Zeitschrift: Neue Pestalozzi Blätter : Zeitschrift für pädagogische Historiographie
Herausgeber: Pestalozzianum
Band: 6 (2000)
Heft: 2

Rubrik: Aus der Forschung

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 06.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Der Methodenbegriff im 18. Jahrhundert – Konzepte und Erwartungen

Interdisziplinäres Kolloquium am Pestalozzianum 27.–29. April 2000

(Red.) Im April 2000 fand im Pestalozzianum eine Tagung statt, die gemeinsam von der Pestalozzi-Forschungsstelle des Pestalozzianums, dem Philosophischen Seminar und dem Pädagogischen Institut der Universität Zürich organisiert wurde (vgl. Hinweis in NPBI 1/2000). Anlass dieser Tagung war die These, dass der Erfolg von Pestalozzis "Methode", die er ab 1800 entwickelte, massgeblich auf allgemein gesteigerten Erwartungshaltungen gegenüber "Methoden" gründete, die sich in Wissenschaft, Schule und Gesellschaft entwickelt hatten. Vertreterinnen und Vertreter verschiedener Disziplinen rekonstruierten die Entwicklung des Methodendenkens in ihren Wissenschaften. Die nachfolgende Berichterstattung gibt einen ersten Einblick in die Diskussion.

■ Bettina Diethelm

Zwei Jahre nach dem Kolloquium zu Pestalozzis philosophischem Hauptwerk, den 'Nachforschungen', stand diesmal nicht eine weitere Schrift im Zentrum der Tagung, sondern ein Phänomen, welches Ende des 18. Jahrhunderts in verschiedenen Disziplinen anzutreffen war: die grosse Bedeutung von "Methode".

Die weitgehend kritiklose Bewunderung, welche Pestalozzis kleine Schrift 'Die Methode' und ein Jahr später 'Wie Gertrud ihre Kinder lehrt' gefunden hatte, diente dem Kolloquium als Grundlage zur Erörterung der These, wonach allgemein eine sehr hohe Erwartungshaltung gegenüber der Leistungsfähigkeit von Methoden bestanden habe – auch ausserhalb des pädagogischen Bereichs.

Um diese These zu überprüfen, war (auch) diese Tagung interdisziplinär angelegt; die Teilnehmenden waren: Felix Bürchler, Pädagoge (Universität Zürich), Cornelia Buschmann, Philosophin (Universität Potsdam), Helmut Fend, Pädagoge (Universität Zürich), Anke te Heesen, Wissenschaftshistorikerin (Max-Planck-Institut Berlin), Rudolf Lüthe, Philosoph (Universität Koblenz/Landau), Jürgen Oelkers, Pädagoge (Universität Zürich), Fritz Osterwalder, Pädagoge (Universität Karlsruhe), Hanns Peter Reill, Historiker (UCLA), Heinz Rhyn, Pädagoge (Universität Bern), Clausdieter Schott, Rechtshistoriker (Universität Zürich), Daniel Tröhler, Pädagoge (Universität Zürich/Pestalozzianum Zürich), Michel Weyer, Theologe (Theologisches Seminar Reutlingen), Simone Zurbuchen, Philosophin (Universität Zürich).

Den Anfang machte das Referat von Daniel Tröhler, der gewissermassen den Rahmen der Tagung absteckte. 'Methode um 1800: Ein Zauberwort als kulturelles Phänomen und die Rolle Pestalozzis', so der Titel seines Vortrags. Im Zentrum seiner Ausführungen stand die erklärungsbedürftige Tatsache, dass bereits in den ersten vier Jahren nach Erscheinen von 'Wie Gertrud ihre Kinder lehrt' über 200 Titel zu und über diese Schrift erschienen. Wolle man den Erfolg Pestalozzis rekonstruieren, dann gelte es drei Merkmale zu analysieren: den paradoxen Charakter seiner Methode, die publizistischen Verbreitungsstrategien sowie die Dynamik der Diskurse um 1801 bis 1803. Die Erklärung des Erfolgs der pesta-

lozzischen Methode formulierte Tröhler in Thesen. So sei der Unterricht in Pestalozzis Anstalt mehrheitlich laizistisch und moderner gewesen und die offensichtlichen Unterrichtserfolge seien weniger auf die Dignität der "Methode" als auf das Innovationspotenzial der Lehrer zurückzuführen, was in der zeitgenössischen Rezeption aber nicht gesehen worden sei: Man habe an das Wunder der "Methode" geglaubt. Das aber zeige, dass der Begriff der "Methode" um 1800 in breitem Masse anschlussfähig und zugleich heterogen und unbestimmt gewesen sei. Weist letzteres auf die Ausweitung der Thematik von der Pädagogik auf andere Disziplinen hin, war es vor allem der Begriff des Zauberwortes, welcher sich im Laufe der Tagung als verbindendes Element herausstellte.

In seinem Schlussreferat zeigte Helmut Fend auf, dass sich die im Laufe der Tagung dargestellten Methoden auf Grund ihrer Charakteristik in drei Bereichen bewegen. So wurden sie einerseits systematisierend und ordnend gebraucht, dienten andererseits vorrangig der Erkenntnisgewinnung oder konzentrierten sich auf die Vermittlung von Wissen. Die nachfolgende kurze Darstellung der einzelnen Referate folgt dieser von Fend gemachten Systematisierung.

Systematisierung/Ordnung

Schaue man sich die juristische Methodenlehre des 18. Jahrhunderts an, so Clausdieter Schott, führe dies zwangsläufig zurück ins 12. Jahrhundert, zur Textinterpretation und damit zum Römischen Recht. Eine Änderung der Textpriorität trete erst in der Neuzeit ein, als Gesetze selber zu Steuerungsmitteln geworden seien. Der grosse Paradigmawechsel aber sei im 17./18. Jahrhundert eingetreten, indem sich die bisherige Orientierung an der Scholastik zur Geometrie hin verschoben und das Recht als Teil der christlichen Ethik den Charakter des vernünftigen Handelns bekommen habe. Schott unterschied drei methodische Komplexe: die Argumentationslehre, die Systembildung sowie die Hermeneutik. Thema der Argumentationslehre sei insbesondere das Finden von passenden Argumenten im Text gewesen, die Topik. Sie habe im 16. Jahrhundert das wichtigste Instrument der Juristen dargestellt, liefere aber keine sicheren, sondern nur wahrscheinliche Schlüsse. Ihre vorherrschende Stellung habe die Topik im 17. Jahrhundert verloren, um im 18. Jahrhundert dann ganz zu verschwinden, da sie nicht mehr habe bieten können, wonach der Rationalismus verlangt habe. An diesem Punkt erscheine die Hermeneutik und trete an die Stelle der Topik, indem die Gesetze zunehmend Steuerungsmomente erhielten. Die Systembildung als dritter Komplex habe sich vor allem mit der Ordnung und Vermittlung des Stoffes, des ungeordneten Römischen Rechts befasst. Schott wies darauf hin, dass der Begriff der "Methode" nur im Bereich dieser Systematisierung auszumachen sei und sonst nicht erwähnt werde. Das Rechtssystem habe sich zunehmend an der vernünftigen Natur des Menschen orientiert, wobei Vernunft für die Juristen insbesondere das mathematische System von Ober- und Untersätzen dargestellt habe. Von der Anwendung eines einfachen methodischen Systems habe man sich sichere Erkenntnis der Wahrheit versprochen.

Die von Schott beschriebenen Methoden sind einerseits klar systematisierend und ordnend, haben andererseits die Erkenntnis der Wahrheit im Auge und berühren damit auch diesen Bereich.

Auch das Vortragsthema von Michel Weyer, der Methodenbegriff John Wesleys, des spiritus rector der methodistischen Erweckungsbewegung des 18. Jahrhunderts, streift beide Gebiete. Weyer führte aus, dass der Name "Methodisten" zunächst ein Spottname gewesen sei und deren Methode weit davon entfernt, von aufgeklärten Zeitgenossen ernst genommen zu werden. Die Methodisten rechneten mit supranaturalen Einwirkungen des göttlichen Geistes und schienen den chaotischen Eingebungen ihres Herzens nachzugeben. Es stelle sich darum die Frage, wie denn von Methode die Rede sein könne, wenn gleichzeitig so vieles auf das Chaos der Gefühle hinweise. Wesley sei allerdings ebenfalls vom modernen Zauberwort der "Methode" fasziniert gewesen und verstehe sie insbesondere als Anweisung zur individuellen Disziplinierung des Lebens. Der Weg zur letzten Bestimmung des Menschen, der Glückseligkeit, sei nach Wesley in der Bibel beschrieben; deshalb deren zentrale Bedeutung für die Methodenfrage. Doch auch die Lektüre der Bibel sei nicht dem Zufall zu überlassen, sondern verlange nach Methode. Die Rollen der Vernunft und der kirchlichen Tradition schliesse sich mit der persönlichen Erfahrung zu einem hermeneutischen Dreieck der Bibelauslegung zusammenn. Gerade die persönliche Erfahrung zeige zudem, wie sehr Wesley auch Kind seiner Zeit gewesen sei; einerseits Aufklärer, habe er andererseits immer mit dem Eingreifen Gottes in die menschliche Existenz gerechnet. Rationalität habe er deshalb ausgeschlossen, weil absolute Gewissheit nicht auf der Ebene der Vernunft, sondern nur durch Erfahrung erreichbar sei. Die geistige Erfahrung stand daher im Zentrum seiner Erweckungstheorie. Eine Erwartungshaltung gegenüber der Leistungsfähigkeit der Methode sei ihm allerdings nur teilweise zuzusprechen, denn bei aller Betonung der Notwendigkeit der methodischen Disziplinierung des Lebens habe er dennoch die grundsätzliche Unverfügbarkeit Gottes und die göttliche Gnade nie aus den Augen verloren.

Erkenntnis/Wissenserwerb

Christian Wolff, dessen Methodenverständnis Cornelia Buschmann erläuterte, hatte die Erkenntnis zentral im Blick. So charakterisiere Wolff seine Methode selber folgendermassen: Alles werde durch deutliche Begriffe erklärt, alle Sätze würden durch aneinander hängende Schlüsse er-

wiesen und die Annahme von Fördersätzen sei nicht erlaubt. Im Hinblick auf die Erkenntnis stelle sich für Wolff mit der Einbindung der Erfahrung in den Erkenntnisprozess das grösste Problem, da er sich selber nicht an vornherein evidenten Erfahrungen orientiere. Das pragmatisch orientierte, aufklärerische Anliegen ziele bei ihm auf die Optimierung des Erkenntnis- und Sozialverhaltens und würde die Präferenz der mathematischen Methode jeweils dort nahelegen, wo Wissenschaft, Theoriebildung und Begründungsleistung angestrebt würden. Wolff unterscheide mathematische, philosophische und historische Erkenntnis. Diese drei Erkenntnisweisen seien aber nicht voneinander getrennt, sondern interferiert. Was sich unterscheide, sei der Standpunkt, also das Erkenntnisinteresse.

Den naturwissenschaftlichen Methoden eher kritisch gegenüber stand Giambattista Vico in seiner 'scienza nuova' (1725). Obwohl es – so Simone Zurbuchen – auf den ersten Blick so aussehe, als würde auch Vico, ganz im Geiste der Zeit, die Methode der Naturwissenschaft auf die menschliche Natur anwenden. Dies sei aber damit zu erklären, dass sich Vico den dominierenden Meinungen seiner Zeitgenossen habe anpassen müssen, um überhaupt deren Interesse für seine neuen Erkenntnisse zu wecken. Stoff der 'scienza nuova' bilde die Kulturgeschichte der heidnischen Völker, die sich laut Vico gemäss einem universalen Anspruch überall und unabhängig voneinander nach dem gleichen Muster vollziehe. Die Originalität von Vicos Interpretation des 'mondo civile' zeige sich in der Annahme, der Mensch selber mache die Geschichte. Die Entwicklung der Menschheit verlaufe in drei Stufen, von der poetisch schöpferischen über die heroische bis hin zur menschlichen Natur. Für die Rekonstruktion der Geschichte bediene sich der Wissenschaftler eines doppelten Verständnisses von Wahrheit. Es sei einerseits das göttliche und andererseits das menschliche Wahre, welche zur Grundlage seines Wissenschaftsbegriffes werden. Obwohl Vico also die moderne Naturwissenschaft kritisiere, orientiere er sich dennoch daran, um eine Wissenschaft von der Welt der Kultur zu begründen.

Rudolf Lüthe führte aus, dass David Hume im Gegensatz zu Vico nicht versuche, den Menschen individuell in seiner historischen Verschiedenheit darzustellen, sondern vielmehr von einer menschlichen Natur ausgehe, welche sowohl im Wandel der Zeit als auch unabhängig von der Kultur, stabil bleibe. "Induction" und "observation" seien die hauptsächlichen Methoden gewesen, das jeweils gleiche Subjekt/Objekt in wechselnden Kontexten wahrzunehmen. Daraus ergehen laut Lüthe drei Problemkreise: Ausgehend von der Annahme, die Geisteswissenschaften seien den Naturwissenschaften ebenbürtig, zeige sich einzig in der fehlenden Möglichkeit des Experiments ein Manko. Ersatz dafür ist nach Hume die historische Erfahrung. Der zweite Problemkreis thematisiere die Induktionskritik und die Konstanzerfahrung. Hume verwende dabei Konstanz zweifach, als ontologische und individuelle Erfahrung. Aufgabe der Geschichte sei es dabei nicht, zu zeigen, wie etwas geworden sei, sondern eine Anthropologie und damit eine Vorstellung der menschlichen Natur empirisch abzustützen. Den dritten problematischen Bereich umschrieb Lüthe mit den Begriffen "geschichtliche Freiheit" und "historische Notwendigkeit". Die Ansicht Humes, die Aufgabe der Wissenschaft sei die Reduktion der Vielfalt der Wirklichkeit auf einige wenige gültige Gesetze, birgt nach Lüthe die Gefahr der fehlenden Freiheit. Hume reagiere darauf aber mit der Unterscheidung einer Aussen- und einer Innenperspektive des menschlichen Handelns und daraus folgend mit einer subjektiven Wahrheit der Selbstwahrnehmung und einer Wahrheit der kausalen Erklärung.

Mit der Historiographie der deutschen Spätaufklärung befasste sich Hanns Peter Reill. Ausgehend von Herders Forderung, die Geschichte der Menschheit in eine Wissenschaft zu verwandeln, zeigte er auf, dass die Vertreter der deutschen Spätaufklärung Erklärungen für die lebende Materie suchten und dabei einen neuen Zugang wählten, den aufgeklärten Vitalismus. Laut Reill lieferte dieser sowohl Methoden als auch Erklärungsstrategien dazu, eine Wissenschaft der Geschichte zu konstruieren. Es galt, ein natürliches System zu bilden, welches reale Zusammenhänge beschrieb. Dabei sei von der äusseren zur inneren Realität fortzuschreiten gewesen, um die unsichtbaren und durchdringenden Kräfte der lebendigen Natur zu verstehen und schliesslich die allgemeine Gussform zu erfassen. Die tatsächliche Realität konnte dabei nur mittels vergleichenden Analogien durchdrungen werden. Dieses methodologische Prinzip sei für die Spätaufklärung von grosser Bedeutung gewesen und habe für die Vorstellung eines stufenweisen "Fortschritts" organisierter Körper auch bei individuellen Gegenständen wie Kunst oder Ökonomie Anwendung gefunden. Diese vitalistische Epistemologie lieferte dazu eine Methodologie der Untersuchung und ein Verfahren der Erklärung, in denen Analogieschlüsse und vergleichende Analyse die Hauptrolle spielten. Der überzeugendste Aspekt des Vitalismus bestehe darin, die harmonische Gegenüberstellung entgegengesetzter, Realität strukturierender Paare zu bevorzugen. Reill schloss seinen Vortrag mit dem Hinweis auf Humboldt, der in seinem klassischen Essay dieselben methodologischen Topoi in den Mittelpunkt stelle. Er vollende damit ein Projekt, das von den Historikern in der Spätaufklärung initiiert worden sei, die ihre Argumente, Methoden und Epistemiologie aus der vitalistischen Restrukturierung der Wissenschaften abgeleitet hätten.

Fritz Osterwalder richtete den Fokus seines Vortrags auf das Methodenverständnis der Idéologues, eine um 1800 sehr einflussreiche Forschungsgruppe in Paris. Die Methode der Forscher am 'Institut National' habe sich in klarer Distanz zu Condillacs sensualistischen Grundannahmen konstituiert. Seine

Aussage, wonach Ideen nur Transformationen von sensualistischen Reizen seien, wurde radikal in Frage gestellt. Ausgangslage dieser Kritik sei nicht mehr die mechanische, sondern die organische Natur des Menschen gewesen. Condillac übergehe sowohl alle äusseren Reize, welche zu Reaktionen unterhalb des Denkens führen, als auch jene, die durch Reize von Organen untereinander hervorgerufen würden. Die Differenzierung von "innen" und "aussen" sei bei Condillac – wie auch bei Locke – konstitutiv gewesen. "Aussen" markiere die Herkunft der Reize, "innen" den Ort der Reaktion, der Transformation der Reize zu Ideen. In der methodischen Anlage der Idéologues werde "innen" als Ort von physischen Transformationen der Reize und Veränderungen der physischen Natur des Menschen verstanden. "Aussen" bezeichne jetzt den Ort, von dem nur ein Teil der Reize auf den Organismus ausgehen, aber gleichzeitig den Ort, an dem sich Denken und Handeln erst konstituieren. Dies, so Osterwalder, sei grundlegend neu. Zudem zeichne sich die Methode der Idéologues im Gegensatz zu Condillac durch ein tripolares Zeichensystem aus, ein Zeichen für eine "sensation" verweise immer auf ein Drittes. Osterwalder schloss mit dem Hinweis, dass sich Denkprozesse, Erkenntnis aber auch Erziehung somit als Übersetzungsprobleme beschreiben liessen.

Wissensvermittlung

Heinz Rhyn stellte mit seinen Ausführungen zum Sensualismus als Lehr- und Lernmethode den Übergang vom Bereich der Erkenntnis zu demjenigen der Vermittlung dar. Rhyn verfolgte die These, wonach sich der Sensualismus als Lehrmittel kaum bewährt habe. Hingegen sei er aber Voraussetzung einer modernen Pädagogik und bereits im 18. Jahrhundert von inhaltlichen Überlegungen überlagert gewesen; die Grundannahmen des Sensualismus hätten also notwendige Implikationen in andere Bereiche gehabt. Eine Anwendung des Sensualismus auf die Pädagogik sei von der Theoriestruktur her gegeben, so seien auch die zahlreichen Umsetzungsversuche nicht zufällig gewesen. Als Beispiel führte Rhyn einmal Condillac an, dessen pädagogische Theorie für den 'Prinzen von Parma' Anwendung gefunden habe. Weiter wurde Diderot genannt, der den Sensualismus auf körperlich Behinderte angewendet habe und dabei zum Schluss gekommen sei, die Sinne könnten sich nicht nur kompensieren, sondern auch komplementär wirken. Eine dritte praktische Umsetzung erfuhr der Sensualismus bei Vater und Sohn Mill. Sie habe schliesslich dazu geführt, dass John Stuart Mills Leben das Produkt einer vollständig kontrollierten, methodisch geführten Erziehung gewesen sei. Rhyn schloss mit der Bemerkung, der Sensualismus als Lehr- und Lernmethode habe scheitern müssen, da nie alle Erfahrungen eines Kindes kontrolliert werden können und diese ausserdem zunehmend Eigenaktivität entwickeln. Diese Eingeschränktheit der methodischen Kontrolle liesse sich nur über den Einbezug von gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen kompensieren.

Anke te Heesen stellte ganz die Methode als Wissensvermittlung ins Zentrum ihres Vortrags. Sie sprach zur Methode des Vergleichens in der zweiten Hälte des 18. Jahrhunderts. Auch sie nannte das Zauberwort ebenso wie die Konjunktur des Methodenbegriffs. Als Beispiel für ihre Ausführungen diente ihr die 'Bilderakademie der Jugend' von Johann Sigmund Stoy, deren speziellen Charakter sich durch die guten Bilder und deren Verbindung untereinander auszeichne (vgl. 'Dokument' in diese Nummer). Das Wissen verschiedenster Gebiete werde so präsentiert, miteinander verknüpft und auf die biblische Geschichte bezogen. Das Mittel, dabei zu Erkenntnis zu gelangen, bestehe im vergleichenden Sehen, bei dem sich die Bilder in den Seelen als Impressionen niederschlagen sollten. Aber nicht nur für das Erkennen aus Bildern, sondern auch für deren Produktion sei die Methode der genauen Beobachtung der Verhältnisse weit wichtiger gewesen als etwa Talent. Te Heesen schloss ihr Referat mit einem möglichen Hinweis auf die Konjunktur des Methodenbegriffs. Sie wies darauf hin, dass "Methode" oftmals synonym mit "Anleitung" gebraucht worden sei und damit eine generelle Umsetzbarkeit vorgegeben habe: Methode also verstanden als handhabbare Technik, als Wiederholbarkeit der Erfahrung.

Auch Jürgen Oelkers befasste sich mit dem Bereich der Wissensvermittlung. Den Zugang wählte er aber nicht über einen speziellen methodischen Ansatz, sondern über die Erziehungsliteratur vor Pestalozzi, sogenannte Stundenbücher, Spruchsammlungen und Katechismen. Deren Analyse ergebe, dass Lehrmittel erst spät auf die Erziehung von Kindern eingingen, da thematisch keine Unterscheidung zwischen Erziehung und kirchlicher Unterweisung gemacht worden sei. Auch bei Katechismen sei die Ordnung des Unterrichts einzig von der Struktur der Fragen abhängig. Fünf Strategien des Lehrens seien erkennbar, nämlich das Grundgesetz der Elementarisierung der Fasslichkeit, das Unterscheiden des Wesentlichen vom Unwesentlichen, der Zusammenhang der Begriffe, die natürliche Folge der Frage und die richtige Anwort am Schluss. Bei den Fragen handle es sich allerdings eher um Doktrinen, welche mittels didaktischer Fragetechnik kommuniziert worden seien. Zur didaktischen Kontinuität dieser Lehrmittel sei zu bemerken, dass sich diese durchaus entwickelt hätten und erfolgsorientiert gewesen seien; Schulbücher z.B. seien bereits als Serien erschienen. Der Hypothese, die Methode Pestalozzis hätte etwas ganz Neues dargestellt, konnte Oelkers nicht viel abgewinnen, da schon vor 1800 didaktische Innovationen erfolgreich ausprobiert worden seien. Pestalozzis Begründungen beruhten daher auf einer Semantik des Klagens und weniger auf einer Analyse des vorhan-

denen didaktischen Materials.

Den Kreis zurück zur Systematisierung und Ordnung schloss der Vortrag von Felix Bürchler mit seinen Ausführungen zum Methodenbegriff der Enzyklopädisten. Zeichnet sich die Ezyklopädie durch eine geradezu exemplarische Ordnung des Wissens aus, diente sie in ihrer Anwendung auch dessen Vermittlung. Bürchler ging insbesondere der Frage nach, inwiefern die Enzyklopädisten glaubten, eine richtige Methode gefunden zu haben und ob der Begriff der 'méthode' in der Enzyklopädie mit Unterricht und Erziehung in Verbindung gebracht werden könne. Er bemerkte, dass in einem Werk solcher Grösse, das zudem von verschiedenen Autoren geschrieben wurde, kein einheitlicher Methodenbegriff zu erwarten sei. Es dränge sich daher auf, einerseits den Methodenbegriff der Herausgeber und andererseits den einer Anzahl von Autoren einzeln zu betrachten. Für die Herausgeber gelte, dass sie, obwohl sie eine Ordnung der Kenntnisse herstellten, von sich nicht glaubten, die ewig wahre Ordnung gefunden zu haben. Ihr impliziter Methodenbegriff baue keine Erwartungshaltung auf, sondern stelle lediglich Hoffnung auf Fortschritt in Bezug auf Vermehrung von Kenntnissen dar. Die Untersuchung des Methodenbegriffs eines einzelnen Autors zeige, dass auch für diesen die einzig wahre Methode nicht existiere. "Analyse" und "Synthese" würden zwar als Methoden unterschieden, dabei sei für die wissenschaftliche Erkenntnis einzig die "Analyse" und für das Unterrichten die "Synthese" zu verwenden. Bürchler schloss seine Ausführungen mit der Bemerkung, dass im Zusammenhang mit Unterricht und Erziehung der Begriff der Methode keine Erwähnung finde, "méthode" also weder Hoffnung noch Erwartungen geweckt habe.

Fazit

Zu Beginn der Tagung stand die These, "Methode" sei um 1800 zu einer Art Zauberwort geworden, in dem man ihr allgemein eine gesteigerte Erwartungshaltung entgegengebracht habe. Diese Annahme liess sich, wenn auch differenziert, weitgehend bestätigen. Sie begrenzte sich nicht nur auf Ordnung des Wissens, der Wissenschaftsproduktion und der Wissenschaftsvermittlung, sondern dehnte sich, wie das te Heesen formulierte, ganz profan auf den oft synonym gebrauchten Terminus "Anleitung" aus. Der Begriff der "Methode" war daher nicht nur beliebt, sondern heterogen und teilweise auch diffus.

Die Anlage des Symposiums hat sich auch diesmal bewährt. Gerade der kleine Rahmen erlaubte angeregte Diskussionen über die Grenzen der Disziplinen hinaus und trug dazu bei, die sehr unterschiedlichen Thematiken und Ansätze zusammenzubringen.

Die Referate werden 2001 in der Reihe 'Neue Pestalozzi-Studien' (Band 7) veröffentlicht.