

Beilage VIII : der Unterricht in der Heimatkunde

Autor(en): **Steiner, J.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode**

Band (Jahr): **58 (1891)**

PDF erstellt am: **29.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-744156>

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.

Der
Unterricht in der Heimatkunde.

Referat von J. Steiner, Lehrer in Winterthur.

I.

Unter allen Vorstellungen des Menschen zeigen die aus dem Verkehr mit der Natur und Bevölkerung der Heimat hervorgegangenen die grösste Dauer. Sie sind die ursprünglichsten und gewinnen durch die stete Wiederholung derselben Eindrücke, hauptsächlich aber durch den Umstand, dass so manche Gegenstände der Anschauung Zeuge der tiefsten Gemütsregungen werden, fortwährend an Stärke und Lebendigkeit. Sie bilden das Minimum des Gedankenvorrates, ohne das der Mensch auch in den beschränktsten Verhältnissen sich nicht zurechtfinden kann, und sind doch wieder die Voraussetzung alles höhern geistigen Lebens; denn sie eignen sich vorzüglich zur lebhaften Vergegenwärtigung und zur Auffassung dessen, was in räumlicher und zeitlicher Beziehung über unsern Gesichtskreis hinaus liegt. An Wichtigkeit werden sie somit von keinen andern Vorstellungen übertroffen, und wie sehr sie auch der Zahl nach allen andern überlegen sind, braucht keines weitem Nachweises.

Mit der Zahl hält jedoch ihre Bestimmtheit und Vielseitigkeit nicht Schritt. Die Vorstellungen des Kindes sind beim Eintritt in die Schule zu ungeordneten Massen vereinigt. Aus ihnen heben sich einzelne Vorstellungen noch nicht mit gehöriger Schärfe ab; sie verwirren sich noch vielfach und fliessen in einander über. Sie leben darum noch nicht mit derjenigen

Stärke in der Seele fort, welche nötig ist, um sie mit Leichtigkeit wieder ins Bewusstsein zurücktreten zu lassen. Ebenso ist ihr Inhalt noch kein fester und abgeschlossener, sondern fortwährend Zusätzen, Erweiterungen und teilweisen Umbildungen zugänglich; ihre Verknüpfung untereinander ist zudem eine so lockere und lose, dass sie mit Leichtigkeit alle möglichen, und häufig die sonderbarsten Verbindungen eingehen. Nebenvorstellungen treten zur Unzeit hervor, verdrängen wichtigere und wesentlichere, führen zu unvollkommenen und falschen Auffassungen selbst des Bekannten und Alltäglichen, und machen durch ihren ungeordneten Zustand das Kind unfähig, eine längere, zusammenhängende Reihe von Vorstellungen zu durchlaufen und festzuhalten.

Darum greift nun der Lehrer mit ordnender Hand in die Gedanken und Gefühle des Schülers ein. Er sucht die Aufmerksamkeit des Kindes, das so gerne nur die Oberfläche der Dinge streift, auf bestimmte Objekte anhaltend zu lenken und die Gesamtvorstellungen in Teilvorstellungen zu zerlegen. Er bemüht sich, diese für sich klar zu machen und durch geordnetes Wiederausammenfügen in ein deutliches Ganzes, in wirkliche, reine Anschauungen zu verwandeln. Durch einfache bildliche Darstellung des beobachteten Dinges und richtige sprachliche Bezeichnung desselben soll endlich die Klarheit der gewonnenen Vorstellungen erhöht werden.

Zu diesem Zwecke führt die Schule im elementaren Anschauungsunterricht das Kind planmässig in seiner nächsten Umgebung umher. Es macht einen Gang durch die Schulstube, die Wohnstube, durch Keller und Winde. Es betritt die Strasse, den Garten, das Feld, den Wald; es beobachtet bereits auch den heimatlichen Himmel und lernt den Wechsel der Tages- und Jahreszeiten verfolgen. Es benennt die Dinge, die ihm vorgezeigt werden, untersucht sie nach ihren Teilen, ihrer Zahl, ihrer Stellung oder Lage, nach Licht und Farbe, Grösse und Richtung, nach ihrem Verhalten zu Gefühl, Geruch, Geschmack, nach ihrer Bewegung, ihrem Zusammenhang u. s. w.

Zahlreiche Vorstellungen werden hierdurch berichtet, neue hinzugefügt. Den grossen Ansprüchen, die der nachfolgende Unterricht an die Fassungskraft des Schülers stellt, ist jedoch mit dieser Arbeit nicht Genüge leistet.

Schon der bisherige Unterricht bediente sich in immer steigendem Masse der Zeichen der Schrift, um Vorstellungen zu erzeugen. Immer mehr tritt in der Folge die Welt der Zeichen und Formen in den Vordergrund, welche der Schüler aus seinem geistigen Schatze mit Vorstellungs- und Gedankeninhalt zu erfüllen hat. „Er muss auf dem Gebiete des Zeichnens und der Geometrie, soll er mit Verständnis arbeiten, den Figuren körperlichen Schein leihen und blosse Umrisse je nach Schattirung und Farbenglanz verschieden deuten lernen. Er hat die stummen Zeichen der Karte in farbenfrische Anschauungen von geographischen Erscheinungen umzusetzen.“ Für die Schule erwächst daher die Aufgabe, dem erschwerten Lernprozess entsprechend, den Vorstellungskreis des Schülers zu erweitern. Vor allem soll das Kind befähigt werden, dass es sich mit leichter Mühe in entlegene Räume und Zeiten zu versetzen vermag.

Dazu ist wiederum die Bildung möglichst klarer Vorstellungen von Dingen, Zuständen und Erscheinungen der Heimat das wichtigste Mittel; denn das Entlegene, Fremde wird im Kindesalter nur durch Beziehung auf bekannte Örtlichkeiten und Ereignisse der Heimat erfasst.

Die abermalige Erweiterung und Vertiefung des kindlichen Erfahrungskreises würde wohl am richtigsten in der Weise erfolgen, dass die erwähnten Vorstellungen jedesmal erst dann gebildet würden, wenn der nachfolgende Unterricht ihrer bedürfte. Der Durchführung einer solch anlehnenden Heimatkunde stehen jedoch so grosse Schwierigkeiten entgegen, dass für einmal nicht vermieden werden kann, das, was zweckmässiger erst später und gelegentlich den einzelnen Fächern zukäme, in einem besondern Kursus vorzuüben. Namentlich ist es der geographische Unterricht mit seinen weitgehenden Anforderungen an das Abstraktionsvermögen der Schüler, der zu einem solchen Verfahren drängt.

Für alle Fälle und alle Zukunft ist nun freilich auch damit nicht hinreichend gesorgt. Der fortschreitende realistische Unterricht setzt im Schüler einen solchen Schatz von Erfahrungen, eine solche Menge von zeitlichen und räumlichen Grundbegriffen voraus, dass trotzdem immer wieder neue Stützpunkte in Form von heimatlichen Anschauungen gesucht werden müssen. Es wird sogar ein nochmaliges Durchwandern der

Heimat im Unterricht notwendig, wenn es sich darum handelt, in ihr die nötigen Anknüpfungspunkte aufzudecken für den ersten Unterricht in der Gesellschafts- und Verfassungskunde und für eine erweiterte und vertiefte Behandlung der geographischen und geschichtlichen Verhältnisse des Heimatlandes. Diese Erweiterung vorzunehmen, ist Sache der obern Schulstufe.

Der Bildung und Berichtigung heimatlicher Vorstellungen ist somit auf allen Stufen und in allen Klassen der Volksschule bestmögliche Aufmerksamkeit zu schenken. In eingehender Weise hat sie zu erfolgen durch die Heimatkunde der I. Realklasse und eine wiederholte Betrachtung der Heimat nach umfassenderen Gesichtspunkten auf der obern Stufe.

II.

Die Pädagogik hat von jeher der Heimatkunde in ihrer Eigenschaft als Vorbereitungsunterricht auf die Realien besondere Beachtung geschenkt. Schon Comenius hat Stellung und Begriff derselben klar und deutlich gezeichnet. In seiner „Mutterschule“ fordert er, „dass die Geographie soll beginnen mit der Kenntnis der Stube, des Gehöftes, der Strassen, der Felder u. s. w.“ und in seiner *Didactica magna* heisst es: „Eine Einleitung in die Geographie findet statt, wenn die Kinder verstehen lernen, was ein Berg, ein Tal, ein Acker, ein Fluss, ein Dorf, ein Flecken, eine Stadt ist; und in der Astronomie wird es ein Anfang sein, wenn das Kind weiss, was man Himmel, Sonne, Mond und Sterne nennt, und wenn es bemerkt, dass sie täglich auf- und untergehen.“

So allgemeiner Natur diese Äusserungen sind, so stellen sie doch bereits in Bezug auf den Lehrgang fest, dass der Unterricht fortschreiten soll vom Haus zum Wohnort und dessen Umgebung; in Bezug auf das Unterrichtsziel fordern sie, dass die Schüler an Objekten der Heimat die wichtigsten geographischen Grundbegriffe verstehen lernen sollen; sie deuten ferner darauf hin, dass eine Beobachtung des Himmels über der Heimat auch zur Heimatkunde gehört, und mit Rücksicht auf die Lehrmethode setzen sie fest, dass der Unterricht seinen Schwerpunkt in „realer Anschauung“ und in der „Beobachtung der Sachen“ haben soll.

Die Philantropen, welche den synthetischen Lehrgang im erdkundlichen Unterricht begründeten, schlossen sich den Forderungen des Comenius an und verlangten als erste Stufe des Geographieunterrichtes das Kennenlernen der Heimat. Wie eindringlich das namentlich durch Rousseau geschah, ist allgemein bekannt. Ihm zur Seite stellte sich der Praktiker Salzmann, in dessen Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal die Heimatkunde bereits unter die Lehrfächer eingereiht war.

Endgiltig wurde die Frage der Existenzberechtigung dieses Unterrichtszweiges durch Pestalozzi und seine Nachfolger entschieden und auch der methodische Ausbau desselben ernstlich in Angriff genommen und gefördert.

Weitere Unterstützung erhielt derselbe durch die Begründer der vergleichenden Erdkunde, durch Alexander v. Humboldt und Karl Ritter. Männer, die bahnbrechend für eine geist- und gemütbildende Methode des geographischen Unterrichts wirkten, konnten einem naturgemässen Gang, wie er von den Vertretern der Heimatkunde angestrebt wurde, nur warm das Wort reden. Ritter urteilt: „Ist diese Elementarbildung zweckmässig beendigt, so sind auch die meisten Schwierigkeiten, welche die Geographie als ferner Unterricht darbietet, gehoben.“

Neuere Methodiker fassen die Aufgabe der Heimatkunde weiter und suchen die Frage zu beantworten, ob und wie weit die letztere zugleich auch zu einer Vorstufe der übrigen Realfächer werden könnte. Ein näheres Eintreten auf alle die Standpunkte, die sich in dieser Beziehung Geltung zu verschaffen suchen, hätte den Vorteil, dass dadurch das Verständnis für Ziel, Umfang und Methode des Unterrichtes wesentlich erleichtert werden könnte; es würde jedoch über den Zweck der vorliegenden Arbeit, die verschiedenen Seiten des Themas in gedrängter Kürze zu berühren, hinausgehen. Aus dem nämlichen Grunde bleiben die Controversen unerörtert, die sich über diese und jene methodische Sonderfrage erhoben, und ebenso müssen endlich auch nähere Auseinandersetzungen über die eigenartige Anlage des Unterrichtes durch die Anhänger der Herbart-Zillerschen Richtung wegfallen.

Die Art und Weise, wie die reorganisirte zürcherische Volksschule vom Jahre 1830 durch ihre ersten Lehrmittel den neu eingeführten Realunterricht gestaltete, gab Veranlassung, dass auch im Kreise der Lehrerschaft die Heimatkunde bald nach ihrer Bedeutung als Ausgangspunkt für Belehrungen in den Realien gewürdigt wurde. Schon im Jahre 1846 spricht sich die zürcherische Schulsynode in ihrer Denkschrift an den Regierungsrat, in welcher sie die Übelstände im Lehrmittelwesen bespricht, für Umgestaltung des ersten realistischen Unterrichtes nach pestalozzischen Grundsätzen aus und stellt die Forderung auf, „dass die Geographie mit einer charakteristischen Beschreibung der Heimat zu beginnen habe und der weitere Fortschritt des Unterrichtes in allen Teilen auf die so gewonnene Anschauung zu gründen sei.“ Ähnliche Wünsche wurden in den folgenden Jahren laut, namentlich aber beim Beginn und im Verlauf der Schulgesetzesrevision der fünfziger Jahre. Doch finden sie im Lehrplan vom Jahr 1861 noch keine Berücksichtigung. Eine mehr das Materielle verfolgende Zeitrichtung verhinderte eine namhafte Erweiterung der Schulzeit und nötigte dazu, die Bildungsstufen der Reformschule mit all ihren weitgehenden Anforderungen neuerdings in Altersstufen zu zwängen, die ganz heterogenen Prinzipien entsprungen und 30 Jahre früher geschaffen wurden, weil sie durch das Herkommen geheiligt waren, und weil der gedrückten wirtschaftlichen Lage der Bevölkerung Rechnung getragen werden musste. Gleichzeitig wurde auf den Erwerb realistischer Kenntnisse durch das Aufleben von Handel und Gewerbe besonderes Gewicht gelegt, und es war das mit ein Grund, dass ein organischer Anschluss des Realunterrichtes an die Ergebnisse des Elementarunterrichtes abermals unterblieb. Immerhin wurde einem solchen dadurch Vorschub geleistet, dass durch die Einführung des besondern Anschauungsunterrichtes auf der ersten Schulstufe eine richtigere Aufeinanderfolge der zur Anschauung gelangenden Gegenstände erzielt wurde und damit auch eine vielseitigere und gleichmässiger Grundlauge für den nachfolgenden Unterricht. Diese Neuerung hat viel dazu beigetragen, die Vorteile einer gründlicheren Betrachtung der Heimat, als sie durch die Wohnortskunde im elementaren Anschauungsunterricht möglich ist, immer weiteren Kreisen nahe zu legen. Es fehlt

denn auch in der Folge nicht an praktischen Untersuchungen, die in der Gestalt von Lehrmitteln für den Anschauungsunterricht, von Preisarbeiten und Referaten festzustellen suchten, innerhalb welcher Grenzen eine derartige Erweiterung angesichts der bestehenden Organisation der Volksschule sich zu bewegen hätte.

Eberhard und Rüegg endlich, die auf der Grundlage Scherrs fortbauend, den realistischen Unterricht mehr mit den Forderungen der Anschauung in Einklang zu bringen suchen, würdigen die Heimatkunde bereits auch in ihren Lehrmitteln für die Realschule.

Wenn daher der neue Lehrplan noch einen Schritt weiter geht und für eine wiederholte unterrichtliche Behandlung der Heimat auf der Realschulstufe ein ganzes Schuljahr einräumt, so hat damit nur ein Postulat, das schon vor Jahrzehnten von Seite der Lehrerschaft bald mehr, bald weniger bestimmt aufgestellt und gefasst worden ist, Berücksichtigung gefunden. Gleichzeitig trägt die Neuerung aber auch einer allgemein sich geltend machenden Strömung Rechnung, die dadurch sich kennzeichnet, dass man, der Herrschaft des Stoffes etwas müde geworden, allüberall anfängt, wieder mehr mit der Kraft des Schülers zu rechnen.

III.

Die Heimatkunde der Mittelstufe entnimmt ihre Unterrichtsstoffe dem Wohnort des Schülers und der nächsten Umgebung desselben. Hier soll sich der Schüler umsehen, so weit sein Blick reicht, und so weit sein Fuss ihn trägt. Der Unterricht ist somit nur die erweiterte und vertiefte Wohnortskunde der Elementarschule, mit dem Unterschiede jedoch, dass der den Wohnort umgebenden Landschaft grössere Beachtung geschenkt wird und die formal bildende Seite des Unterrichtes mehr hinter die reale zurücktritt.

Den Schüler genau mit der Heimat bekannt zu machen, ist somit der eine Zweck des Unterrichtes. Er behandelt daher die in der Heimat vorkommenden beachtenswertesten Formen der Natur, die einfachsten und nächsten Beziehungen

des Menschen zur Natur, Begebenheiten aus der Gegenwart und Vergangenheit, die einfachsten gesellschaftlichen Verhältnisse der Bewohner.

Formal bildend wirkt der Unterricht dadurch, dass er den Schüler gewöhnt, auch alltäglichen Dingen und Erscheinungen denkend entgegenzutreten, dass er darauf abzielt, die Fähigkeiten des Schülers im Beobachten und Vergleichen zu erhöhen, Gemüt und Einbildungskraft desselben anzuregen und zu beleben, die geographische Terminologie zu begründen, das Verständnis des Kartenbildes der Heimat anzubahnen, den geschichtlichen Sinn des Schülers zu wecken und überhaupt einen Kreis von Vorstellungen zu schaffen, die geeignet sind, die im spätern Realunterricht auftretenden Vorstellungen zu assimilieren.

Diese Zwecke werden zunächst dadurch erreicht, dass die Heimat nach den wichtigsten Gesichtspunkten betrachtet wird, nach denen der nachfolgende, richtig erteilte geographische Unterricht irgend ein anderes Gebiet des Vaterlandes behandelt. Es sind also geographische Begriffe und naheliegende Wechselbeziehungen zwischen geographischen Objekten zu veranschaulichen. Die Elemente der Ortskunde und der Verkehrsgeographie werden aufgesucht, die wichtigsten Formen der Kulturlandschaft bezeichnet. Es folgen Betrachtungen über die Bewohner der Heimat, ihre Sitten und Gebräuche, Unterweisungen über gewöhnliche Erscheinungen am Himmel, über den Lauf und Stand der Sonne in den verschiedenen Jahreszeiten, über die Einwirkungen der Sonne auf die Erde u. s. w.

Weitere Hilfe zur Lösung der Aufgabe leistet der naturgeschichtliche Unterricht, indem er vor allem Pflanzen, welche der Landschaft der Heimat ein charakteristisches Gepräge geben oder dieselbe auffällig beleben, ferner Tiere, „die der Beobachtung sich aufdrängen,“ eingehender bespricht.

Endlich liegt es in der Aufgabe des Unterrichtes, die Zeugen der Vorzeit einzuvernehmen, also da Halt zu machen, wo die Vergangenheit in die Gegenwart hineinragt.

Die Heimatkunde hat somit vor allem ihre geographische, naturkundliche und geschichtliche Seite.

Treten wir zunächst näher auf die erstere ein.

a.

Die richtige Auffassung eines grössern Ganzen wird wesentlich durch deutliche und bestimmte Einzelanschauungen gefördert. Fehlen diese, so wird jene erschwert, ja unmöglich gemacht, da die undeutlich gebliebenen Einzelanschauungen sich nur verwischen und vermengen und zu einem verworrenen, nicht aber übersichtlichen und wohlgeordneten Gesamtbild verschmelzen. Deutliche Einzelanschauungen sind auch notwendig, wenn die Beziehungen der Gegenstände zu einander ins rechte Licht gesetzt und nicht an Oberflächlichem und Zufälligem hangen bleiben sollen.

Die unterrichtliche Behandlung der Heimat nach ihrer geographischen Seite erfolgt daher nicht nach dem Schema, welches der wissenschaftlichen Behandlung des nämlichen Gegenstandes zu Grunde liegt, sondern der Stoff ist nach Lokalen abzuteilen und diese nach den beiden Hauptstoffgebieten, Wohnort und Umgebung, zu ordnen.

So reiht sich dann im Unterricht Einzelbeobachtung an Einzelbeobachtung und an diese das Zusammenordnen der gewonnenen Anschauungen bald zu kleinern und bald zu grösseren Ganzen, bis schliesslich die Heimat durchwandert ist und die Zusammenfassung alles Behandelten zum Gesamtbilde möglich wird.

Nunmehr ist auch der Zeitpunkt gekommen, da die Ergebnisse des Unterrichtes nach dem für geographische Beschreibungen üblichen Plan zusammengefasst werden können. Die Heimat wird also nach ihrer Bodengestalt im allgemeinen, nach ihrer Bewässerung u. s. w. betrachtet und damit auf das mehr systematische Vorgehen im nachfolgenden Geographie-Unterricht vorbereitet.

Ein Stoffplan in ziemlich ausführlicher Darlegung ist für den Unterricht ebenso nötig, als in irgend einem andern Unterrichtsfach. Der Inhalt desselben hängt natürlich aufs engste mit den jeweiligen örtlichen Verhältnissen zusammen. Den Ausgangspunkt bei der Aufstellung bildet in der Regel das Schulhaus mit seiner Umgebung, den Abschluss Betrachtungen über die Bewohner der Heimat, beziehungsweise eine zusammenfassende Betrachtung der Umgebung des Wohnortes. Dazwischen erscheinen Objekte, welche für den nachfolgenden geographischen Unterricht einen repräsentativen Charakter

an sich tragen: Garten, Dorfstrasse, Dorfplatz, Gemeindehaus, Kirche, Fabrik, Bahnhof, See, Bach oder Fluss, Hügel oder Berg, Ebene, Tal, Wiese, Sumpf, Feld, Wald.

Gute Dienste leistet auch hier ein Idealplan mit deutlicher Bezeichnung der Aufgabe jeder Lektion. An dessen Hand ist zu beurteilen, was mehr nur im Sinne der Wiederholung berücksichtigt werden soll. Es ist ferner zu untersuchen, wo die sachliche Behandlung durch das Lehrmittel Unterstützung finden kann oder wo sie ihrer entbehren muss, was zweckmässiger später einer geographischen Sektion als Unterlage dienen kann und richtiger dannzumal besprochen wird, was ferner für die Oberstufe zurückgelegt werden muss, was endlich von dem Verbliebenen sich als das Zweckmässigste und Unerlässlichste darstellt.

Unterbleibt diese Vorarbeit, so verliert sich der Unterricht leicht in allerlei Nebensächlichkeiten und zeigt ordnungslose Kreuz- und Quergänge auch deshalb, weil das Lehrmittel der Klasse dem Lehrer nur zum Teil Wegleitung geben kann.

Die methodische Behandlung des Stoffes erfolgt nach dem Grundsatz: Selbst sehen und selbst finden ist der beste Weg zur Eroberung der Wahrheit. Die einzelnen Objekte müssen also dem Schüler in Natura gezeigt und nach bestimmter Anleitung durch ihn betrachtet werden. Vor allem ist dies in städtischen Verhältnissen nötig, wo die Kinder nicht im täglichen Umgang mit der Natur sich unbewusst zu Freunden und Beobachtern derselben heranbilden.

Viele der fehlenden oder mangelhaften Anschauungen können von dem Schüler selbst und ohne die Anwesenheit des Lehrers erworben oder berichtet werden; nur muss dieser die erforderlichen Anregungen und Weisungen geben und darauf aufmerksam machen, was an einem Gegenstand beobachtet werden soll. Solche Aufträge, die bald kleineren, bald grösseren Schülergruppen gegeben werden, machen den Kindern Freude und wecken namentlich die Unternehmungslust der Knaben. Dieses Vorgehen erweist sich auch als zweckmässig, wenn der Lehrer es nicht unterlässt, die Abteilungen so zu bilden, dass darin ein begabter und zuverlässiger Schüler vorhanden ist, wenn die Beobachtungen während der Schulzeit erfolgen, wenn für die Dauer derselben eine bestimmte Zeit angesetzt wird und wenn der Lehrer sich die nötige Mühe gegeben hat, auszuscheiden, was der Anschau-

ung durch die Schüler anvertraut werden darf und was unbedingt seine Gegenwart notwendig macht.

Der mit grossen und vielen Klassen gesegnete Lehrer ist in der Hauptsache darauf angewiesen, den Anschauungsunterricht auf diese Weise zu betreiben, denn für ihn bleiben Schülersausflüge schon eine Seltenheit, und die wenigen, die ihm möglich werden, bieten ihm wenig Garantie, dass auch nur die Mehrzahl seiner zahlreichen Schüler klare Anschauungen erhalten.

Die willkürliche Aufmerksamkeit der Kinder dieses Alters erweist sich selbst dann noch schwach genug, wenn sie in weniger zahlreichen Klassen und in Folge dessen unter strenger Kontrolle stehen. In der Natur, wo alles blüht und treibt, sich regt und bewegt, fällt es ihnen schwer, ihren Geist zu konzentriren, den mannigfachen Reizen Widerstand zu leisten, und nicht immer wird die einmalige Betrachtung eines Objektes von dem wünschbaren Erfolg begleitet sein. Deshalb empfiehlt es sich, den gemeinsam vorzunehmenden Betrachtungen wieder Beobachtungen vorausgehen zu lassen, die der Schüler auf eigene Faust unternimmt. Eine vorläufige Prüfung zeigt dem Lehrer bald, wie weit richtige Anschauungen über einen Gegenstand vorhanden sind, wo bedeutende Lücken auftreten und bei welchen Schülern sich dieselben zeigen. Diese Kinder werden veranlasst, das Mangelnde nachzuholen und der nachfolgende Unterricht wird dadurch um so fruchtbarer.

Mit Vorteil werden Beobachtungsaufgaben hin und wieder auch dann gestellt, wenn der Schüler für ein zu behandelndes Objekt zum voraus Interesse erlangen soll. Dies geschieht mit Zuhilfenahme der Freistunden. Den Bach z. B., der zur Behandlung kommen soll, verfolgen einzelne Schüler so weit als möglich, die einen nach der Quelle, andere nach der Mündung hin. Sie unterscheiden nach vorangegangener Anleitung des Lehrers rechtes und linkes Ufer, merken sich einzelne Zuflüsse, Brücken, Stege, Gebäulichkeiten, suchen eine ihnen näher bezeichnete Quelle auf, sammeln Blumen, Früchte und andere Gegenstände, die sie am Bache finden, zum Vorzeigen in der Schule.

Der später mit der Klasse nachfolgende Lehrer lässt sich dann von ihnen zu den bereits beobachteten Dingen führen.

Er spricht an Ort und Stelle von wasserarmen und wasserreichen, von kalten und warmen Quellen, von dem Wasserreichtum mancher Täler, der Wasserarmut mancher Höhen, vom Kreislauf des Wassers. Er erklärt, was man unter dem Bett eines Gewässers verstehe und weist auf die verschiedenen wechselnden Eigenschaften desselben hin. Er zeigt den Schülern unterspülte und abgerutschte Ufer, macht sie auf Verbauungen am Bett, auf Schutzvorrichtungen an Ufern aufmerksam, führt sie zu flachen und steilen Ufern, an Orte, wo starke Ablenkungen, wo Stauungen des Wassers stattfinden und Spuren von Überschwemmungen zu sehen sind. Er spricht endlich von Wassergrössen und Wassernot, von Vorkehrungen, die zur Vermeidung einer Wiederholung derselben getroffen wurden, aber auch von den Diensten, die der Bach in- und ausserhalb des Dorfes dem Menschen erweist.

In ähnlicher Weise sucht der Lehrer bald mehr, bald weniger einlässlich bei der Betrachtung der übrigen Objekte, bei der Behandlung eines bestimmten Berges, Tales u. s. w. Begriffe zu entwickeln und dem Schüler die Möglichkeit zu verschaffen, den innern Zusammenhang der heimatlichen Flur und Natur mit ihrem Leben und ihren Erscheinungen zu sehen und zu erkennen, oder wenigstens zu ahnen.

Der besprochene Gegenstand wird jeweilen mit Individuen derselben Art zusammengestellt und aus deren Betrachtung die gemeinsamen und unterscheidenden Merkmale abgeleitet. Die Einzelvorstellungen werden also durch Analysiren und Vergleichen zu Gemeinvorstellungen erhoben.

Endlich schreitet der Lehrer zur kartographischen Darstellung des Objektes, zur Vorführung und Erklärung des Kartenzeichens.

b.

Ein richtiger geographischer Unterricht setzt das Vorhandensein einer Menge naturkundlicher Begriffe und Gedanken im Schüler voraus; ebenso ist ein erspriesslicher geographischer Vorunterricht ohne die Mitwirkung der Naturgeschichte nicht denkbar. Er kann ihrer um so weniger entraten, da die Elemente der beiden Wissenschaften in so enger Verbindung stehen, dass eine Sonderung derselben sehr schwer, vielfach unmöglich wird.

Nach Humboldt ist das Hauptbestimmende des Eindrucks einer Landschaft die Pflanzendecke. Der Unterricht wird sich also, was die Pflanzenwelt anbetrifft, vorzugsweise mit solchen Objekten befassen, die der Landschaft der Heimat ein charakteristisches Gepräge geben oder dieselbe auffällig beleben, wie diejenigen, „welche Wälder, Wiesen und Felder bilden, den Wasserspiegel bedecken oder die Ufer der Gewässer einfassen.“

Welche und wie viele aus der grossen Zahl derselben zur Behandlung auszuwählen seien, hängt neben den Rücksichten, welche die Fassungskraft des Schülers erheischt, auch davon ab, ob der Unterricht lediglich den materialen Zweck der Heimatkunde im Auge behalte, oder ob er zugleich auch den Zielen der Naturgeschichte entgegenzukommen suche. Im erstern Falle wird er sich nämlich begnügen, den Kindern zum Bewusstsein zu bringen, wodurch die betreffenden Pflanzen bestimmend für den Eindruck der Landschaft werden können; im letztern Falle ist das Eintreten auf naturgeschichtliche Einzelheiten, wie es in den Absichten des elementaren Anschauungsunterrichtes liegt, unerlässlich.

Die geistige Entwicklung, in welcher das Kind sich befindet, entscheidet für das letztere Verfahren. Damit kann nun freilich der Unterricht nicht in allen Teilen den Anforderungen der neuern Methodik des naturkundlichen Unterrichtes gerecht werden. Diese verlangt bekanntlich, dass die Lebewesen, „wie sie in der Natur nebeneinander stehen und entstehen, miteinander sich ernähren und entwickeln, einander beschützen oder bekämpfen, im Unterricht neben und miteinander zu betrachten seien und zwar in ihren verschiedenen Lebensstadien, also wiederholt.“ In dieser Absicht hat der Schüler auf Naturwanderungen zunächst einen Totaleindruck einer Lebensgemeinschaft zu erhalten und darauf sollen einzelne Glieder zu eingehender Behandlung gelangen.

Zu den Unterrichtsstunden im Freien, die bereits für die Gewinnung geographischer Anschauungen als notwendig bezeichnet worden und in der Tat unerlässlich sind, weil die Objekte an Ort und Stelle aufgesucht werden müssen, sollen also weitere, speziell für die Betrachtung der Pflanzen- und Tierwelt bestimmte hinzukommen, oder dann hat die nämliche Exkursion mehrfachen Zwecken zu dienen. Dass das letztere Verfahren unzweckmässig ist, beweist die Praxis hinlänglich

ebenso, dass die Zahl der Ausflüge, selbst den besten Willen des Lehrers vorausgesetzt, tatsächlich ein sehr beschränkter bleibt, und zwar aus Gründen äusserer Natur.

Die Behandlung der Pflanzenwelt eines Naturbildes wird sich also in der Regel so gestalten, dass der Lehrer auch hier mit Beobachtungsaufgaben sich behilft und im übrigen, wie bis anhin, die Pflanzen in dem Stadium ihrer Entwicklung, in dem sie sich besonders bemerkbar machen, aufsuchen und zur Schule bringen lässt und sie im Zimmer behandelt.

Trifft dann die Klasse die eine oder andere auf ihren geographischen Wanderungen wieder, so wird sie dieselben als Bekannte begrüßen und sich die Veränderungen merken, die mit ihr vorgegangen sind. Sie wird sich auch ihre Gesellschaft etwas näher ansehen und das eine und andere Glied derselben noch besonderer Aufmerksamkeit würdigen, wenn Zeit und Gelegenheit günstig sind.

Tiere, die sich der Beobachtung aufdrängen, sind, schon um den Unterricht zu einem lebensvollen zu machen, in die Naturbilder, welche die heimatliche Landschaft bietet, aufzunehmen; ebenso dürfen darin die Menschen mit ihrer Tätigkeit in der freien Natur nicht fehlen.

Weitere Ausführungen über die in Frage stehende Seite der Heimatkunde unterbleiben mit Rücksicht auf die einlässliche Behandlung des naturgeschichtlichen Unterrichtes im Vorjahr.

c.

Als seiner Zeit die neuern Lesebücher der Realschule von Eberhard und Rüegg zwischen die trockenen, chronologisch geordneten Stoffe, welche das Scherr'sche Lehrmittel für den ersten Geschichtsunterricht geboten hatte, Sagen und Geschichten einstreuten, da geschah es in der Erwartung, dass diese für den Anfang des Geschichtsunterrichtes der passendste Stoff seien, um den Schüler im Auffassen historischer Orte und Personen zu üben und ihm das Verständnis für rein geschichtliche Stoffe zu erleichtern.

Die Erfahrungen, die im Unterricht gemacht wurden, beweisen zum mindesten, dass dieser grösserem Interesse von Seite des Schülers begegnete, und es ist wohl nicht zu weit gegangen, wenn angenommen wird, dass sie das ihrige dazu

beitragen zur Entstehung des immer allgemeiner werdenden Wunsches, es möchte der Übergang zur eigentlichen Geschichte noch mehr gemildert, Sagen und Geschichten noch weitgehendere Berücksichtigung finden, im Unterricht der IV. Klasse am besten ausschliesslich verwendet werden.

Der neue Lehrplan ist solchen Begehren entgegengekommen, indem er den Beginn des Geschichtsunterrichtes auf die V. Klasse verlegte und damit Raum zur Unterbringung des geschichtlichen Vorunterrichtes schuf. Das neue Lehrmittel für die IV. Klasse endlich versucht diesen einzuführen, indem es Stoffe der genannten Art aufgenommen hat.

Diese Änderung steht durchaus im Einklang mit den Forderungen der wissenschaftlichen Pädagogik, die speziell in der Sage den entsprechenden Unterrichtsstoff für die frühere Entwicklungsperiode des Kindes erblickt und betont, dass sie in besonderer Weise geeignet sei, das Kind auf leichte Weise heimisch zu machen im frühesten Gesamtleben seines Volkes. Herbart, namentlich aber seine Nachfolger, haben in ächt pädagogischer Weise die Richtigkeit dieser Behauptung nachgewiesen und die Sagenstoffe als eines der zweckmässigsten Mittel bezeichnet, den geschichtlichen Sinn des Schülers zu wecken und mancherlei geschichtliche Begriffe im voraus zu entwickeln. Ihren Platz vor der eigentlichen Geschichte haben diese Stoffe erhalten, weil die geschilderten Ereignisse nicht an bestimmte Zeiträume und historische Zahlen gebunden sind und somit ihre Auffassung durch die Schüler erleichtert ist.

In der Heimat selber wird die Ausbeute an Sagen in der Regel mager ausfallen. Wo diese aber vorhanden sind, und um ihres Gehaltes willen unsere Beachtung verdienen, da sollen sie, auch als gutes Mittel, um Gemüt und Phantasie anzuregen, im Unterricht gewürdigt werden.

Ziller will die Sagen auch zur Gewinnung kulturgeschichtlicher Anschauungen benutzen, die ebenfalls dem spätern Geschichtsunterricht zu statten kommen sollen. Auf diese Seite des Unterrichtes hat aber lange vor ihm Salzmann hingewiesen. Schon 1784 skizzirt er in seiner Schrift: „Noch etwas über die Erziehung“ jenen geschichtlichen Teil der Heimatkunde, den man so oft als eine Neuerung der Jetztzeit nennen hört. Seine Belehrungen knüpfte Salzmann an unmittelbar Angeschautes an. Er geht von der richtigen Annahme aus, dass wenn die

Stoffe der Umgebung des Schülers entnommen werden, dieser zum voraus über eine wichtige Voraussetzung des Verständnisses, über die Kenntnis des Schauplatzes verfüge.

Salzmann's Ideen haben in der Volksschule erst spät und nur langsam Eingang gefunden. Ein Grund der Zurückhaltung war namentlich die Meinung, dass der Mangel an Stoff das erste und letzte Hindernis zur Berücksichtigung derselben sei.

Der Zweck dieser Unterweisungen ist aber kein anderer, als in den Kindern das Bewusstsein wach zu rufen, dass es in früherer Zeit anders war, als jetzt, dass Dinge und Zustände im Laufe der Zeit sich geändert haben. Der Vergleich der Gegenwart mit der Vergangenheit steht also im Vordergrund, und unter diesen Umständen sollte es denn auch in den einfachsten Verhältnissen nicht unmöglich sein, da und dort Gelegenheit zu solchem zu finden. Schullokalitäten und Schulzustände früherer Tage, die verlassene Landstrasse und die leer gewordenen Räume des Gasthauses an derselben, Kinderfreuden und Kinderleiden, die mit den Änderungen im Anbau des Bodens verschwunden sind, Strassen- und Flurnamen, Denksteine, Schlösser, Ruinen, Inschriften, Gemälde, Jahreszahlen an Gebäuden bieten Anknüpfungspunkte zu derartigen Betrachtungen und hin und wieder sogar Gelegenheit zur Schilderung dieses oder jenes geschichtlichen Ereignisses.

Solche Stoffe brauchen im übrigen nicht besonders aufgesucht zu werden. Sobald der geographische Vorunterricht richtig organisirt ist, fügen sie sich von selber in den Rahmen desselben ein und werden dem Lehrer zum willkommenen Hilfsmittel, um seine Lektionen zu beleben und durch sie den Schüler möglichst vielseitig anzuregen. Ähnlich verhält es sich mit allfälligen Belehrungen über gesellschaftliche und bürgerliche Verhältnisse, über Gegenstände der Naturlehre und Himmelskunde, so dass also im Unterricht alle diese Stoffe leicht und ungezwungen unter einander verknüpft und in Beziehung zu einander gebracht werden können, die Konzentration des Unterrichtes somit schon durch die äussere Anordnung des Stoffes gesichert ist.

IV.

Ist jede Anschauung sprachlich richtig bezeichnet und hat das Wort einen klaren, reichen, möglichst vielseitig beweglichen Denkinhalt erhalten, so tritt die besondere sprachliche Schulung in ihr Recht, die Übung im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck. Material steht hiefür in reichster Auswahl zur Verfügung und zweckmässig ist es in hohem Grade. Die Art und Weise, wie dasselbe erworben wurde, begünstigt ein freudiges Schaffen, das auch dadurch unterstützt wird, dass sich der Stoff mit Leichtigkeit zu kleinen, abgerundeten Beschreibungen, Berichten, Briefchen zusammensetzen lässt, wie es der Schüler dieses Alters liebt und wie sie sich für eine Klasse schicken, welcher die Aufgabe gestellt ist, den Schüler allmählig zu grösserer Selbständigkeit im sprachlichen Ausdruck zu führen. Wertvoll ist das Material auch deshalb, weil sich das Kind bei dessen Verarbeitung häufig seiner eigenen Ausdrücke zu bedienen hat, weil es sich ferner über Gegenstände aus seiner Umgebung und Erfahrung, aus dem wirklichen praktischen Leben verbreitet, und weil in Folge dessen auch die Sprache eine einfache und praktische werden muss.

An die Lesestücke, welche diesem Unterricht vorausgehen oder nachfolgen, stellen wir die Anforderungen, dass sie denjenigen Anregungen für Kopf und Herz, welche die Schüler durch das Leben und den Unterricht empfangen haben, Nachklang und Halt, Reinigung und Ergänzung verschaffen. Das formvollendete Lesestück soll gleichsam die Erkenntnis des Schülers idealisieren, dadurch, dass es Gefühl und Phantasie durchdringt und den ästhetischen Sinn weckt, indem es ihn für das Gute und Schöne in Natur- und Menschenwelt der Heimat empfänglich macht.

Endlich handelt es sich darum, nicht direkt Beobachtetes durch Vergleichung mit den Anschauungsbildern dem Schüler nahe zu bringen und die Lage einer Reihe von Objekten zu einander, die im Freien nicht übersichtlich dem Auge sich darboten, näher zu bestimmen.

Das geeignetste Mittel hiefür ist ein Relief der Heimat, das für die vertikalen Dimensionen den nämlichen Masstab

anwendet wie für die Länge und Breite und zudem die Farben der Natur besitzt, also ein genaues Abbild des Ganzen ist.

Es erfüllt jedoch seinen Zweck nur dann, wenn die Schüler hinreichend befähigt worden sind, die im verjüngten Masstabe ausgeführten Zeichnungen sich in Gedanken zu vergrössern und mit den Dingen zu erfüllen und zu beleben, welche in den dargestellten Gegenständen sich finden. Seiner Verwendung geht daher der Gebrauch anderer Hilfsmittel voraus, ferner sind verschiedene Vorarbeiten unerlässlich. Unter Mitwirkung des Schülers sind nach und nach der Grundriss des Schulzimmers, der Grundriss des Schulhauses, ein Plan des Schulhauses und seiner Umgebung zu entwerfen. Hernach ist das Kind anzuleiten, auf dem Plan des Wohnortes sich zu orientiren.

Diese Übungen setzen das Vorhandensein einiger Elementar-begriffe aus der geometrischen Formenlehre voraus, die Veranschaulichung des Horizontes, die Bestimmung der Weltgegenden, endlich Orientirungsübungen bis zur Erlangung einer gewissen Sicherheit. Dann ist dem Schüler namentlich noch über zwei Punkte Klarheit zu verschaffen, über Grundriss und verjüngten Masstab.

Der Grundriss ist zunächst an einigen geometrischen Körpern, dann an kleineren Gegenständen des Zimmers zu veranschaulichen und in natürlicher Grösse auf eine wagrechte Fläche zu zeichnen. Die Einführung in die Verjüngung vermeidet ebenfalls die Anhäufung von Schwierigkeiten und hütet sich vor der sofortigen Verwendung der letzten Hilfsmittel. Zu den Messungen genügt vorerst das Schrittmass. Bei schwacher Verjüngung desselben gelangen der Reihe nach einzelne Teile des Zimmers: ein Gang, der Platz vor oder hinter der Klasse, der Raum, den eine Bankreihe einnimmt, dann das ganze Zimmer zur Darstellung. Aufgabe der folgenden Lektionen ist es, den korrekten Plan des letztern, mit eingezeichneten Geräten, etwa in zehnfacher Verjüngung dem Schüler vorzuführen.

Nun erst gelangt der Masstab zur Verwendung. Ausdehnungen der Bodenfläche oder einzelner Partien derselben werden genauer fixirt und die Resultate der Messungen nach vorgenommener Umrechnung mit den Distanzen auf dem Plan verglichen. Es folgen ferner Messungen auf dem Plan selber, Vergrösserung der Masse und Nachmessungen im Zimmer zur Kontrolle.

Bei der Darstellung weiterer Räume ist das Verfahren abgekürzt, die Selbsttätigkeit des Schülers wird aber nicht minder in Anspruch genommen. Die Vereinigung mehrerer gezeichneten Lokale auf der Tafelfläche führt zu einem weitem Fortschritt in der Verjüngung, dann zum Grundriss des Gebäudes, der im nämlichen Masstab und in genauer Ausführung dem Schüler zur Betrachtung vorzulegen ist. Die abermalige Verjüngung, welche durch die Einzeichnung des Schulhausplatzes und Gartens notwendig wird, leitet dann über zur Benützung des Ortsplanes, der als allgemeines oder individuelles Lehrmittel unbedingt vorhanden sein soll, sofern nicht ein gutes Relief denselben entbehrlich macht.

Sehr zweckmässig ist es, wenn auf jeder später entwickelten oder vorgelegten Zeichnung das früher behandelte Objekt deutlich hervortritt, weil dann Vergleichen in Bezug auf Masstab und Darstellungsweise leichter gemacht werden können, weil die Folgen der Verjüngung deutlicher zu Tage treten. So muss auf dem Grundriss des Schulhauses das Schulzimmer, auf dem Plan der Umgebung des Schulhauses dieses selbst deutlich ersichtlich sein.

Nunmehr beginnen an der Hand des Reliefs Wanderungen durch die Heimat mit dem besonderen Zwecke, durch die Betätigung der kindlichen Phantasie den Zeichen und Formen Inhalt zu geben, damit die nachfolgende Betrachtung der Landkarten recht nützlich gemacht werde.

Um auf diese überzuleiten, hat sich der Unterricht noch mit der Darstellung der Unebenheiten des Bodens zu beschäftigen.

Die zur Zeit noch im Gebrauch stehenden Karten bieten die Ansicht des Terrains aus der Vogelschau dar. Den Schülern wird also vor allem zu zeigen sein, wie ein aus der Ebene hervortretender Körper dem über ihm befindlichen Auge erscheint, und wie er auf einfache Weise zu Papier gebracht werden kann, dass man aus der Zeichnung sowohl dessen Form, als auch dessen Ausdehnungen richtig beurteilen kann.

Dies geschieht auf der Oberstufe bekanntlich durch Verwertung geeigneter Körper, von Kegeln, Pyramiden, Schotterprismen u. s. w. Zum Gebrauch im ersten heimatkundlichen Unterricht eignen sie sich weniger. Als ein vorzügliches Hilfsmittel erweist sich dagegen das Modell eines Berges der Heimat,

wo möglich desjenigen, der bei den Anschauungsübungen besonders gewürdigt worden ist. Ist dasselbe in grossem Masstabe (z. B. 1 : 2500) ausgeführt und gehören zu demselben ein Kurven- und ein gut gezeichnetes Schraffenbild in der nämlichen Grösse, so ist es durch wiederholte Betrachtung dieser drei Objekte, des Körpers und der Zeichnungen, auch dem schwachen Schüler ein Leichtes, die Zeichnung so weit zu verstehen, als der nachfolgende Unterricht es verlangt.

An die kartographische Darstellung der im Modell behandelten und der übrigen Höhen der Heimat im Masstab des vorhandenen Reliefs schliesst sich nun die Skizzirung eines Kärtchens des Wohnortes und seiner Umgebung, daran die Benutzung eines solchen in korrekter Zeichnung oder die Betrachtung der Heimat auf der Wandkarte des Kantons Zürich, die den Schüler über die Grenzen der Heimat hinauszuführen hat, zunächst in Gegenden, die eine vielfache Wiederholung oder eine Summe von Ähnlichkeiten mit der in Wirklichkeit geschauten Heimat aufweisen.

