (JN 119).

Das zweite Ende greift die „Wendung der Geschichte“¹⁰⁷¹ auf, „dieser Punkt, von welchem aus sie sich völlig unerwartet umkehrt, und doch natürlich, dem Charakter und den Umständen angemessen, die Folge entwickelt“,¹⁰⁷² die Ludwig Tieck 1829 als ein Charakteristikum der Novelle beschreibt. Hier ist das zentrale Ereignis eine Augenoperation des schwer kurzsichtigen Hinrich Schepp, der danach plötzlich die Welt um ihn mit neuer Schärfe sieht und wahrnimmt. Das führt dazu, dass der „Glatzenüberkämmer alten Schlages“ (JN 51) am Hals der Kellnerin Dana, der er dann verfällt, das zugehörige Dingsymbol „Kan“ entdeckt, ein Zeichen aus dem „I Ging“ (mit dem sich Doro seit ihrer Studienzeit beschäftigt). „„Kan“, das Abgründige, stand gleichermaßen für eine Schlucht wie für das Wasser am Grunde der Schlucht, stand für Herz, Seele, Vernunft, war irgendwie mit Gefahr verbunden oder wies darauf hin, des weiteren auf einen ‚mittleren Sohn‘“ (JN 69). Das Zeichen, das der Trägerin nichts bedeutet (JN 68), stellt für Hinrich und Doro jeweils in einer Art verspäteten Midlife Crisis die Verkörperung der Jugendträume außerhalb der Beziehung dar. Die Trägerin Dana verspricht lebensfrohe, gänzlich unintellektuelle Sexualität, wobei, zumindest für Schepp, die Versprechen größtenteils in Fiasko und Peinlichkeit enden und letztlich dazu führen, dass seine Frau ihn mit dieser Kellnerin verlassen will, die „verfügt [hat], mich [also Doro, A. N.] am See zu erwarten. [...] In der Tat, Schepp, sie hat mit mir denselben Pakt geschlossen, wie vormals du“ (JN 110). Das zweite Ende tilgt nun die unerhörte Begebenheit der Novelle, die Augenoperation, Schepp bleibt kurzsichtiger Glatzenüberkämmer (JN 121f.), Doro bleibt am Leben, Schepp bleibt in Doro verliebt, bleibt glücklich. Was allerdings auch bleibt, ist die Fliege (JN 124), ist der Verwesungsgeruch (ebd.) – und es bleiben eine Menge Fragezeichen für den Rezipienten.

Auch dieser Text greift eines der großen Themen der Muße auf, das Thema Zeit in ihrem Verhältnis zur Literatur, zur Selbstbiographie.¹⁰⁷³ Fragt man nach der „Mußefähigkeit“ der Novelle, so ist als erste Ebene textimmanent der Blick auf den Protagonisten zu richten, inwiefern dieser, als Leser, Muße empfindet.

Für Hinrich Schepp geht es um den Zusammenhang zwischen Zeitperspektive und Identität, der „als wechselseitig gesehen werden [muss]. Nicht nur die Zeitperspektive trägt mit ihren

¹⁰⁷¹ Zit. n. Braak, Ivo: Poetik in Stichworten, Kiel: Hirt 1972, S. 212.

¹⁰⁷² Ebd.

¹⁰⁷³ Vgl. Kap. 2.3.1 und 3.2.2.

Inhalten des Erinnerten und des Erwarteten zum Bewusstsein von Identität bei, auch das Identitätsbewusstsein nimmt Einfluss auf die Zeitperspektive. Die Auseinandersetzung mit einschneidenden Lebensereignissen kann z. B. eine Neudefinition des eigenen Selbstwertes erfordern¹⁰⁷⁴. Auf der Textebene wird er „im Medium der Textkritik“¹⁰⁷⁵ mit der Deutung seines Lebens konfrontiert, seine Biographie, die er als junger Mensch in Form des Romanmanuskripts entwirft, wird im Alter durch seine Frau radikal umgedeutet, die ihrerseits „einem neuen Leben entgegenkorrigiert“ (JN 112), durch ihren Tod für Schepp aber die Möglichkeit ad absurdum führt, seinerseits das korrigierte Manuskript gegenzukorrigieren (JN 115). Auslöser ist ein Ereignis der „Vergangenheit als Bezug für die Gegenwart“¹⁰⁷⁶ nämlich Schepps Augenoperation: „[...] nach mehr als zwei wunderbar stillen Jahrzehnten an ihrer Seite hatte er sich auf Anraten seines Arztes die Augen lasern lassen. Woraufhin es mit der Beschaulichkeit vorbei war“ (JN 46). In dem Moment, als mit dem zweiten Ende dieses Ereignis getilgt wird, wird auch der Deutungshorizont der Selbstzuschreibungen geändert.

Hinrich Schepp liest folglich in mancher Hinsicht unter den Attributen der Muße: Schon äußerlich zeichnet sich seine Lesart durch Zeitvergessenheit aus, die durch die Glockenschläge vom „Guten Hirten“ ab und an unterbrochen wird. Körperliche Bedürfnisse spielen für ihn keine Rolle, ein äußerer Zeitrahmen als Endpunkt der Lektüre wird ihm nicht gesetzt. In den Text bringt er sich und sein Leben ein, es ist seine Vergangenheit, die zur Sprache kommt, es sind Reflexionen über das Ich in seiner Endlichkeit, die ihn beschäftigen. In gewisser Hinsicht wird damit eine Idee von Muße aufgegriffen, wie sie sich bei Seneca findet.¹⁰⁷⁷

Die philosophische Reflexion, für Schepp und seine Frau im Kontext der fernöstlichen Philosophie, begleitet beide durch eine lebenslange aktive Auseinandersetzung mit dem Tod, die aber weniger in ein tröstliches oder abgeklärtes Verhältnis dazu mündet, sondern eine (Privat-)Vorstellung erzeugt, die vor allem ängstigt und so zu einer Haltung führt, die der Muße, wie oben beschrieben, entgegensteht. Trost findet sich nur, solange Schepp kurzsichtig bleibt, wobei der unterschwellig faulige Geruch und die umherschwirrende Fliege im zweiten Schluss darauf verweisen, dass der Tod sich trotz allem breit gemacht hat, in der Beziehung und im Leben des Gelehrten Schepp.

¹⁰⁷⁴ Plattner: Zeitbewusstsein und Lebensgeschichte, S. 49, vgl. Kap. 3.2.2.

¹⁰⁷⁵ Kämmerlings: Die Enden der Würste.

¹⁰⁷⁶ Ebd., S. 232.

¹⁰⁷⁷ Seneca: De brevitae vitae, S. 45ff.: „Allein, von allen sind der Muße hingegeben, die für Philosophie Zeit haben: sie allein leben; sie fügen ihrer Zeit alle Zeit hinzu. [...] Von diesen [den Philosophen, A. N.] wird niemand dich zwingen zu sterben: alle werden es dich lehren. [...] Sehr kurz und voller Sorgen ist das Leben derer, die das Vergangene vergessen, das Gegenwärtige vernachlässigen, vor der Zukunft Angst haben.“

Insofern konterkariert Politycki die Idee eines Lesens Hinrich Schepps in Muße und er stellt auch das Lob der Vergangenheit im Diktum Senecas, „nur was wir getan haben, ist sicher“¹⁰⁷⁸ in Frage, und zwar in beiden Enden. Einmal, indem durch die Lektüre von Manuskript und Kommentar die zunächst positiven Erinnerungen radikal umgedeutet werden. Schepp nimmt sich angesichts seiner toten Frau die Zeit, „auf Vergangenes zurückzublicken, und [es] ist [ihm] die Erinnerung [...] unangenehm.“¹⁰⁷⁹ In der Auseinandersetzung mit der Textkritik wird „eine Neudefinition des eigenen Selbstwertes“¹⁰⁸⁰ erzwungen, die, da die Kritikerin nicht mehr ansprechbar ist, auch nicht noch einmal effektiv gegenkorrigiert werden kann. War, wie im zweiten Schluss impliziert, alles nur Fiktion, mag Schepp selbst meinen, er verfüge über eine emotional gesicherte Vergangenheit, so wird das Trügerische dieser Vorstellung durch das Szenario hervorgehoben und gelangt auch ins Bewusstsein des Protagonisten: „Irgendwie bekam er den roten Faden des Tages nicht zu fassen“ (JN 125).

Obwohl Hinrich Schepp auf den ersten Blick tatsächlich in Muße zu lesen scheint, erzeugt der schmerzliche Umdeutungsprozess der eigenen Biographie über die Textkritik Symptome, die Seneca als charakteristisch für den mußelosen Menschen beschreibt.¹⁰⁸¹ Die Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit führt nicht zur Aussöhnung, sondern an das Ufer des Totensees, in die Einsamkeit, Kälte und Dunkelheit. Oder, das bietet das zweite Ende an, in ein Glück, das durch Kurzsichtigkeit und gewollte Unwissenheit erkaufte wird.

4.4.2.2 Rezeptive Zugänge und Förderung der Werturteilsfähigkeit im Unterricht

Obwohl der Protagonist mußelos bleibt, bietet der Text ein reichhaltiges Angebot, um mit Muße zu lesen, sowohl im intimen als auch ästhetischen Lesemodus. Er ist spannend genug, um ein zeitvergessenes Lesen zu ermöglichen, widmet sich einer Thematik, die über den Text hinaus zum, auch philosophisch oder religiös inspirierten, Nachdenken über zentrale „Identitätsthem[en]“¹⁰⁸² anregt, wie die eigene Zeitlichkeit vor dem Hintergrund von (Lebens)Beziehungen, und stellt in seiner hohen Künstlichkeit ein ästhetisches Konstrukt dar, das man bewusst genießen kann (aber nicht zwingend als positiv goutieren muss). Dabei besteht die reelle Wahrscheinlichkeit, dass die Novelle auch bei Schülerinnen und Schülern, bereits

¹⁰⁷⁸ Ebd., S. 29.

¹⁰⁷⁹ Ebd.

¹⁰⁸⁰ Plattner: Zeitbewusstsein und Lebensgeschichte, S. 49, vgl. Kap. 3.2.2.

¹⁰⁸¹ Seneca: De brevitae vitae, S. 53: „Gerade ihre Vergnügungen [die der Mußelosen, A. N.] sind voller Ängste und von mannigfachen Schrecknissen beunruhigt, und in der größten Ausgelassenheit beschleicht sie der sorgenvolle Gedanke: ‚Wie lange geht das so?‘“

¹⁰⁸² Graf: Der Sinn des Lesens, S. 65.

ab der ausgehenden Mittelstufe auf Leseinteresse stößt, da sie flüssig und eingängig geschrieben ist und durch ihre unterschwellige Morbidität besonders Pubertierende faszinieren kann. Politycki selbst formuliert einen mußeuffinen Anspruch an (seine) Literatur, als er 1999 im Rahmen einer Ringvorlesung der LMU München „Blick zurück nach vorn. Am Anfang vom Ende einer deutschsprachigen Literatur“ konstatiert: „Literatur müsste sich gerade jetzt auf ihre Komplementärfunktion besinnen – als eines der letzten *Entstreuungs*medien in einer Welt des totalen Drauflosgesülzes.“¹⁰⁸³ Zeitgleich zu diesem Statement entstand „Marietta – die Idee, der Datensatz und der Strohhut. Schreiben und Schreiben-Lassen im Internet“.¹⁰⁸⁴ Und die Erkenntnis, „das Buch als Ablenkungs- und Zerstreuungsmedium in Konkurrenz zum *tatsächlichen* Pop, das ist eine Schlacht, die nicht gewonnen werden kann“,¹⁰⁸⁵ mag wohl mit auch den dort geschilderten Erfahrungen geschuldet sein.¹⁰⁸⁶ Mit Blick auf den Leser fährt Politycki dann fort:

Seit dem endgültigen Ende der Nachkriegsliteratur, seit plusminus 1995, ist es wirklich kaum mehr zu überblicken, wo die verschiedenen deutschen Gegenwartsliteraturen stehen, wir haben fast schon so viele gleichzeitige Strömungen wie in der Popmusik: Restrock, Kuschelrock, Britpop, HipHop, Triphop, verschiedenste Formen von Heavy Metal, Crossover, Mainstream, Gothic, House, Big Beats, Reaggae, Dub, Techno, Weltmusik – all das und noch viel mehr gibt’s auch bereits in der Literatur, wen stört’s? Vielleicht den, der sich an seine großen Hör- bzw. Leseerlebnisse erinnern will und feststellen muß, daß er niemand kennt, der seine Erinnerungen teilt.¹⁰⁸⁷

Dem Problem mangelnder Anschlusskommunikation begegnet Matthias Politycki offensiv und genau hierin liegt die Differenz zur elitären Literaturvorstellung eines Botho Strauß: Auf seiner Homepage bietet er (potentiellen) LeserInnen neben Klappentext und Leseprobe auch einen „Trailer zum Buch“¹⁰⁸⁸ und ein PDF-Dokument „Materialien für Lesezirkel“.¹⁰⁸⁹ Der Autor selbst nimmt so in einer sehr fragwürdigen Weise seine LeserInnen bei der Hand und gibt ihnen detaillierte Hinweise, wie der Text zu verstehen sei, in gewisser Weise eine Umkehrung dessen, was bei „Marietta“ geschehen war, wo die Leser und Leserinnen im Entstehungsprozess von Buch und Film nicht nur die Deutungshoheit, sondern auch Gestaltungsfreiheit gegenüber dem Autor hatten. Nun setzt der Autor selbst einen engen Interpretationsrahmen, indem er über den Trailer bestimmte Stellen und Sätze des Buchs zu Schlüsselstellen

¹⁰⁸³ Politycki, Matthias: Wo steht die deutsche Literatur? Kurzer Blick zum Spielfeldrand am 31.12.1999, in: Wo steht die Dichtung heute? Zwanzig Jahre Poetik-Dozentur der Akademie der Wissenschaften und der Literatur an der Universität Mainz, hg. v. Bruno Hillebrand, Mainz: Akademie der Wissenschaften und der Literatur 2002, S. 290.

¹⁰⁸⁴ Politycki: Marietta – die Idee, der Datensatz und der Strohhut. Schreiben und Schreiben-Lassen im Internet.

¹⁰⁸⁵ Ders: Wo steht die deutsche Literatur?, in: Wo steht die Dichtung heute?, hg. v. Bruno Hillebrand, S. 290.

¹⁰⁸⁶ Da das „Ablenkungs- und Zerstreuungsmedium“ klar als Freizeitwert in das Paradigma der Arbeitswelt gestellt werden kann, sollte im Kontext der Muße diese Schlacht gar nicht erst geschlagen werden.

¹⁰⁸⁷ Ebd., S. 286f.

¹⁰⁸⁸ <http://www.matthias-politycki.de/movie-pop-up.php?movie=flash> (1. Dezember 2011).

¹⁰⁸⁹ http://www.matthias-politycki.de/downloadfiles/MP_Lesekreis.pdf (1. Dezember 2011).

erklärt – insbesondere die Augenoperation Schepps – und in dem PDF-Dokument „Diskussionsmaterial für Lesekreise und Literaturclubs“¹⁰⁹⁰ die Fragen vorformuliert, die *der Leser* an den Text zu stellen hat, versehen mit Lösungshinweisen(!).¹⁰⁹¹ Dabei ist die Vermutung nicht ganz zu unterdrücken, manche Stellen des dort formulierten Fragenkatalogs wären schon im Vorfeld einem Bauplan der Novelle zugrunde gelegen, zumal auch in der Presse die Konstruiertheit der Geschichte, die an etlichen Stellen spürbar wird, durchweg angesprochen wurde.¹⁰⁹² Das ist in dieser Form neu und es stellt die Behauptung, nahezu jeder Text könne im Rahmen einer passenden Anschlusskommunikation Potenzial für Muße haben, in Frage.

Natürlich muss man Polityckis Homepage nicht kennen oder man kann das Angebot dort schlicht ignorieren. Das ist vor allem in der Schule gut möglich,¹⁰⁹³ da nicht davon ausgegangen werden muss, dass die SchülerInnen Texte von Matthias Politycki, geschweigen denn das zugehörige Angebot im Internet kennen. Unabhängig vom Internetangebot kann eine *Wert-*

¹⁰⁹⁰ Ebd.

¹⁰⁹¹ Ebd.: „Inwiefern stellt die ‚Jenseitsnovelle‘ eine Neuheit in Matthias Polityckis literarischem Schaffen dar? Tipp: Schauen Sie sich an, in welchen literarischen Gattungen M. P. bisher tätig war – was ist neu an Stil, Sprache, Thema, Genre? [...].“

Matthias Politycki wurde durch einen (Alb-)Traum zur Idee des Buches inspiriert. Doch auch einige kulturelle Hinweise und Referenzen tauchen im Buch auf, teilweise etwas versteckt. Haben Sie sie entdeckt?

Tipp: Informieren Sie sich über das Bild „Die Toteninsel“ von Böcklin, das auch in Musik, Film und Literatur mehrfach und in verschiedenen Versionen eine Rolle spielt. [...]

Das Ende der *Jenseitsnovelle* ist besonders rätselhaft – was passiert Ihrer Meinung nach auf den letzten Seiten?

Tipp: Folgende Lesarten sind möglich (und es gibt sicher noch mehr):

- Schepp hat alles, was bisher geschildert wurde, nur geträumt, es gibt ein happy end
- Schepp hat zwar den Tod seiner Frau nur geträumt, dennoch wirkt der Traum auf surreale Weise in der Gegenwart des neuen Tages fort, es gibt mehrere Hinweise, die darauf hindeuten, dass die Ehe noch im Verlauf dieses Morgens in die Krise, wenn nicht in die Katastrophe gerät – es wird wohl mindestens so schlimm enden wie der vorangehende Traum
- Doro stirbt tatsächlich; der Nachspann ist ein Traum des erschöpften Schepp, der ihren Tod nicht wahrhaben will
- Doro stirbt, Schepp stirbt am Ende ebenfalls, der Nachspann dokumentiert seine letzten bildlichen Vorstellungen“

¹⁰⁹² Vgl. „streng komponiert“, Jacobsen, Dietmar: Fremd im Leben, <http://www.titel-magazin.de/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=8563> (5. Oktober 2009); „sorgfältig komponiert“, Herdegen, Andrea: Literarische Welten im Park, Frankentpost, 2. September 2009; „wunderbar verschachtelt[] und intelligent konstruiert[]“, Heidbömer, Carsten: Vergiftete Liebesgrüße aus dem Jenseits, <http://www.stern.de/kultur/buecher/matthias-politycki-vergiftete-liebesgruesse-aus-dem-jenseits-1508272.html> (1. Dezember 2011); „ein raffiniertes Gebilde“, Kaiser Kern, Babette: Mit dem Tod vor Augen. Eine äußerst kunstfertige Novelle von Matthias Politycki, Märkische Allgemeine, 10. Oktober 2009; „Das Problem des Buches liegt nicht in der arg schlaumeierischen Konstruktion, sondern in der mangelnden Glaubwürdigkeit der Figuren“, Kämmerlings: Die Enden der Würste.

¹⁰⁹³ Im Gegensatz zu Polityckis Leserschaft, die an das Medium gewöhnt ist: Nicht nur in „Marietta“ entsteht ein Text über dieses Medium, sondern man konnte seine schriftstellerische Tätigkeit auch über ein halbes Jahr lang täglich verfolgen, als er als Schiffsschreiber auf einem Kreuzfahrtschiff unterwegs war: „Ich habe jeden Tag einen fiktiven Logbucheintrag auf meine Homepage gestellt, dazu ein Photo dessen, was es beim ersten Blick aus dem Fenster (Bullaugen sind auf solchen Schiffen ja selten) zu sehen gab. So entstand bereits eine lose Folge von Anekdoten, die sich aus realen oder, vor allem, ausgedachten Erlebnissen an Bord und an Land speisten; daraus habe ich nach meiner Rückkehr, allerdings noch mal ganz von vorn, den eigentlichen Roman [Politycki, Matthias: In 180 Tagen um die Welt. Das Logbuch des Herrn Johann Gottlieb Fichtl, Hamburg: mare 2008, A. N.] gebaut.“ Steinleitner, Jörg: Ein Satiriker auf Kreuzfahrt. Interview mit Matthias Politycki, http://www.matthias-politycki.de/werke_detail.php?id=588 (1. Dezember 2011).

urteilsfähigkeit Muße gefördert werden, indem man zum einen die Reflexionen im Text über Zeit, Zeitlichkeit und Endlichkeit des eigenen Lebens aufgreift: Diese sind, wie dargestellt, im Text angelegt und könnten von den SchülerInnen in einem literarischen Gespräch aufgenommen werden. Dabei müssen sie zunächst mit dem Bild und Geruch der Toten, die Politycki dem Leser sehr nahe rückt, umgehen. Dazu ist eine Gesprächsbegleitung durch die Lehrkraft, ein Klima gegenseitiger Akzeptanz innerhalb der Klassengemeinschaft, aber auch die Möglichkeit, den Text in dieser Phase, d. h. nach den ersten sieben Seiten, weglegen zu dürfen, nötig. Eine Möglichkeit, die Thematik zu vertiefen, wäre, dass die Schüler und Schülerinnen, parallel zu Schepps Auseinandersetzung mit dem Gemälde „Die Toteninsel“ von Arnold Böcklin (JN 23ff.) selbst Kunstwerke suchen, die ihre Ansichten und Gefühle ausdrücken und Texte dazu verfassen oder diese Bilder mit Zitaten aus dem Text zu Collagen zusammenfügen. Bei der Begründung der Zitatauswahl kann dann sowohl auf die Stellung und Bedeutung der von SchülerInnen gewählten Zitate im Text, als auch auf die persönliche Einschätzung im Kontext ihres eigenen Wertehorizonts eingegangen werden. Die Textkonstruktion, die jederzeit eine Distanznahme dadurch ermöglicht, dass man alles als Traum erklären kann, sollte im Vorfeld besprochen werden, da dadurch die SchülerInnen selbst bestimmen können, wie nahe sie die Thematik an sich heranlassen wollen. Es kann besonders betont werden, wie angesichts der Situation der Endlichkeit die biographische Sicht sich im Text immer wieder verschiebt. Dem Protagonisten gelingt es nicht, die Deutungshoheit über seine Jugendbiographie wiederzuerlangen. Schülerinnen und Schüler können ebenfalls „Jugendwerke“ bzw. Fragmente davon verfassen (etwa zu Beginn der Textrezeption) und sie nach dem Erfahrungszuwachs über die Textlektüre kommentieren oder kommentieren lassen. Ziel ist es, die eigene Biographie zur Sprache bringen zu können und sich bewusst zu werden, dass diese unter verschiedenen (z. B. zeitlichen) Blickwinkeln jeweils anders gedeutet werden kann. Das kann Anlass geben, über die Wertigkeit einzelner Tätigkeiten im Verhältnis zur Lebenszeit nachzudenken. Auch die „Sehschärfe“, mit der wir auf das eigene Leben blicken (wollen), kann dazu thematisiert werden.

Fördert man die Kenntnis von Trailer und Lesehilfen zur „jenseitsnovelle“, die Politycki auf seiner Homepage anbietet, so zeigen die oben genannten Beispiele eine massive Interpretationsanleitung, die als „Bedienungsanleitung“ des Autors verstanden werden kann und nur noch bestimmte Sichtweisen zulässt: ein Zwang, der sich mit der Idee der *Muße* nicht mehr verträgt. Man kann diese Anleitung aber auch ihrerseits als literarisches Dokument lesen und in aller Offenheit spielerisch und damit mit *Muße* verwenden. So können die SchülerInnen die Sentenz Senecas „Sehr kurz und voller Sorgen ist das Leben derer, die das Vergangene

vergessen, das Gegenwärtige vernachlässigen, vor der Zukunft Angst haben“¹⁰⁹⁴ in Bezug zu dem Buch setzen und unter diesem Blickwinkel selbst einen Trailer gestalten, den sie dann mit dem Trailer auf Polityckis Homepage vergleichen. Ebenso kann ein eigener Schluss zur Geschichte verfasst und mit den Vorschlägen auf der Homepage kontrastiert werden. Auch dadurch muss deutlich werden, wie der (Lebens-)Schluss jeweils einen Textkommentar darstellt, der die Wertigkeiten für die Interpretation von Text (und damit Biographie) jeweils verrutscht, was das eigene Urteil darüber, welche Schwerpunkte für den eigenen Lebensvollzug gesetzt werden sollen, multiperspektivisch erweitert.

4.4.2 Das Ästhetische – Bernhard: „Alte Meister“

Thomas Bernhard widmet sich in seinem Spätwerk „Alte Meister“¹⁰⁹⁵ ganz der „[e]ingehende[n] Kunstbetrachtung“ (AM 307) und damit der Thematisierung einer Ästhetik, „die sich mit [...] den Gesetzmäßigkeiten in den Künsten und den Wirkungen ästhetischer Phänomene auf den [...] reflektiert urteilenden Menschen befasst“.¹⁰⁹⁶

4.4.2.1 Reflexives Potenzial und Mußefähigkeit des Textes

Im Mittelpunkt der Erzählung steht der Musikkritiker Reger, der seit 36 Jahren jeden zweiten Tag ins Kunsthistorische Museum in Wien geht, wo er sich in die Gemäldegalerie begibt und sich im Bordone-Saal auf eine Bank vor den „Weißbärtigen Mann“ von Tintoretto setzt, das Bild betrachtet und über Kunst und Welt sinniert. „Da er nicht gezwungen gewesen war, sich seinen Lebensunterhalt zu verdienen, weil er das nicht zu unterschätzende Erbe seiner Eltern angetreten habe, ist er jahrelang ungestört nur seinen Ideen nachgegangen, seinen Vorlieben, seinen Neigungen“ (AM 103). Er selbst versteht sich als „kritischer Künstler“ (AM 107), seine Kritiken, die seit Jahren in der „Times“ veröffentlicht werden, als „Kunststücke“ (ebd.): „Das ist mein höchster Genuß, zu wissen, daß ich als Verfasser dieser Kunststücke an die Times, Maler, Musiker und Schriftsteller in einem bin, das ist mein *Hochgenuß*. [...] Das

¹⁰⁹⁴ Seneca: De brevitae vitae, S. 45ff.

¹⁰⁹⁵ Bernhard, Thomas: Alte Meister. Komödie, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1985, im Folgenden abgekürzt AM. Der vom Publikationsdatum her letzte Roman „Auslöschung“ (Bernhard, Thomas: Auslöschung. Ein Zerfall, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1986) wurde wohl bereits einige Jahre früher verfasst (vgl. Weinzierl, Ulrich: Bernhard als Erzieher. Thomas Bernhards Auslöschung, in: Spätmoderne und Postmoderne. Beiträge zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, hg. v. Paul Lützel, Frankfurt a. M.: Fischer 1991, S. 193f.). So dürfte „Alte Meister“ Bernhards letztes Prosastück sein.

¹⁰⁹⁶ Wörterbuch Pädagogik, hg. v. Schaub u. Zenke, S. 47.

empfinde ich doch als das höchste Glück, *ein Künstler in allen Künsten* und doch in einer zu sein“ (AM 107f.). Reger leidet darunter, von seiner ein Jahr zuvor verstorbenen Frau, die ihn Jahrzehnte lang ins Kunsthistorische Museum begleitete „allein gelassen zu sein“ (AM 27): „Was mich so außerordentlich bedrückt, ist ja doch die Tatsache, daß ein solcher aufnahmefähiger Mensch, wie meine Frau einer gewesen ist, *mit dem ganzen ungeheuerlichen Wissen, das ich ihm vermittelt habe*, gestorben ist“ (AM 29).

Zu Reger gesellt sich der ihm seit mehr als dreißig Jahren treu ergebene Saaldiener Irrsigler, der Reger stets einen Platz auf der Bordone-Saal-Sitzbank reserviert. Irrsigler wollte eigentlich Polizist werden, konnte aber wegen „*physischer Schwäche*“ (AM 11) nicht in den Polizeidienst eintreten, sodass er daraufhin auf Vermittlung seines Onkels Aufseher im Kunsthistorischen Museum wurde und seitdem der „*unterbezahltesten, aber sichersten*“ (ebd.) Arbeit nachgeht.

Er selbst habe sich mit der Zeit einen solchen Kunstsinn angeeignet, er wäre jederzeit imstande eine Führung durch das kunsthistorische Museum zu machen [...], sagt Irrsigler, der mit der Zeit viele, wenn nicht gar alle Sätze Regers wortwörtlich übernommen hat. Irrsigler ist das Sprachrohr Regers, fast alles, das Irrsigler sagt, hat Reger gesagt, seit über dreißig Jahren redet Irrsigler das, was Reger gesagt hat. (AM 12)

Der Erzähler ist Atzbacher, der sich häufig mit Reger im Museum trifft, dort seinen Ausführungen lauscht und im Text zum Teil retrospektiv, zum Teil unmittelbar Monologe von und Gespräche mit Reger wiedergibt. Atzbacher ist ebenfalls finanziell unabhängig und wird von Reger als „Privatgelehrte[r]“ (AM 175), als „der Inbegriff des *Privatmenschen*, ganz und gar unzeitgemäß“ (ebd.) beschrieben, der sich damit beschäftigt, „Jahrzehnte an einem einzigen Werk zu arbeiten und daraus nicht das geringste zu veröffentlichen“ (ebd.): „Sie schreiben jetzt schon Jahrzehnte an Ihrer Arbeit und Sie sagen, Sie schreiben diese Arbeit *nur für sich selbst*“ (AM 179).

Schon bei diesem ersten Blick auf die Protagonisten scheint „Alte Meister“ Muße an sich zu vermitteln: Alle Beteiligten verfügen über unbegrenzte Zeit in einer ästhetisch hochanregenden Umgebung, um über Kunst, Philosophie, Musik und Literatur nachzudenken und zu sprechen und sie tun das auch. Die gesamte Handlung besteht darin, dass der Erzähler den von ihm hochgeschätzten Reger im Kunsthistorischen Museum beobachtet und sich dann mit ihm auf der Bank im Bordone-Saal trifft. „Da Reger dieses Treffen mit seinen unendlichen Selbstgesprächen dominiert, besteht *Alte Meister* im Grunde aus einem komplexen Geflecht von spiralartigen und verschlungenen Redeströmen Regers, die Atzbacher wiedergibt, und den

Reflexionen, die dieser beim Niederschreiben einfließen lässt.¹⁰⁹⁷ Der Erzähler nimmt sich geduldig und interessiert Zeit, den oft langwierigen Ausführungen zuzuhören und sie zu bedenken. Der abschließende Verweis auf den Besuch des Burgtheaters am gleichen Abend, zu dem Reger einlädt, und der sich als Grund des Treffens entpuppt, rundet den Text ab und wird von Clara Ervedosa als Hinweis auf einen „*Theatralische[n] Rahmen*“¹⁰⁹⁸ mit dem „*Museum als Bühne*“¹⁰⁹⁹ gelesen.

Doch dieses vordergründige Ideal einer in Muße wahrgenommenen Welt wird von Anbeginn durch Regers Welthaltung ge-, wenn nicht zerstört, „die sich hauptsächlich durch eine antinomische Einstellung bzw. durch Widerstand auszeichnet. Reger ergreift das Wort und benutzt die Sprache, [...] um sich gegen die Welt aufzulehnen“.¹¹⁰⁰ Mit seinen Redeströmen setzt er einen „auf das Totale gerichteten Zersetzungsmechanismus“ (AM 70) in Gang, der die „*studia, litterae, artes*“ von Grund auf demontiert.

Die Darstellung dieser Demontage macht einen Großteil des Textes aus. Sie verläuft durch das ganze Buch hindurch immer nach demselben Muster, wobei kumulativ jeweils ein spezifischer Gegenstand der Verachtung in den Blick genommen und zugrunde geredet wird. Binnenstrukturell werden damit Aussagen mit hohem Wahrheitsanspruch über die Kunst an sich, aber auch über bedeutende Maler, Schriftsteller, Philosophen und Komponisten etabliert. In der gleichen Manier wird aber auch etwa die Toilettensituation in Wien verhandelt (vgl. AM 162ff.), was bereits auf dieser Textebene den „entauratisierten Blick Regers auf die Kultur und die Kunst“¹¹⁰¹ abbildet. Ervedosa entdeckt diesen „entauratisierten Blick“¹¹⁰² an anderer Stelle, nämlich bei der Verwendung von „*Randbereiche[n]*“ der Kunst, die sie in ihrer materiellen Abhängigkeit und aus einer materialistischen Sicht zeigen¹¹⁰³, etwa wenn Reger davon spricht, dass er Heidegger „auf seiner Schwarzwaldhausbank sitzen [sieht] neben seiner Frau, die ihm in ihrem perversen Strickenthusiasmus ununterbrochen Winterstrümpfe strickt“ (AM 87).

Die „Gesetzmäßigkeiten in den Künsten“¹¹⁰⁴ als ästhetische Kategorie werden von Reger in erster Linie in ihrer Unvollkommenheit verstanden: „Es gibt kein vollendetes Bild und es gibt kein vollendetes Buch und es gibt kein vollendetes Musikstück, sagte Reger, das ist die

¹⁰⁹⁷ Ervedosa, Clara: Vor den Kopf stoßen. Das Komische als Schock im Werk Thomas Bernhards, Bielefeld: Aisthesis 2008, S. 165.

¹⁰⁹⁸ Ebd.

¹⁰⁹⁹ Ebd.

¹¹⁰⁰ Ebd., S. 170.

¹¹⁰¹ Ebd., S. 175.

¹¹⁰² Ebd.

¹¹⁰³ Ebd.

¹¹⁰⁴ Wörterbuch Pädagogik, hg. v. Schaub u. Zenke, S. 47.

Wahrheit“ (AM 44). Die „Wirkungen ästhetischer Phänomene auf den [...] reflektiert urteilenden Menschen“,¹¹⁰⁵ eine Gattung, zu der Reger vor allem sich selbst zählt und eine Einschätzung, die von Atzbacher übernommen und den LeserInnen suggeriert wird,¹¹⁰⁶ sieht er divergent. Zunächst trennt Reger diese klar von der Kunstbetrachtung der „Leute“ (AM 12): „Die Leute gehen ja nur in das Museum, weil ihnen gesagt worden ist, daß es ein Kulturmensch aufzusuchen hat, nicht aus Interesse“ (AM 113). Sie sind abhängig von der Ansicht der Museumsführer, die allerdings nur das „*unerträgliche Kunstgeschwätz der Kunsthistoriker*“ (AM 13) wiedergeben, die von Reger als die „eigentlichen Kunstvernichter“ (AM 34) bezeichnet werden. Dies fügt sich in die „Atmosphäre hier in Österreich“ (AM 183), die „immer kulturfeindlicher“ (ebd.) wird: „Das Kulturlicht wird ausgelöscht in Österreich“ (ebd.). Reger selbst lebt in einem ambivalenten Verhältnis zur Kunst, von der er einerseits behauptet, er habe sich in ihr „immer *geborgen* gefühlt [...], was sich bis heute nicht geändert hat, ich bin nicht einen einzigen Augenblick in der Natur zu Hause, aber immer in der Welt der Kunst“ (AM 46f.). Das Kunsthistorische Museum bezeichnet er als seine „*Geistesproduktionsstätte*“ (AM 25), gleichzeitig sagt er von sich, er sei „von Natur aus ein Museumshasser“ (AM 37), den seit dreißig Jahren regelmäßigen Besuch des Museums versteht er als „zweifellos geistesbedingte Absurdität“ (ebd.).

Bei der Betrachtung der Kunstwerke im Kunsthistorischen Museum geht es ihm eben nicht um Bewunderung und Würdigung der einzelnen Gesamtkunstwerke, sondern um deren Fragmentierung:

Das Ganze und Vollkommene ist uns unerträglich, sagte er. So sind mir im Grunde auch alle diese Bilder hier im Kunsthistorischen Museum unerträglich, wenn ich ehrlich bin, sind sie mir fürchterlich. Um sie ertragen zu können suche ich in und an jedem einzelnen einen sogenannten *gravierenden Fehler*, eine Vorgangsweise, die bis jetzt immer zum Ziel geführt hat, nämlich aus jedem dieser sogenannten vollendeten Kunstwerke ein Fragment zu machen, sagte er. (AM 41f.)

Das gleiche Verfahren der Fragmentierung überträgt Reger auch auf das Lesen:

[...] hier im Bordone-Saal habe ich schon hunderte Bücher gelesen, aber das heißt nicht, daß ich alle diese Bücher im Bordone-Saal *ausgelesen* hätte, ich habe niemals in meinem Leben ein einziges Buch ausgelesen, meine Art zu lesen ist die eines hochgradig talentierten Umblätters [...]. Es ist doch besser, wir lesen alles in allem [!] nur drei Seiten eines Vierhundertseitenbuchs tausendmal gründlicher als der normale Leser, der alles, aber nicht eine einzige Seite gründlich liest, sagte er. [...] Wer alles liest, hat nichts begriffen [...]. (AM 38f.)

Goethe, Kant und Schopenhauer reduziert er auf „ein paar Seiten“ (AM 40), deren gründliche Lektüre deutlich fruchtbarer sei, „als wenn wir sie von Anfang zum Ende gelesen hätten, was

¹¹⁰⁵ Ebd.

¹¹⁰⁶ Vgl. dazu auch: Maier, Andreas: Die Verführung. Thomas Bernhards Prosa, Göttingen: Wallstein 2004, S. 269ff.

uns in jedem Fall um das reinste Vergnügen bringt“ (ebd.). Dieser Reduktionsvorgang bereitet Reger einen ästhetischen Genuss, es macht ihn „im Grunde glücklich“ (AM 42), da wir „das Ganze und das Vollkommene nicht aus[halten]“ (AM 43). Die Befriedigung, sich als „außerordentlicher Kopf“ (AM 45), nämlich als „Kopf, der diese Menschheitsfehler findet“ (ebd.) zu definieren, also die Lust des Protagonisten an der Demontage, trägt jedoch nicht durch die gesamte Erzählung. Zum einen wird sie ihm schal, denn durch die eindringliche Auseinandersetzung „ruinieren [Sie] sich alles und damit das Schönste und das Nützlichste auf der Welt“ (AM 68):

Wenn Sie sich Zeit nehmen und einmal Goethe eindringlicher als normalerweise und mit einer viel größeren Intensität als normalerweise und mit einer viel größeren Unverschämtheit als normalerweise lesen, kommt Ihnen am Ende das Gelesene lächerlich vor. [...] Lesen Sie, was Sie lieben, aber dringen Sie nicht total ein [...]. Weil ich alles immer total angeschaut habe, immer alles total gehört habe, immer alles total gelesen habe [...], habe ich mir schließlich und endlich alles vergraut, ich habe mir dadurch die ganze Bildende Kunst und die ganze Musik und die ganze Literatur vergraut, sagte er gestern. (AM 68f.)

In logischer Folge bezeichnet er die „*Alte Kunst*“ (AM 218) als „abgestanden und ausgelaugt und ausverkauft“ (ebd.) und die zeitgenössische Kunst als „billig“ (AM 219) und „Mist“ (ebd.).

Zum anderen versagt Regers Überlebensstrategie – „Ich bin in die Kunst hineingeschlüpft, um dem Leben zu entkommen“ (AM 190) – dort, wo es für ihn existentiell wird, nämlich nach dem Tod seiner Frau: „Wir verlassen uns lebenslänglich auf die Großen Geister und auf die sogenannten Alten Meister, so Reger, und sind dann tödlich enttäuscht von ihnen, weil sie ihren Zweck nicht erfüllen im entscheidenden Augenblick“ (AM 287). Was ihm bleibt, ist die „Leere, wenn Sie unter Tausenden und Abertausenden von Büchern und Schriften stehen, die sie vollkommen alleingelassen haben“ (AM 288). Und doch belebt ihn nach einer gewissen Zeit der Trauer sein lustvoll ausgelebter „Kunsthass“ (AM 307), den er mit dem Besuch einer erwartungsgemäß „entsetzlich[en]“ (AM 311) Vorstellung im Burgtheater zelebriert.

Durchgängig zeichnet sich der vorliegende Text im Umgang mit und Zugang zur Kunst durch ein „Zerschmettern des Bewunderungsprinzips“¹¹⁰⁷ aus, durch das „auch die Idee der Kontemplation und der seit der Romantik zu verzeichnenden Sakralisierung und Auratisierung der Kunst hinfällig [wird].“¹¹⁰⁸ Ästhetische Wahrnehmung, der „Zustand der Seele“¹¹⁰⁹ im Sinne Josef Piepers als Versunkenheit in die Kunst, wird als Eskapismus deklariert: „Für die ‚Kunstreligion‘ seiner Vorläufer hat Reger nur Spott übrig [...]. Schonungslos legt Reger

¹¹⁰⁷ Ervedosa: Vor den Kopf stoßen, S. 175.

¹¹⁰⁸ Ebd.

¹¹⁰⁹ Pieper: Arbeit, Freizeit, Muße, S. 23, vgl. Kap. 2.1.3.3.

die Strategie des ‚Geistesmenschen‘ als Flucht in den Ästhetizismus offen“.¹¹¹⁰ „Diese Leute, die so wie ich im Grunde *tatsächlich Welthassende* sind, schleichen sich von einem Augenblick auf den anderen aus der gehaßten Welt davon in die Kunst, die ja ganz und gar außerhalb der gehaßten Welt ist“ (AM 190).

Ästhetik im engeren Sinne als eine „kreative Form des Stellungbeziehens zur sinnlichen Wahrnehmung“¹¹¹¹, eine „kreative Selbstaktivierung des ästhetisch Wahrnehmenden“,¹¹¹² findet in reichem Maße, allerdings stets ex negativo, statt:

Das ist der Kern der Regerschen Überlebenskunst: Er treibt den apollinischen Kunstkult, der noch seine Vorgänger, wie Strauch, Roithamer oder Gould angestachelt hat, auf die Spitze, indem er das destruktive Potential der Kunst gegen sie selbst wendet. Der „Geistesmensch“ ist bis hierher an der Kunst zu Fall gekommen – Reger dreht den Spieß gleichsam um und wehrt sich sowohl gegen den Perfektionswahn der Kunst und der Künstler, als auch gegen deren überzogene Sinnversprechen. [...] Die Kunst ist nur deshalb noch die einzige Rettung, das „Überlebensmedikament“ [AM 287] gegen die Verzweiflung, weil Reger deren Versagen immer schon im Blick hat. [...] Reger praktiziert eine Art negative Ästhetik [...].¹¹¹³

Markus Scheffler spricht Reger im Rahmen dieser Praktik einer negativen Ästhetik einen „melancholischen Humor“¹¹¹⁴ zu, in Form der Freudschen Vorstellung eines Humors als „Abwehr der Leidensmöglichkeit“.¹¹¹⁵ „Der Humor ist nicht resigniert, er ist trotzig, er bedeutet nicht nur Triumph des Ichs, sondern auch den des Lustprinzips, das sich hier gegen die Unlust der realen Verhältnisse zu behaupten vermag.“¹¹¹⁶ Unbestritten zieht der Protagonist der „Alten Meister“ einen Lustgewinn aus der Demontage von Kunst und Künstlern. Seine Grundhaltung, die Inanghaltung eines „Zerlegungs- und Zersetzungsmechanismus“ (AM 226), ist aber geprägt von resignierter Ernsthaftigkeit und einer gewissen Bitterkeit, die ja grundsätzlich die Bernhardschen Figuren auszeichnet: Es „rettet Unsereinen doch nichts anderes als eben diese verfluchte und verdammte und oft bis zum Erbrechen widerwärtige und fatale Kunst, so Reger“ (AM 244). Insofern ist das Abarbeiten an der desolaten Wirklichkeit, von dem Scheffler spricht,¹¹¹⁷ durchaus nicht von „nachdenkliche[r] Heiterkeit“.¹¹¹⁸

Ebenso wie Markus Scheffler versteht auch Gitta Honegger den Untertitel des Romans „Komödie“ nicht als Gattungsbezeichnung, sondern als Konzept, das sie, von der Biographie

¹¹¹⁰ Scheffler, Markus: *Kunsthäß im Grunde. Über Melancholie bei Arthur Schopenhauer und deren Verwendung in Thomas Bernhards Prosa*, Heidelberg: Winter 2008, S. 321f.

¹¹¹¹ Krieger: *Wahrnehmung und ästhetische Erziehung*, S. 42, vgl. Kap. 2.1.3.3.

¹¹¹² Ebd.

¹¹¹³ Scheffler: *Kunsthäß im Grunde*, S. 322f.

¹¹¹⁴ Ebd., S. 324.

¹¹¹⁵ Ebd.

¹¹¹⁶ Freud, Sigmund: *Der Humor*, in: Studienausgabe, hg. v. Alexander Mitscherlich, Angela Richards u. James Strachey, Frankfurt a. M.: Fischer 2000, Bd. 3, S. 278f.

¹¹¹⁷ Vgl. Scheffler: *Kunsthäß im Grunde*, S. 324.

¹¹¹⁸ Ebd.

Thomas Bernhards her argumentierend, an der für sein Oeuvre ganz untypischen Liebeserklärung Regers an seine verstorbene Frau festmacht:

Auf dem Schutthaufen der alten [!] Meister gelingt Bernhard seine zarteste Szene, eine stille Beschreibung der Trauer des alten Mannes um seine Frau. [...] Er [Reger, A. N.] suchte die Ewigkeit in diesem Leben, im unsterblichen Genie der Alten Meister und Denker, im zeitlosen Leben ihrer Produkte. Er wird gerettet, weil er den Tod ohne Erlösung, ohne die rettende Gnade der Genialität akzeptiert. [...] Wenn der Tod tragisch ist, macht seine stetige Wiederholung das Überleben komisch. Komödie (ohne bestimmten Artikel) steht für das Leben an sich – die Wiederholung von Überlebensakten. Ist man sich dessen bewusst, wird das Leben zur Komödie [...].¹¹¹⁹

Tatsächlich ragt diese Episode¹¹²⁰ aus dem Sprechduktus der Erzählung heraus, wird aber umgehend wieder von ihm um- und verschlungen und es ist fraglich, ob man ihr, allein schon quantitativ, diese exorbitante Bedeutung für die Betitelung des Gesamtwerks als „Komödie“ zusprechen kann. Näher liegt es wohl, das Komische weniger am konkreten Inhalt, als an Struktur und Stil des Textes festzumachen, wie das etwa Clara Ervedosa in ihrer Dissertation tut, wenn sie meint, Bernhards Literatur liege eine Schreibweise zugrunde, „die nicht auf die Empathie des Publikums aus ist, sondern sie ähnelt der Hand des Kindes, die plötzlich aus dem Versteck auftaucht, um mit großem Vergnügen dem Publikum einen ‚Schreck‘ einzujagen.“¹¹²¹ Bevor man sich damit von der Hauptfigur und ihrer Weltsicht distanziert, lohnt es sich, noch einmal genau hinzusehen auf ihr Verhältnis zur Muße.

Im radikalen „Zugrundereden“ des Sublimen erwirkt Reger mit hoher Kunstfertigkeit eine gewisse Befriedigung, die mit dem Begriff „negative Ästhetik“¹¹²² passend beschrieben ist. Gleichzeitig wird dadurch jedoch eine kontemplative Haltung, ein andachtsvoll-beglückender „Zustand der Seele“¹¹²³ angesichts (nun eben nicht mehr) auratisierter Meisterwerke der Kunst kunstvoll zerstört. Reger scheint auf den ersten Blick in vielem den Entwurf eines Müßigen zu verkörpern, wenn er etwa Senecas Wertschätzung der Vergangenheit folgt,¹¹²⁴ auch die Feststellung „Allein von allen sind der Muße hingegeben, die für Philosophie Zeit haben: sie allein leben“,¹¹²⁵ wirkt ihm zunächst auf den Leib geschneidert. Doch de facto ist seine Lebensbeschäftigung nicht die fruchtbare Auseinandersetzung mit philosophischen Fragen,

¹¹¹⁹ Honegger, Gitta: Thomas Bernhard. „Was ist das für ein Narr?“, München: Propyläen 2003, S. 369ff.

¹¹²⁰ „Ich saß da und schaute die Briefe an, die meine Frau mir im Laufe der Zeit geschrieben hat, [...] und weinte mich aus. Wir gewöhnen uns natürlich in Jahrzehnten an einen Menschen und lieben ihn Jahrzehnte und lieben ihn schließlich mehr als alles andere und wenn wir ihn verlieren, ist es tatsächlich so, als hätten wir *alles* verloren. [...] die ganze Kunst, wie auch immer, ist nichts gegen einen einzigen geliebten Menschen.“ (AM 285)

¹¹²¹ Ervedosa: Vor den Kopf stoßen, S. 15.

¹¹²² Scheffler: Kunsthaß im Grunde, S. 322f.

¹¹²³ Pieper: Arbeit, Freizeit, Muße, S. 23.

¹¹²⁴ Seneca: De brevitate vitae, S. 30f., Reger formuliert dazu: „Ich gehöre nicht zu den Leuten, die die Gegenwart genießen, das ist es, ich gehöre zu diesen Unglücklichen, die die Vergangenheit genießen, das ist die Wahrheit“ (AM 270).

¹¹²⁵ Ebd., S. 45.

sondern eine rastlose „Pauschalverdammung“:¹¹²⁶ „Exzessive Wiederholung ist Lebenselixier und Todestrank der Protagonisten Bernhards. Befangen in der ununterbrochenen Ausübung einer Tätigkeit, die sie – naturgemäß – vernichtet, scheitern sie beim Versuch, die absolute Perfektion zu erreichen.“¹¹²⁷ Dies mündet beispielsweise bei Seneca eher in der Charakterisierung gerade der Menschen, die trotz passender Rahmenbedingungen nicht zur Muße finden: „Mancher Leute Ruhe ist voller Beschäftigung: [...] mitten in der Einsamkeit, obwohl sie sich von allen zurückgezogen haben, fallen sie sich selbst zur Last“.¹¹²⁸

Bei Reger kann man das daran festmachen, dass er sich, nicht durch die Philosophie, aber „durch die Kunst ins Leben“¹¹²⁹ rettet. Dies geschieht allerdings mit einem Akt, der, basierend auf seiner kontinuierlichen Falsifizierung der Kunst, einer „Vernichtungshermeneutik“¹¹³⁰ gleicht. Diese bedarf der „beharrlichen wie sublimen *Arbeit* [Hervorhebung A. N.]“¹¹³¹.

Bernhards Kunstfigur Reger wird zu einem Schmerzensmann, der aber aus dem Leid zurückschlägt [...]. Die Kunstausübungskunst ist zur Kunstvernichtungskunst geworden, ein Prinzip, das konsequent angewendet auch Bernhards Werk aufzehren müßte. Und Bernhard ist ein konsequenter Autor.¹¹³²

Diese „Vernichtungshermeneutik“¹¹³³ der Reger frönt, zerstört ihm, trotz optimaler Rahmenbedingungen, also die Option auf Muße.

4.4.2.2 Rezeptive Zugänge und Förderung der Werturteilsfähigkeit im Unterricht

Betrachtet man die Reaktionen der LeserInnen auf diesen Text als Teil des Bernhardschen Gesamtkorpus⁷, so kann man feststellen, dass dieser eben beschriebene Mechanismus auch bei einem Teil der Leserschaft greift, die sich von den Vernichtungstiraden der Figuren in Bernhards Prosa- und Theaterstücken persönlich angesprochen fühlen und mit Empörung reagieren. Diese Empörung, die Bernhard immer wieder auslöste, lässt sich anhand zahlreicher Kritiken und Leserbriefe nachvollziehen.¹¹³⁴ Obwohl der Sprechgestus der Destruktion

¹¹²⁶ Finnern, Volker: Der Mythos des Alleinseins. Die Texte Thomas Bernhards, Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang 1987, S. 79.

¹¹²⁷ Schmidt-Dengler, Wendelin: Der Übertreibungskünstler. Studien zu Thomas Bernhard, Wien: Sonderzahl 1986, S. 87.

¹¹²⁸ Seneca: De brevitae vitae, S. 35.

¹¹²⁹ Schmidt-Dengler: Der Übertreibungskünstler, S. 91.

¹¹³⁰ Ebd., S. 90.

¹¹³¹ Ebd., S. 91.

¹¹³² Ebd.

¹¹³³ Ebd.

¹¹³⁴ Vgl. z. B. Sehr geschätzte Redaktion: Leserbriefe von und über Thomas Bernhard, hg. v. Jens Dittmar, Wien: Verlag d. Österr. Staatsdruckerei, 1991; Bentz, Oliver: Thomas Bernhard: Dichtung als Skandal, Würzburg: Königshausen & Neumann 2000.

dem Publikum im Spätwerk Bernhards, zu dem auch die „Alten Meister“ zählen, weidlich bekannt war, verfehlt die totale „Kunstvernichtungskunst“¹¹³⁵ auch hier nicht ihre Wirkung. So sieht sich etwa Andreas Maier bemüßigt, auch bezüglich der „Alten Meister“ „[g]ewisse Stilprinzipien“¹¹³⁶ Thomas Bernhards aufzudecken, die seiner Meinung nach „Kenntnisse und Inhaltsreichtum suggerier[en]“.¹¹³⁷

Reger ist der inhaltsleerste Kunstschwätzer überhaupt, und er versucht das dadurch zu verbergen, daß er zum Frontalangriff übergeht und alle anderen als Kunstschwätzer bezeichnet. Etwas irgendwie Faßbares über Malerei werden wir aus seinem Munde nie erfahren. Die Methode eines solchen Bernhardprotagonisten ist offenbar: den anderen in die Schuhe schieben, was man selber ist.¹¹³⁸

Und er nimmt Schmidt-Denglers Wendung der „Kunstvernichtungskunst“¹¹³⁹ ernst und fühlt sich ernsthaft getroffen:

Wenn Schmidt-Dengler etwa über Regener sagt: „er führt die Kunst der Kunstvernichtung vor“, dann scheint Schmidt-Dengler davon auszugehen, daß das, was Regener vorführt, tatsächlich eine „Kunst“ ist – nämlich die Kunst der Kunstvernichtung. Bernhard dekretierte diese Kunst – und schon gab es sie. Ich jedoch würde das, was er da macht, nie als Kunst bezeichnen. Wieso sollte ich Regener dieses Wort einfach so nachreden, obgleich nirgendwo eine solche Kunst zu sehen ist, vielmehr ein völlig einfaches, unerquickliches Prinzip (zwei, drei rhetorische Wendungen) als Kunst behauptet wird?¹¹⁴⁰

Er nimmt damit den Platz ein, der, wie von ihm selbst analysiert,¹¹⁴¹ dem Rezipienten durch den Text suggeriert wird: in zweiter Reihe hinter dem Berichterstatter Atzbacher und auf dessen Spuren wandelnd, damit der Vernichtungshermeneutik Regers als sein Jünger folgend, die insofern auch Andreas Maier sichtlich um einen weihevollen Kunstgenuss bringt. Im Gegensatz zur Romanfigur, die zumindest streckenweise daraus Befriedigung zieht, scheint diese Haltung bei Maier eher eine tendenzielle Aggression auszulösen.

Auch Suitbert Oberreiter beschreibt seine Schwierigkeiten bei einer (ersten) Bernhard-Rezeption, diesmal allerdings ganz anderer Art:

Mein anfängliches, im Nachhinein nicht leicht zu erklärendes Interesse an diesen Texten hatte zunächst ein bemerkenswertes Charakteristikum, welches auch für andere Bernhard-Leser gilt: das Durchkämpfen durch einen *Schreibstil*, der für mich (und für viele andere, die Bernhard lasen ebenfalls) zwar etwas ganz Neues, aber nicht sofort auch etwas *Schönes* darstellte. Ich muß

¹¹³⁵ Schmidt-Dengler: Der Übertreibungskünstler, S. 91.

¹¹³⁶ Maier: Die Verführung. Thomas Bernhards Prosa, S. 299.

¹¹³⁷ Ebd., S. 296.

¹¹³⁸ Ebd.

¹¹³⁹ Maier beruft sich auf einen anderen Aufsatz Schmidt-Denglers zum gleichen Thema: Schmidt-Dengler, Wendelin: Die Tragödien sind die Komödien oder die Unbelangbarkeit Thomas Bernhards durch die Literaturwissenschaft, in: Kontinent Bernhard. Zur Thomas-Bernhard-Rezeption in Europa, hg. v. Wolfram Bayer, Wien u. a.: Böhlau 1995, S. 27.

¹¹⁴⁰ Maier: Die Verführung. Thomas Bernhards Prosa, S. 298.

¹¹⁴¹ Ebd., S. 269ff.

dabei besonders an den Band *Gehen* erinnern, den ich [...] nach etlichen Anläufen [...] buchstäblich hinunterwürgte.¹¹⁴²

Weniger der Inhalt, als vielmehr der Schreibstil stehen hier einem sofortigen Lesegenuss im Weg. Es geht beispielsweise um die Unverhältnismäßigkeit von hoher syntaktischer Komplexität und (zumindest auf der Textoberfläche) geringer inhaltlicher Kompliziertheit, wie sie Herbert Grieshop in seiner Dissertation vermerkt:

Die ausgesprochen langen und komplexen hypotaktischen Konstruktionen [...] signalisieren, dass die dargestellten Ereignisse anders als etwa in einer bloß additiven Reihung von Parataxen miteinander in Beziehung gesetzt werden. Dieses Rationalität, Differenziertheit und die Möglichkeit adäquater Repräsentation verheißende Moment der Hypotaxe wird allerdings gerade nicht eingelöst. [...] Der Leser ist überfordert; nur bei wiederholter und extrem genauer Lektüre erkennt er, daß die scheinbar rationale Konstruktion des Satzes oft keiner rationalen Gesamtaussage entspricht.¹¹⁴³

Die Struktur, die sich durch das Gesamtwerk Thomas Bernhards zieht, häufig verglichen mit der Komposition einer Fuge im musikalischen Bereich, eine stetige (Wieder-)Aufnahme von Themen in wechselnden Variationen, findet sich bereits im Mikrokosmos seiner Syntax: „Die Überforderung der syntaktischen Konstruktion wiederholt im kleinen [!] die ambivalente Ordnung des Textganzen.“¹¹⁴⁴ Ilse Aichinger empfiehlt den LeserInnen für die Lektüre von Thomas Bernhard daher: „immer wieder lesen, immer weiterlesen, immer neu beim Text bleiben, nicht zwischen die Zeilen dringen [...], sondern bei den Zeilen, den Worten, den Haupt- und Nebensätzen, den Satzzeichen bleiben.“¹¹⁴⁵ Ein Gutteil einer potentiellen Leserschaft ist dadurch entweder überfordert, oder die Lust auf den Text ist zu Lektürebeginn „einfach abhanden gekommen.“¹¹⁴⁶ Hans Magnus Enzensbergers diesbezügliche Anfrage: „Vielleicht sind die Dichter schuld? Vielleicht haben wir sie satt, mit ihren Tiraden, ihrem Grimm, ihrem Ekel, ihrer Emphase, ihrem ewigen Narzißmus?“¹¹⁴⁷ würde hier uneingeschränkt bejaht. Mit dieser Einstellung bliebe die Muße schon auf den ersten zehn Seiten auf der Strecke.

Suitbert Oberreiter nennt das Kapitel, in dem er seine persönlichen Schwierigkeiten bei der Bernhard-Lektüre beschreibt, allerdings „Wie man zum Bernhard-Leser wird“¹¹⁴⁸ und berichtet, dass ihn vor allem die Anschlusskommunikation veranlasste, Bernhard über diese anfängliche Leseschwelle hinaus weiterhin zu lesen:

¹¹⁴² Oberreiter, Suitbert: *Lebensinszenierung und kalkulierte Kompromißlosigkeit. Zur Relevanz der Lebenswelt im Werk Thomas Bernhards*, Wien u. a.: Böhlau 1999, S. 8.

¹¹⁴³ Grieshop, Herbert: *Rhetorik des Augenblicks*, Würzburg: Königshausen & Neumann 1998, S. 72.

¹¹⁴⁴ Ebd.

¹¹⁴⁵ Aichinger, Ilse: *Thomas Bernhard*, in: Ilse Aichinger: *Kleist, Moos, Fasane. Werke in acht Bänden*, hg. v. Richard Reichensperger, Frankfurt a. M.: Fischer 1987, Bd. 5, S. 109.

¹¹⁴⁶ Hier unter dem Pseudonym „Andreas Thalmayr“. Thalmayr, Andreas: *Das Wasserzeichen der Poesie oder Die Kunst und das Vergnügen, Gedichte zu lesen / in 164 Spielarten vorgestellt*, Nördlingen: Greno 1985, S. VI.

¹¹⁴⁷ Ebd.

¹¹⁴⁸ Oberreiter: *Lebensinszenierung und kalkulierte Kompromißlosigkeit*, S. 3.

Sprach man allerdings mit einem anderen Bernhard-Leser darüber, der denselben Text ebenfalls gelesen hatte, so fand man sich überraschend inmitten einer anregenden Unterhaltung, die rasch sehr gegenständlich wurde und die auch – nach unserem Dafürhalten auf den intellektuellen Standard hin bezogen – eine durchaus adäquate Substanz enthielt. Und da schien man dann „auf seine Rechnung“ zu kommen.¹¹⁴⁹

Das Vergnügen am klugen Gespräch, das der Text „Alte Meister“ ebenso evoziert, wie die Lust, an der allgemeinen Bernhard-Erregung (nicht persönlich emotional betroffen sondern) kundig teilnehmen zu können, sind sicher Gratifikationen und ermöglichen auf dieser Ebene Muße im Sinne von Leseszenario sechs als zweckfreie „Zeit, [...] die der Mensch sich selbst und dem anderen für ein Gespräch gönnt“.¹¹⁵⁰ Eine weitere Gratifikation kann im Genuss der Bernhardschen Sprache bestehen, die Suitbert Oberreiter als „oft so grotesk anmutenden *Wortbildungen*“¹¹⁵¹ charakterisiert. Besonders goutiert er „größere Konstruktionen – ganze Ausdrücke, Sätze, Redensarten, Erzählformen – [...] die sich ins Unermeßliche zu steigern schienen“.¹¹⁵² Er meint dazu, „daß wir Bernhardsche Texte als eine Art Spielzeug auffaßten, [...] nicht wenige, mit denen ich darüber zu sprechen kam, sahen sie [die Texte] – ‚spielerisch‘ [...]“.¹¹⁵³ Wer so liest, liest Bernhard mit Vergnügen. Dazu kommt eine „Lachlust, die mit der Herabsetzung anderer verbunden ist“¹¹⁵⁴ als „Ausdruck der lustvoll empfundenen Überlegenheit“.¹¹⁵⁵

Das Verlachen ist [...], ähnlich wie das Polemisieren, das Lästern oder das Denunzieren, entlastet vom Aufwand argumentativer Anstrengungen und daher potentiell lustvoll[]. Dem Genuß an der Bestätigung oder Vergrößerung des Überlegenheitsgefühls entspricht das Vergnügen an der Verminderung von Unterlegenheitsgefühlen. Es profitiert von einer schier unerschöpflichen Quelle des Komischen: dem plötzlichen Prestigeverfall hochgestellter oder sich eine hohe Stellung anmaßender Persönlichkeiten und ihrer Leistungen.¹¹⁵⁶

Genau das geschieht bei den „Alten Meistern“. Wenn auch die Figuren nichts zu lachen haben, so können dies die Leserinnen und Leser durchaus und zwar immer dann, wenn sie sich mit dem Gestus des überlegenen Bernhardschen „Geistesmenschen“ identifiziert (ohne freilich dessen latenten Lebensüberdruß zu übernehmen) und sich am Prestigeverfall – hier der höchsten Künstler und Kulturgüter – delektiert. Dies gelingt, wenn man den im Text angelegten Blick über Atzbachers Schulter zu Reger hinauf nicht übernimmt. Man darf sich auch nicht persönlich mit einer der entwerteten Fraktionen (die Bewunderer der Kunstwerke des Kunsthistorischen Museums, die Österreicher, die Anhänger der genannten Philosophen,

¹¹⁴⁹ Ebd., S. 8.

¹¹⁵⁰ Welskopf: Probleme der Muße im alten Hellas, S. 15.

¹¹⁵¹ Oberreiter: Lebensinszenierung und kalkulierte Kompromißlosigkeit, S. 10f.

¹¹⁵² Ebd.

¹¹⁵³ Ebd., S. 9.

¹¹⁵⁴ Anz, Literatur und Lust, S. 189.

¹¹⁵⁵ Freud, Sigmund: Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten, in: Studienausgabe, hg. v. Alexander Mitscherlich, Angela Richards u. James Strachey, Frankfurt a. M.: Fischer 1970, Bd. 4, S. 182.

¹¹⁵⁶ Anz, Literatur und Lust, S. 189.

Schriftsteller usw.) identifizieren.¹¹⁵⁷ Insofern handelt es sich dann um eine Komödie im Sinne Gottscheds,¹¹⁵⁸ wie sie Thomas Anz darstellt,¹¹⁵⁹ der auch thematisiert, dass diese literarische Herabsetzung anderer mit einer gewissen moralischen Fragwürdigkeit verbunden ist. Diese wird von Thomas Bernhard jedoch durch den Schreibstil konterkariert, der jegliche Herabsetzung immer exzessiv auf die Spitze treibt und damit eine ironisierend-distanzierende Ebene einzieht, da die Künstlichkeit der Sprechsituation – „In meinen Büchern ist alles künstlich“, lautet der Fundamentalsatz der Bernhardschen Ästhetik¹¹⁶⁰ – im Sinne der genannten „negativen Ästhetik“¹¹⁶¹ gewahrt bleibt.

Über die „Alten Meister“ lachen zu können „bedeutet, dass der Rezipient bewusst oder unbewusst Gefallen an einer Kunst mit ihren ironischen und antinomischen Bewegungen findet, die alle Sinnordnungen, einschließlich der eigenen ‚auf die Schippe nimmt‘, sowie an der sich daraus ergebenden Suspendierung des Sinns.“¹¹⁶² Wer den Text in diesem Modus liest, für den ist er in hohem Maße Muße generierend: Die „negative Ästhetik“¹¹⁶³ wird ihm zum ästhetischen Hochgenuss.

Für die Schullektüre empfiehlt Markus Kreuzwieser ein identifikatorisches Lesen zuzulassen:

Karlheinz Rossbachers [...] Arbeitshypothese von der erstaunlichen Identifikationsbereitschaft vieler Bernhard-Leser, die Sätze wie „Die einzige Weisheit ist Schlachthausweisheit“ (Frost, S. 271) „fett unterstreichen“ und „am Rande mit jener Art von Rufzeichen versehen [...], wie sie der lückenlosen Zustimmung zu entfahren pflegen“ (Rossbacher 1983, S. 372), lässt sich nach meinen Beobachtungen auch auf MittelschülerInnen anwenden.¹¹⁶⁴

Dieses identifikatorische Lesen, so Kreuzwieser, schließe aber keineswegs die Erkenntnis einer „Gemachtheit“ aus – und beides könne von Lehrkräften im Unterricht begleitet werden. Es sei allerdings ein Augenmerk auf ausgewählte sprachlich-poetologische Aspekte des „Gemachten“ im Werk Bernhards zu richten.¹¹⁶⁵ Die Anregungen, wie sich das im Unterricht der Oberstufe umsetzen ließe, die er an der Scheltrede gegen die (österreichischen) Lehrer (AM 51ff.) festmacht,¹¹⁶⁶ sind fundiert und wären ein sinnvoller Einstieg in die Textrezeption Thomas Bernhards, die angesichts der geschilderten Schwierigkeiten auch für die Schüler und Schülerinnen ohne Lesehilfe nicht ganz auskommen dürfte.

¹¹⁵⁷ Das ist vermutlich Andreas Maier passiert.

¹¹⁵⁸ Gottsched, Johann Christoph: Versuch einer Critischen Dichtkunst, Darmstadt 1982, S. 643.

¹¹⁵⁹ Anz, Literatur und Lust, S. 188.

¹¹⁶⁰ Schmidt-Dengler: Der Übertreibungskünstler, S. 93.

¹¹⁶¹ Scheffler: Kunsthaß im Grunde, S. 323.

¹¹⁶² Ervedosa: Vor den Kopf stoßen, S. 362.

¹¹⁶³ Scheffler: Kunsthaß im Grunde, S. 323.

¹¹⁶⁴ Kreuzwieser, Markus: „Jedes Wort ein Treffer“. Thomas Bernhard im Deutschunterricht der Oberstufe – einige Anregungen, in: *ide* 2005, Heft 4, S. 80.

¹¹⁶⁵ Vgl. ebd., S. 81.

¹¹⁶⁶ Vgl. ebd., S. 84ff.

Eine *Werturteilsfähigkeit Muße* wird sich dann vor allem mit der negativen Ästhetik der Regerschen Existenz auseinandersetzen. Die Jugendlichen könnten überlegen, was Reger formulieren würde, wenn die Kunst das einlösen würde, was von ihr erwartet wird („in der Kunst habe ich mich immer geborgen gefühlt“, AM 46) und wie sich sein Leben dadurch ändern würde. Im Anschluss könnte ein eigener Lebensentwurf geschrieben werden, der von den Rahmenbedingungen ausgeht, wie sie Reger hat. Die SchülerInnen können dann einen Tag im Leben Regers oder Atzbachers protokollieren und mit dem Tagesablauf ausgewählter Personen aus ihrem Lebensumfeld vergleichen. Im Anschluss lassen sich verschiedene Szenarien entwickeln, wie etwa die Notwendigkeit von Arbeit das Leben Regers ändern würden: So könnte man Monologe verfassen, die ein arbeitender und mit seiner Arbeit zufriedener oder an seiner Arbeit leidender Reger sprechen könnte und in diesem Zusammenhang den Satz „Was Reger fehlt, ist eine ordentliche Arbeit“ diskutieren und darüber nachdenken, ob die negative Grundhaltung Regers in seiner Person oder in seinen Lebensumständen begründet liegt. Wichtig ist dabei, dass die SchülerInnen erkennen, dass Reger als Kunstfigur Kunst verkörpert und dass die Reflexionen über die Welt, wie er sie äußert, nur in seinem Lebensmodus möglich sind. Eine Bewertung sollte offen bleiben, wobei im Sinne der Muße grundsätzlich eine positive Bewertung einer ästhetisch ausgerichteten Existenz formulierbar bleiben muss.

4.4.3 Mußeaffiner Unterricht zu mußefernen Texten – Levi: „Ist das ein Mensch?“

Eine Werturteilsfähigkeit wird in der klassischen Zugangsweise nach Kohlberg vor allem da geschärft, wo unauflösbare Dilemmata entstehen, die vom Urteilenden verlangen, konkurrierende Wertesysteme in Bezug zu setzen und begründet abzuwägen. Auf literarische Modelle übertragen, lässt sich das zuspitzen auf Literatur, in der die Wertdimensionen der Muße von Grund auf in Frage gestellt werden. Als Textgrundlage bietet sich dazu Literatur zum Holocaust an, denn „[k]eine literarische Gattung macht es dem Leser so schwer wie die Texte über den Völkermord an den europäischen Juden.“¹¹⁶⁷ Das gilt in ganz besonderem Maß für frühe Zeugnisse autobiographischen Schreibens über die Erfahrung des Konzentrationslagers, wie sie etwa Primo Levi in seinem Werk „Se questo è un uomo“ festhält, das in der italienischen

¹¹⁶⁷ Lamping, Dieter: Vorwort zur deutschen Ausgabe, in: Alvin Rosenfeld: Ein Mund voll Schweigen. Literarische Reaktionen auf den Holocaust, Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 2000, S. 7.

Originalausgabe 1958 erschien und bereits 1961 beim Fischer Verlag auf Deutsch herauskam.¹¹⁶⁸

Ist das ein Mensch? So hieß das erste von Primo Levi in Deutschland veröffentlichte Buch. Die Aufmerksamkeit war, wie ich mich erinnere, nicht übermäßig groß. Das Thema behagte nicht so recht. Denn Levi berichtete über die Hölle, in der er selber gewesen war und die nun einen Namen trug: Auschwitz. [...] Mit einer unerhörten und erschreckenden Akribie notiert Levi die Entmenschung der zum Tode verurteilten Juden Europas.¹¹⁶⁹

4.4.3.1 Reflexives Potenzial und Mußefähigkeit des Textes

„Ist das ein Mensch?“ enthält einen sehr nüchternen, sachlich gehaltenen Bericht der Erlebnisse des italienischen Chemikers Primo Levi, der Ende 1943 als Mitglied einer Widerstandsgruppe von der faschistischen Miliz festgenommen und aufgrund seiner jüdischen Herkunft Anfang 1944 nach Auschwitz deportiert wurde. Die Erzählung beginnt mit der Festnahme am 13. Dezember 1943 und endet mit der Befreiung durch die Russen am 27. Januar 1945. In einzelnen Episoden werden das unsagbare und unfassliche Leid, die fortwährenden Demütigungen, die Verdinglichung und Entmenschlichung der Beteiligten und damit zusammenhängend die Bedingungen für das Überleben (Levi nennt an erster Stelle den Zufall) geschildert, analysiert und reflektiert.

Augenfällig ist, dass die zentralen Konstituten der Muße im Text komplett vom Zerfall bedroht sind: Ein sich in der Eintönigkeit des Lagers zersetzendes Zeitbewusstsein bewältigt Primo Levi, laut Christoph Miething, indem er seine Niederschrift des Erlebten, mit der er bereits vier Monate nach seiner Rückkehr anfängt, mit dem letzten Kapitel beginnt, durch dessen formale Gestaltung „Levi die Norm schlechthin aller Normalität wieder in Kraft [setzt], nämlich die präzise Chronologie der durch Daten gesicherten Tage. Die zehn Tage sind der 18. bis 27. Januar 1945.“¹¹⁷⁰ Insofern ist der Text eingerahmt durch je präzise Zeitangaben zu Beginn (IM 11) und am Ende (IM 185ff). Ansonsten „spielt die Chronologie eine untergeordnete Rolle. Schon im zweiten Kapitel wird die zeitliche Folge der Erfahrungen verlassen.“¹¹⁷¹

„Die Tage gleichen sich alle, und es ist nicht einfach, sie zu zählen“ (IM 47). Immer wieder wird der komplett fremdstrukturierte zeitliche Binnenrhythmus beschrieben, der sich täglich

¹¹⁶⁸ Hier zitierte Ausgabe: Levi, Primo: *Ist das ein Mensch?*, München: dtv 162007, im Folgenden abgekürzt IM.

¹¹⁶⁹ Kunert, Günther: „Ist das ein Mensch?“ von Primo Levi, http://www.zeit.de/1999/46/199946.jh-kunert_levi_.xml (1. Dezember 2011).

¹¹⁷⁰ Miething, Christoph: Primo Levi: *Se questo è un uomo*, in: *Italienische Romane des 20. Jahrhunderts in Einzelinterpretationen*, hg. v. Manfred Lentzen, Berlin: Erich Schmidt 2005, S. 149.

¹¹⁷¹ Ebd., S. 151.

wiederholt. Zeit wird von den Lagerinsassen durch einen Schleier der Erschöpfung kleinteilig erlebt als Grauen oder als von ihrem Ende her definierte Pausen vom Grauen. Die Erinnerungen an die frühere Existenz sind verloschen oder deformiert, „Vergangenheit und Zukunft auszulöschen lernt man rasch, wenn die Not drängt“ (IM 40). Dieses Zeitempfinden als Gefühl der ständigen Gegenwart des Schrecklichen beschreibt Primo Levi an mehreren Stellen eindringlich:

[...] kaum fallen die Augen wieder zu, so merken wir auch schon, wie unser Hirn, ungeachtet unseres Wollens, nochmals in Bewegung gerät; keiner Ruhe fähig, klopft und saust es, formt Gespenster und fürchterliche Zeichen, versetzt sie in Aktion und projiziert sie ohne Pause, grau und nebelhaft, auf den Bildschirm unserer Träume. Die aus Hunger, Schlägen, Kälte, Mühsal, Angst und Promiskuität zusammengesetzte Not des Tages verwandelt sich nachts in unförmige Mahre von unglaublicher Vehemenz, wie sie im freien Leben nur in Fiebernächten erscheinen. Doch über der ganzen Nacht, über allen Wechselfällen des Schlafs, ob Wachsein oder Albdruck, droht wartend das Grauen vor dem Augenblick des Weckens. Kraft jener geheimnisvollen Fähigkeit, die vielen bekannt ist, sind wir in der Lage, auch ohne Uhr ziemlich genau vorauszusehen, wann es so weit ist; zur Stunde des Weckens, die sich von Jahreszeit zu Jahreszeit verschiebt, jedenfalls immer eine ganze Weile vor dem Morgenrauen angesetzt ist, bimmelt anhaltend die kleine Glocke im Lager [...]. (IM 73f.)

Physikalische Zeit wird von den Lagerinsassen erlebt und erlitten im Wechsel der Jahreszeiten: „Gleich einer Hoffnung, die man sterben sieht, ist heute früh Winter gewesen. Wir haben es bemerkt, als wir aus der Baracke gingen, um uns zu waschen: Da gab es keine Sterne, und die dunkle, kalte Luft roch nach Schnee“ (IM 149). Ansonsten besteht die Zeit aus durch die Lagerleitung festgelegten Handlungseinheiten, die freudlos durchlitten werden – „für uns [...] sinken Stunden, Tage, Monate trübe aus der Zukunft in die Vergangenheit hinab“ (IM 141).

Ziel ist eine maximale Verwertung der Arbeitskraft der Häftlinge, zum großen Teil auch deren Vernichtung durch Arbeit,¹¹⁷² in grausamer Umkehrung des Spruchs „Arbeit macht frei“. So schreibt Oswald Pohl, Leiter des SS-Wirtschafts- und Verwaltungshauptamtes, 1942 an die Lagerkommandanten:

Der Lagerkommandant allein ist verantwortlich für den Einsatz der Arbeitskräfte. Dieser Arbeitseinsatz muß im wahren Sinne des Wortes erschöpfend sein, um ein Höchstmaß an Leistung zu erzielen. [...] Die Arbeitszeit ist an keine Grenzen gebunden. [...] Die Umstände, welche die Arbeitszeit verkürzen können (Mahlzeiten, Appelle u. a.) sind daher auf ein nicht mehr zu verdichtendes Mindestmaß zu beschränken.¹¹⁷³

¹¹⁷² „Das Terrorregime war nicht so sehr an Leistungen interessiert, als am Prozeß des Arbeitens, an der auszehrenden Plackerei. Dadurch gerieten die Gefangenen in ein nahezu unlösbares Dilemma. Wer nicht mehr arbeiten konnte, war überflüssig. Er wurde aussortiert und getötet. Wer aber arbeitete, dessen Kräfte waren in wenigen Wochen erschöpft, falls es ihm nicht gelang, in ein gesichertes Kommando zu kommen. Arbeit sicherte nicht das Leben, sondern ruinierte es.“ Sofsky, Wolfgang: Die Ordnung des Terrors. Das Konzentrationslager, Frankfurt a. M.: Fischer 1993, S. 194f.

¹¹⁷³ Zit. n.: Stein, Harry: Konzentrationslager Buchenwald. 1937–1945. Begleitband zur ständigen historischen Ausstellung, hg. v. d. Gedenkstätte Buchenwald, Göttingen: Wallstein 1999, S. 37f.

Diese permanente Erschöpfung durch härteste körperliche Arbeit macht sich ebenfalls bezüglich des Lebens- und Zeitgefühls stark bemerkbar: „Wenn man wartet, vergeht die Zeit reibungslos, ohne daß man etwas tun muß, um sie voranzutreiben; aber wenn man arbeitet, durchfährt einen mühselig jede einzelne Minute und muß mit Beschwerde vertrieben werden“ (IM 125f.).

Die sichtliche Sinnlosigkeit vieler Tätigkeiten und das permanente Gefühl absoluter Hilflosigkeit bezüglich des eigenen Schicksals in einem System, das keinen Zusammenhang zwischen dem Handeln des Einzelnen und dessen Los erlaubt – „Weshalb sich also den Kopf über die Zukunft zerbrechen, wenn doch keine unserer Handlungen, keines unserer Worte sie auch nur im geringsten zu beeinflussen vermögen?“ (IM 140) – führen zu dem von Primo Levi beschriebenen Verlust des Selbst-Bewusstseins. Der von außen initiierte Entzug der Individualität, schon durch Lagerkleidung und Rasur, wird von den Häftlingen verinnerlicht: „So sind wir nun in ebensolche Gespenster verwandelt“ (IM 28). Am gravierendsten nimmt Levi den Verlust des eigenen Namens und der Sprache wahr: „Da merken wir zum erstenmal, dass unsere Sprache keine Worte hat, diese Schmach zu äußern, dies Vernichten eines Menschen. [...] Auch den Namen wird man uns nehmen [...], wer alles verloren hat, verliert auch leicht sich selbst“ (IM 28).

Mit dem Verlust der Sprache geht auch ein Verlust der Lebensgeschichte einher, als „erzählte Biographie, [...] über die Sequenzen, die Schritte von einer Lebensaufgabe zur anderen und die Wendepunkte, wie das Subjekt sie erinnert, bewertet, reflektiert, kombiniert und schließlich einem Zuhörer berichtet.“¹¹⁷⁴ Die Unmöglichkeit, sich auch den nächsten Anverwandten über diese Lebenserfahrung verständlich zu machen, beschreibt Levi als immer wiederkehrenden Alptraum (IM 70). Von daher ist ihm das autobiographische Schreiben ein Weg, seine Lebensgeschichte als „erzählte Biographie“¹¹⁷⁵ wiederzugewinnen. Dabei wird die Identität „mithilfe einer Erzählung konstruiert, die den unsortierten Vorrat unserer autobiographischen Erinnerungen ordnet und ihm zusammen mit einer erinnerbaren Gestalt zugleich eine Bedeutung gibt.“¹¹⁷⁶

Der Text stellt inhaltlich ein Modell vor, das den größtmöglichen Gegensatz zu einem Lebensentwurf der Muße abbildet: Bei maximal denkbarer Zerstörung der Individualität wird dem Einzelnen als einzigen (Über-)Lebenszweck die Brauchbarkeit für die Arbeit zugespro-

¹¹⁷⁴ Heinz, Walter: Lebenslauf als Soziobiographie, Bremen: Bremer Beiträge zur Psychologie 9 (1983), S. 5, vgl. Kap. 3.3.2.

¹¹⁷⁵ Ebd.

¹¹⁷⁶ Assmann, Aleida: Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik, München: Beck 2006, S. 120.

chen, die jedoch nicht sinnerfüllt, sondern „vor allem ein Mittel der Tortur“¹¹⁷⁷ ist. Dies geschieht unter absoluter Fremdbestimmtheit des eigenen Lebens und in einem Raster von Lebenszeit, das durch die permanente völlige Erschöpfung bei gleichzeitiger Unterernährung eine Möglichkeit zur reflexiven Vergegenwärtigung des Selbst kaum noch zulässt. Wo Muße einen Anspruch auf ein praktisch und ethisch gutes Leben stellt, wird hier ein praktisch erbärmliches Leben durch Täter erzeugt, die ethisch böse handeln. Zudem stellt Primo Levi die These auf, auch bei einem großen Teil der Opfer gingen ethische Grundsätze im Überlebenskampf verloren, und er wirft bereits im Titel die Frage auf, ob unter diesen Aspekten überhaupt noch von „Menschen“ gesprochen werden kann und wo die Grenzen der Menschlichkeit sind.

4.4.3.2 Rezeptive Zugänge und Förderung der Werturteilsfähigkeit im Unterricht

Diese Frage, eine Schreibmotivation des Autors neben der Verarbeitung und Vergewisserung der eigenen Geschichte, zieht sich als ethische Frage, auch an die LeserInnen, durch den ganzen Text. Daneben ist es vor allem der Wunsch, „Zeugnis abzulegen, das deutsche Volk meine Stimme hören zu lassen“ (IM 7), wie Primo Levi in dem eingangs abgedruckten Auszug aus seinem Brief an den Übersetzer schreibt, der den Text begründet. „Dieses Buch [...] ist weder Anklage noch Richtspruch; unerbittlich, erschütternd, in radikaler Nüchternheit und Konkretion legt es Zeugnis ab, diszipliniert im Ausdruck des Schmerzes und des Leids. Ziel ist nicht Vergebung, sondern Erkenntnis.“¹¹⁷⁸ Die Schmerzhaftigkeit im Ringen um diese Erkenntnis im Laufe des Schreibprozesses tritt auch für die Leserinnen und Leser, nicht nur in dem eingangs gesetzten Gedicht (IM 9) immer wieder zu Tage.

Das wirft nun die Frage auf, warum Lesende nach solch einem Buch greifen, welche Lesemodi möglich sind und ob Muße in diesem Zusammenhang denkbar wäre. Ein Hinweis auf die Lesemotivation Jugendlicher findet sich in der von Sascha Feuchert für die Sekundarstufe herausgegebenen Textsammlung „Holocaust-Literatur: Auschwitz“,¹¹⁷⁹ in der auch Primo Levi vertreten ist¹¹⁸⁰ und die in der BILD-Zeitung rezensiert wurde, als „[e]rschütterndes, ernstes Thema, einfühlsam aufbereitet, ohne gespielte Betroffenheit. In Sascha Feucherts „Holocaust-Literatur: Auschwitz“ erzählen Häftlinge und Täter vom „Leben“ im KZ – inte-

¹¹⁷⁷ Sofsky: Die Ordnung des Terrors, S. 195.

¹¹⁷⁸ Kleiner, Barbara: Nüchternheit und Konkretion. Der italienische Schriftsteller Primo Levi, in: Merkur 41 (1987), Heft 8, S. 692.

¹¹⁷⁹ Holocaust-Literatur: Auschwitz, hg. v. Sascha Feuchert, Stuttgart: Reclam 2000.

¹¹⁸⁰ Ebd., S. 159–167 (IM 67–75) u. S. 173–181 (IM 76–83).

ressant, ergreifend, nah“.¹¹⁸¹ Es wird das „Echte“, authentisch Verbürgte in den autobiographischen Texten gesucht, das den Rezipienten erschüttert und ergreift.

Doch zwischen der unmittelbaren Wahrnehmung des Verfassers und dem sprachlich gefassten Text steht (immer und in diesem Fall in besonders hohem Maße) ein Bruch, wie ihn etwa Christa Wolf treffend beschreibt: „Wie man es erzählen kann, so ist es nicht gewesen.“¹¹⁸² Der Roman als autobiographische Erzählung stellt eine „Figuration eines Subjekts und seiner Geschichte“¹¹⁸³ dar, die „metaleptisch [verfährt], insofern sie das Subjekt herstellt, das dem Schreiben doch vorauszugehen scheint.“¹¹⁸⁴ Über diesen Prozess wird, trotz binnenstruktureller Auflösung der Individualität ein sprachmächtiges und damit identifikationsfähiges Subjekt vorgestellt. Der Text liest sich, entgegen Imre Kertész Diktum „Wer spricht denn von Literatur? Die letzten Zuckungen festhalten, das ist alles“¹¹⁸⁵ als literarischer Text, der ein Identifikationsangebot macht, das Primo Levi allerdings durch seinen Schreibstil konterkariert, der selbst aus der Situation im Lager heraus immer nüchtern objektivierend bleibt. Darin liegt der große Unterschied zu medialen Angeboten, wie „Schindlers Liste“, Steven Spielbergs berühmter filmischer Umsetzung eines Romans von Thomas Keneally,¹¹⁸⁶ die bewusst den Eindruck von Authentizität produzieren¹¹⁸⁷ und die Rezipienten im Sinn einer klassischen Katharsis emotional bewegen wollen.

Die Problematik einer ästhetischen Überformung des unfasslichen Leids, das dieses im Sinn eines kathartischen Erschauerns genussfähig macht, wurde früh erkannt: „Dem Problem der Verstehbarkeit korrespondiert dasjenige der Repräsentierbarkeit. [...] Dieses Paradox, das sich an der Debatte zwischen Adorno und Hochhuth in den 1960er Jahren entzündete, hat bis heute [...] nichts von seiner Wirksamkeit eingebüßt.“¹¹⁸⁸ Sarah Kofman spricht davon, dass über Auschwitz und nach Auschwitz keine Erzählung möglich sei, „wenn man unter Erzählung versteht: eine Geschichte von Ereignissen erzählen, die Sinn ergeben.“¹¹⁸⁹ Ebenso konstatiert auch Dieter Lamping zur Holocaust-Literatur: „Ihr Gegenstand [...] macht sie zu

¹¹⁸¹ Vgl. BILD, 15. Dezember 2000.

¹¹⁸² Wolf, Christa: Nachdenken über Christa T., München: Luchterhand 1999, S. 77.

¹¹⁸³ Günter, Manuela: Writing Ghosts. Von der (Un-)Möglichkeit autobiographischen Erzählens nach dem Überleben, in: Überleben schreiben. Zur Autobiographie der Shoa, hg. v. ders., Würzburg: Königshausen & Neumann 2002, S. 22.

¹¹⁸⁴ Finck, Almuth, Autobiographisches Schreiben nach dem Ende der Autobiographie, Berlin: Schmidt 1999, S. 16.

¹¹⁸⁵ Kertész, Imre: Ich – ein anderer, Berlin: Rowohlt 1998, S. 81.

¹¹⁸⁶ Keneally, Thomas: Schindler's Ark, London u. a.: Hodder & Stoughton Ltd 1982.

¹¹⁸⁷ Vgl. Köppen, Manuel: Von Effekten des Authentischen – Schindlers Liste: Film und Holocaust, in: Bilder des Holocaust, hg. v. Manuel Köppen u. Klaus Scherpe, Köln, Weimar, Wien: Böhlau 1997, S. 150ff.

¹¹⁸⁸ Günter, Manuela: Einleitung, in: Überleben schreiben, S. 11f.

¹¹⁸⁹ Kofman, Sarah: Erstickte Worte, Wien: Ed. Passagen 1988, S. 31.

einer nicht mehr ästhetischen [...] Kunst¹¹⁹⁰ und bezieht sich damit wohl auf Lyotards „Ethik des Undarstellbaren“, deren „anästhetische Zäsur“ die Shoa darstelle.¹¹⁹¹

Grundsätzlich gibt es einen Konsens, dass es spätestens mit dem Tod der letzten Zeitzeugen eine mediale Erinnerungskultur geben muss, jedoch wird mit „der Entscheidung für narrative und figurative Darstellungen des Holocaust [...] eine kulturell zu spezifizierende Erinnerungspolitik gemacht (der Streit um die Denkmäler, der ‚story‘-Film aus Hollywood: *Schindlers Liste*), ebenso mit der Behauptung der Nicht-Darstellbarkeit des industriellen Massenmords in den Konzentrationslagern, die das Nicht-Darstellbare tabuisiert und zum Sakrileg erhebt.“¹¹⁹² Diese Erinnerungspolitik ist jeweils stark geprägt durch differente nationale Rollen der Holocaust-Erinnerungen in verschiedenen Staaten.

In der Tradition der (öffentlichen) Rezeption solcher Dokumente hat sich ein Betroffenheits-Gestus ebenso eingeschrieben wie das Verbot eines ästhetischen Genusses. Nichtsdestotrotz machen natürlich so bildgewaltige Werke wie „Schindlers Liste“, auch eine ganze Reihe literarischer Erzeugnisse, besonders (in der Regel ungewollt) auf dem Jugendbuchsektor, ein ästhetisches Angebot, das die „böse Lust“ am Lesen, wie Thomas Anz das Phänomen bezeichnet,¹¹⁹³ befriedigt. Die „böse Lust“ ist, neben der Katharsis, ein starker Antrieb, sich medial mit Leid und Schrecken auseinanderzusetzen.¹¹⁹⁴ Sibylle Tönnies beschreibt dieses Phänomen in ihrer Kritik der Frankfurter Wehrmachtsausstellung: „Ein Blick in die tiefergehende Psychologie zeigt, dass innerhalb dieses Komplexes ein scheußlicher Lustanteil nicht pathologisch, sondern normal ist.“¹¹⁹⁵

Primo Levi bedient mit „Ist das ein Mensch?“ diesen „Voyeurismus mit sadistischen Anteilen“¹¹⁹⁶ allerdings ebensowenig wie der Text die Möglichkeit einer Katharsis eröffnet, da er „das Traurige, das Schreckliche, das Schauerhafte“¹¹⁹⁷ nicht empathisch näherücken will, sondern die schrecklichen Erfahrungen durch eine sprachliche und emotionale Distanznahme bewältigt. „Levi [...] will sich schreibend aus dem Zentrum heraus bewegen und Distanz her-

¹¹⁹⁰ Lamping, Dieter: Vorwort zur deutschen Ausgabe, in: Alvin Rosenfeld: Ein Mund voll Schweigen. Literarische Reaktionen auf den Holocaust, Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 2000, S. 7.

¹¹⁹¹ Vgl. Günter, Manuela: Einleitung, in: Überleben schreiben, S. 11.

¹¹⁹² Köppen, Manuel u. Klaus Scherpe: Zur Einführung: Der Streit um die Darstellbarkeit des Holocaust, in: Bilder des Holocaust, hg. v. dens., S. 2.

¹¹⁹³ Vgl. Anz: Literatur und Lust, S. 125ff.

¹¹⁹⁴ Anz bezieht sich hier vor allem auch auf Schiller, vgl. ebd.

¹¹⁹⁵ Tönnies, Sibylle: Die scheußliche Lust. Über die Wehrmachtsausstellung, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 12. April 1997.

¹¹⁹⁶ Ebd.

¹¹⁹⁷ Schiller, Friedrich: Über die tragische Kunst, zit. n. Anz: Literatur und Lust, S. 125.

stellen zum Vergangenen und zum Gegenwärtigen.“¹¹⁹⁸ Gerade dadurch stellt er aber immer wieder im Rezeptionsprozess eine jähe Unmittelbarkeit her, die Lesenden als Anfrage im Sinne des Titels im Hals stecken bleiben.¹¹⁹⁹ Von daher liegt hier ein Text vor, der weder Leseglück noch Leselust ermöglicht. Vielmehr lässt er die LeserInnen mit einer Menge an Fragen zurück, die unter ethischen Gesichtspunkten nicht sinnvoll beantwortet werden können, er stellt in der Tat eine Erzählung dar, die keine „Geschichte von Ereignissen erzähl[t], die Sinn ergeben.“¹²⁰⁰ Der Text verstört und auch eine Anschlusskommunikation, die sich ernsthaft auf den Text einlässt, wird verstört bleiben.¹²⁰¹

Gleichzeitig beinhaltet diese Verstörung einen starken Appell, sich mit dem Wertehorizont der für den Völkermord Verantwortlichen und der daran Beteiligten auseinanderzusetzen – was ja auch eine zentrale Schreibmotivation des Autors war (IM 7f.) –, um diesen Wertehorizont zu verstehen und zu überwinden. Für die Überwindung braucht es allerdings ein Gegenmodell und damit kommt die Muße wieder ins Spiel. Für einen tragfähigen Mußebegriff des Jahrhunderts nach dem Holocaust ist es dabei besonders bedeutsam, wider ein Konzept des reinen Rückzugs ins Private (und damit einer Kultur des Wegschauens) die politische Dimension (als Tätigkeit für die Polis), die der Begriff in der ursprünglichen Form der *scholé* hatte, herauszustellen. Zugleich spricht aus Primo Levis Text, mit seiner radikalen Anfrage an die Menschlichkeit, aber auch eine klare Verneinung eines menschenunwürdigen, weil sinnentleerten Arbeitsbegriffs, der in einer anderen Form auch in der heutigen Gesellschaft aktuell ist. Zudem fordert der Text es heraus, nach den Grundlagen des Selbst zu fragen und sich ihrer aus der eigenen – vor diesem Hintergrund notwendig privilegiert wahrzunehmenden – Biographie zu versichern. Insofern kann die Auseinandersetzung mit diesem Text zu einem reifen Mußebegriff auf hohem Niveau führen.

Im Unterricht erleichtert die Sachlichkeit des Textes einen Zugang, der es erlaubt auch in der Anschlusskommunikation sachlich zu bleiben. Das ist wichtig, da viele Schüler und Schülerinnen sich einer verordneten „Betroffenheit“ verweigern¹²⁰² – und das mit gutem Recht, da

¹¹⁹⁸ Abbt, Christine: Der wortlose Suizid. Die literarische Gestaltung der Sprachverlassenheit als Herausforderung für die Ethik, München: Wilhelm Fink 2007, S. 111.

¹¹⁹⁹ „Es ist nicht Primo Levis Art, Anklage zu erheben. Er stellt Fragen, Fragen, die eine Antwort verlangen.“ Hösle, Johannes: Fragen zur Ungeheuerlichkeit der Vernichtungslager, in: Frankfurter Hefte 36 (1981), Heft 4, S. 64.

¹²⁰⁰ Kofman: Erstickte Worte, S. 31.

¹²⁰¹ Nichtsdestotrotz ist natürlich ein Gebrauch des Textes möglich, der diese Verstörung, gerade in der Anschlusskommunikation nicht zulässt, nivelliert, Deutungsraaster einführt, die das Schreckliche historisieren, verkleinern, wegerklären. Dies kann für die Teilnehmer ein sehr befriedigender Akt sein, der Kategorien von Sinn erzeugt, wo keine sind, inwieweit der Text aber noch Grundlage einer solchen Rezeption bleibt, ist fraglich.

¹²⁰² Vgl. dazu Altevogt, Anne-Kathrin, Jan-Henrik Buchholz, Markus Drüding, Patrick Gollub u. Max Twickler: Das Umfrageprojekt: Holocaustliteratur im Deutschunterricht. In: Holocaust im Deutschunterricht. Modelle für die Sekundarstufe II, hg. v. Jens Birkmeyer u. Annette Kliever, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2010,

eine von außen oktroyierte Emotionalisierung einer fundierten Werturteilsfähigkeit widerspricht. Das ist kein Gegensatz zu dem Verstörenden des Textes, da Verstörung Irritation ins bis dahin möglicherweise als fest wahrgenommene Koordinatensystem der eigenen Werte bringt und damit Fragen aufwirft, deren Beantwortung versucht werden muss. Das kann in einem Kontinuum von sehr sachlich bis hoch emotional geschehen und diese emotionale Ebene sollte von den SchülerInnen selbst gewählt werden. Das bedeutet, dass die Emotionen, die der Text bei den Schülerinnen und Schülern wecken wird, sehr wohl ernst genommen werden und für eine Werturteilsfähigkeit beobachtet und zur Sprache gebracht werden können, dass die SchülerInnen sich dieser Emotionen aber auch entziehen dürfen.

Für eine erste Rezeption ist sicher ein Hintergrundwissen zu den historischen Ereignissen nötig und sinnvoll, das in der Oberstufe (zum Teil) schon vorhanden ist bzw. erweiternd fächerübergreifend mit dem Geschichtsunterricht geleistet werden wird. Das Buch an sich weckt Gesprächsbedarf und das literarische Gespräch ist hier eine geeignete Methode. Dabei wird es zunächst um die Tradierung einer Erinnerungskultur gehen, die aber zwangsläufig – wie ja im Text schon angelegt ist – in Wertfragen mündet. Eine Werturteilsfähigkeit zu einem Wert *Muße* wird hier gefördert, wenn zunächst ein positives Gegenkonzept zu den entwürdigenden Bedingungen des Lagers entworfen wird, etwa nach dem Motto: „Primo Levi ist nach Auschwitz in seine Heimat zurückgekehrt. Was wird ihm nach seinen Erfahrungen im Lager für sein Alltagsleben wichtig sein? Welches Leben ist ihm zu wünschen?“ In der Diskussion um die Lebensumstände, die die SchülerInnen hier beschreiben, kann die Wertigkeit unterschiedlicher Faktoren, wie z. B. der Arbeit, aber auch der Familie, der Freunde usw. besprochen und aus dem Text begründet werden. Im Vergleich sollte dann ein Mensch stehen, der sein Leben in *Muße* (der Begriff müsste den SchülerInnen bereits bekannt sein) lebt und es kann daraufhin zur Sprache kommen, ob dessen Lebensbedingungen den oben geschilderten gerecht werden, wo sie evtl. hinter die Wunschbilder zurückfallen oder diese sogar noch übersteigen. Wichtig wäre im Anschluss auch ein Gespräch, in welchem Verhältnis sich ein Mensch, der *Muße* lebt, zu einem demokratischen und (drohenden) totalitären Staat befindet. Ziel ist, dass hier, am Ende der Schullaufbahn, auf hohem Niveau ein kritisches und differenziertes Bild eines Wertes *Muße* entsteht, das von reflektiert denkenden jungen Menschen als Lebens(gestaltungs)wert umgesetzt werden kann und auch umgesetzt wird.

4.5 Utopie: Schule als Ort der *scholé*

Im letzten Teil soll nun die Forderung nach einem Wert *Muße* als (Lebens)Wert in unserer Gesellschaft für die Institution Schule zu Ende gedacht werden: Wie soll und kann eine Schule der *Muße* sein und wie könnte sie möglich gemacht werden? Das kann nur als Utopie geschehen: „Eine Utopie liegt dann vor, wenn eine Gesellschaft geschildert wird, die nicht die erfahrene ist. Utopien konstituieren eine künftige, eine erhoffte und eine zu antizipierende Gesellschaft.“¹²⁰³ Dabei hat die Utopie im Bildungswesen eine traditionell gewichtige Rolle, da „[u]topische Konzepte und die Vorstellung dessen, was Schule sein soll, insoweit gut zusammenpassen, als in beiden Konstruktionen der Zukunftsaspekt im Zentrum steht“.¹²⁰⁴ Diese Tradition der pädagogischen Utopie ist angesichts der aktuellen Ausrichtung an – vor allem wirtschaftspolitisch geprägten – „Realitäten“ ins Hintertreffen geraten, eine „Reduktion des Denkens auf seine operative Seite“¹²⁰⁵ ist zu verzeichnen. Die Utopie führt zu notwendigen Irritationen, wobei eine Verklärung einer „totalitären Funktionalisierung des Denkens an die Erfordernisse einer als ideal suggerierten Gesellschaft“¹²⁰⁶ vermieden werden muss: Ziel ist folglich nicht ein in sich absolutes Verständnis von *Muße* als eines zementierten Werts, der in Schule und Gesellschaft von allen Mitgliedern vertreten werden muss, sondern der Entwurf von Schule, als einen Ort, an dem *Muße* erfahren und gelebt werden kann. Im Sinne der Ausrichtung dieser Schrift soll dabei auch hier der Literaturunterricht ins Zentrum gerückt werden, so dass die skizzenhaften Leitlinien zu einer umfassenden Schulentwicklung letztlich an diesen rückgekoppelt werden.

4.5.1 Politisch-gesellschaftliche Rahmenbedingungen

An erster Stelle gilt es die impliziten normativen Setzungen zu überdenken, die im Schatten des aktuellen Arbeitsethos schulisches Handeln prägen. Ausgangspunkt dafür müsste eine Debatte sein, die das Bildungsziel „ökonomische Nützlichkeit“ unverbrämt zur Sprache bringt – und zwar auf dem Feld der gesamten Schulentwicklung. Susanne Peters und Heike de Boer charakterisieren die aktuellen Entwicklungstendenzen:

Mit neuen, outputorientierten Steuerungsmodellen über Fremdevaluation der Einzelschule, über Diagnose- und Vergleichsarbeiten und über reformierte standardorientierte Bildungspläne

¹²⁰³ Grunder, Hans-Ulrich: Annäherungen, in: Ders.: Utopia. Die Bedeutung von Schule, Unterricht und Lernen in utopischen Konzepten, Baltmannsweiler: Schneider 1996, S. 17.

¹²⁰⁴ Ders.: Zusammenfassende Betrachtung, in: ebd., S. 224.

¹²⁰⁵ Ebd., Klappentext.

¹²⁰⁶ Ebd.

wächst der indirekte Einfluss der Kultusbürokratie, auch wenn die Teilautonomie der Schule proklamiert wird. Terhardt und Böttcher (2004) sprechen von einer Zangenbewegung in Form verschärften Rechtfertigungsdrucks bei gleichzeitigem Ressourcenabbau und erhöhter Steuerungsnotwendigkeit. Der aktuelle Schulentwicklungsdiskurs [...] wird von einem Effizienz- und Erfolgsgedankens bestimmt.¹²⁰⁷

Grundlage ist eine Misstrauenskultur, die sich, geprägt von wirtschaftlichen Diskursen,¹²⁰⁸ in den letzten Jahren zunehmend gesellschaftlich etabliert hat und auch im Bildungsbereich um sich greift. Der Vertrauensverlust bezieht sich auf alle an Schule beteiligten Personen, sowohl in horizontalen als auch vertikalen hierarchischen Strukturen, mit fatalen Folgen:

Erreicht das Misstrauen einen bestimmten Grad, kann der Vertrauensgeber es sich nicht leisten, sich auf den potentiellen Vertrauensnehmer einzulassen. [...] Neben den Misstrauensmaßnahmen des Vertrauensgebers stellt die Fähigkeit des Misstrauens zur Reproduktion (Misstrauen erzeugt Misstrauen) ein besonders gravierendes Vertrauensentwicklungshindernis in der Akteursbeziehung dar. So erfolgt die Zunahme von interpersonalem Misstrauen zwischenmenschlich in negativ-selbstverstärkenden Prozesszirkeln, der sog. „Spirale des Misstrauens“.¹²⁰⁹

Johannes Förster stellt in seiner Untersuchung zum „Vertrauensmanagement in der betrieblichen Misstrauenskultur“ (neben den gravierenden ökonomischen Folgen für Großbetriebe) auch die personalen Folgen für die „Agenten“ dar, die sich geringgeschätzt sehen und zu einem großen Teil letztlich mit totalem Rückzug ins Private („innere Kündigung“) reagieren.¹²¹⁰ Im schulischen Kontext sind neben der massiven (Zer-)Störung der zwischenmenschlichen Ebenen vor allem die Entwertung der intrinsischen Motivation und die Beschädigung der informellen Kommunikation fatale Folgen, die wirkungsvoll ein mußeaffines Klima verhindern. Systemisch gesehen handelt es sich um ein gesamtgesellschaftliches Phänomen, dem hier nur über massive Öffentlichkeitsarbeit bzw. Unterstützung durch die Medien bei gleichzeitiger Etablierung eines Vertrauensmanagements in der Kultusbürokratie ebenso wie auf der Ebene der Einzelschule entgegengewirkt werden könnte. Denn Schule als Ort der *scholé* braucht Vertrauen als zentrale Grundlage. Muße wird erst möglich, wenn ein auf Output, respektive *Außenwirkung*, gerichtetes System des Misstrauens abgelöst wird durch ein grundsätzliches Vertrauen in die Wirkkraft der an Schule beteiligten Personen, deren persönliche Ressourcen damit nicht mehr darin gebunden werden, ihre (Arbeits-)Effizienz zu beweisen.

¹²⁰⁷ Peters, Susanne u. Heike de Boer: Grundschule entwickeln – neue Herausforderungen mit alten Ressourcen?, in: Grundschule entwickeln – Gestaltungsspielräume nutzen, hg. v. dens., Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule 2011, S. 11.

¹²⁰⁸ Vgl. z. B. die Skandale wegen anonymer Mitarbeiterüberwachung bei deutschen Großunternehmen, wie etwa der Deutschen Bahn, Lidl und der Telekom, die 2009 die Presselandschaft prägten. Vgl. Mitarbeiterüberwachung. Spitzeln hat in Deutschland System, in: Stern, Nr. 31, 22. Juli 2009

¹²⁰⁹ Förster, Johannes: Vertrauensmanagement in der betrieblichen Misstrauenskultur. Ursachen, Effekte und Lösungsansätze des zwischenhierarchischen Misstrauensdilemmas, München: GRIN 2010, S. 24f.

¹²¹⁰ Vgl. ebd., S. 49ff.

Mit der Vertrauensfrage zusammenhängend gilt es die Frage nach dem Stellenwert der Freiheit der Systeme und Akteure innerhalb des Bildungswesens zu thematisieren. Harald Eichelberger postuliert in seinem Band „Freiheit für die Kinder – Freiheit für die Schule“¹²¹¹ als *Conclusio* eine „radikale *Dezentralisierung* der Schule, ihre weitestgehende Abkopplung von einer politisch orientierten Schulbehörde und die *autonome Gestaltung* jeder einzelnen Schule“¹²¹² – ergo: „Schule gehört vor allem in die *Verantwortung* derer, die Schule auch machen.“¹²¹³ Nun ist, wie oben gesehen, eine dergestaltete Freiheitlichkeit durch externe Kontrollmechanismen, die auch gesellschaftlich den Diskurs steuern, mühelos auszuhebeln. Um eine Schule dezentral und autonom erfolgreich zu gestalten, braucht es beträchtliche Ressourcen aller an Schule beteiligten Personen, an erster Stelle der Schulleitung, für die mit der Dezentralisierung neue Aufgaben wie Personalmanagement, Organisationsgestaltung und Unterrichtsentwicklung verbunden sind.¹²¹⁴ Dass Schule unter der Anforderung der autonomen Gestaltung in besonderer Weise glücken kann, zeigt ein Blick auf zahlreiche Privatschulen mit alternativen Schulmodellen, wie die „demokratischen Schulen“¹²¹⁵, die Simone Kosog in einem Beitrag der Süddeutschen Zeitung beschreibt. Darunter subsumiert sie Reformschulmodelle, wie Summerhill, die in diesem Artikel begeisterten Zuspruch erfahren.¹²¹⁶ Es ist allerdings – vor allem unter dem Blickwinkel der Chancengleichheit – nicht wünschenswert, dass sich der Staat aus dem Bildungswesen weitgehend zurückzieht, vielmehr „muss ein Missbrauch der Bildungsverantwortung ausgeschlossen werden. [...] Der Staat muss also, wenn das Grundgesetz Art. 7 weiterhin Geltung behalten soll, über ausreichende Eingriffsmöglichkeiten verfügen“.¹²¹⁷ Ungünstig im Sinne der Muße sind jedoch jene staatlichen Evaluationsinstrumente, die Kriterienkataloge an Leistungsmerkmalen aufstellen, die von den schulischen Akteuren nicht reflektiert und von daher häufig nicht mitgetragen werden, sondern vielmehr als erhebliche Beschneidung ihrer Autonomie und ihrer Arbeitszeit empfunden werden. So stellt eine Berliner Schulleiterin in der Reflexion der Schulinspektion an ihrer Schule fest:

Gerade engagierte Schulen erleben die Top-down-Steuerung eher als störend. [...] Allen Beteiligten fehlt es an Zeit zum Innehalten und Nachdenken. Zu viel Druck – vor allem auch Zeitdruck – erzeugt schnell Widerstand. Die Akteure in den Schulen [...] müssen ihr Arbeitstempo der konkreten Situation ihrer Schule, ihrem eigenen Können, aber auch der Komplexität der

¹²¹¹ Eichelberger, Harald: Freiheit für die Kinder – Freiheit für die Schule, Innsbruck: Studienverlag 2008.

¹²¹² Ebd., S. 289.

¹²¹³ Ebd., S. 288.

¹²¹⁴ Vgl. dazu Peters, Susanne: Schulen leiten – komplexe Anforderungen, in: Grundschule entwickeln – Gestaltungsspielräume nutzen, hg. v. dems. u. Heike de Boer, S. 204ff.

¹²¹⁵ Kosog, Simone: Lernen in Freiheit. In England treffen sich Anhänger der „demokratischen Schulen“ aus der ganzen Welt, in: Süddeutsche Zeitung, 25. Juli 2011.

¹²¹⁶ Ebd.

¹²¹⁷ Kucharz, Diemut: Wie viel Staat braucht Bildung?, Frankfurt a. M.: Peter Lang 2000, S. 193.

vom Kollegium selbst gewählten Entwicklungs- und Evaluationsvorhaben anpassen dürfen. [...] Es besteht die Gefahr, dass nur noch ins Schulprogramm kommt, was zielsicher in kurzer Zeit realisiert werden kann. Der Erkenntnisgewinn für die Akteure ist entsprechend gering, sie genügen allein einer sich verselbstständigenden, bürokratisierten Betriebspflicht.¹²¹⁸

Freiheit sollte eine Schule innerhalb des Bildungssystems in der Struktur eines systemischen Rahmens gewinnen, den ein demokratischer Staat demokratisch aushandelt und in seinem Entstehungsweg offenlegt: Die Vorgabe eines solchen Rahmens hat für die Einzelschule auch eine Entlastungsfunktion, da nicht jede Schule aufs Neue Argumentationsaufwand betreiben muss. Innerhalb dieses Rahmens sollte sich Schule aber in echter Freiheit entfalten können. So kann etwa eine Stunden- bzw. Zeittafel quantitativ festgelegt werden, sie sollte aber ein genügend hohes Kontingent an „unverplanten“ Stunden/Zeiten aufweisen, die nach eigener Schwerpunktsetzung vergeben werden. So kann Personalorganisation zentral verwaltet werden, die einzelne Schule sollte aber unterstützt werden, wenn Lehrkräfte mit bestimmtem Profil gesucht werden. So kann ein finanzieller Rahmen für Einzelschulen gesteckt werden, die an der Einzelschule konkret Beteiligten sollten aber bei der Planung maßgeblich einbezogen werden usw. Will man auf eine Kontrollfunktion¹²¹⁹ nicht ganz verzichten, so wäre evtl. das Modell, das Hans Brügelmann für die Schulentwicklung vorschlägt, interessant, da es eine hohe Mußeaffinität besitzt. Er spricht von der „Kunst-Kritik als Modell einer person-zentrierten Evaluation“¹²²⁰ und beruft sich auf die Argumentation Otto Seydels, der Schulen als Kunstwerke versteht.¹²²¹ Im Kunstbetrieb, so Brügelmann, setzt Evaluation als Kunstkritik „auf die Kultivierung der Person als Evaluationsinstrument. Deren Erfahrung, Sensibilität, Glaubwürdigkeit sind die Basis dafür, dass ihre Bewertungen Resonanz finden.“¹²²² Das ist allerdings nur sinnvoll, wenn keine Inspektoren mit dem Machtanspruch gültiger Urteile auf-

¹²¹⁸ Hirschmann, Inge: Mit Ergebnissen der Fremdevaluation umgehen, in: Grundschule entwickeln – Gestaltungsspielräume nutzen, hg. v. Susanne Peters u. Heike de Boer, S. 40f.

¹²¹⁹ Auch Johannes Förster schließt für ein Vertrauensmanagement Kontrolle nicht vollständig aus: „Für die innerbetriebliche Vertrauens- und Misstrauensentwicklung ist insbesondere das richtige Maß (Art, Umfang, Intensität) des Vertrauens und der Kontrolle zentral, also nicht ob, sondern wie kontrolliert [...] wird.“ Förster: Vertrauensmanagement in der betrieblichen Misstrauenskultur, S. 30.

¹²²⁰ Brügelmann, Hans: „Der fremde Blick“ – Chancen und Risiken einer externen Evaluation von Schule, in: Grundschule entwickeln – Gestaltungsspielräume nutzen, hg. v. Susanne Peters u. Heike de Boer, S. 47.

¹²²¹ „Ja, Schulen sind Kunstwerke. [...] *Sie sind – einmalig, nie vollständig reduzierbar (weil jedes Kind einmalig ist, weil jeder Lehrer eine Geschichte durchlebt); – in der kreativen Kombination der Gelingensbedingungen letztlich keinen (oder nur sehr wenigen) Gesetzen unterworfen – flüchtig im zeitlichen Verlauf [...]- störepfindlich [...]- subjektiv – die Schule, die für den einen Schüler genau die richtige ist, kann für den anderen eine Katastrophe sein.*“ Ebd.

¹²²² Ebd.

treten.¹²²³ Vielmehr geht es um persönliche Rückmeldungen, die systemisch wertschätzend wahrgenommen werden können.

Auch grundlegende Bildungsziele müssen in einem öffentlichen Raum demokratisch ausgehandelt und längerfristig stabil etabliert werden. Für eine Schule als Ort der Muße ist dabei entscheidend wichtig, dass keine Fülle kleinteiliger Inhalte, Ziele, Standards in zeitlich engen Korridoren vermittelt werden muss, im schlimmsten Fall im Raster engmaschiger Vergleichsarbeiten, sondern eher eine „Marschrichtung“ empfohlen wird, auf der es argumentativ vertretbar ist, einem Wert *Muße* zu folgen. Dazu braucht es vor allem auch eine gesellschaftliche Auseinandersetzung mit dem Wert *Arbeit* in öffentlichen Bildungsinstitutionen anhand der Reflexion von Spannungsfeldern, wie sie Lilian Fried beschreibt, etwa Erziehungsfunktion der Schule vs. Leistungsselektion, Persönlichkeitsbildung vs. Ausbildung und Lehrerrollen im Spannungsfeld zwischen LehrmeisterIn und PädagogIn.¹²²⁴

Der Aufbau einer neuen öffentlichen Kultur des Vertrauens und der Gewährleistung innerer Freiheit bei stabilen äußeren Rahmenbedingungen, die auch Stabilität finanzieller, d. h. vor allem personaler, zeitlicher, räumlicher, materieller Ressourcen, ebenso wie Stabilität grundlegender Bildungsziele beinhalten, wären Voraussetzungen für eine Schulgemeinschaft, eine mußeaffine Schulkultur zu schaffen.

4.5.2 Schaffung einer mußeaffinen Schulkultur

Schulkultur kann nach Helsper u. a. verstanden werden als

*symbolische Ordnung der einzelnen Schule in der Spannung von Realem, Symbolischem und Imaginärem. Sie wird durch die handelnde Auseinandersetzung der schulischen Akteure mit systemischen Vorgaben, bildungspolitischen Strukturentscheidungen vor dem Hintergrund historisch spezifischer Rahmenbedingungen und sozialer Aushandlungen um die Durchsetzung und hierarchisierende Distinktion pluraler kultureller Ordnungen generiert.*¹²²⁵

Das „Reale“ entspricht den gesellschaftlichen Strukturierungen und stellt eine Folie für die Interaktion und Kommunikation der an der Einzelschule beteiligten Akteure dar, die hier als

¹²²³ Brügelmann schlägt in Anlehnung an die Rechtsprechung stattdessen eine (allerdings ebenfalls recht technizistische) Gliederung in ein Mehraugenprinzip, eine funktionale Trennung von Rollen und verschiedene Instanzen vor. Vgl. ebd., S. 48ff.

¹²²⁴ Vgl. Fried, Lilian: Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung. Eine systemische Einführung in Grundkategorien der Schulentwicklung, Weinheim, München: Juventa 2002, S. 134ff.

¹²²⁵ Helsper, Werner, Jeanette Böhme, Rolf-T. Kramer u. Angelika Lingkost: Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos – strukturtheoretische, mikropolitische und rekonstruktive Perspektiven, in: Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung, hg. v. Josef Keuffer, Heinz-Hermann Krüger, Sibylle Reinhardt, Elke Weise u. Hartmut Wenzel, Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1998, S. 47.

das „Symbolische“ bezeichnet wird. Auf dieser Ebene entsteht die konkrete Aushandlung von Schulkultur. Daneben nimmt als das „Imaginäre“ der programmatische Entwurf bzw. die pädagogische Zielsetzung der Einzelschule Einfluss. Dem fügen die Autoren noch vier konkrete Felder, die ausgehandelt werden, bei, nämlich „Leistung, Inhalte, pädagogische Orientierungen und Partizipationsformen“.¹²²⁶

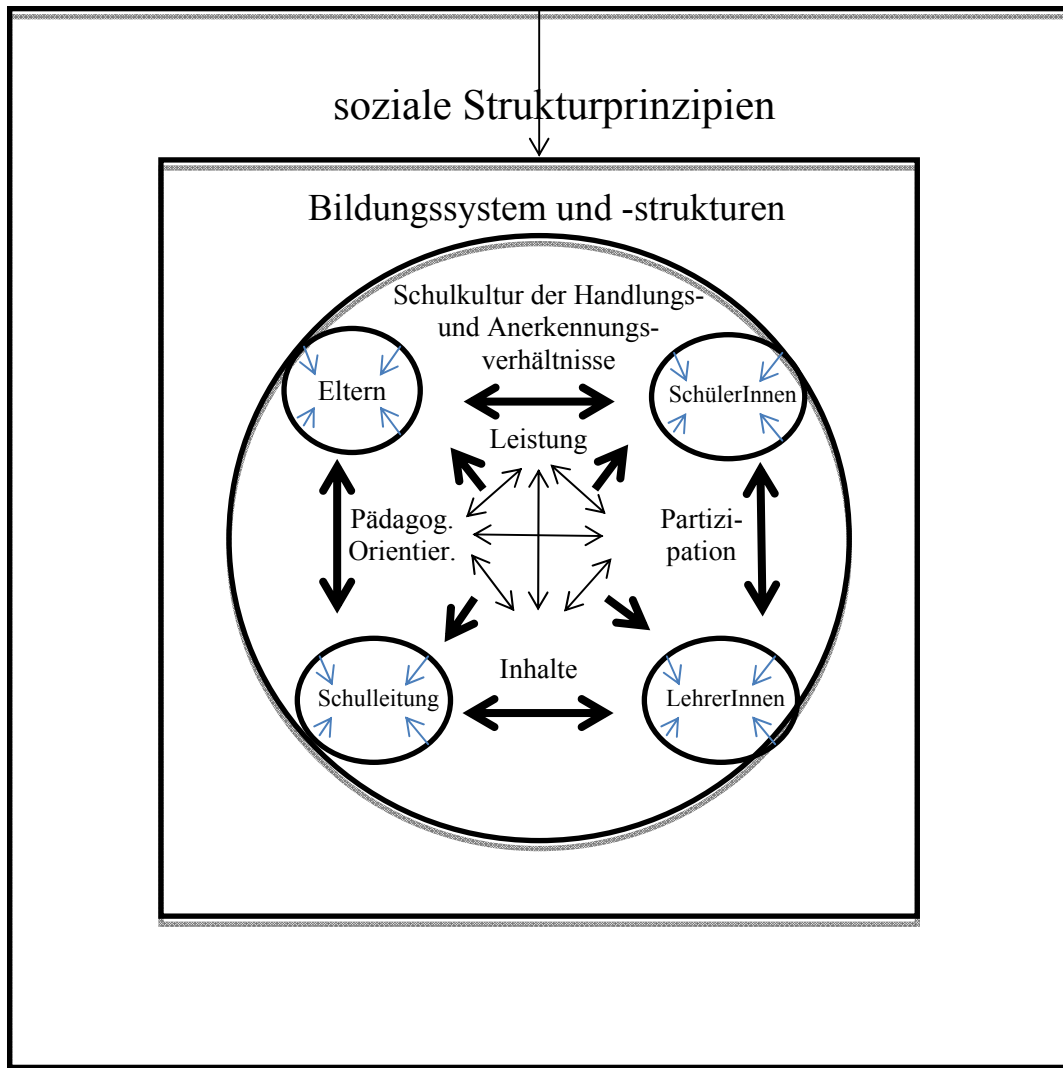


Abb. 3¹²²⁷

Für eine Schulkultur der Muße muss demnach zunächst „das Reale“, d. h. die politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, mindestens so gestaltet sein, dass ein Umgang möglich ist, der Muße zulässt. Wie diese aussehen müssten, wurde eben geschildert. Außerdem muss auf der Ebene des Imaginären ein „Schulmythos“ als „integrativer und legitimatorischer Entwurf“ entwickelt werden, der Muße als Ziel enthält. Diese „institutionelle Selbstrepräsentation“

¹²²⁶ Ebd., S. 52f.

¹²²⁷ Ebd., S. 53.

tanz“ entwickelt sich in der Auseinandersetzung mit den vier oben dargestellten Dimensionen.¹²²⁸

Basis müsste ein Modell sein, das binnenstrukturell große zeitliche und personale Flexibilität bietet, gleichzeitig aber der systematischen Entgrenzung von Schule entgegenwirkt, so dass für SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen die Sicherheit klarer Familienzeiten (wieder) etabliert wird. Vorstellbar wäre etwa eine jahrgangsgemischte Ganztagschule mit variablen Lern- und Erholungsphasen, die alle Aktivitäten der SchülerInnen und der Lehrkräfte, einschließlich der Zusammenarbeit mit den Eltern, in einen festgelegten zeitlichen Rahmen einbindet.

Während der Schulzeit könnte man sich beispielsweise vorstellen, dass die SchülerInnen zu Wochenbeginn und zum Wochenschluss feste Zeiten innerhalb der Klassen hätten, in denen Aufgaben und Vorhaben besprochen und reflektiert würden. Von den Lehrkräften würden sie beraten und, wo sinnvoll, zur Gruppenarbeit ermutigt werden. Eine höheres Maß an Differenzierung wäre möglich, wenn die Schule (auch) nach Lernräumen gegliedert werden könnte, die für den Literaturunterricht z. B. eine oder mehrere thematisch sortierte Bibliotheken, einen gemütlichen „Schmökerraum“, ausgewiesene Gartenbänke, ein Lesecafé, einen Medienraum usw. anbieten würden. Die SchülerInnen könnten diese Räume buchen und, je nach Bedarf, eine Lehrkraft dazu einladen. Bestimmte Lehrstoffe, die der persönlichen Erklärung bedürfen, würden regelmäßig angeboten und könnten, nach Beratung durch die Lehrkraft, ebenfalls von den Schülerinnen und Schülern belegt werden. LehrerInnen sollten, wo möglich, eigene Schwerpunkte für ihre Tätigkeiten setzen können, die im Team besprochen und vernetzt würden.

Damit wären wesentliche Bedingungen der genannten vier Dimensionen erfüllt:

Die *pädagogische Orientierung* muss getragen sein von einer Kultur des Vertrauens. Muße als Wert kann nur in offenen Zeitdimensionen gelebt werden, was engmaschige Kontrollmechanismen ausschließt. Das bedeutet, dass alle Beteiligten von der Annahme ausgehen, dass jeder grundsätzlich bereit ist, sein Bestes zu geben.

Anne Westerholt beschreibt anschaulich und überzeugend, wie das im Bereich der Schulleitung an der von ihr geleiteten zweizügigen Grundschule in Hessen unter dem Motto „Kontrolle ist gut, Vertrauen ist besser“¹²²⁹ realisiert wird. Besonders geht sie auf die

¹²²⁸ Vgl. dazu auch Fuhrmeister, Uta: Umgang mit Verschiedenheit als Aspekt von Schulkultur. Haltung zur Interaktion mit verhaltensauffälligen Schülern an Freinet-Schulen; eine explorative Studie der Lehrersicht, Mainz: Univ. Diss. 2007, S. 29ff.

¹²²⁹ Westerholt, Anne: Schulleitung im Team, in: Grundschule entwickeln – Gestaltungsspielräume nutzen, hg. v. Susanne Peters u. Heike de Boer, S. 266.

vertrauensvollen Grundannahmen bezüglich der Lehrkräfte ein, wobei betont wird, jede Lehrkraft bringe sich nach ihren besten Kräften ein – „vorausgesetzt natürlich, sie ist nicht durch gravierende gesundheitliche oder private Probleme belastet“¹²³⁰ – und sie fährt dann fort:

Ein solcher „Glaube an das Gute im (Lehrer)Menschen erscheint in der gegenwärtigen Diskussion über die Effizienz von Schulleitungen höchst idealistisch und anachronistisch, und natürlich reicht dieser Glaube allein für eine erfolgreiche Schulentwicklung nicht aus. Wesentlich sind Rahmenbedingungen, die eine gemeinsame Verantwortung und ein Mit- und Voneinander-Lernen ermöglichen.“¹²³¹

Entwickelt werden dann vier Arbeitsprinzipien, die eine gute Basis für einen von Muße geprägten Schulmythos sein können, nämlich „offene Kommunikation“, „weniger schreiben, mehr miteinander sprechen“, „Zeit lassen für neue Projekte“ und „Humor“.¹²³² Diese Prinzipien lassen sich sehr wohl auf alle anderen Handelnden des Systems übertragen.

Im Umgang mit Eltern und SchülerInnen sollte die Schule von diesen einen Vertrauensvorschuss erbitten und an einem Schulmythos wirken, der Eltern und SchülerInnen ermutigt, diesen auch zu geben. Der Schulalltag sollte dann geprägt sein vom Willen, dieses Vertrauen nicht zu enttäuschen. Nur aus dem gegenseitigen Vertrauen wächst die Gelassenheit im Umgang mit persönlichen Entwicklungen der Kinder, die zu einem Klima führt, in dem Muße gelebt werden kann. Da Vertrauen nur in personalen Beziehungen entstehen kann, wäre eine Grundvoraussetzung, dass die betreffenden sozialen Gruppen, Lehrerkollegium, Klasse und Schule, eine Größe, in der diese personalen Bezüge zwischen allen Beteiligten ohne großen Organisationsaufwand hergestellt werden können, nicht überschreitet.

Ein wichtiger Grundsatz ist mit Sicherheit auch die hier so lapidar angesprochene Anerkennung persönlicher Belastungen von Akteuren, die sich in der pädagogischen Orientierung niederschlagen muss. In einer mußeaffinen Schulkultur muss Zeit und Raum sein, solche Belastungen, wie familiäre Konflikte, gesundheitliche oder finanzielle Probleme in den Familien usw., bei Kindern, Eltern und Lehrkräften wahrzunehmen und ihre Rolle im Leben des Betroffenen anzuerkennen. So lange Lebensprobleme den Lernwillen und das Lernvermögen der Kinder (bzw. das Engagement der Eltern und Lehrkräfte) überlagern, können Unterrichtsangebote nicht wahrgenommen werden. Wo möglich, soll die Schule unterstützend tätig werden bzw. dazu beitragen, dass die Betroffenen auf externe Hilfsangebote zugreifen können. Inwieweit hier eine Kernaufgabe von Schule und/oder Sozialwesen gesehen werden muss, ist in

¹²³⁰ Ebd.

¹²³¹ Ebd.

¹²³² Ebd., S. 267.

der Gesellschaft zu debattieren und von politischer Seite in einer Weise umzusetzen, die das Engagement beteiligter Akteure wertschätzend wahrnimmt.

Das pädagogische Konzept wird ein Konzept sein, das den SchülerInnen strukturell ein didaktisch durchdachtes Lehr- und Lernangebot (größtenteils über Materialien) und persönliche Begleitung offeriert, bei inhaltlich und zeitlich größtmöglicher Freiheit. Eine wichtige Rolle spielen dabei auch die räumliche Gestaltung (im vorliegenden Entwurf würde man diese zur Strukturierung des Lernangebots nutzen, in dem Sinn, dass man thematisch Lernräume zusätzlich statt des Klassenzimmers oder – im Idealfall – zusätzlich zu Klassenräumen anbietet) und möglicherweise die Öffnung von Klassenverbänden. In der konkreten Umsetzung sollte es vom Kollegium selbst entworfen und gemeinsam mit den SchülerInnen und Eltern weiterentwickelt werden.

Lerninhalte würden, wie vorgestellt, von den SchülerInnen selbst mitbestimmt. Schon in den Schuleingangsklassen wäre als unterrichtlicher Rahmen das Gespräch über persönliche Zielsetzungen möglich, die der einzelne Schüler, die einzelne Schülerin mit der Lehrkraft bespricht und (etwa zunächst für einen Tag, später) zu Wochenanfang in ein „Logbuch“ notiert, wie es in der Hamburger Regelschule „Schule Rellinger Straße“ geschieht. Jeweils zum Wochenende wird das eigene Tätigsein dann von den Kindern reflektiert.¹²³³ Ein Maximum an eigenständigem Lernen kann in der gymnasialen Oberstufe praktiziert werden, wie etwa in Form des „Selbstlernsemesters“ der Schweizer Kantonsschule Zürcher Oberland in Wetzikon:

In sechs Fächern (Deutsch, Mathematik, Französisch, Englisch, dem Schwerpunktfach und dem Sport) [...] erhalten die Schülerinnen und Schüler am Anfang des Semesters Arbeitsaufträge und Lernziele, die sie allein oder in Gruppen selber erarbeiten müssen. Der Schwerpunkt liegt auf dem selbst organisierten Lernen. Die Lehrkräfte stehen in einer Sprechstunde und via Mailkorrespondenz beratend zur Seite.¹²³⁴

Diese beiden Beispiele sollen exemplarisch für eine Unzahl an Möglichkeiten, Schülerinnen und Schüler auf dem Weg zum freien Lernen zu begleiten, stehen. Dabei ist allerdings zu bedenken, dass auch freie Lernformen nicht automatisch Muße bedeuten, denn auch diese können unter großem äußerem (Leistungs-)Druck für SchülerInnen und Lehrkräfte praktiziert werden, der mit Muße nicht vereinbar ist.

Daher ist ein weiteres wesentliches Feld, das den Kernbereich der Muße trifft, die Frage nach Rolle der *Leistung* innerhalb einer Schulkultur. Im aktuellen Diskurs sieht Lilian Fried hier ein wesentliches Reflexionsdefizit von „SchulpraxisexpertInnen“, das sowohl auf gesell-

¹²³³ Kastel, Conni u. Petra Stumpf: Schule als lernende Institution – Der Geist macht's, in: Grundschule entwickeln – Gestaltungsspielräume nutzen, hg. v. Susanne Peters u. Heike de Boer, S. 119ff.

¹²³⁴ <http://www.kzo.ch/index.php?id=772> (1. Dezember 2011).

schaftlich-politischer Ebene als auch im Rahmen konkreter Einzelschulen in den Blick genommen werden muss. Konkret bezieht sich dieses Reflexionsdefizit z. B. auf das Spannungsfeld Erziehungsfunktion vs. Leistungsselektion bzw. Persönlichkeitsbildung vs. Ausbildung. Umgehen lässt sich diese Diskussion elegant mit einer Definition von Leistung, wie sie etwa der Erziehungswissenschaftler Thorsten Bohl vorlegt, der einen pädagogischen Leistungsbegriff auf der Basis einer „*vertrauensvollen Beziehungsstruktur*“,¹²³⁵ bei „*institutionelle[r] und systemische[r] Unterstützung*“¹²³⁶ sieht. Er versteht diesen Leistungsbegriff als individuell, solidarisch und vielfältig und er sieht Leistung als ein zu vereinbarendes Konstrukt an, das nicht wertfrei definiert werden kann.¹²³⁷ Diese Lesart lässt eine radikale Individualisierung von Lernen und Leistung zu, wie sie in vielen Reformschulen umgesetzt wird, aber in Ausnahmen auch an deutschen Regelschulen zu finden ist.¹²³⁸ Wird der Begriff der Leistung derart gefasst, ist er ein Begriff der *Muße*, da der Handelnde selbstbestimmt, um der Sache willen, tätig wird. So gesehen ist Leistung ein sehr positiver Begriff: „Eine gelungene Leistung schafft dem Menschen Befriedigung und Sinnerfüllung, vermittelt Achtung und Anerkennung, stärkt Selbstbewusstsein und Identität.“¹²³⁹ Basis dafür ist eine Kultur der Anerkennung. In Bezug auf die SchülerInnen bedeutet das, dass Lehrkräfte die Leistung der Kinder und Jugendlichen bewusst wahrnehmen, einschätzen können und (ähnlich der Brügelmannschen Kunst-Kritik) würdigen.

Für den Unterricht ergibt sich nun das Problem, dass die vorgeschlagene Individualisierung der gängigen Selektionspraxis widerspricht. Uta Fuhrmeister weist dabei darauf hin, dass „Leistungsfeststellung als gesellschaftlich normierte Funktion von Schule und die damit einhergehende selektive Praxis [...] nicht ausgeklammert, allenfalls durch eine veränderte Haltung modifiziert, z. B. abgemildert, werden [kann]“.¹²⁴⁰ Da der Wille nach einer möglichst günstigen Platzierung innerhalb von Selektionsprozessen Tätigsein extrinsisch bestimmt und mit *Muße* nicht kompatibel ist, wird eine Schule, die einen Wert *Muße* lebt, diese Selektionsprozesse möglichst weit nach hinten (in den Bereich von Schulabschlusszeugnissen) verschieben, eine Praxis, die in vielen Ländern gängig ist. Damit lässt sich allerdings die berechtigte Sorge aus dem familialen Umfeld von SchülerInnen, ob der schulische Werdegang den Anforderungen entspricht, die Schlüssel für berufliche Qualifikationen sind, nicht aus dem

¹²³⁵ Bohl, Thorsten: Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht, Weinheim: Beltz 2006, S. 27.

¹²³⁶ Ebd.

¹²³⁷ Ebd., S. 28f.

¹²³⁸ Vgl. z. B. Kastel u. Stumpf: Schule als lernende Institution, in: Grundschule entwickeln, hg. v. Susanne Peters u. Heike de Boer, S. 119ff.

¹²³⁹ Reinert, Edgar: Leistung in der Schule – Unsere Kinder zwischen Förderung und Belastung, vgl.

http://www.emk-sozialforum.de/material/leistung_schule.pdf (1. Dezember 2011).

¹²⁴⁰ Fuhrmeister: Umgang mit Verschiedenheit als Aspekt von Schulkultur, S. 32.

Weg räumen. Es geht um die Frage nach der Ausbildung, bzw. zu welchem Anteil man Schule als Zubringer von Arbeitskräften für die Volkswirtschaft versteht. Grundsätzlich ist es ein berechtigtes Anliegen, die kommende Generation tauglich zu machen für den internationalen Wettbewerb und so auch im Zeitalter der Globalisierung eine Basis für das wirtschaftliche Gedeihen dieses Landes zu schaffen. Sehr legitim scheint in diesem Zusammenhang der Ruf nach Schlüsselkompetenzen. Dieser sollte allerdings nicht auf der Ebene der leistungsorientierten Selektion, sondern auf der inhaltlichen Ebene Gehör finden.

Auch die Debatte um die *Inhalte* schulischen Lernens ist aktuell von massiven politischen Auseinandersetzungen geprägt, die zum großen Teil partielle Interessen widerspiegeln. Allerdings werden zunehmend Stimmen lauter, die anprangern, dass „immer schlechtere Ergebnisse bei immer größerem Bildungsangebot“¹²⁴¹ zu vermerken seien. Der Hirnforscher Gerhard Roth spricht gar davon, dass alle Überprüfungen des Wissens, das junge Menschen fünf Jahre nach Schulabschluss noch besitzen, zeigten, dass das Schulsystem einen Wirkungsgrad besitze, der gegen null strebe.¹²⁴² Thomas Städtler plädiert in seinem Buch „Die Bildungshochstapler“¹²⁴³ für eine radikale Ausdünnung staatlich vorgegebener Lehrplananforderungen und die Konzentration auf ein enges Kernwissen in den Fächern Mathematik, Englisch und Deutsch, sowie ein Fundamentalwissen über die Prinzipien der wichtigsten Wissenschaften. Alles andere bezeichnet er als „Efeuwissen“, das sich um diesen Kern ranke.¹²⁴⁴ Das scheint ein praktikabler Weg für eine mußeuffine Schule zu sein: Eine Konzentration auf ein minimales, sorgfältig ausgewähltes Fundament, das von staatlicher Seite ausgehandelt und vorgegeben, für alle verbindlich am Ende der Schullaufbahn vorhanden sein muss und ein reichhaltiges Additum (dessen Entwurf speziell auch als Aufgabe der Fachdidaktiken gesehen würde). Dieses Additum sollte Angebotscharakter haben und individuell an den einzelnen Schüler, die einzelne Schülerin herangetragen werden.

Bei einer Schule, in der Muße im Mittelpunkt steht, ist auch die *Partizipation* an der Schulkultur von Gelassenheit und Vertrauen geprägt. „Die Dimension der Partizipation ist dabei grundlegend für die Schulkultur: Denn durch diese moralischen Anerkennungsstrukturen werden die Chancen verteilt, auf die anderen Dimensionen [...] Einfluß zu nehmen und deren

¹²⁴¹ Drösser, Christoph: Das will ich nicht wissen. Überfrachtete Lehrpläne, überforderte Kinder: Kann man das Gros des Schulstoffs streichen? Hirnforscher und Psychologen plädieren für eine nachhaltige Bildung, in: Die Zeit, Nr. 33, 11. August 2011.

¹²⁴² Roth, Gerhard: Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt, Stuttgart: Klett-Cotta 2011, zit. n. ebd.

¹²⁴³ Städtler, Thomas: Die Bildungshochstapler. Warum unsere Lehrpläne um 90 % gekürzt werden müssen, Heidelberg: Spektrum 2010.

¹²⁴⁴ Vgl. Drösser: Das will ich nicht wissen.

Ausrichtung mitbestimmen zu können.“¹²⁴⁵ Als Kernstruktur werden dabei die Anerkennungsverhältnisse zwischen LehrerInnen und SchülerInnen begriffen.¹²⁴⁶ Moralische Grundhaltung muss (wie auch aktuell gefordert) ein achtsamer und wertschätzender Umgang miteinander sein. Folgt man der Auffächerung der Partizipationsverhältnisse im Sinne Helspers u. a. nach institutionalisierten Gremien, einzelschulspezifischen Entscheidungsrunden, im Schulalltag stattfindendem Austausch zwischen Lehrer- und Schülergruppierungen und informellen Strukturen,¹²⁴⁷ so sind vor allem die letzten beiden maßgeblich, da eine Institutionalisierung ein hohes Maß an Zeit bindet. Um dennoch die Sicherheit zu gewährleisten, gehört und anerkannt zu werden, müssen auch aus diesem Grund die sozialen Gruppen überschaubar sein und es muss Zeit und Raum für nicht-institutionalisierten Austausch bleiben.

4.5.3 Lehrende als Vorbilder im Spannungsfeld Arbeitsgesellschaft vs. Mußekultur

Die einzelne Lehrkraft spielt als Modell eine zentrale Rolle in der Wertevermittlung, das Bemühen um eine Wertorientierung im Unterricht kann „nur gelingen, wenn Lehrerinnen und Lehrer die anzustrebenden Werte selbst innerlich anerkennen und vorzuleben in der Lage sind“.¹²⁴⁸ Das bedeutet, dass es Lehrerinnen und Lehrern möglich sein muss, eine Vorbildrolle bezüglich der Muße einzunehmen. Die Erziehungswissenschaftlerin Tina Hascher definiert dabei zwei Bedeutungen des Begriffs „Vorbild“, die beide in diesem Kontext zum Tragen kommen. Zum einen geht es um die Lehrperson, die als personales Modell, als ganze Person, von den SchülerInnen wahrgenommen und bewertet wird:

Viele testen potenzielle Vorbilder sogar hinsichtlich ihrer „Tauglichkeit“ und es ist mit zunehmendem Alter sowohl vom Verhalten der Lehrperson als auch von den Bewertungen der SchülerInnen abhängig, ob SchülerInnen sie als Vorbild akzeptieren. Es handelt sich folglich um einen zunehmend konstruktiven Prozess, der von den SchülerInnen stark mitgestaltet wird. Vorbilder sind – dies ist eine (erste) Bedeutung des Begriffs – Personen, die subjektiv bedeutsame Werte verkörpern, diese leben und gleichzeitig Autorität innehaben.¹²⁴⁹

¹²⁴⁵ Helsper u. a.: Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur, in: Schulkultur als Gestaltungsaufgabe, hg. v. Keuffer u. a., S. 56.

¹²⁴⁶ Ebd., S. 57.

¹²⁴⁷ Ebd., S. 56.

¹²⁴⁸ Standop, Jutta: Werteerziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung, Weinheim u. Basel: Beltz 2005, S. 84.

¹²⁴⁹ Hascher, Tina: Vorbild sein, Vortrag an der Tagung „Vorbilder“, LEBE Weiterbildung Oberland: Gwatt/Thun 2003, <http://www.vorbildsein.de/cms/docs/doc4813.pdf> (19. August 2011), S. 4.

Der zweite Aspekt sind konkrete Verhaltensweisen, die die Lehrkraft zeigt und die – im Sinne eines Lernens am Modell, wie es Albert Bandura schon in den 60er-Jahren vorstellte¹²⁵⁰ – erlernt werden:

Es wird davon ausgegangen, dass Vorbilder imitiert, nachgeahmt werden und dass dadurch ein bestimmtes neues Verhalten gelernt bzw. ein zuvor gelerntes Verhalten gefestigt, verstärkt oder abgeschwächt werden kann. [...] Das Lernergebnis kann unmittelbar zum Ausdruck kommen – wie in der Phase der spontanen Nachahmung, aber auch erst später – man spricht dann auch von latenter Lernen [...]. Beim latenten Lernen wurde der Vorgang zwar innerlich abgespeichert, aber nach außen nicht gezeigt.¹²⁵¹

Im Folgenden sollen zunächst Überlegungen angestellt werden, wie es Lehrkräften grundsätzlich gelingen kann, im Rahmen eines professionellen beruflichen Selbstverständnisses im Kontext ihres gesamten Lebensentwurfs, einen Lebenswert *Muße* praktisch umzusetzen, d. h. es geht um gesellschaftliche und persönliche Faktoren, die mindestens gegeben sein müssen, damit eine Lehrkraft *Muße* lebt. Anschließend steht das konkrete vorbildliche mußeaffine Handeln im Zentrum der Fragestellung, die dann auf den Umgang mit Literatur beschränkt werden soll.

Aktuell stellt ein Lebenswert *Muße* einen klaren Kontrast zu den Rollenerwartungen her, die in der Gesellschaft an LehrerInnen gestellt werden. Diese Rollenerwartungen sind eng mit dem Arbeitsbegriff verbunden und in ihrer teils widersprüchlichen Pluralität nicht zu erfüllen.¹²⁵² Eine Veränderung des politisch-gesellschaftlichen Diskurses ebenso wie der Schulkultur ist daher grundlegend. Die einzelne Lehrkraft kann zwar beschließen, für sich *Muße* zu leben, es bedarf dazu ohne eine Veränderung der Rahmenbedingungen allerdings eines ausgeklügelten „Zeit- und Selbstmanagements“,¹²⁵³ das per se schon der Idee der *Muße* widerspricht. Zudem wird sie als Teil des konstruktiven Prozesses, innerhalb dessen SchülerInnen die Lehrperson wahrnehmen und beurteilen, nur wenig Akzeptanz finden, solange dieses Vorbild in die Weltbilder der Kinder und Jugendlichen nicht einzufügen ist.

Als LehrerIn in *Muße* tätig zu sein, bedeutet, die Dinge um ihrer selbst willen zu tun. Eine zentrale Aufgabe der Schulleitung wäre es also, den Lehrkräften die Möglichkeit zu geben, die Arbeitsfelder in den Mittelpunkt ihrer Tätigkeit zu stellen, für die sie sich kompetent und

¹²⁵⁰ Bandura, Albert: Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie, Stuttgart: Klett 1976.

¹²⁵¹ Hascher: Vorbild sein, S. 4f.

¹²⁵² Diese Widersprüchlichkeiten haben einen deutlichen Anteil an der Berufsbelastung von Lehrkräften. Rainer Oesterreich stellt dazu sehr überzeugend dar, wie wissenschaftliche Erhebungen durch die Art ihres Designs die Belastungen des Lehrberufs letztlich in die Person der Lehrkraft verlegen. Vgl. dazu: Oesterreich, Rainer: Konstrukte und Methoden in der Forschung zur Lehrerbelastung, in: Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven, hg. v. Andreas Krause, Heinz Schüpbach, Eberhard Ulich u. Marc Wülser, Wiesbaden: Gabler 2008, S. 49ff.

¹²⁵³ Wie so ein „Zeit- und Selbstmanagement“ aussehen könnte, wird beschrieben in: Rohnstock, Dagmar: Zeit- und Selbstmanagement für Lehrende, Berlin: Cornelsen 2007.

motiviert fühlen. Auch auf der Ebene der Personalführung kann das ein Modell sein: Die einzelne Lehrkraft bekommt, ausgehandelt über offene Kommunikationsprozesse, die von der Schulleitung im Team moderiert werden, die Möglichkeit, dort Schwerpunkte zu setzen, wo sie ihre Stärken sieht. Zentral ist, dass die Tätigkeiten der LehrerInnen in der Schulgemeinschaft bewusst wahrgenommen und gewürdigt werden. Dazu braucht es überschaubare Aufgabenfelder, für die genügend Zeit zur Verfügung steht, intern kleine Lehrerkollegien, in denen viel Zeit für informelle Gespräche besteht, die Möglichkeit der Veränderung, wenn Lehrkräfte sich in dieser personalen Struktur nicht wohlfühlen und Stabilität für funktionierende Gruppen. Formelle Leistungsbeurteilungen durch die Schulleitung sind innerhalb solcher Strukturen extrem kontraproduktiv, da sie lediglich extrinsisches Verhalten verstärken. Charlotte Sinha entwirft dazu unter der Überschrift „Was bedeutet Professionalität?“¹²⁵⁴ ein passendes Bild:

Frau D. hat sich einige wenige Arbeitsgebiete ausgesucht, die sie für wichtig hält und die ihren Neigungen und ihrer Persönlichkeitsstruktur entsprechen. Im Lauf der Zeit wird sie darin zur Expertin und befasst sich dann auch mit verwandten Gebieten, in denen sie ihr bereits vorhandenes Wissen nutzen kann, während sie gleichzeitig neues erwirbt und umsetzt.¹²⁵⁵

Letztlich wird dadurch ein Rahmen geschaffen, innerhalb dessen Muße gelebt werden kann und zwar in allen ihren Dimensionen: In dem Moment, wo innerhalb der Schule die Tätigkeiten anerkannt werden, in denen der einzelne Lehrer, die einzelne Lehrerin ihre besondere Profession sieht, fällt eine enorme Belastung weg, die darin besteht, sich nach allen Richtungen (gesellschaftliche Anforderungen, Vorstellungen einzelner Schülereltern, Kollegen, der Schulleitung usw.) nach außen als erfolgreich arbeitend zu dokumentieren. Das hat positive Rückwirkungen auf das Selbst, da die beruflichen Anstrengungen als sinnerfüllt und bewältigbar erlebt werden. Gleichzeitig fördert es ein ästhetisches Dasein: Der Einzelne kann seine Tätigkeit als Unterrichtskunst, als Kunst der Erziehung usw. gestalten. Ein letzter Punkt ist die Dimension Lebenszeit: Wo die schulische Tätigkeit als sinnvoll und machbar erlebt wird, ist es möglich, zeitvergessend zu agieren. Nur durch die radikale Konzentration auf die wesentlich notwendigen Dinge des Schulgeschehens plus diese selbstgewählten Tätigkeiten bleibt Zeit, sich den Dingen zu widmen, die man für grundsätzlich wichtig erachtet. Diese Zeit wird als erfüllte Lebenszeit wahrgenommen. Ziel wäre ein subjektives Gefühl des Zeitwohlstands, das zu einer Haltung der Geduld und Gelassenheit mit den SchülerInnen verhelfen könnte. SchülerInnen würden damit im Idealfall Lehrende als Menschen erleben, die ihr

¹²⁵⁴ Sinha, Charlotte: Wie finde ich mich als Lehrer? Rolle und Wirkung im Schulalltag gestalten, Weinheim u. Basel: Beltz 2010.

¹²⁵⁵ Ebd., S. 116.

Tätigsein im Einklang mit sich selbst, in (innerer) Ruhe und mit einem ästhetischen Anspruch daran ausführen.

Mehr noch als die Ideale einer mußeaffinen Schulkultur scheint dieses Lehrerbild im aktuellen Schulentwicklungsdiskurs, der von einem tiefen Misstrauen gegenüber den „Akteuren“ im Schulwesen geprägt ist, zutiefst utopisch, da eben auch hier ein großes Vertrauen in das Wollen der handelnden Personen gesetzt wird. Beides ist für ein Lehrervorbild der Muße unerlässlich: Das Wollen, die Motivation der Lehrkraft für diesen Beruf – und das öffentliche Vertrauen darin.

4.5.4 Lehrende als Vorbilder eines literarischen Lesens in Muße

Die Rolle von Lesevorbildern wird vor allem im Rahmen der Lesesozialisationsforschung betont¹²⁵⁶ und findet sich in unterschiedlichen Ansätzen von Literaturunterricht. Lehrkräfte als Lesevorbilder werden in erster Linie in der Rolle des Vorlesenden propagiert. Im Rahmen der Lesekompetenzförderung gibt es auch ein Modell des Lehrers als des „Meisterlesers“¹²⁵⁷, der über die Methode des „lauten Denkens“ musterhaft Textprobleme löst, wobei sich Heiner Willenberg in dem hier angesprochenen Konzept explizit auf Banduras „Lernen am Modell“ bezieht.¹²⁵⁸ Auch für einen mußeaffinen Literaturunterricht ist der Gedanke interessant, dass die Lehrkraft Prozesse rund um das Lesen verbalisiert, die den SchülerInnen Modelle sein können. Dabei stellt sich nun die Frage, was die Voraussetzungen für ein Modelllernen in Bezug auf das literarische Lesen sind und in welcher Hinsicht Lehrende hier agieren können. Bei Tina Hascher finden sich Überlegungen zum Erfolg des Modelllernens, die sich auf das literarische Lernen am Modell übertragen lassen:

Ein Modell wird vor allem dann imitiert, wenn folgende Faktoren zutreffen:

- Der/die Lernende hat einen Bedarf nach Handlungsorientierung.
- Der/die Lernende bewertet das Modell positiv.
- Der/die Lernende beurteilt das Modell nicht als perfekt, sondern als „coping-model“, d. h. als ein Modell, mit dem er/sie sich identifizieren kann.
- Der/die Lernende kann das Modellverhalten klar und gut erkennen.
- Der/die Lernende erachtet das Modellverhalten als erfolgreich.
- Der/die Lernende speichert das Verhalten nicht nur bildlich, sondern auch verbal ab.
- Der/die Lernende wird in seiner/ihrer Nachahmung verstärkt.¹²⁵⁹

¹²⁵⁶ Vgl. besonders die Studien zum Vorlesen der Stiftung Lesen unter <http://www.stiftunglesen.de/vorlesestudie> (19. August 2011).

¹²⁵⁷ Willenberg, Heiner: Der Lehrer als Meisterleser, in: Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht, hg. v. dems., Baltmannsweiler: Schneider 2007, S. 181ff.

¹²⁵⁸ Vgl. ebd., S. 183.

¹²⁵⁹ Hascher: Vorbild sein, S. 6.

Der/die Lernende hat einen Bedarf nach Handlungsorientierung: Felder der Handlungsorientierung sind beim literarischen Lesen die Textauswahl, der Lesevollzug und das Textverständnis, möglicherweise die Vertiefung des Textverständnisses durch externe Informationen (Sprach-, Text-, Weltwissen), interpretative und reflexive Auseinandersetzungen (auch produktiver Art), das Herstellen von Bezügen, besonders zur eigenen Person und Lebensumwelt, und die Anschlusskommunikation (oft auch in Verbindung mit den anderen Schwerpunkten). Dass die SchülerInnen hierzu Bedürfnisse entwickeln, ist eine wesentliche Anforderung an die Inszenierung von unterrichtlichen Lese- und Lernsituationen. Die Lehrkraft kann etwa einen Bedarf nach Handlungsorientierung bezüglich einer Textauswahl schaffen, indem sie die SchülerInnen mit Situationen konfrontiert, in denen unter einer Menge an Büchern gewählt werden muss, etwa bei einem Büchereibesuch, angesichts einer gut gefüllten Lesecke oder einer Bücherkiste. Sie überlegt dann modellhaft, welche Kriterien für sie persönlich bei der Auswahl wichtig sind und benennt in dieser Phase Aspekte der angebotenen Texte. Dabei kommt deutlich und authentisch zum Ausdruck, welche Gratifikationen sie sich von dem Text erhofft. Ein anderes Beispiel wäre, dass sich etwa eine Schülergruppe zusammengefunden hat, die sich mit einem literarischen Text, z. B. Goethes Faust, beschäftigen möchte, so kann ein gemeinsamer Einstieg gefunden werden, indem die Lehrkraft einen kurzen Textausschnitt (vor-)liest und über ihre „innere Erschließungsmethodik“¹²⁶⁰ spricht. Die SchülerInnen bleiben, solange sie das Gefühl haben, zu profitieren, dann lesen sie selbstständig weiter, so dass schließlich eine kleine Schülergruppe übrigbleibt, die den Text mit der Lehrkraft zusammen erschließt usw.

Der/die Lernende bewertet das Modell positiv; der/die Lernende beurteilt das Modell nicht als perfekt, sondern als „coping-model“, d. h. als ein Modell, mit dem er/sie sich identifizieren kann:

Tina Hascher bezieht diesen Punkt vor allem auf die Person der Lehrerin, des Lehrers und formuliert sehr kritisch, dass in der Wahrnehmung der Lehrerrolle durch die SchülerInnen bereits eine Distanz impliziert sei, die eine Hürde in der Identifikation darstelle.¹²⁶¹ Diese Distanz ist anzuerkennen, besonders angesichts der Entwicklungsaufgabe „Pubertät“, wenn sie Teil eines notwendigen Abnabelungsprozesses sein kann. Sie ist aber nicht immer und natürlich gegeben und sollte von den Lehrenden im Rahmen der Schulkultur reflektiert werden.

¹²⁶⁰ Willenberg: Der Lehrer als Meisterleser, in: Kompetenzhandbuch, hg. v. dems., S. 181.

¹²⁶¹ Vgl. ebd., S. 7.

In Bezug auf das literarische Lesen wird eine Lehrkraft zum Modell, wenn sie, als Grundvoraussetzung, Literatur in Muße liest. Das bedeutet, sie hat in ihrem Leben Zeiträume, die sie mit literarischem Lesen füllen möchte und sie setzt dies auch um. Ergo muss sie ein Mensch sein, der gerne liest¹²⁶² und der ein Leben führt, das sich so gestalten lässt, dass das auch möglich ist. Zudem muss sie professionell für sich ein klares Bild ihrer Leseautobiographie und ihres aktuellen Leseinteresses und -verhaltens haben und – eben auch vor den SchülerInnen – reflexiv damit umgehen. Die SchülerInnen sollten die Lehrkraft bei der Lektüreauswahl, beim lauten und stillen Lesen unterschiedlicher Texte, von denen verschiedene Gratifikationen zu erwarten sind, beim lauten Denken über das stille Lesen, bei der Anschlusskommunikation und bei der vertieften Analyse und Textinterpretation – auch in der gemeinsamen (Inter-)Aktion – erleben. Sie sollte dabei möglichst authentisch agieren und eigene Schwierigkeiten verbalisieren,¹²⁶³ allerdings auf einer Ebene, die dem Sachgegenstand und ihren SchülerInnen pädagogisch gerecht wird.

Der/die Lernende kann das Modellverhalten klar und gut erkennen; der/die Lernende erachtet das Modellverhalten als erfolgreich:

In der Regel erleben die SchülerInnen ihre Lehrende als Lesende nur in der Rolle des Vorlesenden. Kaspar Spinner betont den Beitrag des Vorlesens zum impliziten literarischen Lernen:

Für das implizite literarische Lernen ist das Vorlesen durch die Lehrerin oder den Lehrer wichtig; wenn man es nicht nur als Erhol- und Belohnungssituation, sondern im Horizont literarischen Lernens betrachtet, dann wird man beim Vorlesen die ausgeführten Teilaspekte literarischen Lernens im Blick haben und bei der Gestaltung berücksichtigen. Man wird also zum Beispiel so vorlesen, dass sich bei den Zuhörenden Imaginationen bilden können (Lesetempo und Pausen spielen dabei eine Rolle), man wird anspruchsvollere literarische Mittel der Innensicht durch Intonation zugänglicher machen, etwa durch leichtes Senken der Stimme bei erlebter Rede, man wird Wörter, denen eine zentrale symbolische Bedeutung zukommt, leicht hervorheben, beispielsweise durch eine kurze Sprechpause vor dem Aussprechen des Wortes.¹²⁶⁴

Besagte Gestaltungsmittel bieten gleichzeitig die Möglichkeit, die Einstellung des Lehrenden zum Text offenzulegen und modellhaft etwa die eigene Begeisterung zum Ausdruck zu bringen. Modellcharakter kann aber auch das stille Lesen haben: SchülerInnen sollten ihre LehrerInnen auch dabei erleben, wie sie über längere Zeit still ein Buch lesen. Besonders, wenn sie dieses Modell im familiären Umfeld nicht erleben, vermittelt hier das Lehrermodell deutlich, dass bei einer längeren Lektüre Gratifikationen besonderer Art zu erwarten sind, die

¹²⁶² Das wäre demnach auch ein zentraler Faktor in der Deutschlehrerausbildung!

¹²⁶³ Das betont auch Willenberg für das Konzept des Meisterlesers: vgl. Willenberg: Der Lehrer als Meisterleser, in: Kompetenzhandbuch, hg. v. dems., S. 183. Allerdings kommt die relative Engführung des Ansatzes durch eine starke Betonung der Lehrerdominanz, die Willenberg durch den Verweis auf eine frühzeitige Entlassung der SchülerInnen in die Selbstständigkeit zu relativieren versucht, einem mußeaffinen Literaturunterricht nicht entgegen.

¹²⁶⁴ Spinner: Literarisches Lernen, in: Praxis Deutsch 2006, Heft 200, S. 16.

dann in der Anschlusskommunikation auch verbalisiert werden können. In dem vorgestellten Schulkonzept, das als Ganztagesesschule verschiedene unterrichts- und erholungsorientierte Phasen des Tagesablaufs umfasst, und den Arbeitsbegriff aus einem Pflicht- und Freizeitraster auslöst, könnten übergreifend Situationen etabliert werden, in denen das Lesen einen festen Platz bekommt. Das wäre dann auch ein guter Ort für ein lesendes Lehrermodell. Damit würden sogenannte „Scripts“¹²⁶⁵ unterstützt, die Lesen in bestimmte Lebensabläufe einbinden, was zur Internalisierung des Verhaltens beitrüge. Solche Scripts könnten etwa Vorlesezeiten zur Wochen- bzw. Tageeseinstimmung oder zum -ausklang sein oder gemeinsame stille Lesezeiten.

Die Lernenden erachten das Modellverhalten dann als erfolgreich, wenn diese Erfolge für sie transparent werden. Das bedeutet, dass sie verschiedene Lesemodi der Muße, wie sie in Kapitel 3.1.3 f. beschrieben wurden, (am Modell) erleben und deren Gratifikationen durch die Lehrperson sichtbar gemacht werden, indem sie nonverbal (Körpersprache beim Lesen) und verbal zum Ausdruck gebracht werden.

Der/die Lernende speichert das Verhalten nicht nur bildlich, sondern auch verbal ab; der/die Lernende wird in seiner/ihrer Nachahmung verstärkt:

Verbalisierung des literarischen Lesens kann in der Anschlusskommunikation stattfinden, indem beispielsweise die SchülerInnen über Gratifikationen sprechen. Sie lernen das Repertoire an Gratifikationen am Modell der Lehrkraft und internalisieren es im eigenen Verbalisieren. Damit vertieft sich die Wahrnehmung des „Leseglücks“. Wo in den Schuleingangsklassen Bücher als „schön“, „spannend“ oder „langweilig“ klassifiziert werden, können zunehmend besondere Stellen benannt werden, eigene Vorstellungen in Zusammenhang mit der eigenen Lebenswelt entwickelt und zur Sprache gebracht werden, kann die sprachliche Gestaltung wahrgenommen und gewürdigt werden. Im literarischen Gespräch erfolgt die Verstärkung durch die Lehrkraft und durch die Gruppe. Eine gegenseitige Grundhaltung des wertschätzenden Zuhörens und Rückmeldens ist dabei einzuüben.

¹²⁶⁵ Ein Script nach Schank und Abelson, wäre z. B. die Einbindung des Vorlesens in das Ritual des Zu-Bett-Bringens bei jüngeren Kindern. Der ritualisierte, verlässliche Ablauf führt zu einem Schema, in dem bestimmte Handlungen – hier das Vorlesen – fest verankert sind. Solche Ritualisierungen ließen sich in den Schulalltag, besonders in Ganztagessschulen, integrieren. Vgl. auch Schönplflug, Wolfgang u. Ute: Psychologie, Weinheim: Psychologie Verlags Union ⁴1997, S. 171f.

4.6 Muße in der literaturdidaktischen Praxis

Die Vorstellung eines Literaturunterrichts in einer Schule als Ort der *scholé* soll im Folgenden skizziert werden. Als Textgrundlage müssen nun keine literarischen Texte herangezogen werden, die sich durch eine besonders mußeaffine oder bezüglich des Mußebegriffs wertreflexive Qualität auszeichnen, sondern es können alle Texte, die unter verschiedenen Blickwinkeln literaturdidaktischen Kriterien entsprechen, vorkommen. Im Sinne einer von staatlicher Seite ausgehandelten „Basis“ an Lernzielen, die erst zum Schulabschluss nachgewiesen werden müssen, soll an dieser Stelle auf eine Zielformulierung sehr allgemeiner Art zurückgegriffen werden, nämlich (literarische) Texte lesen, verstehen und wertschätzen zu können.

Literarische Texte lesen können

Zunächst werden im Rahmen des Schulalltags bestimmte Scripts verwirklicht, das heißt, die Lehrkräfte der einzelnen Schule verständigen sich über Rituale des Lesens und Vorlesens. So wird dann etwa an der ganzen Schule die Woche mit einer halben Stunde Vorlesen begonnen und beendet – ein Ritual, das die SchülerInnen durch die ganze Schulzeit begleitet. Ebenso ist z. B. immer nach dem Mittagessen stille Lesezeit; um den Einstieg in diese Zeit zu erleichtern, wird dabei altersgemäß eine Pflichtzeit des stillen Lesens vereinbart (etwa 10 Minuten für Leseinsteiger). Diese Zeit mündet in eine freie Spiel- und Erholungsphase, in der die SchülerInnen nach Belieben weiterlesen können. Hier erleben sie auch die Lehrkräfte immer wieder als still lesende Lesemodelle. Für diese Zeiten können die Schüler und Schülerinnen im Sinne des entschulten Lesens frei wählen, welches Buch sie lesen möchten. In den Klassenverbänden soll immer wieder die Lektürewahl angesprochen werden, die SchülerInnen geben sich dabei Leseempfehlungen.

Zusätzlich erhalten die Schülerinnen und Schüler ein Lerntableau auf unterschiedlichen Niveaustufen mit einem Angebot an Lernpaketen, aus denen sie auswählen können. Sobald ein zu vereinbarendes Soll erreicht ist, kann der Schüler, die Schülerin ein neues Lerntableau anfordern. Für die Umsetzung gibt es keine zeitlichen Maßgaben, die Tätigkeiten werden aber im Rahmen von Wochenplänen jeweils konkretisiert und am Ende der Woche reflektiert. Eine Leistungsfeststellung erfolgt durch einen Lernbericht seitens der Lehrkraft.

Lernpakete etwa könnten sein: Ein Bilderbuch, ein Buch eines bekannten Kinder- bzw. Jugendbuchautors/einer bekannten -autorin, (Sachtexte und) literarische Texte zu einem bestimmten Thema, Texte aus einer bestimmten Epoche, mit spezifischen Gestaltungsmitteln, mit bestimmten Werthaltungen, von definierten Autorengruppen (z. B. deutschen Literatur-Nobelpreisträgern) usw. lesen (oder gegebenenfalls als Hörbuch oder Film rezipieren). Dann

folgen jeweils mehrere Titel zur Auswahl, die in der Klassenbibliothek mehrfach zur Verfügung stehen und die unter didaktischen Prinzipien sorgfältig ausgewählt wurden. Die Lernpakete können immer wieder mit steigendem Anforderungsniveau der Texte angeboten werden. Jedem Lernpaket beigegeben ist ein Materialpaket, das ebenfalls Pflicht- und Wahlaufgaben anbietet, die eine Auseinandersetzung mit dem Text fördern. Hier können Schwerpunkte verschiedener Art gesetzt werden, die auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus alle SchülerInnen erreichen. Dieses Additum kann sowohl grundlegendes kulturelles Basiswissen umfassen, das auch Schülern, wie den von Cornelia Rosebrock und Daniel Nix beschriebenen Jugendlichen mit Migrationshintergrund¹²⁶⁶ einen literarischen Zugang zu adäquat gewählten Texten ermöglicht, als auch das ganze Spektrum an Wissen zu historischen Strömungen, literarischen Formen, Gattungen, Stoffen, Motiven der Weltliteratur abbilden.

Die Lehrkraft berät dabei den einzelnen Schüler, die einzelne Schülerin, welches Buch (und welche Vertiefung) er/sie wählen soll und ermutigt die SchülerInnen zur Bildung eines Lesezirkels, d. h., dass sich mehrere SchülerInnen in der Erarbeitung zusammenschließen.

Die Schülergruppe verabredet sich dann zu Treffen ihres Lesezirkels und vereinbart jeweils, was bis dahin gelesen werden soll. Für das stille Lesen stehen ansprechende Räume zur Verfügung, zusammen mit der Lehrkraft wurden diese bereits von der Klassengruppe erprobt und Leseerlebnisse inszeniert, z. B. Lesen auf einer Decke im Garten, Lesen im literarischen Café, Lesen in der Kuschelecke usw. Lesezeiten teilen sich die SchülerInnen im Rahmen freier Unterrichtszeiten selbstständig ein. Ältere SchülerInnen haben in ihren Plänen ein Item, das Tutorentätigkeiten beim Lesen umfasst, so dass sie zu gewissen Zeiten den jüngeren beim Leseprozess helfen können. Haben einzelne SchülerInnen Schwierigkeiten beim Dekodierungsprozess, vermittelt die Lehrkraft Tutoren oder regt in den Lesezirkeln SchülerInnen zum gemeinsamen Lesen bzw. gegenseitigen Vorlesen an.

Literarische Texte verstehen können

Die SchülerInnen tauschen sich im Lesezirkel in literarischen Gesprächen regelmäßig über den Text aus. Anfangs kommt die Lehrkraft stets zu den Gesprächen, später nur noch zu einem Initial- und einem Schlussgespräch, ansonsten auf Einladung. Im Materialpaket, das der Lektüre beiliegt (etwa in Form eines Buchbegleitheftes), werden grundsätzlich immer Aufgaben gestellt, die der Überprüfung des Textverständnisses und der Texterschließung dienen. Die SchülerInnen entscheiden selbstständig oder beraten durch die Lehrkraft, inwieweit sie dieser Hilfen bedürfen. Zur Vertiefung des Themas werden dann unter unterschiedlichen lite-

¹²⁶⁶ Rosebrock u. Nix: Grundlagen der Lesedidaktik, S. 122f.

raturdidaktischen Zielvorstellungen Aufgaben angeboten, die produktive und diskursiv-texterschließende Verfahren gleichermaßen enthalten können und jeweils in Eigentätigkeit, mit einem selbstgewählten Partner oder im Lesezirkel anhand des beigegebenen Materialpakets (in oben beschriebener Bandbreite) umgesetzt werden. Je nach Aufgabentyp werden Möglichkeiten der Selbstkontrolle, der Präsentation im Lesezirkel (mit und ohne Lehrkraft), der Begleitung und Korrektur durch die Lehrkraft, der Besprechung im Lesezirkel mit der Lehrkraft oder der Präsentation vor der Klasse oder der Schulgemeinschaft als Form der Rückmeldung gewählt.

Literarische Texte wertschätzen können

Die SchülerInnen sollten über ein reflektiertes Angebot mit den unterschiedlichen Gratifikationen des Lesens in Muße (vgl. Kap. 3.1.4) bekannt gemacht werden. In den stillen Lesezeiten sollen sie vor allem die Erholungs- und Entlastungsfunktion des Lesens erleben. Über die Lernpakete werden sie ermutigt und begleitet, sich mit anspruchsvolleren Texten vertieft auseinanderzusetzen und die dabei gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen konstruktiv-kritisch in den Aufbau ihres Selbstbildes, ihrer Weltsicht und ihres Wertehorizonts einzubinden. Eine wesentliche Rolle kommt dabei den Lesezirkeln zu, in denen die SchülerInnen sich mit Gleichgesinnten austauschen, sowie der gezielten Wahrnehmung von Schwierigkeiten und der Unterstützung durch die Lehrkraft. Gerade in der Verbalisierung von Gratifikationen und Lesemodellen, die innerhalb der Schulkultur erlebt werden, wird Lesefreude und die Vertiefung von Leseerfahrungen für die SchülerInnen erfahrbar. Die Konkurrenzangebote des Lesens, die meist für (vor allem männliche) Jugendliche im Freizeitverhalten eine höhere Attraktivität haben (genannt seien hier besonders die verschiedenen Unterhaltungsmöglichkeiten am Computer), spielen für die Ganztagschule, die Angebot und Zugang zu diesen Medien steuern kann, keine Rolle (wobei über kreative Gestaltung von „Adventure Stories“ im Rahmen des Literaturunterrichts durchaus nachgedacht werden kann). Mediale Offerten für eine (produktive) Vertiefung des Textumgangs (Aufgabe, wie Informationssuche im Netz, Mit- und Weiterarbeit an Netzliteratur und Literaturblogs, Erstellung von Clips und Videos zu literarischen Texten usw.) werden selbstverständlich angeboten.

Damit entsteht ein Bild eines mußeaffinen Literaturunterrichts, das geprägt ist von einer hohen Individualisierung, ohne den Gemeinschaftscharakter völlig aufzugeben, von einer großen Zeitautonomie für die SchülerInnen und der Struktur eines Lernangebots, das didaktisch reflektiert ist und trotzdem hohe Wahlmöglichkeiten für die SchülerInnen zulässt. Die freien und selbstständigen Arbeitsformen müssen erlernt und eingeübt werden, was jedoch an

Schulen, in denen dieses Konzept die Kinder ihre ganze Schulzeit lang begleitet, gut gelingt. Die Begleitung des Lernprozesses sollte innerhalb der Schulkultur geprägt sein von einer gewissen Gelassenheit, die es zulässt, dass nicht jeder Schüler, nicht jede Schülerin sich jedem Fach mit höchster Motivation widmet. Diese Gelassenheit bedeutet aber nicht Gleichgültigkeit, vielmehr müssen die Lehrkräfte solche Haltungen aufmerksam wahrnehmen und immer wieder versuchen, SchülerInnen fachlich zu begeistern. Das kann allerdings da, wo starke Lebensbelastungen, gerade im familiären Bereich oder in der Persönlichkeitsstruktur von SchülerInnen vorliegen, nur schwer umgesetzt werden. Eine Schule als Ort der *scholé* hat Raum und Zeit und vor allem Lehrkräfte, die nicht an der Belastungsgrenze stehen und sich diesen Schülern und Schülerinnen besonders zuwenden. Die politische Forderung, diesen sehr personalintensiven Entwurf umzusetzen, geht dabei Hand in Hand mit dem Gelingen eines solchen Konzepts.

*Wo genug zu schaffen ist, bleibt
kein Raum für Betrachtung.*

Johann Wolfgang v. Goethe

5 Der mündige Leser als müßiger Leser

Ausblick

Die Utopie einer Schule als Ort der *scholé* stellt maßgeblich Schüler und Schülerinnen in ihrem aktuellen Lebensvollzug in den Mittelpunkt: Mußefähigkeit soll erworben werden, Muße als Lebensmodell kennengelernt und reflektiert werden, ein Lesen in Muße soll praktiziert werden. Selbstverständlich und gerade vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion muss der Aspekt der Zukunftsorientierung ebenso wohl fundiert sein. Das kann sowohl aus Sicht der Wertediskussion in Sorge um unsere zukünftige Gesellschaft geschehen, als auch von den Zielen der Literaturdidaktik her.

Gesellschaftlich wird sich das Konzept gegen den Anwurf zu behaupten haben, es sei elitär auf ein Bildungsbürgertum zugeschnitten, das nicht unter wirtschaftlichem Druck leidet. Das Gegenteil ist allerdings der Fall: Gerade die Jugendlichen am unteren Rand der Gesellschaft leiden besonders unter dem herrschenden Arbeitsethos, da ihnen unverblümt vermittelt wird, sie seien ohne Arbeit wertlos, diese Arbeit ist aber für sie häufig ein unerreichbares Gut. Eine Schule als Ort der *scholé* geht dahingehend einen Weg, auf dem über die Methode der Selbsttätigkeit vermittelt wird, Lebenszeit aus eigenem Antrieb mit Tätigsein (oder auch kontemplativem Nichtstun) in einer Weise zu füllen, die Sinn- und Glückserfahrung möglich macht, umgangssprachlich würde man vielleicht davon sprechen, diese Jugendlichen „wüssten etwas mit sich anzufangen“. Gleichzeitig werden die jungen Menschen, die in die Arbeitswelt eintreten, auf welchem Niveau auch immer, fähig sein, die Diskurse, die ihnen dort begegnen, kritisch zu hinterfragen und an ihrer Veränderung mitzuwirken, so dass sie – zumindest in Teilen ihres Lebens – einen Wert *Muße* verwirklichen können.

Literaturdidaktisch steht am Ende ein „mündiger Leser“, eine „mündige Leserin“, die die von PISA betriebene Separierung der „Lesekonstellationen“ – „Lesen für private Zwecke, für öffentliche Zwecke, für berufliche Zwecke und zum Zweck des Lernens“¹²⁶⁷ – überwinden. Diese LeserInnen leben ein Leben, in dem es Zeiträume für Muße gibt, und sie können auf

¹²⁶⁷ Wintersteiner: Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt, in: Didaktik Deutsch 2007, Heft 22, S. 60.

„nachhaltige“¹²⁶⁸ Bildungserfahrungen zurückgreifen, die ihnen ein mußeaffiner Literaturunterricht erlaubt hat – mit dem Ziel, „der kommenden Generation die Freuden des Lesens zu eröffnen, die uns die vorangegangene Generation geschenkt hat“.¹²⁶⁹

¹²⁶⁸ Thomas Städtler kritisiert scharf, dass „noch keinerlei Untersuchungen oder empirisch gestützte Theorien [existieren], die etwas darüber aussagen, unter welchen Bedingungen das schulische Wissen nachhaltig ist.“ Städtler: Die Bildungshochstapler, S. 34f.

¹²⁶⁹ Abraham u. Kepser, Literaturdidaktik Deutsch, S. 66.

[Ich] schlage vor, in allen Schulen einen Kurs zur „Erlernung der Langsamkeit“ einzuführen. Von mir aus darf es sogar ein Leistungskurs sein. [...] Das Erlernen des Innehaltens, der Muße.

Günter Grass

15 Thesen zum mußeaffinen Literaturunterricht

Auf den Punkt gebracht

1. Ziel eines mußeaffinen Literaturunterrichts ist die Kenntnis und Erprobung eines Wertmodells *Muße* als Alternative zum herrschenden Arbeitsethos und das Erreichen einer diesbezüglichen Werturteilsfähigkeit. In diesem Rahmen versteht er sich als Teil eines wertorientierten Deutschunterrichts.
2. Die Lernenden sollen ihre eigene Position in kritischer Auseinandersetzung sowohl zum gesellschaftlichen und massenmedialen Wertekontext als auch zu den Sinn- und Deutungsangeboten literarischer Texte und zu persönlichen Erfahrungen entwickeln.
3. Muße wird im Rahmen eines mußeaffinen Literaturunterrichts nicht nur als exklusive Individualerfahrung von LeserInnen verstanden (obwohl diese natürlich möglich und erwünscht ist), sondern auch als gesellschaftliches Modell, das im Austausch und in der gemeinsamen Teilhabe relevant wird.
4. Muße ist zweckfrei, mußeaffiner Literaturunterricht nicht (siehe 1.). Lesen in Muße bedeutet, dass Lesende bereits über ein Lebens- (und Lese-)Konzept *Muße* verfügen. Das darf man angesichts des aktuellen Wertekontextes bei SchülerInnen nicht erwarten. Um ein solches Konzept zu erwerben (und darüber hinaus im Sinne einer Werturteilskompetenz für sich zu reflektieren), bedarf es personaler und literaler Modelle, die auch verbalisiert und analysiert werden. Entschultes Lesen im Sinne Pennacs kann insofern allenfalls zur Einübung einer Praxis der Muße mit herangezogen werden.
5. Mußeaffinität zeigt sich nicht nur an literarischen Modellen oder Unterrichtsmodellen, sondern stellt die Rahmenbedingungen von Literaturunterricht innerhalb des aktuellen Bildungssystems in Frage. Lehrende und Lernende sind aufgefordert, sich mit ihrem Selbstverständnis von Lehren und Lernen als *Arbeit* auseinanderzusetzen.
6. Insofern ist der Sitz mußeaffinen Literaturunterrichts in besonderer Weise der schulische Deutschunterricht, Muße als Wert lässt sich jedoch im gesamten Unterrichtsgeschehen bzw. innerhalb einer Schulkultur verorten.
7. Mußeaffiner Literaturunterricht ist ergebnisoffen. Er will Reflexionsprozesse in Gang setzen, die zu einem Selbstverständnis führen, das Wertschöpfung nicht (nur) aus der Arbeit bezieht, sondern das Verständnis der Wertigkeit von Arbeit selbstbestimmt definiert.

8. Muße als Lebenskonzept trägt dazu bei, die Kategorisierung von Schul- bzw. Pflicht- bzw. Arbeitslektüre und Freizeitlektüre zu überwinden und bejaht Lesegenuss auf allen literarischen Anforderungsniveaus.
9. Ein Aspekt, den bereits Aristoteles betont, ist, dass die Glückseligkeit in der Muße liegt, insofern ist es auch Ziel eines mußeaffinen Literaturunterrichts, Glückserfahrung erlebbar werden zu lassen. Leselust, Lesefreude, Lesegenuss, Leseglück und in gewisser Weise auch Spaß beim Lesen meinen freudvolle Erfahrungen, die dazu beitragen können, vor allem, wenn man auch das Glück der Herausforderung und Bewältigung der mühsamen, schweren, anspruchsvollen Literaturrezeption inkludiert. Sie bedeuten als Konzepte aber nicht notwendig Muße, vor allem dort nicht, wo sie im Kontext des Arbeitsbegriffs erlernt werden sollen, wie etwa bei allen bloß additiven Verfahren der Leseanimation.
10. Mußeaffiner Literaturunterricht erlaubt keine Lebenshilfe im Sinne geschlossener Weltbilder, sondern will im Gegenteil einen kollektiven Wertehorizont aufbrechen und über literarische Angebote ein Sprechen abseits dieses Horizonts überhaupt erst ermöglichen. Ein ästhetischer „Widerstand“ des literarischen Kunstwerks, der den Blick auf Selbstverständliches ver-rückt, bietet dazu Lernchancen.
11. Mußeaffiner Literaturunterricht erkennt an, dass es SchülerInnen gibt, für die der Schriftspracherwerb, zum Teil auch über einen längeren Zeitraum hinweg, *Arbeit* (germanisch *Mühsal*) bedeutet und für die das Lesen von Literatur in diesem Kontext steht. Er akzeptiert den Anspruch der Arbeitsgesellschaft, dass SchülerInnen, dort, wo eine intrinsische Motivation aufgrund sozialisatorischer Rahmenbedingungen nicht (mehr) gegeben ist, Lesen als Pflichtaufgabe erlernen, verwahrt sich aber vor deren Zugriff auf Literatur. Er macht durch personale und literale Modelle von Muße (die auch über andere Rezeptionswege als das eigene Lesen vermittelt werden können) Angebote, diesen Arbeitsbegriff zu überwinden.
12. Mußeaffiner Literaturunterricht setzt, gemäß dem Konzept der Muße, auf selbstbestimmtes, intrinsisch motiviertes Tätigsein in freien Unterrichtsformen, wobei es gemeinsame literarische Erfahrungen geben muss, die verbalisiert und im Hinblick auf das Ziel des mußeaffinen Literaturunterrichts reflektiert werden müssen (s. o.).
13. Mußeaffiner Literaturunterricht macht den SchülerInnen langanhaltend und hartnäckig Lernangebote. Dazu gehören alle Formen des Lesens, literarische Rezeption in multipler medialer Gestalt und vielfältige Offerten zur Vertiefung und Intensivierung des Textverständnisses (etwa aus dem Fundus des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts, durchaus aber auch der Leseförderung, allerdings nicht im Sinne eines zeitlich oder inhaltlich festen, gebundenen Programms).
14. Methodisches Kernstück des mußeaffinen Literaturunterrichts ist das Lernen am Modell, sowohl am literarischen Modell als auch am Modell der Muße lebenden und in Muße lesenden Lehrerpersönlichkeit. Dazu bedarf es vielfältiger Kommunikationsprozesse im Rahmen einer Schulkultur, die ein Wertekonzept *Muße* mitträgt.

15. Mußeaffiner Literaturunterricht geht gelassen mit SchülerInnen um, die das NichtTätigsein (das auch einen Aspekt der Muße darstellt) vorziehen und sieht darin vielmehr eine Chance eigene Antriebe zu entwickeln (statt eine Verweigerungshaltung gegen das Tätigsein-müssen zu verstärken). Auch diese Chance wird zwanglos verstanden. Mußeaffiner Literaturunterricht basiert grundsätzlich auf einer Kultur der Wertschätzung der SchülerInnen unabhängig von Leistungsbegriffen.

7 Literatur

- Abbt, Christine: Der wortlose Suizid. Die literarische Gestaltung der Sprachverlassenheit als Herausforderung für die Ethik, München: Wilhelm Fink 2007
- Abraham, Ulf: Übergänge. Literatur, Sozialisation und Literarisches Lernen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1998
- Abraham, Ulf u. Matthis Kepser: Literaturdidaktik Deutsch, Berlin: Erich Schmidt 2006
- Abraham, Ulf u. Christoph Launer: Weltwissen erlesen. Literarisches Lernen im fächerverbindenden Unterricht, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2001
- Adolf Reichwein u. Fritz Klatt. Ein Studien- und Quellenband zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik, hg. v. Ullrich Amlung, Nicole Hoffmann u. Bettina Reimers, Weinheim, München: Juventa 2008
- Adorno, Theodor: Anmerkungen zum philosophischen Denken, in: Ders.: Stichworte, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1969
- Aebli, Hans: Psychologische Didaktik. Didaktische Auswertung der Psychologie von Jean Piaget, Stuttgart: Klett 1963
- Aichinger, Ilse: Kleist, Moos, Fasane. Werke in acht Bänden, hg. v. Richard Reichensperger, Frankfurt a. M.: Fischer 1987
- Aichinger, Ilse: Thomas Bernhard, in: Ilse Aichinger: Kleist, Moos, Fasane. Werke in acht Bänden, Band 5, hg. v. Richard Reichensperger, Frankfurt a. M.: Fischer 1987, S. 109
- Allesch, Christian: Kunst und Kontemplation: Realitätsflucht nach innen? in: Bildung – Kunst und Kontemplation, hg. v. Michaela Schwarzbauer, Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang 2002, S. 61–75
- Altevogt, Anne-Kathrin, Jan-Henrik Buchholz, Markus Drüding, Patrick Gollub u. Max Twickler: Das Umfrageprojekt: Holocaustliteratur im Deutschunterricht. In: Holocaust im Deutschunterricht. Modelle für die Sekundarstufe II, hg. v. Jens Birkmeyer u. Annette Kliewer, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2010, S. 139–155
- Amazon, Rezension zu „Ophelias Schattentheater“, http://www.amazon.de/product-reviews/3522435982/ref=sr_1_1_cm_cr_acr_txt?ie=UTF8&showViewpoints=1 (1. Dezember 2011)
- Andersen, Hans Christian: Der Schatten, Göttingen: Steidl 2004
- Andresen, Ute: Versteh mich nicht so schnell. Gedichte lesen mit Kindern, Weinheim, Berlin: Quadriga 1992
- Anz, Thomas: Literatur und Lust. Glück und Unglück beim Lesen, München: Beck 1998
- Aquin, Thomas v.: Summa theologica, hg. v. der Albertus-Magnus-Akademie, Graz u. a.: Styria 1953ff.
- „Arbeit“: Geschichte–Gegenwart–Zukunft, hg. v. Josef Ehmer, Helga Grebing u. Peter Gutschner, Leipzig: Akademische Verlagsanstalt 2002
- Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven, hg. v. Andreas Krause, Heinz Schüpbach, Eberhard Ulich u. Marc Wülser, Wiesbaden: Gabler 2008
- Arendt, Britta: Literatur-Werkstatt „Frederick“, Mühlheim a. d. Ruhr: Verlag an der Ruhr 2002

- Aristoteles: Nikomachische Ethik, Jena: Eugen Diederichs 1909
- Aristoteles: Politik, in: Philosophische Schriften, Band 4, Hamburg: Meiner 1995
- Aristoteles: Physik, in: Philosophische Schriften, Band 6, Hamburg: Meiner 1995
- Äsop: Fabeln, Stuttgart: Reclam 2005
- Assmann, Aleida: Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik, München: Beck 2006
- Aufderheide, Patricia: Media literacy. A report of the national leadership conference on media literacy. Paper presented at the national leadership conference, Aspen Inst.: Queenstown, MD, 1993
- Augst, Rüdiger: Lebensverwirklichung und christlicher Glaube. Acedia – Religiöse Gleichgültigkeit als Problem der Spiritualität bei Evagrius Pontikus, Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang 1990
- Augustinus, Aurelius: Die Bekenntnisse, hg. v. Georg Rapp, Stuttgart: S. G. Liesching ⁴1863
- Augustinus, Aurelius: Über den Wortlaut der Genesis. De genesi ad litteram libri duodecim, hg. v. Carl Johann Perl, Paderborn: Schöningh 1961
- Augustinus, Aurelius: De beata vita. Über das Glück, hg. v. Ingeborg Schwarz-Kirchenbauer u. Willi Schwarz, Stuttgart: Reclam 1982
- Axt, Peter: Vom Glück der Faulheit. Langsame leben länger, München: Herbig 2001
- Baal-Teshuva, Jacob: Alexander Calder 1898–1976, Köln: Taschen 1998
- Baeriswyl, Michel: Chillout. Wege in eine neue Zeitkultur, München: dtv 2000
- Bandura, Albert: Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie, Stuttgart: Klett 1976
- Bartels, Klaus: Wie Berenike auf die Vernissage kam: 77 Wortgeschichten, Mainz: Philipp von Zabern ³2004, S. 147–149
- Baudrillard, Jean: Das Ding und das Ich. Gespräche mit der täglichen Umwelt, Wien: Europa 1974
- Baudrillard, Jean: Die Agonie des Realen, Berlin: Merve 1978
- Baudrillard, Jean: Kool Killer oder Der Aufstand der Zeichen, in: Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik, hg. v. Karlheinz Barck u. a., Leipzig: Reclam 1990, S. 214 – 228
- Baudrillard, Jean: Videowelt und fraktales Subjekt, in: Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik, hg. v. Karlheinz Barck u. a., Leipzig: Reclam 1990, S. 252–264
- Baudrillard, Jean: Passwörter, Berlin: Merve 2002
- Bauman, Zygmunt: Postmoderne Ethik, Hamburg: Hamburger Edition 1995
- Baumert, Jürgen u. a.: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: Leske u. Budrich 2001
- Bausteine der Deutschdidaktik, hg. v. Ortwin Beisbart u. Dieter Marenbach, Donauwörth: Auer 2003

- Beck, Klaus: Medien und die soziale Konstruktion von Zeit. Über die Vermittlung von gesellschaftlicher Zeitordnung und sozialem Zeitbewußtsein, Opladen: Westdt. Verl. 1994
- Beisbart, Ortwin u. Klaus Maiwald: Von der Lesewut zur Wut über das verlorene Lesen. Historische und aktuelle Aspekte der Nutzung des Mediums Buch, in: Lust am Lesen, hg. v. Klaus Maiwald u. Peter Rosner, Bielefeld: Aisthesis 2001, S. 99–130
- Beiträge zur Theorie und Praxis der Freizeitpädagogik, hg. v. Friedhelm Vahsen, Hildesheim: Turnier 1983
- Bentz, Oliver: Thomas Bernhard: Dichtung als Skandal, Würzburg: Königshausen & Neumann 2000
- Bergson, Henri: Denken und schöpferisches Werden. Aufsätze und Vorträge, Hamburg: Europäische Verlagsanstalt 2000
- Bernhard, Thomas: Frost, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1972
- Bernhard, Thomas: Alte Meister. Komödie, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1985 [abgek. AM]
- Bernhard, Thomas: Auslöschung. Ein Zerfall, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1986
- Bernhard, Thomas: Der Untergeher, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1988
- Bernhard, Thomas: Korrektur, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1988
- Berthold von Regensburg: Der sogenannte St. Georgener Prediger, hg. v. Karl Rieder, Berlin: Weidmann 1908
- Berthold von Regensburg, hg. v. Franz Pfeiffer u. Joseph Strobl, Berlin: Braumüller 1965
- Beuys, Joseph u. Michael Ende: Kunst und Politik – ein Gespräch, hg. v. d. Freien Volkshochschule Argental Wangen: FIU 1989
- Beyer-Lange, Renate u. Günther Lange: „Bildung liegt nicht in den Gegenständen, Bildung ist ein Prozess, durch den etwas Gestalt wird.“ Ein Beitrag aus der „Praxistheorie“, in: Neue Wege zu und mit literarischen Texten, hg. v. Christiane Fäcke u. Wolfgang Wangerin, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2007, S. 213–233
- Bibel, Einheitsübersetzung, hg. v. d. Katholischen Bibelanstalt, Stuttgart: Herder 1980
- Bilder des Holocaust, hg. v. Manuel Köppen u. Klaus Scherpe, Köln, Weimar, Wien: Böhlau 1997
- Bildung – Kunst und Kontemplation, hg. v. Michaela Schwarzbauer, Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang 2002
- Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss, hg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (1. Dezember 2011)
- Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss, hg. vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf (1. Dezember 2011).
- Blaich, Ute: Tomi Ungerer: Otto. Autobiographie eines Teddybären, in: Die Zeit, Nr. 42, 14. Oktober 1999
- Bohl, Thorsten: Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht, Weinheim: Beltz 2006

- Böll, Heinrich: Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral, in: Ders.: Werke, Band 4, Köln: Kiepenheuer u. Witsch 1994, S. 267–269
- Bolz, Norbert: Die Sinngesellschaft. Düsseldorf: ECON 1997
- Bolz, Norbert: Die Konformisten des Andersseins. Ende der Kritik, München: Wilhelm Fink 1999
- Bolz, Norbert: Blindflug mit Zuschauer, München: Wilhelm Fink 2005
- Bondy, Barbara: Gespräch mit Michael Ende. Versuch, den Verfasser der „Unendlichen Geschichte“ zum Erzählen zu bringen, in: Süddeutsche Zeitung, 14./15. März 1981
- Borchhardt-Birbaumer, Brigitte: Die Darstellung der Zeit in der Kunst. Göttlicher Heilsplan, Historie oder brennende Giraffe, in: Wiener Journal. Das Magazin der Wiener Zeitung, 26. Juni 2004
- Bovensiepen, Nina: Die große deutsche Angst, in: Süddeutsche Zeitung, 27. Juli 2005
- Bower, Gordon u. Stephen Gilligan: Remembering information related to one's self, in: Journal of Research in Personality 13 (1979), S. 420–432
- Braak, Ivo: Poetik in Stichworten, Kiel: Hirt 1972
- Brecht-Handbuch, Band 2, hg. v. Jan Knopf, Stuttgart, Weimar: Metzler 2001
- Breton, André: Die Manifeste des Surrealismus, München: Rowohlt 1968
- Brix, Emil: Wesen und Gestalt kreativer Milieus, in: Woher kommt das Neue? Kreativität in Wissenschaft und Kunst, hg. v. Walter Berka, Emil Brix u. Christian Smekal, Wien, Köln, Weimar: Böhlau 2003, S. 99–115
- Bröger, Karl: Volk, ich leb aus dir, Jena: Diederich 1936
- Brückner, Maria: Literatur sehen und hören. Zur Mehrdimensionalität literarästhetischer Erfahrungsräume im Deutschunterricht, München: GRIN 2010
- Brügelmann, Hans: „Der fremde Blick“ – Chancen und Risiken einer externen Evaluation von Schule, in: Grundschule entwickeln – Gestaltungsspielräume nutzen, hg. v. Susanne Peters u. Heike de Boer, Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule 2011, S. 43–54
- Brühweiler, Hans: Musse (scholé). Ein Beitrag zur Klärung eines ursprünglich pädagogischen Begriffs, Zürich: Benzinger 1971
- Buschbeck, Helene: Planungsbeispiel Lese-Ecke, in: Wieviele Ecken hat unsere Schule?, Band 1, hg. v. Karlheinz Burk u. Dieter Haarmann, Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule 1997, S. 181–187
- Caruso, Paolo: Gespräch mit Michel Foucault, in: Michel Foucault. Von der Subversion des Wissens, hg. v. Walter Seitter, Frankfurt a. M.: Fischer 1987, S. 7–27
- Church, Joseph u. Helene v. Allesch: Sprache und die Entdeckung der Wirklichkeit. Über den Spracherwerb des Kleinkindes, Frankfurt a. M.: Fischer 1971
- Cicero, Marcus Tullius: Fünf Bücher über das höchste Gut und Übel, übers. v. Julius v. Kirchmann, Leipzig: E. Koschny 1874
- Cicero, Marcus Tullius: Vom rechten Handeln, hg. v. Karl Büchner, Zürich: Artemis 1994
- Csikszentmihalyi, Mihaly: Artistic problems and their solution: an exploration of creativity in the arts, Universität von Chicago: Diss. 1965
- Csikszentmihalyi, Mihaly: Das Flow-Erlebnis: Jenseits von Angst und Langeweile im Tun aufgehen, Stuttgart: Klett-Cotta 1985

- Csikszentmihalyi, Mihaly: Flow. Das Geheimnis des Glücks. Stuttgart: Klett-Cotta 1993
- Csikszentmihalyi, Mihaly u. Isabella: Die außergewöhnliche Erfahrung im Alltag. Die Psychologie des Flow-Erlebnisses, Stuttgart: Klett-Cotta 1995
- Dalfen, Joachim: Ciceros „cum dignitate otium“. Einiges zur (nicht unproblematischen) Freizeitkultur großer Römer, in: Otium – Negotium. Beiträge des interdisziplinären Symposiums der Sodalitas zum Thema Zeit, hg. v. Ernst Sigot, Wien: Ed. Praesens 2000, S. 169–187
- Dandl, Herbert: Arbeit und Beruf im historischen Prozess. Studie zur inhaltlichen und formalen Gestaltung des sozialen, politischen, ökonomischen und technologischen Kontextes im Ausstellungskonzept des Modellversuchs VISUBA. Materialband 3, München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2004
- Decot, Ralf: Kleine Geschichte der Reformation in Deutschland. Freiburg, Basel, Wien: Herder 2005
- Der Neue Herder, hg. v. Udo Becker und Günther Böing, Freiburg, Basel, Wien: Herder 1967
- Der politisch-kritische Deutschunterricht des Bremer Kollektivs, hg. v. Bodo Lecke, Frankfurt a. M.: Peter Lang 2008
- Der sogenannte St. Georgener Prediger, hg. v. Karl Rieder, Berlin: Weidmann 1908
- Der Wälsche Gast des Thomasin von Zirclaria, hg. v. Heinrich Rückert, Berlin: de Gruyter 1965
- Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA, hg. v. Ulf Abraham, Albert Bremerich-Vos, Volker Frederking u. Petra Wieler, Freiburg: Fillibach 2003
- Deutsche Idyllentheorie im 18. Jahrhundert, hg. v. Helmut Schneider, Tübingen: Gunther Narr 1988
- Deutsches Rechtswörterbuch online, <http://www.rzuser.uni-heidelberg.de/~cd2/drw/frameset.htm> (1. Dezember 2011)
- Deutsches Wörterbuch, hg. v. Jakob u. Wilhelm Grimm, Leipzig: S. Hirzel 1854ff.
- Dewey, John: Kunst als Erfahrung, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1980
- Die großen Ordensregeln, hg. v. Hans-Urs von Balthasar, Einsiedeln, Zürich, Köln: Benziger u. Co 1948
- Die Informationsgesellschaft. Fakten, Analysen, Trends, hg. v. Bundesministerium für Wirtschaft, Bonn: Zeitbild 1995
- Diekemper, Elisa: Mehr als zur Ruhe kommen. Die Bedeutung von Phantasie Reisen und ihre praktische Gestaltung, Freiburg, Basel, Wien: Herder 2002
- Die Zeit im Märchen, hg. v. Ursula u. Heinz-Albert Heindrichs, Kassel: Erich Röth 1989
- Donner, Wolf: Krankes Mondenkind, in: Der Spiegel, Nr. 26, 23. Juni 1980
- Dörner, Dietrich u. Wolfgang Vehrs: Ästhetische Befriedigung und Unbestimmtheitsreduktion, in: Psychological Research 37 (1975), S. 321–334
- Droege, Heinrich u. Ernst Petz: Faulheit adelt. Texte gegen das herrschende Arbeitsethos, Wien: Aarachne-Verlag 2000
- Drösser, Christoph: Das will ich nicht wissen. Überfrachtete Lehrpläne, überforderte Kinder: Kann man das Gros des Schulstoffs streichen? Hirnforscher und Psychologen plädieren für eine nachhaltige Bildung, in: Die Zeit, Nr. 33, 11. August 2011

- Duden. Deutsches Universalwörterbuch, hg. v. Günther Drosdowski, Mannheim: Dudenverlag 1989
- Duden. Herkunftswörterbuch, hg. v. Matthias Wermke u. a., Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag ³2001
- Duden. Redewendungen, hg. v. Brigitte Alsleben, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag 2002
- Düwell, Marcus: Ästhetische Erfahrung und Moral, in: Erzählen und Moral. Narrativität im Spannungsfeld von Ethik und Ästhetik, hg. v. Dietmar Mieth, Tübingen: Attempto 2000, S. 11–35
- Eagleton, Terry: Einführung in die Literaturtheorie, Stuttgart: Metzler 1988
- Eco, Umberto: Der Name der Rose, München: Hanser 1982.
- Eco, Umberto: Einführung in die Semiotik, München: Wilhelm Fink ⁶1988
- Eco, Umberto: Derrick oder die Leidenschaft für das Mittelmaß, München, Wien: Hanser 2000
- Eggerstorfer, Wolfgang: Schönheit und Adel der Arbeit. Arbeitsliteratur im Dritten Reich, Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang 1988
- Ehlert, Klaus, Helmut Hoffacker u. Heinz Ide: Thesen über Erziehung zu kritischem Lesen, in: Der politisch-kritische Deutschunterricht des Bremer Kollektivs, hg. v. Bodo Lecke, Frankfurt a. M.: Peter Lang 2008, S. 83–90
- Ehrismann, Gustav: Die Grundlagen des ritterlichen Tugendsystems, in: Zeitschrift für deutsches Altertum und deutsche Literatur 56 (1919), S. 137–216
- Eichelberger, Harald: Freiheit für die Kinder – Freiheit für die Schule, Innsbruck: Studienverlag 2008
- Eisler, Rudolf: Wörterbuch der philosophischen Begriffe, Berlin: Mittler ²1904
- Eisler, Rudolf: Philosophen-Lexikon. Leben, Werke und Lehren der Denker, Berlin: Mittler 1912
- Ende, Michael: Das Schnurpsenbuch, Stuttgart: Thienemann 1969
- Ende, Michael: Tranquilla Trampeltreu, die beharrliche Schildkröte, Stuttgart: Thienemann 1972
- Ende, Michael: Momo oder Die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte, Stuttgart: Thienemann 1973 [abgek. M]
- Ende, Michael: Das kleine Lumpenkasperle, Stuttgart: Thienemann 1978
- Ende, Michael: Das Traumfresserchen, Stuttgart: Thienemann 1978
- Ende, Michael: Lirum Larum Willi Warum, Stuttgart: Thienemann 1978
- Ende, Michael: Die unendliche Geschichte, Stuttgart: Thienemann 1979 [abgek. UG]
- Ende, Michael: Der Lindwurm und der Schmetterling, Stuttgart: Thienemann 1981
- Ende, Michael: Die Ballade von Norbert Nackendick oder Das nackte Nashorn, Stuttgart: Thienemann 1984
- Ende, Michael: Filemon Faltenreich, Stuttgart: Thienemann 1984

- Ende, Michael: Über das Ewig-Kindliche, in: Scheidewege. Jahresschrift für skeptisches Denken, Band 16, hg. v. d. Max-Himmelheber-Stiftung, Stuttgart: Hirzel 1986/87, S. 205–219
- Ende, Michael: Ophelias Schattentheater, Stuttgart: Thienemann 1988 [abgek. OS]
- Ende, Michael: Der Spiegel im Spiegel. Ein Labyrinth, München: dtv 1990 [abgek. SiS]
- Ende, Michael: Die Geschichte von der Schüssel und vom Löffel, Stuttgart: Thienemann 1990
- Ende, Michael: Der Teddy und die Tiere, Stuttgart: Thienemann 1993
- Ende, Michael: Die Vollmondlegende, München: Piper 1993
- Ende, Michael: Michael Endes Zettelkasten. Skizzen und Notizen, Stuttgart: Weitbrecht 1994
- Ende, Michael: Der Niemandsgarten, München: Piper 1998
- Ende, Michael: Die Rüpelschule, Stuttgart: Thienemann 2002
- Ende, Michael: Aber das ist eine andere Geschichte. Das große Michael Ende Lesebuch, hg. v. Andrea u. Roman Hocke, München: Piper 2005
- Ende, Michael: Trödelmarkt der Träume, München: Piper 2006
- Ende, Michael: Das Gefängnis der Freiheit, München: Piper 2007
- Ende, Michael u. Jörg Kriechbaum: Die Archäologie der Dunkelheit. Gespräche über Kunst und das Werk des Malers Edgar Ende, Stuttgart: Weitbrecht 1985
- Eppler, Erhard, Michael Ende u. Hanne Tächl: Phantasie, Kultur, Politik. Protokoll eines Gesprächs, Stuttgart: Thienemann 1982
- Eschenbach, Wolfram v.: Parzival, hg. v. Karl Lachmann, Stuttgart: Reclam 1981
- Ervedosa, Clara: Vor den Kopf stoßen. Das Komische als Schock im Werk Thomas Bernhards, Bielefeld: Aisthesis 2008
- Erzählen und Moral. Narrativität im Spannungsfeld von Ethik und Ästhetik, hg. v. Dietmar Mieth, Tübingen: Attempto 2000
- Fachlehrplan Grundschule, hg. v. Kultusministerium Sachsen-Anhalt, http://www.bildungs-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/Entwuerfe/lpgsdeutsch.pdf, S. 6 (1. Dezember 2011)
- Fink, Gerhard: De otio oder Seneca für Gestrebte, in: Otium – Negotium. Beiträge des interdisziplinären Symposions der Sodalitas zum Thema Zeit, hg. v. Ernst Sigot, Wien: Ed. Praesens 2000, S. 111–121
- Finnern, Volker: Der Mythos des Alleinseins. Die Texte Thomas Bernhards, Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang 1987
- Flack, Werner: Wir bauen am Westwall. Ein Fronterlebnis deutscher Jugend im Frieden, Oldenburg, Berlin: Stalling 1939
- Flade, Antje: Wahrnehmung, in: Handwörterbuch Psychologie, hg. v. Roland Asanger u. Gerd Wenninger, Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union 1999, S. 833–838
- Flitner, Wilhelm: Die deutsche Reformpädagogik. Die Pioniere der pädagogischen Bewegung, Stuttgart: Klett-Cotta 1995
- Fölling-Albers, Maria: Kindheit heute – Leben in zunehmender Vereinzelung, in: Kinder heute – Herausforderung für die Schule, hg. v. Gabriele Faust-Siehl, Rudolf Schmitt u. Renate Valtin, Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule 1990, S. 138–149
- Ford, Henry: Mein Leben und Werk, Leipzig: List 1923

- Förster, Johannes: Vertrauensmanagement in der betrieblichen Misstrauenskultur. Ursachen, Effekte und Lösungsansätze des zwischenhierarchischen Misstrauensdilemmas, München: GRIN 2010
- Foucault, Michel: Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaft, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1991
- Foucault, Michel: Andere Räume, in: Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik, hg. v. Karlheinz Barck u. a., Leipzig: Reclam ⁵1993
- Francke, August Hermann: Werke in Auswahl, hg. v. Erhard Peschke, Berlin: Luther 1969
- Frank, Horst: Geschichte des Deutschunterrichts, München: Hanser 1973
- Franz, Marie-Louise v.: Der Schatten und das Böse im Märchen, München: Knauer 1974
- Frederking, Volker: „Es werde von Grund auf anders“!? Leseinteresse, Lernmotivation und Selbstregulation im Deutschunterricht nach PISA und IGLU, in: Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA, hg. v. Ulf Abraham, Albert Bremerich-Vos, Volker Frederking u. Petra Wieler, Freiburg: Fillibach 2003, S. 249–278
- Frederick und andere Geschichten von Leo Lionni (Italien 1988), Regie: Giulio Giannini
- Freud, Sigmund. Studienausgabe, hg. v. Alexander Mitscherlich, Angela Richards u. James Strachey, Frankfurt a. M.: Fischer 2000
- Fried, Lilian: Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung. Eine systemische Einführung in Grundkategorien der Schulentwicklung, Weinheim, München: Juventa 2002
- Fromm, Erich: Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. Stuttgart, München u. a.: Deutscher Bücherbund 1981
- Fuhrmeister, Uta: Umgang mit Verschiedenheit als Aspekt von Schulkultur. Haltung zur Interaktion mit verhaltensauffälligen Schülern an Freinet-Schulen; eine explorative Studie der Lehrersicht, Mainz: Univ. Diss. 2007
- Ganz, Bruno: Zu Botho Strauß, in: Unüberwindliche Nähe. Texte zu Botho Strauß, hg. v. Thomas Oberender, Berlin: Theater der Zeit 2004, S. 56f.
- Gaudig, Hugo: Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis, Breslau: Hirt 1922
- Geist, Hildburg: Arbeit. Die Entscheidung eines Wortwerts durch Luther, in: Luther Jahrbuch 13 (1931), S. 83–113
- Gerhard Schröder. Es gibt kein Recht auf Faulheit, in: manager magazin, 6. April 2001
- Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Band 1, hg. v. Otto Brunner u. a., Stuttgart: Klett-Cotta 1972
- Giehrl, Hans: Der junge Leser, Donauwörth: Auer ³1977
- Glaser, Hermann: Kulturgeschichte der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt a. M.: Fischer 1990
- Glöckler, Barbara: Ophelia und die Wasserleichen: Die Rimbaud-Rezeption im deutschen Expressionismus, in: Erlanger Digitale Edition. Beiträge zur Literatur- und Sprachwissenschaft, unter <http://www.erlangerliste.de/express/expres3.html> (1. Dezember 2011)
- Goebel, Johannes u. Christoph Clermont: Die Tugend der Orientierungslosigkeit, Berlin: Volk und Welt 1997

- Goethe, Johann Wolfgang v.: Venezianische Epigramme, hg. v. Max Schwimmer, Berlin: Verlag der Nation 1958
- Gottsched, Johann Christoph: Versuch einer Critischen Dichtkunst, Darmstadt 1982
- Gottsched, Johann Christoph: Von Idyllen, Eklogen oder Schäfergedichten. Aus: Versuch einer Critischen Dichtkunst, in: Deutsche Idyllentheorien im 18. Jahrhundert, hg. v. Helmut Schneider, Tübingen: Gunther Narr 1988, S. 93–100
- Götze, Lutz: Zeitkulturen. Gedanken über die Zeit in den Kulturen, Frankfurt a. M.: Lang 2004
- Grieshop, Herbert: Rhetorik des Augenblicks, Würzburg: Königshausen & Neumann 1998
- Grisar, Erich: Der freie Tag, in: Das Herz der Erde hämmert. Skizzen und Gedichte, hg. v. Erich Grisar, Leipzig: Verlag für proletar. Freidenker 1923
- Graf, Werner: Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz, Münster: LIT 2004
- Graf, Werner: Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation, Hohengehren: Schneider 2007
- Greiner, Ulrich: Am Rand. Wo sonst. Ein Zeit-Gespräch mit Botho Strauß, in: Die Zeit Nr. 6, 18. Juni 2003
- Greve, Werner: Das erwachsene Selbst, in: Psychologie des Selbst, hg. v. dems., Weinheim: Beltz 2000, S. 96–114
- Gronemann, Helmut: Phantasien. Das Reich des Unbewussten. „Die unendliche Geschichte“ von Michael Ende aus der Sicht der Tiefenpsychologie, Zürich: Schweizer Spiegel Verlag 1985
- Groschner, Gabriele: StillLesen, in: StillLesen, hg. v. d. Residenzgalerie Salzburg, Salzburg: Selbstverlag 2001, S. 11–25
- Groschner, Gabriele: Spielvergnügen in einem Frühlingsbild nach Marten de Vos, hg. v. d. Residenzgalerie Salzburg, Salzburg: Huttegger 2003
- Gruber, Michael: Schulische Werteerziehung unter Pluralitätsbedingungen. Bestandsaufnahme und Empfehlungen auf der Basis einer Lehrerbefragung, Würzburg: Ergon 2009
- Grunder, Hans-Ulrich: Annäherungen, in Utopia. Die Bedeutung von Schule, Unterricht und Lernen in utopischen Konzepten, Baltmannsweiler: Schneider 1996, S. 15–26
- Grundschule entwickeln – Gestaltungsspielräume nutzen, hg. v. Susanne Peters u. Heike de Boer, Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule 2011
- Grundschule Hof-Krötenbruck, auf <http://gs-kroetenbruck.bnhof.de/> (23. September 2008)
- Grundzüge der Literaturdidaktik, hg. v. Klaus-Michael Bogdal u. Hermann Korte, München: dtv 2002
- Guardini, Romano: Die religiöse Sprache, in: Die Sprache. Vortragsreihe, hg. v. d. Bay. Akademie der schönen Künste, München: Oldenbourg 1959, S. 13–44
- Günter, Manuela: Writing Ghosts. Von der (Un-)Möglichkeit autobiographischen Erzählens nach dem Überleben, in: Überleben schreiben. Zur Autobiographie der Shoa, hg. v. ders., Würzburg: Königshausen & Neumann 2002, S. 21–50

- Gutschner, Peter: Von der Norm zur Normalität? Begriff und Bedeutung von Arbeit im Diskurs der Neuzeit, in: „Arbeit“: Geschichte – Gegenwart – Zukunft, hg. v. Josef Ehmer u. a., Leipzig: Akademische Verlagsanstalt 2002, S. 137–150
- Haas, Gerhard: Die phantastische Erzählung, in: Kinder- und Jugendliteratur, hg. v. Alfred Clemens Baumgärtner u. Heinrich Pletischa, Meitingen: Corian 1995, S. 2–15
- Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung 1997
- Haas, Gerhard, Wolfgang Menzel u. Kaspar H. Spinner: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, in: Praxis Deutsch 1994, Heft 123, S. 17–25
- Habermas Tilman u. Christine Paha: Frühe Kindheitserinnerungen und die Entwicklung biographischen Verstehens in der Adoleszenz, in: Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte, hg. v. Imbke Behnken u. Jürgen Zinnecker, Seelze-Weber: Kallmeyer 2001, S. 84–99
- Hage, Volker: Vom märchenhaften Erfolg des Michael Ende, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 31. Oktober 1981
- Handwörterbuch Psychologie, hg. v. Roland Asanger u. Gerd Wenninger, Weinheim: Psychologie Verlags Union 1999
- Hartung, Klaus: Boulevards. Die Bühne der Welt. Berlin: Siedler 1997
- Hascher, Tina: Vorbild sein. Vortrag an der Tagung „Vorbilder“, LEBE Weiterbildung Oberland: Gwatt/Thun 2003, <http://www.vorbildsein.de/cms/docs/doc4813.pdf> (1. Dezember 2011)
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Grundlinien der Philosophie des Rechts, hg. v. Johannes Hoffmeister, Hamburg: Meiner ⁴1955
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Vorlesung über die Ästhetik, in: Deutsche Idyllentheorien im 18. Jahrhundert, hg. v. Helmut Schneider, Tübingen: Gunther Narr 1988, S. 208–211
- Heidböhrer, Carsten: Vergiftete Liebesgrüße aus dem Jenseits, <http://www.stern.de/kultur/buecher/matthias-politycki-vergiftete-liebesgruesse-aus-dem-jenseits-1508272.html> (1. Dezember 2011)
- Heigl, Joseph u. Helmut Zöpfl: Gesellschaft – Schule – Kind. Grundfragen der Erziehung, Thalhofen: 1997
- Heinz, Walter: Lebenslauf als Soziobiographie, in: Bremer Beiträge zur Psychologie 9 (1983), S. 1–16
- Heinzmann, Johann: Ueber die Pest der deutschen Literatur, Bern: Selbstverlag 1795
- Helsper, Werner, Jeanette Böhme, Rolf-T. Kramer u. Angelika Lingkost: Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos – strukturtheoretische, mikropolitische und rekonstruktive Perspektiven, in: Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung, hg. v. Josef Keuffer, Heinz-Hermann Krüger, Sibylle Reinhardt, Elke Weise u. Hartmut Wenzel, Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1998, S. 29–75
- Hentig, Hartmut v.: Bildung. Ein Essay, Weinheim: Beltz Taschenbuch 1996
- Hentig, Hartmut v.: Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff, München, Wien: Hanser 1998

- Herdegen, Andrea: Literarische Welten im Park, in: Frankenpost, 2. September 2009
- Hertel, Hans: Arbeit als Grundlage des deutschen Führungsanspruchs, in: Der Hoheitsträger, Heft 3 (1940), S. 17f.
- Herzig-Danielson, Viola: Winnetou in Phantasien. Interaktion von Bibliothérapie und Literaturwissenschaft am Beispiel der „Winnetou-Trilogie“ von Karl May und des Romans „Die unendliche Geschichte“ von Michael Ende, Hamburg: DOBU 2004
- Hetmann, Frederik: Die Freuden der Fantasy. Von Tolkien bis Ende, Frankfurt a. M., Berlin, Wien: Ullstein 1984
- Heuwinkel, Ludwig: Zeitkompetenz und Zeitwohlstand als Unterrichtsinhalte, in: Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten. Pädagogische Konsequenzen und zeitpolitische Perspektiven schulischer Zeitordnungen, hg. v. Helga Zeiher u. Susanne Schroeder, Weinheim u. München: Juventa 2008, S. 93–100
- Hirsch, Joachim u. Roland Roth: Das neue Gesicht des Kapitalismus. Vom Fordismus zum Post-Fordismus, Hamburg: VSA 1986
- Hirschmann, Inge: Mit Ergebnissen der Fremdevaluation umgehen, in: Grundschule entwickeln – Gestaltungsspielräume nutzen, hg. v. Susanne Peters u. Heike de Boer, Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule 2011, S. 29–42
- Historisches Wörterbuch der Philosophie, hg. v. Joachim Ritter u. Karlfried Gründer, Basel: Schwabe & Co 1984
- Hochreiter, Susanne, Ursula Klingeböck, Elisabeth Stuck, Sigrid Thielking u. Werner Wintersteiner: Schnittstellen literarischer Bildung, in: Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und Lernforschung, hg. v. dens., Innsbruck: Studien Verlag 2009, S. 9–20
- Hocke, Roman u. Patrick: Michael Ende. Die unendliche Geschichte. Das Phantasien-Lexikon, Stuttgart: Thienemann 2009
- Hocke, Roman u. Thomas Kraft: Michael Ende und seine phantastische Welt: die Suche nach dem Zauberwort, Stuttgart, Wien, Bern: Weitbrecht 1997
- Hocke, Roman u. Uwe Neumahr: Michael Ende. Magische Welten, hg. v. Deutschen Theatermuseum, München, Berlin: Henschel 2007
- Hoffsümmer, Willi: Kurzgeschichten 1. 225 Kurzgeschichten für Gottesdienst, Schule und Gruppe, Mainz: Matthias Grünewald 1981
- Hofmann, Inge: Lebe faul, lebe länger. Warum sich Müßiggang lohnt, München: Goldmann 2004
- Holland, Norman: Einheit – Identität – Text – Selbst, in: Psyche 33 (1979), S. 1127–1148
- Holocaust-Literatur Auschwitz, hg. v. Sascha Feuchert, Stuttgart: Reclam 2000
- Holocaust im Deutschunterricht. Modelle für die Sekundarstufe II, hg. v. Jens Birkmeyer u. Annette Kliewer, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2010
- Honegger, Gitta: Thomas Bernhard. „Was ist das für ein Narr?“, München: Propyläen 2003
- Horaz: Werke in einem Band, hg. v. Manfred Simon, Berlin, Weimar: Aufbau-Verlag 1990
- Huber, Herbert u. Rüdiger Funiok: Medien- und Werteerziehung, hg. v. Bay. Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, Donauwörth: Auer 1996
- Hughes, Julia: Eigenzeitlichkeit. Zur Poetik der Zeit in der englischen und deutschen Romantik, Bamberg: Diss 1996

- Humboldt, Wilhelm v.: Über Goethes Hermann und Dorothea, in: Deutsche Idyllentheorien im 18. Jahrhundert, hg. v. Helmut Schneider, Tübingen: Gunther Narr 1988, S. 192–196
- Hurrelmann, Bettina: Prototypische Merkmale der Lesekompetenz, in: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen, hg. v. Norbert Groeben u. Bettina Hurrelmann, Weinheim, München: Juventa 2006, S. 275–287
- Hurrelmann, Bettina u. Barbara Quadflieg: Ach, du meine Zeit!, in: Lesebar. Internet-Rezensionszeitschrift für Kinder- und Jugendliteratur der Arbeitsstelle für Leseforschung und Kinder- und Jugendmedien, <http://www.lesebar.uni-koeln.de/srezensionlesen.php?id=24> (1. Dezember 2011)
- Ide, Heinz: Die Schullektüre und die Herrschenden, in: Der politisch-kritische Deutschunterricht des Bremer Kollektivs, hg. v. Bodo Lecke, Frankfurt a. M.: Peter Lang 2008, S. 55–64
- Israel, Richard u. Vanda North: Mind Chi. Wie Sie in nur 8 Minuten Ihre Leistung steigern, München: Redline 2010
- Italienische Romane des 20. Jahrhunderts in Einzelinterpretationen, hg. v. Manfred Lentzen, Berlin: Erich Schmidt 2005
- Ivo, Hubert: Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit, Baltmannsweiler: Schneider 1999
- Jäckle, Monika: „NichtsTun – oder Ritalin für die Bildungspolitik, in: Nichts. Tun. Interdisziplinäre Beiträge zur aktuellen Bildungsdiskussion, hg. v. Annemarie Niklas, Würzburg: Königshausen & Neumann 2010, S. 11–28
- Jacobsen, Dietmar: Fremd im Leben, <http://www.titel-magazin.de/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=8563> (5. Oktober 2009)
- Jacques Lacan. Schriften, Band 1, hg. v. Norbert Haas, Freiburg 1973
- Jahrbuch für die Menschheit oder Beyträge zur Beförderung häuslicher Erziehung, häuslicher Glückseeligkeit und praktischer Menschenkenntniß., hg. v. Friedrich Beneken, Hannover: Ritscher 1788
- Janisch, Heinz: Heute will ich langsam sein, Wien: Jungbrunnen 2005
- Janisch, Heinz: Österreichischer Kinder- und Jugendbuchpreis 2008. Dankesrede in Gleisdorf, http://www.heinz-janisch.com/index.php?article_id=79 (1. Dezember 2011)
- Janosch: Die Grille und der Maulwurf, Weinheim: Beltz 1979
- Janoschs Traumstunde (Deutschland 1986), Regie: Jürgen Egenolf, Uwe-Peter Jeske u. Wolfgang Urchs
- Janz, Rolf-Peter: Über die ästhetische Erziehung in einer Reihe von Briefen, in: Schiller-Handbuch, hg. v. Helmut Koopmann, Stuttgart: Alfred Körner Verlag 1998, S. 610–626
- Jehl, Rainer: Melancholie und Acedia. Ein Beitrag zur Anthropologie und Ethik Bonaventuras. Paderborn u. a.: Schöningh 1984
- Joachim Ringelnatz. Das Gesamtwerk in sieben Bänden, hg. v. Walter Pape, Berlin: Henssel 1985
- Joas, Hans: Die Entstehung der Werte, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1999
- Jung, Werner: Von der Mimesis zur Simulation. Eine Einführung in die Geschichte der Ästhetik, Hamburg: Junius 1995

- Justi, Johann v.: Die Grundfeste zu der Macht und Glückseligkeit der Staaten oder ausführliche Vorstellung der gesamten Polizeiwissenschaft, Aalen: Scientia 1965
- Kaiser Kern, Babette: Mit dem Tod vor Augen. Eine äußerst kunstfertige Novelle von Matthias Politycki, in: Märkische Allgemeine, 10. Oktober 2009
- Kaltwasser, Vera: Achtsamkeit in der Schule. Stille-Inseln im Unterricht: Entspannung und Konzentration, Weinheim, Basel: Beltz 2008
- Kämmerlings, Richard: Die Enden der Würste. Totenwachtraum: Matthias Polityckis „Jenseitsnovelle“, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 1. Oktober 2009
- Kammler, Clemens: Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht, Seelze: Kallmeyer 2006
- Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: Werke in zwölf Bänden, Band 11, hg. v. Wilhelm Weischedel, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1977, S. 53–61
- Karstädt, Otto: Dem Dichter nach. Schaffende Poesiestunden, Bände 1–3, Langensalza: Beltz 1925ff.
- Kast, Verena: Analytische Psychologie, in: Handwörterbuch Psychologie, hg. v. Roland Asanger u. Gerd Wenninger, Weinheim: Psychologie Verlags Union 1999, S. 20–25
- Kastel, Conni u. Petra Stumpf: Schule als lernende Institution – Der Geist macht's, in: Grundschule entwickeln – Gestaltungsspielräume nutzen, hg. v. Susanne Peters u. Heike de Boer, Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule 2011, S. 119–134
- Katechismus der katholischen Kirche, §1874, http://www.vatican.va/archive/DEU0035/_P6K.HTM#3V (1. Dezember 2011)
- Kerschensteiner, Georg: Begriff der Arbeitsschule, Bremen: Europ. Hochschulverlag 2010
- Kertész, Imre: Ich – ein anderer, Berlin: Rowohlt 1998
- Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes, Weinheim: Beltz 2000
- Kiefer, Klaus H.: Deutschunterricht und Wert(e)erziehung, in: Transcarpathica. Germanistisches Jahrbuch Rumänien, Band 5–6, hg. v. Roxana Nubert u. Johannes Lutz, București: Paideia 2006/07, S. 314–329
- Killy, Walther: Literaturlexikon. Autoren und Werke deutscher Sprache, Gütersloh: Bertelsmann 1988ff.
- Kinder heute – Herausforderung für die Schule, hg. v. Gabriele Faust-Siehl, Rudolf Schmitt u. Renate Valtin, Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule 1990
- Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte, hg. v. Imbke Behnken u. Jürgen Zinnecker, Seelze-Velber: Kallmeyer 2001
- Kinder- und Jugendliteratur, hg. v. Alfred Clemens Baumgärtner u. Heinrich Plettscha, Meitingen: Corian 1995
- Kirchner, Friedrich: Kirchner's Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe Neubearb. v. Carl Michaelis, Leipzig: Dürr'sche Buchhandlung⁵ 1907
- Klatt, Fritz: Die schöpferische Pause, Jena: Eugen Diederichs 1922
- Kleiner, Barbara: Nüchternheit und Konkretion. Der italienische Schriftsteller Primo Levi, in: Merkur 41 (1987), Heft 8, S. 690–694
- Klieme, Eckhard u. Manfred Prenzel: Doch, Pisa hilft den Schulen. Eine Replik auf die Kritik Hans Brügelmanns an der Pisa-Studie. In: Die Zeit, Nr. 5, 27. Januar 2011

- Kloppfleisch, Reinhard: Die Pflicht zur Faulheit, Düsseldorf, Wien, New York: Econ 1991
- Kluge, Friedrich: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, Berlin, New York: deGruyter ²²1989
- Kofman, Sarah: Erstickte Worte, Wien: Ed. Passagen 1988
- Köhler, Lotte: Zur Entstehung des autobiographischen Gedächtnisses, in: Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte, hg. v. Imbke Behnken u. Jürgen Zinnecker, Seelze-Velber: Kallmeyer 2001, S. 65–83
- Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht, hg. v. Heiner Willenberg, Baltmannsweiler: Schneider 2007
- Kontinent Bernhard. Zur Thomas-Bernhard-Rezeption in Europa, hg. v. Wolfram Bayer, Wien: Böhlau 1995
- Köppen, Manuel: Von Effekten des Authentischen – Schindlers Liste: Film und Holocaust, in: Bilder des Holocaust, hg. v. Manuel Köppen u. Klaus Scherpe, Köln, Weimar, Wien: Böhlau 1997, S. 145 – 170
- Köppen, Manuel u. Klaus Scherpe: Zur Einführung: Der Streit um die Darstellbarkeit des Holocaust, in: Bilder des Holocaust, hg. v. dens., Köln, Weimar, Wien: Böhlau 1997, S. 1–12
- Kösser, Uta: Wenn die Welt-Anschauung in die Brüche geht, ist es besser, sich die Welt anzuschauen, in: Weimarer Beiträge. Zeitschrift für Literaturwissenschaft, Ästhetik und Kulturwissenschaften 1993, Heft 2, S. 190–207
- Kosog, Simone: Lernen in Freiheit. In England treffen sich Anhänger der „demokratischen Schulen“ aus der ganzen Welt, in: Süddeutsche Zeitung, 25. Juli 2011
- Krauß, Irma: Kurz vor morgen, Weinheim, Basel, Berlin: Beltz u. Gelberg 2002
- Krauß-Siemann, Jutta: Von der Freizeit zur Muße. Grundlagen und Perspektiven freizeitbewusster kirchlicher Praxis, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag des Erziehungsvereins 1989
- Kreft, Jürgen: Grundprobleme der Literaturdidaktik, Heidelberg: Quelle und Meyer ²1982
- Kreuzwieser, Markus: „Jedes Wort ein Treffer“. Thomas Bernhard im Deutschunterricht der Oberstufe – einige Anregungen, in: ide 2005, Heft 4, S. 79–87
- Krieger, Wolfgang: Wahrnehmung und ästhetische Erziehung. Zur Neukonzeptionierung ästhetischer Erziehung im Paradigma der Selbstorganisation, Bochum, Freiburg: projekt verlag 2004
- Kriz, Jürgen: Transpersonale Psychologie, in: Handwörterbuch Psychologie, hg. v. Roland Asanger u. Gerd Wenninger, Weinheim: Psychologie Verlags Union 1999, S. 796–801
- Kucharz, Diemut: Wie viel Staat braucht Bildung?, Frankfurt a. M.: Peter Lang 2000
- Küchler-Sakellariou, Petra: Wertorientierung im Literaturunterricht, in: Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen, hg. v. Cornelia Rosebrock u. Martin Fix, Hohengehren: Schneider 2001, S. 126–141
- Kurz, Robert: Der Kollaps der Modernisierung. Vom Zusammenbruch des Kasernensozialismus zur Krise der Weltökonomie. Frankfurt a. M.: Eichborn 1991
- Lacan, Jacques: Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion, in: Jacques Lacan. Schriften, Band 1, hg. v. Norbert Haas, Freiburg: 1973, S. 61–70
- Lafargue, Paul: Das Recht auf Faulheit. Grafenau: Trotzdem Verlag ⁵2004

- La Fontaine, Jean de: Sämtliche Fabeln, München: Winkler 1978
- Lazzarato, Maurizio: Videophilosophie. Zeitwahrnehmung im Postfordismus. Berlin: b_books 2002
- Lecke, Bodo: Subjekterweiterung und Erkenntnisgewinn durch Literatur oder: „Neuer Subjektivismus“ versus „Kritisches Lesen“? Anmerkungen zur jüngsten „Tendenzwende“ der Literaturdidaktik (1982), in: Der politisch-kritische Deutschunterricht des Bremer Kollektivs, hg. v. dems., Frankfurt a. M.: Peter Lang 2008, S. 385–391
- Lehrplan für die bayerische Grundschule, hg. v. Bay. Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München: J. Maiss 2000
- Lehrplan für das Gymnasium in Bayern, hg. v. Bay. Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München: Kastner 2003
- Leopold, Hans: Schöpferischer Funke oder ein Schritt nach dem Anderen? Hans Leopold, in: Woher kommt das Neue? Kreativität in Wissenschaft und Kunst, hg. v. Walter Berka, Emil Brix u. Christian Smekal, Wien, Köln, Weimar: Böhlau 2003, S. 189–191
- Lernen als genußvolles Aneignen der Künste. Einblicke in die Didaktik der Kinderliteratur, hg. v. Gudrun Schulz u. Herbert Ossowski, Baltmannsweiler: Schneider 1997
- Leseförderung und Leserziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser, hg. v. Ortwin Beisbart, Ulrich Eisenbeiß, Gerhard Koß u. Dieter Marenbach, Donauwörth: Auer 1993
- Lesekompetenz. Leseleistung. Leseförderung, hg. v. Andrea Bertschi-Kaufmann, Seelze-Velber: Kallmeyer, Klett 2007
- Lesen – Hören – Sehen. Kinder- und Jugendbücher in anderen Medien und Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung, hg. v. Franz Payrhuber u. Gudrun Schulz, Baltmannsweiler: Schneider 2007
- Lesen in der Medienwelt, hg. v. Werner Wintersteiner, ide 2000, Heft 2
- Lesen und Leseförderung im medialen Wandel. Symmedialer Deutschunterricht nach PISA, in: Lesen und Symbolverstehen. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht, hg. v. Volker Frederking, München: KoPäd 2004, S. 37–66
- Lesen und Symbolverstehen. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht, hg. v. Volker Frederking, München: KoPäd 2004
- Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend, hg. v. d. Stiftung Lesen, Hamburg: Spiegel 2001
- Lessing, Gotthold, Ephraim: Lob der Faulheit, in: Gotthold Ephraim Lessing: Gesammelte Werke, hg. v. Paul Rilla, Berlin: Aufbau-Verlag 1954
- Levi, Primo: Ist das ein Mensch?, München: dtv¹⁶2007 [abgek. IM]
- Levine, Robert: Eine Landkarte der Zeit. Wie Kulturen mit Zeit umgehen. München: Piper 1989
- Lexer, Matthias: Mittelhochdeutsches Taschenwörterbuch, Stuttgart: S. Hirzel³⁷1986
- Lexikon Deutschdidaktik, hg. v. Heinz-Jürgen Kliewer u. Inge Pohl, Baltmannsweiler: Schneider 2006

- Lexikon Jungscher Grundbegriffe mit Originaltexten von C. G. Jung, hg. v. Helmut Hark, Olten: Walter 1988
- Liebert, Wolf-Andreas: Metaphernbereiche der deutschen Alltagssprache. Kognitive Linguistik und die Perspektiven einer Kognitiven Lexikographie, Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang 1992
- Lionni, Leo: Frederick, Köln u. Zürich: Middelhaue 1967
- Lorenz, André: Die Werte sind im Kommen. Abschied von der Ellbogengesellschaft, Augsburg: Pattloch 1996
- Loriot: Ach was!, hg. v. Peter Kubitz, Ostfildern: Hatje Cantz 2009
- Lox, Harlinda: Der personifizierte Tod im Volksmärchen, in: Tod und Wandel im Märchen. Nachmittagsvorträge und Referate zum Internationalen Märchenkongreß der Europäischen Märchengesellschaft in Salzburg 14.–17.9.1989, hg. v. Ulrike Kammerhofer, Salzburg: Eigenverlag d. Salzburger Landesinstituts für Volkskunde 1990, S. 85–106
- Ludwig, Claudia: Was du ererbt von deinen Vätern hast... Michael Endes Phantasien – Symbolik und literarische Quellen, Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang 1988
- Luhmann, Niklas: Vom Zufall verwöhnt. Eine Rede über Kreativität, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 10. Juni 1987
- Luley, Michael: Eine kleine Geschichte des deutschen Schulbaus vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart, Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang 2000
- Lurker, Manfred: Der Kreis als Symbol im Denken, Glauben und künstlerischen Gestalten der Menschheit, Tübingen: Wunderlich 1981
- Lust am Lesen, hg. v. Klaus Maiwald u. Peter Rosner, Bielefeld: Aisthesis 2001
- Luther, Martin: Kirchenpostille, hg. v. Johann Georg Plochmann, Erlangen: Carl Heyder 1827
- Luther, Martin: Predigten, hg. v. Otto v. Gerlach, Berlin: Wilhelm Besser 1847
- Luther, Martin: Von dem ehelichen Leben oder Ehestande, in: Luthers Volksbibliothek, hg. v. Amerikanischen Lutherverein, St. Louis: August Wiebusch u. Sohn 1866, Bd. 13 u. 14, S. 251–282
- Luther, Martin: Der große Katechismus, Gütersloh: Kaiser 1995
- Lüthi, Max: Das europäische Volksmärchen, Tübingen: Francke 1947
- Lyotard: Was ist postmodern?, in: Wege aus der Moderne, hg. v. Wolfgang Welsch, Berlin: 1994, S. 193–203
- Maier, Andreas: Die Verführung. Thomas Bernhards Prosa, Göttingen: Wallstein 2004
- Maier, Corinne: Die Entdeckung der Faulheit, München: Goldmann 2005
- Maiwald, Klaus: Literatur lesen lernen. Begründung und Dokumentation eines literaturdidaktischen Experiments. Baltmannsweiler: Schneider 2001
- Marx, Karl: Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844. Berlin, in: Karl Marx – Friedrich Engels: Werke, Band 40, hg. v. Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED, Berlin/DDR 1957ff.
- Marx, Karl: Lohnarbeit und Kapital, in: Karl Marx – Friedrich Engels: Werke, Band 6, Berlin/DDR: Dietz 1959, S. 397–423

- Mattenklott, Gundel: Literarische Geselligkeit – Schreiben in der Schule. Mit Texten von Jugendlichen und Vorschlägen für den Unterricht, Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung 1979
- Mauthner, Fritz: Wörterbuch der Philosophie. Neue Beiträge zu einer Kritik der Sprache, Leipzig: Meiner ²1923
- Meadows, Dennis u. a.: Die Grenzen des Wachstums. Berichte des Club of Rome zur Lage der Menschheit, Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt 1972
- Mehr Zuckerbrot, weniger Peitsche. Aufrufe, Manifeste und Faulheitspapiere der glücklichen Arbeitslosen, hg. v. Guillaume Paoli, Berlin: Ed. Tiamat 2002
- Meister Eckharts mystische Schriften, hg. v. Gustav Landauer, Berlin: Karl Schnabel 1903
- Meister, Leonhard: ueber die weibliche Lectüre, in: Jahrbuch für die Menschheit oder Beyträge zur Beförderung häuslicher Erziehung, häuslicher Glückseligkeit und praktischer Menschenkenntniß, Band 2, hg. v. Friedrich Beneken, Hannover: Ritscher 1788, S. 35–50
- Meyers Neues Lexikon in 10 Bänden, hg. v. Meyers Lexikonredaktion, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Meyers Lexikonverlag 1993
- Michael Ende beim Thienemann Verlag, <http://www.thienemann.de/me/43598.htm> (1. Dezember 2011)
- Michael Ende. Momo, hg. v. Dietrich Steinbach, Stuttgart: Thienemann 1994
- Michael-Ende-Jahr 2009. Garmisch-Partenkirchen, <http://www.phantastische-gesellschaft.de/michael-ende-jahr2009.pdf> (1. Dezember 2011)
- Michael Ende. Zum 50. Geburtstag, überreicht v. Hansjörg Weitbrecht u. a., Stuttgart: Thienemann ²1981
- Michalko, Michael: Erfolgsgeheimnis Kreativität. Was wir von Michelangelo, Einstein & Co lernen können. Landsberg am Lech: mvg-verlag 2001
- Mieth, Annemarie: Literatur und Sprache im Deutschunterricht der Reformpädagogik, Frankfurt a. M.: Peter Lang 1994
- Miething, Christoph: Primo Levi: Se questo è un uomo, in: Italienische Romane des 20. Jahrhunderts in Einzelinterpretationen, hg. v. Manfred Lentzen, Berlin: Erich Schmidt 2005, S. 141–160
- Minder, Robert: Nochmals Lesebücher oder Wozu Literatur?, in: Ders.: Wozu Literatur? Reden und Essays, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1971, S. 119–172
- Minds – Medienarbeit in der Schule, <http://minds.alp.dillingen.de/konzept.html> (23. September 2008)
- Mitarbeiterüberwachung. Spitzeln hat in Deutschland System, in: Stern, Nr. 31, 22. Juli 2009
- Momo (Deutschland, Italien 1986), Regie: Johannes Schaaf.
- Momo (Deutschland, Italien 2001), Regie: Enzo d’Alo.
- Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis, hg. v. Wolfgang Edelstein, Fritz Oser u. Peter Schuster, Weinheim u. Basel: Beltz 2001
- Müller, Lothar: Die Komödie der Schwarmintelligenz, in: Süddeutsche Zeitung, 10. Oktober 2007

- Müller, Lotte: Vom Deutschunterricht in der Arbeitsschule, Leipzig: Klinkhardt 1922
- Nahrstedt, Wolfgang: Die Wiederentdeckung der Muße: Freizeit und Bildung in der 35-Stunden-Gesellschaft, Baltmannsweiler: Pädag. Verl. Burgbücherei Schneider 1989
- Nicholls, Sally: Wie man unsterblich wird. Jede Minute zählt, München, Wien: Carl Hanser 2008
- Nichts. Tun. Interdisziplinäre Beiträge zur aktuellen Bildungsdiskussion, hg. v. Annemarie Niklas, Würzburg: Königshausen & Neumann 2010
- Niklas, Annemarie: Kinderfreundschaft im Spiegel der medialen Wirklichkeit, Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang 2002
- Niklas, Annemarie: „Eine Zersplitterung ins Identische“ – Botho Strauß’ „Die eine und die andere“ als Begleitlektüre einer zum Scheitern verurteilten Identitätssuche?, in: Wirkendes Wort 2007, Heft 2, S. 279–290
- Nilsson, Per: Da schlägt’s dreizehn!, Aarau, Frankfurt a. M., Salzburg: aare 1997
- Nitsch, Hermann: Schöpferischer Funke oder ein Schritt nach dem Anderen? Hermann Nitsch, in: Woher kommt das Neue? Kreativität in Wissenschaft und Kunst, hg. v. Walter Berka, Emil Brix u. Christian Smekal, Wien, Köln, Weimar: Böhlau 2003, S. 191–194
- Obama, Auma: Arbeitsauffassungen in Deutschland und ihre literarische Kritik der deutschen Gegenwartsliteratur zwischen 1953 und 1983. Ein Beitrag zum Kulturvergleich Deutschland – Kenia. Bayreuth: Univ. Diss. 1996
- Oberender, Thomas: Ein nicht ausübender Gesellschaftsmensch. Portrait aus Versatzstücken, in: Unüberwindliche Nähe. Texte über Botho Strauß, hg. v. dems., Berlin: Theater der Zeit 2004, S. 13–32
- Oberreiter, Suitbert: Lebensinszenierung und kalkulierte Kompromißlosigkeit. Zur Relevanz der Lebenswelt im Werk Thomas Bernhards, Wien u. a.: Böhlau 1999
- Oblinger, Hermann: Schweigen und Stille in der Erziehung, München: Ehrenwirth 1968
- Oechsle, Mechtild: Wandel alltäglicher und biographischer Zeitkompetenzen, in: Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten. Pädagogische Konsequenzen und zeitpolitische Perspektiven schulischer Zeitordnungen, hg. v. Helga Zeiher u. Susanne Schroeder, Weinheim u. München: Juventa 2008, S. 81–92
- Oesterreich, Rainer: Konstrukte und Methoden in der Forschung zur Lehrerbelastung, in: Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven, hg. v. Andreas Krause, Heinz Schüpbach, Eberhard Ulich u. Marc Wülser, Wiesbaden: Gabler 2008, S. 47–74
- Opaschowski, Horst: Pädagogik der Freizeit, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1976
- Opaschowski, Horst: Arbeit. Freizeit. Lebenssinn? Orientierungen für eine Zukunft, die längst begonnen hat, Opladen: Leske u. Budrich 1983
- Opaschowski, Horst: Pädagogik der freien Lebenszeit, Opladen: Leske u. Budrich³ 1996
- Osberghaus Monika: Tod im Kinderbuch. Auf du und du mit Schlafes Bruder, <http://www.faz.net> (27. November 2007)
- Oser, Fritz: Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung, in: Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis, hg. v. Wolfgang Edelstein, Fritz Oser u. Peter Schuster, Weinheim u. Basel: Beltz 2001, S. 63–89

- Otto, Dietmar: Definition, Darstellung und Bewertung von Arbeit und Tätigkeit in den deutschen Epen des Hohen Mittelalters, Frankfurt a. M.: Peter Lang 1993
- Panagl, Oswald: Otium honestum – Labor improbus. Wortgeschichtliche Betrachtungen im Sinnbezirk von Muß, Muße und Müßiggang, in: Otium – Negotium. Beiträge des interdisziplinären Symposions der SODALITAS zum Thema Zeit, hg. v. Ernst Sigot, Wien: Ed. Praesens 2000, S. 66–81
- Panikkar, Raimon u. Wolfgang Roscher: Zur Macht des Schweigens und einer Bildung durch Kontemplation – heute?, in: Bildung – Kunst und Kontemplation, hg. v. Michaela Schwarzbauer, Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang 2002, S. 98–114
- Pape, Walter: Joachim Ringelnatz, Berlin, New York: Walter de Gruyter 1974
- Payrhuber, Franz u. Gudrun Schulz: Lesen – Hören – Sehen. Einführung in das Thema mit Texten und Bildern – nicht nur aus der Kinder- und Jugendliteratur, in: Lesen – Hören – Sehen. Kinder- und Jugendbücher in anderen Medien und Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung, hg. v. Franz Payrhuber u. Gudrun Schulz, Baltmannsweiler: Schneider 2007, S. 1–10
- Pennac, Daniel: Wie ein Roman, Köln: KiWi 1994
- Peters, Susanne: Schulen leiten – komplexe Anforderungen, in: Grundschule entwickeln – Gestaltungsspielräume nutzen, hg. v. ders. u. Heide de Boer, Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule 2011, S. 204–216
- Peters, Susanne u. Heike de Boer: Grundschule entwickeln – neue Herausforderungen mit alten Ressourcen?, in: Grundschule entwickeln – Gestaltungsspielräume nutzen, hg. v. dens., Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule 2011, S. 10–16
- Petersen, Thomas: Die Formen der Kreativität in der Wirtschaft, in: Woher kommt das Neue? Kreativität in Wissenschaft und Kunst, hg. v. Walter Berka, Emil Brix u. Christian Smekal, Wien, Köln, Weimar: Böhlau 2003, S. 169–188
- Pette, Corinna: Psychologie des Romanlesens. Lesestrategien zur subjektiven Aneignung eines literarischen Textes, Weinheim, München: Juventa 2001
- Pfau, Ulli: Phantasien in Halle 4/5. Michael Endes „Unendliche Geschichte“ und ihre Verfilmung, München: dtv 1987
- Pfeiffer, Sandra: Religiös-ethische Dimension in aktueller Kinder- und Jugendliteratur, Berlin: LIT 2011
- Philosophisches Wörterbuch, hg. v. Georgi Schischkoff, Stuttgart: Kröner ²²1991
- Piaget, Jean: Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde, Stuttgart: Klett-Cotta 1980
- Pieper, Josef: Arbeit, Freizeit, Muße, in: Akademische Reden und Beiträge [5]. Schriftenreihe der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, hg. von Hans-Uwe Erichsen, Regensburg: Verlag Regensburg 1989, S. 11–30
- Pinquart, Martin u. Rainer Silbereisen: Das Selbst im Jugendalter, in: Psychologie des Selbst, hg. v. Werner Greve, Weinheim: Beltz 2000, S. 75–95
- PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, hg. v. Jürgen Baumert, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Petra Stanat, Klaus-Jürgen Tillmann u. Manfred Weiß, Opladen: Leske + Budrich 2001
- Platon: Timaios, in: Sämtliche Werke, Band 3, Berlin: Lambert Schneider 1940, S. 91–192

- Plattner, Ilse: Zeitbewußtsein und Lebensgeschichte. Theoretische und methodische Überlegungen zur Erfassung des Zeitbewußtseins, Heidelberg: Asanger 1990
- Pletter, Roman: Ein Land verlernt das Lesen, in: Die Zeit, Nr. 47, 12. November 2009
- Plieth, Martina: Kind und Tod. Zum Umgang mit kindlichen Schreckensvorstellungen und Hoffnungsbildern, Neukirchen-Vluyn: Neukirchner 2001
- Plöhn, Inken: Zur erziehungswissenschaftlichen Relevanz des „Flow“-Begriffes: eine Analyse reformpädagogischer Konzepte, <http://www.sub.uni-hamburg.de/opus/volltexte/2002/668/> (1. Dezember 2011)
- Politycki, Matthias: Weiberroman, München: Luchterhand 1997
- Politycki, Matthias: Wo steht die deutsche Literatur? Kurzer Blick zum Spielfeldrand am 31.12.1999, in: Wo steht die Dichtung heute? Zwanzig Jahre Poetik-Dozentur der Akademie der Wissenschaften und der Literatur an der Universität Mainz, hg. v. Bruno Hillebrand, Mainz: Akademie der Wissenschaften und der Literatur 2002, S. 285–292
- Politycki, Matthias: Vom Verschwinden der Dinge in der Zukunft. Bestimmte Artikel, Hamburg: Hoffmann u. Campe 2007
- Politycki, Matthias: In 180 Tagen um die Welt. Das Logbuch des Herrn Johann Gottlieb Fichtl, Hamburg: mare 2008
- Politycki, Matthias: jenseitsnovelle, Hamburg: Hoffmann und Campe 2009 [abgek. JN]
- Projekt Deutscher Wortschatz, http://wortschatz.uni-leipzig.de/cgi-portal/de/wort_www?site=22&Wort_id=2526617&bl=208 (1. Dezember 2011)
- Psychologie des Selbst, hg. v. Werner Greve, Weinheim: Beltz 2000
- Puntsch, Eberhard: Zitatenhandbuch, München: mvg-Verlag ¹³1993
- Radermacher, Franz Josef: Zukunft der Arbeit im Kontext der Globalisierung, in: Utopien haben einen Fahrplan. Gestaltungsräume für eine zukunftsfähige Praxis, hg. v. Klaus Kufeld u. Peter Zudeick, Mössingen-Talheim: Talheimer 2000, S. 120–130
- Rainer Maria Rilke. Ellen Key. Briefwechsel, hg. v. Theodore Fiedler, Frankfurt a. M., Leipzig: Insel 1993
- Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik, Stuttgart: Klett-Cotta ¹⁶1992
- Reheis, Fritz: Die Kreativität der Langsamkeit. Neuer Wohlstand durch Entschleunigung, Darmstadt: Primus-Verlag 1998
- Reinert, Edgar: Leistung in der Schule – Unsere Kinder zwischen Förderung und Belastung, http://www.emk-sozialforum.de/material/leistung_schule.pdf (1. Dezember 2011)
- Reus, Sebastian: Unglückliches Bewußtsein. Denken ohne Dialektik bei Botho Strauß, Würzburg: Königshausen & Neumann 2006
- Revers, Wilhelm: Die Psychologie der Langeweile, Meisenheim am Glan: Hain 1949
- Ribolits, Erich: Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus, München, Wien: Profil 1995
- Richter, Tobias u. Ursula Christmann: Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede, in: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen, hg. v. Norbert Groeben u. Bettina Hurrelmann, Weinheim, München: Juventa ²2006, S. 25–59
- Rifkin, Jeremy: Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft, Frankfurt, New York: Campus ⁴1996

- Rohnstock, Dagmar: Zeit- und Selbstmanagement für Lehrende, Berlin: Cornelsen 2007
- Rosebrock, Cornelia: Literaturdidaktik und Lesekultur, in: Lesen in der Medienwelt, hg. v. Werner Wintersteiner, 2000, Heft 2, S. 35–48
- Rosebrock, Cornelia u. Daniel Nix: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung, Hohengehren: Schneider 2008
- Rosenfeld, Alvin: Ein Mund voll Schweigen. Literarische Reaktionen auf den Holocaust, Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 2000
- Roth, Gerhard: Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt, Stuttgart: Klett-Cotta 2011
- Roth, Heinrich: Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule, München: Kösel 1955
- Rousseau, Jean-Jacques: Emile oder Über die Erziehung, hg. von Martin Rang, Stuttgart: Phillip Reclam 1963
- Sancta Clara, Abraham a: Hui! und Pfui! der Welt, Passau: Winkler 1836
- Schardt, Friedel: Wertorientierung durch Literatur? Entwicklungsromane im Deutschunterricht, Stuttgart: Ernst Klett 1998
- Schavan, Annette: Verpflichtung und Anspruch . Bildungskanon und lebenslanges Lernen, <http://www.forschung-und-lehre.de/archiv/04-99/schavan.htm> (1. Dezember 2011)
- Scheffler, Markus: Kunsthaß im Grunde. Über Melancholie bei Arthur Schopenhauer und deren Verwendung in Thomas Bernhards Prosa, Heidelberg: Winter 2008
- Scheidt, Jürgen vom: Vom Traum zum Text, München: J. VomScheidt 1987
- Schiller, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Stuttgart: Reclam 2000
- Schlegel, Friedrich v.: Kritische Ausgabe, hg. v. Ernst Behler, Paderborn u. a.: Schöningh 1958ff.
- Schlüter, Wolfgang: Immanuel Kant, München: dtv 1999
- Schmid-Bortenschlager, Sigrid: Lesen im 18. Jahrhundert, in: StillLesen. Malerei des 17. bis 19. Jahrhunderts, hg. v. d. Residenzgalerie Salzburg, Salzburg: Selbstverlag 2001
- Schmidt-Dengler, Wendelin: Der Übertreibungskünstler. Studien zu Thomas Bernhard, Wien: Sonderzahl 1986
- Schmidt-Dengler, Wendelin: Die Tragödien sind die Komödien oder die Unbelangbarkeit Thomas Bernhards durch die Literaturwissenschaft, in: Kontinent Bernhard. Zur Thomas-Bernhard-Rezeption in Europa, hg. v. Wolfram Bayer, Wien: Böhlau 1995, S. 15–30
- Schmidt, Siegfried: Die Selbstorganisation des Sozialsystems Literatur im 18. Jahrhundert, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1989
- Schmidtke, Inge: Lesekompetenz entwickeln. Erzähltexte für die Grundschule ab 2. Schuljahr, Buxtehude: Persen 2009
- Schneider, Helmut: Antike und Aufklärung. Zu den europäischen Voraussetzungen der deutschen Idyllentheorie, in: Deutsche Idyllentheorien im 18. Jahrhundert, hg. v. Helmut Schneider, Tübingen: Gunther Narr 1988, S. 7–74

- Schneider, Helmuth: Die antike Sklavenwirtschaft: Das Imperium Romanum, in: Geschichte der Arbeit: Vom Alten Ägypten bis zur Gegenwart, hg. v. Helmuth Schneider, Frankfurt a. M., Berlin, Wien: Ullstein 1983, S. 95–154
- Schneider, Ingo: Tot und doch nicht tot. Zur Überwindung des Todes im Märchen, in: Tod und Wandel im Märchen. Nachmittagsvorträge und Referate zum Internationalen Märchenkongress der Europäischen Märchengesellschaft in Salzburg 14. –17.9.1989, hg. v. Ulrike Kammerhofer, Salzburg: Eigenverlag d. Salzburger Landesinstituts für Volkskunde 1990, S. 151–165
- Schneider, Jost: Sozialgeschichte des Lesens, Berlin, New York: Walter de Gruyter 2004
- Schneider, Wolfgang: Die Enzyklopädie der Faulheit, Berlin: Eichborn 2003
- Schneider, Wolfgang: Anleitung zum Faulsein, München: Piper 2005
- Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und Lernforschung, hg. v. Susanne Hochreiter, Ursula Klingeböck, Elisabeth Stuck, Sigrid Thielking u. Werner Wintersteiner, Innsbruck: StudienVerlag 2009
- Schoenbach, Ruth, Cynthia Greenleaf, Christine Cziko u. Lori Hurwitz: Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen, Berlin: Cornelsen 2006
- Schön, Erich: Verlust der Sinnlichkeit oder die Verwandlung des Lesers. Mentalitätswandel um 1800, Stuttgart: Klett-Cotta 1987
- Schöpflug Wolfgang u. Ute: Psychologie, Weinheim: Psychologie Verlags Union ⁴1997
- Schorch, Günther: Kind und Zeit. Entwicklung und schulische Förderung des Zeitbewußtseins, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1982
- Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung, hg. v. Josef Keuffer, Heinz-Hermann Krüger, Sibylle Reinhardt, Elke Weise u. Hartmut Wenzel, Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1998
- Schultheis, Ulrike: „Dieses Gleichnis ist die Zeit!“, in: Michael Ende. Zum 50. Geburtstag, überreicht v. Hansjörg Weitbrecht u. a., Stuttgart: Thienemann ²1981, S. 49–62
- Schultz, Joachim u. Gerhard Köpf: Lob der Faulheit. Frankfurt a. M.: Insel 2004
- Schulz, Walter: Metaphysik des Schwebens. Untersuchungen zur Geschichte der Ästhetik, Pfullingen: Neske 1985
- Schulze, Gerhard: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt a. M.: Campus 1992
- Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten. Pädagogische Konsequenzen und zeitpolitische Perspektiven schulischer Zeitordnungen, hg. v. Helga Zeiher u. Susanne Schroeder, Weinheim u. München: Juventa 2008
- Seel, Martin: Adornos Philosophie der Kontemplation, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2004
- Sehr geschätzte Redaktion: Leserbriefe von und über Thomas Bernhard, hg. v. Jens Dittmar, Wien: Verlag der Österr. Staatsdruckerei 1991
- Seibert, Norbert, Helmut Serve u. Helmut Zöpfl: Schulpädagogik, München 1990
- Seiwert, Lothar u. Werner Küstenmacher: Balance your life. Die Kunst sich selbst zu führen, München: Piper 2010
- Selle, Gert: Gebrauch der Sinne. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1988

- Seneca, Lucius Annaeus: Briefe an Lucilius, hg. v. Ernst Glaser-Gerhard, Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1965
- Seneca, Lucius Annaeus: De brevitae vitae. Von der Kürze des Lebens, hg. v. Josef Feix, Stuttgart: Reclam 1977
- Seneca, Lucius Annaeus: De otio. Über die Muße, hg. v. Gerhard Krüger, Stuttgart: Reclam 1996
- Seume, Johann Gottfried: Apokryphen, Frankfurt a. M.: Insel 1966
- Shakespeare, William: Hamlet. Prinz von Dänemark, dt. v. August Wilhelm v. Schlegel, hg. v. Norbert Kohl, Frankfurt a. M.: Insel 1980
- Shigematsu, Soiku: Momo erzählt Zen. Mit einem Gespräch mit Michael Ende, Zürich, München: Theseus 1991
- Sich bilden heißt nichts anderes als frei werden. Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht, hg. v. Gerhard Härle u. Bernhard Rank, Hohengehren: Schneider 2008
- Siebeck, Wolfgang: Die hohe Kunst des Plagiats, in: Zeitmagazin, Nr. 12, 18. März 2010
- Sinn- und sachverwandte Wörter. Synonymwörterbuch der deutschen Sprache, hg. v. Wolfgang Müller, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag²1997
- Soboczynski, Adam: Der Feierabend hat Feierabend, in: Zeitmagazin Leben, Nr. 36, 28. August 2008
- Sofsky, Wolfgang: Die Ordnung des Terrors. Das Konzentrationslager, Frankfurt a. M.: Fischer 1993
- Spätmoderne und Postmoderne. Beiträge zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, hg. v. Paul Lützeler, Frankfurt a. M.: Fischer 1991
- Spengler, Oswald: Der Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte, München: Beck 1950
- Spiegel, Hubert: Die Schrift im Badeschaum an der Wand, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 15. September 2007
- Spiel, Christiane: Über das Erkennen von Kreativität, in: Woher kommt das Neue? Kreativität in Wissenschaft und Kunst, hg. v. Walter Berka, Emil Brix u. Christian Smekal, Wien, Köln, Weimar: Böhlau 2003, S. 117–147
- Spinner, Kaspar H.: Literaturunterricht und moralische Entwicklung, in: Praxis Deutsch 1989, Heft 95, S. 13–19
- Spinner, Kaspar H.: Zielsetzungen des Literaturunterrichts (1999), in: Ders.: Kreativer Deutschunterricht. Identität. Imagination. Kognition, Seelze-Velber: Kallmeyer 2001, S. 168–172.
- Spinner, Kaspar H.: Kreativer Deutschunterricht. Identität. Imagination. Kognition, Seelze-Velber: Kallmeyer 2001
- Spinner, Kaspar H.: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, in: Grundzüge der Literaturdidaktik, hg. v. Klaus-Michael Bogdal u. Hermann Korte, München: dtv 2002, S. 247–257

- Spinner, Kaspar H.: Werteorientierung im literarisch-ästhetischen Unterricht, in: Werteorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer, hg. v. Eva Matthes, Donauwörth: Auer 2004, S. 102–113
- Spinner, Kaspar H.: Literarische Lernen, in: Praxis Deutsch 2006, Heft 200, S. 6–16
- Spinner, Kaspar H.: Lesen als ästhetische Bildung, in: Lesekompetenz. Leseleistung. Leseförderung, hg. v. Andrea Bertschi-Kaufmann, Seelze-Velber: Kallmeyer, Klett 2007, S. 83–95
- Spinner, Kaspar H.: Sprachlich-literarische Bildung oder Lese-, Sprech- und Schreibkompetenz?, in: Sich bilden heißt nichts anderes als frei werden. Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht, hg. v. Gerhard Härle u. Bernhard Rank, Hohengehren: Schneider 2008, S. 211–223
- Städtler, Thomas: Die Bildungshochstapler. Warum unsere Lehrpläne um 90 % gekürzt werden müssen, Heidelberg: Spektrum 2010
- Standop, Jutta: Werteerziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung, Weinheim u. Basel: Beltz 2005
- Stein, Harry: Konzentrationslager Buchenwald. 1937 – 1945. Begleitband zur ständigen historischen Ausstellung, hg. v. d. Gedenkstätte Buchenwald, Göttingen: Wallstein 1999
- Steinbach, Dietrich: „Momo“: Ein Roman der Phantasie und ein Zeitroman, in: Michael Ende. Momo, hg. v. Dietrich Steinbach, Stuttgart: Thienemann 1994, S. 10
- Steinbrenner, Marcus: Freiheit und Bindung – Sprachlich-literarische Bildung und die Suche nach einem Denkraum für die Deutschdidaktik, in: Wirklichkeitssinn und Allegorese. Festschrift für Hubert Ivo zum achtzigsten Geburtstag, hg. v. Susanne Gölitzer u. Jürgen Roth, Münster: Monsenstein u. Vannerdat 2007, S. 390–420
- Steinhauer, Lydia: Involviertes Lesen. Eine empirische Studie zum Begriff und seiner Wechselwirkung mit literarästhetischer Urteilskompetenz, Freiburg im Breisgau: Fillibach 2010
- Steinhöfel, Andreas: Die Mitte der Welt, Verlag Süddeutsche Zeitung 2005
- Steinleitner, Jörg: Ein Satiriker auf Kreuzfahrt. Interview mit Matthias Politycki, http://www.matthias-politycki.de/werke_detail.php?id=588 (1. Dezember 2011)
- Steitz, Walter: Quellen zur deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte im 19. Jhd. bis zur Reichsgründung, Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1980
- Stoyan, Hajna: Die phantastischen Kinderbücher von Michael Ende, Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang 2004
- Strauß, Botho: Anschwellender Bocksgesang, in: Der Spiegel, Nr. 6, 8. Februar 1993
- Strauß, Botho: Paare. Passanten, München: Edition Süddeutsche Zeitung 2004
- Strauß, Botho: Die eine und die andere, München, Wien: Hanser 2005
- Strauß, Botho: Die Unbeholfenen. Bewußtseinsnovelle, München: Hanser 2007 [abgek. DU]
- Synonymwörterbuch der deutschen Sprache, hg. v. Wolfgang Müller, Mannheim: Dudenverlag 1997

- Tabbert, Reinbert: Kinderbuchanalysen: Autoren – Themen – Gattungen, Frankfurt a. M.: dipa 1989
- Tatarkiewicz, Wladyslaw: Geschichte der Ästhetik. Die Ästhetik der Antike, Basel: Schwabe 1979
- Terenz: Adelphoe. Die Brüder, hg. v. Herbert Rädle, Stuttgart: Reclam 1977
- Thalmayr, Andreas: Das Wasserzeichen der Poesie oder Die Kunst und das Vergnügen, Gedichte zu lesen/ in 164 Spielarten vorgestellt, Nördlingen: Greno 1985
- The Dragonfly and the Ant (UdSSR 1913), Regie: Wladyslaw Starewicz
- The Grasshopper and the Ants (USA 1934), Regie: Wilfred Jackson
- The NeverEnding Story (Deutschland, USA 1984), Regie: Wolfgang Petersen
- Thielking, Sigrid: Literaturbezogene Kulturvermittlung – Literaturlehrforschung an der Schnittstelle von Schulunterricht, Lebensspannenkonzept und „Öffentlicher Didaktik“, in: Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und Lernforschung, hg. v. Susanne Hochreiter u. a., Innsbruck: Studien Verlag 2009, S. 21–35
- Timm, Albrecht: Verlust der Muße. Zur Geschichte der Freizeitgesellschaft, Hamburg: Dr. Johannes Knauel 1968
- Tod und Wandel im Märchen. Nachmittagsvorträge und Referate zum Internationalen Märchenkongreß der Europäischen Märchengesellschaft in Salzburg 14.–17.9.1989, hg. v. Ulrike Kammerhofer, Salzburg: Eigenverlag d. Salzburger Landesinstituts für Volkskunde 1990
- Todorov, Tzvetan: Einführung in die phantastische Literatur und Kunst, München: Hanser 1972
- Tokarski, Walter: Aspekte des Arbeitserlebens als Determinanten des Freizeiterlebens, Frankfurt: Lang 1979
- Tokarski, Walter u. Reinhard Schmitz-Scherzer: Freizeit, Stuttgart: Teubner 1985
- Tokarski, Walter u. Reinhard Schmitz-Scherzer: Freizeitpsychologie, in: Handwörterbuch Psychologie, hg. v. Roland Asanger u. Gerd Wenninger, Weinheim: Beltz 1999, S.200 – 204
- Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen, hg. v. Cornelia Rosebrock u. Martin Fix, Hohengehren: Schneider 2001
- Überleben schreiben. Zur Autobiographie der Shoa, hg. v. Manuela Günter, Würzburg: Königshausen & Neumann 2002
- Umbrüche, Literaturkanon und Literaturunterricht in Zeiten der Modernisierung. Die 1920er und 1960er Jahre, hg. v. Christian Dawidowski u. Hermann Korte, Frankfurt a. M.: Peter Lang 2009
- Ungerer, Tomi: Otto. Autobiographie eines Teddybären, Zürich: Diogenes 1999
- Unüberwindliche Nähe. Texte zu Botho Strauß, hg. v. Thomas Oberender, Berlin: Theater der Zeit 2004
- Utopia. Die Bedeutung von Schule, Unterricht und Lernen in utopischen Konzepten, Baltmannsweiler: Schneider 1996
- Uz, Johann: Sämtliche Poetische Werke, hg. v. August Sauer, Stuttgart: Göschen 1890

- Virilio, Paul: *Fahren, fahren, fahren*, Berlin: Merve 1978
- Virilio, Paul: *Ästhetik des Verschwindens*, Berlin: Merve 1986
- Virilio, Paul: *Die Sehmaschine*, Berlin: Merve 1989
- Virilio, Paul: *Technik und Fragmentierung. P. Virilio im Gespräch mit Sylvère Lotringer*, in: *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik*, hg. v. Karlheinz Barck u. a., Leipzig: Reclam 1990, S. 72–82
- Völker, Ludwig: *Langeweile. Untersuchungen zur Vorgeschichte eines literarischen Motivs*, München: Fink 1975
- Vom Wert der Arbeit. Zur literarischen Konstitution des Wertkomplexes „Arbeit“ in der deutschen Literatur (1770–1930), hg. v. Harro Segeberg, Tübingen: Niemeyer 1991
- Wahrig. *Deutsches Wörterbuch*, hg. v. Renate Wahrig-Burfeind, Gütersloh: Bertelsmann Lexikon-Verlag 2000
- Wallas, Graham: *The art of thought*, New York: Harcourt Brace 1926
- Walz, Tilo: *Moderne und Antimoderne in der Literaturdidaktik der 1920er Jahre am Beispiel von Lotte Müller und Otto Karstädt*, in: *Umbrüche, Literaturkanon und Literaturunterricht in Zeiten der Modernisierung. Die 1920er und 1960er Jahre*, hg. v. Christian Dawidowski u. Hermann Korte, Frankfurt a. M.: Peter Lang 2009, S. 41–56
- Weber, Max: *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*, in: *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I*. Tübingen: Mohr-Siebeck 1988
- Wefelmeyer, Fritz: *Worauf bei Botho Strauß zu blicken wäre. Hinweise zur Rezeption*, in: *Text + Kritik* 1984, Heft 81, S. 87–95
- Wege aus der Moderne, hg. v. Wolfgang Welsch, Berlin: 1994
- Weidkuhn, Peter: *Zur Leistung genötigt – Muße bestellt. Eine kultur- und sozialanthropologische Studie zum so genannten Recht auf Arbeit*, Frankfurt a. M.: Fischer 2004
- Weiler, Ingomar: *Arbeit und Arbeitslosigkeit im Altertum*, in: *Otium – Negotium. Beiträge des interdisziplinären Symposions der Sodalitas zum Thema Zeit*, hg. v. Ernst Sigot, Wien: Ed. Praesens 2000, S. 39–65
- Weinert, Franz: *Wissenschaftliche Kreativität: Mythen, Fakten und Perspektiven*, hg. v. Peter Freese, Paderborn: Hausdruckerei der Universität-Gesamthochschule-Paderborn 1993
- Weingarten, Susanne: *Anarchie im Feuilleton*, in: *KulturSpiegel*, 29. August 2005.
- Weingärtner, Markus: *Zeit- und Selbstmanagement*, Renningen: Expert 2010
- Weinzierl, Ulrich: *Bernhard als Erzieher. Thomas Bernhards Auslöschung*, in: *Spätmoderne und Postmoderne. Beiträge zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*, hg. v. Paul Lützeler, Frankfurt a. M.: Fischer 1991, S. 186–196
- Weitbrecht, Hansjörg: *Für M. E.*, in: *Michael Ende. Zum 50. Geburtstag, überreicht v. Hansjörg Weitbrecht u. a.*, Stuttgart: Thienemann 1981, S. 5–12
- Welsch, Wolfgang: *Ästhetisches Denken*, Stuttgart: Reclam 1990
- Welskopf, Elisabeth: *Probleme der Muße im alten Hellas*, Berlin: Rütten & Loenig 1962
- Weninger, Robert: *Streitbare Literaten. Kontroversen und Eklats in der deutschen Literatur von Adorno bis Walser*, München: Beck 2004

- Wenisch, Rudolf: Aus dem Wortschatz der Nürnberger Ratsbriefbücher des 15. und 16. Jahrhunderts: eine Anregung zur systematischen Sammlung und kritischen Betrachtung der älteren Nürnberger Amtssprache, in: Mitteilungen des Vereins der Geschichte der Stadt Nürnberg, Band 46, hg. vom Verein der Geschichte der Stadt Nürnberg, Nürnberg: Selbstverlag 1955, S. 140–261
- Wermke, Jutta: Ästhetische Erziehung im Deutschunterricht, Bochum: Ferdinand Kamp 1981
- Wermke, Jutta: Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht: Schwerpunkt: Deutsch, München: KoPäd 1997
- Wernsdorff, Christian v.: Bilder gegen das Nichts. Zur Wiederkehr der Romantik bei Michael Ende und Peter Handke, Neuss: schampel und kleine 1983
- Werteorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer, hg. v. Eva Matthes, Donauwörth: Auer 2004
- Westmeyer, Hans: Kreativität. Eine relationale Sichtweise, in: Perspektiven der Intelligenzforschung, hg. v. Elsbeth Stern u. Jürgen Guthke, Lengerich: Pabst Science Publ. 2001, S. 233–149
- Wiater, Werner: Werte! – Was für Werte?, in: Lernchancen 9 (2006), Heft 52, S. 4–10
- Wickert, Ulrich: Der Ehrliche ist der Dumme. Über den Verlust der Werte, München: Saur 2002
- Wiesberg, Michael: Botho Strauß. Dichter der Gegenaufklärung, hg. v. Karlheinz Weißmann u. Götz Kubitschek, Dresden: Edition Antaios 2002
- Wie viele Ecken hat unsere Schule? I. Schulraumgestaltung: Das Klassenzimmer als Lernort und Erfahrungsraum, hg. v. Karlheinz Burk u. Dieter Haarmann, Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule ³1997
- Willenberg, Heiner: Der Lehrer als Meisterleser, in: Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht, hg. v. dems., Baltmannsweiler: Schneider 2007, S. 181–188
- Wintersteiner, Werner: Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis, Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag 2006
- Wintersteiner, Werner: Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt. Deutschdidaktik im Sog gesellschaftlicher Interessen, in: Didaktik Deutsch 2007, Heft 22, S. 51–70
- Wirklichkeitssinn und Allegorese. Festschrift für Hubert Ivo zum achtzigsten Geburtstag, hg. v. Susanne Gölitzer u. Jürgen Roth, Münster: Monsenstein u. Vannerdat 2007
- Wissing, Simone: Das Zeitbewusstsein des Kindes. Eine empirisch-qualitative Studie zur Entwicklung einer Typologie der Zeit bei Kindern im Grundschulalter, Heidelberg, Pädag. Hochsch. Diss. 2004
- Wüpper, Gesche: Lob der produktiven Faulheit, <http://www.welt.de> (20. Oktober 2005)
- Wolf, Christa: Nachdenken über Christa T., München: Luchterhand 1999
- Wolgast, Heinrich: Das Elend unserer Jugendlitteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend, Hamburg: Selbstverlag 1896
- Wolgast, Heinrich: Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung, Leipzig: Ernst Wunderlich 1903
- Wörterbuch Pädagogik, hg. v. Horst Schaub u. Karl G. Zenke, München: Deutscher Taschenbuchverlag ⁴2000

- Wo steht die Dichtung heute? Zwanzig Jahre Poetik-Dozentur der Akademie der Wissenschaften und der Literatur an der Universität Mainz, hg. v. Bruno Hillebrand, Mainz: Akademie der Wissenschaften und der Literatur 2002
- Xenophon, Oikonomikos, in: Die sokratischen Schriften, hg. v. Ernst Bux, Stuttgart: Alfred Körner 1956, S. 235–304
- Zimmer, Dieter: Der Mann, der in unserer Zeit die Mythen schreibt, in: Zeitmagazin, Nr. 6, 5. Juni 1981
- Zimmermann, Holger: Geschichte(n) erzählen. Geschichtliche Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang 2004
- Zschokke, Heinrich: Die Lesesucht, in: Stunden der Andacht zur Beförderung wahren Christenthums und häuslicher Gottesverehrung, Band 5, Aarau: Sauerländer 1821, S. 130–139
- Zur Lippe, Rudolf: Sinnenbewusstsein, Baltmannsweiler: Schneider 2000