

7. Kapitel

Komenskýs „Analytische Didaktik“

Bei Comenius (Komenský) wie bei Ratke steht die theoretische Produktivkraft des pädagogischen Arbeitsprozesses, d.h. des Lehr- und Lernprozesses, im Vordergrund: „Richtig lehren bedeutet bewirken, daß jemand schnell, angenehm und gründlich lerne.“ (33)¹ Schnelligkeit der Lernarbeit sei vor allem dadurch gegeben, daß es sich um „eine einzige zusammenhängende Arbeit ohne irgendwelchen Zeitverlust“ (ebd.) handle; sie geht also auf die theoretische Produktivkraft der Lernarbeit. Das Angenehme des Lernens soll dadurch erreicht werden, daß das vollbrachte nicht ermüde, sondern den Schüler mit „Verlangen nach dem noch zu Vollbringenden“ erfülle und zu verstärkter Arbeit ansporne; dies geht auf die pädagogische Produktivität der Lernarbeit, auf die Entfaltung der Lernarbeit des Schülers, folglich auf Intensivierung des pädagogischen kräfteerzeugenden Aspekts der Lernarbeit. Die Gründlichkeit des Lernens schließlich soll durch Vollständigkeit, Vollkommenheit und sofortige Anwendbarkeit erreicht werden, geht also auf die Perfektion des pädagogischen Arbeitsmittels und ist somit das eigentliche Feld der Didaktik. Die Gründlichkeit des Lernens ist nicht unmittelbar auf die Arbeitskraft selbst gerichtet, die nur mittelbar durch gründliches Lernen angeregt und befriedigt wird. Die wirkliche Anwendung des soeben gründlich gelernten Wissens dient dann erst eigentlich pädagogischen Zwecken, ist eine Arbeit, die nicht das theoretische oder materielle Resultat, das sie direkt bewirkt, bezweckt, sondern die mit dieser Arbeit verbundene Stärkung des Arbeitsvermögens. „Schlecht lehrt also der, welcher langsam, beschwerlich und lückenhaft zum Wissen führt.“ (33 f.)

Derartige Bestimmung des richtigen Lehrens stellt also gegenüber Ratke eine Differenzierung des Gesichtspunktes der reinen didaktisch-theoretischen Effektivität der Wissensaneignung dar und bedeutet eine Öffnung zum arbeitskraft-theoretischen Standpunkt. Dominanz aber hat noch immer das Wissen: „Wissen heißt, etwas nachbilden können, sei es mit dem Verstand, der Hand oder der Sprache.“ (34) Allerdings ist dieses „Wissen“ eigentlich schon eine Arbeitskraft, die Fähigkeit oder das Vermögen manueller oder verbaler Nachbildung. Andererseits faßt Komenský das Wissen nicht bloß als Arbeitskraft, sondern auch als Arbeitsprozeß: „Überall also, wo es Wissen gibt, finden wir drei Bestandteile: eine Idee, ein nach der Idee

¹ J.A. Komenský, Analytische Didaktik und andere pädagogische Schriften, ed. F. Hofmann, Berlin 1959, S. 33.

Gestaltetes und ein nach der Idee Gestaltendes, das heißt: (1) ein Urbild, den Gegenstand des Wissens, (2) ein Abbild, das Ergebnis des Wissens, und (3) ein Werkzeug, wodurch wird dieses Abbild nach jenem Urbild hervorgebracht, nämlich die Sinne, die Hand, die Sprache usw. ...“ (35)

„Idee“, „Gestaltetes“ und „Gestaltendes“, oder auch „Urbild“, „Abbild“ und „Werkzeug“ als Bestandteile des Wissens spiegeln die Momente des theoretischen Arbeitsprozesses wider, jedoch unvollständig. Das „Urbild“ als Arbeitsgegenstand, das Abbild als Arbeitsprodukt der geistigen Arbeit erscheint noch passend, - aber Sinne, Hände und Sprache als Werkzeuge zu apostrophieren, eine Vermengung. Sie ist jedoch beinahe unvermeidlich für primitive Arbeitsprozesse, die noch ohne Werkzeuge auskommen, denn wenn ich mit den Händen Wasser schöpfe, so erscheinen die Hände als Schöpfwerkzeuge, obwohl sie nur die lebendigen Organe meines Arbeitsvermögens sind, also keine Werkzeuge, somit dieser Arbeitsprozeß in nur zwei Momente zerfällt, die lebendige Arbeit selbst und ihren Gegenstand, was Comenius nur dadurch zu einer Triplizität erweitern kann, daß er das Abbild als Produkt des theoretischen Arbeitsprozesses, worin er erloschen ist“ in die Betrachtung mit hinein nimmt.

Etwas anders stellt sich dieser Zusammenhang schon dar, wenn Comenius sagt: „Wir wissen nichts ohne Werkzeuge oder Fähigkeiten, die das Nachbilden möglich machen.“ (35) Erscheint das theoretische Arbeitsmittel in dieser Formulierung auch noch eingebettet in die Qualifikation oder Beschaffenheit der Arbeitskraft selbst, als eine ihrer Fähigkeiten, so wird doch klar, daß Comenius auf den spezifischen Charakter des theoretischen und pädagogischen Arbeitsmittels hinaus will, wenn er erläutert: „Wissen bedeutet nämlich etwas durch etwas abbilden; Wissenschaft und Kunst muß Bildungsmittel haben.“ (35) Und: „Lernen heißt, zur Kenntnis eines unbekanntes Dinges mittels eines bekannten fortschreiten.“ (35) Das geistige Arbeitsmittel selbst aber braucht keine vom lebendigen Geist des Lernenden unterschiedene, unabhängige oder objektivierte Form besitzen, es muß nur geistige Realität haben und zum Erkennen gebraucht werden können.

Die Schwierigkeit, diesen Unterschied zu verstehen, ist darin begründet, daß ein bestimmtes Wissen in dem einen Fall durchaus bloß eine Qualifikation der Arbeitskraft, die sich von ihr nicht nur nicht unterscheidet, sondern deren konstituierendes Merkmal ist, sein kann, andermal aber als theoretisches Mittel fungiert, was seine relative Desintegration aus dem Arbeitsvermögen voraussetzt. Im ersten Fall ist das gegeben, was Kant so beschreibt: man kann es, wenn man es weiß. Im zweiten Fall versucht man sich zum Können des ersten Falles zu verhelfen indem das, was man

noch nicht kann, weil man es nicht weiß“ mittels dessen, was man weiß, in Erfahrung bringt. Dieser ganze Prozeß ist, theoretisch betrachtet, ein Arbeitsprozeß mit selbständigem theoretischen Arbeitsmittel, - materiell genommen ein bloßer Denkprozeß, der nicht über die geistige Arbeitskraft selbst hinausgeht, eine temporäre Besonderung von Momenten in ihr, wie sie sich bei entfaltetere Prozessen auch außerhalb ihrer selbst im Zuge ihrer Verausgabung als selbständige materielle Dinge vergegenständlichen. Diese Besonderung der späteren Momente des Arbeitsprozesses innerhalb der Arbeitskraft selbst ist einerseits materielle Grundlage der späteren Entfaltung und Vergegenständlichung zu selbständigen, vom Menschen und seiner Arbeitskraft materiell unterschiedenen Dingen, andererseits bloßer Prozeß innerhalb der Arbeitskraft, der zu ihrer Erweiterung führt, also Wachstumsprozeß dieser speziellen Naturkraft.

„Wo also etwas gelernt wird“, sagt Comenius, „kommt dreierlei zusammen: (1) ein Unbekanntes, dem man zustrebt; (2) ein Bekanntes, mittels dessen Hilfe man zu dem Unbekannten gelangen kann; (3) die Anstrengung, von einem zum andern zu gelangen, und der Übergang selbst. Denn das Lernen... ist eine Art Bewegung, wodurch sich ein bewegliches Ding von einem bestimmten Punkt, auf den es sich stützt, zu einem davon entfernten bewegt. Das Bewegliche ist hier der Lernende.“
(36)

Das „Bekannte“ und das „Unbekannte“ fungieren hier wieder als Mittel und Produkt der theoretischen Arbeit, die „Anstrengung“ als lebendige Arbeit. Vom Lernen als konkreter Arbeit wird gesagt, es sei eine Art Bewegung; dies interpretiert Comenius dann jedoch mechanisch verkürzt als bewegliches Ding und identifiziert es mit dem Lernenden. In der Formulierung „eine Art Bewegung“ kündigt sich die Erkenntnis der spezifischen Bewegungsart im pädagogischen Arbeitsprozeß an, die aber vorerst nur mit Hilfe der mechanischen Bewegungsform als Vorstellungsstütze gedacht werden kann. Es bietet sich diese Vermengung von Arbeit als Bewegung der Arbeitskraft mit mechanischen Bewegungen des menschlichen Körpers insofern an, als Arbeit fast immer mit mechanischen Körperbewegungen verbunden ist, ohne daß schon jede dieser Bewegungen eine arbeitsmäßige wäre. Die mannigfaltigen Bewegungsformen und -folgen, deren Einheit die konkrete Arbeit ist, haben sehr verschiedene Umlaufzeiten, in denen sich ihre spezifische Substanz in der Anspannung und Verausgabung dieser Teilkraft vollständig in Bewegung umgesetzt hat und wieder hergestellt werden muß.

Auch an den Begriff der Arbeitskraft selbst finden sich bei Comenius Annäherungen: „Geistesgaben, Urteilskraft und Fleiß ermöglichen zusammen wunderbare Fort-

schritte. Teilweiser Mangel an Veranlagung und Urteilskraft kann durch Fleiß ersetzt werden. Wo weder Anlagen noch Urteilsvermögen noch Fleiß vorhanden sind, da bleiben Lehren und Lernen überhaupt ohne Erfolg, oder es wird nur wenig erreicht.“ (39) - Geistesgaben und Urteilskraft zusammen sind offensichtlich die geistigen Naturkräfte des Schülers; hat er sie bereits reichlich, brauchen sie erstens nicht mehr durch pädagogische Arbeit erzeugt werden, und zweitens kann der so Begabte mehr mit seinen Kräften bewirken als der minder Begabte, der jedoch, wenn er entsprechend mehr Arbeit (Fleiß) in sein Arbeitsvermögen investiert, eine entsprechend große Kraft in sich erzeugen kann, wie der von der Natur Bevorzugte, nur eben als Produkt seiner Arbeit, und nicht als Geschenk der Natur. Wo folglich weder günstige Naturanlagen vorhanden noch reichlicher Arbeitsaufwand getrieben wird, kann keine erhebliche Arbeitskraft im Menschen entstehen. Ist unter Urteilskraft oder -vermögen eindeutig die geistige Komponente der Arbeitskraft zu verstehen, so scheint noch fraglich, ob unter natürlicher Anlage schon eine natürliche Kraft zu verstehen ist. Vielmehr scheinen darunter eher günstige substantielle Bedingungen rascher Kraftentfaltung bei entsprechender Inanspruchnahme gefaßt zu sein. Zumindest muß man beides unterscheiden.

Als didaktische Regel stellt Comenius u.a. auf: „Immer also muß man (bei der Unmenge der zu erlernenden Dinge) mit den leichteren anfangen und zu den schwereren fortschreiten.“ Als Begründung führt er nicht nur das Wachstum der menschlichen Kräfte an, sondern auch den inneren systematischen Aufbau der objektiven Realität: „Nicht nur, weil die Kräfte unserer geistigen Anlagen (Wie die Lebenskraft in den Bäumen und in unserem Körper) durch ihr Wachstum zunehmen, so daß du eine Last, für die du heute noch zu schwach bist, morgen schon bewältigen kannst, sondern da Gott alles so angeordnet hat, daß das Leichtere (derselben Art) eine Stufe zum Schwereren ist.“ (53) Unter dem, was leichter ist und womit folglich im Unterricht anzufangen sei, führt Comenius u.a. an, daß das Allgemeine einfacher als das Besondere (53) ist. „Kenntnis der Allgemeinbegriffe ist der Anfang des Wissens; Kenntnis des Besondersten ist seine Vollendung.“ (55) Damit steht Comenius in der Linie des wissenschaftlich-systematisch orientierten Rationalismus, der von den Anfängen der ionischen Naturphilosophie über Aristoteles, die theologische Metaphysik der feudalistischen Periode und die philosophische Metaphysik der bürgerlichen Revolutionsperiode von Kant über Hegel zur wissenschaftlichen Weltanschauung und Methode des Proletariats führt, die vom Abstrakt-Allgemeinen zum Konkret-Besonderen aufsteigend den inneren Zusammenhang der natürlichen und geschichtlichen Wirklichkeit systematisch adäquat widerspiegelt. Comenius vertritt die-

se Methode aber nur in der Didaktik, der Theorie der Lehrinhalte als pädagogischer Arbeitsmittel, nicht aber für den gesamten Bildungs- und Erziehungsprozeß, der der vollständigen und systematischen Entfaltung der menschlichen Arbeitskraft dient, und worin systematisch dargestellte wissenschaftliche Disziplinen nur als Mittel der pädagogischen Arbeit eingehen. Aus der Verwechslung dieser pädagogischen mit der wissenschaftlichen Systematik folgt die allgemein vorherrschende Konfusion in der Didaktik und Unterrichtstheorie. Das pädagogische Arbeitsmittel selbst muß in sich systematisch konstruiert sein und dementsprechend angewandt werden, und Comenius fordert auch „eine nach mechanischen Gesetzen konstruierte didaktische Maschine“ (105), die den pädagogischen Arbeitsprozeß erleichtert und beschleunigt. Den systematischen Aufbau, sowohl des pädagogischen Rohmaterials, der pädagogischen Arbeitsmittel und des pädagogischen Produkts, beschreibt Comenius folgendermaßen: „Die vollständige Lehre baue man auf den ihr eigenen Grundlagen auf, die so umfangreich sein müssen, daß der ganze Riesenbau von da aus aufgeführt werden kann, und die so fest sein, daß alles durch eigene Kraft stehen kann, ohne fremder Stütze zu bedürfen.“ (86)

Dem eigentlichen Gegenstand der Pädagogik, der Arbeitskraft, nähert Comenius sich nur sporadisch und mehr zufällig, wenn er etwa von Urteilskraft, natürlicher Kraft oder Fassungskraft (66) redet und empfiehlt, „die Vorstellungskraft anzuregen und möglichst tief zu befestigen“ (100 f). Sein Hauptinteresse gilt mehr dem Ganzen des pädagogischen Arbeitsprozesses und seinen Hauptformen, dann aber vor allem der Didaktik, dem richtigen Einsatz der pädagogischen Produktionsmittel. Sätze wie der folgende sind die Ausnahme, nicht die Regel: „Der Lehrende steige zum Lernenden hinab und unterstütze seine Fassungskraft auf alle mögliche Weise.“ (83) - Dies ist schon eine recht vollkommene Formulierung des später in den Vordergrund tretenden formalen Prinzips der Pädagogik. So etwa auch, wenn Comenius fordert, alles schnell, gründlich und angenehm mit Hilfe des Lehrers durchzuführen, damit „nichts dem privaten Lernen, das die Kräfte martert, überlassen wird“ (94).

Was nun den Widerspruch zwischen pädagogischer und theoretischer Produktivität des pädagogischen Arbeitsprozesses angeht, so steht Comenius zwischen den beiden Extremen der Propaganda bloß theoretischer oder bloß pädagogischer Produktivität, welche erstere Position von Wolfgang Ratke, die letztere aber von Adolph Diesterweg repräsentiert wird. Gegen Ratke grenzt Comenius sich wie folgt ab: „Einige Didaktiker haben uns vor kurzem eine unrichtige Regel mitgeteilt: Alle Arbeit soll dem Lehrenden zufallen, dem Lernenden bleibt nur pythagoreisches Schweigen.

Den Lehrenden bereitet diese Vorschrift eine nutzlose und vergebliche Anstrengung, die eines Esels würdig ist; den Lernenden aber errichtet sie unvermeidliche Hindernisse auf dem Wege zum Erfolg und löscht in ihnen alle Aufmerksamkeit aus. Wir haben... gesehen, daß zum Lernen Arbeit gehört. Beide sollen also einen Teil der Arbeit tragen, der Lehrende, indem er voranschreitet, der Lernende, indem er nachfolgt. Du wirst nie erreichen, daß der Schüler bei bloßem Stillschweigen aufmerkt, viel weniger noch, daß er Fortschritte macht, und wenn du dich bis zum Zerreißen anstrengst. Ja, je mehr du ihn zu stummer Aufmerksamkeit zwingst, desto mehr stumpfst du ihn ab. Denn der Mensch ist kein Holzklötzchen, woraus du (während er sich völlig passiv verhält), eine Bildsäule schnitzen könntest, sondern ein lebendiges Bild, das sich selbst bildet, mißbildet und umbildet, je nach den Umständen. Auch wir Erwachsenen erfahren, daß es wirklich nichts Schwereres gibt, als dem Lehrenden still zuzuhören, geschweige denn, daß es für einen Knaben auf jener Altersstufe, auf der sein Geist überall hinschweift, leicht sein sollte. ...Gibst du ihm aber etwas zu tun, so wirst du ihn bald anregen und seinen Verstand fesseln, daß er sich in seinen Gegenstand vertieft. Es ist ganz natürlich, daß der, welcher getragen oder gefahren wird, nicht auf den Weg achtet; wer aber selbst gehen muß, sich umblickt, einmal, um nicht zu fallen, zum andern, um nicht vom Wege abzurinnen. Beseitigen wir also jene schädliche Vorschrift und setzen wir diese bessere an ihre Stelle: ...Dem Lernenden die Arbeit, dem Lehrenden die Leitung.“ (ADid.42)

Macht Comenius gegen Ratke geltend, „daß zum Lernen Arbeit gehört“, macht er die subjektiven Bedingungen der pädagogischen Produktion der Arbeitskraft geltend. Fährt er fort, beide, Lehrer und Schüler, sollten einen Teil der Arbeit tragen, so beruft er sich auf das Doppelsubjekt der lebendigen pädagogischen Arbeit. Wendet er weiter gegen Ratke ein, bei bloßem Stillschweigen werde der Schüler weder Aufmerksamkeit aufbringen noch Lernfortschritte machen, so spielt er die pädagogische Produktivität des Lernens, die allerdings möglichst große arbeitsmäßige Verausgabung der Naturkräfte des Schülers voraussetzt, um sie in Arbeitskraft zu transformieren, gegen die theoretische Produktivität des Lernens aus, die um so größer ist, je weniger Arbeit der Schüler zur Aneignung eines gegebenen Wissensquantums aufwendet. Vom Standpunkt der theoretischen Produktivität der Lernarbeit des Schülers ist es auch ein richtiger Vorschlag von Ratke, möglichst alles durch das gesprochene Wort des Lehrers zu vermitteln, und alle anderen Formen des Lernens, außer des stillen Zuhörens, möglichst zu vermeiden, weil sie arbeitsintensiver sind. Vom Standpunkt der pädagogischen, arbeitskraftherzeugenden Pro-

duktivität wiederum ist Comenius' Regel richtig: "Alles muß durch möglichst viele Sinne angeeignet werden." (59)

Unter der Verwechslung von theoretischer und pädagogischer Produktivität leidet so manche Untersuchung über die Wirksamkeit technischer Medien im Unterrichtsprozeß. Die theoretische Effektivität eines Rundfunkvortrages wird natürlich größer sein als die eines Lehrfilms im Fernsehen, hingegen der pädagogische, die Sinneskraft affizierende Effekt der über Ohr und Auge eindringenden Fernsehsendung größer als beim Rundfunkvortrag.

Die Tendenz zur formalen, arbeitskraftbildenden Pädagogik beginnt sich bei Comenius schon deutlich abzuzeichnen, etwa wenn er Ratke vorhält, der Mensch sei kein Holzklotz, woraus der Lehrer eine Bildsäule schnitzen könne, sondern „ein lebendiges Bild, das sich selbst bildet, mißbildet und umbildet“; die Naturkraft des Schülers kann sich nur durch eigene, arbeitsmäßige Verausgabungsformen in Arbeitskraft verwandeln, insofern ist jede Bildung Selbstbildung. Die Führungsrolle des Lehrers liegt im Monopol der Leitungsarbeit. In einem gegebenen Unterrichtsabschnitt kann der Schüler, wenn, nach Comenius' Vorschrift, „dem Lernenden die Arbeit, dem Lehrenden die Leitung“ zufällt, nur jene Arbeitsvermögen ausbilden, die zu jenen Arbeiten gehören, die der Lehrer leitet, aber nicht die Leitungsarbeit selbst ausüben und somit das Vermögen der Leitungsarbeit erwerben. Dies gilt prinzipiell für jeden kooperativen pädagogischen Teilarbeitsprozeß. Sinn und Zweck dieser organischen Formen der Arbeitsteilung liegt aber gerade darin, das, was in einem früheren Teilprozeß Leitungsarbeit des Lehrers war, in einem späteren zur ausführenden Lernarbeit des Schülers zu degradieren, was ihr Fortschreiten im Lernen garantiert, indem sie den leitenden Arbeitsschritten des Lehrers nachschreiten. Aber immer dann und da, wo ein Lernprozeß kooperativ vonstatten geht (der Lernprozeß ist kooperativ, wenn in ihm Leitungsarbeit und ausführende Arbeit unterschieden sind), erwirbt der Schüler nur die Kraft und Fähigkeit zu der ihm abverlangten ausführenden Arbeit, nicht aber zur leitenden Arbeit des Lehrers. In Ahnung dieser dem Charakter des kooperativen Unterrichtsprozesses entstammenden Dialektik fordert Comenius, daß „sich jeder Schüler daran gewöhne, zugleich den Lehrer zu spielen“ (103), und zitiert: „Man ist desto gelehrter, je häufiger man gelehrt hat.“ (104)