

<sup>2</sup>1995; *ders.*, Pädagogik der freien Lebenszeit, Opladen 1996; *ders.*, Deutschland 2010. Wie wir morgen leben, Hamburg-Ostfildern 1997; *G. Orwell*, 1984. Roman, Frankfurt/M. – Berlin 1949; *F. Popcorn*, Der Popcorn Report, München 1995; *T. Schwartz*, The Responsive Chord, New York 1973; *R. Tangens* – *P. Glaser*, Die Zuvielisation, in: Die Multimedia-Zukunft (Spiegel special), Hamburg 1996, 110–114.

Martina  
Blasberg-  
Kuhnke

Die Wiederge-  
winnung der  
Muße

e Eine Leitorientie-  
rung für Gemeinde-  
pastoral, Schule  
und Erwachsenen-  
bildung

*Das Wort „Muße“ schien in unserem Sprachgebrauch schon so antiquiert, daß es kaum mehr verwendet wurde. (Auch nicht in Diakonia.) Und plötzlich wächst der Bedarf an Muße, wird über Wert und Notwendigkeit von Muße gerade für die gehetzten Menschen von Gegenwart und Zukunft nachgedacht und werden Leitorientierungen für Gemeindepastoral, für Schule und Erwachsenenbildung gesucht und formuliert. Ergebnisse dieser Besinnung werden im folgenden Beitrag zusammengefaßt. red*

Zum Umbruch der Erwerbsarbeitsgesellschaft gehört wesentlich die Herausforderung, einen neuen Umgang mit Zeit zu lernen. Freizeit und sogar das lange aus der Mode gekommene Wort „Muße“<sup>1</sup> tauchen zunehmend häufiger in soziologischen und sozialpsychologischen Studien zu „Freizeit und Bildung in der 35-Stunden-Gesellschaft“<sup>2</sup> auf. Von „Mußepädagogik“ ist die Rede: „Wir müssen lernen, auch nicht zu arbeiten.“<sup>3</sup> Die von Marie Jahoda aus ihrer langjährigen Beschäftigung mit industrieller Arbeitslosigkeit gestellte Frage: „Wieviel Arbeit braucht der Mensch?“<sup>4</sup> wird zunehmend ergänzt durch eine zweite, ebenso drängend gewordene: „Wieviel Muße braucht der Mensch?“<sup>5</sup> Der Industrialismus mit seiner Überschätzung der Erwerbsarbeit ist offenkundig in die Krise geraten.<sup>6</sup> Die Alternative einer Gesellschaft, die gesellschaftliche soziale Arbeit und gestaltete freie Zeit ebenso hoch schätzt wie Erwerbsarbeit, ist noch nicht wirklich in Sicht. Zumindest wird aber deutlicher, daß in Zukunft Konzepte einer Freizeitpädagogik, die sich der

1. Wieviel Muße  
braucht der Mensch?  
Die Wiederentdeckung  
einer Frage

<sup>1</sup> Vgl. u. a. *J. Tewes*, Nichts Besseres zu tun. Über Muße und Müßiggang, Oelde 1989 und *W. Nahrstedt*, Die Wiederentdeckung der Muße. Freizeit und Bildung in der 35-Stunden-Gesellschaft, Baltmannsweiler 1989.

<sup>2</sup> Vgl. *Nahrstedt*, Muße, passim.

<sup>3</sup> *Ders.*, Wir müssen lernen, auch nicht zu arbeiten: ebd., 51–65.

<sup>4</sup> Vgl. *M. Jahoda*, Wieviel Arbeit braucht der Mensch? Arbeit und Arbeitslosigkeit im 20. Jahrhundert, Weinheim 1983, passim.

<sup>5</sup> Vgl. *W. Nahrstedt*, Wieviel Muße braucht der Mensch? Plädoyer für eine neue pädagogische Anthropologie, in: *ders.*, Muße, 95–116.

<sup>6</sup> Vgl. *F. Pöggeler*, Grundlagen einer Ethik der Freizeit, in: Katholische Bildung 98 (1997) 145–158, hier: 147.

vermeintlichen Problematik der Gestaltung des wachsenden Quantums an arbeitsfreier Zeit widmen, nicht ausreichen, vielmehr „mit dem Begriff der Muße eine qualitative Zeitbestimmung“<sup>7</sup> wiedergewonnen werden muß. Für Theologie und Kirchen gilt es, ihre Beteiligung an der Wertschätzung, aber auch Geringschätzung von Muße und Freizeit wahrzunehmen und kirchlich-gemeindliche Praxis „freizeitbewußt“ zu gestalten. Es geht „um die bewußte Pflege des der Kirche eigenen Raums der Zweckfreiheit – nicht Beliebigkeit – und um das mögliche Stück gemeinsamen Lebens in Mündigkeit, Muße und Freude“.<sup>8</sup>

Damit ist eine zwischen den Generationen und ihren je verschiedenen Bedingungen und Möglichkeiten des Umgangs mit Zeit angelegte gemeindepädagogische Aufgabe angezeigt. Es geht um die Wiedergewinnung dieser wesentlichen Dimension des Christlichen für Gemeinden und Kirche; es geht aber auch um eine Beteiligung an der Suche nach einer Alternative zur Erwerbsarbeitsgesellschaft, die die Spannung von Arbeit und Freizeit, ihr Verhältnis und ihren Sinn neu bestimmt.

In der unmittelbaren Nachkriegszeit, 1948, veröffentlicht Josef Pieper sein Bändchen über „Muße und Kult“. Wie unzeitgemäß seine „Verteidigung der Muße“ kommt, ist ihm selbst bewußt: „Es scheint nicht die rechte Zeit zu sein, von der Muße zu reden. Wir sind doch dabei, ein Haus zu bauen; wir haben die Hände voll Arbeit.“<sup>9</sup> Unmittelbar vor der Gründung der Bundesrepublik Deutschland sieht sich Pieper herausgefordert, auf die philosophische Tradition der abendländischen Kultur zu verweisen, zu deren Fundamenten die Muße gehört. Gegen das „Andringen der totalen Arbeitswelt“ gilt es „einen Raum der Muße zu behaupten oder gar zurückzuerobern, der ja nicht nur ein Bezirk sonntäglichen Behagens ist, sondern der Hegungsraum wahrhaften, ungeschmälerten Menschentums, der Freiheit, der echten Bildung, der Besinnung auf die Welt als ganzes“.<sup>10</sup>

Die von Pieper beschriebene Herausforderung ist in den folgenden Jahrzehnten kaum wirklich angenommen worden. Statt um Muße ist um Freizeit, als komplementärer Begriff zu Arbeit, gekämpft worden. Bereits mit der Aufklärung zeichnet sich eine Zeitstruktur ab, die den Kampf um die Freizeit in diesem modernen Sinn führt

2. Von der Austreibung zur Zumutung von Muße. Zur Entwicklung des Umgangs mit (freier) Zeit

<sup>7</sup> J. Krauß-Siemann, Von der Freizeit zur Muße. Grundlagen und Perspektiven freizeitbewußter kirchlicher Praxis, Neukirchen-Vluyn 1989, 9.

<sup>8</sup> Ebd., 11.

<sup>9</sup> J. Pieper, Muße und Kult, München (1948) <sup>1965</sup>, 13.

<sup>10</sup> Ebd., 61.

und zwar als quantitative Ausweitung der Freizeit („mehr Freizeit“) wie auch als „Qualifizierung der Infrastruktur der Freizeit“<sup>11</sup> („bessere Freizeit“, durch Erlebnisse, Erholung und Konsum, der sich eine Freizeitindustrie annimmt, und durch soziale, kulturelle und politische Aktivierung der Freizeit).<sup>12</sup>

Nur in einer von Arbeit bestimmten Gesellschaft wirkt eine solche Zeitstruktur plausibel, die in dieser Weise Arbeit und Freizeit als Komplementärbegriffe, mit der eindeutigen Vorordnung der Arbeit, faßt. Wer nicht arbeitet, als Arbeitslose/r, als Pensionierte/r oder Ruheständler/in oder noch nicht arbeitet, wie Kinder und Jugendliche, fallen aus dieser Zeitstruktur heraus. Entsprechend impliziert die Durchsetzung dieser Zeitstruktur eine Hochschätzung der arbeitenden jüngeren und mittleren Erwachsenen generationen zu Ungunsten von Kindern, Jugendlichen und Alten und eine ebenso normative Polarisierung des Geschlechterverhältnisses. Der im Erwerbsarbeitsleben stehende Mann, Ernährer der Familie, wird zum Idealtypus, dem die Frau, als (höchstens) „Zuverdienende“ und ansonsten mit der Haus- und Familienarbeit befaßte, untergeordnet ist.

Pieper nennt diesen Idealtypus die Gestalt des „Arbeiters“,<sup>13</sup> geprägt durch drei Grundzüge: „Äußerste Anspanntheit der aktiven Kraft, beziehungslose Leidensbereitschaft, restlose Einfügung in das rationale Planungssystem der sozialen Brauchbarkeitsorganisation“.<sup>14</sup> Dieses Verständnis von Arbeit, das Generationen auch zu ihrem Selbstverständnis gemacht haben,<sup>15</sup> ist nicht erst durch den Umbruch der Arbeitsgesellschaft obsolet geworden; seit den siebziger Jahren häuft sich die Kritik an einer nur von der Arbeit her definierten, immer mehr beschleunigten Zeitstruktur. Gerade auch feministische Theorien kämpfen gegen eine Parzellierung des Lebens und für eine Integration des Alltags.<sup>16</sup>

Damit rücken Elemente alternativer Zeitstrukturen neu in den Blick, die in der Menschheitsgeschichte Geltung hatten, die „natürliche“ und die „kultische Zeitstruktur“.<sup>17</sup> Die natürliche Zeitstruktur der menschlichen

<sup>11</sup> W. Nahrstedt, Der Kampf um die Freizeit, in: *ders.*, Muße, 11–26, hier: 17.

<sup>12</sup> Vgl. ebd., 13–19.

<sup>13</sup> Vgl. Pieper, Muße, 13–19. Dieser Idealtypus darf nicht als deckungsgleich mit der Arbeiterschicht mißverstanden werden.

<sup>14</sup> Ebd., 47.

<sup>15</sup> Vgl. Pöggeler, Grundlagen, 147, der diese Einschätzung mit soziologischen Arbeiten von W. Sombart (1928), M. Weber (1920) und H. N. Casson (1920) belegt.

<sup>16</sup> Vgl. umfassend F. Lenz-Romeiß, Freizeit und Alltag. Probleme der zunehmenden Freizeit, Göttingen 1974.

<sup>17</sup> Vgl. Nahrstedt, Kampf, in: *ders.*, Muße, 11–13.

Frühgeschichte war geprägt von den natürlichen Rhythmen von Tag und Nacht und den Jahreszeiten. Die kulturelle Zeitstruktur, die sich mit der Bildung von Großreichen und Hochkulturen durchsetzt, rationalisiert die Zeit durch, die Zeitstruktur wird „religiös interpretiert und zu einem regelmäßigen Wechsel von profanen Werktagen und heiligen Feiertagen geordnet“.<sup>18</sup> Dabei sind drei Entwicklungsstufen zu erkennen: Es kommt zur Entwicklung der Woche und des regelmäßig wiederkehrenden Feiertags in Babylon, zur Ausbildung der Muße für die Oberschicht des Adels als von profaner Handarbeit Befreite bei den Griechen und zur Struktur der Werk- und Feiertage mit zunehmender Bedeutung der Arbeitszeit im christlichen Abendland, wobei der Feiertag als kultische Zeit der Deutung des gesellschaftlichen Ganzen dient.<sup>19</sup>

Wie konnte es zur Austreibung der Muße kommen, bis sie schließlich als Zumutung erscheint? Für Aristoteles ist die Muße „der Angelpunkt, um den sich alles dreht“, auf die hin erzogen werden muß, da „diese Seite der Erziehung und des Unterrichts ihrer selbst wegen da ist, während das, was für die Arbeit gelernt wird, der Notdurft dient und Mittel zum Zweck ist“.<sup>20</sup> Entsprechend heißt Muße griechisch *scholé*, lateinisch *schola*; Arbeit bedeutet Un-Muße (*a-scholia*), lateinisch *neg-otium*.<sup>21</sup>

Gerade an der Wortbedeutung von Muße als Schule wird brennpunktartig die Umkehrung des Verhältnisses von Arbeit und Muße deutlich; unsere Leistungsschule müßte von Griechen als Perversion empfunden werden. Noch das Mittelalter, das bereits die Unterscheidung von „vita activa“ und „vita contemplativa“ kennt, hält am absoluten „Primat der Kontemplation vor jeglicher Tätigkeit“<sup>22</sup> fest. Nach Hannah Arendt setzt sich erst in der frühen Neuzeit des 17. Jahrhunderts die Verherrlichung der Arbeit durch, die ihr den Vorrang vor allen anderen Tätigkeiten einräumt, verbunden mit der „Ausmerzungen der Kontemplation aus der Reihe der sinnvollen menschlichen Vermögen“.<sup>23</sup>

Die Muße ist ausgetrieben worden und wird schließlich zur Zumutung. Auch in der Geschichte der Pädagogik läßt sich eine parallele Bewegung nachzeichnen.

<sup>18</sup> Ebd., 12.

<sup>19</sup> Vgl. ebd., 12 f.

<sup>20</sup> Aristoteles, Politik 8. Buch 3. Kapitel (übersetzt von E. Rolfes), Hamburg, <sup>3</sup>1958, 284 f.

<sup>21</sup> Vgl. Pieper, Muße, 14. Zur Geschichte und zum Begriff der Muße vgl. auch Krauß-Siemann, Freizeit, 59–71.

<sup>22</sup> H. Arendt, Vita activa oder Vom tätigen Leben, München <sup>2</sup>1981, 21.

<sup>23</sup> Ebd., 298.

### 3. Muße und Pädagogik. Zur Bedeutung der Muße im Horizont der Bildungstheorie

Die Geschichte der Pädagogik spiegelt die skizzierten Entwicklungen. Schule und Erziehung stehen ab dem 17. Jahrhundert unter dem „Leitbild des durch ‚Arbeitszucht‘ konstituierten ‚homo faber‘“,<sup>24</sup> ohne daß die Tradition der „antiken Paideia, den Ort des Lernens einen Ort der Muße zu nennen“,<sup>25</sup> einfach untergegangen wäre. Nahrstedt zeichnet am Beispiel von J. A. Comenius und A. Humboldt die beiden gegensätzlichen Menschenbilder nach, die die erziehungswissenschaftliche Tradition hervorgebracht hat, das eine auf Arbeit und Disziplin, das andere auf Muße und Freizeit konzentriert.

Für Comenius sind die Schulen „nichts anderes . . . als Werkstätten, in denen tüchtig gearbeitet wird“,<sup>26</sup> in denen Kinder zu Arbeit und beständiger Beschäftigung anzuhalten sind, „damit sie Müßiggang nicht mehr ertragen können“. <sup>27</sup> In seiner Tradition stehen H. Pestalozzi, J. Dewey, D. Kerschensteiner, P. Blonsky, A. S. Makarenko bis hin zu O. F. Bollnow.<sup>28</sup> Anders Humboldt, der unter Rückbezug auf das antike Muße-Ideal das dem Adel abgesehauete Leitbild auf das Bürgertum zu übertragen suchte, wobei Mußeerziehung nun zum Privileg der bildungsbürgerlichen Elite wird.<sup>29</sup> Zu einer pädagogischen Anthropologie, die Arbeit und Muße korreliert und als Kriterien der Bildung vermittelt,<sup>30</sup> ist es bislang nicht gekommen. „Die Durchsetzung einer neuen pädagogischen Anthropologie bleibt an die Schaffung einer neuen gesellschaftlichen Lebensstruktur gebunden, die Arbeitszeit und Freizeit, Arbeit, freie Tätigkeit und Muße in sich vermittelt.“ Ein solches gesellschaftliches Selbstverständnis ist aber gleichfalls erst zu entwickeln, so daß das Dilemma entsteht, wie diese gesellschaftliche Lebensstruktur geschaffen werden soll, wenn nicht (auch) durch Erziehung und Bildung, zugleich aber die Schule als Leistungs- und „Arbeits“-Schule denkbar wenig geeignet erscheint, an der Durchsetzung eines solchen Leitbilds konstruktiv mitzuwirken.

Glücklicherweise deuten sich in jüngster Zeit pädagogische Konzepte an, die ein Verständnis der Schule und

„Rückkehr“ zur Bildung

<sup>24</sup> W. Nahrstedt, Arbeit – Muße – Mündigkeit, in: *ders.*, Muße, 77.

<sup>25</sup> J. Tewes, Schule und Muße. Kommentar zu einer Leerstelle, in: *ders.*, Besseres, 130 f., hier 130, der zugleich bedauernd hervorhebt, daß es ihm Ende der achtziger Jahre noch nicht gelungen ist, eine/n Autor/in für das Thema „Schule und Muße“ zu finden.

<sup>26</sup> J. A. Comenius, Große Didaktik (1657), Düsseldorf 1966, hier zit. nach: Nahrstedt, Arbeit, 77.

<sup>27</sup> Ebd.

<sup>28</sup> Vgl. ebd.

<sup>29</sup> Vgl. ebd., 79 f. und weiterführend H. Romberg, Leistung und Muße, in: Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft, Freiburg 1980, passim.

<sup>30</sup> Nahrstedt, Arbeit, 88.

schulischer Pädagogik zu gewinnen suchen, das der Vermittlung von Arbeit und Muße im Umbruch der Arbeitsgesellschaft deutlicher Rechnung trägt. So ist sichtlich eine neue Hinwendung zur Bildungstheorie zu konstatieren. „Die ‚Rückkehr‘ zur Bildung ist pädagogisch geboten – ein Fortschritt.“<sup>31</sup> Die Schule muß zum Lebens- und Erfahrungsraum werden, in dem es um das geht, „was man zu allen Zeiten mit Bildung hatte leisten wollen – Übersicht, die Wahrnehmung des historischen und systematischen Zusammenhangs, die Verfeinerung und Verfügbarkeit der Verständigungs- und Erkenntnismittel, die philosophische Prüfung des Denkens und Handelns“.<sup>32</sup> Dazu braucht es beides: Muße und Arbeit. Auch die Versuche, die Schule der Zukunft zu denken, weisen in dieselbe Richtung.<sup>33</sup> Schule als „Haus des Lernens“ soll ein Ort sein, in dem die Individualität aller, der Lehrenden und Lernenden, willkommen ist, an dem Zeit gegeben wird zum Wachsen und Rücksichtnahme und Respekt gepflegt werden, dessen Räume zum Verweilen genauso wie zur Auseinandersetzung locken, an dem Umwege und Fehler erlaubt sind und Bewertungen Orientierung sein wollen, wo intensiv gearbeitet wird und Freude am Lernen wachsen kann und ansteckend wirkt.<sup>34</sup> Hier zeichnet sich Schule als ein Raum der Vermittlung von Arbeit und Muße ab, der Qualifikationen und Kompetenzen fördert, die Orientierung, Verständigung und Wahrnehmung von Verantwortung ermöglichen. H. von Hentigs „Minima Paedagogica“<sup>35</sup> nennt ähnliche Merkmale als unerlässlich für alle Schulen; Schule muß „das Leben zulassen“, Lebensraum sein mit viel Muße, mit Unterschieden leben und in Gemeinschaft leben lehren, den ganzen Menschen zur Entfaltung bringen helfen, aber auch eine Brücke bauen zum gesellschaftlichen Leben und notwendige Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln.<sup>36</sup> Zur Durchsetzung der Schule als „Haus des Lernens“ dürfte gerade auch der Beitrag des Religionsunterrichts bedeutsam sein, hat dieses Fach, das gegenwärtig nicht selten als Fremdkörper oder als das „ganz andere Fach“ wahrgenommen wird,

<sup>31</sup> H. von Hentig, *Bildung*, München – Wien 1996, 55.

<sup>32</sup> Ebd., 56.

<sup>33</sup> Vgl. Bildungskommission NRW (Hg.), *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied – Kriftel – Berlin 1995.

<sup>34</sup> Vgl. ebd., 86.

<sup>35</sup> H. von Hentig, *Die Schule neu denken*. Eine Übung in praktischer Vernunft, München – Wien 1993, 214.

<sup>36</sup> Vgl. ebd., 215–232.

doch Erfahrungen gemacht und religionspädagogisch bearbeitet, die für ein solches Konzept von Schule unerlässlich sind. Religiöses Lernen kommt seinem Wesen nach nicht ohne Muße, ohne Zeit für erzählen, spielen, singen, betrachten, beten und meditieren aus.<sup>37</sup> Religionsunterricht kann die jüdisch-christliche Tradition nur zur Geltung bringen, wenn in Gemeinschaft leben, Verschiedenheit wahrnehmen und aushalten und die Identität aller Beteiligten achten sich auch im Klima des Unterrichts selbst spiegeln. Gleichzeitig hat der Religionsunterricht seine Erfahrungen einzubringen in die Entwicklung einer entsprechenden Schulkultur, wie andere „Schulfächer“ die ihren.

Eine mindestens ebenso große Herausforderung stellt die Wiedergewinnung der Muße in der kirchlichen und gemeindlichen Praxis dar. Zwar insistieren die Kirchen auf der Bedeutung des Sonntags und appellieren an Öffentlichkeit und Gesetzgeber, der zunehmenden Entheiligung des auch grundgesetzlich geschützten Sonntags entgegenzutreten.<sup>38</sup> Eine Mußekultur hingegen, in die plausibel einbezogen und als deren Höhepunkt der Sonntag gefeiert wird, findet sich in Kirche und Gemeinden kaum deutlicher als in der übrigen Gesellschaft. Als Indiz für diese Einschätzung mag zunächst der pastorale Sprachgebrauch von „Gemeindearbeit“ und die Bezeichnung der Gemeindeglieder als „Mitarbeiterinnen“ und „Mitarbeiter“ dienen.

Ehrenamtliche gemeindliche Praxis findet in der Freizeit der Gemeindeglieder statt, trägt aber oft genug die Züge von Arbeit. Fällt sie damit unter die Kritik, die Jürgen Habermas schon Ende der fünfziger Jahre am suspensiven Freizeitverhalten geübt hat?<sup>39</sup> Das suspensive Freizeitverhalten setzt durch Arbeit in der Freizeit

#### 4. Muße als Herausforderung für Gemeindepastoral und kirchliche Praxis

<sup>37</sup> Entsprechend gehört die religiöse Dimension des Lernens in die gesamte Schulpraxis und darf nicht auf den Religionsunterricht beschränkt werden. In der Grundschulpädagogik ist das Bewußtsein dafür gegenwärtig am weitesten entwickelt. Vgl. H. Müller-Bardorff (Hg.), Religiöse Erziehung in der Grundschule – Vergessene Dimension? Die pädagogische Bedeutung der religiösen Erziehung für die alltägliche Schulpraxis, München 1993, passim.

<sup>38</sup> Vgl. G. Siefer, Verschwindet der Sonntag im Wochenende?, in: Diakonia 21 (1990) 13–20, hier: 13, der auf die Verlautbarungen der DBK und des Kirchenamts der EKD, „Den Sonntag feiern“ (1984), „Der Sonntag muß geschützt bleiben“ (1985) und „Unsere Verantwortung für den Sonntag“ (1988) aufmerksam macht. Vergleiche auch das ganze Diakonia-Themenheft „Sonntag und Wochenende“ Heft 1/1990.

<sup>39</sup> Vgl. J. Habermas, Soziologische Notizen zum Verhältnis von Arbeit und Freizeit, in: G. Funke (Hg.), Konkrete Vernunft, Bonn 1958, 224 ff., der drei Grundformen von Freizeit kritisierend vorstellt, die regenerative, die der Reproduktion der Arbeitskraft dient, die kompensatorische, die eine Gegenwelt zur Arbeit schafft, und die suspensive. Die beiden ersten Formen der Freizeit bezeichnet Pöggeler als „Laborisierung der Freizeit“. Vgl. Pöggeler, Grundlagen, 153 f.

der Erfahrung der Fremdbestimmung in der Berufssarbeit das Erleben von Anschaulichkeit und Eigentätigkeit im Hobby oder auch im sozialen Engagement entgegen.<sup>40</sup> „Noch die Flucht vor der industriellen Arbeit in eine andere, die Sinn und Erfüllung verspricht, muß als eine Fehlleistung begriffen werden, in der sich die Berufssarbeit selber zu Wort meldet.“<sup>41</sup> Erst ein Freizeitverständnis, das wesentlich Freiheit von Zwängen und Konsumaskese meint und die Züge der Muße trägt, stellt eine Alternative dar: „Im entspannten Müßiggang sowohl wie in der mußevollen Anspannung gewinnt der Mensch die Bestimmung über sich selber zurück.“<sup>42</sup> Es ist tatsächlich fraglich, ob das gemeindliche Leben und Glauben einer Gemeinde und das Engagement von Gemeindemitgliedern füreinander und für andere nicht oft genug die Züge eines solchen suspensiven Freizeitverhaltens tragen. Wenn Gemeinde aber wesentlich die glaubend gelebte Freiheit von Zwängen meint, bedarf es einer freizeitbewußten kirchlichen und gemeindlichen Praxis, die die Wiedergewinnung der Muße als Erfahrung der Freiheit zuläßt.

Der Kern eines solchen freizeitbewußten christlichen Lebensstils in Gemeinden ist nach Krauß-Siemann ihre Gastfreiheit oder Gastfreundschaft mit ihren Elementen von Mahl, Spiel, Gespräch und Feier, „gekennzeichnet durch die Gelöstheit der Muße und durch Offenheit. Gastfreie Gemeinde macht die Freude über die von Gott erfahrene Gastfreundschaft deutlich.“<sup>43</sup> Wesentliche Züge der Muße, die Zustimmung zum „wahren Wesen seiner selbst“,<sup>44</sup> die Befragung des Sinns von Welt und die Befähigung, die Welt als ganze in den Blick zu nehmen,<sup>45</sup> sind ohne ein Klima der Offenheit und des engagierten Interesses an anderen, gerade auch an Fremden, nicht denkbar. Muße als Gastfreiheit realisiert sich ferner in Feier und Spiel.<sup>46</sup> Gerade das gemeinsame Spielen von Kindern und Erwachsenen als zweckfreie und sinnhafte Tätigkeit ermöglicht eine neue Solidarität der Generationen, in der Kinder Erwachsenen helfen wiederzugewin-

<sup>40</sup> Vgl. die Auseinandersetzung mit Habermas bei Krauß-Siemann, *Freizeit*, 21.

<sup>41</sup> Habermas, *Notizen*, 226.

<sup>42</sup> Ebd., 231.

<sup>43</sup> Krauß-Siemann, *Freizeit*, 161.

<sup>44</sup> Pieper, *Muße*, 54.

<sup>45</sup> Vgl. ebd., 55–57.

<sup>46</sup> Gemeint ist ein Feiern, „in dem das Leben sich selbst genießt“, gegen die Unfähigkeit zur Muße als „Unfähigkeit zu feiern, die sich mit dem Fortschritt der Industrialisierung, Entwurzelung und Zurückdrängung traditioneller Feste steigert“. I. Fetscher, *Sind wir unfähig zur Muße?*, in: *Tewes, Besseres*, 27–33, hier: 28 f.

Rückgriff auf erprobte Modelle und Methoden der Muße

nen, was sie „mit Eintritt in das Schulalter . . . systematisch verlernt“<sup>47</sup> haben.

Dazu dürfen Gemeinden auch auf jene in ihrer zweitausendjährigen Geschichte erprobten Modelle und Methoden der Muße kreativ und innovativ zurückgreifen, „bei denen Meditation, Feier und Kult dem Leben einen vernünftigen Rhythmus zu geben versuchen“.<sup>48</sup> Muße bedeutet in der Christentumsgeschichte eine „Initiation der Sammlung“.<sup>49</sup> Dabei aber geht es nicht um eine weltfremde Innerlichkeit, sondern um die Konzentration auf das Wesentliche. Gegenwärtig sind es gerade die neuen sozialen Bewegungen und die Bürgerinitiativen, aber ebenso auch die Christen im konziliaren Prozeß, die sich als „produktive Verlangsamere“<sup>50</sup> erweisen. Unter ihnen sind es vor allem frauenbewegte und feministische Frauen, die sich daranmachen, „das ununterbrochene Schmieden an der Kette tagtäglicher neuer ‚Sachzwänge‘ zu stören“.<sup>51</sup> Hier zeichnen sich Züge einer neuen Spiritualität der Muße ab, die zuerst von den Erfahrungen von Frauen zu lernen hat, weil sie „direkter erinnert werden an gattungsgeschichtlich von weiterherkommende Rhythmen des Lebens“.<sup>52</sup> Gemeinden als gastfreundliche, offene Orte, in denen die Freiheit von Zwecken in Feier, Spiel und Muße zwischen den Generationen gelebt wird, können so zu wichtigen Lern-Orten einer neuen Mußekultur werden. Solche Freiheit befreit zum Engagement und setzt Kräfte frei, sich in den Streit um die Zukunft von Gesellschaft und Kirche einzumischen.<sup>53</sup>

<sup>47</sup> W. Nahrstedt, Das Spiel von heute – die Arbeit von morgen? in: *ders.*, Muße, 141–148, hier: 145.

<sup>48</sup> Pöggeler, Grundlagen, 152.

<sup>49</sup> H. Jedin, Muße, in: ThK<sup>2</sup> Band 7, Freiburg 1962, Sp. 705.

<sup>50</sup> F. W. Menne, Verlangsamung. Ein notwendiges Stichwort, in: *Tewes*, Besseres, 233–241, hier: 238.

<sup>51</sup> Ebd.

<sup>52</sup> Ebd.

<sup>53</sup> Den Aspekt der gesellschaftlichen Verantwortung spricht schon Habermas an, wenn er Konsumaskese und politische Partizipation als positiv gefüllte Zielbestimmung bewußt gestalteter freier Zeit bestimmt. Vgl. *Habermas*, Notizen, 230 f. Vgl. auch *Krauß-Siemann*, Freizeit, 21 f.