

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 1 (1891)
Heft: 2

Artikel: Über den Unterricht in der Heimatkunde
Autor: Stucki, G.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-788193>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 10.01.2025

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

Über den Unterricht in der Heimatkunde.*)

Von G. Stucki, Bern.

„In allen seinen Wirkungen ist lernen, was *Dinge* bedeuten, heilsamer und notwendiger, als lernen, was *Worte* bedeuten.“

Wer wird diesen Satz *Herbert Spencers* heute anfechten? Die Psychologie gibt ihm recht, und die pädagogische Erfahrung spricht tagtäglich für ihn. Er sollte in grossen Lettern über jedem Katheder stehen, und — was mehr wert wäre — jedem Lehrer für ein- und allemal ins Gewissen geschrieben sein. Seine Konsequenz wäre die eindringliche Warnung, nicht in die Ferne zu schweifen, da das Gute, ja das Beste, am nächsten liegt. Dieses Beste, was an Mitteln zur Entwicklung des kindlichen Geistes dem Erzieher von Anfang gegeben ist, das sind eben *die sinnlich wahrnehmbaren Dinge*, ist das Sein und Geschehen im kindlichen Lebens- und Erfahrungskreise. Wer diesen Kreis zu früh verlässt, hat nur noch Worte, leeren Schall, geisttötendes Scheinwissen. Wenn nicht auch im Erziehungswerke, wie überall, menschliche Eitelkeit im Spiele wäre, welcher das Alltägliche, Naheliegende zu gemein, das Fremde, Hochklingende aber verlockend erscheint, und wenn im Stande der Erzieher zugleich für ein- und allemal überwunden wäre jener Schlendrian und jene Bequemlichkeit, welche, entgegen der besseren Einsicht, im altgewohnten Geleise sich bewegt, lieber nach Büchern, als

*) Um weitere Fussnoten zu ersparen, sei hier für denjenigen, der sich mit der Materie eingehender zu befassen wünscht, auf folgende empfehlenswerte Schriften hingewiesen:

1. *Tromnau*, Der Unterricht in der Heimatkunde, Heynemann, Halle 1889. 109 S., 1 Mk. 50.
2. *Finger*, Anweisung zum Unterricht in der Heimatkunde (IV. Auflage, Berlin 1876).
3. *Jütting und Weber*, Anschauungsunterricht und Heimatkunde, Leipzig 1889.
4. *Geistbeck*, Geschichte der Methodik des geographischen Unterrichts in Kehrs „Geschichte der Methodik“.
5. *Trunk*, Die Anschaulichkeit des geographischen Unterrichts, Wien 1890. 204 S., Fr. 3. 20.

nach Dingen greift, den Katheder nur höchst ungern verlässt und bei allem doch den Ruhm, tüchtige Kenntnisse vermittelt, „es weit gebracht“ zu haben, nicht entbehren mag: dann würde unser Schulunterricht längst praktischer, mehr dem Leben dienend, mehr Kraft weckend geworden sein, weil man sich mehr mit Dingen, als mit Worten beschäftigen würde.

Wenn „nichts im Geiste ist, was nicht vorher in den Sinnesorganen war“, so gibt es nur *eine* Möglichkeit, sich mit räumlich und zeitlich entfernten, der Sinneswahrnehmung nicht zugänglichen Dingen zu beschäftigen, ohne in leeren Verbalismus zu verfallen. Diese besteht darin, dass man vorher durch gründliche und allseitige Beschäftigung mit den Dingen des kindlichen Erfahrungskreises den jugendlichen Geist mit Vorstellungsmaterial so bereichert, die Phantasie durch Reproduzieren, Zerlegen und neues Verbinden der Vorstellungen soweit geübt hat, dass die Vorstellung des Fremden aus dem kindlichen Geiste heraus gebildet werden kann, soweit als ihre Elemente in ihm bereits vorhanden sind.

I. Den Inbegriff alles dessen, was sich dem Menschen von Jugend auf tagtäglich an Dingen der äussern und innern Erfahrung darbietet, können wir seine *Heimat* nennen. Die Heimat des Kindes in diesem Sinne ist nicht das elterliche Haus, nicht das Dörfchen, nicht die Gemeinde, nicht der Bezirk; sie hat keine bestimmten Grenzen; sie geht so weit, als das Kind mit den Dingen in häufige Berührung kommt. Und da der Zögling ebensowenig, als er eine politische Grenze kennt, von sich aus unterscheidet zwischen Objekten der Geographie, der Naturkunde, Astronomie, Geschichte, Raumlehre etc., so besteht kein hinlänglicher Grund, diese Scheidung im Unterrichte von vornherein vorzunehmen. Zur *Heimatkunde* im weitesten Sinne kann somit zunächst alles gehören, was der Erfahrungskreis des Schülers an Sein und Geschehen aufweist, alles aber selbstverständlich nur soweit, als auf eine fruchtbringende Behandlung auf der betreffenden Stufe zu rechnen ist. In diesem Sinne fällt die Heimatkunde materiell zusammen mit dem, was man den *Anschauungsunterricht*, insbesondere den beschreibenden Anschauungsunterricht, nennt. Sie ist die objektive Bezeichnung für das, was in letzterem Ausdruck im Hinblick auf das Subjekt benannt ist. Sie ist also die naturgemässe, einheitliche Wurzel der realistischen Unterrichtsfächer nicht nur, sondern auch aller jener Unterrichtspensen, die neben einer formalen und subjektiven auch eine materiale, objektive Seite haben (Sprache, Rechnen, Raumlehre, Zeichnen). In bezug auf letztere Fächer lautet die nahe liegende Forderung: *Man lehre lesen, sprechen, schreiben, rechnen, zeichnen vor allem an und mit Hülfe der Dinge des unmittelbaren Erfahrungskreises.*

Der Begriff der Heimatkunde ist im Vorstehenden in anderem, namentlich in viel weiterem Sinne gefasst, als die Tradition verlangt und die heutige Methodik zu tun pflegt. Ziemlich allgemein versteht man unter Heimatkunde lediglich die unterrichtliche Bearbeitung derjenigen Objekte der Heimat, welche für den späteren Geographieunterricht fruchtbare Vorstellungen bieten. So erscheint in den vorhandenen Lehrbüchern die Heimatkunde ausschliesslich als eine Vorstufe der Geographie und damit als ein wohl isolirtes Unterrichtspensum, das nach dem Anschauungsunterricht und parallel mit der Naturkunde und den Anfängen der Geschichte in den Unterrichtsplänen aufzutreten pflegt. Diese Sonderung dürfte nach zwei Seiten ihre Nachteile bieten. Einmal nämlich hat sie, wie es scheint, ziemlich allgemein dazu geführt, alle Materien, welche in die Heimatkunde im engeren Sinne zu gehören scheinen, aus dem sogenannten Anschauungsunterricht der ersten drei Schuljahre vollständig auszuschneiden, obwohl die Sprachbüchlein für diese Stufe einer ganzen Menge von Bezeichnungen geographischer Elemente nicht entbehren. Begriffe, wie: Hügel, Berg, Ebene, Tal — Quelle, Bach, Fluss, See — Fussweg, Strasse, Brücke, Eisenbahn — Weiler, Dorf, Flecken, Stadt — Hütte, Wohnhaus, Kirche, Palast — Acker, Wiese, Wald, Sumpf u. s. w. begegnen uns in den Sprachbüchlein der Unterstufe auf jeder Seite, können und sollen auch hier nicht entbehrt werden, und doch fällt den betreffenden Lehrkräften in der Regel nicht ein, dass diese Gegenstände auch unterrichtliches Anschauungsobjekt werden können, ja werden müssen, wenn ihre Vorstellungen im Geiste des Kindes die wünschbare Klarheit erhalten sollen. Da also durchaus nicht einzusehen ist, weshalb die vor Augen liegenden Objekte geographischer Natur nicht gerade so gut gelegentlich Gegenstand des Anschauungsunterrichtes werden sollten, wie Pflanzen, Tiere und Kunstgegenstände, da ihnen vom ersten Schuljahre an im Unterricht und im täglichen Leben auf Schritt und Tritt begegnet wird, so muss entweder gefordert werden, dass sich schon die ersten Schuljahre mit Heimatkunde im bisherigen Sinne befassen, oder dieser Begriff ist überhaupt von vornherein so zu fassen, dass er sich inhaltlich mit dem Anschauungsunterricht deckt. Dann könnte die Forderung als selbstverständlich gelten, *dass die ersten Elemente zur geographischen Bildung schon in den ersten Schuljahren gelegt werden sollten.*

Im weitern hat die traditionelle Deutung des Begriffs Heimatkunde dazu geführt, dass auf der Mittelstufe drei in ihren Wurzeln sowohl, als in ihrer späteren Entwicklung mehr oder weniger innig verwachsene Unterrichtsgebiete früher, als notwendig, von einander geschieden und in

selbständige Bahnen gewiesen wurden. Nicht nur als Wissenschaft, sondern auch als Unterrichtsmaterie ist die Geographie dem Wesen nach ein Zweig der Naturwissenschaft. Sie erscheint in dem Masse mehr als solcher, als sie nicht auf leere Nomenklatur, sondern auf wirkliches Erkennen, d. h. auf Begreifen und Verstehen, abzielt. Ohne eine Fülle naturkundlicher Begriffe und Gedanken ist kein fruchtbringender Geographieunterricht möglich. Die Naturkunde bereitet also ebenso gut auf den geographischen Unterricht vor, wie das, was wir Heimatkunde zu nennen gewöhnt sind. Und beide Gebiete lassen sich in ihren Elementen unmöglich sondern. Beispielsweise bedarf der Geographieunterricht der Begriffe: Wiese, Acker, Feld, Wald, Sumpf etc.; er setzt eine elementare Kenntnis des Wasserkreislaufes, der verschiedenen Wirkungen der Sonnenstrahlen nach der Lage, der klimatischen Faktoren und der Abhängigkeit der Vegetation von denselben, der menschlichen Beschäftigungen und der gegenseitigen Beziehungen derselben u. s. w. voraus, Materien also, die mit gleichem Recht diesem oder jenem Unterricht zugewiesen werden. Soweit also der elementare Geographieunterricht sich, wie die Naturkunde, auf direkte Wahrnehmungen stützt, es mit den Sinnen zugänglichen Objekten zu tun hat, liegt es in der Natur der Sache begründet, beide Fächer zu vereinigen, d. h. es dürfen und sollen die heimatkundlichen Belehrungen mit und in Verbindung mit den naturkundlichen gegeben werden.*) Und da weiter die Geschichte eine Fülle von Vorstellungen und eine gewisse Reife der Phantasie voraussetzt, die beide unmöglich vorhanden sein können, wenn der Schüler im vierten Schuljahre unvermittelt in ferne Zeiten und Länder versetzt wird, wohl aber allmähig gebildet werden, wenn der Unterricht überall an der Hand des Vorhandenen, Angeschauten allmähig in die Vergangenheit hinüberleitet, so ergibt sich als weitere Forderung, *dass die drei Realfächer Geschichte, Geographie und Naturkunde in ihren Anfängen als ein Fach zu behandeln sind und nur sukzessive und allmähig sich von einander loslösen dürfen.*

Wir hätten danach als Sachunterricht für die ersten vier bis fünf Schuljahre eine überall auf direkte Anschauung gegründete Heimatkunde, in welcher Gegenstände der Kunst, Pflanzen, Tiere, Mineralien, Wasser, Luft, Himmel, Sonne, Mond, physikalische Erscheinungen, Bodenformen, Verkehrsmittel, menschliche Einrichtungen und Beschäftigungen, Ereig-

*) Vergl. *Twichausen*: Der naturgeschichtliche Unterricht in ausgefüllten Lektionen, Leipzig 1890.

Ferner *Wigge und Martin*: Die Unnatur der modernen Schule, Leipzig 1888.

nisse der Gegenwart und Vergangenheit u. s. w. Berücksichtigung fänden, zielbewusst und planmässig natürlich, aber ohne Fächerscheidung.

Beispiel einer in diesem Sinne ausgewählten Stoffgruppe: Weizen — Acker (im Vergleich zu Wiese und Wald) — Pflug — Ackerwagen — der Landmann — die Mühle — die Arbeit des Wassers — Landwirtschaft und Industrie — Strassen und Eisenbahnen — die alten Helvetier.

II. Der heimatkundliche Unterricht ist zunächst Selbstzweck, insofern die Übung im Beobachten und Beurteilen der Dinge des Anschauungskreises, die Fülle der Vorstellungen, die auf diese Weise vermittelt werden, und die Bildung der Phantasie und des Verstandes durch die tiefere Verarbeitung des Anschauungsmaterials an sich einen hervorragenden Bildungswert besitzen. Er erscheint aber zugleich als ein Mittel zu einem weiteren Zwecke, da die unterrichtliche Bearbeitung des Nahen, vor Augen Liegenden die Voraussetzung zur Behandlung des Fernen, nicht direkt den Sinnen zugänglichen Unterrichtsstoffes bildet. Betreffs derjenigen Objekte, die wir der Naturkunde zuzuteilen gewohnt sind, ist die Heimat im allgemeinen so reich, dass ein Hinausgehen über ihren Rahmen für die Volksschule im allgemeinen nur an wenigen Punkten (fremde Gewächse und Tiere) wünschenswert erscheint. Umgekehrt verhält es sich mit den geschichtlichen Materien. Die Natur der Sache führt hier notwendig gar bald über die Grenzen des Anschauungskreises hinaus, zunächst in vergangene Zeiten, dann auch in entlegene Gegenden. Mehr als — bei gegebenem Anlass — einige Hinweise auf die Zustände in früheren Jahrhunderten (Beschäftigung der Menschen, Verkehrs- und Wohnungsverhältnisse, bürgerliche Einrichtungen, Elemente der staatlichen Verhältnisse), ferner allfällige Sagen oder bestimmte an den Ort sich knüpfende Ereignisse, lässt sich an geschichtlichen Materien auf dem Boden der Heimatkunde kaum aufbauen. Soweit bei den geschichtlichen Stoffen die geographischen Verhältnisse wichtige, das Verständnis bedingende Faktoren bilden, wird die eigentliche Geographie der Geschichte den Boden ebenen müssen. Für das letztere Fach dagegen hat die Heimatkunde in so hohem Grade eine grundlegende Bedeutung, dass man sie, wie schon bemerkt, fast durchgehends bloss im Hinblick auf die Geographie, als ihre Vorstufe, behandelt findet. Von dem Verhältnis der beiden Pensen zu einander ist daher hier insbesondere noch zu reden.

Der Geographieunterricht hat es auf allen Punkten mit Vorstellungskomplexen und Begriffen zu tun, für welche jede direkte Anschauung fehlt. Als Surrogat derselben dient ein Komplex von Zeichen, die mit der Sache ungefähr die nämliche Verwandtschaft haben, wie der Grund-

rissplan. eines Gebäudes zu diesem selbst. Somit muss hier der produktiven Phantasie die Hauptsache überlassen werden. Dass diese aber nur insofern in eine unterrichtlich fruchtbare Aktion tritt, als ihr einerseits eine gewisse Geübtheit im Zerlegen und Neuverbinden von Vorstellungen eigen ist und als sie andererseits über eine Summe von verwandten klaren und deutlichen Bildern verfügt, ist schon oben berührt. Die notwendige Folgerung hieraus lautet: Dem Unterricht über fremde Gegenden muss eine gründliche, auf direkte Anschauung gestützte Bearbeitung aller der Elemente, welche das Landschaftsbild der Heimat zusammensetzen, vorausgehen. Und wann eingewendet werden wollte, dass dem Schüler ja schon aus der täglichen Erfahrung Grundbegriffe, wie Tal, Hügel, Berg, Abhang, Ebene, Quelle, Bach, Fluss etc. hinlänglich geläufig seien, so wäre dieser Einwand aus zwei Gründen nicht stichhaltig. Einmal nämlich ist Tatsache, dass das Kind sich ohne zielbewusste Leitung selbst von den alltäglichsten Dingen nur höchst oberflächliche, einseitige und darum unvollständige Vorstellungen macht. Sodann bedarf der Geographieunterricht mehr, als der *Einzelvorstellungen* von einem *bestimmten* Berg, Tal, Fluss etc. Diese Individualbilder müssen durch Analysiren und Vergleichen zu *Gemeinvorstellungen* erhoben worden sein, wenn sie bei dem Aufbau des Bildes einer fremden Gegend mitwirken sollen. Als erste Hauptaufgabe des heimatkundlichen Unterrichts in bezug auf die Geographie ist somit *die zielbewusste unterrichtliche Bearbeitung aller geographischen Vorstellungen, deren Objekte von einem nahen Hügel aus oder auf kürzeren Spaziergängen sichtbar sind*, hinzustellen.

Der Geographieunterricht hat aber nicht nur die Phantasie, sondern ebenso sehr auch den *Verstand* zu beschäftigen. Was eine Gegend ist und bedeutet, wird durch eine Reihe von Faktoren bestimmt, die unter sich in durchgängigem Kausalzusammenhang stehen. Geographische Lage, Bodengestaltung, Gewässer, Klima, Vegetation, Erwerbsquellen und Bevölkerungsverhältnisse eines Landes sind eins durchs andere zu erklären und zu begreifen, und wo die Beziehungen dieser Faktoren nicht zu tief liegen und zu kompliziert sind, muss der Schüler angeleitet werden, sie aufzusuchen, wenn der Geographieunterricht nicht um den vornehmsten Teil seines geistbildenden Wertes kommen soll. Dieses geographische Denken lernt sich aber besser an Dingen, als an Zeichen, besser an der Wirklichkeit, als an der Karte. Warum auf einem nahen Hügel noch Schnee liegt, während er in der Tiefe geschmolzen ist; weshalb hier das Getreide früher reif ist, als dort; warum hier ein Sumpf, dort ein See sich findet; welche Herkunft diese wohlgeschichteten Kieslager und jene ungeschichteten Schuttmassen haben; wie es kommt, dass hier mehrere

Quellen sich finden, während von jener Gegend kein Bächlein und keine Brunnenleitung herkommt; warum dieser Brunnen bei Trockenheit früher absteht, als jener, dieser Fluss bei anhaltender Dürre noch sehr wasserreich ist, während jener Bach fast ausgetrocknet ist; weshalb die konkaven Seiten der Flusswindungen flachufrig zu sein pflegen, während die konvexen Ufer steil sind; warum hier grobe Steine, dort nur Sand im Flussbett niedergeschlagen sind; weshalb diese Strasse und jene Eisenbahnlinie gerade so und nicht anders angelegt sind; wie es kam, das hier eine Stadt oder ein grosses Dorf entstand, während es dort bei wenigen Häusern geblieben ist: Diese Fragen — sie liessen sich ins Hundertfache vermehren — können nur eine Andeutung davon geben, was mit der Forderung gemeint ist: *Der heimatkundliche Unterricht soll im fernern das geographische Denken üben.*

Mit den beiden Forderungen der Bildung der geographischen Grundbegriffe und der Übung des geographischen Denkens sind indes die Aufgaben der Heimatkunde gegenüber der Geographie durchaus nicht erschöpft. Trotz aller Verbesserungen und der fortwährenden Vermehrung der direkten geographischen Veranschaulichungsmittel wird sich der Geographieunterricht auch in Zukunft vornehmlich auf *das kartographische Bild zu stützen* haben. Die Karte redet aber eine Sprache, in die sich das Kind gerade so gut erst allmählig hineinbuchstabieren lernen muss, wie in diejenige eines Buches. Dass eine gewisse Art der Verteilung des Schattens oder eine besondere Form und Art der Schraffirung einen Berg, eine Bergkette oder einen Hügel, eine Hochebene oder ein Tal etc. darstellt, dass ferner gewisse Linien Flussläufe, andere Strassen und wieder andere Eisenbahnen bedeuten u. s. w., das darf dem Schüler nicht einfach gesagt werden, sondern muss erklärt, geübt und so sehr zu eigen gemacht werden, dass beim Anblick der Zeichen in der Phantasie ein Bild der Wirklichkeit entsteht. Das Letztere namentlich ist aber nur zu erreichen, wenn die Forderung „erst die Sache, dann das Zeichen!“ erfüllt wird, nimmermehr aber, wenn das Zeichen der Ausgangspunkt ist. Erst muss der Schüler einen Bach, Fluss, Hügelzug etc. in seinem Verlaufe und seinen Eigentümlichkeiten, soweit diese für die kartographische Darstellung in Betracht kommen, genau erkannt haben, bevor er daran gehen darf, diese Objekte kartenmässig zu zeichnen. Und er muss durch allmähliche und sorgfältige Vorbereitung selbst darauf geführt werden, dass dieses und jenes geographische Objekt nun gerade so und nicht anders zu zeichnen ist. Weshalb ein Berggipfel mit allseitig verlaufenden Schraffuren, ein kurzer Steilabhang mit kurzen, starken, dichten Strichen, ein sanfter Abhang mit schwächeren, entfernteren Linien, ein Fluss mehr

geschlängelt, als eine Strasse, und im Verlaufe dicker werdend, ein Dorf mit einer kleinen Kreislinie u. s. w. dargestellt wird, das wird ein ordentlicher Schüler unter geschickter Katechese nicht allzu schwer herausfinden, und wenn er's selber gefunden hat, wenn ihm diese Zeichen nicht als willkürliche, zufällige, sondern als notwendige erscheinen, so wird er von vornherein bei ihrem Anblick mehr Neigung haben, sich dessen, was sie bedeuten, bewusst zu werden. Dass man dabei vom Kleinen zum Grossen und vom Nahen zum Entfernteren, also vom Schulzimmer zum Schulhaus, von diesem zu seiner nächsten Umgebung, dann zum Dorf, zur Gemeinde und zum ganzen sichtbaren Gebiet übergeht, kann als selbstverständlich gelten. Je häufiger und eingehender dabei das kartographische Bild mit der Wirklichkeit und diese wieder mit ihrer kartographischen Darstellung verglichen wird, desto sicherer wird sich der Schüler der Bedeutung und des Wertes der Kartenzeichen bewusst werden. *)

III. Die methodische Fundamentalforderung betreffs des heimatkundlichen Unterrichts ist im Vorstehenden bereits enthalten. Sie lautet: *Gehe überall von der direkten, zielbewusst geleiteten Anschauung aus!* Diese Forderung schliesst in sich, dass wenigstens ein Teil dieses Unterrichts, nämlich die Darbietung des Neuen, im Freien erteilt werde. Auf dem Platz vor dem Schulhause, auf dem nahen Hügel und auf kleineren Exkursionen ist der Stoff für alle elementaren geographischen Belehrungen zu sammeln. Bei der Mannigfaltigkeit und Vielgestaltigkeit der geographischen Objekte, die fast jeden kleinsten Teil unseres Vaterlandes auszeichnen, ist eine gehörige Ausnutzung derselben in einem einzigen Schuljahre nicht möglich. Es ist dies ein weiterer Grund, zu verlangen, dass die ersten Elemente der geographischen Bildung schon auf der Unterstufe behandelt werden. Aber auch die Oberstufe wird der Heimat als geographisches Veranschaulichungsmittel nicht entbehren können. Auch bei der sorgfältigsten Behandlung der geographischen Momente der Heimat im ersten Schuljahre der Mittelstufe wird der spätere, auf die Karte gestützte Geographieunterricht wohl daran tun, recht oft zur Heimat zurückzukehren, um ergänzend und vertiefend die früheren Vorstellungen neu zu beleben und mit ihrer Hilfe das Fremde der Phantasie näher zu legen. Demnach könnte der Stoff der Heimatkunde (im engern Sinne) etwa in folgender Weise gegliedert und angeordnet werden:

I. Stufe: Gelegentliche, nicht weiter zu verarbeitende Anschauung der auffallendsten geographischen Objekte, als: Ebene, Tal, Hügel, Berg,

*) Vergleiche in diesem und andern Punkten meine: *Materialien für den Unterricht in der Heimatkunde*, Bern, W. Kaiser, 1887.

Abhang — Quelle, Bach, Fluss, Brunnen, See (Teich) — Fussweg, Strasse, Eisenbahnlinie, Brücke, Kahn, Schiff, Wagen, Kutsche — Garten, Acker, Wiese, Sumpf, Wald — Hütte, Wohnhaus, Kirche, Scheune, Weiler, Dorf, Stadt — Himmel, Sonne, Mond, Sterne, Regen, Schnee, Wind — Landmann, Handwerker, Kaufmann etc., alles, soweit die betreffenden Objekte auf Spaziergängen dem Auge sich darbieten oder als den betreffenden Vorstellungen im übrigen Unterricht begegnet wird (z. B. bei Erzählungen).

II. Stufe:

- a) Verweilende Betrachtung der Bodenformen; Orientirung (Horizont, Himmelsrichtungen); Luft und Wasser; Kreislauf des Wassers; der Erdboden und seine Bewachsung; Gebäude und Ortschaften; Verkehrsmittel; Beschäftigung der Menschen; die Gestirne; die Jahreszeiten.
- b) Hiemit in Verbindung: Bildung des geographischen Denkens durch Aufsuchen leicht verständlicher ursächlicher Beziehungen.
- c) Einführung in das Verständnis der Karte: Erklärung des verjüngten Masstabes; die Richtungen im Freien und auf der Tafel (Karte); Zeichnen des Schulzimmers, des Schulhauses mit Umgebung, des Dorfes, der weiteren aus der Anschauung bekannten Umgebung.

Dieser Stoff könnte auf das IV. und V. Schuljahr verteilt werden. Im Sommer wäre vorzugsweise jeweilen durch Exkursionen der Stoff zu sammeln und derselbe sodann im Winter oder bei schlechter Witterung im Schulzimmer zu verarbeiten. Gegen Ende des V. Schuljahres könnte unter günstigeren Verhältnissen die eigentliche Geographie mit der Betrachtung des Kantons einsetzen.

III. Stufe: Vertiefung in den ursächlichen Zusammenhang der geographischen Erscheinungen (Ablagerungen, Flussläufe, Klimaverhältnisse etc.); stete Vergleichung der geographischen Erscheinungen fremder Gegenden mit denen der Heimat; kartographische Darstellung vor Augen liegender Landschaftsbilder auf Exkursionen (Croquis); Längen- und Querprofile nach dem Augenschein und nach der Karte der Heimat; Contourlinien des Landschaftsbildes, im Freien entworfen.

Wer glaubt, dass er ob dem zu bewältigenden Pensum in der Geographie nicht Zeit zu all' diesen Dingen finden könne, dem sei noch einmal das eingangs zitierte Spencersche Wort in Erinnerung gerufen, dass *Beschäftigung mit Dingen in allen Wirkungen besser ist, als solche mit Worten oder blossen Zeichen.*