Muße

VERGESSENE ZUSAMMENHÄNGE EINES ANDEREN LERNENS

Jürgen Oberschmidt



Die Schule von Athen, Gemälde von Raphael, 1509/10

Musik ist vielleicht die reinste Form der Muße, weil sie von uns nichts anderes verlangt, als dass wir ihr Zeit lassen: Sie entsteht nur, indem sie sich entfaltet, vor unseren Ohren, im eigenen Spiel. Es gehört zum Wesen der Musik, dass sie aus diesem Hier und Jetzt heraus entsteht, im selben Moment wieder verschwindet – und doch ihre Spuren hinterlässt. Ihr Ende gehört zu allem, was vorher erklungen ist, verändert rückwirkend unser Hören. Erst wenn sie vergangen ist, wissen wir, was wir gehört haben – dann kann sie zu unserem inneren Besitz werden, uns und unser Leben verändern. Deshalb ist Musik eine so eigentümliche Kunst der (Un-)Vergänglichkeit und vielleicht ist genau das der Grund, warum Musik mit der Muße so eng verwandt ist. Muße bedeutet nicht, Zeit anzuhalten. Muße bedeutet, aus der Zeit herauszutreten, um sich ihr gleichzeitig in einer ganz besonderen Weise auszusetzen.

Auch im Musikunterricht sollte ein musikalisches Werk kein Gegenstand sein, an dem man sich nach und nach abarbeitet, bis man an ein Ende angekommen ist. Das offenbart sich im Hören, im Musizieren, im Reflektieren. Dann wird im Musikunterricht Zeit nicht überwunden, sondern erfahren, während wir im es schulischen Alltag gewohnt sind, Zeit zu gebrauchen, sie nutzbar zu machen. Musik aber schenkt uns Zeit, die wir nicht gebrauchen können, eine Zeit, die unserem alltäglichen Umgang mit Zeit widerspricht. Hier sind wir gewohnt, Zeit zu füllen, sie zu beschleunigen, zu unterbrechen. Wir wechseln die Zeit, springen, scrollen, verlangen nach dem nächsten, bevor das Gegenwärtige ganz gegenwärtig geworden ist. Musik verweigert sich dieser Ungeduld: Sie befreit die Zeit für einen Augenblick von ihrem Zweck, wir erfahren Zeit, ohne sie in Besitz zu nehmen, hier nimmt sie uns in einer Weise in Besitz, die es uns erlaubt, Mensch zu sein.

Unsere Freizeit ist nicht frei

Vielleicht ist Muße deshalb so ein verletzliches Gut geworden, weil wir vergessen haben, was Zeit sein kann. Selbst die freie Zeit, die wir Freizeit nennen, steht unter dem Verdacht, dass wir etwas aus ihr machen müssen. Fast unbemerkt ist hier in diesem letzten Satz die Muße zum Müssen degeneriert, ein ‚Mußen' können wir hingegen kaum noch begrifflich fassen oder gar denken. Das Gegenteil von Arbeit ist eben nicht die Freizeit oder das Hobby. Hier wird Sport *getrieben*, Urlaub *gebucht*, in Kultur *investiert*: „Suchte man die Frage ohne ideologische Beteuerungen zu beantworten, so ist unabweislich der Verdacht, Freizeit tendiere zum Gegenteil ihres eigenen Begriffs, werde zu dessen Parodie. In ihr verlängert sich Unfreiheit, den meisten der unfreien Menschen so unbewußt, wie ihre Unfreiheit selbst. […] Straffe Zweiteilung

www.musikundbildung.de

- Beitrag als PDF

des Lebens preist jene Verdinglichung an, die unterdessen die Freizeit vollständig fast sich unterworfen hat“ (Adorno 1997a, S. 646 u. 648). Kaum ist eine Lücke entstanden, wird sie geschlossen; kaum entsteht Leere, wird sie mit Tätigkeit gefüllt. Der Mensch unserer Gegenwart scheint sich vor nichts mehr zu fürchten als vor einer Zeit, die ihn zu nichts verpflichtet: „Man schämt sich jetzt schon der Ruhe; das lange Nachsinnen macht beinahe Gewissensbisse. Man denkt mit der Uhr in der Hand, wie man zu Mittag isst, das Auge auf das Börsenblatt gerichtet, – man lebt wie Einer, der fortwährend Etwas ‚versäumen könnte.‘ ‚Lieber irgend Etwas thun, als Nichts‘ – auch dieser Grundsatz ist eine Schnur, um aller Bildung und allem höherem Geschmack den Garaus zu machen“ (Nietzsche 1999c, S. 556).

Erleben wir Musik überhaupt noch in der eingangs beschriebenen Weise, an einem aus dem Alltag herausgehobenen Ort, wo sich doch der Umgang mit ihr in den letzten Jahrzehnten so stark verändert hat? Streamingdienste und digitale Technologien halten uns Musik an jedem Ort verfügbar. Sie führt nicht mehr aus dem Alltag heraus, sondern lässt uns von diesem nicht mehr loslassen, wenn sie uns bei der Arbeit, beim Lernen, beim Sporttreiben – und auch in den Schlaf hinein begleitet. Schafft Musik hier noch einen Raum der Muße, einen Ort ohne unmittelbaren Zweck, oder wird auch sie zunehmend zum Werkzeug einer ‚Kultur‘ der Optimierung? Algorithmen schlagen uns das Passende vor, erstellen automatisch Playlists, die den aktuellen Bedürfnissen entsprechen sollen und passgenau zu Stimmung und Funktion die Musik vorschlagen, sie vielleicht aber auch anordnen: Musik zum Lernen, zum Entspannen, für das Workout. Wenn Musik auf diese Weise selbst zum Produktivitätsmittel wird, stellt sich nicht mehr die Frage, was man hören möchte, sondern wofür man das Gehörte einsetzt, um den Alltag noch effektiver und produktiver zu gestalten.

All dies ändert nicht nur unsere Hörgewohnheiten, sondern auch die Musik selbst, die nun ständig um Aufmerksamkeit buhlen muss, nicht nur in Konkurrenz zu anderer Musik steht, sondern auch mit all dem, was sonst in unserer Welt geschieht. Das Hören auf den akustischen Raumfüller wird beiläufiger, vorbei scheint die Zeit, wo sich der Konzertsaal verdunkelt und man sich einer zweckfreien Erfahrung ganz hingibt: „Die Zeitkrise von heute heißt nicht Beschleunigung. Das Zeitalter der Beschleunigung ist bereits vorbei. Was wir derzeit als Beschleunigung empfinden, ist nur eines der Symptome der temporalen Zerstreuung. […] Der Zeit fehlt ein ordnender Rhythmus. Dadurch gerät sie außer Takt. Die Dyschronie lässt die Zeit gleichsam schwirren. Das Gefühl, das Leben beschleunige sich, ist in Wirklichkeit eine Zeit, die richtungslos schwirrt“ (Han 2009, S. 7).

Muße als Wiege der Bildung

Dass auch die Schule ihrem ursprünglichen Sinn nach eng mit der Muße verwandt ist, wirkt heute wie eine eigentümliche begriffliche Ironie. Was sollte ausgerechnet jener Ort, der uns auf den Ernst des Lebens vorbereiten möchte, mit dem Schlagen der Uhr beginnt und endet, der Tage in Einheiten, Lernen in Sequenzen vermisst, der Bildung in Jahrgänge, Fächer, Kompetenzen aufspaltet, der heute mehr denn je dem Missverständnis unterliegt, dass alles, was Bildung ausmacht, auch organisiert und optimiert werden könne, mit Muße oder gar mit Müßiggang zu tun haben können?

Im griechischen ‚scholé‘ (‚freie Zeit‘) liegt die Zeit, die nicht unmittelbar dem Notwendigen gehört, der Raum, in dem der Mensch sich der Welt zuwenden darf, weil er hier von den unmittelbaren Zwängen des Lebens entlastet, verborgen. Doch liegt in diesem Begriff weit mehr als eine etymologische Kuriosität. In ihm verbirgt sich eine Vorstellung von Bildung, die uns an den heutigen ‚Orten des Lernens‘ abhanden gekommen scheint. Hier durfte Bildung noch gelingen, weil sie keinem äußeren Zweck unterworfen war. Dabei war die Muße in der Antike an soziale Privilegien gebunden: Die ‚freie Zeit‘ blieb nur den freien Bürgern vorbehalten, für die Arbeit gab es schließlich Sklaven. So bleibt die Schule von Anfang an ein widersprüchlicher Ort: Sie entsteht aus dem Gedanken der Muße heraus, aber diese Muße beruht auf einer Gesellschaft, in der nicht alle Muße haben dürfen. Diese Geschichte setzte sich fort: In dem Moment, an dem Wilhelm von Humboldt eine allgemeine Menschenbildung forderte, die dem Individuum innere Freiheit und Autonomie gewährte, forderte der aufkommende Nationalstaat im Zuge der Aufklärung die Schulpflicht: Bildung wurde zwar demokratisiert, aber zugleich staatlich institutionalisiert. Und mit der industriellen Revolution wurde das zu beschulende Subjekt dann zum Rädchen im Getriebe: Die Wirtschaft benötigte funktionstüchtige Arbeitskräfte für ihre Fabriken, die Taktung der Schulglocke nahm mehr und mehr den Geist der Fabriksirene auf. Bildung befreite nicht mehr den Geist in philosophischer Kontemplation, sie wurde zum Werkszeug des sozialen Aufstiegs. Daher unterscheidet Nietzsche in seinen Vorträgen „Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten“ auch sehr genau zwischen „wahrer Bildung“ und den Schulen als „Institutionen zur Überwindung der Lebensnoth“ (Nietzsche 1988a, S. 715). Sein Respekt gilt der Schule in ihrer bis heute auferlegten Begrenztheit, die eben darin liegt, als eine Real-Schule auf das reale Leben vorzubereiten: „Ich ehre die Stätten, an denen man ordentlich rechnen lernt, wo man sich der Verkehrssprachen bemächtigt, die Geographie ernst nimmt und sich mit den erstaunlichen Erkenntnissen der Naturwissenschaft bewaffnet“ (ebd., S. 716). Dennoch lässt er von seinem hehren Bildungsbegriff nicht los, wenn er konstatiert, „es giebt keine Bildungsanstalten“ (ebd., S. 717): „Also meine Freunde, verwechselt mir diese Bildung, diese zartfüßige, verwöhnte, aetherische Göttin nicht mit jener nutzbaren Magd, die sich mitunter auch ‚die Bildung‘ nennt, aber nur die intellektuelle Dienerin und Beratherin der Lebensnoth, des Erwerbs, der Bedürftigkeit ist“ (ebd., S. 715).

Im 20. Jahrhundert wurde dann der Mensch im Zuge der Globalisierung und des Neoliberalismus, verstärkt durch das PISA-Dashboard der Bildungsbürokratien, zum „Humankapital“: Bildung gilt als Investition in die Zukunft, als ökonomische Ressource, die sich messen und standardisieren lässt: „Hier entsteht als ‚neuer Mensch‘ der ‚homo oeconomicus‘. Der ist dann nicht mehr als ‚homo sapiens‘ durch Klugheit, durch Vernunftfähigkeit ausgezeichnet, sondern durch vollständige Verbetriebswirtschaftlichung seiner Person. Der homo oeconomicus ist der Mensch, der in Kompetenz-Rastern beschreibbar ist. Er ist ein Mensch, den die Wirtschaft ‚bis in seine geheimsten Winkel‘ erobert hat“ (Krautz 2011, S. 134). Die Diskussionen über unsere PISA-Wirklichkeiten werden nicht so schnell verstummen. Dass der Begriff ‚Humankapital‘ zum Unwort des Jahres 2004 gekürt wurde, stieß, bei Wirtschaftswissenschaftler Michael Gebauer auf wenig Gegenliebe: „Der Jury, die das zu verantworten hat, fehlte offensichtlich ökonomischer Sachverstand. […] Es ist schon fast peinlich, dass ausgerechnet Sprach-



In stiller Versunkenheit verliert sich der Blick, die Zeit hält inne und die Gedanken schweifen frei wie in einem Traum (John William Waterhouse: *Dolce far Dolce far niente*, 1880)

wissenschaftlern ein derartiger Fauxpas im Umgang mit Begrifflichkeiten unterläuft" (Kaltenborn 2005). Deutlich wird hier, dass Diskussionen um Bildung seit langem von Begriffen beherrscht werden, die nicht der Pädagogik entstammen, sondern ökonomischen Theorien angehören, dass, was unter Muße und Bildung verstanden wird, immer mehr verloren geht: „Bildung heißt eigentlich Selbstbildung. Man wird nicht gebildet, sondern man bildet sich. Niemand kann gezwungen werden, sich zu bilden. Der Mensch kann nur aus eigenem Entschluss zur Bildung kommen. Hier erscheint der Mensch gewissermaßen als Autor seiner selbst. Die Pädagogik betont diese ‚Selbstherstellung', um deutlich zu machen, dass der Mensch nicht von anderen gemacht wird. Er ist der Herr seiner selbst. Das ist seit der Aufklärung gemeinsame Überzeugung in Europa: Der Mensch ist frei und darf von niemandem zu irgendwas gemacht oder gebraucht werden. Er wird nicht gebildet und erzogen für den Staat, für die Wirtschaft oder die Kirche – sondern nur um seiner selbst willen" (Krautz 2014, S. 14).

Musik im Modus von Beschleunigung und Optimierung

Bevor nun die Musik als ein Ort der Muße ausgemacht werden kann und der Unterricht in den Künsten seinen zweckfreien Raum anbietet, der „diese zartfüßige, verwöhnte, aetherische Göttin" beschwört, sich löst von der „nutzbaren Magd", um in einer „Institution zur Überwindung der Lebensnoth" (Nietzsche) Bildung zu versprechen, soll zunächst noch ein nüchterner, vielleicht auch ernüchternder Blick auf das Musizieren und die Musik selbst geworfen werden: Dürfen wir hier überhaupt einen Raum der Muße vermuten? Wer ein Instrument erlernt, soll schließlich möglichst schnell Fortschritte machen und seine Leistung messbar steigern. Üben ist nicht nur eine Tätigkeit des musikalischen Ausdrucks, sondern auch ein Prozess der Selbstoptimierung, für den es die Etüde gibt. Hier wird eine Schwäche diagnostiziert und dann systematisch beseitigt. Der entscheidende Moment wird immer bestehen müssen, zwischen Üben und Optimieren zu unterscheiden. Schließlich muss das Üben nicht zwangsläufig dazu führen, möglichst schnell besser zu werden, es sollte eben auch bedeuten, sich einer Sache wiederholt und immer wieder neu auszusetzen, wenn Zeit, unterschiedliche Perspektiven und ihre Hindernisse nicht als Problem, sondern als notwendiger Bestandteil musikalischer Erfahrung verstanden werden. Im Musikunterricht kommt dann immer auch die musikalische Sozialisation der Unterrichtenden zum Tragen, die geprägt sein mag vom Instrumentalunterricht, aber auch von den unterschiedlichen, zwischen Reproduktionsmechanik und Produktion, Improvisation und Komposition sich bewegenden musikalischen Praxen, die ganz wesentlich mitbestimmen, was unter musikalischem Lernen verstanden werden soll und welche Zieldimensionen einem zu erteilenden Musikunterricht zugrunde liegen. Dieses Spannungsverhältnis zwischen Muße und Optimierung, das in der Musik selbst begründet liegt, lässt sich nicht nur anhand unterschiedlicher Funktionen von Musik beschreiben, es spiegelt sich auch in unterschiedlichen Gattungsbezeichnungen, die wiederum als Ausdruck von gesellschaftlichen Veränderungen zu lesen sind wider: Divertissement und Etüde.

Muße und Arbeit – Divertissement und Etüde

Das Divertissement, wörtlich zu übersetzen mit ‚Zerstreuung', ‚Unterhaltung', stellt sich gegen die Langeweile einer höfischen Gesellschaft, dient dem unterhaltenden Vergnügen. Hier muss die Musik nichts leisten als ihre eigene Erfahrung, sie lebt im Moment und rechtfertigt sich mit dem Erleben selbst. Gerade diese Zweckfreiheit verbindet sich am ehesten mit dem Moment der Muße. Bei der Etüde richtet sich die Aufmerksamkeit stärker auf die Zukunft: Das heutige Üben soll eine spätere Fähigkeit ermöglichen. Der eigentliche Kunstgriff, das Etüdenspiel als Müßiggang zu erleben, müsste nun darin bestehen, sich auch in der Auseinandersetzung mit spieltechnischen Problemen im Hier und Jetzt zu erleben. Jeder Ton (und auch jede Tonleiter) kann schließlich die Zeit zu einer erfüllten machen, die uns aus unserem Alltag herausführt. Genau darin liegen die besondere Kraft und der besondere Zauber der Musik.

Es ist nun nicht allein der Schule und den hier verorteten Mechanismen der Optimierung und Beschleunigung zuzuweisen, dass es schwerfällt, diesen dem Divertissement innewohnenden Zauber im Musikunterricht zu entfalten. Denn betrachtet man die Geschichte und Funktion der Etüde genauer, lässt sie sich als Ausdruck einer Entwicklung verstehen, die weit über die Musik hinausreicht. Sie steht für die zunehmende Systematisierung, Standardisierung und Messbarkeit von Arbeit und Leistung, für eine Entwicklung, die sich nicht erst aus einer vom schiefen Turm in PISA ausgerufenen Kompetenzorientierung hervorgeht, sondern bereits in der Industrialisierung des 19. Jahrhunderts an Bedeutung gewann.

Gegen die aristokratische Lebensweise richtete sich im 18. Jahrhundert die bürgerliche Aufbruchsbewegung: „Sie setzte dem Divertissement als Lebenshaltung den neuen Arbeitsbegriff entgegen, der im Calvinismus als dem eigentlichen Gegenspieler des Absolutismus bereits lange zuvor angelegt war. Jede Form von Müßiggang und Zerstreuung galt als sittlich verwerflich, Zeitvergeudung als die erste und prinzipiell schwerste aller

Sünden“ (Edler 2003, S. 271). Dieses Streben nach ökonomischer Wirksamkeit findet seinen musikalischen Ausdruck in der Etüde, die je nach muttersprachlicher Färbung auch als *esercizio* (ital.), *exercise* (frz.) oder *lesson* (engl.) auftritt. Arbeitsabläufe werden systematisiert, Leistung lässt sich in Einheiten fassen, Arbeitszeit, Stückzahl, Geschwindigkeit, Produktivität sind die Parameter, in denen sie gemessen werden. Was zuvor im Zusammenhang des gesamten Musizierens gelernt wurde, wird nun zerlegt, als einzelne Kompetenz identifiziert und gezielt trainiert: Der vor dem Klavier sich platzierende Körper wird zum Spielapparat, Teil der Klaviermechanik und zum Spezialisten seiner eigenen Bewegungen: „Aus dieser Situation erklärt sich, daß die Entstehung der Etüde sozusagen historisch fällig war: Sie ist als Maßnahme zur Arbeitsrationalisierung zu begreifen“ (Edler 2003, S. 279).

Robert Schumann kritisiert zwar in seinen *Musikalischen Haus- und Lebensregeln* alle Formen leerer Motorik, das hier in Aussicht gestellte mechanische Üben sei „ungefähr so, als bemühe man sich, täglich das ABC möglichst schnell und immer schneller auszusprechen“ (Schumann, 1985, S. 293). Trotzdem war er es, der in seinem eigenen pianistischen Maschinenraum sich dem von seinem Lehrer Friedrich Wieck auferlegten Diktat der Optimierung beugte, seine pianistische Mechanik systematisch malträtierte und seinen Körper damit gänzlich ruinierte. Ähnlich kritisch äußert sich auch Technikfreak Ferruccio Busoni, der sich zwar für schnelle Autos und ihre Geschwindigkeitsrekorde interessierte, die Geschicke der Kunst aber nicht auf eine Industrienorm reduziert wissen möchte: „Die Routine wandelt den Tempel der Kunst um in eine Fabrik. Sie zerstört das Schaffen. Denn Schaffen heißt, aus nichts erzeugen. Sie ist die Poesie, die sich kommandieren lässt“ (Busoni, 2013, S. 46). Das Ziel des Instrumentalspiel ist, wie im *Dictionaire de musique moderne* (Paris 1821) zu lesen, eine solide Ausbildung, die Teile einer umfänglichen Handwerkslehre in technische Heimarbeit auslagert: „Die Etüden sind nur zur häuslichen Arbeit bestimmt; sie sollen den Schüler mit Schwierigkeiten aller Art vertraut machen, wie er sie später in den Sonaten und Konzerten der bedeutendsten Meister antrifft; man bemüht sich keineswegs darum, sie dem Ohr angenehm zu gestalten“ (zit. n. Edler, 2003, S. 272). Und bis heute darf sich die Klavierarbeit mit protestantischem Arbeitsethos an den Etüden Carl Czernys abarbeiten, um dabei zu erleben, wie handwerkliches Tun durch Fabrikarbeit ersetzt wird.

Wurde im 17. Jahrhundert die Verbindung von *Übung* (auch im Sinne von Ausübung) und *Vergnügen* noch sehr betont, tritt die Zielorientiertung einer auf Effizienz ausgerichteten häuslichen Arbeit mehr und mehr in den Vordergrund: „Mit der Etüde hat sich die Lustfeindlichkeit der modernen Arbeitswelt im musikalischen Gattungssystem etabliert“ (ebd., S. 272).

Die Ausprägung unserer heutigen „Arbeitsgesellschaft“ hat eine lange und bisweilen dramatische Geschichte, die hier nicht in Gänze nachzuzeichnen ist. Hannah Arendt kritisiert diese Reduktion tätigen Lebens auf Arbeit und Konsum, plädiert dafür, Räume für das freie Handeln offenzuhalten: „Die Neuzeit hat im siebzehnten Jahrhundert damit begonnen, theoretisch die Arbeit zu verherrlichen, und sie hat zu Beginn unseres Jahrhunderts damit geendet, die Gesellschaft im Ganzen in eine Arbeitsgesellschaft zu verwandeln“ (Arendt 2002, S. 12). In einer Situation wie der unsrigen, in der alle Menschen ‚tätig‘ sind, ‚Dichter und Denker‘ als ‚Geistesarbeiter‘ etikettiert werden, fällt es schwer, an eine Umkehr zu glauben: „Die Erfüllung des uralten Traums trifft wie in der Erfüllung von Märchenwünschen auf eine Konstellation, in der der erträumte Segen sich schnell als Fluch auswirkt. Denn es ist ja eine Arbeitsgesellschaft, die von den Fesseln der Arbeit befreit werden soll, und diese Gesellschaft kennt kaum noch vom Hörensagen die höheren und sinnvolleren Tätigkeiten, um deretwillen die Befreiung sich lohnen würde“ (ebd., S. 12f.).

Tempo, Tempo!

Die Gegenüberstellung von Divertissement und Etüde hat zunächst einmal gezeigt, dass im Musizieren unterschiedliche Haltungen zu Zeit, zur Leistung, zur Muße ausgedrückt werden können. Übung, Disziplin, Steigerung und Spiel, Zerstreuung, zweckfreies Erleben stehen sich dabei nicht gegenüber, sie markieren eher zwei Seiten einer Medaille, betreffen die Funktion der Musik, die immer auch in den Musikunterricht hineingetragen wird. Was soll Musikunterricht leisten, welchem Zweck soll er dienen? Doch lässt sich diese Spannung zwischen Beschleunigung und Muße auch in der Musik selbst erkennen? Verändert sich also nicht nur unser Um-



Pixabay

Wenn die Zeit zur Schnecke wird, beginnt die Ewigkeit zu träumen

„Aus Mangel an Ruhe läuft unsere Zivilisation in eine neue Barbarei aus. Zu keiner Zeit haben die Thätigen, das heißt die ruhelosen, mehr gegolten. Es gehört deshalb zu den notwendigen Korrekturen, welche man am Charakter der Menschheit vornehmen muss, das beschauliche Element in grossem Mass zu verstärken" (Nietzsche 1999b, S. 223).

gang mit Musik, sondern womöglich auch die musikalische Sprache – ihr Tempo, ihre Art mit Zeit umzugehen? Welche Auswirkungen haben dann all die beschreibenen Beschleunigungsmechanismen auf die Art und Weise, wie wir Musik aus dem Versteck ihrer Partitur hervorholen, um sie zum Klingen zu bringen?

Eine gebräuchliche Tempobezeichnung ist das ‚Tempo giusto', das ‚richtige' Tempo. Als seriöser Wissenschaftler weiß Heinrich Christoph Koch was ‚richtig' ist. Er definiert das Tempo giusto als „dem Stück angemessene Bewegung, die zu erkennen dem Vortragenden also selbst überlassen bleibt" (Koch 1865, S. 831). Doch was ist hier richtig und angemessen? Während Kochs Definition aus dem 19. Jahrhundert sich bereits außerhalb eines absoluten Zeitmaßes bewegt, lohnt sich ein Blick in die Flötenschule von Johann Joachim Quantz. Hier richtet sich das Tempo noch nach einer anthropologischen Größe, an eine erlebte Zeit, die sich am Atem, am Herzschlag, an der Bewegung einzelner Tanzschritte orientiert: „Man nehme den Pulsschlag, wie er nach der Mittagsmahlzeit bis Abends, und zwar wie er bey einem lustigen und aufgeräumten, doch dabey etwas hitzigen und flüchtigen Menschen, oder, wenn es so zu sprechen erlaubt ist, bey einem Menschen von cholerisch-sanguinischem Temperamente geht, zum Grunde: so wird man den rechten getroffen haben. Ein niedergeschlagener, oder trauriger, oder kaltsinnniger und träger Mensch, könnte allenfalls bey einem jeden Stücke das Zeitmaßetwas lebhafter fassen, als sein Puls geht" (Quantz 1953, S. 267). Gerade die hier angedeuteten Variationen des Zögerlichen, des individuellen und subjektiven Zeitempfindens sind es, die Musik und Musizieren so anziehend machen. Wer behaupten möchte, dass eine Vielfalt von subjektiv erlebten Zeitqualitäten der Musik abträglich sei, darf sich einmal mit den präzisen – und dabei fast ironisch-offen anmutenden Anweisungen zum letzten Satz von Mozarts Flötenquartett (KV 298) auseinandersetzen: *Allegretto grazioso, ma non troppo presto, pero non troppo adagio* (etwas schnell und lieblich, aber nicht allzu schnell, jedoch auch nicht zu langsam).

Mit der Erfindung des Metronoms wird das Tempo dann zur abstrakten Größe, die von einem äußeren Maßstab gesetzt wird. Die Frage ist nicht mehr ‚Wie fühlt sich diese Musik für mich an?', sondern ‚Welches Tempo ist für sie vorgesehen?' Aus einer erlebten Qualität wird eine quantifizierbare technische Größe.

Dabei häufen sich seit der Erfindung des Metronoms auch Stimmen, die beklagen, dass die Tempi in der Musik ohne ersichtlichen Grund angezogen haben. Im Jahr 1841 monierte Anton Schindler am Pariser Musikleben, dass „durch das geschwinde Tempo die Streichinstrumente fitscheln mußten und dadurch alle Würde und Poesie schwindet" (zit. nach Wehmeyer 1993, S. 57). Otto Jahn, Mozart-Biograf und Gründer der Leipziger Bachgesellschaft, also Musikwissenschaftler der ersten Stunde, kritisierte ebenso die zu schnellen Tempi: „Ein Grundschaden für alle Leistungen des Orchesters ist das Ueberhetzen der meisten Tempo's […] Ein solches hastiges Abjagen, was doch niemand mit Feuer und Leidenschaft verwechseln wollte […], daß der Ton und Klang, wesentlich beeinträchtigt, nie zu seinem Rechte kommt" (ebd., S. 95). Nicht weit ist dann der Sprung zu Wilhelm Buschs Karikaturen des Virtuosen oder den Auftritten Niccolò Paganinis, der beim Vortrag der Werke Beethovens die langsamen Sätze gerne übersprang, um sich und das Publikum nicht zu langweilen. Insgesamt gerieten seine Auftritte in eine gefährliche Nähe zu den Kabinettstücken der Vergnügungsbranche.

In den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts dringt die Beschleunigung, die „Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne" (Rosa 2005) verstärkt auch in die musikästhetischen Diskurse ein: „Wo unsere Musik am aufrichtigsten ihren geschichtlichen Stand realisiert, läßt sie sich in Zweiunddreißigstel̨n notieren" (Adorno 1997b, S. 68). 1930 veröffentlichte Theodor W. Adorno in der österreichischen Zeitschrift *Pult und Taktstock* den Aufsatz „Neue Tempi", in dem er von der „Notwendigkeit" sprach, „die Werke rascher zu interpretieren" (ebd., S. 70). So ist es ihm ein Anliegen, das Werk aus der Gefangenschaft der „geschichtlichen Konstellation seiner Ursprungszeit" zu befreien: „Es ist im Bewußtsein aller Schwankungen und aller empirischen Widersprüche, doch gleichwohl mit einiger genereller Bestimmtheit zu vermuten, daß die Werke im Lauf der Zeit stets rascher gespielt werden müssen. Das ist an den Werken zu begründen; nicht psychologisch. Die Werke schrumpfen in der Zeit ein, die Vielfalt des darin Seienden rückt zusammen" (ebd., S. 67). Fast könnte man meinen, man hätte die sich einschrumpfende Alte Musik zu heiß gewaschen. Dieser Eindruck bestätigt sich bis heute all jenen, die sich in die rasanten Tempi der historisch informierten Beschleunigungsideologen nicht so recht einwohnen möchten. Dabei war es zunächst einmal ein wichtiger Schritt, Tempobezeichnungen nicht isoliert zu betrachten, um zu vermeiden, der Musik ein Tempoverständnis späterer Epochen überzustülpen. Für Adorno, der an den permanenten Fortschritt des musikalischen Materials glaubte, wird diese Forderung nicht von außen an die Musik herangetragen, sie wurde nicht durch die Entwicklung der Technikgeschichte aufgezwungen, er begründete die Forderung nach schnelleren Tempi aus der Musik selbst heraus: Es bedürfe hier eines Tempos, wo die einzelnen Abschnitte näher zusammenrücken, um das Formganze sichtbar zu halten.

Erwin Stein, der Herausgeber von *Pult und Taktstock*, plädierte hingegen dafür, die Metronomisierung der Musik streng fortzusetzen. Er forderte ein musikpädagogisches Programm zur Fundierung eines absoluten Gehörs für das Tempo: Ungeachtet möglicher Pulsschwankungen sollte jeder in die Lage versetzt werden, eine quantifizierte Metronomangabe in das konkrete Tempo zu übersetzen.

Adornos Gedanken haben bereits durchscheinen lassen, dass eine gesellschaftliche Beschleunigung automatisch zu schnellerer Musik führt. Wenn der Soziologe Hartmut Rosa die Moderne als Gesellschaft beschreibt, deren Zeitstrukturen zunehmend von Beschleunigung geprägt seien, nimmt er drei miteinander verbundene Formen in den Blick, die sich gegenseitig bedingen: die technische Beschleunigung, die Beschleunigung des sozialen Wandels und die Beschleunigung des Lebenstempos. Rosa beschreibt diese sich gegenseitig bestärkenden und antreibenden Kräfte als „Akzelerationszirkel" (Rosa 2005, S. 243). Dieser führe dann zu dem Paradoxon, dass wir ständig über Stress, Hektik und Zeitnot klagen, obwohl wir enorme Zeitgewinne durch Beschleunigung zu verzeichnen haben, rüsten wir uns doch aus

mit Schnellkochtöpfen, Spülmaschinen und E-Scootern, einem gigantischen Arsenal zeitsparender Maschinen: „Wir haben keine Zeit, obwohl wir sie im Überfluss gewinnen“ (ebd., S. 11).

Lob der Untätigkeit: Die Zeit gehört uns!

„Die Thätigen rollen, wie der Stein rollt, gemäss der Dummheit der Mechanik“ (Nietzsche 1999b, S. 231). Dieses Nietzschewort beschreibt „Menschliches, Allzumenschliches“, man sollte dieses allen „Bildungsverkürzern“ entgegenhalten, die es in erster Linie genau auf solch ein ‚Rollkommando‘ abgesehen haben, wenn man die Reformpakete zur Verkürzung der Gymnasialzeit und Studienreformen des Bologna-Prozesses mit Karlheinz A. Geißler als „Angriff […] der Ökonomie auf die Zeiten der Bildung“ versteht: „Weder in der Erziehung noch in der Bildung gilt es, Zeit zu ‚bewirtschaften‘, sie zu sparen, Prozesse zu beschleunigen, zu straffen und zu verkürzen. In Bildung und Erziehung geht es vor allem darum, Zeit klug zu ‚verlieren‘“ (Geißler 2012, S. 59).

Wie kann es nun dem Musikunterricht in einer solchen Institution der Zeitordnung gelingen, Zeit zu verlieren, wo doch die Musik selbst den Bedingungen einer beschleunigten Welt unterliegt? Wie kann eine Stätte des Übens und Lernens zum Ort des Verweilens werden?

Christian Rolle fragt bereits seit beinahe 30 Jahren nach der Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse (Rolle 1999). Hier zeigt sich also schon lange eine grundlegende Haltung, die vielfach aufgegriffen und weitergeführt wurde, um sich einer bis heute verbreiteten Kompressions- und Aufbauorientierung des kontinuierlichen und systematischen Kompetenzaufbaus entgegenzustellen. Unterbrochen wird hier die Selbstverständlichkeit, dass alles auf ein Ergebnis ‚hinrollen‘ muss, denn manchmal beginnt Bildung genau dort, wo wir für einen Augenblick aufhören, die Welt verfügbar machen zu wollen. Die Konzeption eines hinrollenden, aufbauenden Musikunterricht ist dabei keineswegs mit oberflächlicher Beschleunigung gleichzusetzen. Vielmehr besitzt er eine gerichtete Zeitstruktur: Etwas baut auf etwas anderem auf. Die Gegenwart erhält ihren Wert dadurch, dass sie auf eine spätere Handlungsfähigkeit verweist. Was soll hier mit einem Moment der Muße passieren, der nirgendwohin führen will? Was geschieht hier mit einem musikalischen Erleben, dessen Zweck eben nicht darin besteht, eine Kompetenz weiter auszubauen? Während ein aufbauender Unterricht auf Steigerung verweist, kann Muße eine Erfahrung der Tiefe ermöglichen. Beides kann musikalische Bildung sein. Ein Musikunterricht, der ausschließlich auf Progression setzt, läuft in Gefahr, musikalische Gegenwart immer nur als Mittel für zukünftiges Können zu betrachten. Ein Musikunterricht, der ausschließlich auf Offenheit und Muße setzt, könnte die Bedeutung des systematischen musikalischen Lernens unterschätzen. Was soll Musikunterricht ermöglichen? Wie kann ich mich von etwas berühren lassen, ohne es gleich beherrschen zu müssen. Ist das vielleicht das Anspruchsvollste, was es im Musikunterricht zu verfolgen gilt? Schule kann ein Menschsein nicht herstellen. Aber sie kann Räume eröffnen, in denen junge Menschen Erfahrungen machen, die ihnen helfen, ihr eigenes Verhältnis zur Welt zu entwickeln. Die eigentliche pädagogische Aufgabe besteht vielleicht darin, zwischen Aufbau und Aufenthalt zu vermitteln. Dann besitzt Musikunterricht beides: die Kraft, weiterzugehen, und den Mut, innezuhalten. Auch im Innehalten kann etwas wachsen. ■



© Wikimedia CC

Modern Times: Im Räderwerk der Zeit bleibt die Muße auf der Strecke

LITERATUR

Adorno, Theodor W. (1997a): Freizeit. In: *Gesammelte Schriften*, hg. von Rolf Tiedemann, Bd. 10.2. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 645–655.

Adorno, Theodor W. (1997b): Neue Tempi. In: *Gesammelte Schriften*, hg. von Rolf Tiedemann, Bd. 17. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 66–73.

Arendt, Hanna (2002): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München, Zürich: Piper.

Busoni, Ferruccio (2013): *Entwurf einer neuen Ästhetik der Tonkunst*. Bremen: Europäischer Literaturverlag.

Edler, A. (2003). Gattungen der Musik für Tasteninstrumente. In S. Mauser (Hrsg.), *Handbuch der musikalischen Gattungen*, Bd. 7,2. Laaber: Laaber.

Geißler, Karlheinz A. (2012): *Lob der Pause. Von der Vielfalt der Zeiten und der Poesie des Augenblicks*. München: oekom.

Han, Byung-Chul (2009): *Duft der Zeit. Ein philosophisches Essay zur Kunst des Verweilens*. Bielefeld: transcript.

Kaltenborn, Olaf (2005): *Die Unwahl des Jahres 2005*. Idw – Informationsdienst Wissenschaft [https://idw-online.de/de/news97348, letzter Zugriff: 21.09.2026].

Koch, Heinrich Christoph (1865): *Musikalisches Lexikon*. Heidelberg: C. J. B. Mohr.

Krautz, Jochen (42014): *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. München: Diederichs.

Nietzsche, Friedrich (1988a): Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten. Sechs öffentliche Vorträge. In: *Kritische Studienausgabe*, Bd. 1, hg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. München: dtv, S. 641–752.

Nietzsche, Friedrich (1988b): Menschliches, Allzumenschliches. In: *Kritische Studienausgabe*, Bd. 2, hg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. München: dtv.

Nietzsche, Friedrich (1988c): Die fröhliche Wissenschaft. In: *Kritische Studienausgabe*, Bd. 3, hg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. München: dtv, S. 343–651.

Quantz, Johann Joachim (1752/1953): *Versuch eine Anweisung die Flöte traversiere zu spielen*. Kassel: Bärenreiter.

Rolle, Christian (1999): *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Bosse.

Rosa, Hartmut (2005): *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schumann, R. (1985): *Gesammelte Schriften über Musik und Musiker*, Nachdr. der Ausgabe Leipzig 1854, Bd. 2. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Wehmeyer, Grete (1993): *prestißißimo. Die Wiederentdeckung der Langsamkeit der Musik*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.