

Comenius' Prinzip der Natürlichkeit der Erziehung und sein philosophischer Hintergrund

von Stanislav Sousedík

J. A. Comenius (1592–1670) gehört zu den bedeutendsten und zugleich einflußreichsten Repräsentanten der Anfangsphase der in Entwicklung begriffenen neuzeitlichen Pädagogik¹. Während sich seine Vorläufer, Männer wie Andreae, Ratke, Bodinus vorwiegend nur mit Fragen der Wissensübermittlung, d. h. mit Fragen der Didaktik befaßten, hat er diese Problematik in den umfassenden Rahmen von Überlegungen zur Erziehung im allgemeinen gestellt. Die durch diesen Schritt entstandene Pädagogik hat Comenius als ein logisch gut verknüpftes Ganzes aufgebaut, in dessen Rahmen der Problembereich der Erziehung in einer Weise durchdacht ist, daß man dazu in der vorausgehenden Tradition kaum ein Gegenstück findet².

Auf welchem Grund steht nun dieser erste neuzeitliche Versuch einer systematischen Bearbeitung der pädagogischen Wissenschaft? Welche Prinzipien bestimmen den Aufbau der comenianischen Pädagogik? In Comenius' Hauptwerk, seiner im J. 1657 zum ersten Mal erschienenen Großen Didaktik³, kommen zweierlei Prinzipien vor. Einerseits handelt es sich um gewisse theologische Grundsätze, aus welchen die Notwendigkeit der Erziehung und ihre Universalität (die Bildungsberechtigung aller) deduziert werden. Andererseits spielt das Prinzip der Natürlichkeit der Erziehung, auf dessen Grundlage Comenius die Art und Weise der pädagogischen Einwirkung zu bestimmen versucht, eine große Rolle. Dieses Prinzip, wonach die Erziehungskunst von den natürlichen Neigungen des zu Erziehenden ausgehen soll, ist dann bekanntlich zum großen Thema der neuzeitlichen Pädagogik geworden.

¹ Den Lebenslauf unseres Pädagogen schildert *M. Blekastad*, Comenius. Versuch eines Umrisses von Leben, Werk und Schicksal des Jan Amos Komenský, Oslo/Praha 1969. Seine Lehre behandelt z. B. *K. Schaller*, Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert, 2. Aufl., Heidelberg 1967; *T. Ballauf*, *K. Schaller*, Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung, Bd. 2: Vom 16. bis zum 19. Jahrhundert, Freiburg/München 1970; *J. Kyrášek*, Vývoj pedagogické soustavy J. A. Komenského (Die Entwicklung des pädagogischen Systems des J. A. Comenius; mit englischer Zusammenfassung), Praha 1967.

² Vgl. *T. Ballauf*, *K. Schaller*, ebd. 181.

³ Die Große Didaktik zitiere ich nach der photomechanischen Ausgabe Opera didactica omnia. Editio anni 1657 lucis ope impressa. Tomus 1–3, Pragae 1957. Die Große Didaktik ist im 1. Band dieser Edition enthalten.

Im folgenden Beitrag versuche ich, den Ursprung und wahren Sinn der comenianischen Forderung nach der Natürlichkeit der Erziehung näher zu bestimmen. Trotz seiner historischen Bedeutung wurde nämlich der Herkunft dieses Grundsatzes bisher nur wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Die Forscher – sofern sie sich überhaupt mit der Frage befassen – erblicken meistens in der Forderung, die natürlichen Neigungen des zu Erziehenden zu berücksichtigen, einen Ausdruck des neuzeitlichen Humanismus, der sich kritisch gegen den religiös orientierten Supranaturalismus der älteren, mittelalterlichen Überlieferung wende⁴. Was den Ursprung des Prinzips angeht, pflegt man anzuführen, daß ähnliche Gedanken schon vor Comenius, hauptsächlich im Werke seines älteren Zeitgenossen Wolfgang Ratke, laut würden⁵.

Ich habe meine Erörterungen in drei Teile gegliedert: Im ersten bringe ich in Erinnerung, wie Comenius selbst die Forderung der Natürlichkeit der Erziehung formulierte, und ich deute an, was für eine Rolle sie in seinem pädagogischen System spielt. Im zweiten Teil zeige ich, welchen historischen Hintergrund der Gedanke der Natürlichkeit der Erziehung hat, und ich versuche dadurch tiefer in seinen wahren Sinn einzudringen. Im dritten Teil berühre ich einige theologische Voraussetzungen der comenianischen Lehre.

I

Im Vorwort zu seiner Großen Didaktik erklärt Comenius, wodurch sich sein Werk von ähnlichen Beiträgen seiner Vorgänger unterscheidet. Es gebe mehrere solcher Unterschiede, der wichtigste unter ihnen sei jedoch der, daß er sein pädagogisches System a priori ableite, wogegen seine Vorgänger zu ihren Ergebnissen nur a posteriori gekommen wären⁶.

Will man richtig verstehen, was Comenius hier als einen besonde-

⁴ Charakteristisch formuliert diese Ansicht z. B. Robert Alt: „Das neue, umwälzende an diesem Vorgehen ist, das Komenský (Comenius) sich hier bei der Begründung pädagogischer Maßnahmen nicht nur auf die Werte der Heiligen Schrift und der kirchlichen Autorität beruft, sondern sein pädagogisches Verhalten auf die Natur des um den Menschen herum sich abspielenden Lebens und seiner Gesetzmäßigkeit zu stützen und es von daher zu begründen sucht. Und dabei wagt er es sogar, die menschliche Praxis, Vorgänge aus dem Arbeitsleben als beispielgebend für die pädagogischen Prozesse zu benutzen; ein Verfahren, das in der mittelalterlichen Wissenschaft kaum möglich gewesen wäre und in dem die Anerkennung der wichtigen und maßgeblichen Rolle der produzierenden Tätigkeiten seitens des Bürgertums zum Ausdruck kommt (*R. Alt, Der fortschrittliche Charakter der Pädagogik Komenskýs, Volk und Wissen, Berlin 1954, 43*). Vgl. *T. Ballauf* (unter Mitarbeit von *P. Plamböck*), *Pädagogik. Eine Geschichte von Bildung und Erziehung*. Bd. 1, Von der Antike bis zum Humanismus. Freiburg/München 1969, 144–145.

⁵ Vgl. *A. Świebicki, Die Entwicklung der Didaktik im 17. Jahrhundert mit spezieller Berücksichtigung des Wirkens von J. A. Comenius, Zürich 1946, 40 ff.*

⁶ *Didactica magna (Lectoribus salutem), A₄ §§ 2,3.*

ren Vorzug seines Werkes hervorhebt, so muß man für einen Augenblick vergessen, was die Termini *technici* „a priori“ und „a posteriori“ seit Kant bedeuten, und sich in Erinnerung bringen, in welcher Bedeutung sie im 17. Jahrhundert gebraucht wurden. In der scholastischen Überlieferung bedeutete „a priori“ einen Gedankengang, bei dem man von der Ursache, d. h. von dem, was prius ist, auf die Wirkung, d. h. auf das posterius schließt. Mit dem Ausdruck „a posteriori“ wurde dagegen eine Schlußfolgerung bezeichnet, bei der von der Wirkung auf die Ursache, d. h. auf das prius, geschlossen wird. Man unterschied nun in Anlehnung an Aristoteles vier Ursachen: Die Wirkursache, die Zweckursache, Stoff und Form. Bei der Schlußfolgerung a priori ging man meistens von der Formursache, d. h. grob gesagt von der Natur eines Gegenstandes aus. Etwas a priori abzuleiten hieß demnach im üblichsten Sinn des Wortes von der Natur eines Dinges auf seine Eigenschaften bzw. auf sein Verhalten zu schließen. Die Schlußfolgerung a posteriori bestand entsprechend im umgekehrten Gedankengang; es handelte sich um einen Schluß von den Eigenschaften des Dinges auf seine Natur⁷.

Wie ist nun nach dieser knappen Erläuterung Comenius' Behauptung zu verstehen, seine Vorgänger seien a posteriori zur Erkenntnis von Erziehungsgrundsätzen gelangt? Er kann damit nichts anderes meinen, als daß diese Pädagogen durch Erfahrung und Verallgemeinerung der erfolgreichen pädagogischen Praxis zu ihren Regeln gelangten, d. h., wie es Comenius selbst ausdrückt, *per externas quaedam a faciliore praxi collectas observationes*⁸. Damit erhellt sogleich, was Comenius mit seiner Aussage meinte, seine eigene Lehre sei a priori abgeleitet worden. Er will offensichtlich sagen, daß die pädagogischen Grundsätze, die er vorlegt, nicht aus der Erfahrung herrühren, sondern durch Einsicht in die Natur des Menschen gewonnen sind und durch erfolgreiche Praxis höchstens nachträglich bestätigt werden.

Die Tatsache, daß Comenius es für einen besonderen Vorzug seines Systems hält, daß es a priori abgeleitet und nicht aus der Erfahrung geschlußfolgert wurde, mag den heutigen Pädagogen befremden. Unter dem Einfluß der positivistischen Wissenschaftsauffassung ist man heutzutage meistens geneigt, den durch die induktive Methode aus der Erfahrung gewonnenen Erkenntnissen Vorrang zu geben; dieselben Erkenntnisse aus der Natur der Dinge schließen zu wollen gilt dagegen als leeres Spekulieren. Inwiefern diese, heutzutage so verbreitete Überzeugung berechtigt ist, möge hier dahingestellt bleiben.

⁷ Der Ausgangspunkt dieser scholastischen Lehre, die ich hier nur in ziemlich vereinfachter Gestalt darlege, sind Aristoteles' Erörterungen in den *Analytica posteriora* I, 2, 71.

⁸ *Didactica magna* (*Lectoribus salutem*), A 4, § 2.

ben. Wichtig für uns ist die Feststellung, daß das einseitige Hervorheben der Erfahrung eine Einstellung ist, die zu Zeiten des Comenius erst im Entstehen war. Vorherrschend war immer noch die Anschauung, daß Wissenschaft wesentlich in a priori Erkenntnis besteht. Von daher ist es verständlich, daß Comenius seine Erziehungsgrundsätze entsprechend ableitet.

Wenden wir uns nun der Frage zu, wie Comenius seine pädagogischen Grundsätze a priori deduziert. Er faßt seine Gedanken zu diesem Thema im 14. bis 19. Kapitel der Großen Didaktik in etwa 30 kurzen Betrachtungen – Comenius nennt sie „Fundamente“ – zusammen. Hier werden aus dem natürlichen Verhalten jeweils eine oder mehrere Erziehungsregeln abgeleitet. Der Gedankengang ist in allen diesen „Fundamenten“ mehr oder weniger der gleiche, so daß es zum Verständnis von Comenius' Vorgehen genügt, sich nur mit einem einzigen von ihnen näher zu beschäftigen.

Am Anfang jeden „Fundamentes“ ist ein Grundsatz formuliert, der eine charakteristische Verhaltensweise der natürlichen Dinge ausdrückt. So steht beispielsweise zu Beginn des ersten „Fundamentes“ der Satz: *Natura temporis commodo attendit*⁹. Danach wird jeweils ein Beispiel angeführt, das die Gültigkeit des Grundsatzes bestätigen soll. In unserem „Fundament“ ist es das Verhalten eines Vogels, der seinen Nachkommen das Leben schenkt: im Vorfrühling, wenn es noch ziemlich kalt ist, trägt er die Eier in seinem eigenen Leib. Später, wenn es wärmer wird, legt er die Eier und brütet sie so lange, bis die Brut zu einer Zeit ausschlüpft, in der es schon genug Nahrung gibt usw.¹⁰ Im folgenden zeigt Comenius, daß der Mensch durch seine „künstliche“ Tätigkeit das Verhalten der Natur nachahmt. Im ersten „Fundament“ wird es durch die Tätigkeit des Gärtners illustriert, der auch bei seiner Arbeit die Jahreszeiten berücksichtigen muß. Danach macht Comenius den wichtigsten Schritt: er wendet diesen Grundsatz auf die Erziehung an. Auch die Erziehung – ähnlich wie der Gartenbau – ist nämlich eine künstliche Tätigkeit, bei der man nach dem Vorbild der Natur alles in einer zeitlich geeigneten Aufeinanderfolge ausführen muß. In unserem „Fundament“ zeigt nun Comenius, daß die herkömmlichen Schulen oft dadurch gegen diesen Grundsatz verstoßen, daß man in ihnen nicht rechtzeitig mit der Er-

⁹ Ebd. Kap. 16, col. 71.

¹⁰ Manche Autoren erblicken darin, daß Comenius das Wesen der menschlichen Natur durch aus dem Bereich der Zoologie genommenen Beispiele illustriert, eine Tendenz, die Pädagogik auf Grund der Erfahrungswissenschaften aufzubauen. Diese Ansicht ist als eine Mißdeutung zu bezeichnen. Die am Anfang der „Fundamente“ stehenden Grundsätze wollen a priori den Charakter der natürlichen menschlichen Aktivität zum Ausdruck bringen, sie beschreiben ihn jedoch so allgemein, daß sie auch durch zoologische Beispiele illustriert werden können. Einen a priori gewonnenen Grundsatz durch konkrete Beispiele zu illustrieren ist freilich etwas ganz anderes, als aus konkreten Beispielen auf einen allgemeinen Grundsatz zu schließen.

ziehung beginnt, daß man den Lehrstoff nicht in dem Alter des Schülers angemessene Etappen aufgliedert usw. Das „Fundament“ wird mit positiven Forderungen abgeschlossen. Comenius verlangt, daß die Erziehung bereits während der Kindheit beginnt, daß vormittags unterrichtet wird usw. Das angeführte Beispiel dürfte genügen, um anschaulich zu machen, wie Comenius in seinen „Fundamenten“ vorgeht. Er faßt selbst die Grundidee seiner Methode in der bekannten Devise *ars imitatur naturam* zusammen: die künstliche Tätigkeit, in unserem Fall das Erziehen, soll die Natur, ihr natürliches Verhalten, nachahmen.

Wie der Grundsatz *ars imitatur naturam* der großen Didaktik als ordnendes Prinzip angewandt werden konnte, ist nun leicht ersichtlich. Einerseits formuliert Comenius auf der Basis des Grundsatzes *ars imitatur naturam* eine Reihe von pädagogischen Regeln. Andererseits wendet er diese Regeln auf die bestehende Schulpraxis an und gelangt so zu seinem bekannten Projekt einer Unterrichts- und Erziehungsreform. Von den beiden „Teilen“ der Großen Didaktik erweckte freilich immer der zweite das größere Interesse der Leser und Historiker, weil er konkrete Anweisungen für die pädagogische Praxis enthält. Der erste „Teil“ – dem verborgenen Unterbau des sichtbaren Ausschnitts eines Gebäudes ähnlich – wurde gewöhnlich weniger beachtet. In ihm sind allerdings die Prinzipien enthalten, von denen alles übrige logisch abhängt. Es ist unsere Aufgabe, uns auf diesen Unterbau zu konzentrieren, um durch Ermittlung seines historischen Ursprungs, seinen wahren Sinn aufzudecken.

II

Wo der Ursprung der Forderung nach naturgemäßer Erziehung zu suchen ist, verrät das Prinzip, auf das sie sich beruft, nämlich jenes *ars imitatur naturam*. Dieser Grundsatz stammt nämlich nicht von Comenius, sondern von Aristoteles, der ihn im zweiten Buch seiner Physik formuliert¹¹. Der Kontext, in dem sich die Formel hier befindet, ist freilich naturphilosophischer Art und hat auf den ersten Blick mit Erziehungsproblemen nichts zu tun. Im 7. Kap. des erwähnten Buches der Physik handelt Aristoteles nämlich von den Ursachen, und er unterscheidet unter ihnen vier uns bereits bekannte Arten. Im folgenden 8. Kap. beweist er dann, daß das Ziel (der Zweck) im vorangehenden mit Recht als eine der vier Ursachen angeführt wurde, da alles, sofern es tätig ist, dies eines Zieles wegen sei. Dafür führt nun Aristoteles mehrere Beweise an. Einer unter ihnen geht davon aus, daß die Kunst die Natur nachahmt. Der Grundgedanke des Beweises ist einfach. Die Künste sind ohne Zweifel immer auf die Erreichung

¹¹ Aristoteles, *Physica* 2, 194a 21–22.

eines Zieles hingeeordnet: die ärztliche Kunst gibt es der Gesundheit wegen, die Baukunst des Hauses wegen usf. Wenn nun die Kunst nach dem Vorbild der Natur tätig ist, so folgt daraus, daß auch die Natur durch ihre Bewegung bzw. Ruhe einem Ziel zustreben muß. Dies scheint ein richtiger Analogieschluß zu sein.

Es bleibt allerdings die Frage, wie man die Voraussetzung verstehen soll, nämlich den Satz, daß die Kunst nach dem Vorbild der Natur tätig sei. Aristoteles macht darauf aufmerksam, daß man hier unterscheiden muß. Es gibt nämlich zweierlei Künste. Die eine schafft Werke, die auf natürliche Weise nicht entstehen könnten. Eine solche Kunst ist z. B. die Baukunst, da Häuser nur künstlich entstehen. Daneben gibt es jedoch auch andere Künste, solche, deren Produkte auch ohne jedwedes künstliches Eingreifen des Menschen zustande kommen können¹². Aristoteles führt kein Beispiel an, er meint jedoch offensichtlich z. B. die Kunst des Arztes, die die Gesundheit schafft. Die Gesundheit ist nämlich ein Zustand, den der Körper auch selbst ohne ärztliche Behandlung anstrebt. Wenn sich der Mensch beispielsweise verletzt, sorgt die Natur durch die Eiterung selbst dafür, aus der Wunde die Unreinheiten zu beseitigen, die Wunde durch Schorf vor ungünstigen Einflüssen zu schützen u. ä. Die ärztliche Kunst ahmt nun die Natur nach, indem der Arzt auch die Wunde reinigt, desinfiziert, durch ein Pflaster schützt usw. Die Kunst wirkt hier also in einer mit den Tendenzen der Natur übereinstimmenden Richtung und hilft ihr durch ähnliche Mittel, die auch sie selbst benützt, ihr eigenes Ziel zu erreichen.

Soweit Aristoteles. Sein hier kurz angedeuteter Gedanke über das Verhältnis der Natur zur Kunst hat sich als sehr inspirierend erwiesen und wurde allmählich auch außerhalb des naturphilosophischen Fragenkreises, in dem er ursprünglich formuliert worden war, appliziert. Die Formel *ars imitatur naturam* ist bereits im Altertum ein geflügeltes Wort geworden, und man kann ihr in verschiedenen Zusammenhängen in einer Reihe antiker Werke begegnen¹³. Dies hatte allerdings zur Folge, daß im Mittelalter, in den Jahrhunderten vor der großen Aristoteles-Rezeption, die Formel oft ohne wahre Kenntnis des Kontextes, in dem sie bei Aristoteles vorkommt, zitiert wurde. Daher kann es kaum überraschen, daß dem Grundsatz *ars imitatur naturam* nach und nach ein neuer, von Aristoteles nicht beabsichtigter Sinn unterschoben wurde. So versteht z. B. Hugo von St. Victor den Satz so, daß die Produkte der Kunst den Naturdingen, nach deren Vorbild sie erzeugt worden waren, ähnlich seien¹⁴: das Bild dem natürlichen Vorbild, die Skulptur dem Modell, das Steuer des Schiffes

¹² Ebd. 199a 15–22.

¹³ Vgl. z. B. Seneca, *Epistulae* 64, 2.

¹⁴ Hugo a. s. Victore, *Eruditio didascalica* 1,5; PL 176, col. 745 A.

der Schwanzflosse des Fisches u. ä. Zwar ist zuzugeben, daß die Formel ihrem Wortlaut nach einen solchen Sinn nicht ausschließt, es scheint mir jedoch, daß der griechische Denker durch sie etwas anderes ausdrücken wollte: Es ging ihm nicht um die Ähnlichkeit der Resultate der künstlichen Tätigkeiten und des Wirkens der Natur, sondern um die Ähnlichkeit der Mittel, die sowohl Natur als auch Kunst zum Erreichen desselben gemeinsamen Zieles anwenden. Nur unter Voraussetzung eines solchen Sinnes des Grundsatzes konnte nämlich Aristoteles beweisen, daß die Natur eines Zieles wegen tätig sei.

Das Verständnis der aristotelischen Texte verbesserte sich, als es in Westeuropa im Verlauf des 12. und 13. Jahrhunderts zu einer weitgehenden Rezeption der aristotelischen Philosophie kam. Arabische Gelehrte haben als erste den wahren Sinn des Gedankens über Natur und Kunst wiederentdeckt¹⁵, christliche Denker schlossen sich ihnen an. Der bekannteste unter ihnen, Thomas von Aquin, hat die betreffenden Stellen der Physik des Aristoteles nicht nur klar und richtig erklärt¹⁶, sondern die peripatetische Überlieferung auch um einen neuen, originellen und – vom Standpunkt, der uns hier interessiert, aus – sehr wichtigen Gesichtspunkt bereichert. Von einer echt aristotelischen Inspiration ausgehend wendet der Aquinate den Gedanken über Natur und Kunst schließlich auf einen Bereich an, an den der Stagirite selber nicht gedacht hatte.

Thomas will in einem bestimmten Zusammenhang aufzeigen, daß ein Mensch einen anderen unterrichten könne, daß m. a. W. die Lehrkunst möglich sei. Um seine These zu beweisen, kehrt er den oben erwähnten Gedankengang des Aristoteles um. Aristoteles hatte aus der Zielgerichtetheit der Kunst auf die Zielgerichtetheit der natürlichen Prozesse geschlossen, Thomas von Aquin hingegen zieht aus der Tatsache, daß unsere Erkenntnisfähigkeit von Natur aus auf das Erkennen hingeordnet ist, den Schluß, daß es eine Kunst geben könne, die ihr dabei zu helfen vermag. Während es sich also bei Aristoteles um einen Schluß von der Kunst auf die Natur handelte, geht es bei Thomas umgekehrt um einen Schluß von der Natur auf die Kunst. Die Kunst nun, auf deren Bereich der Aquinate den Grundsatz *ars imitatur naturam* anwendet, ist also – und darin besteht das Neue – die Pädagogik¹⁷.

¹⁵ Vgl. *Aristotelis opera cum Averrois commentariis*, vol. IV, Venetiis apud Junctas 1562, fol. 78 E.

¹⁶ Vgl. S. Thomae Aquinatis *In octo libros Physicorum Aristotelis expositio*, lib. 2, lect. 13.

¹⁷ Vgl. Thomae Aquinatis *Summa theologica* I, q. 117, a. 1; *De veritate* q. 11, a. 1; *Contra gentiles* 2, cap. 75. Über die Pädagogik des hl. Thomas vgl. *M. Casotti*, *La pedagogia di s. Tommaso d'Aquino*, Brescia 1931, *D. A. Gulley*, *The education philosophy of St. Thomas of Aquin*, New York 1964. Die Arbeiten von Casotti und Gulley konnte ich leider nicht benützen, weil sie in tschechoslowakischen Bibliotheken nicht vorhanden sind.

Daß Thomas von Aquin es überhaupt für nötig hielt, die Möglichkeit einer Kunst, deren Existenz doch klar auf der Hand zu liegen scheint, eigens durch einen Beweis darzutun, mag auf den ersten Blick überraschen. Man darf jedoch nicht vergessen, daß die Tatsache, daß ein Mensch einen anderen unterrichten kann, zu Thomas von Aquins Zeiten nicht als selbstverständlich galt. Hinter der entgegengesetzten Meinung stand damals ja eine ziemlich hohe Autorität, nämlich die des hl. Augustinus. Es dürfte zweckmäßig sein, zuerst mit ein paar Worten die Lehre dieses Denkers, wie sie in dem kurzen, aber gedankentiefen Dialog *De magistro*¹⁸ dargelegt ist, anzudeuten. Es hilft uns, in die Gedanken des hl. Thomas leichter einzudringen.

Nach dem hl. Augustinus besteht das Lehren darin, daß dem Schüler Gegenstände vorgelegt werden, die er erkennen soll. Diese Gegenstände werden entweder seinen Augen oder einem anderen seiner Sinne oder seinem Verstand dargeboten¹⁹. In ihrer Eigenschaft als Lehrer wenden sich Menschen dem Schüler durch Worte, d. h. durch gewisse Zeichen zu. Durch diese Zeichen kann jedoch niemand so belehrt werden, daß er zu Wissen gelangt. Entweder weiß nämlich der Schüler, was die Worte bedeuten, oder er weiß es nicht. Falls er es nicht weiß, ist es klar, daß er durch Worte nicht belehrt werden kann. Falls er es aber weiß, dann wird ihm durch die Worte nichts gezeigt, was er nicht vorher schon gewußt hat, und er wird wieder nicht belehrt. Daraus folgt, meint der hl. Augustinus, daß Menschen niemanden im wahren Sinne des Wortes belehren können und daß sie also streng genommen überhaupt keine Lehrer sind. Der einzige wahre Lehrer ist Gott, weil nur er selbst imstande ist, uns zu zeigen, was wir nicht wissen. Unseren Sinnen zeigt Gott in der Tat durch sie selbst die körperlichen Dinge, die er geschaffen hat, unserem Verstand zeigt er dann durch innere Erleuchtung die intelligiblen Gegenstände. Die Aufgabe des Lehrers besteht nach dem hl. Augustinus lediglich darin, daß er uns auffordert, uns dem wahren Lehrer, Gott, zuzuwenden. Wer das demütig tut, wird belehrt. Weil aber nun zwischen der Rede des menschlichen Lehrers und dem Augenblick, in dem Gott den Schüler belehrt, eine bestimmte, wenn auch kurze Zeit vergeht, entsteht der falsche Eindruck, daß nicht Gott, sondern Menschen uns belehrt haben. Wir nennen sie entsprechend Lehrer, obwohl sie uns nur von außen dazu aufgefordert haben, uns von Gott, dem wahren Lehrer, belehren zu lassen²⁰.

Soweit der hl. Augustinus. Seine Gedanken über das Lehren und Lernen sind zwar während der weiteren Entwicklung des mittelalter-

¹⁸ S. Aurelii Augustini, *De magistro*, PL 32, col. 1193–1220.

¹⁹ *Is autem me aliquid docet, qui vel oculis, vel ulli corporis sensui, vel ipsi menti praebet ea, quae cognoscere volo* (Augustinus, *De magistro*, PL 32, § 36, col. 1215).

²⁰ Ebd. §§ 32–45, col. 1213–1220.

lichen Denkens nicht zur Grundlage irgendeines geschlossenen pädagogischen Systems geworden, man kann jedoch kaum daran zweifeln, daß sie sowohl im Mittelalter als auch später einen nicht zu unterschätzenden Einfluß auf die pädagogische Praxis ausgeübt haben. Welcher Art dieser Einfluß war, liegt auf der Hand. Der Beitrag des Menschen zum Vorgang des Lehrens ist in Augustinus' Auffassung ziemlich gering. Er beschränkt sich im Grunde darauf, daß der Lehrer zum Lernen auffordert. Aber auch der Schüler übt nach Meinung dieses Denkers keine besonders große Aktivität aus. Seine Aufgabe ist es, sich Gott zuzuwenden und durch sein sittliches Verhalten die Hindernisse aus dem Weg zu räumen, die der Einwirkung Gottes auf sein Inneres im Wege stehen. So ist also der einzige, der während des Lehr- und Lernvorgangs wahrhaftig tätig ist, eigentlich nur Gott. Wie wird eine sich auf solche Vorstellung stützende Erziehung ausgesehen haben? Es ist zu vermuten, daß sie von Gott, der Erstursache, erwartete, was nach Meinung der späteren, mehr aristotelisch orientierten Denker von den Zweitursachen, dem Schüler und seiner Natur, dem Lehrer und seiner Kunst, geleistet werden sollte²¹.

In die angedeutete Richtung geht jedenfalls die Kritik des hl. Thomas von Aquin an der augustinischen Theorie des Lehrens und Lernens. Nach dem Aquinaten zeigt sich die Güte Gottes nicht nur darin, daß sie den geschaffenen Dingen die Kraft gibt zu existieren, sondern auch darin, daß sie ihnen die Möglichkeit verleiht, selber Ursache zu sein²². Gegen diese Wahrheit kann man, so Thomas, auf zweierlei Art verstoßen. Der erste Irrtum besteht in der Annahme, daß das Wissen von jemand anderem, z. B. einem übermenschlichen Wesen, in fertigem Zustand in unser Inneres hineingelegt wurde. Diese Meinung schreibt Thomas Avicenna zu. Man könnte sie jedoch mutatis mutandis auch dem hl. Augustinus, was Thomas nicht tut, zusprechen. Der andere Irrtum besteht in der Überzeugung, daß das Wissen uns angeboren ist, und daß es sich beim Erkennen lediglich darum handelt, sich daran zu erinnern, was in unserem Geist von Anfang an bereits aktuell gewesen ist. Als Anhänger dieser Meinung nennt Thomas die Platoniker.

Obwohl sie in gewisser Hinsicht entgegengesetzt sind, stimmen beide eben angeführten Meinungen darin überein, daß sie nicht zuge-

²¹ Der Standpunkt unter dem Einfluß des hl. Augustinus stehender Theologen kommt in folgenden Worten des hl. Bonaventura zum Ausdruck: *Et propterea cum ista propositio. . . plus gratiae Dei tribuat, quam alia et maiorem ponat in natura nostra indigentiam, hinc est quod pietati magis est consona et propterea est magis segura. Esto enim, quod esset falsa, quia tamen a pietate et humilitate non declinat, tenere ipsam non est nisi bonum et tutum* (Opera theologica selecta, editio minor, T. 2., Ad Claras Aquas, Florentiae 1938, 656).

²² *Prima causa ex eminentia bonitatis suae rebus aliis confert non solum quod sunt, sed etiam quod causae sunt* (Thomae Aquinatis, De veritate, q. 11, a. 1, corp. 7).

ben wollen, daß in uns Wissen durch unsere eigene evtl. von einem anderen Menschen, dem Lehrer, unterstützte Tätigkeit entstehen kann. Gerade diese Ansicht macht sich nun Thomas zu eigen, indem er sie als eine „Synthese“ der vorgenannten Extremmeinungen darstellt. Seinem Dafürhalten nach ist uns das Wissen tatsächlich gleichsam „angeboren“, nicht jedoch in der Weise, wie es sich die Platoniker vorstellen, in einem fertigen Zustand, sondern nur als Möglichkeit, potentiell. Potentielles Wissen sind die allgemeinsten Begriffe und Erkenntnisse, die sich unser Verstand bildet, sobald er mit der Realität in Berührung kommt. Wenn nun der Verstand diese Ausgangserkenntnisse auf partikuläre Gegenstände anwendet, kommt er in den Zustand aktuellen Erkennens. Der Verstand ist nämlich keine solche Potenz wie z. B. der Gesichtssinn. Dieser findet seine Gegenstände in fertigem Zustand vor, der Verstand hingegen muß durch Abstraktion seine Gegenstände in gewisser Hinsicht erst schaffen. Überdies hat er die Fähigkeit, aus den einmal gewonnenen Erkenntnissen andere abzuleiten. Der Verstand ist ja im Gegensatz zum Gesichtssinn ein diskursives, das Unbekannte aus dem Bekannten ableitendes Erkenntnisorgan.

Andererseits – hier pflichtet der hl. Thomas gewissermaßen der Avicenna zugeschriebenen Ansicht bei – ist das Wissen gleichsam von außen in uns hineingelegt, dann nämlich, wenn wir von jemandem unterrichtet werden. Der Übergang von der potentiellen zur aktuellen Erkenntnis kann nämlich auf zweierlei Weise vollzogen werden. Entweder vollzieht ihn der Verstand allein, oder es kann ihm dabei ein äußerer Faktor Hilfe leisten. Dieser äußere Faktor braucht allerdings kein übermenschliches Wesen zu sein, es kann sich um einen Menschen, den Lehrer, handeln, der durch seine Kunst dem Schüler zeigt, wie er von der potentiellen zur aktuellen Erkenntnis überzugehen vermag. Der Haupttätige ist dabei freilich der Schüler. Der Lehrer hilft nur, den im Geiste des Schülers sich natürlich entwickelnden Prozeß in die gewünschte Richtung zu lenken.

Ist dies der Fall, dann ist die Lehrkunst der ärztlichen und, allgemein gesagt, allen die Natur nachahmenden Künsten ähnlich. Darum sagt Thomas auch ausdrücklich, daß sich der Lehrer bei seiner Tätigkeit nach dem Grundsatz *ars imitatur naturam* richtet. Die Lehrkunst muß in der Tat, was die von ihr angewandten Mittel anbelangt, die Art und Weise nachahmen, nach welcher der Verstand selbst die Wahrheit entdeckt. Solcher Mittel gibt es imgrunde zwei: einerseits sind es indirekte, psychologische Mittel, durch die günstige Bedingungen für die Verstandestätigkeit des Schülers geschaffen werden, andererseits logische, durch die der Verstand mittels der Worte gelenkt wird, aus den passenden Prämissen entsprechende Schlüsse zu ziehen. Dieser Unterschied ist bei Thomas allerdings nur angedeu-

tet²³. Eingehendere Betrachtungen wie der Lehrer die einzelnen Mittel anwenden soll, kommen im Werk dieses Denkers nicht vor.

Trotz dieser Einschränkung und trotz der Tatsache, daß Thomas aus dem ganzen Bereich der verschiedenen Erziehungseinwirkungen sich eigentlich nur mit der Frage des Philosophie- bzw. Theologieunterrichts beschäftigt, ist nicht daran zu zweifeln, daß er es war, der den Gedanken der naturgemäßen Erziehung als erster aufgebracht hat. Wenn man nun diesen Gedanken in seiner aristotelischen und thomasischen Gestalt mit der Form vergleicht, die er durch Comenius erhält, stellt man einen zwar unauffälligen, aber nicht unbedeutenden Unterschied fest: bei den beiden älteren Denkern ist der Satz über das Verhältnis von Natur und Kunst eine Aussage, aus der auf weitere Tatsachen, nämlich die Zweckmäßigkeit der Natur und die Möglichkeit der Lehrkunst, geschlossen wird. Comenius zieht hingegen aus demselben Satz normative Schlüsse, nämlich die Regeln richtiger Erziehung. Erst durch diesen Schritt wurde die Geschichte der von der Naturphilosophie zur Pädagogik fortschreitenden Anwendung des Grundsatzes *ars imitatur naturam* endgültig vollendet. So wie der alte griechische Gedanke der ‚*physis*‘ im Bereich der Rechtswissenschaft den Anstoß zur Entstehung der Naturrechtstheorie gegeben hatte, führte er ähnlich im Bereich der Erziehungswissenschaft zum Aufkommen einer „naturgemäßen“ Pädagogik. Es ist sicher kein bloßer Zufall, daß Comenius' Große Didaktik gerade zur Blütezeit der Naturrechtslehre entstanden ist.

Schließlich müssen wir noch der Frage der Überlieferung des Gedankens der Naturgemäßheit der Erziehung in der Periode zwischen Thomas und Comenius, also dem 13. und 17. Jahrhundert, unsere Aufmerksamkeit widmen. Eine direkte Kenntnis der Werke des hl. Thomas hatte der tschechische Pädagoge bekanntlich nicht. Mit der Lehre des großen Scholastikers wurde er jedoch einigermaßen durch die Werke der Repräsentanten der zeitgenössischen sogenannten zweiten Scholastik vertraut. Was den Grundsatz *ars imitatur naturam* und seine verschiedenen Anwendungsmöglichkeiten anbelangt, sind wir sogar in der Lage, die dieser Schulrichtung angehörende Schrift anzugeben, aus der Comenius geschöpft hat. Es handelt sich um die bekannten aus dem letzten Drittel des 16. Jahrhunderts stammenden Aristoteles-Kommentare, die die Professoren des Jesuitenkollegs zu Coimbra, die sog. *Conimbricenses*²⁴, verfaßt haben. Hier, im Kommentar zum zweiten Buch der Physik, an der Stelle, an der der Grundsatz *ars imitatur naturam* erläutert wird, führen die *Conimbricenses* verschiedene Anwendungsmöglichkeiten an, von denen Come-

²³ Vgl. *Summa theologica* 1 a, q. 117, a. 1, corp.

²⁴ *Commentarii Collegii Conimbricensis*, 1. Ausg., Coimbra 1591–1606. Im weiteren zitiere ich dieses Werk nach der zugänglichen Ausgabe Coloniae 1625.

nus mehrere übernommen und nahezu wörtlich als Überschriften jener oben erwähnten „Fundamente“ benützt hat²⁵. Der Gedanke, daß der bildende Mensch auf die natürlichen Neigungen des von ihm bearbeiteten Stoffes Rücksicht nehmen soll, den bereits Aristoteles geäußert und den Thomas von Aquin zum ersten Mal auf den Bereich der menschlichen Beziehungen angewendet hatte, ist also durch die Tradition der zweiten Scholastik dem tschechischen Pädagogen bekannt geworden, um in dessen Erziehungslehre reiche Frucht zu tragen.

III

Unser Ziel, den Ursprung des Prinzips der Natürlichkeit der Erziehung aufzudecken, ist durch das oben Angeführte im wesentlichen erreicht. Das Resultat wirft allerdings noch eine Frage auf. Comenius war ein Repräsentant des protestantischen Teiles der europäischen Christenheit. Eines der wichtigsten Prinzipien der reformatorischen Theologie war aber die Überzeugung, daß die menschliche Natur durch die Erbsünde innerlich verdorben ist und daß die durch den bloßen Akt des Glaubens sich vollziehende Rechtfertigung im Hinblick auf diese Natur nur etwas Äußeres ist, etwas, was der Natur ih-

²⁵ Diese Tatsache läßt sich durch Parallelstellen belegen. Vgl. Comenius: *Naves . . . ubi pinnarum loco remi sunt aut vela, caudae loco gubernaculum . . . Vides per aëra volitare avem. Naturale est ei. Daedalo cum imitandum fuit . . . alae ei . . . assumendae* (Didactica magna 14, 2, col. 63) mit Conimbricenses: *ars humana . . . ex natura multa effinxerit, ut ex umbra picturam, ex antris sedes, ex avium volatu vela, ex piscium pinnis remos, ex cauda gubernaculum* (op. cit. lib. 2, q. 5, a. 1, col. 271 E) Vgl. Comenius: *Natura sibi parat materiam, antequam introducere incipiat formam* (ebd. 16, 11, col. 72) mit Conimbricenses: *Quemadmodum ars nihil efficit, nisi suppeditato sibi composito physico, in quo artificem formam concinnet, ita natura nihil gignit, nisi praeiacente materia* (ibid. col. 270 F) Vgl. Comenius: *Natura se non confundit operibus suis, distincte procedit in singulis* (ibid. 14, 26, col 75) mit Conimbricenses: *Naturae opera procedunt sicuti opera artis, id est certa praescriptione, ratis legibus, compositae et ordinate* (op. cit. col. 270 B–C) Vgl. Comenius: *Natura omnem operationem suam ab intimis incipit* mit Conimbricenses: *Natura . . . in abditioribus elaborandis impensius occupatur, ut quae rebus magis necessaria ac potioris momenti sint, proindeque ab optima parente curari magis debeant* (op. cit. col. 273 F) Vgl. Comenius: *Pictor vultum hominis effigiaturus . . . vultum rudi carbone delineat. Dehinc . . . levi penicillo fundamentum hoc firmat, universaliter etiamnum. Tum lucis et umbrae intervalla designat: demum particulatim membra conformat, coloribus distinctissimis exornat* mit Conimbricenses: *Ars pictoria primo susceptum opus leviter adumbrat, tum in omnem colorum varietatem paulatim conformat ac tandem perficit* (op. cit. col. 271 A–B) Vgl. Comenius: *Natura non nisi à privatione incipit* ebd. 17, 3, col. 77 mit Conimbricenses: *Forma naturalis adveniat rei in potentia, id est nudae materiae* (op. cit. col. 873 E).

Die angeführten Beispiele, von denen man weitere anbringen könnte, werden wohl genügen. Es ist nicht ausgeschlossen, daß Comenius aus den Conimbricenses nur indirekt geschöpft hat, und zwar aus den Lehrbüchern seines Herborner Lehrers Alsted. Da jedoch Comenius anderswo (vgl. *J. Červenka*, Zur Quellenfrage des IV. Gradus der comenianischen Pansophie, in: *Archiv pro bádání o životě a díle J. A. Komenského*, XXII [1964], 145–190) die Conimbricenses direkt zitiert, halte ich für wahrscheinlicher, daß er die alte Überlieferung unmittelbar bei den Conimbricenses kennengelernt hat.

re ursprüngliche Integrität nicht zurückgibt. Hier zeigt sich nun ein Problem: Falls Comenius diese reformatorische Ansicht teilte, wie konnte er dann seine Pädagogik auf den Gedanken der Nachahmung der Natur gründen, jener Natur, die in der Auffassung der protestantischen Orthodoxie in der gegenwärtigen Etappe der Heilsgeschichte unverbesserlich verdorben ist?

Zur Lösung dieses Problems ist zunächst daran zu erinnern, daß Comenius Mitglied einer kleinen religiösen Gruppe, der Brüderunität gewesen ist, die in Böhmen um die Mitte des 15. Jahrhunderts ungefähr fünfzig Jahre vor Beginn der europäischen Reformation entstanden war. Damit hängt zusammen, daß den Begründern und leitenden Persönlichkeiten der Unität, trotz ihrer kritischen Einstellung gegenüber der mittelalterlichen Kirche, der Gedanke jenes „sola fide“ vollkommen fremd war²⁶. Ja, die Betonung des sittlichen Verhaltens, des Fortschreitens in den Tugenden und der davon abhängigen Erlösung, was alles die Überzeugung von der Integrität der menschlichen Natur zur Voraussetzung hat, waren sogar eines der Hauptanliegen dieser religiösen Gruppe. Im Verlauf des 16. Jahrhunderts kam zwar innerhalb der Brüderunität der vom Ausland kommende Einfluß der reformatorischen, zuerst der lutherischen, später eher der kalvinistischen, Theologie zur Geltung. Die ältere, das sittliche Verhalten als Mittel zur Erlangung des Heiles betonende, Überlieferung blieb jedoch innerhalb der Brüderunität immer lebendig. Den besten Beweis dafür liefert ihr letzter Bischof, J. A. Comenius: seine von der christlichen Vollkommenheit handelnden Schriften, aber auch seine pädagogischen und sozial-reformatorischen Werke sind ohne die Voraussetzung der Integrität der menschlichen Natur kaum denkbar.

Man muß jedoch einräumen, daß Comenius in diesem Punkt nicht immer konsequent war. In manchen seiner Schriften – es handelt sich hauptsächlich um die in tschechischer Sprache verfaßten Arbeiten – geht unser Pädagoge eindeutig von der Überzeugung der Integrität der menschlichen Natur aus. In anderen, meistens lateinisch geschriebenen und für die breite Öffentlichkeit bestimmten Schriften, äußert Comenius eine weniger günstige Überzeugung von der menschlichen Natur: er zweifelt an der Tauglichkeit des menschlichen Erkenntnisvermögens ohne Hilfe der Offenbarung die Wahrheit zu erreichen, und verdammt deswegen die antike Wissenschaft usw.²⁷.

Die Große Didaktik, das Werk, für das wir uns hier besonders

²⁶ Vgl. S. Sousedík, Einige Züge der Philosophie des J. A. Comenius und deren bisher unberücksichtigte Quellen, in: Acta Comeniana XXVIII, 4/1, Praha 1979, 79–115, bes. 98 ff.

²⁷ Vgl. z. B. das Vorwort von Comenius zu seiner Schrift *Physicae ad lumen divinum reformatae synopsis*, in: J. A. Komenký, Opera omnia Bd. 12, Praeae 1978, 78 ff. Viele Belege gibt es auch in *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*, Praeae 1966, Tomus 1, Pansophiae gradus VII, Mundus spiritualis, col. 1059 ff.

interessieren, ist nun dadurch bemerkenswert, daß in ihr die erwähnten Widersprüche sozusagen nebeneinander vorkommen. Das Werk ist uns nämlich in zwei, genauer genommen sogar drei, Versionen überliefert²⁸. Die ältere tschechische Version, welche erst im Jahre 1849 im Druck erschien, stellt die ursprüngliche Gestalt des Werkes dar. Die lateinische Version, die das erstmal von Comenius im Jahre 1657 veröffentlicht wurde, ist eine für breite europäische Kreise bestimmte Neubearbeitung der ursprünglichen Fassung. Die beiden Versionen sind als Ganzes genommen sehr ähnlich, es gibt allerdings zwischen ihnen etliche interessante Unterschiede²⁹. Für unsere Fragestellung ist nun von besonderer Wichtigkeit, daß in der tschechischen Version ganz eindeutig die Überzeugung von der Integrität der menschlichen Natur vorherrscht. In der lateinischen Fassung hingegen geht Comenius bereits vorsichtiger vor: er fühlt offensichtlich, daß er eine sehr heikle theologische Frage berührt und bemüht sich darum, die Tragweite seines Prinzips entweder abzuschwächen oder es zu verschleiern. Ich will hier von diesen Abänderungen nur eine besonders charakteristische anführen. Am Anfang der lateinischen Version (im Kap. 5) bemerkt Comenius, daß er mit dem Ausdruck „Natur“ die Natur des Menschen meine, wie sie vor der Ursünde der ersten Menschen gewesen sei. Eine solche Behauptung wird einen aufmerksamen Leser sicher überraschen: Wenn Comenius seine Erziehungslehre auf Grund der Nachahmung der Natur, die die Menschen vor der Ursünde hatten, aufgebaut hätte, dann wäre diese Pädagogik wohl für das Paradies geeignet, nicht jedoch für die gegenwärtige Welt, für die sie Comenius in der Tat bestimmt hat. Die rätselhafte Stelle wird alsbald klar, wenn man die korrespondierende Stelle der ursprünglichen tschechischen Version der Didaktik einsieht: hier kommt nämlich die erwähnte Bemerkung überhaupt nicht vor. Der Zweck des nachträglich in den lateinischen Text Eingefügten war offensichtlich nur, der eventuell von Kreisen der Anhänger der sog. protestantischen Orthodoxie ausgehenden Kritik von vornherein entgegenzuwirken. Daß dies Comenius nur durch Inkonsequenzen erreichen konnte, wird nach allem, was wir erörtert haben, klar.

²⁸ Zum Problem der Entwicklung des Textes der Großen Didaktik vgl. V. Balík, O dvou latinských verzích Komenského Didaktiky, in: *Studia Comeniana et historica* 6 (1976) 66–71.

²⁹ Eine bequeme Möglichkeit des Vergleichens des tschechischen und lateinischen Textes der Großen Didaktik bietet die Ausgabe: *Didaktika česká, Didactica magna*, ed. J. V. Novák, in: *Veškerých spisů J. A. Komenského sv. 4*, Brno 1913. Dem der tschechischen Sprache unkundigen Leser ist der Text der tschechischen Didaktik in der Übersetzung von K. Schaler, *Böhmische Didaktik*, Paderborn 1970, zugänglich.