

A

Paedagogia

11269 sz.

I. 335

A 1269

METHODEN und METHODIK.

Vortrag,

gehalten auf dem fünften siebenbürgisch-sächsischen
Lehrertage in Birtihalm, 19. August 1889

von

Dr. J. Capesius.

Sonderabdruck aus dem Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Der Reinertrag wird der Litschel'schen Lehrerunter-
stützungskasse zugeführt.

11302

11269

Commissionsverlag von
Michaelis & Seraphin in Hermannstadt.

Methode, Methoden und Methodik.

Ein Vortrag¹

von

Dr. J. Capesius.

Seminarlehrer in Hermannstadt.

Im Fleiss kann dich die Biene meistern,
In der Geschicklichkeit ein Wurm dein Lehrer sein
Dein Wissen theilst du mit vorgezognen Geistern —
Die Kunst, o Mensch, hast du allein.

Was sollen — so fragen gewiss viele von Ihnen, hochgeehrte Anwesende — diese bekannten Verse Schillers in einem Vortrag über Methode? — Nun sie sollen mit der eindringlichen Kraft, wie sie eben nur dem klassischen Dichterwort eigen ist, darauf hinweisen, was den Lehrer eigentlich zum Lehrer macht. Man könnte zwar meinen, es sei ganz überflüssig, sich hierüber heute noch besonders auszusprechen. Tausendjährige Übung des Lehrerberufs müsse doch längst zu voller Klarheit und allseitiger Anerkennung gebracht haben, worin das Wesen jenes Berufes bestehe. Und doch scheint es

¹ Gehalten auf dem fünften siebenbürgisch-sächsischen Lehrertage (in Birtihalm) 19. August 1889. Es konnte sich an diesem Orte nicht etwa um eine Erörterung der Meinungsverschiedenheiten handeln, denen wir hinsichtlich des Namens Methode in der pädagogischen Litteratur noch begegnen. Wer sich darüber orientieren will, findet eine sehr reichhaltige Zusammenstellung der bezüglichen Auffassungen in Reins „Betrachtungen über Methode und Methodik“ (Päd. Studien. 2. Wien

auch in unsern Tagen an auseinandergelenden Anschauungen über diesen Gegenstand nicht zu fehlen.

Da hören wir auf der einen Seite Fleiss und gewissenhafte Pflichterfüllung als die Hauptsache bei der Arbeit des Lehrers hervorheben. Seine Stunden pünktlich halten, die Hefte ordentlich korrigieren u. s. w. das ist es, was der Lehrer thun muss, wenn er ein rechter Lehrer sein soll.

Andere wieder legen das Hauptgewicht auf das persönliche Geschick, das Talent, welches der Lehrer zu seiner Arbeit mitbringt und in derselben bethätigt. Wer diese besondere Gabe nicht hat, wer nicht zum Lehrer geboren ist, wird es mit aller Mühe und allem Fleiss auch nicht werden.

Und auch noch eine Forderung hören wir mit vorwiegendem Nachdruck aussprechen — namentlich gegenüber den Lehrern an höhern Schulen: der Lehrer soll vor allem ein tüchtiges Fachwissen haben, er soll mehr oder weniger ein Gelehrter sein, alles übrige findet und macht sich dann von selbst.

Die volle Berechtigung dieser an den Lehrer gehenden Forderungen wird auch gewiss Niemand bestreiten. Aber gelten sie etwa nur für den Lehrer, oder wenigstens für ihn in höherem Masse als für alle übrigen Stände und Berufsarten? Und liegt in ihrer Beachtung somit das Eigentümliche und Auszeichnende

1876). Mir kam es hier nur darauf an, das gute Recht einer auf die Gesetze des geistigen Lebens gegründeten Methodik — das auf dem Boden der Pädagogik selbst natürlich gar nicht mehr bestritten wird — in einer für einen grösseren Zuhörerkreis berechneten Form zu begründen. Denn so oft diese Begründung auch schon von berufenster Seite gegeben worden ist — es sei hier nur auf den hochbedeutenden § 7 über die Kunst des Unterrichts in Zillers Grundlegung und an die §§ 30—34 (namentlich 33) in Stoys Encyclopädie verwiesen — so begegnet man doch selbst in Lehrerkreisen noch auf Schritt und Tritt jenem didaktischen Indifferentismus, der in bequemer Berufung auf landläufige Wendungen und Schlagwörter sich jeder streng wissenschaftlichen Begründung des Unterrichtsverfahrens entzieht. Indem ich hingegen den „heiligen Grund“, auf dem nach Stoys schönem Wort (Encycl. S. 73) das Bedürfnis einer Methode ruht, aufzudecken suchte, konnte es selbstverständlich nicht meine Aufgabe sein, irgendwie neue Gedanken oder Gesichtspunkte zu entwickeln — galt es doch gerade die Hervorhebung des Gesicherten, Feststehenden, Unbestreitbaren, daher auch die Berufung auf Pestalozzi, als den allgemein anerkannten Begründer der heutigen Methodik. Dass ich diese selbst in der Umgrenzung fasse, die Ziller dem Namen gegeben hat (Grundlegung 1. Aufl. S. 177 f. 2. Aufl. S. 186 f. Allgem. Päd. 2. Aufl. S. 28 u. 296), ist am geeigneten Orte im Vortrag selbst bemerkt.

des Lehrerstandes? Das wird sicherlich Niemand behaupten. Der Bauer, der Handwerker, der Kaufmann, der Beamte, der Gelehrte, der Künstler — jeder von ihnen hat ein bestimmtes Mass von Fleiss, persönlichem Geschick, Kenntnissen von Nöten, wenn sein Werk gedeihen soll; ja es würde sich unschwer zeigen lassen, dass die eine oder andere dieser Eigenschaften bei der einen oder andern jener Berufsarten von noch grösserer Bedeutung ist, als bei dem Lehrerberuf.

Wenn also nicht Fleiss, Geschick, Kenntnisse als solche den Lehrer zum Lehrer machen — worin haben wir dieses ihn, als besondern Stand charakterisierende und auszeichnende Moment zu suchen? Die Antwort liegt in jenen Schiller'schen Versen: Im Fleiss kann dich die Biene meistern, in der Geschicklichkeit ein Wurm dein Lehrer sein, dein Wissen teilest du mit vorgezogenen Geistern, die Kunst, o Mensch, hast du allein — und diese Antwort wird vollends bestimmt, wenn wir in specieller Wendung den letzten Satz so aussprechen: Deine Kunst, o Lehrer, hast du allein, d. h. der Besitz, die Übung jener Kunst, die wir die Lehrkunst nennen, giebt erst das volle Anrecht auf den Ehrennamen eines Lehrers — sie bildet das eigentliche Kennzeichen des Lehrerstandes als eines besondern Standes — auf ihr beruht daher auch, wie wir gleich hier hinzufügen wollen, das berechnigte Standesbewusstsein des Lehrers.

So kann es denn gewiss keinen ziemlichen Gegenstand geben für einen Lehrertag als dieses eigenste Gebiet des Lehrers, dem auch die folgenden Ausführungen gelten — denn die Kunst, von der wir sprechen, nach ihrer objektiven, allgemeinen und allgemeingiltigen, darum bestimm- baren, lehrbaren und lernbaren Seite heisst *Methode*. Ich spreche damit ein Wort aus und bezeichne eine Sache, die sich keineswegs allgemeiner Gunst erfreuen; vielmehr kann man gerade in Lehrerkreisen eine gewisse Abneigung finden gegen alles, was unter dem Namen Methode Anspruch auf Beachtung macht. Vielleicht trägt es zur Verständigung bei, wenn ich hier zunächst an die Wortbedeutung erinnere, nach der von Methode und Methoden durchaus nicht nur in der Schule und beim Unterricht die Rede ist. Methode heisst ganz allgemein „Weg“ und lässt sich noch bestimmter so fassen „Weg zum Ziele“. Von Methode und methodischem Vorgehen werden wir überall da sprechen können, wo ein bestimmt vorgestellter Zweck auf einem durch sachgemässe Überlegung als richtig erkannten Wege erreicht wird. Der Landwirt, der, um einen möglichst

hohen Wirtschafts-Ertrag zu erzielen, seinen Grundbesitz in 6 Schläge einteilt, diese in einer bestimmten Fruchtfolge bebaut, jeder Fruchtart die ihrer Natur angemessene Behandlung zukommen lässt, düngt, pflügt, mäht, wann und wie es am zweckmässigsten ist, befolgt dabei bestimmte Methoden. Alle Verarbeitung der Rohstoffe, namentlich im grossen Masstab des Fabriksbetriebs, beruhen ganz wesentlich auf den Methoden, welche in tausendjähriger Erfahrung und in wissenschaftlicher Erforschung der naturgesetzlichen Zusammenhänge erkundet und erkannt wurden. Ist es uns doch allen geläufig in solchem Sinne von Methode der Seifen-, der Glasfabrikation, der Eisen- und Stahlerzeugung zu sprechen.

Oder sollte es nicht zweckmässig sein, diese Verwendung des Wortes in vorliegendem Zusammenhange anzuführen? Sollte sie nicht zu sehr an den starren, gleichförmigen Mechanismus blosser Naturprozesse erinnern, dem die Arbeit des Lehrers doch nicht verfallen darf?

Worin besteht denn diese Arbeit des Lehrers? Offenbar darin, die geistige Entwicklung des Schülers zu einem bestimmten Ziele hinzuführen, einen bestimmten Zustand des Verstehens, Wissens, Könnens, vielleicht auch des Fühlens und Wollens in demselben zu erzeugen.

Durch welche Mittel und auf welchem Wege wird dieses möglich sein? Gewiss nur durch Beobachtung und Befolgung der gesetzmässigen Zusammenhänge, in denen die Entfaltung geistigen Lebens seiner eignen Natur nach sich vollzieht. Denn solche strenge, unverbrüchliche Naturgesetze giebt es in der That auch für das geistige Leben und nur insoweit es sie giebt, ist durch Anwendung derselben eine kunstmässige Einwirkung auf den Geist zur Erzielung gewisser Bildungsergebnisse möglich.

Diese Grundthatsache für alles Unterweisen und Lehren, Bilden und Erziehen muss heute von jedem Denkenden, vor allem aber von jedem Lehrer erkannt und anerkannt sein, und wenn er sie etwa doch gelegentlich aus den Augen verlieren sollte, so mag er sich durch Pestalozzi, den unbestrittenen Altmeister unserer heutigen Methodik, den Mann, dem doch wahrlich niemand einseitige kühle Verständigkeit vorwerfen wird, den wir vielmehr gerade um seines tiefen Gemütes, um seines warmen und lebendigen Gefühls willen bewundern und lieben, immer wieder daran erinnern lassen. „Indem ich,“ berichtet Pestalozzi, „alle Teile der staubigten Schulpflichten nicht bloss oberflächlich in die Hand nahm, sondern vom Morgen acht Uhr

bis Abends sieben Uhr, wenige Stunden unterbrochen, immer fort trieb, stiess ich natürlich alle Augenblicke auf Thatsachen, die das Dasein der psychisch-mechanischen Gesetze, nach welchen unser Geist alle äussern Eindrücke leichter oder schwerer aufnimmt und behält, bescheinigen. Ich organisierte auch meinen Unterricht täglich mehr auf das Gefühl solcher Regeln . . . (und suchte so) die Mittel der Erziehung und des Unterrichts in psychologisch geordnete Reihenfolgen zu bringen.“ (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ausg. v. A. Richter. S. 49.) „Auf solchem Wege,“ meint Pestalozzi, „finde ich denn endlich die Kunst mit der Natur oder vielmehr mit der Urform, womit uns diese die Gegenstände der Welt allgemein verdeutlicht, wesentlich und innigst vereinigt, und hiermit das Problem: einen allgemeinen Ursprung aller Kunstmittel des Unterrichts und mit ihm die Form aufzufinden, in welcher die Ausbildung unseres Geschlechts durch das Wesen unserer Natur selbst bestimmt werden könnte, aufgelöst und die Schwierigkeiten gehoben, die mechanischen Gesetze, die ich für die Fundamente des menschlichen Unterrichts anerkenne, auf die Unterrichtsform, welche die Erfahrung von Jahrtausenden dem Menschengeschlechte, zur Entwicklung seiner selbst, an die Hand gegeben, auf Schreiben, Rechnen, Lesen u. s. w. anzuwenden“ (ib. S. 112).

Diese Stelle kann füglich als der Grundstein unserer heutigen Methodik bezeichnet werden. Sie spricht — bei aller Schwerefülligkeit und Umständlichkeit der Form, die wir bei Pestalozzi so oft mit in den Kauf nehmen müssen — mit voller Bestimmtheit und Klarheit aus, was das Wesen aller Methode beim Unterricht ausmacht: diese ist nichts anderes als der Inbegriff aller Kunstmittel, in deren Anwendung die Ausbildung unseres Geschlechts durch das Wesen unserer Natur selbst bestimmt wird.

Methode war uns ganz allgemein der Weg zum Ziele. Methode beim Unterricht ist das nach den Gesetzen des geistigen Lebens planmässig festgestellte Verfahren, durch welches eine bestimmte Bildung des Geistes erzielt werden soll. Naturgesetzlichkeit und Geistigkeit sind eben keineswegs einander ausschliessende Bestimmungen, wie eine unzulängliche Betrachtung allerdings meinen mag. Darum kann Pestalozzi unbedenklich von mechanischen, ja von psychisch-mechanischen Gesetzen als Fundamenten des Unterrichts sprechen, von Gesetzen, die, wie er sich an anderem Orte

ausdrückt, „in den Produkten deines Geistes so wahr sind, als in den Produkten deines Gartenbeets; . . . in dem Resultate jedes einzelnen Anschauungsbegriffes so wahr, als in dem bestimmten Zustande eines ausgewachsenen Krauthauptes“ (ib. S. 171). Die Geistnatur alles Seienden offenbart sich dem tiefer Blickenden nirgends deutlicher und einleuchtender als in den geistig erkannten Gesetzen der äussern Natur, die wir in ihrer strengen Unverbrüchlichkeit mechanisch nennen, und nichts wieder zeigt ihm zweifelloser die Einordnung des eignen, innerlich erfahrenen Wesens in den göttlichen Weltplan, als das Walten einer gleich unverbrüchlichen, erhabenen Gesetzmässigkeit auch hier, der alle höchsten Güter, die wir kennen, Dasein und Entfaltung danken.

Und hiebei mag denn daran erinnert werden, wie auch die höchsten Gebiete menschlichen Gestaltens, die wir als Kunst im engern Sinne bezeichnen, keineswegs der Naturgesetzlichkeit entnommen sind, sondern eben in Anerkennung und Beobachtung der sie bedingenden Gesetzmässigkeit ihre vollkommensten Schöpfungen hervorbringen. Es mag diesbezüglich auf die Namen Polyklet und Leonardo da Vinci¹, Aristoteles und Lessing hingewiesen werden, besonders aber auf unsere beiden Dichterheroen, von denen es ja allbekannt ist, wie sie bei ihren reifsten und reinsten Gestaltungen durch bewusste Befolgung solcher Gesetze geleitet wurden.

Damit scheint mir denn auch die oft berührte Frage entschieden, ob es eine allgemeingiltige Methode geben könne. Jede echte Methode, d. h. jedes den *richtig* erkannten Gesetzen geistigen Lebens *richtig* angepasste Verfahren trägt den gleichen Stempel der Allgemeingiltigkeit, wie die Gesetzmässigkeit der Vorgänge, die ihm zu Grunde liegt. Somit kann es nicht mehrere richtige, oder, wenn wir das Wort Methode in dem oben bezeichneten strengen Sinne fassen, überhaupt nicht mehrere Methoden geben.

¹ Der griechische Bildhauer Polyklet hatte ein Standbild „Der Speerträger“ geschaffen, welches der Folgezeit als Norm für die Masse des menschlichen Körpers galt, und so hat auch G. Schadow sein Werk über diesen Gegenstand „Polyklet“ betitelt. — Leonardo da Vinci, der berühmte Künstler, schrieb einen Trattato della pittura, der die Gesetze der Perspektive und der Anatomie dem Schaffen und Bilden des Malers zu Grunde legte. Vergl. Brücke, Bruchstücke aus der Theorie der bildenden Künste. Leipzig 1877.

Ich weiss, wie viel ich mit dieser Behauptung wage und wie sehr ich vielleicht Ihrer Aller Widerspruch damit herausfordere. Gleichwohl hoffe ich auf Verständigung.

Gegen die behauptete eine Methode weist man wohl vor allen Dingen auf die doch thatsächlich vorhandene Mehrzahl von Methoden hin, wie sie wohl in ein und demselben Lehrbuch der Methodik beschrieben und empfohlen werden: die erotematische und akroamatische, die heuristische und deiktische, die induktive und deduktive, die katechetische und sokratische Methode, oder für einzelne Unterrichtsgebiete die Vogel'sche, die Grube'sche, die Lüben'sche, die Perthes'sche Methode.

Nun die Auflösung dieser Schwierigkeit liegt nahe genug. Dass das psychologisch richtige Verfahren zur Erzielung eines bestimmten Unterrichtsergebnisses für die verschiedenen Gebiete und Fälle seiner Anwendung eine höchst mannigfache Ausgestaltung erfahren müsse, die dann zur Ausbildung von so und so viel Einzelmethoden (konkreten Methoden) führt, ist ja ganz selbstverständlich. Damit bleibt aber dem methodischen Vorgehen für jeden konkreten Fall, in dem es geübt wird, der Charakter der Allgemeingiltigkeit, d. h. jeder, der diese ganz konkrete Aufgabe zu lösen hätte, würde, um es richtig zu machen, so und nicht anders vorgehen müssen — die bezüglichen Forderungen der Methode für diesen bestimmten Fall besitzen allgemeine und unverbrüchliche Giltigkeit.

Dass die allgemeinen Regeln und Gesetze die individuelle Bestimmtheit des einzelnen Falles, in der sie doch allein ihre Verwirklichung finden, nie erschöpfend umspannen, ist ja unbestreitbar und ich werde später auf diese wesentliche Beziehung zwischen dem Allgemeingiltigen und Individuellen noch zu sprechen kommen. Wert und Bedeutung des Allgemeingiltigen ist aber dadurch ebensowenig in Frage gestellt, wie auf allen andern Gebieten, auf denen uns dieser Gegensatz begegnet. Wir sprechen von der einen allgemeingiltigen, für alle verbindlichen Wahrheit, obwohl dieselbe so in abstracto sich nirgends darstellt, sondern nur als diese oder jene bestimmte, logische, mathematische, physikalische Wahrheit. Und wie es nur eine Wahrheit giebt, so auch nur eine Sittlichkeit, Frömmigkeit, Schönheit — freilich nur in einer unendlichen Mannigfaltigkeit von Einzelercheinungen, deren jede aber nur in jenem Allgemeingiltigen das Gesetz und den Massstab des eigenen Wertes findet.

So sprechen wir denn neben der Methode im allgemeinen

noch von den einzelnen durch die konkreten Anwendungsgebiete näher bestimmten Methoden, in welche jene in ihrer praktischen Durchführung sich auseinanderlegt.

Ich darf mir indes nicht einbilden, hiermit die Andersdenkenden befriedigt zu haben. Was sie unter der gleichen Giltigkeit verschiedener Methoden verstehen, ist doch etwas ganz anderes als das hier zugegebene. Namentlich in zwei Gemeinplätzen wird es immer und immer wieder ausgesprochen: „Es giebt keine alleinseligmachende Methode“, denn „es führen viele Wege nach Rom“. Versuchen wir uns klar zu machen, was der erste dieser Sätze beim Unterricht bedeuten soll, so liegt zunächst auf der Hand, dass das Wort alleinseligmachend hier nicht in dem Sinne zu verwenden ist, den es in der Dogmatik der katholischen Kirche besitzt. Dort besagt es so viel, dass diese bestimmte, historisch gewordene Kirche mit all ihren einzelnen Institutionen die ausschliessliche Anstalt zur Vermittlung der göttlichen Gnade auf Erden ist. Mag einer auch in allen Stücken das Rechte thun und in seinem Verhalten zu Gott und den Menschen tadellos sein, theilhaftig wird er des ewigen Heils doch nur, wenn und soweit ihm dasselbe durch den Papst und seine Priesterschaft zugesichert wird — d. h. durch den äussern Anschluss an die Kirche, und dieser äussere Anschluss kann ihm jenes Heil auch verschaffen, wenn es ihm an den innern Bedingungen dafür fehlt. Es wäre offenbar ganz sinnlos, einen ähnlichen Anspruch von irgend einer Richtung der Methodik behaupten zu wollen, etwa so: es sei nicht genug, dass jemand beim Unterricht seine Sache richtig mache, er müsse vor allem äusserlich seinen Anschluss an eine bestimmte Schule bekennen, ja sogar vom Schulhaupt erst die ausdrückliche Erklärung erhalten, er habe richtig gehandelt, wenn er seiner Sache sicher sein wolle.

Da ein solcher Anspruch, wie gesagt, sinnlos wäre und auch thatsächlich von keiner Seite erhoben wird, so bleibt, so viel ich sehe, für das Wort alleinseligmachend in unserm Gemeinplatz kein anderer Sinn übrig als „allgemeingiltig“. Er würde dann also besagen: es giebt keine allgemeingiltige Methode — man kann niemals von einem bestimmten Unterrichtsverfahren behaupten, es sei richtig, ein anderes unrichtig; der eine möge es so, der andere anders machen, jeder soll recht haben. Ein Kollege, den ich als tüchtigen Lehrer zu schätzen allen Grund hatte, sagte mir einmal, als wir auf methodische Fragen zu sprechen kamen, in vollem Ernst: Ja der eine sagt, man solle es

so machen, der andere anders, da bleibt ja nichts übrig, als dass man sich um keinen der beiden kümmere und seinen eignen Weg gehe.

In weiterem Ausblick versucht man wohl auch eine Art historischer Begründung für die Gleichgiltigkeit gegen die Methode. Jedes Zeitalter, so etwa sagt man, hat seine eigene Methode gehabt, an die es steif und fest glaubte. Comenius, Rousseau, Basedow, Pestalozzi, jeder von ihnen meinte in seiner Methode das Universalmittel gefunden zu haben, durch welches die kranke Zeit geheilt werden könne, und die Zeit meinte es mit ihnen. Heute lächeln wir über jene Methoden und ihre Ansprüche auf Weltverbesserung. Ein kommendes Jahrhundert wird es mit unsern heutigen methodischen Bestrebungen nicht anders machen. Das Ergebnis solcher Betrachtung ist also die wenig erhebende, greisenhafte Weisheit des alttestamentlichen Predigers: Alles ist eitel. Die Menschheit dreht sich in einem ewigen Zirkel, ohne doch ihrem Ziel richtigen Erkennens und rechten Handelns wesentlich näher zu kommen. Wer dieses einmal eingesehen, dem bleibt nichts anderes übrig als schlecht und recht, ohne Übermass und Übertretung seinen Tag auszunutzen, unbekümmert darum, was gewesen sei, oder was kommen werde.

So allgemein werden nun freilich auch jene Gleichgiltigen den Verzicht auf Fortschritt und Entwicklung innerhalb der Menschheit nicht wollen gelten lassen. Wir brauchen nur ein anderes Gebiet geistiger Bethätigung zu betreten, um dieses sofort zu erfahren. Von allem, was den Namen Wissenschaft verdient, werden sie einen wirklichen Fortschritt doch nicht leugnen wollen. Unser Wissen um die Natur und den Menschen ist ja doch ein reicheres und zutreffenderes als das des Gelehrten vor ein-, zwei-, dreihundert Jahren. Dabei ist es keineswegs so, dass alles, was jene für richtig hielten, Irrtum war, hingegen unsere heutige Anschauung in allen Stücken reine und vollkommene Wahrheit ist. Den weitaus überwiegenden Besitzstand unseres Wissens haben wir ja von den Früheren ererbt, nicht ohne von diesem Erbe manches als irrig abzuscheiden und einzelnes als Selbsterarbeitetes dazu zu thun. Nicht anders werden es unsere Nachkommen mit dem ihnen von uns Überlassenen machen. Damit geben wir freilich die Lücken und Irrtümer in unserm Wissen zu und zugleich unsere Unfähigkeit, dieselben in allen Stücken als solche zu erkennen. Darum aber halten wir doch an einem Grundstock bleibenden, unbestreitbaren Wahrheitsgehaltes in unserm Erkennen fest, und der Gelehrte,

der im Besitz der erforderlichen historisch-kritischen Bildung ist, wird auch unschwer auf jedem Gebiet diesen festen, unbezweifelbaren Grundstock umgrenzen können.

Ja nicht nur im Wissen sind wir von einer stetigen — wenn auch nie zu einem letzten Ziele gelangenden — Annäherung der Menschheit an die Wahrheit überzeugt, sondern auch auf dem Gebiete des religiösen Glaubens, der Sittlichkeit, der Schönheit und der darauf beruhenden Lebensgestaltung. Die Gottesvorstellung und Lebensauffassung, welche Jesus Christus gelehrt, und die mannigfache besondere Ausgestaltung, welche dieselben im Laufe der Zeiten erfahren bei Paulus, bei Luther, bei den Pietisten, bei den Rationalisten, bei unsern heutigen Theologen und Kirchenmännern, stellen sie etwa nur zufällige Erscheinungsformen eines ziellosen Entfaltungsprozesses dar, die einmal völlig überwunden und vergessen sein werden? Es wäre ja eine Versündigung an unseren heiligsten und festesten Überzeugungen, ja ein völliges Aufgeben derselben, so etwas behaupten zu wollen.

Und steht es nun mit der Pädagogik etwa anders? Jede Zeit hat ihre Bildungsziele, denen sie das heranwachsende Geschlecht durch Erziehung und Unterricht zuzuführen sucht, und ebenso ihre Mittel und Wege, deren sie sich zu diesem Zwecke bedient. Diese Ziele aber, sowie die Mittel und Wege beruhen doch ganz auf der Welt- und Lebensauffassung, wie sie sich im Glauben und Wissen der Zeit ausspricht. Was hieran bleibend wahr ist, das wird auch in den pädagogischen Systemen als bleibender Wahrheitsgehalt zum Ausdruck kommen. So haben denn auch Comenius und Rousseau, Basedow und Pestalozzi nicht nur für ihre Zeit, sondern für alle Zeiten gelebt und gewirkt. Ihnen danken wir wesentliche Fundamente unseres heutigen Unterrichtswesens. Comenius stellte zuerst das Prinzip der Anschauung in seiner durchgreifenden Bedeutung für den Unterricht auf; Rousseau bestimmte es genauer nach dem Gesetz der psychologischen Nähe, indem er die persönliche Erfahrung in den Mittelpunkt rückte; Basedow fügte das Üben hinzu und lenkte zugleich mehr als seine Vorgänger den Blick auf Interesse und Aufmerksamkeit; Pestalozzi endlich zeigte die Elemente der Anschauung auf und suchte dieselben in methodisch verwendbare Reihen zu bringen.¹ Was heute in unserm Unterrichte zum Behuf der Anschauung

¹ Vergl. Dilthey in den Sitzungsber. d. Berl. Akad. 1888. S. 827.

betrieben wird, ruht wesentlich auf den Schultern jener Männer und nur ein Unverständiger wird angesichts der Mängel und Fehler, die ihren Versuchen noch anhaften mochten, bloss ein mitleidiges Lächeln für sie haben. Zumal wir uns ja durchaus nicht rühmen dürfen, alles von ihnen schon richtig Gesehene und mit Recht Geforderte auch wirklich durchgeführt zu haben. Statt auf ihren Schultern stehen wir mit der wirklichen Gestaltung unseres Unterrichtswesens vielfach noch nicht einmal Schulter an Schulter mit ihnen, sondern müssen zu ihnen aufsehen als unsern Meistern, von denen wir immer noch viel zu lernen haben für unser unterrichtliches Thun und Lassen.

Und so sagen wir denn gerade unter Berufung auf die geschichtliche Entwicklung der Methodik: es giebt allgemeingiltige, zweifellos wahre Grundsätze und Regeln der Methodik, in deren Befolgung allein das richtige Vorgehen des Lehrers liegt, während jedes ihnen widerstreitende Verfahren als falsch bezeichnet werden muss. Beliebt es jemandem, hiegegen nochmals den Spruch einzuwenden: es giebt keine alleinseligmachende Methode, so mag er sich nur auch der Tragweite seiner Behauptung bewusst werden. Und diese besteht darin, dass er dann entweder gleichzeitig erklärt: es giebt keine alleinseligmachende Logik, Mathematik, Physik, Physiologie, Psychologie, Geschichte, — d. h. und kann eben nur heissen, keine dieser Disziplinen besitzt allgemeingiltige, unbestreitbar richtige Lehrensätze und Einsichten und ebenso wenig kann von den auf jenen Wissenschaften beruhenden Kunstübungen, der Mechanik, der Medizin, der Politik gesagt werden, dass irgend einer ihrer Regeln allgemeine, fraglose Giltigkeit zukomme. Zu dieser Konsequenz wird sich aber gewiss niemand entschliessen. Ihm könnten wir ja kein anderes Wort zurufen als jenes aus Faust: Verachte nur Vernunft und Wissenschaft, des Menschen allerhöchste Kraft! — er würde sich in die Reihe der Sophisten stellen, denen der einzelne Mensch als das Mass aller Dinge galt, die nichts an sich wahr oder falsch, gut oder böse sein liessen, da vielmehr jeder das Recht habe, es als das zu bezeichnen, als was es ihm eben erscheine. Oder unser Zweifler bezieht seine Skepsis nur auf die Pädagogik und sagt, hier gebe es keine allgemeingiltigen Regeln und Einsichten. Dann freilich muss er sich hüten, bei Pädagogik noch etwas von Wissenschaft und darauf gegründeter Kunst zu sprechen. Alles Methodische ist ihm dann ein rein Zufälliges, Brauch und Herkommen, die sich so aber auch anderes hätten bilden können,

etwa wie die Form der modischen Frauenhüte oder der Cigarrenspitzen und Spazierstöcke.

Ich glaube indes, sobald man sich in die Erörterung einer bestimmten Frage der praktischen Methodik einlässt, wird diese Auffassung nicht festgehalten werden. Nehmen wir z. B. einmal die Frage des ersten Lese- und Schreibunterrichts. Niemand wird heute mehr den Vorgang empfehlen, der zuerst das ganze Alphabet auswendiglernen liess — und zwar vielleicht das grosse und kleine auf einmal — und dann erst an das Lesen von Worten sich machte. Wir sagen mit Entschiedenheit, dass dieser Vorgang unpsychologisch sei; er mude dem kindlichen Geiste eine seiner Natur allzu fremde Arbeit zu; er lasse die wesentlichen Stützen und Hilfen, welche dabei zu gewähren seien, ausser acht. Diese Fehler suchen die neuern Methoden zu vermeiden, deren es freilich immer noch mehrere giebt, ohne dass eine allgemeine Einigung über analytisch oder synthetisch, Lesen oder Schreiblesen, Normalwörter oder nicht, erzielt sei. Hören wir aber die Stimme der beteiligten Kreise hierüber, so ist die Meinung des Einzelnen keineswegs, alle diese Methoden seien gleichwertig oder gleichgiltig; jeder wird für eine bestimmte mit Ausschluss der übrigen eintreten — wenigstens für eine bestimmte Schulart — und wenn es hier noch zu keinem so einstimmigen Urteil gekommen ist, wie hinsichtlich der Buchstabier- und Lautiermethode, so zeigt dies freilich einen Mangel in unserer Erkenntnis des Gegenstandes, den aber die fortschreitende Entwicklung voraussichtlich heben wird, wie sie jene frühern Mängel und Unentschiedenheiten jetzt schon beseitigt hat. Nicht anders steht es mit den übrigen Unterrichtsgegenständen. Wer heute im Religionsunterricht der Volksschule vor allem den ganzen Katechismus und dazu einige Gesangbuchlieder, Bibelverse und biblische Historien auswendig lernen liesse, wer im Rechnen mit dem Memorieren des Einmaleins anfänge und dann jede Rechnungsart so lehrte, dass er zunächst die Regel dem Gedächtnis der Schüler einprägte und danach dann Aufgaben lösen liesse, wer Naturgeschichte und Geographie nach einem gedruckten Leitfaden lehrte mit dem allgemeinen anfangend und zum besondern fortschreitend, und das alles vielleicht nur mit den ein bischen erläuterten Worten des Paragraphen, wer im fremdsprachlichen Unterricht Jahrelang grammatische Regeln einpaukte, ohne an den lebendigen Gebrauch der Sprache in Rede und Schrift zu denken — von jedem, der also thäte, würden wir unbedingt sagen, er unter-

richte falsch, er fehle wider unumstössliche Grundforderungen der Methodik. Allerdings weist auch jedes dieser Gebiete wieder eine ganze Reihe strittiger Fragen auf, aber eben der Streit zeigt, dass die Beteiligten keineswegs meinen, einer so gut wie der andere möge Recht haben, es sei gleichgiltig, ob man es so oder so mache, sondern dass sie zuversichtlich glauben, der Gegensatz von richtig und unrichtig, von wahr und falsch finde auch hier statt und gewissenhaftem, unermüdlichem Forschen und Streben würde es gelingen, das eine vom andern zu sondern.

In den unbeteiligten Kreisen mag freilich solcher noch ungelöste Streit den Schein erzeugen, als sei die Methode, die der eine so, der andere anders handhabt, ganz gleichgiltig, zumal wenn die — vielleicht auch nur oberflächlich gemachte — Erfahrung zeigt, dass die Unterrichtserfolge des einen wie des andern gleich gute oder gleich schlechte sind. Sie mögen also auch immerhin das Sprüchlein wiederholen: es giebt keine allein-seligmachende Methode. Wer aber mit seiner ganzen Kraft und seinem ganzen Streben in der Arbeit der Schule drinnen steht, mag sich hüten vor gedankenlosem Nachplappern der sinnlosen Rede, welche den wissenschaftlichen Grund und Boden, auf dem zuletzt alle Zuversicht und aller Fortschritt der Lehrerarbeit ruht, in Frage stellen möchte. Ein solcher kann auch gewiss nicht beabsichtigen, die genaue und sachliche Erörterung einer methodischen Frage durch die Berufung auf irgend einen Gemeinplatz abzuschneiden. Ihm muss vielmehr daran liegen, durch sorgfältige gemeinsame Prüfung die objektiven Gründe, so weit sich solche gewinnen lassen, festzustellen, wobei und worauf immer zur Richtschnur zu dienen hat das schöne Wort, das man einst den streitenden Theologen vorhielt: in necessariis unitas, in dubiis libertas, in omnibus caritas (im Notwendigen Einheit, im Unentschiedenen Freiheit, in Allem Liebe). Die wesentliche Voraussetzung, die auch diesem Wort zu Grunde liegt, ist aber eben, dass es Notwendiges, mit voller Entschiedenheit Ausgemachtes gebe.

Sollte es nötig sein, nach diesem auch von den vielen Wegen, die nach Rom führen, noch ein Wort zu sagen? Nun freilich sind's viele Wege, denn von allen Punkten der Erde kann man ja nach Rom gelangen. Wer aber von einem bestimmten Punkt, mit bestimmten Absichten die Romfahrt machen will, wird doch wohl nicht aufs Geratewohl seiner Nase nachgehen in der guten Zuversicht, unter den vielen übrigen werde

ja auch dieser Weg nach Rom führen, oder etwa nach den Reiserouten des berühmten Kandidaten Jobs sich richten. Unser Reisender wird sich vielmehr, sofern er ein verständiger Mann ist, vor allem nach Landkarte und Fahrplan umsehen, vielleicht auch noch einen Führer zu Rate ziehen und danach seinen Reiseplan so und nicht anders feststellen und sich schliesslich gerade mit denjenigen Mitteln versehen, wie sie eine Reise nach Italien erfordert.

Für den Lehrer oder für die Lehrkunst giebt es nun der Wege noch viel mehr als nach Rom. Denn nicht nur die Ausgangspunkte, sondern nicht minder die Zielpunkte sind hier tausendfältig. Wir wollen ja in der Erziehung, Gott sei Dank, nicht alle nach dem unfehlbaren Rom kommen. So leicht — mit Eisenbahnkarte und Coursbuch — wird sich hier eine bestimmte Reiseroute auch nicht feststellen lassen. Aber möglich wird diese Feststellung doch sein und wenn sie richtig sein soll, so werden ihr die unverbrüchlichen Gesetze des geistigen Lebens, auf denen die allgemeingiltigen Regeln wissenschaftlicher Unterrichtsmethodik sich aufbauen, als Leitstern dienen müssen. Und dieser Leitstern kann nicht trügen und wanken — wenn gleich mit dem Hinblick auf ihn auch noch lange nicht alles geschehen ist, was die Fahrt verwirklicht.

So meine ich denn — und bitte es durch die Bedeutung der Frage entschuldigen zu wollen, wenn ich in der Begründung etwas weitläufig geworden bin — die Methode des Unterrichts, sowie sie in allgemeinen Grundsätzen und Regeln sich darstellt, aus deren richtiger Anwendung die konkrete Lösung aller einzelnen Aufgaben des Unterrichts sich ergibt, ist nur eine und kann nur eine sein. Und dass nicht nur ich das meine, dafür lassen Sie mich endlich einen guten Zeugen anführen — keinen geringern als Pestalozzi. Folgendes sind seine Worte: „Der Gang der Natur in der Entwicklung unseres Geschlechts ist unwandelbar. — Es giebt und kann in dieser Rücksicht nicht zwei gute Unterrichtsmethoden geben — es ist nur eine gute, — und diese ist diejenige, die vollkommen auf den ewigen Gesetzen der Natur beruhet; aber schlechte giebt es ungemein viele und die Schlechtheit einer jeden derselben steigt in dem Masse, als sie von den Gesetzen der Natur abweicht, und mindert sich in dem Grade, als sie sich der Befolgung der Gesetze nähert. Ich weiss wohl, dass die einzige gute weder in meinen noch in den Händen eines Menschen ist und dass wir alle dieser einzigen guten uns nur nähern können. Das Ziel ihrer Voll-

kommenheit, ihrer Vollendung muss aber das Ziel aller derer sein, die den menschlichen Unterricht auf Wahrheit gründen und durch ihn die Menschennatur zu befriedigen und ihr in ihren wesentlichen Ansprüchen ein Genüge zu leisten suchen; und in diesem Gesichtspunkt ist es, dass ich es ausspreche, ich jage dieser Unterrichtsweise mit allen Kräften, die in meiner Hand sind, nach und habe in Rücksicht auf die Beurteilung meines Thuns sowie in Rücksicht auf die Beurteilung des Thuns aller derer, die nach eben diesem Ziele streben, die einzige Regel: an ihren Früchten werdet ihr sie erkennen.“ (A. a. O. S. 168.)

Und wo finden wir denn nun, wenn nicht die absolut gute, so doch die relativ beste Methode? Wer schafft sie und hat sie? Woran erkennen wir sie als solche? Wie machen wir sie für unser wirkliches Thun fruchtbar? Wie wird sie gelehrt und gelernt?

Indem ich auf diese Fragen, die sich fast unwillkürlich aufdrängen, in thunlicher Kürze zu antworten suche, wird sich noch manche für die Beurteilung unseres Gegenstandes wesentliche Erörterung ergeben.

Zunächst also: wie entsteht die Methode — wer schafft, wer erzeugt sie?

Als Antwort hierauf kann man wohl hören: der Lehrer ist die Methode, jeder macht sich selbst seine Methode — oder auch in erster Person: ich habe meine eigene Methode und kümmere mich nicht darum, was andere hierüber lehren und sagen. Wir werden bei unserer geltend gemachten Auffassung diesen Standpunkt nicht gutheissen können. Gründet sich die Methode auf die Einsicht in die naturgesetzlichen Zusammenhänge des geistigen Lebens, so ist sie nicht nur, wie wir sagten, in jedem einzelnen Fall die eine und notwendige, sondern es wird auch nicht jedermanns Sache sein, jene gesetzmässigen Zusammenhänge, in deren Berücksichtigung das methodische Verfahren besteht, zu erforschen und zu durchschauen. Ist es doch auch auf den Gebieten äusserer Natur nicht anders. Es giebt nur wenige hervorragende Beobachter und Forscher, Entdecker und Erfinder, denen es gelingt, die leitenden Gesetze aufzuzeigen und die Wege zu weisen, nach denen die Erkenntnis und Arbeit der Gesamtheit sich dann richtet. Es wird nicht so leicht irgend ein beliebiger Astronom oder Physiker hergehen und sagen: ach was Keppler und Newton, Weber und Helmholtz, meine Erfahrungen lehren mich das und das über die fraglichen Erscheinungen und Gesetze, und das allein ist für mich

massgebend. Anerkannt wird diese seine persönliche Erfahrung doch nur, wenn sie sich als eine allgemeine, von allen in gleicher Weise gemachte erweist, und das eben ist das Vorrecht der grossen Geister, dass sie solche allgemeingiltigen Erfahrungen zu machen im stande sind, dass sie das Gewebe der Natur durchschauen, darin die Fäden ungesehen fliessen, und das so Durchschaute den mit minderm Tief- und Scharfblick begabten Genossen mitteilen.

Wie kommt es doch, dass es in der Pädagogik nicht so gehalten wird, dass es hier noch ganz gang und gäbe ist, sich auf seine rein individuelle Erfahrung zu berufen und diese zum absoluten unbestreitbaren Massstab richtigen Vorgehens zu machen? Etwa weil sich hier Erfahrungen von entscheidendem wissenschaftlichem Wert leichter anstellen lassen als in Astronomie und Physik, in Chemie und Physiologie? Doch wohl kaum. Im Gegenteil. — Das Gebiet des Seelenlebens in seiner verborgenen Innerlichkeit, die sich streng objektiver Feststellung ganz zu entziehen scheint, in seiner ruhelosen Beweglichkeit, in dem unübersehbaren Zusammenwirken der mannigfachsten Kräfte und Beziehungen — es erfordert zu seiner Erkundung und treuen Darstellung eine ganz besondere Begabung, die nur wenigen ausgezeichneten Männern zu teil geworden ist. — Und die scharfsinnige eindringende psychologische Analyse reicht noch nicht einmal aus, den schöpferischen pädagogischen Genius zu erzeugen. Dieser Gedanke findet sich besonders schön ausgeführt in jener Abhandlung über die Möglichkeit einer allgemeingiltigen pädagogischen Wissenschaft, die der Berliner Professor Dilthey vor einem Jahr in der Berliner Akademie der Wissenschaften vorgelesen hat.¹ „Auch in dem pädagogischen Genius ist etwas Ursprüngliches. Seltener vielleicht als der Dichter oder der bildende Künstler ist er in der Geschichte aufgetreten. Sokrates, Plato, Comenius, Pestalozzi, Herbart, Fröbel sind unzweifelhaft von dieser Art. Sie treten neben die Dichter als Personen desselben Ranges, aber von einer ganz andern Gemütsbeschaffenheit. In dem pädagogischen Genius herrschen Gemüt und Anschauungskraft vor, gar nicht der Verstand. So gewahrt man denn auch im Leben häufig, dass Menschen von nicht besonders scharfem Verstande dieses pädagogische Talent besitzen. Wir verstehen und bestimmen einen Menschen nur, indem wir mit ihm fühlen und seine Regungen in uns nachleben. Wir verstehen ihn nur durch

¹ Sitzungsberichte 1888. XXXV. S. 925.

Liebe. Und gerade an ein unentwickeltes Leben müssen wir uns annähern durch die Kunst der Liebe, durch ein Mindern unserer eigenen Gefühle in das Dunkle, Unentwickelte, Kindliche, Reine. Eine ungebrochene Naïvetät im Grunde der Seele nähert den pädagogischen Genius dem Kinde. Pestalozzi in seiner Schulstube, Fröbel in den Thüringer Bergen, Kinderspiele erfindend und Kinderlieder, zeigen solche Gaben wie in einem Urphänomen. Wo dieselbe mit einem starken intellektuellen Vermögen verbunden ist, entsteht die ganz besonders ergreifende Gestalt des Seelenlebens, als welche Plato den Sokrates im Symposion dargestellt hat. Auf dem Grunde naiven Verstehens entspringt dann ein Sinnen über Seelenleben, so lebendig, so voll Realitäts-sinn, dass es gegen die wissenschaftliche Analysis widerspenstig verbleibt. Aus solchem Sinnen sind die herrlichen Jünglingsgestalten Platos entstanden als ein einziges Denkmal des pädagogischen Affekts, dann Pestalozzis Menschenbilder in dem Lienhart, dem schönsten Volksroman aller Zeiten, und seine wie Fröbels Phantasien über die Menschenseele und die Entwicklung der Menschheit: tiefsinnig, elementar, konkret, wahrhaftig, nicht nach dem Richtmass wissenschaftlicher Analyse zu messen, ein Ding für sich in der Welt des Grübelns über Menschennatur. Die Welt kann nicht verarmen, so lange Leben, Kind und Familie so empfunden werden.“ Uns hier mag diese beredte Darstellung, die ein Berufener von der Eigenart und Würde des pädagogischen Genius entwirft, einmal erinnern, dass es in der That Geister ersten Ranges sind, zu denen wir in der Kunde und Kunst der Menschenbildung als zu unseren Führern und Meistern aufzublicken haben — die pädagogischen Genies also nicht so häufig vorkommen, als man nach den vielen, die ihre „eigene“ Methode haben, schliessen könnte; sodann, dass eben die eigentümliche Schwierigkeit des Gegenstandes es mit sich bringt, wenn derselbe noch nicht in gleichem Masse wie manch' anderes Gebiet unseres Erkennens und Gestaltens zu streng wissenschaftlicher Durchbildung gelangt ist. Ihm diese Wissenschaftlichkeit aber ganz bestreiten wird doch nur derjenige, der niemals einen tieferen Einblick genommen hat in die reichen Schätze, die Männer, wie die genannten, in ihrem Forschen und Finden für uns niedergelegt haben und an deren Hebung und Verwertung gewissenhafte und unermüdliche Arbeit heute vielleicht mehr als je zuvor thätig ist. An die Schöpfungen jener Meister, an die Ergebnisse dieser Arbeit müssen wir auf die Frage nach der rechten Methode verweisen. Aus genialem

Erfassen der leitenden Ideen dort, umsichtigem Prüfen, Ordnen, Ausgestalten, Weiterführen hier ist das erwachsen, was als unsere heutige Wissenschaft der Methodik vollsten Anspruch auf Beachtung und Achtung hat. Eben in dieser auf dem Grunde schöpferischer Arbeit erster Geister sich aufbauenden Wissenschaft findet der Suchende umschrieben und festgestellt, was sich auf dem Standpunkt unserer heutigen Erkenntnis an allgemeingiltigen Einsichten und Normen¹ für die Auswahl, Gliederung und Anordnung der Unterrichtsstoffe und für ihre unterrichtliche Behandlung ergibt. Denn ausdrücklich sei an dieser Stelle bemerkt, dass die Weisungen der Methode, wie der Begriff hier gefasst ist, sich auch auf die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffs, also auf den Lehrplan beziehen, und keineswegs nur auf das in der einzelnen Unterrichtsstunde geübte Lehrverfahren — woran mancher bei dem Wort Methode ausschliesslich denken mag. Es ist ja aber klar, dass die planmässige, den Gesetzen der geistigen Entwicklung entsprechende Einrichtung des Unterrichts, die wir als die eigentliche Aufgabe der Methode bezeichnen, vor allen Dingen die Bildungsstoffe wählen und ihren Zwecken gemäss anordnen muss.

Der Suchende also, wie gesagt, wird die Methodik und die in ihr behandelten Methoden schon finden — und wenn einer ihr Vorhandensein völlig leugnen will, so ist mit Sicherheit anzunehmen, dass er nicht zu jenen Suchenden gehört, dass die pädagogischen Meister, von denen wir einige nannten, und ihre Schüler und Fortbildner für ihn gar nicht existieren.

Vielleicht wirkt ja aber nun diese unsere Erinnerung auf ihn: er nimmt sich den einen oder andern pädagogischen Klassiker zur Hand, dazu etwa noch irgend ein neueres Lehrbuch der Methodik — und die Sache fängt an, ihm einzuleuchten. Wenn er anfänglich noch zweifelnd fragen konnte, wer stehe ihm denn dafür, dass Pestalozzi und Herbart und diejenigen, die heute ihre Grundsätze vertreten, die Sache des Unterrichts richtig angesehen und angefasst hätten, so wird nun wohl diese Frage verstummen. Er hat erkannt, dass die allgemeinen Gesetze wissenschaftlicher Erkenntnis und darauf beruhender Praxis auch hier geltend und verbindlich sind und das Sichere vom Unsichern, das Ausgemachte von dem noch Zweifelhafte unterscheiden

¹ Ich habe dieselben in meinem Vortrag über die hauptsächlichsten Forderungen des erziehenden Unterrichts (Langensalza 1887) in gemeinverständlicher Form kurz darzustellen versucht.

lassen. Und er überzeugt sich danach — dass, so unübersehbar gross das letztere Gebiet auch sein mag, es der Methodik doch auch an einem sichern Besitz unbestreitbarer Sätze nicht fehlt.

Wird unser Suchender mit der neugewonnenen Einsicht nun auch ein besserer Lehrer sein? Mit der Einsicht allein gewiss nicht — er muss dieselbe auch in That umsetzen, er muss die als richtig erkannte Methode auch richtig anwenden. Wie geschieht das? Es wird zweckmässig sein, die Beantwortung dieser Frage durch die Aufklärung wesentlicher Missverständnisse, die sich an sie knüpfen, zu versuchen.

Namentlich zwei Befürchtungen sind es, die man der Forderung eines streng nach den Gesetzen der Methode eingerichteten Unterrichts entgegenhält: An Stelle der freien lebendigen Regsamkeit müsse tödtlicher Zwang, an Stelle des Reichthums, der Mannigfaltigkeit eigenartigen, individuellen Lebens müsse geistlose Schablone treten.

Auf das erste Bedenken erwidern wir: Kann die Unterwerfung unter die unverbrüchlichen Gesetze der geistigen Welt Zwang heissen — ist sie nicht vielmehr das vollkommene Gesetz der Freiheit, welches Wort uns erinnern mag, dass Gesetz und Freiheit keineswegs Gegensätze sondern ihrem tiefsten Wesen nach zusammengehörige Begriffe sind. Wer steht frei da gegenüber den Mächten und Einflüssen der äussern Natur, der rohe Wilde, der in blindem Ungestüm sich ihnen entgegenstemmt oder in kindischem Trotz sie über sich ergehen lässt, oder derjenige, der in klarer Erkenntnis ihrer Gesetze sich und seine Zwecke in vernünftiger Einsicht diesen unterordnet und anpasst? Den einen werden jene Gewalten zernichten, den andern fördern und heben. Wer ist frei gegenüber den Gesetzen der bürgerlichen, der sittlichen, der göttlichen Ordnung, wer sich den Launen und Einfällen rein persönlichen Beliebens und Begehrens überlässt, oder wer jene Gesetze kennt und achtet und nach ihnen sein Thun und Lassen einrichtet? Ihm steht das Gesetz nun nicht mehr als ein fremdes, rein äusserlich zwingendes Gebot gegenüber, an ihm hat sich jenes tiefe und schöne Wort erfüllt: Nehmt die Gottheit auf in euren Willen und sie steigt von ihrem Weltenthron.

Ein Teil der Gottheit und ihrer ewigen Ordnungen ist es auch, was in der Entfaltung der Kindesseele uns entgegentritt. Dieses mit der ihm verliehenen Vernunftgabe zu erkennen und zu verstehen und ihm sich anzupassen — das und nichts anderes

heisst es, wenn wir vom Lehrer methodisches Vorgehen fordern. Und freilich ist solches Erkennen und Verstehen nicht jedermanns Sache. Darum gilt uns auch noch lange nicht jede beliebige Methodenjägerei als wahre und echte Methode. Nicht beim Dutzendmenschen meinen wir sie zu finden, gewiss aber dort, wo das Wort gilt: Mit dem Genius ist die Natur in einem ewigen Bunde, was der eine verspricht, hält die andere gewiss. Und zum Anwenden solcher Methode gehört nach dem Vorhergehenden ganz wesentlich, dass man nicht rein äusserlich ihre Weisungen erfülle, sondern sie innerlich aufgenommen und ergriffen, ihr Gesetz zum eignen Gesetz gemacht habe. Etwas freieres und lebendigeres als einen auf solchem Gesetz ruhenden Unterricht kann ich mir nicht denken. Ja, wo immer wir bei dem Unterricht der Freiheit und Lebendigkeit begegnen, können wir sicher sein, dass sie nur auf dem Grunde solcher Gesetzmässigkeit sich erhebt, mag diese nun bewusst oder unbewusst befolgt werden. Solange es freilich nur unbewusst geschieht, haben wir es mit rein persönlicher Gabe und Geschicklichkeit zu thun. Diese in das Bereich bewusster, vernünftiger, freier Thätigkeit zu erheben und sie damit zugleich zu einer Sache freier Aneignung und so allgemein übertragbar, sie lehrbar und lernbar zu machen. — das ist die Aufgabe der wissenschaftlichen Methodik.

Und dass ihre Weisungen nicht zur geistlos angewandten Schablone werden können, ist schon damit begründet, was ich über die Notwendigkeit innerer, selbstthätiger Aneignung sagte. Dazu kommt als wesentlich hinzu, dass — wie ebenfalls früher schon angedeutet — die Methode eben vermöge ihrer Allgemeinheit und Allgemeingiltigkeit den einzelnen Unterrichtsfall in seiner konkreten Bestimmtheit nie erschöpfend darstellen kann. Hören wir doch einmal, was sagt uns die Methode für einen solchen Fall: Wähle deinen Unterrichtsstoff entsprechend der kindlichen Entwicklungsstufe, ferner entsprechend der Bildungssphäre und Schulgattung, mit der du es gerade zu thun hast, endlich entsprechend den besondern Verhältnissen und Beziehungen, in denen gerade deine Schüler drinnen stehen. An diese Verhältnisse und Beziehungen musst du bei Behandlung des Stoffes anknüpfen, indem du dir immer die allgemeinen methodischen Forderungen über das Zustandekommen rechter Anschauungen und Anschauungskreise, Begriffe und Begriffssysteme, Übungen und Fertigkeiten vorhältst. Wie dieselben in deinem besondern Fall anzuwenden sind, das kann dir fremde

Belehrung vielleicht in einem Beispiel andeuten — der eigenen Arbeit deinen individuellen Fall individuell zu gestalten und damit das Beste zur Lösung deiner Aufgabe zu thun, kann sie dich nie überheben.

Und wenn unser methodisch geschulter Mann diese eigene Arbeit nun doch nicht thut, sei es aus Nachlässigkeit, sei es aus Unvermögen, wenn er einfach ein ihm vorgehaltenes Muster sklavisch nachmacht — was sollen wir von ihm sagen? dass er methodisch vorgegangen sei, ganz gewiss nicht, denn er hat ja gerade eine Grundforderung der Methodik, die Berücksichtigung und Benützung der individuellen Anlagen und Kräfte verletzt. Aber vielleicht hätte er die Sache besser gemacht ohne alle Schulung und ohne jenes Vorbild allein seinem gesunden Verstand und natürlichen Geschick überlassen. Nun freilich, wo immer eine Unterweisung diese Grundkräfte geistigen Lebens schädigt und untergräbt, statt sie zu fördern und zu entwickeln, werden wir ihr nicht danken, sondern sie ver wünschen. Aber wie liegt denn der Fall bei unserm Unge schulten in der Wirklichkeit? Doch meist so. Er tritt in die Schule, er soll unterrichten — wie das machen? Nach den Gesetzen der Assoziation steigen mehr oder weniger deutlich die Erinnerungen der eigenen Schülerjahre in ihm auf, teils liebe, teils leidige — die letztern wahrscheinlich in der Über zahl. Sie geben die Basis ab für das eigene Thun unter mög lichster Vermeidung des als übel Erfahrenen, wenn nicht unser Anfänger bald zur Überzeugung von der Notwendigkeit dieser Übel kommt. Überhaupt fühlt er mit der täglich zunehmenden Erfahrung den Boden unter seinen Füßen immer sicherer und sind erst ein paar Jahre in das Land gegangen, so hat er seinen durch eigene Erfahrung gewonnenen Standpunkt, von dem ihn kein Mensch der Welt nun mehr wegbringen kann. Einen andern haben seine Erfahrungen vielleicht anders geleitet, er hat einen andern Standpunkt, das kümmert jenen ersten nicht, und wenn er vielleicht auch mit dem zweiten abwechselnd dasselbe Katheder besteigt, um dieselbe Schülerschar den Höhen der Bildung zu zuführen. Man müsste nie einem zufällig entstandenen Disput über methodische Fragen zugehört haben, um die Möglichkeit solch widersprechender Berufungen eines jeden auf seine Er fahrung zu bestreiten, man müsste alle seine Erlebnisse am und im Schulleben vergessen, man müsste alle feststehenden ge sicherten Anschauungen über die Erwerbung allseitig gegründeter, allgemeingiltiger Einsichten und Urteile aufgeben, wenn man

leugnen wollte, dass ein so gewonnener methodischer Standpunkt oft nicht mehr wäre, als mehr oder weniger geschulte Routine, vom Besitzer durchaus schablonenhaft angewendet, ob er nun bei Knaben oder Mädchen, bei Schülern des 4. oder 12. Schuljahres unterrichte, so dass auch die jährliche Wiederholung desselben Unterrichtsgegenstandes nur zu leicht an die Wiedergabe des Phonographen erinnert.

Würde es wohl jemandem einfallen zu sagen, nicht der Handwerker, der schlecht und recht die überkommenen Formen seines Gewerbes übt, arbeite nach der Schablone, wohl aber der Künstler, der die ganze abgelaufene Kunstentwicklung übersieht und ihr die leitenden Grundsätze künstlerischen Schaffens zu bewusster Anwendung entnommen hat — nicht der Kurpfuscher und Quacksalber, der im Besitz einiger Rezepte und beschränkter Erfahrungen dieselben auf alle möglichen Fälle anwendet, wohl aber der wissenschaftlich gebildete und geschulte Arzt kuriere nach der Schablone?

Nun denn, wie es längst jedem Einsichtigen klar ist, dass künstlerisches Schaffen ohne gründliches Studium der vorhandenen Meisterwerke und der ihnen innewohnenden Normen, dass erspriessliche Fürsorge für die leibliche Wohlfahrt des Menschen ohne gründliches Studium der physiologischen Erscheinungen und Gesetze nicht möglich ist — so verlangt man heute auch von dem zukünftigen Lehrer, dass er neben dem erforderlichen Fachwissen einen Einblick besitze in die Geschichte des Unterrichtswesens, dass er die naturgesetzliche Bedingtheit aller Unterrichtsarbeit, wie sie im Laufe der Jahrhunderte durch die grossen Meister dieser Gebiete aufgedeckt worden, verstehe und auf dem Grunde solchen Erkennens und Verstehens die eigene Unterrichtsthätigkeit gestalte. Damit das aber möglich sei, muss schon während der Vorbildung sich zum Studium die Übung gesellen. Nur so wird man eine gewisse Gewähr dafür erlangen, dass der Einzelne die im allgemeinen als richtig erkannten Gesetze nun auch im Besondern durchführe. Wir berühren damit den Kernpunkt der Frage, wie Methode zu lehren und zu lernen sei, der uns zugleich auf die wichtigsten praktischen Einrichtungen führt, von denen im letzten Grunde die stetige Fortentwicklung des Unterrichtswesens abhängt. Dass der künftige Volksschullehrer neben der theoretischen Vorbildung am Seminar auch praktische Vorbildung in einer Übungsschule geniessen müsse, ist längst allgemein anerkannt und auch unter uns schon gesetzlich normiert, obgleich die that-

sächliche Durchführung dieser Forderung noch viel zu wünschen übrig lässt.

Dagegen bestand für den akademisch gebildeten Lehrer unter uns bis vor einigen Jahren keinerlei Nötigung zur Befassung mit Methodik. Das Mittelschulgesetz von 1883¹ hat sie zum Gegenstand der Kandidatenprüfung gemacht und gleichzeitig durch Einführung des Probejahres für eine Art praktischer Vorbildung gesorgt. Dass der Wert dieses Probejahres nur unter besonders günstigen Bedingungen ein erheblicher sein und dass es in weitaus den meisten Fällen keinen andern Erfolg haben wird als unmittelbarer Eintritt in die Praxis, liegt auf der Hand. In Deutschland ist das Probejahr schon längst eingeführt und wird der rechten Ausnutzung desselben eine besondere Sorgfalt zugewandt, wovon sich derjenige, der hierüber keine persönlichen Erfahrungen gemacht, aus einschlägigen Veröffentlichungen überzeugen mag. Und doch hält man in Preussen dieses Probejahr zur entsprechenden Ausbildung der jungen Lehrer nicht mehr für ausreichend. Kultusminister v. Gossler erklärte in seiner Rede vom 6. März d. J., dass er zwischen das eigentliche Probejahr und den Abgang von der Universität eine Zwischenstufe einschieben wolle, nämlich pädagogische Seminare. Als Muster für dieselben solle die Anstalt von Direktor Frick in Halle dienen, dem das grosse Verdienst gebührt, das altehrwürdige seminarium praeceptorum A. H. Franckes zu neuer, den Forderungen unserer Tage entsprechender Bedeutung erhoben zu haben, so dass wieder wie vor mehr als anderthalb hundert Jahren Halle zum Ausgangspunkt einer tiefgreifenden Bewegung auf dem Gebiete des Schulwesens wird.

Als Zweck dieser Seminare bezeichnet der Kultusminister die Einführung der Kandidaten in das praktische Leben durch den Direktor oder einen Oberlehrer und zwar solle dies im Anschluss an die auf der Universität gelernte Theorie durch Ab-

¹ Dasselbe regelt die Verhältnisse der Gymnasien und Realschulen des Königreichs Ungarn und erstreckt seine Bestimmungen auch auf die konfessionellen Lehranstalten der Siebenbürger Sachsen, welche bis dahin auf Grund von Fundamentalgesetzen des Landes durchaus dem autonomen Wirkungskreis der Kirche angehörten. Der Fortschritt, den jenes Gesetz in Bezug auf die pädagogische Vorbildung der Kandidaten bezeichnet, wird leider für uns Deutsche sehr beeinträchtigt durch die Bestimmungen über den Gebrauch der magyarischen Sprache bei den Kandidatenprüfungen, welche ein erspriessliches Universitätsstudium natürlich wesentlich erschweren.

haltung von Musterlektionen, durch eingehende Besprechung und bescheidene Lehrkurse geschehen. „Wenn nach Absolvierung dieses pädagogischen Seminars — so fügt er hinzu — die jungen Leute in das Probejahr treten, so werden sie besser vorbereitet sein, als bisher.“ —

Wie man sieht, ist von dieser Einrichtung nur noch ein Schritt zu den akademisch-pädagogischen Seminaren¹, nach Art der in Leipzig bestandenen und in Jena neuerdings wieder ins Leben gerufenen Anstalt dieses Namens, in denen allein, wie mir scheint, die Frage nach der pädagogischen Vorbildung der Mittelschullehrer² ihre letzte, entscheidende Lösung finden kann. Denn nur hier liegt jene enge Verbindung zwischen theoretischem Studium und praktischer Anwendung vor, welche hoffen lässt, dass die als richtig erkannte Methode auch zu sicherer, lebendiger Übung gelangen werde, und zwar nicht in Form einer jedesmaligen, umständlichen Überlegung, welche den einzelnen Unterrichtsfall erst in weitschweifiger Verstandesthätigkeit den allgemein methodischen Grundsätzen unterordnet, sondern in Form des künstlerischen Taktes, der das im Anfang bewusst Erkannte und Angeeignete nun unbewusst mit instinktiver Sicherheit und Raschheit übt. In diesem echten Lehrertakt findet das methodische Wissen und Können, oder kurz die Methode ihre letzte konkrete, eigentlich wirksame und lebendige Gestalt, hier erst ist sie thätige Kraft. Und damit stehen wir auch am letzten Punkt, den eine allgemeine Erörterung über Methode noch zu berühren hat.

Vor 25 Jahren sprach sich Ziller nicht ohne Bitterkeit über die Missachtung aus, welcher das Streben nach einer methodischen Durchbildung des Unterrichts, namentlich in den Kreisen des höheren Schulwesens begegne. Seine Worte haben heute für Deutschland wohl nicht mehr ganz die Geltung wie damals. Für uns kommen sie auch heute noch nicht zu spät — gestatten Sie mir darum sie anzuführen: „Freilich ist es noch immer so gewöhnlich, als der erziehende Unterricht selten

¹ Vergl. Brzoska-Rein, Die Notwendigkeit pädag. Seminare auf der Universität, Leipzig 1887, und die daselbst S. 205 f. angeführte Litteratur. Dazu noch Vogt im XX. Jahrbuch S. 287 ff. und im XXI. Jahrbuch S. 249 ff. Rein in Fricks Lehrproben und Lehrgängen H. 7 „Zur Schulreform“ sowie in einem Aufsatz „über pädag. Universitäts-Seminare“ 1889. (Ob derselbe als Flugblatt erschienen oder ein Separatabdruck weiss ich nicht.)

² In Osterreich-Ungarn heissen die Gymnasien und Realschulen Mittelschulen.

ist, dass beim Lehren kein fester, wohlgeordneter Plan beobachtet und keine Rücksicht auf psychologische Grundsätze genommen wird. Man verspottet sogar das Streben nach einem streng wissenschaftlichen Verfahren, obwohl für Spott, der wenigstens immer eine Inkongruenz zwischen einer bestehenden Norm und einem thatsächlichen Verhältnis voraussetzt, gar kein Raum ist. Spott mag wohl eine Manier verdienen, die nur für den konkreten Erziehungsfall, aus dem sie hervorgegangen ist, vollkommen passt, aber als allgemeingiltige Methode angesehen und verkündigt wird; denn hierin liegt ein Widerspruch mit dem Begriff der Manier. Spott mag auch jede Einseitigkeit einer Methode verdienen, die eine Unangemessenheit des Unterrichts zu dem wirklichen Geisteszustand des Züglings herbeiführt, sei es nun die unterhaltende Methode von Basedow, oder die strenge und ernste von Pestalozzi, sei es die in einförmigem Gang fortschreitende von Fröbel, sei es irgend eine andere, welche mit Verdrängung von solchen Methoden, die an ihrem Platze zweckmässig sind, als allgemein feststehendes Gesetz hingestellt wird und zu ausschliesslicher Herrschaft erhoben werden soll, statt dass in Angemessenheit zu den wechselnden Zuständen des kindlichen Geistes und insbesondere auch zu den verschiedenen Entwicklungsperioden des kindlichen Alters sowie in Angemessenheit zu den vielerlei Forderungen und Bedingungen des pädagogischen Unterrichts eine Vielseitigkeit der Methoden beim Unterricht herrschen muss. In der That muss man von Raticus und Comenius, von Basedow und Pestalozzi, von Fröbel und Mager, wie von Biedermann, von Hamilton und Jacotot, wie von Ruthardt lernen. Spott mag endlich eine Methode verdienen, welche die Grundzüge für eine besondere Gestaltung des geistigen Lebens bei einem Zügling darstellen soll, aber mit Hilfe einer falschen Psychologie konstruiert ist. . . . Allein derartige Bestrebungen, die man als methodische verspottet, können als solche gar nicht gelten. Denn unter Methode ist nur das zu verstehen, was mit Ausschluss der Manieren übrig bleibt von einem Verfahren, nach welchem der Unterricht im Hinblick auf seinen Zweck erteilt werden soll, sofern er planmässig und in Angemessenheit zu den psychologischen Gesetzen betrieben wird.“ (Grundlegung, I. A., S. 180.)

Wird es meinen Ausführungen über Methode und Methodik gelungen sein, solchem Spott, wo er sich noch findet, zu begegnen, oder werden sie denselben nur neuerdings herausfordern? Nur mit Zagen stelle ich die Frage.

Wohl war ich beim Niederschreiben dieser Zeilen tief durchdrungen von der Bedeutung und Grösse des Gegenstandes, von seinem Zusammenhange mit den höchsten Gedanken, mit den reinsten Bestrebungen der Besten aus der Menschheit. Aber doppelt schwer lastete darum auf mir das Gefühl der eigenen Unzulänglichkeit, diesen Zusammenhang entsprechend darzustellen, zumal in so engem Rahmen, wie er hier geboten war. Wer aus meinen Worten nur diese Unzulänglichkeit heraushört, mag immerhin spotten, vielleicht fehlt es doch auch nicht an solchen, welche mit mir die Grösse des Gegenstandes empfinden.

Sie werden denn auch nicht lächeln, wenn ich sage, die Überzeugung, dass es dem Menschengestalt möglich sei, in Erforschung und Befolgung geistiger Entwicklungsgesetze durch bewusste, sittliche Arbeit den Fortschritt der Menschheit herbeizuführen, sei nur ein Teil des Glaubens an die göttliche Weltordnung und an die Bestimmung des Menschen als bewusstes Glied derselben, in eigenem freien Thun mitzuwirken an ihrer Erfüllung.

In dem Bewusstsein zu solch hoher Aufgabe berufen zu sein ruht der echte Lehrerstolz, dessen notwendige Ergänzung, ja dessen andere Seite — wie bei jedem berechtigten Stolz — freilich die rechte Lehrerdemut ist — die Demut, die da weiss, wie weit menschliches Thun immer hinter den ihm gesteckten Zielen zurückbleibt. Es hat keinen wahrhaft grossen Mann in der Geschichte gegeben ohne das tiefgewurzelte Gefühl solcher Demut. Paulus spricht es aus, wenn er sagt: „Nicht, dass ich es schon ergriffen habe oder schon vollkommen sei, ich jage ihm aber nach, ob ich es auch ergreifen möchte“, — Lessing, wenn er Gott bittet nicht um die volle, ganze Wahrheit, die ja doch für Gott allein sei, sondern nur um das Streben nach Wahrheit, — und dem gleichen Gedanken begegnen wir in jenen schönen Worten Pestalozzis: „Ich weiss wohl, dass die einzige gute Methode weder in meinen noch in den Händen irgend eines Menschen ist und dass wir alle dieser einzigen guten uns nur nähern können.“

Und wenn es den grossen Männern oft so zu Mute ist — was bleibt uns Kleinen da übrig. Muss uns bei unserm Thun und Lassen nicht oft eine Stimmung überkommen, denen einige Verse des Wandsbecker Boten also Worte leihen: „Wir klugen Menschenkinder sind eitel arme Sünder und wissen gar nicht viel; wir spinnen Luftgespinnste und treiben viele Künste und kommen weiter von dem Ziel.“ Es wird gut sein, wenn

wir uns solcher Stimmung nicht ganz verschliessen und uns durch sie warnen lassen, nicht allzu vertrauensselig und eingebildet zu werden auf unsere Künste. Haben wir es aber am redlichen Bemühen nicht fehlen lassen, so werden doch auch für uns Stunden kommen, wo wir uns unserer That freuen dürfen — der That, durch die allein ja doch die Welt besteht und fortschreitet.

