

BESPRECHUNGEN

Pädagogik

KRINGS, Hermann: *Neues Lernen*. Fragen der Pädagogen und Aufgaben der Bildungspolitiker. München: Kösel 1972. 87 S. Kart. 9,-.

Hermann Krings, seit 1970 Vorsitzender des Deutschen Bildungsrats, legt ein kleines Bändchen vor, das seine Entstehung der Arbeit im Bildungsrat verdankt. Anlaß für „Ein neues Lernen“? (9–40), „Bildung im Spannungsfeld von Humanität und Technik“ (41 bis 63), „Die Aporie der Bildungsplanung“ (65–81) waren Vorträge, die der Verfasser 1970 in Zürich und 1971 in Kiel gehalten hat. Ihre inhaltlichen Aussagen beziehen sich auf Veröffentlichungen des Bildungsrats, aber sie erschöpfen sich nicht darin. Die Beiträge erreichen eine Tiefendimension, die offiziellen Stellungnahmen gewöhnlich nicht eigen ist.

„Bildung im Spannungsfeld von Humanität und Technik“, als Vortrag vor dem DGB gehalten, gipfelt in einer harten Kritik am Berufsbildungsgesetz von 1969, das aus „Lehrlingen“ zwar „Auszubildende“ macht, deren humane Bedürfnisse aber nicht genügend berücksichtigt. Die Schwächen des dualen Ausbildungssystems werden offen dargelegt. Diese nüchterne Analyse bringt die Benachteiligung der Lehrlinge deutlicher in den Blick, als es die gesamte „Schule und Kapitalismus“-Literatur tun könnte. „Aporie der Bildungsplanung“ macht Notwendigkeit und zugleich Ambivalenz des Planens im Bildungsbereich überzeugend deutlich: „Die humane und soziale Qualität des Lernprozesses ist durch den Plan nicht garantiert, sondern nur ermöglicht... Die Qualität stellt sich erst in der Interaktion selber her“ (73). Diese beiden Abschnitte sind nützlich und wichtig, weil sie manche Polarisierung in der öffentlichen Diskussion als Scheinanomien entlarven, und zwar nicht durch billige Harmoni-

sierung, sondern durch Reduktion auf die Kategorie „Humanität“.

Der entscheidende und interessanteste, wenn auch abstrakteste und schwierigste Beitrag aber scheint uns „Ein neues Lernen?“ zu sein. Krings arbeitet hier das traditionelle Verständnis von Lernen kritisch auf und entwickelt unter Einbeziehung moderner lerntheoretischer und lernpsychologischer Forschung sein „neues Lernen“. Es geht ihm dabei nicht nur um frühes Lernen, auch nicht nur um „life-long-learning“ (das wäre so neu nicht!), sondern um „Kreativität“ als oberstes Lernziel. Auch das sagt Krings nicht als erster, aber er ist u. E. der erste, der dieses neue Lernen philosophisch begründet, indem er die Krise, in die Lernen heute in Schule und Hochschule geraten ist, analysiert: „Für die innere Dimension der Krise haben wir keine Daten, sondern Symptome, über die man nachdenken kann und die man deuten muß“ (19). Das Nachdenken und Deuten gilt der Kritik des Bewußtseins, die Marx an Descartes und seinen Nachfolgern vorgenommen hat und die von Nietzsche weitergeführt worden ist. „Das Bewußtsein wird überführt, selbst ein Produkt und nicht das Produzierende zu sein“ (21), Produkt materieller Bedingungen, verdrängter Triebfaktoren, eines durch die herrschende Klasse verkehrten Lebenswillens. „Eines der schwersten Symptome für die Krise des Lernens scheint dieses Dilemma zu sein: daß eben das Bewußtsein, dessen Bildung das Ziel des Lernens ist, sich zugleich in einer Kritik seiner selbst destruiert“ (21). Krings macht deutlich, „daß der Hintergrund unserer Frage nach dem neuen Lernen nicht nur eine philosophische Kritik ist, sondern eine Kritik der Philosophie – und der Theologie; eine Kritik des durch das Be-

wußtsein in Anspruch genommenen und domestizierten Absoluten“ (23). Nicht Indoktrination, sondern Freisetzung der Spontanität ist das Ziel des neuen Lernens: „Einen Bildungsprozeß zu leisten, vollzieht sich eben dadurch: das Spannungsverhältnis von Energie des Triebes und Intentionalität des Bewußtseins als *einen* Akt, und zwar als einen autochthonen Akt der Selbstidentifikation, zu realisieren“ (29).

Die entscheidende Leistung dieses Beitrags liegt darin, daß den „Linken“ nicht so sehr der Kampf angesagt wird, als daß sie mit ihren eigenen Waffen geschlagen werden. Der souveräne Umgang des Verfassers mit der Philosophie des 19. und 20. Jahrhunderts macht allerdings den Zugang nicht leicht. Dennoch sollte man die Mühe nicht scheuen. Vieles, was heute in Schulen und Hochschulen erschreckt und befremdet, findet hier Analyse und Deutung. Und das ist zugleich eine sehr konkrete Hilfe für die Annahme der „unab-weisbaren Herausforderung“ (24) durch den Marxismus, die Krings hier stellvertretend leistet.

E. von der Lieth

BRÜHWEIFLER, Hans: *Wider die Leistungsschule*. Eine Untersuchung zum ursprünglich pädagogischen Begriff der Muße (Scholé). Zürich, Einsiedeln, Köln: Benziger 1971. 171 S. Kart. 16,80.

Angesichts der immer heftiger und polemischer sich entwickelnden Diskussion über „Leistung“ in Schule und Gesellschaft weckt ein Buch mit dem Titel „Wider die Leistungsschule“ hohe Erwartungen. Aber wer sich einen Beitrag zur aktuellen, vor allem politökonomischen Diskussion erhofft hat, sieht sich enttäuscht. Der Verfasser bleibt diesseits der Demarkationslinie und rekurriert auf den ursprünglichen Sinn von Schule: Griechisch: Scholé = Muße.

Der Entfaltung und Abgrenzung dieses Begriffs ist der ganze erste Abschnitt gewidmet: „Der Begriffsbereich der Muße“ (9–62). Die Kronzeugen sind Platon und Aristoteles, Augustin und Thomas, Pascal und Goethe, Guardini und Josef Pieper, erlauchte Namen

aus Geschichte und Gegenwart. „Muße“ wird abgegrenzt gegen „Freizeit“, „Arbeit“ und „Müßiggang“. Sie wird begriffen als „Haltung der Mitte“ (11), der „mußische“ (kein sehr glückliches Adjektiv!) Mensch wird folgendermaßen definiert: „Solcherweise asketisch-gelöst und vertrauend-gebunden fühlt und weiß sich der Heiter-Müßige in seiner Umwelt daheim und mit seiner Mitwelt in Übereinstimmung, trotz aller Unzulänglichkeiten“ (41). Von der Schule ist erst am Ende des 1. Abschnitts die Rede: „Wir haben gesehen, daß aus der griechischen Muße unsere Schule wurde, daß Aristoteles die scholé als Angelpunkt bezeichnet hat, so daß man – und dies wohl auch heute noch – die Frage um Muße und Schule als Kardinalfragen bezeichnen muß“ (59).

Der 2. Abschnitt (63–73) behandelt „Die anthropologisch-psychologische Bedeutung der Muße“. Muße wird zur Mitte der drei menschlichen Grundakte Fühlen-Denken-Wollen. Der spekulative Tiefgang dieser Überlegungen ist beeindruckend, aber restlos zu überzeugen vermögen sie nicht: zu rasch wird die gesamte empirische Psychologie ausgeklammert. Die anschaulichen Diagramme täuschen eine Evidenz vor, die durch den Text nicht gegeben ist. So wohltuend der Mut ist, mit dem Brühweiler den Menschen nicht in der Statistik aufgehen läßt, so wenig vermag das rein Spekulative zu überzeugen. Das Gleiche gilt für den 3. Abschnitt: „Muße in pädagogischer Sicht“ (74–108). Sicher findet sich hier manches Beherzigenswerte für Eltern und Lehrer, aber der Rückgriff auf Pestalozzi und Jeremias Gotthelf, Remplein und Ph. Lersch, Keilhacker und Busemann ignoriert den Forschungsstand der pädagogischen Psychologie und leugnet mit der unreflektierten Warnung vor „Verfrühung“ die grundlegenden Erkenntnisse Aeblis.

Der 4. Abschnitt „Die Muße-Schule“ (109–144) scheint das im Titel des Buchs sich ankündigende Kontrastprogramm zu bringen. Und in der Tat wird hier einer Schule der Kampf angesagt, in der ein „Lehrbetrieb und eine fatale Leistungsbesessenheit herrschen“ (109). Es fehlt nicht an nützlichen Hinweisen