

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 Aebli.

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

auf Fehlplanungen im Schulbau, auf die Stofffülle und die Notwendigkeit zu exemplarischem Unterricht, nicht an Einsichten in die Fehlformen elterlichen Verhaltens, wobei dem Verfasser ein reiches Tatsachenmaterial aus seiner schulpsychologischen Arbeit zur Verfügung steht, nicht an Empfehlungen zu schulischen Aktivitäten, die der Muße förderlich sind wie z. B. das Wandern (121). Aber erst im 5. Abschnitt „Ausblick“ (144–152) wird der sozioökonomische und der politökonomische Aspekt der Leistungsproblematik einen Augenblick lang sichtbar: Auf S. 146 findet sich ein Zitat Martin Luther Kings: „Die Stabilisierung des großen Welthauses, das uns gehört, wird eine Revolution der Werte bedeuten, die die Revolution der Wissenschaft und der Freiheit auf der ganzen Welt begleitet. Wir müssen rasch mit dem Übergang von der Ding-orientierten Gesellschaft zur Person-orientierten Gesellschaft beginnen. Wenn Maschinen und Computer, Profite und Besitzrechte für wichtiger gehalten werden als Menschen, ist es unmöglich, das riesige Trio Rassismus, Materialismus und Militarismus zu besiegen. Eine Kultur kann ebensoleicht über moralischen und seelischen Bankrott wie über finanziellen Bankrott fallen.“ Die Brisanz dieses King-Zitats ist Brühweiler offensichtlich entgangen. Sonst ist es nicht zu verstehen, warum er *hier* nicht angezettet hat, um seinen Begriff von Schule zu entfalten.

E. von der Lieth

mühe auch Habermas und Heydorn mit einzelnen, gegen den Gesamtkontext fixierten Zitaten, lese fleißig, aber mit selektiven Aprioris quer durch die amerikanische und bundesdeutsche Sozialwissenschaft (512 Abmerkungen und 264 Titel im Literaturverzeichnis, aber es fehlen Betzen/Nipkow, Bokelmann/Schaeuerl und H. Roths Aufsätze zur Lehrerbildung), mache daraus einen Zettelkasten, kippe diesen Zettelkasten eines Tages auf den Tisch und beginne wahllos irgendwo zu schreiben: dann kommt etwa das heraus, was Arno Combe als „Kritik der Lehrerrolle“ vorlegt und was H.-J. Gamm, der Herausgeber der Reihe, unter Themen subsumiert, „die auf den bisher als gesichert geltenden pädagogischen Fundus teilweise verzichten und die weißen Flecken auf der Landkarte unserer scheinbaren erzieherischen Gewissheiten markieren“ (Vorwort).

Auf welchen Fundus wird bei Combe verzichtet? Zumindest auf die Einsicht, daß jeder Erziehungsvorgang eine hochkomplexe Angelegenheit ist, die sich in einer unendlichen Vielzahl von Variablen abspielt. Er verzichtet auch auf die Einsicht, daß das Selbstverständnis der Lehrer vielschichtig und sowohl historischen wie individuellen Wandlungen unterworfen ist. Bei Combe ist es konstant, denn die Lehrer stammen aus der Mittelschicht (was immer man darunter verstehen mag), sie können also gar nicht anders, als die Mittelstandsnormen gegenüber den Schülern zu vertreten und so „den Interessen einer privilegierten politischen und ökonomischen Machtelite“ zu dienen (9).

Die sieben Abschnitte des Bändchens variieren dieses Thema mit ermüdender Monotonie. Es wechseln die Kapitelüberschriften, nicht aber die Aspekte. Die Zäsuren sind rein zufällig, der Verfasser assoziiert. Er strukturiert weder sein Material noch seine Gedanken.

So lohnt es eigentlich nicht, sich mit den inhaltlichen Aussagen zu beschäftigen, interessant ist allenfalls die Methode. Hier ist Wachsamkeit geboten. Denn wenn solches Schreiben Schule macht, von Ordinarien gedeckt und von renommierten Verlagen als Taschen-

COMBE, Arno: *Kritik der Lehrerrolle*. Gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewußtseins. München: List 1971. 268 S. (List-Taschenbücher. 1662.) Kart.

Man nehme: Einen bedeutenden Autor, dessen Kompetenz und Integrität über allen Zweifel erhaben sind (hier: Adorno), greife aus dessen umfangreichem Werk einen nach Aussage des Autors „frei improvisierten“ Vortrag heraus (hier: Tabus über dem Lehrberuf), dogmatisiere diese freien Improvisationen, benutze sie als Aufhänger für die eigene Meinung, die schon feststeht, bevor die Arbeit überhaupt begonnen wird, be-