

Methodik als Wissenschaft

Autor(en): **Kleinert, Heinrich**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische pädagogische Zeitschrift**

Band (Jahr): **35 (1925)**

Heft 5

PDF erstellt am: **01.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-788520>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Körpers veranschaulichen. Mit solchen überaus lehrreichen Vorführungen wäre der Jugend in schönster Weise gedient, niemals aber mit künstlicher Aufmachung von Szenen aus der Geschichte, in denen, auch wenn sie nicht durch fatale Anachronismen entstellt sind, der intelligente Schüler nur zu bald die Mache wittert. Noch viel weniger dürfte es je gelingen, den tiefen Gedankengehalt einer wahren grossen Dichtung im Lichtbild auszudrücken; dieses wird immer nur das Oberflächliche, Äusserliche, das mit dem Auge Wahrnehmbare darzustellen vermögen. Für die echte Erziehung zu wahrer Humanität ist hier nichts zu holen. Die Schule wird gut tun, solche „Theater“ zu meiden.

E. Keller.

Methodik als Wissenschaft.

Von Dr. Heinrich Kleinert, Neuenegg (Bern).

Die letzten Jahre pädagogischen Schaffens zeigen deutlich, dass das Hauptgewicht desselben nicht auf philosophisch-pädagogisches Gebiet fällt, sondern mehr auf das methodisch-pädagogische. Während noch vor kurzem die Pädagogik es kaum wagen durfte, Anspruch auf die Bezeichnung Wissenschaft zu erheben, und ihr dieser Titel auch heute noch oft nur in historischem Sinne zugestanden wird, werden jetzt schon Stimmen laut, auch die Methodik zur selbständigen Wissenschaft zu stempeln. Der ausserordentlich regen Tätigkeit auf diesem Gebiete nach dürfte allerdings die Forderung nach einem Lehrstuhle für Methodik an den Hochschulen nicht mehr übertrieben sein, wenn nicht Fragen dagegen sprächen, die zunächst noch weiterer Abklärung bedürften, z. B. über die Möglichkeit, dass ein Dozent allen Disziplinen methodisch gerecht werden kann.

Der Kampf um die verschiedenen Methoden wird oft sehr heiss geführt, und auch die Anhänger der Lernschule und der Arbeitsschule können unter sich oft nicht einig werden, welches die richtigste Methode sein dürfte, d. h. es gibt eben noch Lernmethoden und Lernmethoden, und es bestehen viele Arbeitsschulauffassungen. Ein deutlicher Beweis scheint dieser Kampf für die Nichtwissenschaftlichkeit der Methodik überhaupt zu sein. Wenn nämlich die Wissenschaftlichkeit hier wirklich Platz finden soll, dann müsste ein gewisses Mass von Sicherheit schon heute feststehen, und der Streit um die ersten Grundsätze müsste entschieden werden können. Sophistik hat in keiner Wissenschaft Platz. In der Methodik wird aber oft mit sophistischen Behauptungen gestritten.

Man darf allerdings von vornherein bemerken, dass die Didaktik des Unterrichts nicht ohne weiteres verglichen werden kann mit wissenschaftlichen Methoden. So wäre es falsch, wenn man Methodik identifizieren würde mit Weg schlechthin; denn wenn man z. B. in der Mathematik eine Differentialgleichung mit der Trennung der Variablen löst und auch eine Lösungsmöglichkeit durch die Substitutionsmethode besteht, dann sind für die Mathematik die beiden

Methoden gleichwertig. So darf man kaum behaupten, weil das Kind mit einer Lernmethode auch etwas lernt, seien Lernschule und Arbeits-schule im Grunde genommen äquivalent. Dies gilt hier nicht, weil das Objekt, das Kind, keine Differentialgleichung ist, kein chemisches Aggregat, das unempfindlich gegenüber der an ihm angewendeten Methode bleibt. Wir kommen damit auf Grundlegendes: Könnte die Methodik nicht Anspruch erheben auf Wissenschaftlichkeit, wenn sie stets verstanden sein will in bezug auf das Kind, auf den Stoff und letzten Endes auf den Lehrer? Es ist interessant, wie die Methodik durch die Jahre hindurch ihre Stellung gewechselt hat. Das Altertum, das Mittelalter kannte nur eine Rücksichtnahme auf den Stoff. Alle Methodik war aufgebaut auf die Wissenschaft und lehnte an die von ihr gefundenen Resultate an. Erst das Ende des letzten Jahrhunderts liess eine Methodik erstehen, die auf das Kind Rücksicht nimmt, und die wir heute in Blüte sehen. Oft mag es sogar scheinen, dass diese Bewegung zu weite Wellen geworfen hat; d. h. man redet oft schon von Auswüchsen, sicher zum Teil mit Recht. Die Idee aber, man müsse in erster Linie Rücksicht auf das Kind nehmen, erleidet dadurch in keiner Weise Abbruch. Eines aber wurde von all den grossen Pädagogen ausser Acht gelassen: die Frage, ob nicht auch Rücksicht auf den Lehrer genommen werden müsse. Es scheint mir, diese Frage stecke in all den Vorschlägen und Auseinandersetzungen zur Lehrerbildungsreform mit drin. Auch deuten die Versuche, eine Lehrerpsychologie, ein Lehrerurbild, eine Ethik des Lehrerberufes zu schaffen, daraufhin, dass man beginnt, auch den Lehrer einzubeziehen in den Kreis der zu beachtenden Umstände.

Rein logisch ergibt sich ja schon, dass eine Rücksichtnahme nur auf das Kind eben eine Einseitigkeit ist. Es fragt sich nun, ob diese Einseitigkeit hier genügen kann, oder ob sie gar einzig richtig ist. Jedenfalls hängen Stoff, Kind und Lehrer zusammen und eine Orientierung nur nach dem einen dieser drei Faktoren muss zur „Vergewaltigung“ der zwei anderen führen. Nun ist für den Stoff die Sache ja nicht schlimm, und es dürfte von vornherein gegeben sein, dass man die Stoffauswahl und hauptsächlich die Stoffbehandlung, also die Methode von Kind und Lehrer abhängig macht und nicht das Stoffliche leitend werden lässt.

Es wäre nun sehr interessant, zu zeigen, wie im Laufe der Zeit der Stoff immer mehr seine ursprünglich führende Rolle einbüsste und heute oft gänzlich gleichgültig geworden ist. Man darf jedenfalls auch da nicht zu weit gehen; denn die Stoffauswahl ist etwas sehr Wichtiges. Dies begründet sich von selbst aus der Unmenge des Stoffes heraus, der heute in allen Disziplinen zur Verfügung steht. Da ist eben nur das Beste, sagen wir das Zweckmässigste, gerade gut genug. Auf eine mehr historische Betrachtungsweise sei an dieser Stelle verzichtet.

So bleibt uns die Zweiheit Kind — Lehrer, die in der ganzen Didaktik des Unterrichts zu berücksichtigen ist. Ich möchte heute zu zeigen versuchen, dass mir eine Rücksichtnahme auch auf den

Lehrer eine unumstössliche Forderung erscheint. Die grossen Vertreter des Arbeitsschulgedankens, Scharrelmann, Kerschensteiner, Gaudig, Itschner usw. sprechen dies nirgends aus, und soviel mir bekannt ist, dürfte diese Forderung noch in keinem Falle in dieser kategorischen Weise aufgestellt worden sein. Wohl werden oft Lehrerideale, Lehrerurbilder (Dr. Schneider, Köln) gezeichnet. Man zeichnet sie aber stets in bezug auf eine spezielle Form der Methode und verlangt, dass alle Lehrer so seien, oder doch danach streben, so zu werden, wie das aufgestellte Ideal einem vorschwebt.

Meine eben geforderte Rücksichtnahme auf den Lehrer bezieht sich natürlich nur auf die rein didaktische Seite des Problems, nicht etwa auf die ethische; denn da dürfte es ein gewisses Absolutes geben, das ich weiterhin gar nicht zu berühren gedenke, und das allen Lehrern innewohnen sollte. Auch über gewisse Voraussetzungen zum guten Lehrer lässt sich kaum streiten; sie müssen jedenfalls vorhanden sein, wenn dem ganzen Schaffen des Lehrers Erfolg beschieden sein soll. So sollten Liebe zu den Kindern, eine gewisse Neigung zum Belehren, hohe Intelligenz, ein gutes Gedächtnis, Geduld, Güte, Wohlwollen, Verständnis für die kindliche Seele jedem Lehrer innewohnen. Das alles ist es nicht, was ich in den Kreis meiner Betrachtungen einbeziehen möchte. Es schwebt mir vielmehr die Frage vor, ob nicht die Durchführung einer bestimmten Unterrichtsmethode an gewisse mehr erkenntnistheoretische Voraussetzungen geknüpft sei, ferner ob nicht gewisse Veranlagungen im Charakter, die wiederum eine Weltanschauung beeinflussen können, auch die Methode bedingen, deren sich ein Lehrer bedient. Es scheint, es könne sich auch da nicht um absolute Beweise für und wider handeln, die wissenschaftliche Sicherheit beanspruchen dürfen. Dies scheint wiederum daraus hervorzugehen, dass die Methodik keinen Anspruch auf den Namen Wissenschaft macht. Aber gerade da ergibt sich ein Zusammenhang, der die gesamte Methodik zur Wissenschaft werden lässt, sagen wir, werden lassen kann. Wenn nämlich die Methodik Theorien aufstellt über Stoffbehandlung mit Rücksichtnahme auf Kind und Lehrer und damit eingeschlossen mit Rücksicht auf Kinderpsychologie und Lehrerpsychologie, damit Philosophie im weitesten Sinne, dann stellt sie ihr Schaffen in Beziehung zu zwei Wissenschaften, eben zu Psychologie und Philosophie (philosophische Pädagogik inbegriffen). Wenn die Methodik dann stets ihre Ergebnisse in bezug auf diese ihre Grundlagen bezieht und zusammenstellt, dann muss sie zur wissenschaftlichen Disziplin werden.

Eine zweite Frage ist dann die, ob eine solche Wissenschaft Wert an sich erhält, oder ob sie nur einen Wert hat gemessen am Lehrerfolge in den einzelnen Unterrichtsfächern. Man könnte dies aus einer gewissen Einstellung heraus verneinen, nämlich, wenn der Wert einer Wissenschaft stets nur nach ihrem unmittelbaren Nutzen gewertet wird. Ich denke aber doch, dass auch die Art der Stoffbehandlung, die Untersuchung, welcher Stoff in dieser oder jener Hinsicht sich besonders eignet, Erkenntnis zu vermitteln, an sich untersuchenswert

ist. Auch der Weg selbst dürfte also Problem genug sein, dass man sich mit ihm in wissenschaftlicher Weise abgibt. Ist er doch in weitem Masse auch ein Problem in psychologischer und philosophischer Hinsicht. So dürfte denn auch die Methodik zur Wissenschaft werden mit einem Wert an sich.

Ein Hauptproblem muss ihr ähnlich wie der Philosophie vor-schweben: Die Methodik muss ein Absolutes anstreben. Wie die philosophischen Systeme eine absolute Wahrheit anstreben, muss die wissenschaftliche Methodik versuchen, ebenfalls absolute Richtlinien sicherzustellen. Sie wird dazu in erster Linie erkenntnistheoretische und psychologische Grundlagen suchen müssen, und auf diese aufbauend, erhalten wir dann methodische Systeme.

Als Beispiele seien folgende einfache Zusammenhänge genannt, die uns wieder dem eigentlichen Thema näherbringen. Man kann Geometrie unterrichten in der Art, dass das Wissen und Begreifen einer Anzahl geometrischer Tatsachen (Kongruenz, Ähnlichkeit usw.) Ziel des ganzen Unterrichts ist. Dann kann aber auch die Erkenntnis z. B. einer geometrischen Funktion das Ziel sein, und die Tatsachen sind bloss die Mittel, derer sich die Methode auf dem Wege zum Ziele bedient. Der Lehrer, der nur das erstere zum Ziel hat, huldigt im Grunde genommen einer rein materialistischen Auffassung, und seine Methode wird somit so eingerichtet sein, dass möglichst viel gelernt wird. Es ist unschwer zu erraten, dass er dozieren wird, dass er lernen und wiedergeben lässt. Der Lehrer, dem die Erkenntnis das oberste Ziel ist, wird einen Weg suchen, der im Kinde, im genannten Beispiel, den Schüler des 8. bzw. 9. Schuljahres, zum Nachdenken anregt, damit es womöglich selbst zum gesuchten Resultate gelangt. Dies ist aber nur möglich, wenn das Ergebnis aus der Erkenntnis kommt, der Weg zu ihr ist der des selbst Suchens und selbst Denkens. Der Lehrer, der in dieser Weise unterrichtet, tut dies nach den Prinzipien der Arbeitsschule. Im Hintergrunde aber muss der Gedanke einer wirklichen Weltanschauung schweben. Je nach dem Fache, das er vertritt, wird er mehr einer rein idealistischen oder naturalistischen Anschauung zuneigen.

Wir leben heute im Zeitalter methodischer Gegensätze. Lernschule und Arbeitsschule (nicht alte und neue Schule) stehen einander feindlich gegenüber. Gar heftig entbrannte schon oft der Streit der Vertreter der einen Richtung gegen die der andern. Leider ist man darin soweit gekommen, dass man die alle, die noch der Lernschule anhangen, als Lehrer zweiter Klasse einzuschätzen beginnt, und es scheut sich bald jeder, auch nur für das eine oder andere Fach zuzugeben, dass er noch der Lernschule mehr oder weniger huldigt. Ich sage hier leider, nicht aber aus dem Gedanken heraus, dass ich der Lernschule in irgendeiner Weise das Wort reden wollte. Was ich im Auge habe, ist die Auffassung, dass die Gedanken der Arbeitsschule nicht angelernt werden können. Sie müssen erworben, selbst erarbeitet werden, und zwar neben einem stofflich ernsthaften Studium durch psychologische und erkenntnistheoretische Arbeit, Denkarbeit und Über-

legung. Darum wäre es verderblich, blindlings nachzusagen, was andere verkündeten, Firnis, der genau besehen, gar schnell verblasst. Wer nicht auf Grund seiner ganzen Lebensanschauung eine bestimmte Methode als richtig erkennt und durchführt, kann auch nicht mit seiner ganzen Persönlichkeit für seinen Unterricht eintreten. Wer nicht auch den ganzen zu vermittelnden Stoff nach einer bestimmten Weltanschauung zu bewerten vermag, wird nie dazu kommen, eine richtige Stoffauswahl zu treffen.

Es wäre die Aufgabe einer wissenschaftlichen Methodik, diese Zusammenhänge: Weltanschauung, Stoffauswahl und -Behandlung folgerichtig zu untersuchen und sie in Verbindung zu bringen mit der natürlichen Veranlagung des Menschen, des Lehrers, somit zur Psychologie des Lehrerberufes.

Der Zweck der vorliegenden Arbeit kann nicht sein, hier schon Ausblicke zu geben. Eines geht aber ohne weiteres hervor: Eine wissenschaftliche Methodik muss weitausholen können. Es genügt keineswegs, dass man spezielle Methodik treibt. Erkenntnistheorie, Psychologie und Pädagogik sind — wie schon weiter oben bemerkt — die Grundlagen, deren es unbedingt bedarf. An den wissenschaftlichen Methodiker werden also hohe Anforderungen gestellt. Ein weiterer Grund, dass der Methodik an den Hochschulen grosse Beachtung zu schenken ist.

Die Grundlagen der Euklidischen Geometrie im Unterricht.

Von Dr. K. Merz, Professor in Chur.

II.

6. Parallele Gerade. Die Bedeutung paralleler Geraden für das Zeichnen liegt in ihrer leichten Konstruierbarkeit durch Verschiebung eines Dreiecks längs einer Geraden. Ihre gegenseitige Lage beruht also auf der Bewegung starrer Körper, und sie muss sich also auch aus dem Grundsatz der Übertragbarkeit der Strecke ableiten lassen. Es ist also methodisch ein Fehler, wenn schon einleitend von parallelen Geraden gesprochen wird, die einander nicht schneiden können, denn dabei bezieht man sich auf allgemein der Erfahrung schon bei vielen Gelegenheiten entnommene ungenaue Kenntnisse, die auch ohne genaue konstruktive Begründung bereits geläufig sind. Mit der schon gewonnenen Erkenntnis über die Kongruenz der Dreiecke ist es aber möglich, die Entstehung paralleler Geraden durch Konstruktion zu zeigen.

Parallele Gerade entstehen, in Nachbildung des praktischen Zeichnens, durch Verschiebung eines Dreiecks, das mit einer Seite in einer Geraden t liegt, längs dieser Geraden, d. h. man zeichnet an der Trans-