

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 15 (1905)
Heft: 1

Artikel: Heimatkunde als methodisches Prinzip : 1. Teil
Autor: Conrad, Paul
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-788697>

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 23.01.2026

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

V. Heimatkunde als methodisches Prinzip.

Von Paul Conrad, Seminardirektor.

In Pestalozzis „Abendstunden eines Einsiedlers“ lesen wir: „Mensch, Vater deiner Kinder, dränge die Kraft ihres Geistes nicht in ferne Weiten, ehe er durch nahe Übung Stärke erlangt hat . . . Reiner Wahrheitssinn bildet sich in engen Kreisen, und reine Menschenweisheit ruht auf dem festen Grund der Kenntnis seiner nächsten Verhältnisse und der ausgebildeten Behandlungsfähigkeit seiner nächsten Angelegenheiten.“ Mit diesen und vielen ähnlichen Worten betont Pestalozzi die Wichtigkeit des heimatkundlichen Unterrichts, wie es vor ihm schon Comenius, Rousseau u. a. taten. Wenige methodische Forderungen haben so allgemeine Nachachtung gefunden wie diese. Alle Welt redet heute von Heimatkunde, und man redet nicht nur davon, sondern man tut auch etwas in der Sache. Jedes Jahr erscheinen neue „Heimatkunden“, die nach dem Vorbilde der Fingerschen Heimatkunde über Weinheim an der Bergstrasse das heimatkundliche Material bestimmter Orte in methodischer Bearbeitung für eine bestimmte Schulstufe oder auch nur nach sachlichen Gesichtspunkten darstellen. Die Delegiertenversammlung des Schweiz. Lehrervereins beschloss im Jahre 1899 auf Antrag Dr. Aepllis, eine Kommission zu bestellen, die einen Plan für die Ausarbeitung von Heimatkunden zu entwerfen habe. Diese Kommission veröffentlichte sodann in Nr. 45 des 45. Jahrgangs der Schweiz. Lehrerzeitung ein einlässliches Programm, das sich auf die physikalischen Verhältnisse und auf die Volkskunde bezieht und die schätzenswertesten Winke bietet. Auch Lehr- und Stundenpläne reden viel von Heimatkunde; es unterliegt keinem Zweifel, dass die Lehrer sich im Unterricht auch danach richten. Die Heimatkunde ist also keine leere Theorie mehr, sie ist vollendete Wirklichkeit geworden.

Die Hauptrolle spielte von jeher die geographische Heimatkunde. Man treibt diese meist als besonderes Unterrichtsfach auf einer bestimmten

Schulstufe, vorwiegend im 3. oder auch im 4. Schuljahr. Es werden da der Heimatort und benachbarte Orte, Hügel, Berge, Täler, Bäche, Flüsse und Seen, Wiesen, Felder und Wälder der engeren Heimat, d. h. in dem Umkreis besprochen, den die Kinder jeden Tag mit ihren Blicken umspannen, in dem sie sich täglich bewegen, oder den sie doch auf kurzen Wanderungen leicht nach allen Richtungen durchmessen können. Man verfolgt damit den Zweck, den Kindern eine Menge richtiger geographischer Anschauungen beizubringen und sie in das Verständnis der Karte einzuführen; so will man sie auf die Behandlung entfernter geographischer Objekte, die ihren Sinnen nicht zugänglich sind, vorbereiten, so dass sie dieses Fernliegende und Fremde auch leichter erfassen. Die geographische Heimatkunde will also nichts anderes als eine Propädeutik für den Unterricht in der Geographie sein.

In demselben Sinne fordert man in neuerer Zeit eine geschichtliche Heimatkunde. Auch diese soll den einzigen Stoff des Geschichtsfaches während eines ganzen oder auch während zweier Schuljahre ausmachen. *) Die geschichtliche Heimatkunde wird damit gleichfalls als Unterrichtsfach erklärt mit der Aufgabe, die Kinder mit den wichtigsten geschichtlichen Ereignissen und Zuständen der engeren Heimat bekanntzumachen, und mit dem Zwecke, sie auf diese Weise zur Auffassung der Geschichte der weiteren Heimat und der Weltgeschichte zu befähigen. Nach dem Vorschlage Dändlikers sollen auf der Unterstufe oder im Vorkurs (in Klasse IV oder V) vereinzelt Gegenstände für sich ins Auge gefasst und nach ihrer geschichtlichen Bedeutung besprochen werden, so Amtshäuser oder Zehntenscheunen, Schlösser und Burgruinen, Kirchen, Kapellen und Klöster, Altertümer, Denkmäler, Denksteine usf. Die Oberstufe dagegen (V. oder VI. Schuljahr) soll „die Heimatgeschichte mehr als Ganzes behandeln“. „Man gibt in den Grundzügen ein möglichst einfaches Bild der Dorfstände in verschiedenen Zeiten bis zur Gegenwart herab.“ **)

Es unterliegt keinem Zweifel, dass ein solcher historischer Vorunterricht eine richtige Geschichtsauffassung auf den folgenden Stufen erleichtert, wie eine gute geographische Heimatkunde die Kinder befähigt, sich auch von anderen Tälern und Ländern eine richtige Vorstellung zu machen. Dessenungeachtet kann ich dem vorgeschlagenen Betrieb der geschichtlichen Heimatkunde gegenüber einige Bedenken nicht unterdrücken. Die Forderung der geschichtlichen Heimatkunde als eines be-

*) Dändliker, Dr. Prof., Ortsgeschichte und historische Heimatkunde, Zürich, Schulthess, 1897, S. 49.

**) Dändliker a. a. O., S. 62.

sondern Faches ist denn doch nicht so einleuchtend, wie die Forderung der geographischen Heimatkunde. Die Beziehung zwischen Heimat im engern Sinne einerseits und Heimat im weitem Sinne und Ausland anderseits in geographischer Hinsicht ist zwar objektiv, d. h. der Sache nach, derjenigen in geschichtlicher Hinsicht ähnlich. Subjektiv, d. h. psychisch genommen, dagegen ist diese Beziehung ganz verschieden. Die geographische Heimatkunde hat es durchweg mit Dingen zu tun, die man den Sinnen der Kinder beliebig oft vorführen kann. Sie gewinnen da vor allem sinnliche Anschauungen. Sobald man jedoch die Grenzen der engern Heimat überschreitet, muss man in den meisten Fällen auf die sinnliche Wahrnehmung verzichten und sich künstlicher Hilfsmittel bedienen, die diese ersetzen sollen. Es ist deshalb sicher, dass der geographische Unterricht ungleich leichter fällt, wenn er sich mit der engern Heimat, als wenn er sich mit auswärtigen Objekten beschäftigt. Es bedarf ja keines Beweises mehr, dass man sich von Dingen, die man selbst sehen, selbst hören, selbst betasten kann, leichter eine Vorstellung bildet als von Dingen, die einem bloss durch Wort und Bild dargestellt werden. Zudem sind die heimatlichen Dinge den Kindern auch schon vor allem Unterricht teilweise bekannt, ein Umstand, der der unterrichtlichen Behandlung dieser Objekte ebenfalls zu statten kommt. Es ist ja wieder eine bekannte Tatsache, dass sich die geistige Aneignung besser vollzieht, wenn der Unterrichtsstoff eine Mischung von Neuem mit Altem darstellt, als wenn er ganz neu erscheint.

Wesentlich anders ist das Verhältnis zwischen historischer Heimatkunde und Geschichtsunterricht überhaupt. Die eigentlichen Gegenstände, die da aufgefasst werden sollen, sind den Sinnen der Kinder hier wie dort unzugänglich. Die Kinder können die Verhältnisse und Zustände, wie sie früher in ihrem Heimatort bestanden, und die Ereignisse, die sich da abgespielt haben, mit ihrem sinnlichen Auge ebensowenig wahrnehmen, als die Zustände und Ereignisse im fernsten Auslande. Was sie in der Heimat sehen können, das sind einzig bestimmte Örtlichkeiten und bestimmte körperliche Dinge, mit denen jene Zustände und Ereignisse in irgend einem, oft nur losen, Zusammenhang stehen. Und wenn man diese Dinge, Kirchen, Burgruinen etc., auch einlässlich bespricht, so bilden die Hauptsache doch die Belehrungen über Verhältnisse, Zustände und Ereignisse, die sich daran anknüpfen, und dafür fehlt eben die sinnliche Grundlage in gleicher Weise wie für die Geschichte weitentfernter Orte und Länder. Es kann deshalb in der Leichtigkeit, womit die Geschichte der engern Heimat und die Geschichte der weitem Heimat und des Auslandes aufgefasst wird, kein grosser Unterschied bestehen. Die innige

Vertrautheit mit den örtlichen Verhältnissen kommt allerdings der historischen Heimatkunde zu gut. Gewiss werden die Kinder anfangs aufmerksam lauschen, wenn ihnen der Lehrer von den früheren Zuständen in ihrem Heimatort und von den Ereignissen erzählt, an die das bekannte Denkmal erinnert. Soll die Aufmerksamkeit aber anhalten, so muss auch das Erzählte selbst für die Kinder leicht fasslich sein, und dies ist es nur dann, wenn es zahlreiche Beziehungen hat zu dem, was die Kinder im täglichen Leben schon erfahren und erlebt haben, wenn es ihnen also psychisch nahe liegt. Nach den Mustern, die uns Dändliker bietet, ist das jedoch keineswegs der Fall; es kann es nicht sein. Es muss da der Hauptsache nach ja geredet werden von staatlichen Einrichtungen, und Veränderungen und von kirchlichen Zuständen und Umwälzungen. Das liegt den Kindern dieses Alters aber beides noch recht fern. Sie leben zwar in einem Staate und gehören selbst einer bestimmten Kirche an. Um die Einrichtungen dieser Institutionen haben sie sich bisher aber blutwenig bekümmert und bekümmern sich deshalb auch nichts darum, wie es in dieser Hinsicht in ihrer Heimat früher stand.

Die Erlebnisse und Erfahrungen, die die Kinder auf den untern Schulstufen gemacht haben, sind ganz anderer Art. Sie beziehen sich darauf, dass die Menschen zu ihrem Leben Wohnung, Kleidung und Nahrung bedürfen, dass die einen sich diese Dinge im Schweisse ihres Angesichts erwerben müssen, während andere sie sich aus den Mitteln, die sie ohne Arbeit reichlich besitzen, mühelos verschaffen können. Die Kinder wissen, dass die Menschen verschiedene Berufe haben; sie kennen auch die Arbeiten einer Menge von Berufsarten. Sie wissen von Vorgesetzten und Untergebenen; sie haben Vorstellungen von Kauf und Verkauf, von Diebstahl und Lüge, von Freundschaft und Feindschaft, von Liebe, Hass, Neid und Schadenfreude, von Hochmut und Bescheidenheit etc. etc. Kurz, allgemein menschliche Verhältnisse, wie sie im Leben des einzelnen und im Leben der Gesellschaft überall vorkommen, sind ihnen auf den mittlern Schulstufen, schon wenn sie zur Schule kommen, in weitem Umfange bekannt, während sie für staatliche und kirchliche Dinge eben sehr wenige Vorstellungen haben. Es liegen ihnen deshalb auch erzählende Stoffe, die es vorwiegend mit solchen allgemein menschlichen Verhältnissen zu tun haben, psychisch ungleich näher als staatliche und kirchliche Verhältnisse, selbst wenn sich jene auf weit entfernte Orte, diese auf die engste Heimat beziehen. Kinder von 7—10 Jahren fassen deshalb, die weiter unten anzudeutende Vorbereitung natürlich vorausgesetzt, manche Grimmischen Märchen, die Erzählung von Robinson, die Nibelungensage und die Tellsage allerwärts spielend auf, weil hier eben jenes allgemein Mensch-

liche die Hauptrolle spielt. Eine Ortsgeschichte mit vorwiegend historischem Charakter liesse sie auf dieser Stufe kalt. Jedenfalls würde bei dieser das Interesse umsomehr erlahmen, je länger man sich damit beschäftigte, und je mehr man sich der Gegenwart näherte, weil da die Verhältnisse immer verwickelter und schwerer auffassbar werden; bei jenen Stoffen macht man gerade die gegenteilige Erfahrung. Sie nehmen die Kinder immer mehr gefangen, je weiter die Erzählung fortschreitet; infolge der Fülle von verwandten Vorstellungen muss die Aneignung ja immer leichter fallen. Es verdienen deshalb auch die Nibelungensage und die Tellsage vom rein psychischen Standpunkte aus für das III. und IV. Schuljahr *) vor einer zusammenhängenden Ortsgeschichte entschieden den Vorzug; sie verdienen diesen Vorzug aber vor vielen Ortsgeschichten auch vom Standpunkt der Propädeutik für die Geschichte aus; jeder Ortsgeschichte sind sie in dieser Hinsicht zum mindesten ebenbürtig. Den Hauptzweck des propädeutischen Geschichtsunterrichts bezeichnet Dändliker nämlich so: „Die Kinder müssen auf mannigfaltige Weise in die Vorstellung eingeübt werden, dass alles einst anders gewesen, dass Menschen und Dinge und ihre Beziehungen zueinander sich ändern.“ „Auf den Stufen der untern Volksschule, also vor dem 12. Altersjahr, soll die Heimatkunde dazu benutzt werden, geschichtliche Veränderungen überhaupt zur Anschauung zu bringen.“ Wodurch könnte das besser geschehen, als durch die Nibelungensage mit ihrer Fülle kulturhistorischer Verhältnisse, die fortwährend zur Vergleichung mit der Gegenwart reizen, und durch die Tellsage, wo neben dem allgemein Menschlichen sich auch schon das Staatsleben in bescheidener und höchst einfacher Weise geltend macht, und von Umwälzungen in dieser Hinsicht die Rede ist! Im besonderen erhalten die Kinder in beiden Sagen noch Bilder vom Ritterleben und der Feudalzeit, so anschauliche Bilder, wie sie nur selten eine Ortsgeschichte bieten kann. Wie wichtig gerade auch diese Anschauungen für das Verständnis des ersten eigentlichen Unterrichts in der eidgenössischen Geschichte sind, ergibt sich aus der Natur der Sache.

Aus diesen Gründen bilden die Nibelungen- und die Tellsage eine treffliche Propädeutik für den Geschichtsunterricht; sie eignen sich darum vorzüglich als Unterrichtsstoffe für das III. und IV., bezw. IV. und V. Schuljahr. Wo man freilich eine Ortskunde hat, die eine Fülle für die Jugend geeigneter Sagen bietet, welche derselben Kulturstufe angehören wie die Nibelungen, da sind solche heimatkundliche Sagen der

*) Ich denke dabei an den Kanton Graubünden. In Kantonen, wo die Schulpflicht ein Jahr früher beginnt, könnte man sie auch dem IV. und V. Schuljahr zuweisen.

Nibelungensage natürlich vorzuziehen, weil die Kenntnis des Schauplatzes die Auffassung doch erleichtert, wie schon bemerkt wurde. Im Kanton Graubünden haben wir bisher aber vergeblich danach gesucht. Burg-ruinen und Schlösser mit einer oder mehreren Sagen aus alter Zeit finden sich freilich an den meisten Orten. Dieser Stoff reicht aber nirgends für ein ganzes Schuljahr aus, oder er ist nicht wertvoll genug, dass man es verantworten könnte, sich so lange damit zu beschäftigen. So wird es auch anderwärts sein. Die historische Heimatkunde kann also nicht die Rolle eines Faches bilden, nicht einmal für ein, geschweige denn für zwei Schuljahre. Eher trifft dies bei der geographischen Heimatkunde zu. Sie kann nicht nur, sie muss sogar, wie weiter unten näher begründet werden soll, vor Beginn des Unterrichts in der eigentlichen Geographie längere Zeit hintereinander, am besten wohl während eines ganzen Jahres, während des III. Schuljahres, im Zusammenhang betrieben werden. Nichtsdestoweniger rede ich im Lehrplan und auf dem Stundenplan auch für die Geographie, nicht von Heimatkunde. Die Rücksicht auf das, was zu derselben Zeit in den übrigen Fächern getrieben wird, verbieten es. Treiben wir denn zu dieser Zeit nicht auch in der Naturkunde,*) im Rechnen, im Sprachunterricht, im Singen und im Zeichnen überall Heimatkunde? Ein anderer als heimatkundlicher Unterricht ist in den ersten Schuljahren in allen diesen Fächern psychologisch überhaupt undenkbar.

*) Diese wird freilich in den ersten drei Schuljahren vielfach als beschreibender Anschauungsunterricht bezeichnet, eine Bezeichnung, die ebenso unpassend ist, wie die Bezeichnung Heimatkunde, da auch in allen andern Fächern und auch auf allen Schulstufen Anschauungsunterricht getrieben wird. Darauf hat schon Kehr mit Recht hingewiesen.

(Schluss folgt.)
