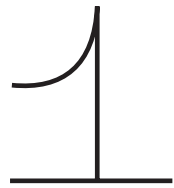




His toria scholas tica



2021

7

Mezinárodní časopis
pro dějiny výchovy a vzdělání

International Review
for History of Education

Národní pedagogické muzeum
a knihovna J. A. Komenského

Technická univerzita
v Liberci

Praha 2021

Historia scholastica

Číslo 1, srpen 2021, ročník 7

Number 1, August 2021, Volume 7

Vedoucí redaktor *Editor-in-chief*

doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D. (tomas.kasper@tul.cz)

Zástupkyně vedoucího redaktora *Deputy Editor*

PhDr. Markéta Pánková (pankova@npmk.cz)

Redakční rada *Editorial Board*

prof. PhDr. Martin Holý, Ph.D. (Historický ústav Akademie věd ČR)

doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)

prof. PhDr. Milena Lenderová, CSc. (Univerzita Pardubice)

prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)

doc. Mgr. Jaroslav Šebek, Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze a Akademie věd ČR)

doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc. (Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze)

Mgr. Magdaléna Šustová (Muzeum hlavního města Prahy)

Dr. Marta Brunelli, Ph.D. (University of Macerata)

prof. Dr. Marcelo Caruso (Humboldt Universität Berlin)

prof. Dr. Lucien Criblez (Universität Zürich)

prof. Andreas Fritsch (Deutsche Comenius Gesellschaft)

prof. Dr. Gerald Grimm (Universität Klagenfurt)

prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon (Pädagogische Hochschule Zürich)

prof. PhDr. Blanka Kudláčová, Ph.D. (Trnavská univerzita v Trnavě)

prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg)

prof. Dr. András Németh (Eötvös Loránd Tudományegyetem Budapest)

prof. Dr. Jürgen Oelkers (Emeritus Professor Universität Zürich)

prof. PhDr. Jaroslav Pánek, DrSc., dr.h.c. (Historický ústav Akademie věd ČR)

prof. Dr. Simonetta Polenghi, Ph.D. (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano)

prof. Dr. Edvard Protner (Univerza v Mariboru)

prof. Dr. Dr.h.c. Ehrenhard Skiera (Univ. Prof. a.D. Europa-Universität Flensburg)

Výkonná redaktorka *Executive Editor*

Mgr. Lucie Krausová (krausova@npmk.cz)

Vydavatelé *Publishers*

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského

Valdštejnská 20, 118 00 Praha 1, Česká republika, IČ 61387169, www.npmk.cz

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Studentská 1402/2, 461 17 Liberec 1, Česká republika, IČ 46747885, www.tul.cz

Obálka a grafická úprava *Cover and Graphic Design*

Pavel Průša

Sazba *Type Setting*

Lucie Krausová

Tisk *Printed by*

Tiskárna PROTISK, s. r. o., Rudolfovská 617, 370 01 České Budějovice, Česká republika

Časopis *Historia scholastica* vychází 2× ročně.

Historia scholastica is published twice a year.

Indexováno v *Indexed in*

Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO, ERIH+, DOAJ

ISSN 1804-4913 (print), ISSN 2336-680X (online)

Číslo registrace MK ČR E 22258



Johann Amos Comenius und Deutschland. Grundzüge einer Rezeptionsgeschichte nach 1945

Andreas Lischewski^a

^a Alanus University of Arts and Social
Sciences
andreas.lischewski@gmx.de

DOI 10.15240/tul/006/2021-1-014

3. Rezeptionslinien von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart

Im *geteilten Deutschland* der Nachkriegszeit entwickelten sich auch die Comenius-Interpretationen zunehmend auseinander. Zwar gab es

Ansätze zu einer gemeinsamen Beschäftigung mit Comenius, wie etwa im wirkungsgeschichtlich nicht unbedeutenden *Schwelmer Kreis*, einer 1952 gegründeten Vereinigung ost- und westdeutscher Pädagogen, die den Dialog über eine gemeinsame Zukunft nicht abreißen lassen wollten (Dudek, 1993, S. 48 f., 132, 171 u. ö.). Dennoch kam es in der Folgezeit zu zwei deutlich unterscheidbaren, für die Zeitlage jedoch auch typischen Ausformungen der Comenius-Interpretation: Diese folgte in der *Deutschen Demokratischen Republik* vor allen Dingen den Maßgaben des Historischen Materialismus, weshalb man hier insbesondere die „fortschrittlichen Gedanken und Bestrebungen“ (Alt, 1953, S. 16) des Comenius in der Zeit des aufstrebenden Kapitalismus hervorzuheben bemüht war. In der *Bundesrepublik Deutschland* war die Deutung dagegen stärker existentialistisch gefärbt und lief darum zuletzt auf eine „Darstellung des Comenianischen Denkens in seiner ganzen ‚Unmodernität‘“ (Schaller, 1962, S. 14) hinaus.

Mit der *Wiedervereinigung Deutschlands* in den Jahren nach 1989/1990 war die streng materialistische Deutung weitgehend obsolet geworden, so dass die modernitätskritisch aufgeladene Comeniusdeutung ihre Vorherrschaft zunächst behaupten und ausbauen konnte;

während parallel dazu alternative Zugänge – zum Schaden der Comeniusforschung – zunehmend marginalisiert wurden. Zugleich lassen sich Entwicklungen aufzeigen, die in ihrer Gesamtheit inzwischen stärker zu einer *nicht-affirmativen* Comeniusdeutung tendieren. An diesen wird die deutsche Forschung auf Dauer nicht vorbeigehen können.

3.1 Die deutsche Nachkriegscomeniologie des *geteilten Deutschlands* wurde zunächst wesentlich von der Frage umgetrieben, ob Comenius nun eher „als Vorläufer und Eröffner der Moderne“ oder doch eher im Gegenteil „als ihre noch unverarbeitete Kontrastfigur“ (Scheuerl, 1979, S. 68) betrachtet werden solle. Denn beide Seiten hatten schnell ihre Fürsprecher gefunden.

Im Osten Deutschlands, also auf dem Staatsgebiet der ehemaligen *Deutschen Demokratischen Republik*, wurde die wissenschaftliche Forschung schon früh über politische Bedürfnisse definiert und daher auch zunehmend von staatlichen Stellen reglementiert. Diese „bildungspolitische Überlagerung“ (Lost, 1992, S. 5) der Wissenschaft hat eine offene Auseinandersetzung mit dem comenianischen Werk zwar sehr erschwert. Dennoch hat sie zu einer spezifischen Sichtweise auf Comenius geführt, für deren weitere Entwicklung exemplarisch ein kleines Büchlein von Robert Alt stehen kann. Es trug den Titel „Der fortschrittliche Charakter der Pädagogik Komenskýs“, war ausdrücklich „vom Standpunkt des dialektischen und historischen Materialismus aus“ (Alt, 1953, S. 7) geschrieben und deutete Comenius entsprechend als einen richtungsweisenden Pädagogen, der entscheidend an der Überwindung des feudalistischen Bildungsmonopols seiner Zeit mitgewirkt habe. Seine wichtigsten Anliegen – sein Einsatz für Frieden und religiöse Eintracht, für soziale Gerechtigkeit inmitten frühkapitalistischer Produktionsverhältnisse, für die nationale Befreiung der Böhmen von der Herrschaft der Habsburger und nicht zuletzt für eine wahrhaft allgemeine Beschulung aller Kinder – seien nämlich nur vor dem Hintergrund seiner umfassenden Kritik der damaligen Gesellschaft her angemessen zu verstehen; und so entsprächen nicht zuletzt auch seine Forderungen nach einer durchdachten pädagogisch-didaktischen

Systematik sowie einer rationalen Organisation des Schulwesens der „objektiven Notwendigkeit einer ausgedehnteren und intensiveren, planmäßigen und geordneten Erziehung“ (ebd., S. 36) im beginnenden bürgerlichen Zeitalter.

Auf dem Boden der *Bundesrepublik Deutschland* wurde die Nachkriegscomeniologie dagegen maßgeblich von Klaus Schaller geprägt. Sein Ausgangspunkt war eine radikale Kritik an der neuzeitlichen Moderne, die allerdings bedenkenlos mit technischen Herrschaftsansprüchen und egoistischer Willkür identifiziert – und damit im Kern als Verfallsgeschichte interpretiert – wurde: sei es ihr doch immer nur um die reflexive Subjektivität des Menschen und seine schrankenlose Ermächtigung gegangen (Schaller, 1962, S. 156–170). Gerade diese Fehlentwicklungen habe Comenius aber weitsichtig vorhergesehen. Sein „unhumanistischer Ansatz“ ziele daher weder zuerst auf das Wohlbefinden der Menschen, noch gehe es ihm in erster Linie um einen gesellschaftlichen Fortschritt. Ganz im vormodernen Geiste ziele die comenianische Pädagogik vielmehr auf eine „Verbesserung der Welt“ als solcher, auf die „Verwirklichung des göttlichen Weltplanes“ nach den Maßgaben der Pansophie. Auch die *Pampaedia*, an deren Erstübersetzung Schaller damals maßgeblich beteiligt war, sei darum als eine solche „Pädagogik im Dienste Gottes“ auszulegen, „als praktische Theologie“: Herausführung (*e-ductio*) des Menschen aus seiner primären Verkehrtheit als reflexives Subjekt – und Einführung (*in-stitutio*) in die eine pansophische Wahrheit als der feststehenden Norm dessen, was in der Welt zu tun sei, damit diese wieder heile werde. Wohl wissend, dass die vormoderne Schöpfungstheologie in den 1960er Jahren nicht mehr umstandslos als Grundlage pädagogischer Theoriebildung aktualisiert werden kann, deutet Schaller das comenianische Modell darum – auf dem Hintergrund der neuplatonischen Lehre vom Ausfluss der Welt *aus* und ihrem schließlichen Rückfluss *zu* Gott – als Thematisierung des „Ganzen“ der Welt, als Rückgabe des eigenwilligen, partikularisierten und sündigen Menschen der verfallenen Moderne an das große „Pan“, das eigentliche „Sein“ der Welt, und als Überwindung der „Unmenschlichkeit“ der humanistischen Bildung zugunsten einer „Medialität und Instrumentalität des Menschen“ (ebd., S. 65), durch

welche er sich als Werkzeug Gottes und in dessen Dienst gebrauchen lassen sollte.

Beide Zugangsweisen haben auf durchaus sinnvolle Interpretationsperspektiven hingewiesen, die darum in der Folgezeit auch nachhaltig rezipiert wurden. Auch kamen sie darin überein, dass sie das comenianische Projekt einer *emendatio rerum humanarum* zuletzt als eine wesentlich *politische* Forderung lasen, die sich dann jeweils für die eigenen Zwecke bequem weiterdenken ließ. Im Abstand von rund 60 Jahren werden aber auch die Grenzen dieser Ansätze zunehmend deutlicher.

Eine streng materialistisch orientierte Auslegung hatte sich spätestens mit dem Fall der Berliner Mauer und dem Zusammenbruch des DDR-Regimes überlebt, auch wenn von ihr angestoßene charakteristische Themen – wie das der sozialen Gerechtigkeit – in der Comeniusforschung auch weiterhin präsent blieben (exemplarisch Dieterich, 2003, S. 151 f.). Dennoch sahen bereits die Zeitgenossen auch bei Schaller einige Schwachstellen, die es heute umso dringender in Erinnerung zu rufen gilt, als dass sie in mancherlei Hinsicht paradigmatisch für einen Großteil der deutschen Comeniusliteratur bis in die Gegenwart geworden sind. So beruhte seine Deutung nicht nur auf einer unterkomplexen Modernitätskonstruktion, die sich beständig an *stark vereinfachten Oppositionen* abarbeitete – Comenius vs. Descartes und Bacon; pansophische Pädagogik vs. bloße Didaktik; selbstermächtigende Subjektivität vs. Instrumentalität des Menschen; authentische Comeniusdeutung vs. verkehrende Inanspruchnahmen usw. Vielmehr bereitete auch die eigentümliche *Ahistorizität* seines Zugangs mancherlei Schwierigkeiten. Wie bereits angedeutet, hatte es schon lange vor 1960 und der von Schaller für sich in Anspruch genommenen Wende zur ‚modernen‘ Comeniologie durchaus zahlreiche Texte gegeben, die sich mit dem Verhältnis der comenianischen Pädagogik zu seiner Pansophie beschäftigten – und der von Schaller in der Tat nicht selten erweckte Eindruck, dass „bis zum Erscheinen seiner eigenen Schriften [...] die neuere Comenius-Forschung in den deutschsprachigen Ländern nur Belanglosigkeiten oder baren Unsinn zutage gefördert“ hätte, mutete manchen Zeitgenossen schon damals „höchst merkwürdig und ein

wenig peinlich an“ (Kramp, 1963, S. 303). Aber auch *nach* 1960 war Schallers Interpretation keinesfalls so alternativlos, wie sie es rezeptionsgeschichtlich dann wurde. Schaller hatte es durch eine geschickte Theoriepolitik verstanden, abweichende Deutungen aus dem Diskurs weitgehend auszuschließen – und entsprechend hat er sich mit kritischen Einwänden und Bedenken niemals wirklich auseinandergesetzt (Lischewski, 2008, S. 602 f.). Eine wesentliche Weiterentwicklung hat seine Comeniusdeutung daher nie erfahren, zumal er es auch bis zuletzt versäumt hat, seine ‚starken‘ – und schon damals ebenfalls umstrittenen – Thesen am Gesamtwerk der *Consultatio Catholica* zu überprüfen, die er zwar selbst einst als Meilenstein der Comeniologie gefeiert hatte, die jedoch selbst in seiner letzten zusammenfassenden Comeniusdarstellung (Schaller, 2004) zuletzt keine Rolle mehr spielte.

3.2 Umso nachdrücklicher muss darum der Hinweis ausfallen, dass die deutsche Comeniusforschung schon zu jener Zeit faktisch durchaus sehr breiter aufgestellt war als es heute weitgehend bekannt ist. Gleichsam stellvertretend für die *späterhin marginalisierten Zugänge* sollen darum vor allen Dingen drei Interpretationsversuche stehen, an deren Einsichten zu erinnern heute durchaus angebracht sein mag.

Die mit Abstand wichtigste Alternative zu Schallers Comenius-Deutung bietet die ebenfalls bereits in den 1960er Jahren entstandene Habilitationsschrift von Herbert Hornstein, deren zentrale Leistung darin zu suchen sein dürfte, dass sie Comenius nicht von einer *aktuellen Modernitätskonstruktion aus rückwärts* interpretierte, sondern ihn statt dessen aus dem Deutungsrahmen *seiner eigenen Voraussetzungen* zu verstehen suchte. Obwohl er Schallers Arbeiten durchaus zu würdigen wusste, kritisierte Hornstein darum insbesondere den von ihm favorisierten neuplatonischen Deutungsrahmen als unzureichend, um statt dessen auf den zentralen Stellenwert der christlichen Logos- und Weisheitstheologie einschließlich ihrer patristischen und mittelalterlichen Traditionsbezüge hinzuweisen (Hornstein, 1968, S. 24 f., 119–123, 156 f., 161 f. u. ö.). Nicht von einer abstrakten *Ideen-*, sondern von der christlichen *Schöpfungs-*Lehre her wurde Comenius darum ausgelegt: von der personal bestimmten Ebenbildlichkeit des Menschen, von der

Auslegung der geschöpflichen Gegenstände als *vestigia Dei* und nicht zuletzt von jener „spekulativen Christologie“ her, die für Hornstein „das theologische Herzstück der Pansophie“ ausmachte (ebd., S. 160 f.). Das alles hatte aber Auswirkungen auf die Interpretation: anthropologisch, weil Hornstein den Sachbezug der Bildung nicht *gegen* die individuelle Subjektivität dachte, sondern immer auch – analog zum freien Heilshandeln Gottes – als ein Werk der willentlichen Freiheit des Menschen begriff (ebd., S. 40, 45, 52 u. ö.); aber auch didaktisch, weil hier nicht mehr eine technologisch missverstandene und für beliebige Inhaltvielfalt offene Methodik *gegen* eine grundsätzlich nur auf das Ganze hin orientierte Pädagogik ausgespielt wurde, sondern Lernen als ein komplexes Wechselspiel von impliziten und expliziten Momenten erschien, bei welchem die zunächst nur unbestimmte Kenntnis des Ganzen zwar den Anfang machte, Bildung jedoch – durch einen differenzierenden Unterrichtsfortschritt – in der Kenntnis des vielfältig Besonderen seine Vollendung fand (ebd., S. 141 f., 144 f., 148 u. ö.). Die Einsicht aus dem Ganzen heraus sollte dann aber zuletzt wiederum die Transzendierung der einzelnen Dinge auf ihren göttlichen Urheber hin ermöglichen, die Rückverfolgung der Geschöpfe zu ihrem Schöpfer, der jedoch nicht mehr nur zu erkennen, sondern auch in gläubiger Versenkung zu ergreifen war. Hier erhielt die Bildung ihren letzten, eschatologischen Sinn (ebd., S. 25, 153, 177 f.), der sich daher trotz aller Weltzuwendung nicht mehr einfach auf ‚Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit‘ reduzieren ließ. Hornsteins Comeniusdeutung scheint solcherart der Selbstauffassung des Theologen Comenius weit näher zu kommen als seine vom Standpunkt der Moderne zurückblickende Einordnung in die neuzeitliche Wissenschaftsgeschichte. Auch dachte Hornstein überhaupt sehr viel stärker in Differenzen als in Oppositionen, so dass seine Interpretation insgesamt komplexer ausfällt. Und eben darum musste er hier ausführlicher dargestellt werden.

Inzwischen weitgehend vergessen ist ferner die Auslegung von Günther Buck, der Comenius zunächst in Anlehnung an Schaller ebenfalls als einen betont *vor*-modernen Denker betrachtete und ihm daher auch auf eine analoge Weise „eine Art Gegenposition zum späteren, in der Tat neuzeitlichen Bildungsbegriff“ (Buck, 1984, S. 33) bescheinigte.

Dennoch ging Buck von einer *alternativen Modernitätskonstruktion* aus, die daher auch eine *alternative Wertung* dieser Entgegensetzung ermöglichte. Neuzeitliche Bildung wurde von ihm nämlich nicht mehr als selbstermächtigende Verabsolutierung des partikularisierten Subjekts verworfen, sondern vielmehr unter dem Aspekt der Offenheit und Unbestimmtheit des modernen Menschen betrachtet, dem seine eigene Lebensgestaltung zu einem „im Schlimmen wie im Glücken enden könnenden Unterfangen“ geworden sei, „zu einem riskanten und eigentlich schwindeln machenden Abenteuer“ (Buck, 1984, S. 73 f.). Der Gegensatz des Comenius zur Moderne erschien damit unter einer gewandelten Perspektive. Wo die neuzeitliche Bildungstheorie ein durch und durch geschichtliches Wesen denke, das seine Bildung frei-schöpferisch wagen und dabei auch prinzipiell scheitern können müsse, da habe Comenius noch ganz an einer streng teleologischen Vorherbestimmtheit des Menschen und seines weltgestaltenden Handelns festgehalten. Es ließ sich damit zwar der überschwängliche Optimismus des Comenius erklären; als eine willkommene Alternative, die es gegen die modernen Entwicklungen erneut zu aktualisieren gelte, konnte die comenianische Pädagogik solcherart aber *nicht* mehr in den Blick kommen.

Ein letztes Werk, von dem die deutsche Comeniologie ebenfalls viel hätte lernen können, ist dasjenige von Franz Hofmann, einem in Halle an der Saale tätigen Erziehungswissenschaftler und Bildungshistoriker, der unter den konkreten Bedingungen der damaligen Verhältnisse in der DDR eine dennoch imposante Forschungsleistung aufzuweisen hat, die als bloße Ideologie abzustempeln kein Anlass besteht. Auch Hofmann hatte sich in einer – bis heute nicht veröffentlichten – Habilitationsschrift mit dem Zusammenhang von Pansophie und Pädagogik bei Comenius beschäftigt; und so war auch für ihn selbstverständlich klar, dass das demokratische und humanitäre Anliegen der *emendatio* als das „einigende geistige Band“ (Hofmann, 1960, S. 174) des comenianischen Gesamtwerkes betrachtet werden müsse. Dennoch war sein Zugang in mehrfacher Hinsicht ein durchaus originärer. So war es ihm immer ein Anliegen gewesen, die ideengeschichtliche Betrachtung der Pansophie mit ihren *fortschrittlichen Elementen* auch in

die *realgesellschaftlichen Bezüge* einzuordnen: in die Dynamik der wirtschaftlichen und sozialen Veränderungen des 17. Jahrhunderts, aber auch in die wissenschaftstheoretischen Entwicklungen der damaligen Zeit (ebd., S. 226 ff.), innerhalb derer sich die *Pampaedia* als eine erste Bekundung von Pädagogik als methodisch und systematisch angelegter Wissenschaft zeige. Ferner sah er den systematischen Ertrag einer Beschäftigung mit Comenius gerade darin, dass die von ihm deutlich aufgeworfene Frage nach den für *seine* Zeit verbindlichen Bildungsinhalten – auf die er mit seiner Pansophie eine Antwort zu geben versucht – letztlich *alle* historischen Epochen betreffe: Müsse doch jede Zeit neu bestimmen, welches die wesentlichen Momente ihrer jeweils notwendigen *Allgemeinbildung* sei, ihre zentralen Bildungsgüter- und inhalte (ebd., S. 230 f.). Dennoch wusste Hofmann sehr genau, dass sich eine moderne Allgemeinbildung nicht *ausschließlich* durch den Blick auf das comenianische ›Pan‹ begründen lasse, sondern auch das durch Descartes eingebrachte Moment der ‚Psyche‘ eine notwendige Berücksichtigung finden müsse (Hofmann, 1973, S. 39). Und so erweist sich Hofmann gerade auch hier als ein Denker, der durch seine historisch-systematische Arbeitsweise zu durchaus differenzierten und ausgewogenen Urteilen zu gelangen vermochte. Nicht zu vernachlässigen sind schließlich Hofmanns unschätzbare Verdienste um eine Berücksichtigung der *Consultatio Catholica* als eines wichtigen Gesamtwerkes für die Interpretation des Comenius; und es ist sicherlich die Behauptung nicht völlig abwegig, dass Hofmann überhaupt der *einzig* deutsche Comeniusforscher war, der eine umfassende Kenntnis dieses opus grande besaß. Schon wenige Jahre nach der Erstpublikation des Beratungswerkes veröffentlichte er umfangreiche Auszüge in deutscher Übersetzung (Hofmann, 1970); und später folgten dann noch vollständige deutschsprachige Ausgaben der *Panorthosia* (Allverbesserung, 1998), der *Pannuthesia* (Allermahnung, 2001) sowie der *Panaugia* (Allerleuchtung, 2002). Dass sich Hofmann darum – trotz all seiner Bewunderung für die Leistungen des großen Mähren – vereinzelt auch kritisch zu den totalitären Neigungen des comenianischen Spätwerkes äußern konnte, sei nur am Rande bemerkt.

3.3 Unter dem Eindruck der Jubiläumsfeiern zum 400. Geburtstag des Comenius (1992) nahmen im jüngst *wiedervereinigten Deutschland* die Forschungsaktivitäten – und in ihrem Gefolge auch die Veröffentlichungen zu Comenius – deutlich zu. Und es werden seitdem auch Themen behandelt, die vorher zumeist eher ein Schattendasein gefristet hatten.

So ist etwa ein deutlicher Anstieg *theologischer und religionspädagogischer Veröffentlichungen* bemerkbar, die sich teils mit der historischen Einordnung des Comenius in die protestantischen Hauptströmungen seiner Zeit, teils mit der systematischen Auslegung seines Werkes – insbesondere als einer praktischen Theologie – beschäftigten, und zu einem nicht geringen Teil aus dem Umfeld des Münsteraner Comenius-Instituts hervorgegangen sind. Ferner gehören einige deutschsprachige Veröffentlichungen hierher, die zwar nicht unmittelbar in Deutschland entstanden waren, für die deutsche Comenius-Rezeption aber dennoch nicht ohne eine gewisse Bedeutung waren. So fand 1992 unter der maßgeblichen Leitung der Hussitisch-theologischen Fakultät der Karls-Universität eine Tagung im Prager Kulturpalast statt, deren Vorträge über alle wichtigen Themen des Brüderbischofs – vom Bibelverständnis und der Bedeutung der Predigt über die Schöpfungslehre und sein trinitarisches Denken bis zu Fragen des Chiliasmus und der Ökumene – später in einem überwiegend deutschsprachigen Sammelband veröffentlicht wurden (Dvořák & Lášek, 1998). Besonders wertvoll sind ferner jene umfangreichen Veröffentlichungen, in denen der Züricher Theologe und Kirchenhistoriker Daniel A. Neval den theologischen Kern der comenianischen Pansophie zu klären versuchte und damit zugleich einen wichtigen Beitrag zur systematischen Comeniusdeutung lieferte (Neval, 2006; 2007). Und nicht zuletzt gehört in diese Reihe auch eine an der polnischen Universität Siedlce entstandene Dissertation, die sich insbesondere mit den comenianischen Bemühungen um einen ökumenisch-konziliaren Dialog im Kontext des Colloquium Charitativum von Thorn 1645 beschäftigt hatte (Richter, 2013).

Erwähnenswert sind aber auch einige Texte, die sich nunmehr vertiefend mit den *politischen und historischen Zusammenhängen* des comenianischen Werkes beschäftigen. Wiederum machte zunächst eine Tagung den Anfang, zu der man nunmehr in Niederösterreich

zusammengekommen war, um das reformerische Bemühen des Comenius vor allen Dingen aus seinen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und machtpolitischen Kontexten heraus zu verstehen, wobei nicht selten auch auf die verbleibende Widersprüchlichkeit der comenianischen Haltung hingewiesen wurde (Mack, 1992). Es folgten sodann einige Veröffentlichungen, die sich facettenreich mit dem comenianischen Motiv des ›Friedens‹ beschäftigten und insbesondere nach 2001 neben historischen Situationsanalysen auch ausgedehnte Überlegungen über das irenische Potential des pansophischen Denkens zur Lösung wichtiger politischer Probleme der Gegenwart boten (Korthaase u. a., 2005). Nachdrücklich hinzuweisen ist schließlich noch auf die historische Einordnung der comenianischen Irenik in die Vorgeschichte einer grundlegenden Kommunikationsreform der wissenschaftlichen Wahrheitssuche durch Hans-Joachim Müller. Mag nämlich das Thorner Colloquium von 1645 die erhoffte Einigung in inhaltlichen Fragen auch nicht zustande gebracht haben, so scheinen doch die von Comenius wesentlich mitgeprägten Auseinandersetzungen über die formalen Bedingungen eines interkonfessionellen Religionsgespräches bereits jenen langfristigen Wandel anzubahnen, der – kommunikationstheoretisch betrachtet – von den noch deutlich kontroverstheologisch und polemisch ausgerichteten Mechanismen des Wahrheitsschutzes zu den eher eklektisch ausgerichteten Prozessen gemeinsamer Wahrheitsfindung führen sollte (Müller, 2004, S. 518 ff.).

Obwohl im Kontext der Jubiläumsfeierlichkeiten nicht zuletzt auch das *pädagogische Denken und Wirken* des Comenius im Kontext einer internationalen Tagung der Universität Bremen über die Entwicklung des Bildungswesens in Mitteleuropa seit dem 17. Jahrhundert ausgiebig gewürdigt wurde (Boldt, 1993), hat gerade die *erziehungswissenschaftliche Comeniusforschung* in den letzten 25 Jahren einschneidende Änderungen erfahren, die darum eigens erwähnt werden müssen.

Da wäre zum einen auf die durchaus selbstständige Weiterführung von Schallers Interpretationsansatz durch Käthe Meyer-Drawe hinzuweisen, deren Ausgangspunkt zwar ebenfalls der im 17. Jahrhundert einsetzende Weltverlust des neuzeitlichen Menschen war, die Comenius in diesem Prozess allerdings sehr viel deutlicher problematisierend

verortete (Meyer-Drawe, 1997, S. 26f.): dachte sie doch Comenius nicht mehr oppositionell als historisch einmalige Alternative zur neuzeitlichen Verfallsgeschichte, sondern vielmehr dialektisch als eine systematische Korrektur an jenen Bildungstheorien, welche die Herausforderung durch die Dinge und damit das jeweils Andere im Bildungsprozeß nicht mehr adäquat berücksichtigen können. An die Stelle des Anspruches, eine authentische Comeniusdeutung zu geben, trat darum der Versuch, das ambivalente Verhältnis zwischen Comenius und Descartes produktiv zu wenden und in die Richtung einer phänomenologisch-responsiven Bildungstheorie weiterzudenken, die das Fremde und Unverfügbare im Bildungsprozess berücksichtigen kann, ohne deshalb die subjektiven Konstitutionstätigkeiten des Menschen einfach pauschal als bornierte Selbstüberheblichkeit verdammen zu müssen.

Eine zweite Möglichkeit, Comenius weiterzudenken, ergibt sich aus der bildungshistorischen Forderung, weniger seine persönlichen Leistungen als vielmehr jene zeitübergreifenden Diskurse in den Mittelpunkt der Forschung zu stellen, in die hinein auch Comenius verweben war (Tenorth, 2008, S. 524). Thematisiert werden darum inzwischen weniger die großen Visionen des Comenius von der universalen Lichterkenntnis und Weltbefriedung, als vielmehr jene, teilweise nicht unproblematischen Aspekte seiner Pädagogik, die eben deutlich in den neuzeitlichen Diskurs um die Entfehlung, Ermächtigung und Optimierung des Menschen gehören – die spezifisch menschlichen Momente seiner Negativität, Ohnmacht und Unvollkommenheit dabei aber nicht berücksichtigen können (Wulf, 2001, S. 22–24; Conrad & Maier, 2017). Ferner wird das bekannte Problem, dass sich die comenianische Pädagogik zuletzt als ein „totalitäres Territorium“ konstituierte (Harten, 1997, S. 215), inzwischen aus neuerer Perspektive in der bildungshistorischen Raumforschung thematisch, in der die comenianischen Pläne zu einer „zentralperspektivischen Anordnung von Schulräumen“ auf ihre verborgenen „Machteffekte“ hin befragt werden (Rieger-Ladich & Ricken 2009, S. 188; Lischewski, 2017). Und nicht zuletzt sind auch verschiedene Untersuchungen aufschlussreich, die sich mit den von Comenius gebrauchten Metaphern beschäftigen – und solcherart auf wichtige *mentale Bilder* verweisen, von welchen die

eigentlichen *Theoriebildungen* immer schon unterfangen sind: so gelten Bücher und Bibliotheken als Apotheken der Seele (Werle, 2007, S. 271 f.), der Weisheitstempel spiegelt das Bild einer sakralen Architektonik wider (Miletto, 2004, S. 155 f.) und auch die Metaphern vom Paradies und der Druckerpresse bieten Konnotationen, die uns bei der Interpretation der pansophischen Pädagogik helfen können (Guski, 2007, S. 227–274). Und selbstverständlich gehört auch das ‚Labyrinth‘ hierher, dessen komplexe Metaphorik noch längst nicht ausreichend erschlossen ist (Lazardzig, 2010; Lischewski, 2018). Alle diese Forschungen scheinen aber zuletzt auf die Einsicht hinauszulaufen, dass Comenius von seinem Selbstverständnis her weniger ein *Friedens-*, als vor allen Dingen ein *Wahrheits-*Denker war, der die Weltreform von der einen und unumstößlich sicheren pansophischen Einsicht aus durchgestalten wollte – und dabei ein Scheitern seiner Bemühungen aufgrund der chiliastischen Naherwartung nicht mehr ernstlich in Erwägung ziehen konnte (Lischewski, 2019, S. 37 ff.). Dass alle diese Zusammenhänge für die Deutung der comenianischen Erziehungs- und Unterrichtsvorstellungen schwerwiegende Konsequenzen haben, weil es damit schlechthin unmöglich wird, sie noch weiterhin im ausschließlichen Kontext von ‚Friedenspädagogik‘ oder ‚Kommunikativer Pädagogik‘ auszulegen, dürfte offensichtlich sein (ebd., S. 48 f.).

3.4 Nicht zuletzt ist noch ein kurzer Seitenblick auf einige neuere Forschungsbeiträge zu werfen, die etwas abseits der großen comenianischen Hauptthemen von Theologie, Politik und Pädagogik liegen, und dennoch auch für die Comeniusforschung durchaus anregend sein könnten. Da wird etwa der comenianische Einsatz für die Verbreitung der Prophezeiungen Nikolaus Drabiks mentalitätengeschichtlich im Kontext frühneuzeitlicher Traumdiskurse verortet, denen vor allen Dingen die Funktion zugeschrieben wird, politische Handlungsorientierungen zu liefern und für deren Ausführung entsprechende Allianzen zu schmieden (Kintzinger, 2008). Und eine ähnlich angelegte Studie, die sich mit dem comenianischen Auftrag an Johann Jakob Redinger beschäftigt, die Prophezeiungen für die Türkenmission zu nutzen, scheint diese Einsicht zu stützen. Denn das zentrale Motiv

dieser Mission wird darin gesehen, die Türken zum wahren – und das heißt für Redinger immer: zum *nicht*-katholischen – Christentum zu bekehren und sie damit *zugleich*, ihrer heilsgeschichtlichen Sendung gemäß, für den Krieg gegen den Papst als Antichristen und das katholische Haus Habsburg zu gewinnen (Zeller, 2018). Andererseits weist ein interessanter Vergleich mit Georg Philipp Harsdörffer deutlich auf einen grundsätzlichen Unterschied im Verständnis des ‚Spiels‘ hin, das bei Comenius lediglich der kindlichen Einübung in eine, durch religiöse Heilserwartungen bereits abgesicherten Wahrheit diene, während es von Harsdörffer als ein geselliges Gesprächsspiel begriffen werde, in dessen Verlauf betont unterschiedliche Perspektiven eröffnet würden, die lediglich der gemeinsamen Abwägung dienen sollen und darum durchaus in Unentschiedenheiten enden könnten (Rohmer, 2017). Das traditionelle Bild eines unbegrenzt friedliebenden und in jeder Hinsicht kommunikativ ausgerichteten Comenius scheint hier faktisch keine Rolle mehr zu spielen.

4. Auf dem Weg zu einer nicht-affirmativen Comeniusforschung

Dass es sich bei diesem Überblick nur um eine begrenzte Auswahl von Themen und Autoren handeln konnte, versteht sich von selbst – und das gilt gerade auch für den Versuch, abschließend noch kurz die gegenwärtige Situation der Comeniusforschung zu skizzieren. Denn faktisch wird Comenius natürlich nach wie vor in vielen, sehr unterschiedlichen Kontexten thematisch (Zemek, 2008; Goris u. a., 2016); und wer sich einen aktuellen Überblick verschaffen möchte, der sei darum auf das *Comenius-Jahrbuch* der *Deutschen Comenius-Gesellschaft* verwiesen, in dem regelmäßig die neueste deutschsprachige Comeniusliteratur nachgewiesen wird (Schäfer, 2020).

Dennoch scheinen die jüngsten Entwicklungen darauf hinzudeuten, dass sich die deutsche Comeniusforschung in einem langsamen, aber stetigen Wandel befindet. Etwas überspitzt formuliert: Standen lange Zeit synthetisch orientierte Großkonzepte im Mittelpunkt der Interpretation – Weltfriede, Ökumenismus und Modernitätskritik –, deren Ausgangspunkt die vermeintlich immer schon bekannte ‚Ganzheit‘ der Pansophie war, welche dann wiederum zugleich auch die Bedeutung

der Persönlichkeit des Comenius als eines die gesamte Neuzeit überragenden Denkers legitimieren sollte: so sind es inzwischen überwiegend konkretere Einzelstudien, die Comenius bewusst von thematisch mehr oder weniger eng gefassten Fragestellungen aus – Machtproblematik, Metapherngebrauch oder die Problematik der Prophetien – behandeln, ihn dabei in die vielfältig möglichen Diskurse einordnen und daher insgesamt auch nicht selten zu durchaus kritischeren Einschätzungen seiner ‚Leistungen‘ kommen.

Werden diese Entwicklungen als Markierungen auf dem Weg zu einer *nicht-affirmativen Comeniusforschung* gedeutet, so ist damit freilich nicht der Übergang in ein permanentes Kritikastertum gemeint. Ernst genommen würde damit lediglich die berechtigte Einsicht in die notwendige „Dialektik von Einzelstudien und synthetischen Arbeiten“ (Hofmann, 2000, S. 19 f.), durch welche die vielfältigen Facetten der postulierten ‚Ganzheit‘ zuallererst erschlossen werden müssten – einschließlich ihrer nüchtern zu betrachtenden und nicht immer unbedenklichen Kehrseiten; und nicht minder ernst genommen würde der ebenfalls nachvollziehbare Hinweis, dass es die eine, immer wieder in Anspruch genommene ›authentische‹ Comeniusdeutung selbstverständlich *nicht* geben kann: Denn wer sollte in einer Zeit, die historisch zu denken gelernt hat, die „vielen ‚hermeneutischen Bürgerkriege“ um die ‚eigentliche‘ und ‚wahre‘ Comeniusdeutung beenden können?

„Nur ein Gott könnte den endlosen Streit um die richtige Auslegung entscheiden; aber diese Gottesperspektive ist irreversibel verloren gegangen und an deren Stelle die Vielfalt der streitbaren Meinungen getreten. In der Moderne müssen wir davon ausgehen, dass sich jede Rezeption selektiv des Sinns eines Textes bemächtigt und ihn damit konstruktiv immer wieder neu erzeugt.“

(Tremel, 2001, S. 47)

An dieser Einsicht kann eine zeitgemäße Comeniusforschung auch dann nicht vorbeigehen, wenn sie – berechtigterweise – an der konkreten

Textgestalt als dem eigentlichen ‚Probierstein‘ eines jeden Deutungsversuches festhält.

Literatur

- ALT, Robert, 1953. *Der fortschrittliche Charakter der Pädagogik Komenskýs*. Hg. v. Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut. Berlin: Volk und Wissen.
- BOLDT, Frank (Hg.), 1993. *Jan Amos Comenius und die Entwicklung des Bildungswesens in Mitteleuropa seit dem 17. Jahrhundert*. Beiträge der internationalen wissenschaftlichen Konferenz an der Bremer Universität vom 11.–13. November 1991. Prag: Karls-Universität.
- BUCK, Günther, 1984. *Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie*. Paderborn: Schöningh.
- CONRAD, Anne & MAIER, Alexander (Hg.), 2017. *Erziehung als ›Entfernung‹. Weltanschauung, Bildung und Geschlecht in der Neuzeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. ISBN 978-3-781-52139-1.
- DIETERICH, Veit-Jakobus, 2003. *Johann Amos Comenius – Ein Mann der Sehnsucht (1592–1670). Theologische, pädagogische und politische Aspekte seines Lebens und Werkes*. Stuttgart: Calwer. ISBN 978-3-7668-3825-4.
- DUDEK, Peter, 1993. *Gesamtdeutsche Pädagogik im Schwelmer Kreis. Geschichte und politisch-pädagogische Programmatik 1952–1974*. Weinheim/München: Juventa.
- DVOŘÁK, Vladimír J. & LÁŠEK, Jan B. (Hg.), 1998. *Comenius als Theologe. Beiträge zur Internationalen wissenschaftlichen Konferenz ›Comenius‘ Erbe und die Erziehung des Menschen für das 21. Jahrhundert*. Prag: Nadace Comenius.
- GORIS, Wouter u. a. (Hg.), 2016. *Gewalt sei ferne den Dingen! Contemporary Perspectives on the Works of John Amos Comenius*. Wiesbaden: Springer. ISBN 978-3-658-08260-4.
- GUSKI, Alexandra, 2007. *Metaphern der Pädagogik: metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lehren und Lernen*. Frankfurt am Main: Lang. ISBN 978-3-03911-180-0.
- HARTEN, Hans-Christian, 1997. *Kreativität, Utopie und Erziehung. Grundlagen einer erziehungswissenschaftlichen Theorie sozialen Wandels*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- HOFMANN, Franz, 1960. *Die Pansophie des J. A. Comenius und ihre Bedeutung für seine Pädagogik*. Habil. Univ. Halle-Wittenberg.
- HOFMANN, Franz, 1970. *Johann Amos Comenius. Allgemeine Beratung über die Verbesserung der Menschlichen Dinge*. Berlin (Ost): Volk & Wissen.

- HOFMANN, Franz, 1973. *Allgemeinbildung. Eine problemgeschichtliche Studie*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- HOFMANN, Franz, 2000. Comenius – Sein Bild für unsere Zeit und die Zukunft. *Studia Comeniana et Historica*. Bd. 30, S. 16–21. ISSN 0323-2220.
- HORNSTEIN, Herbert, 1968. *Weisheit und Bildung. Studien zur Bildungslehre des Comenius*. Düsseldorf: Schwann.
- KINTZINGER, Marion, 2008. Trösten, hoffen, rächen. Traumdiskurse im Alltag. Träume und Offenbarungen des Nicolaus Drabicius und ihre Verbreitung durch Johann Amos Comenius. In: SCHMIDT, Peer & WEBER, Gregor (Hg.). *Traum und res publica. Traumkulturen und Deutungen sozialer Wirklichkeiten im Europa von Renaissance und Barock*. Berlin: De Gruyter, S. 285–306. ISBN 978-3-0500-4568-9.
- KORTHAASE, Werner u.a. (Hg.), 2005. *Comenius und der Weltfriede. Comenius and World Peace*. Berlin: Deutsche Comenius-Gesellschaft.
- KRAMP, Wolfgang, 1963. Neue Beiträge zur Comenius-Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*. Bd. 9, S. 296–314.
- LAZARDZIG, Jan, 2010. Das Labyrinth der Welt. Raumwahrnehmung und Wissensproduktion im 17. Jahrhundert. In: RÖTTGER, Kati (Hg.). *Welt – Bild – Theater: Politik des Wissens und der Bilder*. Tübingen: Narr, S. 25–35. ISBN 978-3-8233-6606-5.
- LISCHEWSKI, Andreas, 2008. Kurzer Abriss der Geschichte der deutschen Comeniologie. Historische Hinweise zum Bewertungskontext der Consultatio catholica. In: ZEMEK, Petr u.a. (Hg.). *Studien zu Comenius und zur Comeniusrezeption in Deutschland. Studia Comeniana et Historica*. Bd. 79. Uherský Brod: Muzeum J. A. Komenského, S. 589–607. ISSN 0323-2220.
- LISCHEWSKI, Andreas, 2013. *Die Entdeckung der pädagogischen Mentalität bei Comenius. Zum Problem der anthropologischen Ermächtigung in der Consultatio Catholica*. Paderborn: Schöningh. ISBN 978-3-5067-7778-4.
- LISCHEWSKI, Andreas, 2017. Schulort und Schulraum vor den Herausforderungen des sozialen Wandels. Die comenianischen Erwägungen zum ›locus scholae‹ im Horizont frühneuzeitlicher Entwicklungen. *Studia Comeniana et Historica*. Bd. 47, S. 83–114. ISSN 0323-2220.
- LISCHEWSKI, Andreas, 2018. Die Geburt der Pädagogik aus der Erfahrung des ›Labyrinthischen‹. *Comenius-Jahrbuch*. Bd. 26, S. 39–92. ISSN 0945-313X.
- LISCHEWSKI, Andreas, 2019. „Die Schrift stellt dem Frieden die Wahrheit voran.“ Chancen und Grenzen comenianischer Irenik. *Comenius-Jahrbuch*. Bd. 27, S. 13–64. ISSN 0945-313X.

- LOST, Christine, 1992. Johann Amos Comenius (1592 bis 1670) – Werk und Wirkung in der Bildungsgeschichte der DDR. Eine Rückschau aus Anlaß des 400. Geburtstages von Comenius im März 1992. *Pädagogik und Schulalltag*. Bd. 47, S. 2–12.
- MACK, Karlheinz (Hg.), 1992. *Jan Amos Comenius und die Politik seiner Zeit*. In: *Schriftenreihe des österreichischen Ost- und Südosteuropa-Instituts*. Bd. 21. München: Oldenbourg.
- MEYER-DRAWE, Käte, 1997. Die Philosophie des Johann Amos Comenius. *Comenius-Jahrbuch*. Bd. 5, S. 11–30.
- MILETTO, Gianfranco, 2004. *Glauben und Wissen im Zeitalter der Reformation. Der salomonische Tempel bei Abraham ben David Portaleone (1542–1612)*. Berlin: De Gruyter. ISBN 3-11-018150-9.
- MÜLLER, Hans-Joachim, 2004. *Irenik als Kommunikationsreform. Das Colloquium Charitativum in Thorn 1645*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. ISBN 3-525-35860-1.
- NEVAL, Daniel, 2006. *Die Macht Gottes zum Heil. Das Bibelverständnis von Johann Amos Comenius in einer Zeit der Krise und des Umbruchs*. In: *Zürcher Beiträge zur Reformationsgeschichte*. Bd. 23. Zürich: Theologischer Verlag. ISBN 978-3-290-17361-6.
- NEVAL, Daniel, 2007. *Comenius' Pansophie. Die dreifache Offenbarung Gottes in Schrift, Natur und Vernunft*. Unvollendete Habilitationsschrift. Zürich: Theologischer Verlag. ISBN 978-3-290-17435-4.
- RICHTER, Manfred, 2013. *Johann Amos Comenius und das Colloquium Charitativum von Thorn 1645*. Ein Beitrag zum Ökumenismus. Siedlce: Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny. ISBN 978-83-63307-84-4.
- RIEGER-LADICH, Markus & RICKEN, Norbert, 2009. Macht und Raum. Eine programmatische Skizze zur Erforschung von Schularchitekturen. In: BÖHME, Jeanette (Hg.). *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums*. Wiesbaden: Springer VS. ISBN 978-3-531-16117-4.
- ROHMER, Ernst, 2017. Spracharbeit und Seelenheil im 17. Jahrhundert. In: CONRAD, Anne & MAIER, Alexander (Hg.). *Erziehung als »Entfernung«. Weltanschauung, Bildung und Geschlecht in der Neuzeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 29–40. ISBN 978-3-781-52139-1.
- SCHÄFER, Ulrich, 2020. Comenius-Literatur. Deutschsprachige Titel aus dem Jahr 2018 (mit einem Nachtrag aus früheren Jahren). *Comenius-Jahrbuch*. Bd. 28, S. 163–166. ISSN 0945-313X.
- SCHALLER, Klaus, 1962. *Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

- SCHALLER, Klaus, 2004. *Johann Amos Comenius. Ein pädagogisches Porträt*, Weinheim u.a.: Beltz. ISBN 3-8252-2447-3.
- SCHEUERL, Hans, 1979. Johann Amos Comenius (1592–1670). In: Ders. (Hg.). *Klassiker der Pädagogik*. Bd. I, München: Beck, S. 67–82.
- TENORTH, Heinz Elmar, 2008. Viel erörtert und doch ignoriert – Comenius in der historischen Bildungsforschung in Deutschland. In: ZEMEK, Petr u.a. (Hg.). Studien zu Comenius und zur Comeniusrezeption in Deutschland. *Studia Comeniana et Historica*. Bd. 79. Uherský Brod: Muzeum J. A. Komenského, S. 513–525. ISSN 0323-2220.
- TREML, Alfred K., 2001. Das Labyrinth der Welt und die Ordnung des deus secundus. Comenius' moderne Anschlussfähigkeit. *Studia Comeniana et Historica*. Bd. 31, S. 47–59. ISSN 0323-2220.
- WERLE, Dirk, 2007. *Copia librorum. Problemgeschichte imaginerter Bibliotheken 1580–1630*. Tübingen: Niemeyer. ISBN 978-3-484-36619-0.
- WULF, Christoph, 2001. *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*. Weinheim & Basel: Beltz. ISBN 3-407-25233-1.
- ZELLER, Rosemarie, 2018. Die Türken als bessere Christen. Johann Jakob Redinger und seine Bemühungen um die Bekehrung der Türken. *Morgen-Glantz*. Bd. 28, S. 155–173. ISSN 978-3-0343-3559-1.
- ZEMEK, Petr u.a. (Hg.), 2008. Studien zu Comenius und zur Comeniusrezeption in Deutschland. *Studia Comeniana et Historica*. Bd. 79. Uherský Brod: Muzeum J. A. Komenského. ISSN 0323-2220.