

3. Kapitel

Diesterwegs Darstellung des bürgerlichen pädagogischen Konzepts im Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer

Diesterwegs "Wegweiser..." ist eine pädagogische Regelsammlung, ein Buch mit praktischen Handlungsanleitungen für Lehrer, aber kein erziehungswissenschaftliches Werk über die dem pädagogischen Geschehen zugrundeliegenden Bewegungsgesetze. Das Verhältnis von pädagogischer Regel und wissenschaftlichem Gesetz bestimmt sich in diesem historischen Standardwerk der Lehrerbildung eindeutig als absolute Vorherrschaft des ersteren, denn erziehungswissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten, die stoisch und wertfrei die Verformbarkeit der menschlichen Naturkraft beschreiben, sind nach Diesterwegs Meinung sowieso nicht zur Lehrerbildung geeignet. - Was er statt dessen im "Wegweiser" tut, ist die Formulierung pädagogischer Ideen mit beigefügten Regeln ihrer Realisierung. Ideen sind Theoreme in der interessensmäßigen Ausformulierung eines praktischen Handlungsplanes, insofern generalisierter Anfang und standardisiertes Kontrollschema von Arbeitsprozessen. Lehrerhandbücher wie der "Wegweiser" sind - ihrem ideellen Gehalt nach als Regelsammlungen - Produktionsmittel und sogar unmittelbare Arbeitsmittel in der Produktion pädagogischer Produzenten. Sind die darin zu Regeln verdichteten Ideen wie im vorliegenden Fall nicht systematischer wissenschaftlicher Analyse der der Arbeitskraft zugrundeliegenden Naturkräfte und der bei der Verwandlung dieser Naturkräfte in Arbeitskräfte wirkenden gesellschaftlichen Naturprozesse, die sich mit jedem pädagogischen Arbeitsprozeß sofort wieder als sekundäre naturwüchsige Superstruktur herausbilden, entsprungen, sondern der vorwissenschaftlich-empirischen Sammlung praktischer Produktionserfahrungen der bürgerlichen Pädagogen und ihrer Schulreformbestrebungen, gewinnen solche erfahrungsmäßigen Regelsammlungen für die Erforschung der wissenschaftlichen Bewegungsgesetze, die die Produktion der Arbeitskraft determinieren, den Wert von Primärquellen, eben weil sie die praktischen Erfahrungen, die ein Jahrhundert bürgerlicher Pädagogik gemacht hat, in erfahrungsmäßiger - also nach Interessenprioritäten geordneter

- Reihenfolge zusammenfassen. Solche Kodifizierungen pädagogischer Erfahrungen sind unmittelbarer Arbeitsgegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung.

Die erziehungswissenschaftliche Forschung hat zwar den historischen Stoff der Pädagogik sich im Detail anzueignen und an seinen exemplarischen Partien die untergründige, verborgene Struktur, die die explizite pädagogische Argumentation steuert, aufzuspüren, - aber sie kann dies nicht voraussetzungslos und theorieabstinent tun, denn das hieße mit bloßen Händen in der Materie wühlen und das reife analytische Instrumentarium, das die menschliche Denkgeschichte herausgebildet hat, links liegen zu lassen. Solche Verachtung der Theorie im allgemeinen und der Philosophie oder wissenschaftlichen Weltanschauung im besonderen straft sich in der Regel dadurch, daß die vermeintliche Voraussetzungslosigkeit besonders geistlosen Theorien anheimfällt. - Die Voraussetzung, mit der wir an die Analyse des historischen Materials gehen, ist der Dialektische Materialismus, oder genauer: die substantiellen und formellen Resultate der Marxschen Kritik der politischen Ökonomie in seinem Hauptwerk "Das Kapital" dienen uns als analytisches Instrument bei der kritischen Rezeption der in Theorien und praxisbezogenen Regeln niedergelegten Erfahrungen der klassischen bürgerlichen Pädagogik.

Eine Diesterweg-Rezeption mit dialektisch-materialistischem Instrumentarium zu betreiben beansprucht auch die DDR-Pädagogik; mit dieser Rezeption wird sich die hier intendierte auseinandersetzen müssen., allerdings erst *nach* der im obigen Sinne mit Hilfe politökonomischer Kategorien durchgeführten Analyse der Diesterwegschen Pädagogik. Die Kategorien des Marxschen "Kapitals" sollen in diesem Versuch einer Forschungsweise der pädagogischen Theorie eine ähnliche Rolle wie die Kategorien der Hegelschen "Logik" in den "Grundrissen" - der Forschungsweise der politischen Ökonomie - spielen. Marx hat Hegels idealistische Kategorien der dialektischen Logik dazu benutzt, das vulgärmaterialistisch, durch brutale Interessiertheit am Stoff verformte oder noch ganz gestaltlose ökonomische Material in logische Formen umzugießen, es mitunter sehr gewaltsam zu theoretisieren, um damit die Transparenz seiner eigenen inneren Struktur zu erhöhen und schließlich durch die wechselseitige Bearbeitung der ökonomischen Materie durch dialektische Logik und der dialektischen Logik durch materialistische Ökonomie die dialektisch-materialistische Analyse der ökonomischen Verhältnisse selbst zu gewinnen, also die Sachen der Logik und der Ökonomie zur Logik der ökonomischen Sache selbst zu machen. - War Marxens dialektisch-materialistische Kritik der politischen Ökonomie vornehmlich *dialektische* Kritik des ökonomischen Materialismus, so ist umgekehrt unser Versuch der dialektisch-materialistischen Kritik der Geschichte der

Pädagogik vornehmlich *materialistische* Kritik des pädagogischen und philosophischen Bildungsidealismus, was aber nicht im Sinne der landläufigen Zurückweisung der idealistischen Bildungskonzeption mit dem unvermeidbaren Insistieren auf dem vermeintlich Praktischen oder Pragmatischen geschehen soll, sondern umgekehrt den *materiellen Sinn der idealistischen Idee* durch ihre analytische Bearbeitung mittels politökonomischer Kategorien zu erweisen hat. Es versteht sich, daß jede Materialisierung von Ideen zugleich eine Dialektisierung von Materie bedeutet und umgekehrt, insgesamt also Eindringen des menschlichen Denkens in seine spezifische materielle Bewegungsform, Erkenntnis seiner äußeren Natur und damit seiner eigenen inneren.

Der "Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer" ist ein pädagogischem Regelbuch, das in die pädagogische Produktionssphäre v.I¹ gehört, d.h. der Produktion pädagogischer Produzenten dient, nämlich der Lehrerausbildung. Die pädagogische Produktionsabteilung v.I produziert Arbeitskräfte v, die selber zur Produktion I von Arbeitskräften v bestimmt sind. Hingegen gehört die Ausbildung von Schülern, die in der materiellen Produktion arbeiten sollen, zur pädagogischen Produktionssphäre v.II, worin die Produktion pädagogischer Konsumenten vonstatten geht, d.h. Arbeitskräfte, die selbst nicht wieder in die Produktion von Arbeitskräften eingehen, produziert werden. Die in Abteilung v.II produzierten Arbeitskräfte können selbst wiederum in der produktionsmittel-produzierenden Abteilung I der materiellen Produktion konsumiert werden; vom pädagogischen, arbeitskräfteproduzierenden Standpunkt zählt die Abteilung I der materiellen Produktion zur Konsumtionssphäre. In der pädagogischen Produktionsabteilung v.II werden keine pädagogischen Produzenten, sondern Konsumenten der Arbeitskraft produziert, die ihre Arbeitskraft in materiellen Produktionsprozessen verausgaben, bzw. zu solchen Zwecken verkaufen; die pädagogische Reproduktionsabteilung v.II liefert Arbeitskraft für die Abteilung I der materiellen Produktion, die als Konsumtionssphäre pädagogischer Produkte, der Arbeitskräfte, und damit Produktionssphäre von materiellen Produktionsmitteln zugleich pädagogische Konsumtionsmittel herstellt, die dem Verbrauch der Arbeitskraft dienen. Aber die vom Lehrer und anderen pädagogischen Arbeitern hergestellten Arbeitskräfte, die insgesamt für die materielle Produktion bestimmt sind, werden nicht nur in der Abteilung I, sondern auch der Abteilung II, der Produktion von Konsumtionsmitteln, verausgabt, womit die Arbeitskraft zugleich materielle Mittel ihrer eigenen Produktion produziert. Die Bedeutung der Abteilungen I

¹ v = Arbeitskraft; I = Produktion; II = Konsumtion; v.I = Arbeitskraft zur Produktion (von Arbeitskraft); v.II = Arbeitskraft zur Konsumtion (= Arbeitskraft zur Produktion materieller Güter).

und II der materiellen Produktion kehrt sich vom Standpunkt der pädagogischen oder arbeitskräfteproduzierenden um, die materiellen Produktionsmittel sind die pädagogischen Konsumtionsmittel, die materiellen Konsumtionsmittel die pädagogischen Produktionsmittel, aber eben nur die materiellen. Insofern gesellschaftliche Arbeit sich auf materielle beschränkt, sind mit ihr auch die geistige Arbeit und die geistigen Mittel der pädagogischen Produktion mit den materiellen gegeben. Falls die geistige Produktion sich von der materiellen im Zuge gesellschaftlicher Arbeitsteilung abgesondert hat, bildet sie mit der materiellen und der pädagogischen Produktion einen gesonderten Reproduktionskreislauf.

Die gesamte pädagogische Produktion ist also zunächst unterschieden in die Produktion von Arbeitskraft-Produzenten (v.I) und die Produktion von Arbeitskraft-Konsumenten (v.II). In einer späteren, systematischen und nicht mehr nur historisch-kritischen Abhandlung über die Theorie der Arbeitskraft wird darzustellen sein, welche Umsatzgleichungen innerhalb der gesamtgesellschaftlichen Reproduktion der Arbeitskraft erfüllt sein müssen. Für den hier verfolgten Zweck der materialistischen Analyse eines erziehungsgeschichtlichen Dokuments, der sich aus forschungslogischen Gründen zunächst auf die Ebene qualitativer Untersuchungen beschränken muß, erübrigt sich noch die Aufstellung von Umsatzgleichungen. Worauf es zunächst ankommt, ist die weitere Differenzierung des politökonomisch-pädagogischen Kategorienapparates.

Arbeitskräfte, Produktionsmittel, Konsumgüter, nutzbare Naturkräfte und -gegenstände haben die gemeinsame gesellschaftliche Eigenschaft, vom Menschen zur Befriedigung irgendeines seiner Bedürfnisse gebraucht zu werden; daher sind es Gebrauchsgegenstände. Alle Gebrauchsgegenstände bezeichnen wir in Anlehnung an die "Kapital"-Formalisierung² mit dem Begriffszeichen G und alle sie produzierenden konkreten Arbeiten mit dem Begriffszeichen K; diese Zeichen werden in Anlehnung an die von Marx verwendeten Zeichen für variables und konstantes Kapital mit dem Buchstaben v indiziert, wenn es sich um Arbeitskraft, und dem Buchstaben c, wenn es sich um Produktionsmittel handelt. Die Zeichen I und II stehen wie in den Marxschen Reproduktionsschemata für produktionsmittel- und konsumtionsmittelproduzierende Abteilung der materiellen und Produzenten und Konsumenten produzierende Abteilung der pädagogischen Produktion einer Gesellschaft. G_v bedeutet also Arbeitskraft, G_c Produktionsmittel; $G_{c,v}$ ist ein materielles Produkti-

² Kapitalismus in Formeln. Lehrweise der politischen Ökonomie. Neu bearbeitet und herausgegeben von Oberlercher/Rogmann, Hamburg 1972.

onsmittel, das in die Herstellung von Arbeitskraft eingeht, folglich mit G_{II} , einem Konsumtionsmittel der Marxschen Schemata der materiellen Reproduktion, identisch. $G_{v,c}$ dagegen ist die Arbeitskraft in der Funktion des Produktionsmittels, d.h. Arbeitskraft als Gegenstand pädagogischer Arbeit. $G_{v,I}$ und $G_{v,II}$ sind Arbeitskräfte als Produkte pädagogischer Arbeit, die entweder in die Produktion neuer Arbeitskraft eingeht oder im materiellen Produktionsprozeß konsumiert werden. $G_{v,I}$ kann z.B. eine fertige Lehrer-Arbeitskraft, die in den Schuldienst eintritt, und $G_{v,II}$ eine fertiggestellte Schüler-Arbeitskraft sein, die von der Schule an die materielle Produktion abgeliefert wird. Unter $K_{v,I}$ und $K_{v,II}$ verstehen wir die entsprechenden pädagogischen Arbeiten in beiden Abteilungen, die jedoch selbst wieder Doppelcharakter haben und in Lehr- und Lernarbeit zerfallen. In den materiellen Produktionsmitteln der Arbeitskraft - den pädagogischen Hilfsstoffen - unterscheiden wir ebenso wie in der Arbeitskraft als Gegenstand pädagogischer Arbeit selbst fixe und zirkulierende Momente; so sind $G_{c,v,fix}$ materielle pädagogische Hilfsstoffe, die in die Produktion einer Arbeitskraft nicht vollständig eingeht, sondern ihrer materiellen Beschaffenheit entsprechend nur nach und nach in vielen pädagogischen Teilarbeitsprozessen aufgezehrt werden. $G_{c,v,zir}$ sind zirkulierende materielle Hilfsstoffe der pädagogischen Produktion, die ihrer Naturalform nach ganz in die Arbeitskraft eingeht, wie z.B. Nahrungsmittel. $G_{v,c,fix}$ sind die langfristigen Bestandteile der Arbeitskraft als Arbeitsgegenstand, ihre fixierte Substanz, die nur sehr langsam in Bewegung sich umsetzt, wie z.B. Knochen und Nervenapparat, das Langzeitgedächtnis, die sozialen, psychischen und geistigen Grundverhaltensmuster, etwa das, was man heute frühkindliche Sozialisation nennt, also Strukturen der Arbeitskraft, die eine sehr lange Konsumtionsperiode aufweisen und zu kontinuierlicher Umsetzung von Stoff, Energie und Information in konkrete Arbeitsbewegungen fähig sind. Umgekehrt ist $G_{v,c,zir}$ das zu kurzzeitiger und gänzlicher Umsetzung von Stoff, Energie und Information benötigte materielle Potential der Arbeitskraft; es sind die mehr flüssigen, leicht zirkulierenden Bewegungssubstanzen der Arbeitskraft, die täglich erneuerten Lebensgeister, akute Interessen z.B., die zu bestimmten Tätigkeiten befähigen. Es sind dies die schnell zirkulierenden, täglich vollständig in die Arbeitskraft als Gegenstand pädagogischer Arbeit eingehenden materiellen Substanzen in stofflicher, energetischer oder informationeller Form, aber nicht mehr an sich genommen in selbständigen Gestalt, sondern als schon in die Arbeitskraft eingegangene Potenzen derselben. So schnell sie jedoch in die Arbeitskraft eingeht, so schnell werden sie von ihr auch wieder in Bewegung umgesetzt, müssen daher ständig erneuert werden.

Wir wollen jetzt Diesterwegs Ansichten über spezielle Momente des pädagogischen Produktionsprozesses eingehender betrachten, die er unter folgenden Regeln für den Unterricht zusammenfaßt: 1) in betreff des Schülers, des Subjekts; 2) Lehrstoffs, des Objekts; 3) äußerer Verhältnisse, der Zeit, des Ortes, des Standes etc.; 4) des Lehrers. Es gebe, sagt Diesterweg, "Wahnsätze, die das Menschenleben verwirren und vernichten" (Weg.22); dazu gehörten "die Meinung, daß der Mensch durch Worte bilden und erziehen könne" (ebd.) und "der Wahn, daß das Bildungsgeschäft an sich selbst mit den Jugendjahren oder mit irgendeinem Lebensabschnitte seine Endschaft und seine Vollendung erreiche" (ebd.); dies alles sei weit gefehlt, und die pädagogischen Prozesse gingen ganz anders vonstatten: "Der Geist teilt sich dem Geiste mit; die lebendige religiöse Gesinnung in dem einen weckt sie in dem andern; das Streben des Erziehers ruft ein ähnliches in dem Zögling hervor; das Wort ist nur gut und kräftig, wenn es von dem Sein Zeugnis gibt." (Weg.22) Und: "... das ganze Leben, jedes Verhältnis, jede Lage sei eine Veranlassung zu deiner eigenen Erziehung und Bildung." (Weg.23) Mit diesen geläufigen pädagogischen Redensarten sind sehr vielschichtige und komplexe Probleme angeschnitten: der Mensch kann nicht durch Worte gebildet und erzogen werden, heißt, daß Worte nicht die Mittel oder Werkzeuge sind, mit denen die Naturkraft des Menschen bearbeitet und in Arbeitskraft verwandelt werden kann. Dagegen muß Geist auf Geist, Gesinnung auf Gesinnung, Tat auf Tat einwirken, soll die menschliche Arbeitskraft, die das Ensemble solcher Eigenschaften ist, umgeformt werden. Das Wort soll diese pädagogischen Hebel nur begleiten, nicht ersetzen. Kurzum: die menschliche Arbeitskraft kann nur zum Wachstum, zur Selbstentwicklung angeregt werden durch menschliche Arbeitskraft.

In der Methode des Studierens rät Diesterweg den Lehrern ausdrücklich zur Kollektivität, denn bleibe es beim bloß individuellen Studieren und Nachdenken, so komme weder das Wissen noch der Gegenstand zu voller Klarheit: "Bleibt es bei dem bloßen, stillen Nachdenken, so bleibt uns manche Seite des Gegenstandes verborgen. Wir glauben, ihn vollständig erfaßt zu haben, ohne daß es wirklich geschehen. Erst wenn wir zur mündlichen Mitteilung uns veranlaßt sehen; wenn wir den Gegenstand der Individualität des andern anpassen müssen; wenn wir etwa auch die Gegenbemerkungen und Einreden derselben vernehmen und zu widerlegen haben: erst durch die Wechselwirkung zwischen Lehrenden und Lernenden erhebt sich der Gegenstand zum vollen Lichte des Bewußtseins." (Weg.41) Was Diesterweg hier berührt, ist der Mechanismus der didaktischen Differenzierung eines theoretischen Sachverhalts durch seine Anwendung in pädagogischen Prozessen; der Gegenstand

der Erkenntnis selbst enthüllt sich nur mangelhaft, bleibt also weitgehend ein unbekannter, wenn er nicht gelehrt, also zum Mittel der Qualifikation einer anderen Arbeitskraft gemacht werden muß. Es ist eine alltägliche Erfahrung, daß schon die mündliche oder erst recht die schriftliche Mitteilung eines scheinbar bekannten Sachverhalts, insbesondere einer neu gemachten Erfahrung, in der Regel neue Probleme aufwirft, die der Sache selbst angehören und durch die Darstellung erst ans Licht treten. Die Sache muß dann noch weiter vertieft werden, wenn sie dem Erfahrungshorizont einer fremden Individualität angepaßt und gegen Widerspruch behauptet werden muß. Lehre, d.h. Qualifikation von Arbeitskraft, ist also konstitutiv, für alle Erkenntnisprozesse, insbesondere auch die wissenschaftlichen.

Über die Aufgaben der Lehrer im allgemeinen sagt Diesterweg, er setze voraus, daß sie in den Unterrichtsstunden "nicht bloß tätig sind, sondern *produzieren*" (Weg.43), nicht unbedingt neue Gedanken und Verfahrensweisen, sondern: "neue *Kräfte* in dem Schüler oder Verstärkung derselben" (Weg.44, Hervorhebung R0); ergo produziert der Lehrer im Schüler Arbeitskraft, indem er sie neu hervorruft (aus Naturkraft gewinnt) oder vorhandene stärkt und ausbaut. Diese pädagogische Produktion stellt besondere Anforderungen an die Lehrer-Arbeitskraft, verausgabt sie in spezifischer Form und macht einen entsprechenden Regenerationsprozeß der pädagogischen Arbeitskraft erforderlich: "In solchem produktiven Lehren liegt die seltenste, dem handwerkenden Meister ganz unbekannte Befriedigung; aber es folgt ihr auch eine Art Abspannung und - das Bedürfnis nach Abwechslung. Das Gegenteil der Produktivität ist die Rezeptivität; der abgespannte Lehrer will aufnehmen, Neues vernehmen, er will haben, andere sollen ihm geben." (Weg.44)

Das sachgerechte pädagogische Einwirken auf die Arbeitskraft des Schülers zehrt an der des Lehrers dergestalt, daß er selber ein spezifisches pädagogisches Rezeptivitätsbedürfnis entwickelt, folglich die Lehrerfortbildung Bestandteil der laufenden Reproduktion der pädagogischen Arbeitskraft ist, also zu $G_{c.v.zir}$ gehört. (Nicht umsonst sind Lehrer besonders eifrige Konsumenten des Bildungstourismus!) Da der Geist des Lehrers sich dem Geiste des Schülers mitteilen, ihn zur Entfaltung seiner Kraft anregen soll, die Geisteskraft des Lehrers also verausgabt wird in der Erregung der Geisteskraft des Schülers, ist die Entstehung eines geistigen Vakuums, das immer wieder aufgefüllt werden muß, Folge jeder Lehrtätigkeit. Die Entstehung des geistigen Vakuums als Folge jeder Lehre ist identisch mit dem oben beschriebenen Mechanismus der didaktischen Differenzierung theoretischer Sachverhalte durch ihre Anwendung als Arbeitsmittel in pädagogischen Prozessen. Nur war es oben vom Standpunkt des theoretischen Sachverhalts oder Unterrichtsstoffes be-

trachtet, dessen Anwendung in Produktionsprozessen der Arbeitskraft ihn selbst sich entwickeln und reifen läßt, was aber heißt, daß er systematisiert, vereinfacht und miniaturisiert wird. Vom Standpunkt des Lehrenden - als Individuum wie als geistiges Gattungswesen - bedeutet der gleiche Vereinfachungs- und Miniaturisierungsprozeß der Sache eine Entleerung des Geistes und Entlastung des Denk- und Erkenntnisvermögens der Menschen, kurz, eine Arbeitseinsparung oder -erleichterung für ihre Geisteskraft. Wird dieser Umstand nicht für eine Vermehrung des menschlichen Wissens, für eine Erweiterung und Vertiefung des theoretischen Horizontes und Fundamentes genutzt, schrumpft die Substanz des menschlichen Geistes, vermindert sich seine Geisteskraft, weil sie dank der Produktivitätssteigerung theoretischer wie materieller Arbeit nicht mehr im gleichen Umfange beansprucht wird, wie auf einer niedrigeren Entwicklungsstufe; den gleichen Effekt hat Nichtproportionalität des Verhältnisses von Produktion und Konsumtion der geistigen Potenzen der Arbeitskraft. Die Schrumpfung des Lehrstoffes, damit dessen didaktische Differenzierung wie gleichzeitige Entstehung und Vergrößerung des geistigen Vakuums im Lehrer in dem Maße, wie er diesen Stoff immer besser beherrscht, entspringt den allgemeinen pädagogischen Anforderungen an den Lehrer: "Der Lehrer soll nicht aus dem Buche, sondern aus dem Kopfe lehren; das rechte Lernbuch der Schüler ist der denkende Geist des Lehrers, der mit selbständiger Beherrschung des Stoffes dem einzelnen Schüler gibt, was derselbe bedarf, dem einen Milch, dem andern Speise. Der Lehrer muß... die Kochkunst verstehen. Der Stoff, aus welchem die Speisen bereitet werden, ist überall derselbe, und er wird ihm geliefert. Aber die Zubereitung desselben nach dem jedesmaligen Appetit und der vorhandenen Verdauungskraft der Schüler ist seine Sache." (Weg.49f.)

Eine "totale Beherrschung des Stoffes" (ebd.), die Diesterweg vom Lehrer fordert, ist eben dessen vollständige Integration in sein pädagogisches Arbeitsvermögen, so daß der Stoff keinen selbständigen Gegenstand theoretischer Arbeit mehr für den Lehrer bildet, seinen Geist und seine Kraft, sein Denken und Tun nicht mehr beschäftigt (denn er soll sich ja nicht mit den Unterrichtsstoffen beschäftigen, sondern mit den Kräften der Schüler, wozu er die Unterrichtsstoffe mit größter Selbstverständlichkeit, mit schlafwandlerischer Sicherheit als Mittel handhaben soll). Die Stoffe sollen als durch theoretische Arbeit (Lernen) angeeignete Naturformen in die geistig-körperliche Natursubstanz der Lehrer-Arbeitskraft eingehen, so daß sie von dieser unmittelbar auf die des Schülers übergehen können, sozusagen ohne große Reibungsverluste ein minimaler Stoffaufwand einen maximalen Kräfteerregungsprozeß im Schüler bewirkt. Gelingt eine vollständige Integration des Lehrstoffes in die

pädagogische Arbeitskraft des Lehrers, beherrscht er den Stoff also total, was bei älteren und besonders erfahrenen Lehrern durchaus eintreten mag, so fällt großes pädagogisches Geschick, sehr erfolgreiche Erregung kindlicher Geisteskräfte zusammen mit dem völligen Erliegen jeglicher theoretischer Arbeit am Unterrichtsstoff, der vom pädagogischen Arbeiter nicht mehr problematisiert, nicht mehr als Gegenstand theoretischer Arbeit gefaßt, weil er so, wie er ist, vollständig beherrscht wird und in das pädagogische Arbeitsvermögen des Lehrers aufgelöst ist, folglich für ihn keine eigenständige Existenz mehr hat, die unabhängig vom pädagogischen Verwendungszweck wäre. Die didaktische Differenzierung, die am Unterrichtsstoff dessenungeachtet weiter fortschreitet, wenn der Lehrer ihn in immer neue, dem geistigen Verdauungsvermögen einzelner Schüler angepaßte Formen umgießt, ist bei einem im dargestellten Sinne nur pädagogisch und nicht theoretisch arbeitenden Lehrer dann bloßer theoretischer Naturprozeß und kein Arbeitsprozeß, weil die didaktische Differenzierung, obwohl durch die Arbeit des Lehrers bewirkt, nur Resultat seiner pädagogischen und nicht seiner theoretischen Arbeit ist: Damit verhält es sich ähnlich wie bei der Umweltverschmutzung: die biologischen Veränderungen ganzer Landschaften sind, obwohl durch materielle Arbeitsprozesse verursacht, obwohl Folgen der Produktion, doch nicht ihre Produkte, sondern nur sekundäre Naturprozesse, die sich an Produktionsprozesse anschließen, ohne deren Bestandteil zu sein. Wie die Verwüstung von Kulturlandschaften naturwüchsiges Resultat anarchischer materieller Produktion, so die Verdummung der Pädagogen Naturfolge (geistige Umweltverschmutzung) anarchischer, d.h. mit der materiellen und theoretischen Produktion nicht planvoll proportionierter Arbeitskraft-Produktion. Diese Verdummung des pädagogischen wie überhaupt die Verkrüppelung aller Arbeiter tritt auch bei gesellschaftlicher Planung des Gesamtproduktionsprozesses auf, wenn Einheit und Proportionalität der drei Hauptabteilungen gesellschaftlicher Arbeit nicht für jeden individuellen Arbeiter hergestellt, er nicht für alle Arbeitsfunktionen des materiellen, theoretischen und pädagogischen Produktionssektors der Gesellschaft absolut disponibel ist. Andererseits existiert die absolute Disponibilität auch in der vollkommen kommunistisch organisierten Gesellschaft nur, weil sie beständig durchbrochen wird, indem einzelne Individuen oder Kollektive exklusive Fähigkeiten erwerben, damit der gesellschaftlichen Gesamtarbeitskraft neue Betätigungsfelder erschließen und vor dem Absinken in bloße Naturkraft-Disponibilität bewahren, so die Herstellung der absoluten Disponibilität als Prozeß aufrechterhalten, indem die exklusive Fähigkeit einzelner in die inklusive Fähigkeit aller Einzelarbeitskräfte verwandelt wird.

Sehr idealistisch klingt, was Diesterweg über das Verhältnis des Geistes zu den irdischen Gütern von sich gibt: "Wohl ist der Geist mehr als das Fleisch; ...aber auch das Irdische, die Güter dieser Erde, haben, wenn nicht den höchsten, doch immer einen Wert und eine Bedeutung. Denn weil sie zur Erhaltung des Leibes unentbehrlich sind, so sind sie die Vermittler, Hebel und Bedingungen zur Erstrebung geistiger Güter. An und für sich haben sie gar keinen Wert... (Weg.24).

Was ist der materielle Sinn dieser idealistischen Geistesverehrung? Das Fleisch, die irdischen Güter haben eine Bedeutung, sagt Diesterweg, aber nicht die höchste; an und für sich, d.h. isoliert vom bestimmten gesellschaftlichen Zweck, den sie zu erfüllen haben, kommt ihnen kein Wert zu. Daß die materiellen Güter Wert und Bedeutung haben, aber nur eine Bedeutung in Abhängigkeit von höheren Zwecken, die sich hinter dem "Geist" verbergen, heißt, daß die materiellen Güter, oder genauer: die Gebrauchsgegenstände, nur eine notwendige, aber keinesfalls eine hinreichende Bedingung des kapitalistischen Reproduktionsprozesses sind. Den "höchsten...Wert" hat im Kapitalismus der Verwertungsprozeß des Kapitals, dessen Maximierung erst eine hinreichende Bedingung oder vielmehr der letztendliche Zweck aller gesellschaftlichen Produktionsprozesse in ihrer kapitalistischen Form ist. Der höchste Wert, ohne den alle noch so guten und reichlichen materiellen Güter oder Gebrauchsgegenstände an und für sich gar keinen Wert haben, ist also der Mehrwert. Dies macht auch verständlich, wieso zwar Diesterweg die materialistische Binsenweisheit, daß erst das Fressen kommt und dann der Rest, zugibt, doch gleichzeitig behauptet, die "Erhaltung des Leibes" sei an und für sich genommen gar nichts wert, denn jeder Hungrige wird doch meinen, lieber satt und stumpfsinnig als ganz verhungert. Das beweist aber nur, daß erbauliche Sinnsprüche obigen Typs nicht der Logik der Hungrigen, sondern der Logik des kapitalistischen Verwertungsprozesses folgen.

Diesterweg ist ein entschiedener Gegner des abstrakten Unterrichtsprinzips. Das Abstrakte identifiziert er auch mit dem Allgemeinen, dem er eine sekundäre Rolle gegenüber dem Besonderen zuweist. Dabei taucht wieder die eigentümliche Argumentation vom selbständigen Wert des einen gegenüber dem anderen auf: "Das Allgemeine ist daher von dem Besonderen jederzeit abhängig; das Besondere kann aber ohne das Allgemeine bestehen, und es hat einen von diesem unabhängigen, selbständigen Wert, wogegen das Allgemeine ohne das Besondere gar nichts ist." (Weg.53)

Zwar gesteht Diesterweg ein, das Allgemeine liege im Besonderen, aber behauptet zugleich, das Besondere könne ohne das Allgemeine erkannt werden, aber nicht

umgekehrt. Das Allgemeine müsse immer aus dem Besonderen heraus entwickelt werden, soll "das Allgemeine nicht ein Leeres sein" (Weg.53). Dabei denkt er wohl an Kants Satz, daß Begriffe ohne Anschauungen hohl seien. Diesterweg behauptet nur, aber zeigt nicht, wie das Besondere ohne das Allgemeine erkannt werden könne. Die Sachlage ist hier zweischneidig, weil Diesterwegs polemische Stoßrichtung einmal gegen die abstrakt-idealistische Universitätsmethode des Lehrens zielt, die er zu Recht als pädagogische Primitivität brandmarkt, andererseits aber ein dominierend reaktionäres Moment in sich trägt, indem er sich prinzipiell gegen wissenschaftliche Unterrichtsmethoden wendet. Diesterweg behauptet einen naturwüchsigen Entwicklungsgang des menschlichen Individuums vom Konkreten zum Abstrakten, vom Einzelnen zum Allgemeinen: "Das Abstrakte liegt in dem Konkreten. Der gewöhnlichen oder natürlichen Entwicklung gemäß faßt man immer zuerst einzelnes, Individuelles auf; aber man bleibt dabei nicht stehen, man erhebt sich durch den Verstand von ihm zum Allgemeinen." (Weg.54)

Diese Vorstellung Diesterwegs vom natürlichen Entwicklungsgang des Denkens und der Erkenntnis ist richtig und falsch zugleich. Das Richtige an seiner Auffassung, daß das Abstrakte im Konkreten liege und jede naturgemäße Entwicklung mit einem Einzelnen beginne und zum Allgemeinen fortschreite, erhellt sich, wenn man die logisch-historische Ableitung des Geldes aus der Entwicklung der Wertformen der Waren bei Marx betrachtet: der relative Wert einer Ware stellt sich dabei zunächst immer in einem einzelnen Gebrauchsgegenstand einer anderen Ware dar, den Marx einzelnes Äquivalent nennt. Der Ausdruck der relativen Wertgröße einer Ware in tendenziell allen anderen am Markt vorhandenen Gebrauchsgegenständen macht jeden dieser Gebrauchsgegenstände zum besonderen Äquivalent, und der Ausdruck der relativen Wertgrößen aller Waren am Markt in der gleichen Sorte Gebrauchsgegenstand macht diesen zum allgemeinen Äquivalent, und die besondere Warenart dieses allgemeinen Äquivalents zum Geld. Vom Standpunkt der Entwicklung der Äquivalentform, deren qualitative und quantitative Bestimmtheit für jeden Warenbesitzer absolute Priorität hat, weil sie Art und Menge der Gebrauchsgegenstände bezeichnet, auf die sein Bedürfnis gerichtet ist, hat Diesterweg also Recht, wenn er behauptet, man fasse immer zuerst Einzelnes auf, bevor man zum Allgemeinen gelange. Betrachtet man zudem die begrifflichen Momente der Ware, die ja zugleich ihre realen gesellschaftlichen sind, so zeigt sich auch, daß das Abstrakte immer im Konkreten liegt, denn der Wert einer Ware existiert nicht unabhängig von ihrer Gebrauchsgegenständlichkeit, aber erschöpft sich auch nicht in ihr, sondern ist das dem Gebrauchsgegenstand anhaftende gesellschaftliche Verhältnis der Warenbesit-

zer. Der Wertcharakter der gesellschaftlichen Beziehungen der Menschen und somit der Warencharakter ihrer Arbeitsprodukte ist aber das Abstrakte nur vom Standpunkt der Waren, an denen handgreiflich zu fassen nur ihre Gebrauchsgegenständlichkeit ist. An sich selbst genommen ist der Wertcharakter Ausdruck des besonderen gesellschaftlichen Verhältnisses zwischen den Menschen in der warenproduzierenden Gesellschaft, also die Konkretion dieses Verhältnisses; der Wert ist ein ganz bestimmtes, ein ganz konkretes gesellschaftliches Verhältnis. Nennen wir den Wert das Abstrakte, so sind die Wertformen seine Konkretionsformen und das Äquivalent sein Konkretum, das aber, falls der Warenbesitzer die Ware, die er als Äquivalent erhalten hat, wieder veräußert und folglich sein ursprüngliches Äquivalent wieder in die Form des relativen Werts bringt, sich aus einem Konkretum erneut in ein Abstraktum verwandelt. Ergo ist das Konkrete nur das Primäre und das Abstrakte gleichsam sein Akzidenz, wenn man den Standpunkt einer Ware einnimmt, den vollständig vergegenständlichen Standpunkt, der vom handgreiflichen Gebrauchsgegenstand ausgeht: dann allerdings ist das gesellschaftliche Verhältnis der Produzenten aller Gebrauchsgegenstände, wie es in deren Wert erscheint, dann und nur dort vorhanden, wo konkret faßbare Produkte vorhanden sind, denn der Wert kann nicht unabhängig von real existierenden Gebrauchsgegenständen auftreten, sondern nur als ihre besondere gesellschaftliche Eigenschaft, so daß das gesellschaftliche und somit menschliche Verhältnis der Produzenten als ein aus Gegenständen hergeleitetes erscheint. Diese Erscheinungsform im Denken der Privatproduzenten nannte Marx den Fetischcharakter der Waren.

Dem Fetischdenken der Warenbesitzer erscheinen nur die Dinge konkret, nur die Naturkörper, gesellschaftliche Zusammenhänge hingegen abstrakt, weil unbegreifbar. Sie müssen ihnen in der Tat so erscheinen, weil der gesellschaftliche Zusammenhang ihrer eigenen Arbeiten ihnen als blindwirkende Naturgewalt widerfährt. Ihr Bewußtsein ist doppelt gesetzt, objektiv und subjektiv: als Bewußtsein der Ware, die sie zunächst produzieren müssen, und dann als Bewußtsein des Warenbesitzers, der seine produzierte Ware veräußern will und muß. Auch in der zweiten, subjektiven Warenbesitzerform seines Bewußtseins ist der Privatproduzent in seinem Denken fetischhaft den Dingen, d.h. den Arbeitsprodukten in ihrer Gegenständlichkeit, verhaftet, weil er jetzt, wo er als Besitzer seine Ware auf den Markt führt und sie zu veräußern trachtet, hypnotisiert auf die möglichen Äquivalente für den Wert seiner Ware starrt. An sich bringt er seine Ware in relative Wertform, drückt ihre Wertgröße also in bestimmten Mengen fremder Gebrauchsgegenstände aus, was objektiv und wissenschaftlich betrachtet die Definition eines abstrakten des Werts

als gesellschaftlichem Verhältnis in einem konkreten, einem natürlichen Ding, einem Gebrauchsgegenstand. Es ist dies also ein Konkretionsverhältnis, dem Warenbesitzer ist seine Ware jetzt etwas Abstraktes, ein bloßer Wert, mit dem er selbst nichts anfangen kann und folglich möglichst schnell und günstig loszuwerden sucht. Da die relative Wertform jedoch ein Zustand der Unsicherheit für den Warenbesitzer ist, ein unangenehm beunruhigender Zustand, den er möglichst schnell durch Realisierung seines Wertes in einer möglichst großen Menge wirklicher Gebrauchsgegenstände zu überwinden sucht, fällt sie Tatsache, daß das Abstrakte hier das erste war, der Verdrängung anheim, sobald die Realisierung des Werts und seine Konkretisierung in Gebrauchsgegenstände abgeschlossen ist. Diesterwegs Meinung, das Konkrete sei das Primäre und das Abstrakte nur in ihm enthalten, widerspiegelt in Form einer allgemeinen erkenntnistheoretischen Aussage den objektiven Standpunkt der Waren und den subjektiven, von ihren Interessenprioritäten bestimmten Standpunkt der Warenbesitzer.

Dem gesellschaftswissenschaftlichen Standpunkt ist natürlich ein gesellschaftliches Verhältnis, das, wie der Wertcharakter der Arbeitsprodukte, den in ihm befangenen Individuen als Abstraktes erscheint, ein sehr konkreter, historisch bestimmter Gegenstand. Das pädagogisch progressive Moment an Diesterwegs Polemik gegen das Primat des Abstrakten liegt darin, daß er sie mit einem Angriff auf die universitären Lehrmethoden verbindet: "Die abstrakte Universitätsmethode ist das Verderben der Jugendlehrer, welche aus den Hör- und Schreibsälen der Universitäten in die Schulzimmer eintreten. Sie lehren äußerlich wie innerlich von oben herunter, statt, äußerlich wie innerlich, von unten herauf und heraus zu entwickeln. Unter allgemeinen und universalen Ansichten verstehe ich daher nichts weniger als abstrakte Sätze und künstlich zusammengestellte Systeme." (Weg.52) An Universitäten wird nur geredet, doziert, räsonniert, aber kein auf Kräfte einwirkender, Kräfte erregender und erzeugender Unterricht veranstaltet. Der wahre Elementarlehrer soll nicht viel reden, sondern vor allem die Schüler zum Reden bringen, worin Diesterweg die Kunst des wahren Lehrens sieht: "Das Selbstreden, statt des Redens der Schüler, ist ein Laster, ein grundverderbliches Laster" (Weg.55). Solche Maximen sind bis heute unbestritten anerkannt, die Untersuchungen von TAUSCH basieren auf dieser Maxime. Aber gerade diese Untersuchungen zeigen, daß bei aller unzweifelhaften prinzipiellen Anerkennung dieser Maxime es mit ihrer realen Praktizierung nicht weit her ist; hingegen darf die Tatsache, daß das spontane und selbstbestimmte Selberreden der Schüler im Unterricht im Wachsen begriffen ist, nicht ungewürdigt bleiben: sie ist ein Indiz für die gesellschaftliche Widersprüchlichkeit und Unwissen-

schaftlichkeit der offiziellen Unterrichtsprozesse, die hartnäckige Rebellion der jugendlichen Naturkräfte gegen ihre Fesselung und Verblödung. Ein untrügliches Zeichen, daß auch Diesterweg keine wissenschaftlichen Gesetze des Unterrichts- und Erziehungsprozesses entwickelt hat, ist der folgende Satz: "Wie der wahre Dichter, so wird auch der geniale Erzieher, der Lehrer geboren." (Weg.55)

Die Produktionstheorie der Arbeitskraft als Erregungstheorie: "Jede Entwicklung ist daher von den beiden Bedingungen abhängig: Vorhandensein der Anlage und Erregung derselben, beides nach Art und Grad oder Energie in unendlicher Verschiedenheit. Ohne Erregung gibt es keine Entwicklung. Also können Anlagen unentwickelt bleiben. Erziehen heißt erregen. Die Erziehungstheorie ist Erregungstheorie. Wenn Bilden ‚nach einer Idee entwickeln‘ heißt, so besteht die Bildung einer Anlage in der Erregung derselben zu einem bestimmten Ziele." (Weg.68) Dies trägt der Tatsache Rechnung, daß die unmittelbare Produktion der Arbeitskraft aus Naturkraft wie auch die Stärkung und Entfaltung einer vorhandenen Arbeitskraft direkt nur dadurch vonstatten gehen kann, daß sie in Form von Arbeit verausgabt wird. D.h. die unmittelbare, arbeitskräfteproduzierende Arbeit, die zweckgerichtete Verausgabung eben genau der Natur- bzw. Arbeitskraft, die als neue Arbeitskraft erzeugt werden soll, fällt allein auf den Schüler oder Zögling, den pädagogischen Arbeitsgegenstand. Das zeigt sich auch daran, daß Lehrprogramme und Lehrmaschinen zwar bisweilen den Lehrer, niemals aber den Schüler ersetzen können. Da also die Knochenarbeit in der Arbeitskraft-Herstellung auf das pädagogische Rohmaterial selbst fällt, bleibt dem speziellen pädagogischen Arbeiter nur eine relativ entmaterialisierte Form konkreter Arbeit, die geeignet ist, auf die Herausbildung der Arbeitskraft befördernd zu wirken, nämlich das Erregen der sogenannten Anlagen, was nichts weiter heißt, als daß entweder eine Naturkraft dazu veranlaßt wird, sich zweckgerichtet zu verausgaben, oder eine Arbeitskraft überredet/überzeugt/verlockt/gezwungen usw. wird, sich zu übernehmen, sich an einer Aufgabe zu verausgaben, für die sie eigentlich noch zu schwach ist. Nun gibt es zwei Möglichkeiten: entweder die Arbeitskraft entwickelt in der Lösung einer Aufgabe, die über ihre Kräfte geht, neue Kräfte, oder sie verliert Kraft, indem sie an der Aufgabe scheitert, sie stumpft ab, wird entmutigt usw. Geht eine Arbeitsaufgabe, die der Arbeitskraft zum Zwecke ihrer eigenen Stärkung, und nicht äußerer, materieller Zwecke wegen gestellt wird, nicht über ihre bisherigen Kräfte, regrediert die Arbeitskraft ebenfalls, nicht nur weil sie sogleich von Langeweile ergriffen, sondern vor allem, weil sie als bloße Naturkraft beansprucht wird, weil ohne Zweck, d.h. nur zu vermeintlich pädagogischem Zweck, objektiv aber die Beanspruchung zwecklos

war. Daraus folgt, daß in pädagogischen Produktionsprozessen Unterbeanspruchung der Arbeitskraft, die als pädagogischer Gegenstand dient, *immer* zur Zersetzung anstatt zum Aufbau der Arbeitskraft dient. Überbeanspruchung allein, ohne Diagnose des Ist-Zustandes der bearbeiteten Arbeitskraft, ohne Kenntnis ihres Entwicklungsmaßes und der Lernschritte, die sie zu gehen fähig ist, führt nicht schon immer zur Arbeitskraft-Vermehrung. Es ist dies ein pädagogisches Grundgesetz, daß allein eine überbeanspruchte Arbeitskraft eine sich vermehrende Arbeitskraft ist; andererseits führt eine einzelne Überbeanspruchung der Arbeitskraft nur dann zu ihrer Stärkung und Entwicklung, wenn die Maßverhältnisse vom pädagogischen Mittel und Gegenstand einander entsprechen oder allgemein: wenn die Überbeanspruchung der zu bildenden Arbeitskraft sich mit ihrer Überbeanspruchbarkeit deckt.

Diesterweg über historische Gesetzmäßigkeiten in der Entwicklung der menschlichen Arbeitskraft: "Mit der Entwicklung tritt die Verschiedenheit, die Individualität, hervor. Je mehr sich in den einzelnen Individualitäten das Allgemeine, die Menschheit, entwickelt, desto mehr bildet sich in ihnen das Eine und Gleiche aus, so daß alle, am Ziele der Bildung, einander wieder möglichst gleich erscheinen. Von der Gleichheit der allgemeinen Anlage aus kommen also durch die Gleichheit des Entwicklungsganges hindurch endlich alle, welche zu wahrer Bildung gelangen, an demselben Ziele an, neben und mit der einem jeden eigenen Individualität. Der vollendete Mensch verbindet daher in sich die allgemeine Humanität mit der ausgeprägtesten Eigentümlichkeit. In jener Beziehung ist jeder dem anderen, der mit ihm auf derselben Stufe steht, in dieser Beziehung ist jeder nur sich selbst gleich. Alle wahre Erziehung strebt daher zwar mit den Zöglingen demselben Ziele entgegen, achtet und schätzt aber zugleich die Eigentümlichkeit eines jeden. Jeder hat im Leben eine eigentümliche Aufgabe zu lösen." (Weg.71)

Die Entwicklung und Entfaltung der gesellschaftlichen Produktion bildet die Arbeitsteilung heraus, und mit der Arbeitsteilung wird die Produktion verschiedener Typen von Arbeitskraft erforderlich, also tritt mit der allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung der Produktion die Individualität hervor. Je vielgestaltiger die gesellschaftliche Produktion wird, je mehr in die Tiefe und in die Breite sich die menschliche Arbeit teilt und zu neuen Formen kombiniert, desto vielgestaltiger werden auch die von der Gesellschaft bewußt oder naturwüchsig hervorgebrachten Arbeitskrafttypen und also die menschlichen Individualitäten. Mit wachsender Vielgestaltigkeit der konkreten gesellschaftlichen Arbeiten bildet sich aber zunehmend Realität und Begriff der abstrakten menschlichen Arbeit heraus, somit auch die einfache menschliche Durchschnittsarbeitskraft; in den produktiven Arbeitern bildet sich so "das Eine

und Gleiche aus", und am "Ziele der Bildung" d,h. unter ausgereiften kapitalistischen Produktionsverhältnissen, sollen und werden die Arbeitskräfte "einander wieder möglichst gleich erscheinen", weil es ein Bewegungsprinzip des Kapitals ist, seinen variablen, in Arbeitskräften angelegten Teil ständig zu ökonomisieren und überdurchschnittlich qualifizierte und also teure Arbeitskraft durch möglichst unqualifizierte und also billige Arbeitskraft zu ersetzen und damit zugleich das Niveau der einfachen Durchschnittsarbeitskraft im gesellschaftlichen Maßstab zu senken. Und so kommen von der "Gleichheit der allgemeinen Anlage aus" durch die kapitalistische "Gleichheit des Entwicklungsganges hindurch", welcher wesentlich ein Gleichmachungsprozeß naturwüchsiger Verschiedenheiten der Arbeitstypen ist, schließlich alle "an demselben Ziele an", und zwar durchaus "neben und mit der einem jeden eigenen Individualität", die dann das im Menschen nebenherlaufende Privat-Besondere ist, die buntscheckige Kehrseite seiner grauen gesellschaftlichen Funktion als einfacher Durchschnittsarbeitskraft. Die von der vereinheitlichten Arbeitskraft, dem Wesen und Ziel allgemeiner Bildung, zu verrichtenden verschiedenen konkreten Arbeiten werden von den schillernden Individualitäten dekoriert, der wahre Arbeitskraft-Produzent schätzt die Individualität, denn jeder "hat im Leben eine eigentümliche Aufgabe zu lösen".

Die Bestimmung von Zweck, Mittel und Gegenstand der pädagogischen Arbeit bieten offensichtlich der klassischen bürgerlichen Pädagogik die Hauptschwierigkeiten. Diesterweg sagt, "daß die Bildung des Menschen überall als der Zweck des Unterrichts vorliegt" (Weg.86), und hat damit recht, wenn "Bildung" Produktion der Arbeitskraft heißt. "Lehrstoff, Lehrmethode, Lehrer etc.", fährt er dann aber fort, "erscheinen in Bezug auf diesen Endzweck als Mittel, müssen sich also auch nach den Bedürfnissen des zu unterrichtenden Schülers bequemen." (Weg.86) Hier wird es schon wieder falsch, denn pädagogisches Produktionsmittel ist allein der "Lehrstoff", die "Lehrmethode" hingegen der konkrete Handlungsablauf der pädagogischen Arbeit bzw. die "Bedienungsanleitung" des pädagogischen Arbeitsmittels, des Lehrstoffs; der Lehrer dagegen ist der pädagogische Arbeiter, der die arbeitskraftproduzierende Arbeit tut und dabei die pädagogischen Mittel anwendet. Gemeinsam mit den Produktionsmitteln geht der Arbeiter in die Produktionsbedingungen eines Arbeitsprodukts ein, innerhalb deren von einem Mittel zu reden aber nur dann sinnvoll und möglich ist, wenn man die objektiven den subjektiven Bedingungen gegenüberstellt, den Arbeiter von seinen gegenständlichen Bedingungen begrifflich trennt. Das besondere in der pädagogischen Produktion liegt nun darin, daß nicht der Lehrer als pädagogischer Arbeiter, sondern der Schüler mit seiner Natur- oder

Roharbeitskraft unter die Mittel der pädagogischen Produktion fällt, denn zu den Produktionsmitteln gehören nicht nur die Arbeitsmittel, sondern auch die Arbeitsgegenstände, und der besondere pädagogische Arbeitsgegenstand fällt in den Schüler selbst, ist dessen Naturkraft oder halbfertige Arbeitskraft. Folglich ist es falsch, wenn Diesterweg sagt, der Mensch könne sich "aus freien Stücken zum Mittel und Werkzeuge machen" (Weg.86); es ist dies der Natur jedes Arbeitsprozesses nach unmöglich. Fahrt Diesterweg fort, zu behaupten, der Lehrer tue genau dies, "indem er seine Kräfte als Mittel zur Erziehung des Schülers anwendet (Weg.86), so liegt darin nur das Wahre, daß der Lehrer seine Arbeitskraft, also alle seine menschlichen Kräfte, anwendet und somit verausgabt, und zwar auf den Schüler, von dem ja der eigentliche pädagogische Arbeitsgegenstand, seine Arbeitskraft, nicht zu trennen ist. "Die objektive Rücksicht", sagt Diesterweg, "ist also in der Erziehung und im Unterricht nicht das höchste, sondern die subjektive." (Weg.86). Nur vergißt Diesterweg hinzuzufügen: das Subjektive ist in der Pädagogik das Objekt.

DIESTERWEGS "REGELN FÜR DEN UNTERRICHT IN BETREFF DES SCHÜLERS, DES SUBJEKTS"

Unter dieser Rubrik zählt Diesterweg dreizehn Regeln auf, von der die erste lautet: "Unterrichte naturgemäß!" (Weg.86) Es ist selbstverständlich, daß jeder Arbeitsprozeß, also auch der Unterrichtsprozeß sich an die Naturgesetze seines besonderen Gegenstandes anpassen und sie beachten muß. "Kann man", sagt Diesterweg, "eine bestimmte Art des Unterrichts, eine Methode etc. als naturgemäß nachweisen, so ist damit der Beweis ihrer Richtigkeit geliefert." (Weg.86) Was der Natur des Kindes zuwiderlaufe, sei pädagogisch unbedingt verwerflich: "Für den Arzt wie für den Erzieher gibt es daher nichts Wichtigeres, als die Natur des Menschen im allgemeinen und besonderen kennenzulernen, um den Beschaffenheiten, Eigenschaften, Bestrebungen derselben treu zu dienen." (Weg.86f.)

Der Arzt, insofern er eine vorübergehend verlorenegegangene Arbeitsfähigkeit, also Arbeitskraft, wiederherstellt, hat den gleichen Arbeitsgegenstand wie der Lehrer, der an ihrer Neuproduktion beteiligt ist, nur letzterer als Produktionsarbeiter, der Arzt als Reparaturarbeiter. Wie tief und umfassend, wie wissenschaftlich sie dabei die Naturgesetzmäßigkeiten ihres Gegenstandes erfassen und verändern, wird den Erfolg ihrer Arbeit bestimmen. Diesterwegs zweite Regel behauptet allgemeingültige Perioden der menschlichen Entwicklung, qualitative Sprünge in ihr: "Richte dich bei dem Unterricht nach den natürlichen Entwicklungsstufen des heranwachsenden

Menschen (nach der allgemeinen Individualität der Menschheit)!" (Weg. 88) Die Arbeit soll an dem Gegenstand anfangen, die sie vor sich hat; sie soll die Änderung seiner Naturform von seinem Ausgangszustand als Rohmaterial stetig, ununterbrochen, lückenlos und gründlich, und zwar alles betreffs des Arbeitsgegenstandes, fortführen: "Beginne den Unterricht auf dem Standpunkte des Schülers, führe ihn von da aus stetig, ohne Unterbrechung, lückenlos und gründlich fort!" (Weg. 93) Dazu erläutert Diesterweg, man müsse den Standpunkt des Schülers kennen, bevor man ihn unterrichten könne, fordert also pädagogische Diagnostik und Materialkunde. Nur genügt es nicht, allgemein zu wissen, wie so ein pädagogisches Rohmaterial beschaffen ist, sondern, da man immer verschiedenartige einzelne Stücke davon vor sich hat, muß man auch deren Besonderheiten kennen. "Aber niemand meine.., mit der allgemeinen Kenntnis desselben sei es getan. Nichts weniger. Der Lehrer muß den Standpunkt des Schülers oder der Schüler in allen Einzelheiten kennen." (Weg.95)

Diese allgemeinen und einzelnen Zustände und Beschaffenheiten des pädagogischen Rohmaterials bestehen vor allem in gewissen praktischen Erfahrungen, die die Schüler in ihrer naturwüchsigen gesellschaftlichen Umwelt gemacht haben, die erste konstitutive Momente in der Beschaffenheit ihrer Arbeitskraft sind. Denn Arbeitskraft ist, insofern von der menschlichen Naturkraft abgehoben, ein gesellschaftliches Phänomen, in das die Grunderfahrungen der gesellschaftlichen Umwelt eingehen, als elementares Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse im Individuum die Grundbeschaffenheit seiner Arbeitskraft ausmachen. "Sie" (die Schüler) "haben Erfahrungen gemacht; aber es sind rohe Erfahrungen. Diese ruft man ihnen ins Bewußtsein, d.h. läßt sie aussprechen, deutlich machen, feststellen. Das neue Wissen, das man erwecken will, bestätigt nun entweder diese Erfahrungen, führt sie weiter aus und erhebt sie zu wissenschaftlicher Einsicht, oder es widerlegt sie und setzt das Richtige an die Stelle des Falschen." (Weg.95) Dies scheint eine grundlegende pädagogische Produktionstechnik zu sein: Anknüpfen an Erfahrung, Bewußtmachung der Erfahrung und dadurch Erweiterung und Entwicklung der Erfahrung, kurzum: Qualifikation der Arbeitskraft. Denn geht man davon aus, daß auch ein Individuum, das zwar in einer Gesellschaft aufwächst, aber keiner bewußten und zweckgerichteten Erziehungsprozesse, die zugleich Arbeitsprozesse sind, teilhaftig wird, gleichwohl naturwüchsig elementare Normen der Gesellschaft vermittelt bekommt und durchaus in ihr als unterdurchschnittlich qualifizierte Arbeitskraft fungieren kann, so muß anerkannt werden, daß Arbeitskraft auch ohne pädagogische Produktionsprozesse in einer Gesellschaft, die pädagogischer Produktions-

prozesse an sich zu ihrer normalen Reproduktion bedarf, als sekundäres Naturprodukt entsteht. Das In-Erinnerung-Rufen gesellschaftlicher Naturerfahrungen und ihre geistige Bearbeitung, ihre Läuterung zu gesellschaftlicher Produktionserfahrung (in arbeitsmäßigen geistigen Bildungsprozessen) setzt dem gesellschaftlichen Naturprodukt "Arbeitskraft" Arbeit zu, wodurch es vom bloß sekundären Naturprodukt zum Produkt von Natur und Arbeit wird. Dadurch wird Pädagogik, indem sie die Arbeitskraft sich zum Gegenstand ihrer theoretischen und praktischen Tätigkeit macht, die Wissenschaft von der menschlichen Selbsterfahrung, Erfahrung des Bewußtseins des Menschen wie seines Seins, Erkenntnis seines Wesens durch Produktion seiner Arbeitskraft.

Aus der Forderung der Stetigkeit, Lückenlosigkeit und Gründlichkeit des Unterrichts folgt für Diesterweg: "Was nicht sofort angewandt wird, wodurch der Fortschritt nicht notwendig bedingt ist, wird nicht gelernt." (Weg.99) Die Forderung nach sofortiger Anwendbarkeit und wirklicher Anwendung des Gelernten bedeutet, nicht nur die Wissenssubstanz der Arbeitskraft aufzufüllen, sondern diese neu erworbene Substanz auch sofort in arbeitsmäßige Bewegung umzusetzen, so die Arbeitskraft in ihren neu erworbenen Potenzen zu befestigen, indem sie in den Extremen ihres Nichtseins, ihrer Substanz wie ihrer Bewegung, verankert wird. Um gründlich zu sein, fährt Diesterweg fort, und die Schüler nur mit dem wesentlichen zu beschäftigen, ihnen nur die Hauptsache beizubringen, diese aber unverlierbar einzuüben und dem Schüler "schnell das freudige, anspornende Gefühl und Bewußtsein, daß er etwas wisse und könne" (Weg.99) zu geben, gelte der Grundsatz: "Lehre möglichst wenig!" (Weg. 99)

Diese zunächst verblüffende Forderung, nicht etwa den Schülern alles oder doch möglichst viel zu lehren, sondern möglichst wenig, erklärt sich nur daraus, daß die Hauptaufgabe der pädagogischen Produktion die Erzeugung von Kraft, und nicht von Substanz der Kraft ist. Der Umfang des Wissens zählt zu dieser Substanz, jedoch ist sie Ballast, sobald zur Entfaltung einer bestimmten Arbeitskraftgröße mehr Substanz vorhanden als nötig. Es ist dies ein analoges Verhältnis wie bei der Produktivkraft der Arbeit: wird ein gegebenes Produktenquantum mit mehr Arbeitsaufwand erzeugt als unter den gegebenen Umständen nötig ist (allerdings muß der geringere Arbeitsaufwand auch möglich sein, das rationellere Verfahren also schon praktiziert werden und unter den allgemein vorherrschenden Umständen auch anwendbar sein), so ist die überflüssige Arbeitszeit keine gesellschaftlich notwendige, ist zwar trotzdem noch an sich selbst betrachtet Arbeit, aber nicht mehr vom gesellschaftlichen Standpunkt, weil nicht mehr zur Befriedigung eines be-

stimmten gesellschaftlichen Bedürfnisses notwendige Arbeit. Was aber gesellschaftlich nicht notwendige Tätigkeit ist, ist nicht gesellschaftliche Arbeit, sondern (in der Warenproduktion) aus gesellschaftlichen Naturbedingungen entspringender Reibungsverlust bei der marktmäßigen Realisierung des gesellschaftlichen Zusammenhanges der einzelnen Privatarbeiten, entspringt also einem Mangel an gesellschaftlicher Planungsarbeit. Wo aber keine Arbeit geleistet wird, herrscht naturhafte Tätigkeit. Die Arbeitskraft der menschlichen Natursubstanz ist jedoch etwas anderes als die Produktivkraft der menschlichen Arbeit; beschränkt ein gesellschaftliches Übermaß an Arbeit deren Produktivkraft und somit die gesellschaftliche Wirkung, so ein individuelles Übermaß an menschlicher Wissenssubstanz das für die Entfaltung einer bestimmten Arbeitskraftgröße sich im gesellschaftlichen Durchschnitt als überflüssig erweist, ihren Wirkungsgrad, und so ist diese Substanz und die in sie eingehende pädagogische Arbeit gesellschaftlich nicht notwendig, eine gegebene Arbeitskraft mit mehr Wissenssubstanz als nötig erzeugt, also unproduktiver Ballast. Mit je geringerer Substanz ein gegebenes Arbeitskraftquantum fundiert werden kann, desto "produktiver" oder bewegungsintensiver ist sie. Diesterwegs Forderung nach Gründlichkeit, Stetigkeit, sofortiger Anwendung alles Gelernten, verbunden mit der Forderung, möglichst wenig zu lehren, zielt auf Maximierung der Arbeitskraftherzeugung bei Minimierung ihrer wissensmäßigen Fundierung. Daß diese Forderung im reaktionären, bildungsfeindlichen Sinne mißbraucht werden kann, liegt auf der Hand, besonders wenn sie, wie von Diesterweg selbst, mit der Ablehnung eines wissenschaftlichen Unterrichts verbunden wird. Die Vernünftigkeit der Forderung nach Minimierung des Lehrstoffes kann erst dann gezeigt werden, wenn sie von ihren wissenschaftsfeindlichen Agglomeraten befreit und in die systematische Theorie der Arbeitskraft eingeordnet wird.

Auf unmittelbare Umsetzbarkeit, d.h. arbeitsmäßige Realisierung jedes Wissensstoffes, sowie auf lebenslängliche Umsetzbarkeit in Arbeit zielt auch Diesterwegs vierte Regel: "Lehre nichts, was dem Schüler dann, wenn er es lernt, noch nichts ist, und lehre nichts, was dem Schüler später nichts mehr ist!" (Weg.99)

"Unterrichte anschaulich" (Weg.102) lautet die fünfte Regel Diesterwegs: "Diesem Grundsatz räume ich in betreff der Wichtigkeit für den ganzen Jugendunterricht nach dem Prinzip der Naturgemäßheit und wegen desselben die erste Stelle ein. Er ist von durchgreifender Wichtigkeit, wird aber selten in seiner ganzen Bedeutung aufgefaßt. Er ist der Hauptgrundsatz des neueren Unterrichts, das Prinzip des Elementarunterrichts der neuen Schule." (Weg.102) Außerdem verlange der Grundsatz der Anschaulichkeit: "gehe vom Anschaulichen aus und schreite von da aus zum

Begrifflichen fort, vom Einzelnen zum Allgemeinen, vom Konkreten zum Abstrakten, nicht umgekehrt!" (Weg.103) Auf dem ganzen Gebiet von Unterricht und Erziehung soll dieser Grundsatz gelten, weil er nur bei umfassender Anwendung garantiere, daß es gelingt "alles hohle Lernen, alles leere, nichtige, grundverderbliche, geist-schwächende, zum blinden Nachbeten unverstandener Wörter führende, darum geistknechtende und in der Unmündigkeit erhaltende Spiel mit Begriffsformen zu verbannen." (Weg.103) Es sei dies die pädagogische Anwendung des Kantischen Satzes, wonach Begriffe ohne Anschauungen hohl sind; beinhaltet dieser Satz allerdings in seiner philosophischen Originalfassung die materialistische Forderung nach der *Einheit* von Begrifflichkeit und Anschaulichkeit, so in seiner pädagogischen Verflachung das *Primat* der Anschauung vor dem Begriff.

"Man hat", fährt Diesterweg fort, "von dem 'Geschrei nach Anschauung' gesprochen. Trotzdem rufen wir für jeden Unterricht: Anschaulich, anschaulich!" (Weg.105) - Diese Stelle ist gegen Hegels Kritik am Kantischen Dualismus von Begriff und Anschauung gerichtet, und allerdings hat Hegel, wenn er sich einmal herabließ, die sogenannte klassische bürgerliche Pädagogik überhaupt zu erwähnen, vom "Geschrei der modernen Pädagogik" geredet. Es ist ja überhaupt das Los jeder vorwissenschaftlichen Disziplin, nicht im ruhigen, gesetzten Tone des wissenschaftlichen Systems die innere Selbstentfaltung ihres Gegenstandes vortragen zu können, sondern schreien, beschwören, predigen, anklagen oder lobpreisen zu müssen, wenn sie gehört werden will und ihre Intentionen, die, eben weil sie nicht wissenschaftlich sich darstellen, keine selbstverständlichen sind, dem Publikum verständlich machen will. Die Stelle bei Hegel in der Vorrede zur ersten Auflage der LOGIK lautet: "Die exoterische Lehre der Kantischen Philosophie, - daß der Verstand die Erfahrung nicht überfliegen dürfe; sonst werde das Erkenntnisvermögen theoretische Vernunft, welche für sie nichts als Hirngespinnste gebäre, - hat es von der wissenschaftlichen Seite gerechtfertigt, dem spekulativen Denken zu entsagen. Dieser populären Lehre kam das Geschrei der modernen Pädagogik, die Not der Zeiten, die den Blick auf das unmittelbare Bedürfnis richtet, entgegen, daß, wie für die Erkenntnis die Erfahrung das Erste, so für die Geschicklichkeit im öffentlichen und Privatleben theoretische Einsicht sogar schädlich, und Übung und praktische Bildung überhaupt das Wesentliche, allein Förderliche sei." (LOGIK 1.3/4)

Diesterwegs sechste Regel lautet: "Schreite vom Nahen zum Entfernten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichterem zum Schwereren, vom Bekannten zum Unbekannten fort!" (Weg.106) Das Nahe, Einfache, Leichte und Bekannte ist für Diesterweg "das Sinnlich-Einfache", das entfernte, Zusammengesetzte, Schwere

und Unbekannte dagegen "das Abstrakt-Einfache, der allgemeinste Begriff" (Weg.108). Dieser Gang sei der der natürlichen menschlichen Entwicklung; "den Entgegengesetzten schlägt gewöhnlich die Wissenschaft ein" (Weg.108). Jedoch bildet in Hegels "Phänomenologie des Geistes" etwa das "Sinnlich-Einfache" in Gestalt der sinnlichen Gewißheit" des menschlichen Bewußtseins durchaus den Anfang, nur ist Hegel nicht so naiv, diese einfache Sinnlichkeit für das Konkrete zu halten; sie ist vielmehr das Allerabstrakteste und deshalb das Nahe, Einfache, Leichte und auch den Tieren nicht Unbekannte. - Allerdings ist nicht zu verkennen, daß in der Diesterwegschen Abgrenzung der modernen pädagogischen Elementarmethode vom herkömmlichen wissenschaftlichen Darstellungsgang ein progressiver materialistischer Impetus mitschwingt, er die erst von Marx im "Kapital" realisierte Forderung aufstellt, der Anfang eines naturgemäßen Entwicklungsganges müsse immer mit einem Konkreten, Individuellen gemacht werden. Die Ware als Anfang und Subjekt des theoretischen Entwicklungsganges im "Kapital" ist in der Tat Einheit von Anschaulichkeit und Begrifflichkeit, ist ein einfaches, jedermann faßliches, überall ihm vor der Nase liegendes, nahes und bekanntes Ding, das gleichwohl alle späteren komplizierten Bewegungsformen des Kapitals in einfacher, daher abstrakter Form, nämlich als Wertbestimmung, in sich enthält. Die Ware ist kein herkömmlicher Anfangsbegriff wissenschaftlicher Darstellungen, sondern ein durchaus elementarischer im pädagogischen Sinne, also ein materialistischer, konkret faßlicher Anfang, aber zugleich dialektischer Anfang, der das Konkrete und das Abstrakte in sich vereint, sowohl der Sinnlichkeit als auch des Denkens zu seiner Erfassung schon am Anfang bedarf, in allen seinen Bewegungsformen, auch den kompliziertesten, ein Auseinanderreißen beider Momente niemals gestattet.

Versteht man unter dem wissenschaftlichen Entwicklungsgang einen nicht-materialistischen, nicht mit einer konkreten begrifflichen Elementarform beginnenden Darstellungsweise, kurzum den herkömmlichen abstrakt-räsonnierenden Darstellungsstil des subjektiven Idealismus, dann allerdings hat Diesterweg Recht, wenn er einen Gegensatz zwischen dem elementarischen Entwicklungsgang der modernen Pädagogik und dem wissenschaftlichen Darstellungsgang behauptet: "Der elementarische Entwicklungsgang und die (herkömmliche) wissenschaftliche Darstellung stehen also zueinander im Verhältnis des Gegensatzes." (Weg.108) Es sei immer "das Konkrete, und zwar das Individuelle, nirgends das Abstrakte" (Weg.108), sagt Diesterweg, welches den Anfangspunkt bilde. Dieser pädagogischen Auffassung, daß ein einzelnes, individuelles, konkretes den Anfang zu bilden habe, stimmt auch Karl Marx zu, wenn er im ersten Satz seines "Kapitals" schreibt:

"Der Reichtum der Gesellschaften, in welchen kapitalistische Produktionsweise herrscht, erscheint als eine 'ungeheure Warensammlung', die einzelne Ware als seine Elementarform. Unsere Untersuchung beginnt daher mit der Analyse der Ware." (MEW 23.49)

Diesterweg meint: "Das Bekannte ist immer das Klare, das Unbekannte das Dunkle." (Weg.109) Gegen derlei fromme Wünsche hat schon Hegel in seiner Vorrede zur "Phänomenologie des Geistes" eingewandt: "Das Bekannte überhaupt ist darum, weil es bekannt ist, nicht erkannt." (28) Die Wissenschaft als solche aber interessiert Diesterweg nicht weiter, sie "mag von dem Allgemeinsten, Fernsten, Abstraktesten, Unbekanntesten beginnen dürfen" (Weg.101); nicht der erkenntnisproduzierenden, nicht der theoretischen Arbeit gilt sein Interesse, sondern der pädagogischen, der arbeitskräfteproduzierenden Arbeit. Daher darf "kein bildender Unterricht" (Weg.101) mit dem von Diesterweg für wissenschaftsspezifisch gehaltenen Abstrakten und Fernliegenden beginnen. Wogegen er immer wieder polemisiert, ist der akademische Lehrbetrieb, der die Arbeitskraft verkümmern läßt; geistige und körperliche Kraftlosigkeit faßt Diesterweg ganz richtig als mangelnde Konkretionskraft auf: "Daraus erklärt sich das Unfruchtbare des wissenschaftlichen Studiums bei so vielen, weil ihnen die Kraft fehlt, die abstrakten Höhen mit ihrem konkreten Standpunkte zu verbinden." (Weg.110)

Die Abgrenzung des elementarpädagogischen gegen den wissenschaftlichen Entwicklungsgang erhebt Diesterweg zu einer eigenständigen Regel: "Unterrichte nicht wissenschaftlich, sondern elementarisch!" (Weg.110) Der Elementarlehrer "faßt den Schüler auf dem Standpunkte, auf welchem derselbe steht, setzt ihn durch Fragen, die an seine Erkenntnisse anknüpfen, in Bewegung" (Weg.111), fortwährende Erregung des Schülers entwickelt seine "Selbsttätigkeit" (Weg. 110); dies heißt aber die Fähigkeit wecken, nach bestimmten Ideen selber tätig zu werden, also Arbeitskraft zu besitzen. "So unterrichten, heißt elementarisch unterrichten." (ebd.) Das Element aber, an das anzuknüpfen ist, dessen Formen zu verwandeln sind, liegt, wie Diesterweg nicht müde wird hervorzuheben, im Schüler selbst, und vom Lehrer fordert er gar, daß er sich zum Mittel, zum dienenden Werkzeuge" mache. "Der wahre Lehrer zeigt seinem Schüler nicht das fertige Gebäude, an dem Jahrtausende gearbeitet haben, sondern er leitet ihn zur Bearbeitung der Bausteine an, führt mit ihm das Gebäude auf, lehrt ihn das Bauen." (Weg.112) Es ist diese Metapher wieder sehr doppeldeutig; zunächst geht es natürlich um das Erbauen eines eigenen Gebäudes, nämlich das der Arbeitskraft des Schülers, und insofern kann dieses nicht als fertig vorausgesetzt werden; andererseits müssen und können für eine wissen-

schaftliche Allgemeinbildung "fertige Gebäude", d.h. theoretisch ausgereifte, systematische Wissenschaften in ihrer einheitlichen Gestalt als Produktionsmittel in die Arbeitskraft eingehen. Im übrigen umschreibt Diesterweg das pädagogische Produktionsziel einer herrschenden Klasse für die von ihr ausgebeutete: die unmittelbaren Produzenten sollen nicht das "fertige Gebäude" zu sehen bekommen, um nicht auf den Gedanken gebracht zu werden, daß es ihnen gehören könnte, sondern im Bauen geübt werden, d.h. das Arbeiten lernen, nicht aber das Konsumieren der fertigen Produkte geistiger wie materieller Arbeit. Der besondere ökonomische Witz solcher Bemerkungen - die übrigens wieder eine pädagogische Variante des Kantischen Satzes, er wolle nicht Philosophie, sondern das Philosophieren lehren - liegt darin, daß die Gebäude der geistigen Arbeit, und vor allem die systematischen Wissenschaften, vornehmlich aus dem gesellschaftlichen Mehrprodukt bestritten werden, also nicht nur im geistig-pädagogischen Sinne den Produzenten des Mehrprodukts vorbehalten bleiben, sondern auch im materiell-ökonomischen. Diesterwegs achte Regel: "Verfolge überall den formalen Zweck oder den formalen und materialen zugleich, errege den Schüler durch denselben Gegenstand möglichst vielseitig, verbinde namentlich das Wissen mit dem Können und übe das Erlernte solange, bis es dem untern Gedankenlaufe übergeben ist." (Weg.115) Viel Wissen, erläutert Diesterweg, brauche der Elementarschüler nicht, jedoch eine "möglichst entwickelte Denk- und Sprachkraft" (Weg.116) und "die Fähigkeit, einen neuen Gegenstand mit Verstand aufzufassen und zu prüfen" (ebd.), alles von Diesterweg so genannte formale Eigenschaften, die unstreitig zu den Wesensmerkmalen der Arbeitskraft gehören. Für die Elementarschüler, die zu gesellschaftlichen Durchschnittsarbeitskräften herangebildet werden sollen, stehen die formalen Zwecke deshalb im Vordergrund, weil sie die Fähigkeit zur abstrakten Arbeit fördern, nicht so sehr dagegen die Fähigkeit zu einer möglichst großen Verschiedenheit konkreter Arbeiten, welche vor allem unter die von Diesterweg so genannten materialen Zwecke fallen, denn eine große Menge und Vielgestaltigkeit des Wissens und Könnens befähigt den Träger der Arbeitskraft zu einer Vielzahl verschiedener konkreter Arbeiten, macht ihn relativ disponibel. Wird er zudem noch für geistige Arbeiten, für Arbeiten, die eine überdurchschnittliche Qualifikation erfordern, verwendbar, so erscheint der einfache Durchschnittsarbeiter als überqualifiziert, die in ihn gesteckte pädagogische Extrarbeit des kapitalistischen Verwertungsprozesses als überflüssige, nämlich den Verwertungsgrad oder die Ausbeutungsrate der Arbeitskraft beschränkende Verausgabung von Arbeit. Weil die formale Bildung die Fähigkeit zur allgemeinen menschlichen, abstrakten Arbeit erzeugt, die materiale aber die zur konkreten, ist es nur folgerichtig, daß Diesterweg letztere an der gesellschaftlichen Arbeitsteilung

bzw. den Berufsbildern festmacht: "Die formale Bildung ist bei allen Menschen dieselbe, man strebt wenigstens danach; die materiale Bildung aber ist fast so verschieden als die Berufsarten des Menschen!" (Weg.117 Anm.)

Diesterweg ahnt durchaus die Einheit von materieller, geistiger und pädagogischer Produktion innerhalb aller Produktionsprozesse; was einen einzelnen Produktionsprozeß aber zu dem besonderen materiellen, theoretischen oder pädagogischen macht, ist der im Arbeitsprozeß gesetzte Zweck, der gleichwohl, wenn er z.B. einen materiellen Zweck verfolgt, Bildungs- und Erkenntniseffekte als Nebenwirkungen nicht ausschalten kann: "Aller wahre Unterricht verschafft nicht ein Wissen, sondern Bildung. In technischen Anstalten, z.B. in chemischen Fabriken, kommt es auf das Erlernen und Wissen der Sache an; mittelbar erzeugt auch diese Bildung, obgleich es darauf nicht so abgesehen ist wie in unsern Schulen aller Art, welche die Bildung direkt beabsichtigen." (Weg.118) Seine neunte Regel: "Lehre nie etwas, was der Schüler noch nicht faßt" (Weg.121), kommentiert Diesterweg sehr richtig, indem er von den Schulen seiner Gesellschaft als den Schulen einer Klassengesellschaft sagt, sie seien "Verdummungsanstalten, die Schüler kommen in geistiger Hinsicht mehr geschwächt als gestärkt heraus" (Weg.122). Sagt Diesterweg noch, dies sei in vielen Schulen so, kann man heutigentags von den westdeutschen Schulen sagen, daß sie alle die Geisteskraft, Lernfreude und den Wissensdurst der Schüler stark schwächen wenn nicht überhaupt zerstören, was sich durch jeden Vergleich einer Eingangsklasse mit einer Abgangsklasse jeder Hauptschule leicht veranschaulicht.

Ökonomie der pädagogischen Arbeitsmittel beinhaltet die zehnte Regel: "Sorge dafür, daß die Schüler alles behalten, was sie gelernt haben!" (Weg.123)

Die elfte Regel schließlich führt Diesterweg in die "deutsche Pädagogik" (Weg.125), was nur weiterer Ausdruck und "nationalistische" Konkretionsform des vorwissenschaftlichen Grundcharakters der gesamten bürgerlichen Pädagogik ist; im übrigen enthält diese Regel die vernünftige Forderung, von allgemeinen, allen Menschen gemeinsamen Bestimmungen in der Produktion der Arbeitskraft zu den besonderen und einzelnen fortzuschreiten: "Nicht abrichten, nicht ad hoc erziehen und bilden, sondern die allgemeine Grundlage zur Menschen-, Bürger- und Nationalbildung legen!" (Weg.124)

Die zwölfte Regel besagt, daß der zu produzierende Gebrauchswert auf seine Konsumtionsperiode vorbereitet werden soll, denn die Konsumtion der Arbeitskraft ist die Arbeit: "Gewöhne den Schüler ans Arbeiten, mach es ihm nicht nur lieb, sondern zur andern Natur!" (Weg. 126) Die andere Natur sind die durch Arbeit ange-

eigneten Naturprozesse, die selber einmal Arbeitsprozesse waren. Wenn im Menschen durch Erziehung und Gewöhnung das Bedürfnis entsteht, sich nicht nur irgendwie zu betätigen, sondern seine Naturkräfte zweckgerichtet, als Arbeit, zu veräußern, so gehört das Bedürfnis nach Arbeit zu seiner "andern Natur", geht in seine natürliche Konstitution ein, die das Produkt der Menschengeschichte ist. Als bürgerlicher Pädagoge läßt Diesterweg es sich angelegen sein, die Notwendigkeit der Aneziehung einer zeitgemäßen Arbeitsmoral hervorzuheben: "Preis darum unserer Zeit.., daß man angefangen hat, den Wert der Arbeit anzuerkennen und den arbeitsamen Menschen als solchen zu achten, gleichviel, welcher Art seine Arbeit ist." (Weg.127)

Weil in der kapitalistischen Gesellschaftsformation nicht der Gebrauchsgegenstand als solcher Zweck der Produktion ist, sondern Akkumulation von toter Arbeit zur Einsaugung von lebendiger Mehrarbeit, folglich die abstrakte Arbeit, der Wertbildungs- und der Verwertungsprozeß im Vordergrund des Interesses steht, kann sich auch die Forderung nach allgemeiner Arbeitsamkeit herausbilden. Daß diese auch irgendeine konkrete Arbeit sei, die einen nützlichen Gegenstand produziert, wird dabei stillschweigend vorausgesetzt. Mit dieser Zeitmeinung, fährt Diesterweg fort, stehe "die pädagogische Ansicht in Verbindung, daß der junge Mensch nur etwas werde durch Anstrengung seiner *Kräfte*" (Weg.127, Hervorhebung R0). Er behauptet also die historische Bedingtheit pädagogischer Ansichten. Diesterweg selbst ist das beste Beispiel dafür, wie die Herausarbeitung der Realität der abstrakten Arbeit durch Verallgemeinerung der Warenproduktion, die der Kapitalismus bewirkt, in der pädagogischen Theorie und Praxis Begriff und praktisches Primat der *formalen* Bildung bewirkt; ebenso wird durch die zunehmende Herstellung und Verallgemeinerung der allgemeinen Existenzbedingung des Kapitals, der Warenform der Arbeitskraft und somit der zunehmenden Trennung aller unmittelbaren Produzenten von ihren Produktionsmitteln, die bürgerliche Pädagogik dazu getrieben, das Wesen des Menschen: seine Arbeitskraft, zunehmend präziser zu umschreiben als menschliche Natur, als Naturkraft, Geisteskraft, Gemütskraft oder als Gewöhnung zur Arbeit. Diese Umschreibungen fassen zwar alle nicht die Arbeitskraft in ihrer Allgemeinheit als Ensemble gesellschaftlicher Wesenskräfte im einzelnen Menschen, sind durchbrochen von Soll-Bestimmungen und Werturteilen, die dem beschränkten Klasseninteresse einer gesellschaftlichen Minderheit, den Personifikationen des Kapitalprozesses, entstammen, aber sie fassen Gegenstand und Resultat der pädagogischen Produktion genauer und tiefer auf als unter vorkapitalistischen Gesellschaftsverhältnissen, insbesondere der einfachen Warenproduktion, wo der Arbeiter Eigen-

tümer der Mittel und Gegenstände seiner Arbeit ist, möglich war, weil in solche Verhältnisse nicht die Warenform der Arbeitskraft, d.h. ihre Isolierung als besonderes Besitztum einer spezifischen Klasse von Eigentümern, die auf dem Markt nichts anderes feilzubieten haben als ihr eigenes menschliches Wesen, als notwendige Bedingung eingeht. Das Wesen des Menschen, seine Arbeitskraft, wird durch ihre Verwandlung in eine selbständige Ware aber nicht nur in eigenständige gesellschaftliche Realität gesetzt und dadurch der pädagogischen und philosophischen Reflexion zugänglicher, sondern zugleich durch ihre Warenform verzerrt, entstellt, verkrüppelt. Die Warenform der Arbeitskraft ist also ein wesentlicher Schritt auf dem Weg zur Herausarbeitung von Begriff und Realität der Arbeitskraft als solcher, bildet aber gleichzeitig für jede wissenschaftliche Analyse, die auf dem Standpunkt der Warenproduktion verharrt, die Schranke der Erkenntnis. Die objektive Realität und zunehmende Tendenz der kapitalistischen Gesellschaft, alle Arbeitskräfte in Waren zu verwandeln, ist also praktische Grundlage wie theoretische Schranke der bürgerlichen Pädagogik, ist das Geheimnis ihres Aufstiegs wie ihres Niederganges. Dieser Periode in der Vorgeschichte der pädagogischen Wissenschaft verdankt sich die unverlierbare Einsicht, daß die Menschwerdung des Affen durch Arbeit erfolgt, das menschliche Wesen, die Arbeitskraft, sich dadurch im Nachwuchs unserer Gattung erhält und weiterträgt, daß wir die Schüler arbeiten lassen: "Laß den Schüler arbeiten, mit den Händen, wie mit der Zunge und dem Kopfe. Veranlasse ihn, die Stoffe zu verarbeiten, mache ihm dieses so zur Gewohnheit, daß er es nicht anders weiß.... Was er sich nicht selbst erwirbt und erarbeitet, das ist er nicht und das hat er nicht. Das sind Sätze so klar wie das Sonnenlicht, und dennoch handeln Tausende so, als existierten sie nicht." (Weg.128)

Diesterwegs dreizehnte und letzte Regel unter dieser Rubrik klingt sehr beherzigenswert, zeitlos und allgemeingültig: "Berücksichtige die Individualität deiner Schüler!" (Weg.128) Diese Regel Diesterwegs erscheint auf den ersten Blick ziemlich problemlos, auf den zweiten fällt jedoch zunächst eine gewisse Unstimmigkeit mit seinen oben erhobenen Forderungen nach absoluter Priorität des Konkreten und Anschaulichen vor dem Abstrakten und Begrifflichen auf, wenn er diese Regel wie folgt erläutert: "Das eine Kind ist mehr dem Begriffe, das andere mehr der Anschauung zugänglich, ein drittes faßt eine Wahrheit mehr in einem Bilde oder einer Geschichte auf, es gibt theoretische und es gibt praktische Köpfe. Nicht alle können und sollen ein und dasselbe werden und leisten." (Weg.129)

Also: Die Individualität des einzelnen Schülers muß berücksichtigt werden, weil aus theoretisch veranlagten Köpfen Kopfarbeiter und aus praktisch veranlagten Köpfen

Handarbeiter gemacht werden sollen. Derartige pädagogische Produktionsregeln implizieren aber, daß die Technologie der Arbeitskraft-Produktion auf einem sehr niedrigen Entwicklungsniveau steht und es nicht innerhalb ihrer selbstverständlichen Möglichkeiten liegt, aus einer praktischen Naturveranlagung nicht nur eine praktische, sondern auch eine theoretische Arbeitskraft zu machen. Dies bedeutet ganz allgemein, daß an einer gegebenen menschlichen Naturkraft nur wenige und beschränkte Eingriffsmöglichkeiten für pädagogische Arbeitsprozesse vorhanden sind, um die Form dieser menschlichen Naturkraft zweckgerichtet zu verändern, sie nicht in jede gewünschte Arbeitskraft von vorherbestimmbarer Beschaffenheit (Qualifikation) verwandelbar ist.

Eins ist klar: solch primitive pädagogische Produktionstechnologie, die die Individualität des Schülers derart berücksichtigen muß, daß sie nicht nur mit der Folge ihrer Formänderungsprozesse an ihren Naturgegebenheiten anknüpft, sondern überhaupt die Formänderungsmöglichkeiten durch die individuellen Naturgegebenheiten beschränkt sind, geht mit dem pädagogischen Rohmaterial, den heranwachsenden Menschen als Trägern potentiellen Arbeitsvermögens also, sehr verschwenderisch um. Ein einfaches Beispiel aus der materiellen Produktion möge dies verdeutlichen: werden in der Produktion von Brettern diese massiv aus Baumstämmen geschnitten, entsteht viel Abfall aus Rinden, Ästen, Schnittresten etc., die Endprodukte sind von beschränkter Qualität, die sich von der Naturbeschaffenheit des Rohmaterials herleitet, zudem sind sie von verschiedener Qualität, zerfallen in astreine Bretter und solche, die es nicht sind, ihre äußeren Abmessungen sind durch die vorgegebenen Abmessungen des Ausgangsprodukts begrenzt etc. Wird das gleiche Ausgangsprodukt dagegen einem technologisch höherentwickelten Verarbeitungsprozeß unterworfen, indem es insgesamt verspannt und dann zu Platten gepreßt wird, sind im Endprodukt die naturwüchsigen Verschiedenheiten des Ausgangsprodukts verschwunden, auch seine quantitativen Ausmaße sind von ihm emanzipiert, die Qualität des Endprodukts kann egalisiert und standardisiert werden etc. An vergleichbare Manipulationen des pädagogischen Rohmaterials ist mit der herkömmlichen Unterrichtstechnologie nicht zu denken, den dogmatischen Handwerkern dieses Faches jedoch, die ihre Beschränktheit zur Tugend der pädagogischen Verantwortlichkeit stilisieren, gälte dies gar als Frevel an der Kindgemäßheit. Die beschränkte Reichweite handwerksmäßiger Arbeit in der materiellen wie in der theoretischen und pädagogischen Produktion sucht sich gerade durch äußerst enge Anlehnung an die vorgegebene Naturform des Arbeitsgegenstandes zu kompensieren. Von diesem Standpunkt gilt als unumstößliche Regel, daß aus einem Holzkopf kein Schöngeist

zu machen sei; die prinzipielle Regel der industriemäßigen, auf naturwissenschaftlicher Einsicht basierenden Produktion ist, daß jede Bewegungsform der Materie in jede andere verwandelbar, also keine Naturform eine unüberwindliche Schranke ihrer Veränderbarkeit wissenschaftlich fundierten Arbeitsprozessen entgegenstellt. Da maschinenmäßige Bearbeitung von Rohmaterialien oft nicht möglich ist, wenn sie die gleiche Naturbeschaffenheit wie die handwerksmäßigen Arbeitsgegenstände haben, sie in der Regel eine verbesserte und gleichbleibende Qualität erfordert, kann das Grundproblem industrieller pädagogischer Arbeitsweise gerade darin bestehen: wie hebe ich die Individualität meiner Schüler auf, ebne ihre Besonderheiten ein?

DIESTERWEGS "REGELN FÜR DEN UNTERRICHT IN BETREFF DES LEHRSTOFFS, DES OBJEKTS"

Subjekt und Objekt der pädagogischen Arbeitsprozesse wird von der bürgerlichen Pädagogik vorzugsweise verwechselt; denn der Schüler als ganzer betrachtet, so ist er natürlich nicht Objekt, nicht Gegenstand der pädagogischen Arbeit, sondern ein Subjekt, das auf bestimmte Weise in den Erziehungsprozeß involviert ist; die Verwechslung von Subjekt und Objekt ist unausbleiblich, wenn die Arbeitskraft als Gegenstand und Produkt pädagogischer Arbeit nicht an sich herausgearbeitet wird. Dies tut die bürgerliche Pädagogik aber nicht, folglich verwechselt sie beide Momente. Sie faßt die Arbeitskraft nicht an sich selbst auf, nicht rein, weil nicht Arbeitskraft überhaupt Produkt ihrer praktischen pädagogischen Arbeit und also auch nicht Gegenstand ihrer theoretischen Reflexion, sondern Arbeitskraft in der historisch spezifischen Form als Ware, folglich der Warenbesitzer, ihr subjektiver Repräsentant, gesellschaftlich relevant ist, denn von ihm muß sie am Markt immer wieder gekauft werden, mit ihm sind der Preis der Arbeitskraft, ihre tägliche Konsumtionsperiode etc. auszuhandeln, es ist das Subjekt des gesellschaftlichen Verkehrs der Arbeitskraft am Markt. Die Arbeitskraft selbst ist natürlich von diesem Subjekt untrennbar, aber der bürgerlichen Pädagogik verschwindet sie als Gegenstand und Resultat - folglich als Objekt - im Subjekt, das die Arbeitskraft trägt.

Seine erste Regel unter dieser Rubrik, "den Stoff nach dem Standpunkte und den (oben angedeuteten) Entwicklungsgesetzen des Schülers" (Weg.130) zu verteilen, kommentiert Diesterweg mit der korrekten Einschätzung des Lehrstoffs als Mittel der Erziehungsarbeit: "Er ist nichts weiter als ein Mittel zur Bildung bestimmter Individuen." (Weg.130) Folglich müsse der Stoff sich auch nach Standpunkt und Ent-

wicklung des Individuums richten. Es gehe "nicht um das Wissen an sich, noch weniger um ein vollständiges systematisches Wissen" (ebd.), sondern um "Bildung".

In den weiteren, den Lehrstoff betreffenden Regeln empfiehlt Diesterweg ein Verweilen bei den Elementen desselben, ein häufiges Zurückgehen auf diese Elemente bei der Begründung abgeleiteter Sätze, überhaupt eine Ableitung des Zusammengesetzten aus dem Elementaren. Der Stoff soll aus den Elementen aufgebaut sein und sich "in bestimmte Stufen und kleine Ganze" (Weg.131) gliedern, auf den folgenden Stufen soll im Neuen das bisherige immer wieder vorkommen, auf einer gegebenen Stufe aber soll auch das Kommende angedeutet und in Einzelheiten ausgeführt werden, um die Wißbegier der Schüler anzuregen, ohne sie schon ganz zu befriedigen. Dadurch wird sowohl die sachliche Verbindung der Stoffe angedeutet wie auch das Bedürfnis des Schülers, diese Zusammenhänge zu erfassen, geweckt (Weg.132). Die Sache selbst soll das Primat vor dem Zeichen haben, durch das sie widerspiegelt wird; die Lehrform soll sich "nach der Natur des Gegenstandes" (Weg.134) richten. Auch soll der Lehrstoff nicht nach einem allgemeinen Schema geordnet sein, sondern durch sich selbst allseitig betrachtet werden (Weg.141). Nachfolgende Sätze sind folglich nicht durch allgemeine Operationen zu gewinnen, sondern aus der Natur der Sache selbst zu entwickeln.

Als zwölfte und letzte Regel dieser Rubrik ergibt sich die Forderung, den Lehrstoff auf die Höhe der wissenschaftlichen Entwicklung zu bringen: "Der Lehrstoff richtet sich nach dem Standpunkte, den die Wissenschaft erreicht hat." (Weg.142)

Diese den Lehrstoff betreffenden Forderungen Diesterwegs haben durchgängig einen materialistischen Impetus, gehen alle von einer Elementarform der Sache selbst aus, die, ihren eigenen Gesetzen folgend, zu komplizierteren Formen fortschreiten soll. Auf wissenschaftlichem Niveau werden diese Ansprüche der Pädagogik an Entwicklung, Gliederung und Darstellung eines Lehrstoffs nur vom Dialektischen Materialismus erfüllt. Daß vom Diesterwegschen didaktischen Materialismus³ kein Weg zum Dialektischen Materialismus führt, ist darin begründet, daß er an die Kantische Philosophie, die zwischen Idealismus und Materialismus steht, anknüpft, ohne die Vollendung des objektiven Idealismus durch Hegel nachzuvollziehen; er ignoriert die Verabsolutierung des Idealismus, damit aber auch die Grundlegung für den Materialismus der Idee. Eine bestimmte Denkform ganz wie jede Form in Natur und Gesellschaft läßt sich nur dadurch überwinden, daß man sie auf die Spitze

³ Diesterweg selbst versteht unter didaktischem Materialismus die ad-hoc-Bildung, die er ablehnt, im Gegensatz zur allgemeinen Menschenbildung, die er fordert und die die formalen Zwecke des Unterrichts vor die materialen setzt.

treibt. Die Alternative ist Stagnation, Konservierung unreifer Formen. Das zeigt sich bei Diesterweg daran, daß ihm die Gegenstände des Wissens ihren logischen und historischen Momenten nach zerfallen: "Sämtliche Gegenstände zerfallen... in zwei Gruppen: in historische und rationelle. Der Inhalt jener ist gegeben (positiv), der Inhalt dieser stammt aus der unveränderlichen Natur des Menschen, er wird von jedem denkenden Menschen erzeugt. Das positive, empirische, historische Wissen muß natürlicherweise gegeben, mitgeteilt, es kann nicht entwickelt werden." (Weg.135)

Mit solch einer Vorstellung von positivem historischen Wissen ist die begrifflose, das geschichtliche Wissen und Interesse zersetzende Faktenhuberei im Unterricht nicht zu vermeiden. Auflösung des Geschichtsunterrichts zeichnet sich überhaupt als Resultat des spätbürgerlich-nachrevolutionären Geschichtsverständnisses ab. Früher oder später muß Geschichte als überflüssiger Wissensballast erscheinen, wenn das "positive, empirische, historische Wissen" nicht als Erscheinungsform des Rationellen gefaßt werden kann, was allerdings den historischen Materialismus erfordert, seit Hegels Weltgeist, der im Rahmen der Weltgeschichte sein Weltgericht abhält, allgemein als Erklärungsmodell diskreditiert ist. Näherungen an den dialektischen und historischen Materialismus finden sich bei Diesterweg immer wieder, etwa in der Behauptung, die "Richtung des Menschengeschlechts" bezeichne auch den "Weg der Methode bei dem Unterricht" (Weg.157): "Nur legt der Schüler in wenigen Jahren den Weg zurück, zu welchem das Menschengeschlecht Jahrtausende gebraucht hat.... Der Lehrer hat diese Entdeckungsreise zu dirigieren, also nicht bloß zuzusehen. Aber der Schüler strengt seine Kräfte an. Umsonst soll er nichts haben und bekommen. Nur wer da hat und strebt, dem wird gegeben." (Weg.137)

Hegel nannte dies die "ungeheure Arbeit der Weltgeschichte" (ph.28), welche das Individuum in seiner Bildung nachzuvollziehen habe, und der Einzelne müsse "auch dem Inhalte nach die Bildungsstufen des allgemeinen Geistes durchlaufen, aber als vom Geiste schön abgelegte Gestalten" (ph.27). Derartige Bildung des Individuums ist nur möglich, weil der Inhalt, den es sich anzueignen hat, "schon die zur Möglichkeit getilgte Wirklichkeit" und "die Gestaltung bereits auf ihre Abbeviatur, auf die einfache Gedankenbestimmung herabgebracht ist (ph.28). - Man sieht, daß der Pädagoge Diesterweg zwar fordert, der Schüler müsse sich die Resultate der jahrtausendealten Geschichte des Menschengeschlechts aneignen, der Philosoph Hegel aber auch begründet, wieso dies vom Wissensstoff her überhaupt möglich ist. Die Kräfte, die die Aneignung dieser Abbeviaturen den Schüler kostet, sind, obwohl insgesamt unendlich geringer, als die Gesamtarbeitskraft, die die bisherige Weltge-

schichte verschlungen hat, gleichwohl härterer, zäherer, abstrakterer Art, als die Originalproduktion erforderte. Im Gegensatz zur altertümlichen Art der Bildung, die Hegel als "Durchbildung des natürlichen Bewußtseins" charakterisiert, finde das Individuum der neueren Zeit "die abstrakte Form vorbereitet; die Anstrengung, sie zu ergreifen und sich zu eigen zu machen, ist mehr das unvermittelte Hervortreiben des Innern und abgeschnittne Erzeugen des Allgemeinen als ein Hervorgehen desselben aus dem Konkreten und der Mannigfaltigkeit des Daseins" (ph.30). Die moderne Bildung hält Hegel für weit schwieriger als die alte, denn es sei "weit schwerer, die festen Gedanken in Flüssigkeit zu bringen, als das sinnliche Dasein" (ph.30); vom Sinnlich-Konkreten zu reinen, gedanklich-allgemeinen Abstraktionen zu finden erfordert in der Tat eine Denk- und somit Arbeitskraft von weit geringerer Beanspruchbarkeit und Entfremdbarkeit.. als eine, die beim Allgemeinen ansetzen und die abstrakten Gedankenbestimmungen konkretisieren muß. Hegel faßt auch die Art und Weise der konkreten Bildungsarbeit als historisch bestimmt, damit die geschichtliche Verschiedenheit der geistigen Arbeitskraft, die zur Lösung veränderter Bildungsaufgaben nötig ist. Weltgeschichtliche Bildungsaufgaben sind die Bildung der Wissenschaft selbst, des Menschengeschlechts, das sie hervorbringt, und der einzelnen Individuen, durch die beide sich vermitteln und fortbewegen.

Gegenstand und Mittel in der Produktion der Arbeitskraft fallen zusammen vom Standpunkt der Weltgeschichte; in ihr stimmen die Bildung des Menschengeschlechts und die Herausbildung des menschlichen Wissens überein, es ist zwischen beiden -wie Hegel sagt - das Verhältnis von Substanz und Bewußtsein, wobei das Bewußtsein seiner Substanz inne werde und das Wissen als die Substanz sich ihr Selbstbewußtsein gebe. Materialistisch betrachtet bilden die Wissenschaften, wie alle Gebrauchsgegenstände, Produkte materieller wie theoretischer Arbeit, zunehmend die Substanz der menschlichen Arbeitskraft, ersetzen also deren Natursubstanz durch angeeignete Natursubstanz, die nicht nur das Produkt geistiger und materieller Naturprozesse ist, sondern sich in zunehmenden Maßen komplexen Arbeitsprozessen verdankt. Alle materiellen und geistigen Produkte der menschlichen Arbeit gehen als Mittel in die weltgeschichtliche Produktion der Gesamtarbeitskraft des Menschen ein, worin sie dann zum Arbeitsgegenstand des pädagogischen Selbsterzeugungsprozesses dieser Globalarbeitskraft des Menschen in der Dimension der Weltgeschichte werden, also der "Weltarbeitskraft", die Hegel "Weltgeist" nannte. Dieser weltgeschichtliche Zusammenfall von Gegenstand und Mittel der pädagogischen Arbeit erscheint bei Diesterweg als Übereinstimmung objektiver und subjektiver Momente der Methode: "Bei der wahren Methode stimmt die subjektive

Seite mit der objektiven vollkommen überein. Befriedigt die Methode wahrhaft die Natur des lernenden Individuums, so entspricht sie auch dem Wesen der Wissenschaft. Um aber die rechte Methode zu finden und eine als solche ausgegebene zu beurteilen, muß man seinen Blick auf das Subjekt und auf das Objekt richten." (Weg.138)

Es soll nicht ein einzelner Gedanke oder eine bestimmte Operation festgehalten und auf alle möglichen Fälle angewandt werden, sondern die sich mit der Sache selbst ändernden eigenen Prinzipien derselben. Aus diesem Grunde und auch deswegen, weil der Unterrichtsstoff auf dem Stand der Wissenschaft stehen soll, darf der Unterricht nicht generell historisch verfahren, sondern die Kenntnis der Geschichte einer Wissenschaft sei nur bildend nach einem methodischen Gang durch das gegenwärtige Wissen.

Unter DIESTERWEGS "REGELN FÜR DEN UNTERRICHT IN BETREFF ÄUSSERER VERHÄLTNISSE, DER ZEIT, DES ORTES, DES STANDES USW." erscheint bemerkenswert die Regel Nr. 1, die über die Organisation des Unterrichts sagt, sie solle so eingerichtet sein, daß den Schülern die "Gegenstände mehr nacheinander als nebeneinander" (Weg.144) beigebracht werden, zugleich aber einschränkt, dies werde Schwierigkeiten machen, wo das System des Fachunterrichts eingeführt sei. Diese merkwürdige Regel erklärt sich dadurch, daß zu Diesterwegs Zeiten die preußische Volksschule in der Regel eine einklassige Schule war, die nur einen Gesamtkursus in den elementaren Kulturtechniken, einigen Realien und natürlich der religiösen Weltanschauung kannte. Unter solch unentwickelten pädagogischen Produktionsbedingungen ist diese Regel durchaus sinnvoll. Erst die Einführung von Fachunterricht bedeutet einen Schritt zur Teilung der pädagogischen Arbeit, und zwar zur heterogenen manufakturmäßigen Arbeitsteilung. Ihrem allgemeinen Sinn in der materiellen Produktion nach heißt heterogene Arbeitsteilung die parallele Produktion einzelner Bestandteile des Endprodukts nebeneinander, bevor sie montiert werden. Obige Regel zeigt aber, daß die pädagogische Produktion jener Zeit ihre manufakturmäßige Teilung noch vor sich hat, insbesondere, da die pädagogische Arbeit in der Schule noch zumeist das alleinige Werk eines Lehrers ist. Heterogene Teilung der pädagogischen Arbeit hat jedoch einige Besonderheiten, weil ihr Gegenstand ja schon immer eine Einheit bildet und nicht erst aus Einzelteilen montiert wird; insofern könnte man versucht sein zu behaupten, in der Produktion der Arbeitskraft sei der Natur des Machwerks nach nur organische Arbeitsteilung möglich, weil verschiedene Operationen an ihm nur hintereinander vorgenommen werden können. Trotzdem

gibt es auch pädagogische Teilarbeitsprozesse, die nicht notwendige Voraussetzung bzw. Folge nachfolgender bzw. vorausgehender anderer Teilarbeiten an der halbfertigen Arbeitskraft sind, die also, wenn die Bestandteile jeder Arbeitskraft als zerlegbare Einzelteile gedacht werden, durchaus gleichzeitig und nebeneinander ausgeführt werden könnten. Die menschliche Naturkraft als Ausgangsmaterial wie die Arbeitskraft als Produkt der pädagogischen Arbeit sind organische Einheiten, die nicht zerrissen werden können. Da also Ziel und Zweck der pädagogischen Arbeit ein organisches Gebilde ist, dominiert in ihr auch die organische Arbeitsteilung, alldieweil sie die Reifung der menschlichen Naturkraft zur Arbeitskraft in den Dimensionen der Welt- wie der Individualgeschichte zum Gegenstand hat. Trotzdem gibt es heterogen geteilte Arbeitsprozesse in der Arbeitskraft Produktion, die jedoch die Besonderheit aufweisen, *nicht* gleichzeitig nebeneinander ausführbar zu sein, sondern nur nacheinander, aber nicht deswegen, weil die Teilarbeiten an sich selbst diese Nacheinanderschaltung erforderten, sondern der Arbeitsgegenstand eine organische Einheit bildet, die in jeden heterogenen Teilarbeitsprozeß als Ganzes eingeht. Die Besonderheiten des pädagogischen Arbeitsprozesses gegenüber dem materiellen sind also auch bei diesem Problem der Teilung der Arbeit durch den Arbeitsgegenstand gesetzt.

Unter DIESTERWEGS "REGELN FÜR DEN UNTERRICHT IN BETREFF DES LEHRERS" erscheint bemerkenswert der folgende Passus über die Schuldisziplin: "Nach unserer Meinung geht sie in der Didaktik auf, ist, wenn nicht identisch mit, doch eine Folge von ihr. Der wahre Didaktiker ist auch ein Disziplinator; wer sich recht auf den Unterricht versteht, versteht sich auch auf die Disziplin; wer gut unterrichtet, - diszipliniert gut; die Unterrichtsgegenstände sind (schon nach alter, aber oft wieder vergessener Ansicht) Disziplinen." (Weg.178) Faßt man "Disziplin" im Sinne von Wissenschaftsdisziplinen von der prozessualen Seite als bestimmte Tätigkeits- und Reaktionsformen auf, so zeigt sich, daß sie das instinktmäßige Verhalten des Menschen dergestalt disziplinieren, ihm ein künstliches, durch allgemeine wissenschaftliche Arbeit erworbenes, System von Erfahrungen in Formänderungsprozessen von Natursubstanz zu vermitteln. Dadurch verhält sich der Mensch in neuen Situationen, vor ungelösten Aufgaben und Problemen nicht naturwüchsig instinkthaft, sondern denkt und handelt in bestimmter artifizierlicher Weise, eben diszipliniert. Die Disziplinierung befähigt ihn ganz allgemein, in bestimmten Situationen nicht bloß naturhaft-spontan zu reagieren, sondern ein künstlich erworbenes, bewußt steuerbares Verhalten an den Tag zu legen, d.h. das sich stellende materielle, theoretische oder pädagogische Problem zu bearbeiten.

Definiert Diesterweg: "Mensch sein heißt selbsttätig sein nach vernünftigen Zwecken." (Deit 1.15), - so sagt er nichts weiter, als daß Menschsein heißt, zu arbeiten.

Diesterweg über die Besonderheiten des pädagogischen Arbeitsgegenstandes: "Der Geist ist eine Einheit; die Aufstellung verschiedener Geisteskräfte geschieht durch, Abstraktion und um der vollständigeren Auffassung der einen geistigen Funktion in ihren verschiedenen Richtungen willen. Jede wahrhafte Stärkung in einer Richtung ist darum eine Kräftigung des ganzen Geistes. In besonderem Grade gilt dies von der Belebung der höheren Geistestätigkeiten, des Verstandes, der Urteilskraft, der Vernunft. Unausbleiblich schlägt der Gewinn, der vorzugsweise auf einer Seite erstrebt worden, zum Vorteil des Ganzen aus, gerade so, wie die regelrechte Erhebung eines Gliedes oder Standes in dem Staatsorganismus die Gesundheit und die Kraft des gesamten Staates steigert und erhöht." (Deit 1.44 f.)

Die sekundären Wirkungen bei einem pädagogischen Teilarbeitsprozeß sind zwar allgemein in ihrer Existenz bekannt, und, wie dieses Diesterweg-Zitat zeigt, gelten sie schon der klassischen bürgerlichen Pädagogik als sehr wichtig, - von einer systematischen Erforschung, also wirklicher Erkenntnis dieser Zusammenhänge, kann aber bis heute keine Rede sein; solches Unternehmen würde voraussetzen a) die Anerkennung des Systemcharakters gesellschaftlich determinierter Arbeitskraft-Produktion, b) die Anerkennung der Arbeitskraft als Gegenstand und Produkt aller pädagogischen Arbeit, c) die Anerkennung des Prozeßcharakters von Begriff und objektiver Realität der Arbeitskraft sowie d) einen Vorbegriff vom inneren qualitativen Zusammenhang im System der Pädagogik und im Prozeß der Arbeitskraft. Gegenwärtig ist aber noch keine dieser Voraussetzungen für die Pädagogik erfüllt.

Unter den Ratschlägen, die Diesterweg den Lehrern für ihre intellektuelle Selbstbildung erteilt, findet sich als Begründung dafür, warum vom Tagebuchs Schreiben abzuraten sei, die Bemerkung, es wirke sich "zum Nachteil für die gesunde Tatkraft des Mannes" (Deit 1.46) aus. Dagegen empfiehlt er die Aufzeichnung von Gedanken, auch in der Form kommentierender Exzerpte, und die Übung in der mündlichen Darstellung solcher Gedanken in Lehrerzirkeln, um die "Denkkraft" (Deit 1.51) zu stärken.

In seiner Schrift "Die Lebensfragen der Zivilisation" schreibt Diesterweg auch "Über das Verderben auf den deutschen Universitäten", worin er sicher zu recht über die Unkorrektheit, mangelnde Arbeitsdisziplin und pädagogische Unfähigkeit (insbesondere zum dialektisch-entwickelnden Vortrage) der Professoren herzieht; über Hegels Lehrtätigkeit berichtet er: "So viel ist gewiß, Hegel mag ein tiefer Forscher ge-

wesen sein, er war einer der schlechtesten Lehrer, die es jemals gegeben hat. Jenes kann ich nicht beurteilen, denn ich gehöre auch zu denen, die ihn nicht verstanden haben, und ich verstehe auch die nicht, die ihn verstanden zu haben behaupten; aber dieses weiß ich aus Erfahrung. Im Jahre 1825 hospitierte ich bei ihm einige Stunden. Er quälte sich damit ab, den Unterschied des Diskursiven und Intuitiven deutlich zu machen. Aber von ihm konnte man den Unterschied, den man einem Sekundaner leicht deutlich machen kann, nicht lernen. Wer ihn vorher nicht kannte, lernte ihn gewiß nicht durch ihn kennen. Hegel gehörte daher in die Akademie, d.h. in die stille Kammer, nicht auf den Lehrstuhl." (Deit 1.203 f.)

So gewiß Diesterwegs Bericht über die Lehrmethode Hegels als wirklichkeitsgetreu angesehen werden kann, da ähnliches über Hegels Vorlesungsstil allgemein überliefert wird, so gewiß ist auch, daß Diesterweg mit dem akademischen Postulat nach Einheit von Forschung und Lehre nichts anzufangen weiß, die Lehre als unentbehrlicher pädagogischer Motor jedes Wissenschaftsprozesses wie überhaupt jedweden Erkenntnisprozesses in seiner Vorstellung von "echter Wissenschaftlichkeit" keinen Platz hat. Stellt man sich Hegel nach Diesterwegs Vorschlag auf eine Akademie verbannt vor, also von der Notwendigkeit entbunden, zu lehren, kann man sich gleich beträchtliche Teile seines Systems wegdenken, die nur in der Form kommentierter Vorlesungskonzepte existieren; insbesondere wird dann der einzige geschlossene Gesamtabriß des Systems in der "Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften", der ein gedruckter Vorlesungsleitfaden ist, überflüssig. Die allgemein berichtete stockende, schwerfällige und gequälte Vortragsweise Hegels beweist nichts weiter, als daß die akademischen Vorlesungen für ihn wesentlich Produktionsprozesse seiner Philosophie waren, und bei jeder wirklich bedeutenden Arbeit sind nun einmal Schweiß, Qual und Rückschläge unvermeidlich.