

**Zeitschrift:** Schweizerische pädagogische Zeitschrift  
**Band:** 15 (1905)  
**Heft:** 2

**Artikel:** Heimatkunde als methodisches Prinzip : 2. Teil  
**Autor:** Conrad, Paul  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-788698>

### **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:** 06.04.2026

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

## V. Heimatkunde als methodisches Prinzip.

Von Paul Conrad, Seminardirektor.

(Schluss.)

Wir besprechen in der Naturkunde Pflanzen und Tiere der Heimat; den Rechenaufgaben legen wir sachliche Verhältnisse zugrunde, die wir bei den Bauern, den Handwerkern, den Kaufleuten, im Verkehr und bei den geographischen Objekten des Heimatdorfes und des Heimattals finden. Die Lesestücke, die wir im Sprachunterricht behandeln, beziehen sich ebenfalls fast ausschliesslich auf heimatkundliche Dinge, auf Tages-, Jahreszeiten und Feste, auf die Beschäftigung der Leute, auf Vergnügungen der Kinder, kurz, auf Dinge, wie sie in unserm Heimatlande allerwärts vorkommen. Wir singen endlich von heimatkundlichen Dingen und lassen sie im Zeichenunterricht mit Griffel und Bleistift darstellen. Trotzdem fällt es niemand ein, in Lehr- und Stundenplänen von einer naturkundlichen oder von einer rechnerischen Heimatkunde etc. zu reden, und doch geschähe es mit dem gleichen Rechte, wie man von einer geographischen Heimatkunde spricht. Man bezeichnet also ein Fach als Heimatkunde, andere dagegen, die es auf der betreffenden Schulstufe ebenfalls nur mit heimatkundlichen Dingen zu tun haben, lediglich nach der Art der Gegenstände und nicht nach deren Vorkommen. Das widerspricht schon den Gesetzen der Logik. Nicht minder wichtig sind die pädagogischen Bedenken, die sich gegen eine solche Namengebung erheben. Bestimmt man im Lehrplan und im Stundenplan ein Schuljahr schon durch die Bezeichnung des Faches für die geographische Heimatkunde, während man später von Geographie schlechtweg redet, so könnte dies den Lehrer leicht dazu verleiten, die engere Heimat im Geographieunterricht der oberen Klassen zu vernachlässigen, und doch bedarf sie, wie sich noch zeigen wird, auch später noch einer genauern Betrachtung und einer fleissigen Berücksichtigung bei Behandlung anderer Täler und Kantone. Auch in den übrigen Fächern könnte der Lehrer auf den Ge-

danken kommen, schon auf untern Schulstufen die Grenzen der engern Heimat zu überschreiten, wenn für die Geographie Heimatkunde ausdrücklich gefordert wird, für jene Fächer aber nicht. Aus logischen, wie aus pädagogischen Gründen empfiehlt es sich demnach, den geographischen Unterricht in der Heimatkunde kurzweg als Geographie zu bezeichnen, wie wir auch die Naturkunde überall Naturkunde, das Rechnen überall Rechnen nennen etc., auch auf den Stufen, wo sie es ausschliesslich mit heimatkundlichen Dingen zu tun haben. Dass dann im III. Schuljahr die engere Heimat das Objekt der Besprechung bilden soll, sagen wir im Lehrplan bei der Bezeichnung des Stoffes, so dass doch nicht zu befürchten ist, die engere Heimat komme zu kurz. Dadurch gelangen wir in Übereinstimmung mit den übrigen Fächern, indem es z. B. auch für die Naturkunde heisst: Naturkunde: Beschreibung von naheliegenden Gegenständen. Will man trotzdem den Namen Heimatkunde als Bezeichnung für ein besonderes Unterrichtsfach nicht opfern, so sage man wenigstens ausdrücklich geographische Heimatkunde, um nicht den Anschein zu erwecken, dass dies die einzige Heimatkunde sei.

Die Heimatkunde ist nach meinem Vorschlag also nicht als besonderes Fach in Lehr- und Stundenplänen aufzuführen. Man lege diesen Vorschlag nicht als Geringschätzung der Heimatkunde aus. Er entspringt gerade dem Bestreben, der Heimatkunde erst zu ihrem vollen Rechte zu verhelfen, nicht nur in Geographie und Geschichte, sondern in allen Unterrichtsfächern. Die Heimat soll nämlich nicht nur ein oder zwei Jahre in einem besonderen Unterrichtsfach statt eigentlicher Geographie und Geschichte behandelt werden. Heimatliche Vorstellungen müssen Ausgang und Grundlage alles Unterrichts sein; heimatliche Stoffe müssen sämtliche Unterrichtsfächer auf allen Altersstufen durchdringen oder wenigstens berühren. Die Heimat hat sowohl bei der Auswahl, als auch bei der Anordnung und bei der Behandlung der Stoffe allerwärts das entscheidende Wort zu sprechen. Die Heimatkunde ist, richtig aufgefasst, kein Unterrichtsfach, sondern ein methodisches Prinzip.

Was zunächst die Auswahl des Stoffes anbetrifft, so wurde schon erwähnt, dass wir auf den untern Schulstufen den Stoff in allen Fächern der engern Heimat entnehmen, soweit sie es mit Dingen zu tun haben, die wirklich der sinnlichen Wahrnehmung zugänglich sind, wie Geographie, Naturkunde, Rechnen, Sprachunterricht, Zeichnen, Singen. Der Gesinnungsunterricht, der die Stelle des erzählenden Anschauungsunterrichts und des propädeutischen Geschichtsunterrichts vertritt, nimmt insofern eine Sonderstellung ein, als seine eigentlichen Gegenstände Ereignisse und Zustände bilden, die der Vergangenheit angehören oder doch

als vergangen dargestellt werden und daher den Sinnen der Kinder für immer entzogen sind. Es ist deshalb, wie schon betont wurde, hier für die Auswahl der Stoffe nicht entscheidend, ob sie der engern Heimat, der weitem Heimat oder gar dem Ausland angehören. Nichtsdestoweniger spricht auch hier die Rücksicht auf die engere Heimat das massgebende Wort. Wenn auch die darzustellenden Handlungen an weit entfernten Orten ausgeführt worden sein können, so müssen doch diese Handlungen und die ihnen zugrunde liegenden Verhältnisse Analogien in der engern Heimat des Kindes haben; sonst können sie nicht aufgefasst werden. Der Lehrer hat sich also in diesem Fache vorab zu vergegenwärtigen, was die Kinder inbezug auf menschliche Verhältnisse und Handlungen schon erlebt und erfahren haben. Erst wenn er findet, dass ein erzählender Stoff vorwiegend solche Verhältnisse und Tätigkeiten vorführt, die das Kind in der engern Heimat kennen gelernt hat, darf er ihn für den Unterricht wählen. Der Heimatort des Kindes und dessen nächste Umgebung bilden also auf den untern Schulstufen in allen Fächern ohne Ausnahme den festen Grund für die Auswahl der Unterrichtsstoffe. Die engere Heimat des Kindes soll aber die Stoffauswahl nicht nur in den ersten Schuljahren, sondern auf allen Stufen der Volksschule bestimmen. Es muss dies schon aus psychologischen Gründen geschehen. Auch ältere Schüler fassen einen Stoff, den sie mit eigenen Sinnen wahrnehmen können, leichter auf als einen andern, leichter auch einen Stoff, der ihnen schon teilweise bekannt ist, sei es, dass sie die Gegenstände selber schon gesehen, oder sei es, dass sie in der Heimat Ähnliches erlebt oder erfahren haben. Dann gebieten aber auch die Rücksichten auf das spätere Leben der Schüler, dass der Unterricht sie vorab mit ihrer Heimat nach allen Richtungen genau bekannt mache. Der Mensch ist nicht dazu bestimmt, sich hinter Klostermauern einzuschliessen, oder sich in die Wüste zurückzuziehen. Sonst würde er „Mensch zu sein gar bald verlernen“. „Mensch sein heisst leben; leben heisst aber nicht atmen, leben heisst handeln“. Jeder Mensch hat die Aufgabe, am Kulturfortschritt mitzuarbeiten. Dies kann er um so besser, je mehr er darauf vorbereitet ist. Derjenige leistet bei gleicher natürlicher Ausstattung am meisten, dessen Fähigkeiten am besten entwickelt sind, und der am meisten gelernt hat. Wer über Schärfe des Verstandes, Lebhaftigkeit der Phantasie, Treue des Gedächtnisses etc., sowie über gründliches und umfangreiches Wissen und mannigfaches Können verfügt, ist demjenigen, dem diese Schätze mangeln, in allen Lagen weit überlegen. Wer kennt nicht Pestalozzis herzliche Mahnung an die Stanser Kinder: „Kennst du etwas Grösseres und Schöneres, als den Armen zu raten

und dem Leidenden aus seiner Not, aus seinem Elend zu helfen? Aber kannst du das, wenn du nichts verstehst? Musst du nicht mit dem besten Herzen um deiner Unwissenheit willen selber alles gehen lassen, wie es geht? Aber so wie du viel weisst, kannst du viel raten, und so wie du viel verstehst, kannst du vielen Menschen aus ihrer Not helfen.“

Da Wissen Macht ist, müssen wir auch schon dem Volksschüler eine Fülle von Kenntnissen beizubringen suchen, aber nicht beliebige Kenntnisse, sondern solche, die ihm das Handeln im Leben auch wirklich erleichtern. Ein erfolgreiches Handeln im Beruf, wie im Dienste aller Kulturbestrebungen ist aber in erster Linie an die genaue Kenntnis des Ortes geknüpft, an dem der Mensch wirkt. Den Ort ihrer zukünftigen Wirksamkeit sollen also unsere Schüler vor allem kennen lernen mit Rücksicht auf die gesellschaftlichen, auf die staatlichen und die Naturverhältnisse. Welches ist aber dieser Ort? Bei aller Beweglichkeit und Unstetigkeit des gegenwärtigen Menschengeschlechtes folgen auch heute noch die meisten dem väterlichen Rate Attinghausens. Diejenigen, die die Heimat in der Fremde suchen und sich dauernd auswärts niederlassen, befinden sich auch heutzutage noch stark in der Minderheit. Die meisten bleiben im Lande und nähren sich redlich. Wir müssen unseren Schülern deshalb auch gerade von diesem Lande, von ihrer Heimat, eine gründliche und vielseitige Kenntnis verschaffen. Es muss also auch mit Rücksicht auf das spätere Wirken unserer Schüler der Unterrichtsstoff deren Heimat entnommen werden, in allen Fächern, und zwar auch aus diesem Grunde vorab der engeren Heimat, dem Heimatort und dem Heimattal. Denn die Dinge und Verhältnisse, die hier vorkommen, müssen ihnen vor allem bekannt sein. Erinnern wir uns auch in dieser Hinsicht eines trefflichen Pestalozzischen Wortes: „Mensch, du lebst nicht für dich allein auf Erden; darum bildete dich die Natur auch für äussere Verhältnisse und durch sie. So wie diese Verhältnisse dir nahe sind, Mensch, sind sie zur Bildung deines Wesens für deine Bestimmung dir wichtig.“

Der Unterricht darf sich jedoch keinesfalls auf die Behandlung der engern Heimat beschränken. Eine richtige Würdigung der Dinge, Verhältnisse und Einrichtungen des Heimatortes und ein richtiges Verhalten ihnen gegenüber und ein erfolgreiches Weiterstreben sind nur möglich, wenn der Gesichtskreis erweitert wird, wenn man zum mindesten auch erfahren hat, was im ganzen Vaterland bisher geschehen ist, wie es dort aussieht, was dort geleistet wird etc. Manche Berufsarten machen eine gründliche Kenntnis der Naturverhältnisse des ganzen Heimatlandes und der Lebensbedingungen seiner Bewohner und wenigstens der angrenzenden

Länder durchaus nötig. Alle Schweizerbürger müssen auch, wenn sie ihre Pflichten als Staatsbürger richtig erfassen und ihnen gewissenhaft nachkommen wollen, Verfassung und Gesetze des ganzen Landes, wie auch des Heimatkantons kennen und verstehen. Wie ist das aber möglich ohne die Kenntnis der Schweizergeschichte! Diese hinwieder setzt in einzelnen Fällen die Kenntnis der Geschichte benachbarter Länder voraus. Die Dorfmarken können demnach auch für die Primarschule keineswegs die Grenzen bezeichnen, die man bei der Suche nach passenden Unterrichtsstoffen nicht überschreiten dürfte. Trotzdem behält der schon aufgestellte Satz: der Unterrichtsstoff sei in allen Fächern und auf allen Stufen der Primarschule vorwiegend der Heimat zu entnehmen, seine Gültigkeit. Allerdings müssen wir den Begriff der Heimat im weitem Sinne nehmen; wir denken dabei nicht bloss an den Heimatort, sondern an das ganze Land. In manchen Fächern, in Naturkunde, im Rechnen, im Zeichnen, liegt sogar selten eine Nötigung vor, über die engere Heimat hinauszugehen, und in den Fächern, wo dies häufig geschieht, wie in Geschichte, in Geographie und im Leseunterricht, da spricht die engere Heimat insofern auch bei der Stoffauswahl mit, als wir nichts besprechen, was nicht durch die Behandlung hier vorkommender verwandter Dinge genügend vorbereitet wäre.

Damit komme ich zur zweiten methodischen Massnahme, bei der die Heimatkunde in erster Linie beachtet werden muss, zur Anordnung des Stoffes. Schon früher, als es sich um die Auswahl des Gesinnungsstoffes und um die Heimatkunde im herkömmlichen Sinne handelte, wurde betont, dass die auswärtigen Stoffe stets der Vorbereitung durch verwandte heimatkundliche Gegenstände bedürfen. Es können also auswärtige Dinge erst behandelt werden, nachdem die Kinder in der engern Heimat etwas Ähnliches kennen gelernt haben, und zwar genügt eine bloss oberflächliche Kenntnis dieses heimatkundlichen Verwandten selten; je vollkommener die Vorstellungen des Einheimischen sind, um so vollkommener werden auch die Vorstellungen des Auswärtigen. Man darf sich deshalb in der Regel nicht darauf verlassen, dass die Kinder die einheimischen Dinge schon im täglichen Leben kennen gelernt haben. Diese Kenntnis ist meistens zu oberflächlich; es ist nötig, die heimatkundlichen Dinge auch im Unterricht zu besprechen, natürlich auf Grund genauer sinnlicher Wahrnehmung. Wir bekommen demnach für die Anordnung des Unterrichtsstoffes hinsichtlich des Nacheinander die wichtige Regel: auswärtigen Dingen müssen im Unterricht verwandte einheimische vorausgeschickt werden. Man befolgt diese Regel gegenwärtig, indem man die geographische und die geschichtliche Heimatkunde

an die Spitze des Geographie- und des Geschichtsunterrichts stellt. Hinsichtlich der geschichtlichen Heimatkunde habe ich nachzuweisen gesucht, dass mancher auswärtige Stoff, der für die betreffenden Stufen sachlich passe, leichter aufzufassen sei, als vieles aus der engern Heimat; es seien deshalb auch jene Stoffe einer vollständigen Heimatkunde vorzuziehen. Damit ist aber nicht gesagt, dass der Teil der Heimatkunde, der zu den vorgeschlagenen geschichtlichen Sagen in Beziehung steht, nicht doch vor diesen zu behandeln sei. Der eben abgeleiteten Regel über das Nacheinander der Unterrichtsstoffe gemäss muss dies sogar geschehen. Wir suchen also mit den Kindern vor Behandlung der Nibelungen- oder der Tellsage, wenn irgend möglich, eine alte Burg oder ein Schloss in der Heimat auf und verschaffen ihnen durch genaue Betrachtung und Besprechung derselben eine Vorstellung davon. Auch behandeln wir passende Sagen, die sich darauf beziehen. Dadurch suchen wir die Kinder schon einigermaßen über das Leben der Ritter zu orientiren, ähnlich, wie es Dändliker vorschlägt. Nur verbinden wir das, was Dändliker in dem Beispiel über die Burg Wulp darüber im allgemeinen bietet, mit der Erzählung von einem bestimmten Ritter. Erst dann vermag es, die Schüler zu packen; erst dann eignen sie es sich wirklich an.

Genau so verfahren wir im eigentlichen Geschichtsunterricht. Bei Beginn jeder Geschichtsepoche forschen wir zuerst nach, ob und inwiefern wir auch in der engern Heimat Spuren davon finden. Dieses heimatkundliche Material stellen wir an die Spitze; wir behandeln es wieder vor dem verwandten Auswärtigen, weil es leichter verstanden wird und dann auch das Verständnis des folgenden befördert. Es handle sich z. B. um den Geschichtsunterricht in einer Churer Schule. Die St. Luzzikapelle mit der Legende vom h. Luzius und St. Hilarien mit der Erzählung über den h. Fridolin bilden die ersten Gegenstände des Kapitels über die Verbreitung des Christentums. Als erstes Beispiel für das Mönchs- und Klosterleben wählen wir das Kloster zu St. Luzzi. An diesem konkreten Falle entwerfen wir ein möglichst anschauliches Bild vom Leben in einem Kloster und von der Bedeutung eines Klosters. Die Besprechung der geistlichen Herrschaften beginnen wir mit dem Bistum Chur, die weltlichen Herrschaften mit den Freiherren von Rätzüns. Von den drei Bünden behandeln wir den Gotteshausbund zuerst. Das Verständnis des Schwabenkrieges bereiten wir dadurch vor, dass wir mit den Kindern das Fontanadenkmal ansehen und besprechen. Soll die Reformation behandelt werden, so stellen wir den Kindern in erster Linie das Wirken Komanders in Chur anschaulich dar. Ihm legen wir die

neuen Lehren eines Luther und eines Zwingli in den Mund und lassen sie ihn von der Kanzel zu St. Martin aus verkünden. — In gleicher Weise verfahren wir im Geschichtsunterricht überall. An andern Orten muss eine neue Epoche natürlich auch mit andern Stoffen eröffnet werden. Für Thuisis gibt Giger in seiner Arbeit über „Heimatkunde im Geschichtsunterricht“ im VIII. Jahrgang der Bündner Seminarbl. N. F. eine Reihe trefflicher Beispiele, für St. Gallen Riedhauser in der Schweiz. Lehrerzeitung 1902, S. 60.

Die historische Heimatkunde soll also auch nach meiner Anschauung als Propädeutik benutzt werden; nur will ich nicht die ganze Ortskunde von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart herunter in einem Zuge dargeboten wissen. Sie ist vielmehr nach den verschiedenen Haupttatsachen der Geschichte in eine Anzahl kleiner Kapitel zu zerlegen. Jedes derselben tritt im Unterricht dann auf, wenn die betreffende Geschichtsepoche behandelt werden soll. Diese wird jeweilen mit der Besprechung des einschlägigen heimatkundlichen Materials begonnen. Dändliker weist der Heimatkunde im Geschichtsunterricht „der obern Stufen, d. h. in der Mittelschule“, eine Stellung an, die sich mit der eben bezeichneten in manchen Fällen deckt. Er verlangt zwar theoretisch bloss, dass man Züge aus der heimatlichen und der kantonalen Geschichte benutze, zur Erklärung allgemeiner Verhältnisse. Wenn es in den darauffolgenden, für Zürich berechneten Beispielen u. a. aber heisst: „Spricht man von Königsgütern in der karolingischen Zeit, so nennt man in erster Linie diejenigen von Zürich . . . Hat man das Ständewesen zu behandeln, so gibt man für Königsleute in erster Linie das Beispiel von Zürich,“ so ist das ungefähr dasselbe, was auch ich gefordert habe. Unsere Anschauungen widersprechen sich jedoch darin, dass Dändliker daran festhält, die eigentliche Geschichte müsse durch eine zusammenhängende Ortsgeschichte vorbereitet werden, während ich bloss eine Ortsgeschichte kenne, die von vorneherein nach den Hauptabschnitten der vaterländischen Geschichte gesondert und verteilt wird. Es ist nicht zu befürchten, dass die historische Ortskunde, wenn man sie in meinem Sinne auffasst und betreibt, oberflächlicher oder stiefmütterlicher behandelt werde, als wenn man dem Vorschlage Dändlikers folgt; sie wird vielmehr gründlicher erfasst und weckt mehr Interesse, weil sie im Zusammenhang mit einem grössern Ganzen steht, das sie erst recht beleuchtet, und weil man so nicht vorzeitig zu verwickelten Formen des staatlichen und kirchlichen Lebens kommt, für die die Kinder noch nicht reif sind. Eine zusammenhängende historische Ortskunde schliesst auch mein Vorschlag nicht aus; nur darf sie nicht an den Anfang, sondern sie muss an das Ende der vaterländischen Geschichte gestellt werden.

Wie mit der Aufeinanderfolge der geschichtlichen, so verhält es sich auch mit der Aufeinanderfolge der Stoffe in anderen Fächern. Wir dürfen z. B. in der Naturkunde keine fremden Tiere und Pflanzen besprechen, bevor wir nicht verwandte Tiere und Pflanzen aus der engeren Heimat besprochen haben. Wir schicken dem Wolf den Hund, dem Biber das Murmeltier und den Fischotter, dem Löwen und dem Tiger die Hauskatze, dem Ölbaum die Weide und den Liguster, dem Zuckerrohr das Schilfrohr, dem Kaffeebaum den Waldmeister und die Taubnessel voraus. Im Rechnen lassen wir zuerst Weglängen, Flussgefälle etc. aus der engeren Heimat berechnen; dann erst rechnen wir mit verwandten fernerliegenden Dingen. Der Leseunterricht muss darauf halten, dass ähnliche Dinge und Verhältnisse, wie sie in den Lesestücken auftreten, zunächst im Sachunterricht besprochen wurden, sofern sie den Kindern nicht aus der täglichen Erfahrung genügend bekannt sind.

Dass auch im Geographieunterricht die Besprechung der engeren Heimat der eigentlichen Geographie vorausgehen muss, wurde zur Genüge betont. Auch dass die Stellung der Heimatkunde in der Geographie immerhin eine etwas andere ist als in der Geschichte, ergibt sich aus dem schon Gesagten. Während nämlich die geschichtliche Heimatkunde in einzelnen Stücken der Geschichte des ganzen Kantons und des ganzen Landes an passenden Stellen eingefügt wird, empfiehlt es sich, die geographische Heimatkunde in einem Schuljahr nacheinander einigermaßen erschöpfend zu behandeln. Nur so können die Schüler in das Verständnis der Landkarte eingeführt werden. Zudem brauchen wir ja bei der ersten ausserheimatlichen geographischen Einheit schon die verschiedensten Erscheinungen aus der engeren Heimat, nicht etwa nur Vorstellungen von der Ortschaft, oder von einem bestimmten Berg, einem bestimmten Bach, einer bestimmten Art der Bebauung des Bodens, einer bestimmten Art des Verkehrs und der Beschäftigung der Bewohner, sondern Vorstellungen von allen diesen Dingen zusammen. Deshalb eben bieten wir die geographische Heimatkunde zunächst als Ganzes und nicht nur in kleineren Teilen. Wenn wir dann später bei Behandlung eines andern Tales oder Kantons diesen oder jenen Teil der engeren Heimat wegen seiner Ähnlichkeit mit diesen fremden Objekten ganz besonders brauchen, so müssen wir ihn in der Regel immerhin vorher noch einmal genauer betrachten und besprechen. Wir haben z. B. den Kanton Glarus zu behandeln. Da finden wir in Chur für die Lage des Sernftales und des Linttales mit dem Kärpfstock etwas Entsprechendes in dem Schanfigger- und dem Churwaldnertal, die durch den Gürgaletsch geschieden werden, für die Talseiten des Sernftales im Mastrilserberg, für den Eingang ins Klöntal in der Pas-

suggerschlucht usf. Wir machen daher die Kinder kurz vor Besprechung des Kantons Glarus auf Ausflügen noch einmal auf diese heimatkundlichen Dinge aufmerksam und halten sie an, sie zu beschreiben. Ähnlich in andern Fällen. Nur wenn es sich um solche geographische Dinge der Heimat handelt, die wir als den Kindern vollständig bekannt voraussetzen dürfen, kann ihre nochmalige Besprechung unterbleiben.

Ebensowenig als bei Bestimmung des Nacheinander darf die Heimatkunde bei Bestimmung des Nebeneinander der Unterrichtsstoffe vergessen werden. Mit Rücksicht auf die Leichtigkeit der geistigen Aneignung des Neuen empfiehlt es sich, zu derselben Zeit in den verschiedenen Fächern so viel als möglich verwandte Stoffe zu behandeln. Wir schliessen deshalb ein Fach an das andere an; wir besprechen z. B. in der Geographie das Tal, den Kanton oder das Land, dessen Geschichte die Schüler soeben kennen gelernt haben, in der Naturkunde Erwerbszweige, Tiere, Pflanzen und Mineralien, die für den soeben besprochenen Erdstrich von besonderer Bedeutung sind. Wir lesen zu derselben Zeit im Sprachunterricht Gedichte oder Prosastücke, welche die unlängst im Sachunterricht aufgetretenen Dinge von einer neuen Seite zeigen; ebenso entnehmen wir die Sachgebiete für die neu zu lehrenden Rechenarten so weit möglich dem gleichzeitigen Geschichts-, Geographie- oder naturkundlichen Unterricht. So liefert jeweilen ein Fach einem andern Fache Vorstellungen, die mit dem hier zu behandelnden Neuen inhaltlich zusammenhängen und daher dessen Auffassung erleichtern. Es gibt jedoch Fälle, wo wir für ein Unterrichtsfach bei keinem andern naturgemässe Anschlüsse finden. Wir geraten z. B. im Rechnen mitunter in Verlegenheit, wenn wir die genannte Konzentration streng durchführen wollen. Da ist es denn wieder die Heimatkunde, die uns aus der Not helfen muss. Bevor wir uns zu einer gekünstelten Verbindung eines Faches mit einem andern entschliessen, wählen wir den Kindern möglichst nahe liegende heimatkundliche Dinge ohne Beziehung zu dem gleichzeitigen übrigen Unterricht. Im Rechnen z. B. lösen wir Gewinn- und Verlustrechnungen, wie sie im einheimischen Handel und Verkehr vorkommen, unbekümmert um den in dieser Hinsicht recht spröden Stoff in andern Fächern. Wir schliessen die Lehre von den Hebeln an die Schaukel an, mit der die Kinder selber spielten, an Wage und Hebebaum, die sie im täglichen Leben häufig anwenden sehen, mögen nun zu dieser Zeit in den andern Fächern auch Dinge auftreten, die keine Beziehung dazu haben. Den Hauptzweck der Konzentration erreichen wir auch auf diese Weise. Wir bieten den Kindern auch so nur solche Stoffe, für die der kindliche Gedankenkreis wertvolle Anknüpfungspunkte enthält; es ist

deshalb auch am Verständnis dieser Dinge nicht zu zweifeln. Ja die Kinder fassen so das Neue leichter auf, als wenn es in naturwidriger Weise an den Stoff anderer Fächer angeschlossen würde. Ziller sagt deshalb selber: „Was an Individualität und Heimat sich anschliesst, was dem Zögling von den praktischen Lebensverhältnissen zugänglich ist, liegt der Konzentration des Unterrichts immer nahe.“<sup>\*)</sup> Was soll das anders heissen, als dass man heimatkundliche Dinge auch behandeln könne, ohne sie an andere Stoffe anzuschliessen? Natürlich könnte durch einen solchen Anschluss die Leichtigkeit der Aneignung noch erhöht werden, wenigstens dann, wenn jene Stoffe ein lebhaftes Interesse bei den Kindern zu wecken vermochten. Unerlässlich ist es aber keineswegs, so dass nicht die mindeste Veranlassung vorliegt, dem Prinzip der Konzentration zu lieb unpassende Stoffe zu wählen. Es verdient auch bemerkt zu werden, dass man angesichts des genannten Zillerschen Wortes kein Recht hat, jede verfehlte Konzentration Ziller in die Schuhe zu schieben. Er war weit entfernt von Schablonenreiterei, mehr als manche seiner Gegner und seiner Pseudo-Jünger, die nur den Buchstaben, nicht aber den Geist des Meisters aufgefasst haben. In der ebenerwähnten Arbeit lesen wir z. B. weiter noch: wir „werden bei dem Nomadenleben des Gesinnungsstoffs in der Naturkunde zwar ausgehen von den Weidetieren und deren Pflanzennahrung.... Aber darüber werden wir die dem Unterricht des Sommers gleichzeitigen Pflanzen nicht vergessen.... Weiterhin werden wir die Himmelserscheinungen beobachten, jetzt mit Rücksicht darauf, dass sie für das Leben der Nomaden im Freien sich ganz besonders aufdrängen, wie nachmals ohne diese Beziehung bei Exkursionen oder im Schulgarten.... Wir werden weiter in der Formenlehre, im Zeichnen den Ausgangspunkt z. B. von Denksteinen und Bauten nehmen, auch wenn sie kein Gegenstand des naturkundlichen Unterrichts sind oder gewesen sind.“<sup>\*\*)</sup>

Nicht die kleinste Bedeutung kommt der Heimat unserer Schüler endlich bei der Behandlung mancher Unterrichtsstoffe zu, nämlich solcher, die räumlich oder zeitlich so fern liegen, dass sie die Kinder nicht wahrnehmen können. Der Lehrer ist in solchen Fällen darauf angewiesen, ihnen die Dinge durch Worte darzustellen; er beschreibt ihnen das fremde Tier, die fremde Pflanze, das fremde Tal, und er erzählt ihnen von den geschichtlichen Ereignissen, die sie nicht selbst erleben

<sup>\*)</sup> Jahrbuch des V. f. w. P., XIII. Band, S. 121.

<sup>\*\*)</sup> Am a. O. S. 122 und 123.

konnten. Dabei weiss er aber gut genug, dass seine Worte nicht direkt Vorstellungen der entsprechenden Sachen bei den Schülern zu erzeugen vermögen. Die Worte sind nichts anderes als Reproduktionsmittel. Sie können die Schüler bloss an Dinge, Tätigkeiten, Eigenschaften, Verhältnisse etc. erinnern, die sie vorher in der Heimat kennen und mit den jetzt gehörten Worten bezeichnen gelernt haben. Aus den so reproduzierten Vorstellungen setzt sich dann auf dem Wege der Assoziation ein neues Bild des nie gesehenen Gegenstandes zusammen. Unter günstigen Verhältnissen, bei besonders geweckten Kindern, geschieht dies oft ohne weiteres. Wie häufig haben wir es aber mit langsamen und schwer zugänglichen Köpfen zu tun! Diese kommen bei einer zusammenhängenden Beschreibung oder Erzählung dessen, was sie lernen sollen, oft über leere Worte nicht hinaus. Sie bringen diese Worte nachher gedankenlos wieder wie Papageien. Es bedarf deshalb namentlich für die schwächer begabten Schüler einer sorgfältigeren Zubereitung des Unterrichtsstoffes, und auch für die Bessern und Besten kann es nichts schaden, wenn wir ihnen das Darzubietende mundgerechter machen, als es durch die gewöhnliche Art eines unvorbereiteten, zusammenhängenden Beschreibens und Erzählens geschieht. Im Gegenteil, auch sie erfassen dann die Sache leichter und lebhafter und gelangen zu ungleich deutlicheren geistigen Bildern, die dann auch mehr Dauer haben.

Das erste, was sich für die Behandlung auswärtiger Stoffe noch weit mehr nötig macht als für einheimische, das ist die richtige Vorbereitung. Nun bereiten wir der Auffassung solcher Dinge schon dadurch den geeigneten Boden, dass wir sie erst vornehmen, nachdem wir ähnliche einheimische Dinge behandelt haben, und oft auch erst, nachdem sie in einem andern Fache in einer interessanten Beziehung aufgetreten sind. An verwandten Vorstellungen, aus denen sich das neue Bild zusammensetzen soll, kann es daher nicht fehlen. Diese Vorstellungen sind aber unterdessen vielleicht etwas verblasst; sie haben oft auch nicht die erforderliche Beweglichkeit. Die Worte des Lehrers sind dann nicht imstande, sie ohne weiteres wachzurufen. Damit dies leichter geschehe, tun wir zweierlei. Einmal schicken wir der Darbietung des Neuen eine besondere Vorbereitung, die Stufe der Analyse, voraus. Diese besteht darin, dass wir direkt auf eine Reproduktion der schon vorhandenen mit dem Neuen verwandten Vorstellungen hinarbeiten; wir halten die Schüler nämlich an, sich über bekannte ähnliche Dinge und Erscheinungen auszusprechen, soweit diese mit dem zu behandelnden Neuen übereinstimmen. In dem Falle, dass die Kinder diesem neuen Gegenstand selbst schon im Unterricht oder im täglichen Leben in irgend einer Weise begegnet sind,

müssen sie sich auch darüber äussern. Mängel des Vorstellens, die sich bei diesen willkürlichen Reproduktionen zeigen, werden sorgfältig beseitigt, soviel als möglich auf Grund nochmaliger sinnlicher Anschauung.

Nach einer solchen Vorbereitung sind die Worte des Lehrers schon eher imstande, bei den Schülern die zur Auffassung des Neuen erforderlichen Hilfsvorstellungen zu wecken. Sicher ist es aber auch so nicht, ob sie mit seinen Worten wirklich den richtigen Sinn verbinden, wenn er ihnen die Dinge in gewöhnlicher Weise beschreibt oder ihnen im Zusammenhang davon erzählt. Er wendet deshalb neben der Vorbereitung auch eine besondere Form der Darbietung an, um den Kindern sicherer zu lebensvollen Vorstellungen zu verhelfen. Diese Form der Darbietung gibt ein natürlicher Instinkt schon dem Ungebildeten an die Hand. Im täglichen Leben kommen die Menschen oft in die Lage, andern Dinge darzustellen, die diese noch nie gesehen haben. Wie verfahren sie da? Mitunter jedenfalls so wie der beschreibende und erzählende Schulmeister. Häufig machen sie es aber anders. A will seinem Nachbarn B z. B. klar machen, wie sein Pferd aussieht, das er auf dem Markte gekauft hat. Da sagt er etwa: kennst du den „Fuchs“ des Metzgers N.? Ja! Ganz ähnlich sieht auch mein Pferd aus; nur musst du es dir etwas grösser und mit einem Stern auf der Stirne vorstellen. Ein anderer wird nach dem Aussehen seines Freundes gefragt; da antwortet er: er ist ungefähr so gross wie ich. Im Gesicht und im Bartwuchs sieht er Herrn Z. ähnlich. Will jemand einem Bekannten eine Vorstellung von der Neigung des Forchabella-Gletschers verschaffen, so sagt er: man kann ähnlich über den Gletscher hinaufsteigen wie über die Wiesen von G., die du kennst. — Ähnliche Beispiele kennt jeder von Ihnen aus eigener Erfahrung. Und nun vergegenwärtigen Sie sich, in welchem Falle Sie sich den fraglichen Gegenstand deutlicher vorstellen können: wenn der Darstellende auf Ihnen bekannte ähnliche Dinge hinweist, oder wenn er den Gegenstand beschreibt, wenn er z. B. im ersten Fall sagen würde: mein Pferd ist dunkelrot gefärbt, über mittelgross, und auf der Stirne hat es einen weissen Stern? Halten Sie doch diese Art der Darstellung in Gedanken mit der andern zusammen, und machen Sie es auch in den übrigen Beispielen so; natürlich müssen Sie sich für die benutzten ähnlichen Dinge Gegenstände denken, die Sie aus eigener Erfahrung kennen! Gewiss werden Sie mir dann beistimmen, wenn ich behaupte, die erste Art der Darstellung, d. h. die Erinnerung an bekannte ähnliche Dinge, führe zu deutlicheren Vorstellungen als die blosser Beschreibung. Sie werden das noch mit mehr Überzeugung tun, wenn Sie sich die psychologischen Vorgänge in dem einen, wie in dem andern Falle klar zu machen suchen.

In beiden Fällen hören wir Worte. Diese Worte bezeichnen aber bei der gewöhnlichen Art der Beschreibung allgemeine Begriffe, so die Begriffe Pferd, Mann von mittlerer Grösse, sanfte Neigung. Weist der Erzählende dagegen auf bekannte Dinge hin, so sind seine Worte der Hauptsache nach Namen von Individualbegriffen, so: der Fuchs des Metzgers N., ich, der Herr Z., die Wiesen von G. Nun weiss jeder, wie es beim Hören von Begriffsnamen geht. Zunächst stellen wir uns nichts anderes vor als den Wortklang und noch etwa das Bild des geschriebenen oder gedruckten Wortes. Darüber kommen wir bei fortlaufender Rede manchmal gar nicht hinaus. Wir nehmen die Wortvorstellungen als Vertreter für die Sachen, ohne uns diese vorzustellen. Häufig vertiefen wir uns aber beim Hören von Worten auch in die Sache, d. h. wir bemühen uns, uns ein Bild von den bezeichneten Dingen zu machen. Die Begriffe als solche sind jedoch nicht vorstellbar. Sie existiren, wie Berkeley in überzeugender Weise dargetan hat, nicht als besondere psychische Gebilde. Hören wir die Namen allgemeiner Begriffe, wie Pferd und rotbraun, so drängen mehrere individuelle Vorstellungen zur Reproduktion. Wir entscheiden uns zwar bald für eine bestimmte Vorstellung. Wir denken uns das Pferd z. B. wie dasjenige von B. Doch werden uns bloss ein oder wenige Hauptmerkmale klar bewusst; an anderes denken wir nur ganz flüchtig. Auch wissen wir gut genug, dass das Ding auch anders aussehen kann, und tatsächlich müssen wir uns später oft überzeugen, dass unsere Vorstellung falsch ist. Etwas anders gestaltet sich die Sache, wenn ein uns bekannter Gegenstand genannt wird, wenn wir also Namen von Individualbegriffen hören, z. B. die Worte: der Fuchs des Metzgers N. Was wir hier denken, sind zunächst zwar auch bloss Wortvorstellungen. Diese reproduziren aber viel sicherer die entsprechenden Sachvorstellungen, weil die Dinge, die sie bezeichnen, bestimmte konkrete Dinge sind, die wir kennen. Wohl werden auch hier oft mehrere individuelle Vorstellungen angeregt; denn wir haben den bezeichneten konkreten Gegenstand häufig in verschiedenen Lagen und Zuständen gesehen, den Fuchs des Metzgers N. mit und ohne Geschirr, den Wagen ziehend, den Schlitten ziehend, stehend, laufend etc. Es gelingt uns aber leichter, unter diesen verschiedenen Bildern ein bestimmtes zu wählen als unter den vielen Vorstellungen verschiedener Pferde, von denen wir gerade die bekanntesten, die allein in Betracht kommen können, auch wieder in einer Anzahl besonderer Lagen gesehen haben. Das Bewusstwerden und das Festhalten einer bestimmten den Begriff vertretenden Individualvorstellung ist also leichter, wenn die Worte Individualbegriffe, als wenn sie allgemeine Begriffe bezeichnen, weil jene dem

Konkreten näher liegen als diese. Zudem geht unser Vorstellen leichter ins einzelne; es werden uns in der Regel mehr Merkmale deutlich bewusst als im ersten Falle. Ebenso ist die Sicherheit, dass wir uns den dargestellten Gegenstand richtig vorstellen, grösser; denn unser Vorstellen wird ja von vornherein auf einen bestimmten Gegenstand, als einen dem darzustellenden beinahe entsprechenden Gegenstand, hingedrängt.

Es steht deshalb fest, dass es für die Gegenständlichkeit, die Deutlichkeit und Richtigkeit des Vorstellens ungleich günstiger ist, wenn wir auf bestimmte konkrete Dinge hingewiesen werden, die wir kennen, als wenn uns das Neue bloss in allgemeinen Ausdrücken beschrieben wird. Wir wenden diese Art der Darstellung deshalb auch im Unterricht an, wenn wir den Schülern von fernliegenden Dingen Vorstellungen verschaffen sollen. Der Lehrer beschreibt den Kindern diese Dinge nicht, sondern er sagt ihnen, dass sie Ähnlichkeit haben mit bestimmten ihnen bekannten Dingen in der engern Heimat, worin diese Ähnlichkeit liegt, und inwiefern der neue Gegenstand anders beschaffen ist. Um sich zu überzeugen, dass die Kinder an das Richtige denken und sich die gewünschten Vorstellungen wirklich bilden, lässt er sie das Neue nach diesen Angaben selber darstellen. Einige Beispiele:

**L**(ehrer). Wenn ihr euch einen Ölbaum vorstellen wollt, so müsst ihr an die Weide denken, die wir jüngst am Flusse angesehen haben. **Sch**(üler). Der Ölbaum ist ein Baum von ungefähr 10 m Höhe. Vom Stamme gehen Äste und von diesem Zweige aus. Die Blätter sind mehrmals länger als breit und in der Mitte am breitesten, etc.

**L**. Der Wolf sieht dem Hunde des Holzhändlers G. sehr ähnlich. Nur in zwei Punkten müsst ihr ihn euch anders vorstellen: der Wolf ist nämlich noch etwas grösser und so gefärbt wie das Rind, das ich euch jüngst im Stalle des Herrn C. gezeigt habe. **Sch**. Der Wolf ist etwas grösser als der Hund des Holzhändlers G. und gelbbraun gefärbt. Sein Kopf hat eine lange spitzige Schnauze. Der Leib ist schlank, der Schwanz lang und ziemlich lang behaart. Der Wolf hat auch lange und kräftige Beine und an den Zehen stumpfe Krallen.

**L**. Die Frucht des Kaffeebaumes gleicht ganz einer roten Sauerkirsche. Nur müsst ihr euch in der Mitte statt des Steins zwei Kaffeebohnen denken, die einander die flachen Seiten zukehren. **Sch**. Die Kaffee Frucht ist so gross wie eine Sauerkirsche, rot gefärbt und kugelig. Unter der äusseren Haut befindet sich ein saftiges Fleisch und in der Mitte sind zwei Kaffeebohnen; diese kehren einander die flachen Seiten zu. —

**L**. Der Kanton Wallis sieht in seiner Bodenbeschaffenheit dem Bündner Oberland mit seinen Nebentälern ähnlich. Das Haupttal neigt sich aber nach der entgegengesetzten Seite. **Sch**. Das Wallis hat zunächst ein grosses Haupttal. Dieses ist von Nordosten nach Südwesten gerichtet. Es wird von einem grossen Flusse durchströmt. Zu beiden Seiten des Tales erheben sich hohe Berge. Auf der rechten Seite zieht sich eine Bergkette hin ähnlich der

Tödikette. Es sind da also viele hohe Berge mit Gletschern. Diese Bergkette reicht nahe an den Fluss heran. Zur linken Seite des Haupttales erhebt sich gleichfalls eine Bergkette. Diese ist aber weit vom Flusse entfernt; dafür sendet sie nach dem Flusse, also nach Norden, zahlreiche kleinere Bergketten. Dazwischen sind eine Anzahl Täler, die sich nach dem Haupttal hin öffnen. Aus jedem fliesst dem Hauptfluss ein Nebenfluss zu, etc.

**L.** Bei Klosters ist die Talsohle auf der rechten Seite des Landquart ähnlich beschaffen wie auf der rechten Rheinseite in der Gegend von Masans. **Sch.** Die Talsohle steigt gegen den Berg hin langsam an. **L.** Der Boden ist da ebenso bewachsen wie von Masans hinunter gegen den Rhein. **Sch.** Es gibt da Wiesen und Äcker und zwar Kartoffel- und Getreideäcker, etc.

Ähnlich verfahren wir, so oft wir für auswärtige Gegenstände verwandte heimatkundliche Dinge finden, die die Schüler kennen. Die Entsprechung muss aber in die Augen springen, so dass nicht zu viele Veränderungen vorgenommen werden müssen; sonst greift man lieber von vorneherein zu Zeichnung, Bild und gewöhnlicher Beschreibung. Es schadet jedoch nichts, wenn einzelne Züge des neuen Bildes von diesem, andere von jenem Gegenstand genommen werden. Das muss meist sogar geschehen. Die Phantasie kann sich, wenn man diese Unterrichtsform auch nicht benutzt, selten anders behelfen. Wünschenswert ist es freilich, dass die Hauptzüge einem heimatkundlichen Dinge und nur untergeordnete Züge noch andern Dingen entnommen werden, wie es hier in den Beispielen vom Wallis und vom Wolf geschehen konnte. Auch beachte man wohl, dass der entsprechende Gegenstand nicht nur genannt werden darf, sondern dass genau auf die Punkte hinzuweisen ist, die dem Neuen entsprechen. Es darf deshalb z. B. nicht bloss heissen: ausserhalb Klosters' sieht es ähnlich aus wie bei Masans, oder: man sieht dort etwas Ähnliches, sondern es muss ausdrücklich gesagt werden, dass es auf die Neigung der Talsohle und zwar auf der rechten Seite der Landquart ankommt. — Dass man endlich nur auf völlig bekannte heimatkundliche Dinge hinweisen darf, liegt auf der Hand, ebenso dass man die Schüler in der Darstellung des Neuen noch etwa mit Hilfsfragen unterstützen muss. Der Kürze halber deutete ich diese in den obigen Beispielen nicht an; es lassen sich ja so wie so zum voraus nur Vermutungen darüber aufstellen; die Hilfsfragen richten sich natürlich ganz nach dem, was die Kinder auf den ersten Wink des Lehrers selber bringen.

Benutzt man das bekannte heimatkundliche Material in dieser Weise, so ist die Sicherheit, dass die Schüler zu richtigen Vorstellungen auch solcher Dinge gelangen, die sie nie gesehen haben, grösser, als wenn in zusammenhängender Rede beschrieben wird. Natürlich können wir diesen darstellenden Unterricht auch etwa in der Geschichte anwenden. Immerhin ist da die Gelegenheit nicht so günstig, weil vor-

wiegend Handlungen darzustellen sind. Auch kann man sich von Handlungen viel leichter auf Grund eines zusammenhängenden Vortrages Vorstellungen bilden als von körperlichen Dingen, wie schon Lessing in seinem Laokoon nachgewiesen hat. Es ist daher in der Geschichte und bei andern erzählenden Stoffen überhaupt nicht so nötig, darstellend zu verfahren, wie in Geographie und Naturkunde. Immerhin weisen wir auch hier, so oft sich in der Heimat etwas findet, das dem Darzustellenden in den Hauptzügen entspricht, darauf hin. Es ist dies namentlich bei der Darstellung von Kulturzuständen möglich.

Es gibt jedoch noch eine andere Form der Darbietung, die sich, wie der darstellende Unterricht, auf die gründliche Kenntnis der Heimat stützt, und die neben diesem in der Geschichte ebensogut wie in andern Fächern angewandt werden kann. Es ist dies der schon lange bekannte entwickelnde Unterricht. Er gründet sich auf die inhaltlichen Zusammenhänge, die zwischen den Dingen bestehen. Die Kinder lernen z. B. aus einer genauen Betrachtung der Heimat, dass das Klima in tiefern Gegenden milder ist als in höhern, dass darum hier manche Pflanzen nicht mehr gedeihen, die dort reiche Erträge abwerfen, dass sich die Beschäftigung der Bewohner nach Klima und Produkten richtet, usf. Nun spricht der Lehrer später einmal von tief liegenden andern Tälern und Kantonen. Die Schüler erwarten dann sofort, dass da ein mildes Klima herrsche, dass da deshalb Getreide und Obst gedeihen, und dass sich die Bewohner mit dem Anbau dieser Dinge beschäftigen. Der Lehrer hält ihnen daher keinen Vortrag darüber, sondern er stellt, nachdem die Lage der Gegend bestimmt ist, bloss die Frage: wie verhält es sich da wohl mit dem Klima, dem Pflanzenwuchs, und der Beschäftigung der Bewohner? Die Schüler geben dann selbst an, wie sie sich diese Dinge denken. Ihre Selbsttätigkeit ist so grösser; auch müssen sie sich die Sache genauer vergegenwärtigen, als wenn ihnen der Lehrer alles sagte. Ganz besonders wertvoll ist es aber, wie auch beim darstellenden Unterricht, dass man so eine fortwährende Kontrolle darüber hat, inwieweit sie dem Unterricht folgen, und inwieweit sie sich das Gebotene richtig vorstellen. Wir machen es daher auch in andern Unterrichtsfächern so, wo die Kinder nach der Analogie auf das Folgende schliessen können.

In der Geschichte erzählt der Lehrer z. B., wie die Eidgenossen in das Gebiet Karls des Kühnen und seiner Verbündeten einfielen und da Eroberungen machten. Dann fragt er: was wird da wohl Karl getan haben? Schüler: er wird mit einem Heer gegen die Eidgenossen gezogen sein, um sich zu rächen. Ein andermal erfahren die Schüler, dass die

Länderorte eifersüchtig auf die Städteorte waren, da diese die Vorherrschaft beanspruchten. Dann erzählt der Lehrer weiter, dass die Städte Solothurn und Freiburg auch gern in den Bund der Eidgenossen eingetreten wären. Fragt er hierauf: was werden die eidgenössischen Orte dazu wohl gesagt haben, was die Städte und was die Länder? so wird die richtige Antwort kaum ausbleiben.

Der naturkundliche Unterricht hat die Kinder mit einigen Wiederkäuern bekannt gemacht. Unter anderm haben sie da auch deren Nahrung, Gebiss und Magen kennen gelernt. Nun teilt ihnen der Lehrer mit, dass sich das Kamel in gleicher Weise nähre. Dann stellt er die Frage: wie denkt ihr euch deshalb das Gebiss und den Magen des Kamels? Ohne Mühe stellen die Kinder diese Dinge richtig dar. Ebenso können sie das Gebiss des Wolfes selber darstellen, ohne dass ihnen der Lehrer ausdrücklich sagt, der Wolf gleiche auch in dieser Hinsicht dem Hund, wenn sie nur vorher die Nahrung anderer Raubtiere und deren Gebiss kennen gelernt haben, und wenn sie jetzt erfahren, dass sich der Wolf auch von Fleisch nährt.

Ähnliche Beispiele bietet fast jede Unterrichtsstunde zur Genüge.

Sowohl im darstellenden, wie im entwickelnden Unterricht spielt wieder die Heimatkunde eine grosse Rolle. Wir können zwar auf oberen Schulstufen auch auf bekannte auswärtige Dinge hinweisen, wenn wir die Vorstellungen anderer fremder Dinge erzeugen wollen, z. B. auf den Rheinfall bei Schaffhausen, wenn der Niagara fall besprochen wird. Auch benutzen wir im entwickelnden Unterricht bei Gelegenheit die bekannten inhaltlichen Beziehungen zwischen räumlich oder zeitlich entlegenen Dingen. So finden die Schüler z. B. selber, was die Appenzeller angesichts der harten Bedrückung durch die Vögte des Abtes getan haben werden, nachdem sie die ähnlichen Verhältnisse und Vorkommnisse in den Waldstätten kennen gelernt haben. In den meisten Fällen aber benutzt man beim darstellenden und beim entwickelnden Unterricht ähnliche Dinge und Verhältnisse aus der engern Heimat, und selbst da, wo dies nicht der Fall ist, stammen doch die Vorstellungselemente aus der Wahrnehmung heimatlicher Dinge. Es unterliegt deshalb keinem Zweifel, dass die Heimatkunde auch für die Darbietung der Unterrichtsstoffe eine grosse Bedeutung hat.

Man könnte allerdings den darstellenden und den entwickelnden Unterricht, wenigstens soweit es sich um körperliche Dinge handelt, also vornehmlich in Naturkunde und in Geographie und mitunter sogar in Geschichte, durch Zeichnungen, Abbildungen und Karten ersetzen. Statt bei Behandlung des Wallis auf das Bündner Oberland hinzuweisen, könnte

man von der Karte ausgehen und die Kinder alles, was über die horizontale und vertikale Gliederung des Kantons zu lehren ist, von der Karte ablesen lassen. Ebenso könnte man, um den Schülern eine Vorstellung von dem Wolfe zu geben, ihnen ein gutes Bild vorweisen und sie anhalten, sich an diesem das Aussehen des Tieres zu merken. Einzelne Teile, die auf Karte und Bild nicht genügend hervortreten, würde man für sich auf die Wandtafel zeichnen. Es sind dies alles treffliche Mittel zur Erzeugung deutlicher Vorstellungen von körperlichen Dingen; jeder verständige Lehrer wird sie ausgiebig benutzen. Er wird sie aber auch an diejenige Stelle des Unterrichts verweisen, wo sie am besten wirken, und dies ist wenigstens auf untern und mittlern Volksschulstufen selten der Anfang der Synthese oder der Darbietung. Sie erinnern sich alle daran, wie Sie direkt nach der Karte Geographie und direkt nach Abbildungen Naturgeschichte gelernt haben. Können Sie sich noch vergegenwärtigen, wie es sich da mit Ihrem Vorstellen verhielt? Ich meinerseits weiss noch genau, dass ich mir ein fremdes Tal, einen fremden Kanton, ein fremdes Land kaum einmal anders dachte, als wie das Kartenbild sie zeigte. Eine bestimmte Stadt war in meinem Kopfe eben nichts anderes als ein Viereck, ein Berg nichts anderes als eine raupeartige Zeichnung, ein Fluss ein schwarzer Strich an einer bestimmten Stelle der Wandkarte usf. Die im Lesebuch abgebildeten fremden Tiere und Pflanzen hatten in meinem Vorstellen keine anderen Merkmale als die im Bilde dargestellten. Ich dachte sie mir also nur als Flächen, dazu in ganz falschen Grössen und meist auch in falscher Färbung, da die Abbildungen nicht kolorirt waren. Wie mir, wird es gewiss auch vielen, wohl den meisten unter Ihnen ergangen sein. Mag ein Teil dieses Misserfolges auch darauf zurückzuführen sein, dass das Verständnis der Karte und der Abbildungen nicht in der richtigen Weise vorbereitet wurde, und mag dies gegenwärtig auch allerwärts geschehen, und mögen diese Hilfsmittel selbst heutzutage auch viel vollkommener sein als damals: so viel ist mir gewiss, dass auch jetzt viele Kinder über die Vorstellungen von Karten, Bildern und Zeichnungen nicht hinauskommen und nur mit diesen arbeiten. Erzeugt man dagegen zuerst auf dem Wege des darstellenden und des entwickelnden Unterrichts Phantasievorstellungen, so denken sich die Schüler die Sache von vornherein körperlich, ungefähr auch in der richtigen Grösse und Farbe. Gewiss werden auch diese Vorstellungen den wirklichen Dingen nie genau entsprechen; sie nähern sich ihnen aber doch mehr als die Vorstellungen von blossen Karten und Abbildungen. Es empfiehlt sich deshalb, solche bildliche Darstellungen erst zu benutzen, nachdem man schon mit Hilfe bekannter wirklicher Dinge Phantasievorstellungen er-

zeugt hat, sei es, dass man von Schritt zu Schritt, ein Stück einer Zeichnung folgen lässt, wie es z. B. in der Geographie üblich ist, oder sei es, dass man am Schlusse der Besprechung des Ganzen die Karte oder ein Bild zeigt, oder sei es, dass man beides tut. So angewendet, leisten Karten und Bilder, wie schon erwähnt, treffliche Dienste. Die Schüler machen sich dann von diesem oder jenem Teil doch noch eine genauere Vorstellung, und es gelingt ihnen dann namentlich leichter, die einzelnen Teilvorstellungen zu einem Bild des Ganzen zu vereinigen. Sie werden jetzt auch in den graphischen Zeichen auf dem Papier und der Wandtafel viel eher wirkliche Körper in der richtigen Grösse und Farbe sehen; die Gefahr, dass sie in ihrem Vorstellen bei leeren Zeichen und Figuren stehen bleiben, ist mithin geringer. Wir stellen deshalb auf untern und mittlern Schulstufen Zeichnungen und Abbildungen nur dann an die Spitze, wenn der darstellende und der entwickelnde Unterricht nicht wohl anwendbar sind. d. h. wenn es an nahe verwandten heimatkundlichen Dingen fehlt.

Auf obern Schulstufen dagegen darf man es allerdings nicht versäumen, mitunter auch diesen umgekehrten Weg zu gehen. Die Schüler sollen dazu befähigt werden, sich an Hand von Karten, Zeichnungen und Abbildungen selbständig möglichst entsprechende Vorstellungen nie gesehener Dinge zu machen. Dazu gelangen sie aber nur auf dem Wege der Übung. Man wird deshalb in obern Klassen immer seltener darstellend unterrichten, sofern einem gute Karten und Abbildungen zu Gebote stehen; man wird statt dessen häufig direkt von diesen Hilfsmitteln ausgehen. Man kann dies jetzt tun, da die Schüler durch die Art und Weise, wie Karten und Bilder bisher benutzt wurden, schon befähigt sind, von der Vorstellung der bildlichen Darstellungen zur Vorstellung des wirklichen Gegenstandes fortzuschreiten, und man muss dies tun, damit sie dergleichen Bildungsmittel später selbständig richtig benutzen können.

Bei dieser Gelegenheit sei endlich noch scharf hervorgehoben, dass eine gründliche Heimatkunde auch für das Verständnis aller Art bildlicher Darstellungen von grösster Wichtigkeit ist. Wie wir das Verständnis der geographischen Karten dadurch vorbereiten, dass wir zunächst Karten der bekannten heimatkundlichen Dinge zeigen und erklären, so müssen wir den Schülern zu einer richtigen Auffassung von Tier-, Pflanzen-, Maschinenbildern usf. verhelfen, indem wir zunächst einheimische Tiere, Pflanzen usw. besprechen, auf den Abbildungen zeigen und diese erklären lassen. Die bildlichen Darstellungen ähnlicher auswärtiger Dinge haben dann später eher die Kraft, zu Vorstellungen dieser wirklichen Dinge zu führen.

Die Heimatkunde ist es also, die in erster Linie in Betracht kommen muss bei der Auswahl, bei der Anordnung und bei der Behandlung der Unterrichtsstoffe. Sie spricht bei allen wichtigen methodischen Massnahmen das entscheidende Wort. Sie ist also wirklich nicht nur ein Unterrichtsfach, das eine Zeitlang dieses oder jenes Fach vertritt, sondern ein methodisches Prinzip in allen Fächern und auf allen Schulstufen. Wir entnehmen den Unterrichtsstoff in der Volksschule so viel als möglich in allen Fächern der engern oder dann der weitem Heimat. Fremde Dinge behandeln wir erst, nachdem wir die Kinder mit verwandten einheimischen Dingen bekannt gemacht haben. Bei der Behandlung solcher Dinge, die wir den Kindern nicht selber vorführen können, benutzen wir die Vorstellungen, die sie von möglichst entsprechenden heimatkundlichen Dingen haben, wie auch bildliche Darstellungen; das Verständnis dieser bereiten wir wieder durch die Betrachtung heimatkundlicher Dinge und der Abbildungen derselben vor. Die Schüler müssen daher vor allem ihre engere Heimat gründlich kennen lernen. Das kann in der Schulstube allein nicht geschehen. Der Lehrer muss die Kinder hinausführen in Wiese und Wald, auf Hügel und Berge der Heimat, in die Werkstätten der Handwerker, in Steinbrüche, auf Bauplätze etc. und sie da zu genauer Betrachtung alles dessen, was ihm wertvoll erscheint, anhalten und auch an Ort und Stelle schon mit ihnen darüber sprechen. Dazu bedarf der Lehrer aber selbst einer gründlichen Kenntnis der Heimat der Kinder. Soweit es sich um deren geographische, naturkundliche und kulturhistorische Seite handelt, kann er sich mit Fleiss und Mühe das Erforderliche bald selber aneignen. Schwieriger ist es dagegen für einen Volksschullehrer, sich mit der historischen Entwicklung eines Ortes vertraut zu machen. Es ist ihm dies ohne besondere Hilfsmittel in den wenigsten Fällen möglich. Die Ausarbeitung historischer Heimatkunden durch Fachleute erweist sich deshalb als dringendes Bedürfnis. Unsere Geschichtsforscher werden sich auf die Dauer dieser Einsicht nicht verschliessen und den Schulen bieten, was zur Erteilung eines erfolgreichen Geschichtsunterrichts unerlässlich ist.