

Badische Landesbibliothek Karlsruhe

Digitale Sammlung der Badischen Landesbibliothek Karlsruhe

Anweisung zum Unterrichte in der Heimatskunde

Finger, Friedrich August

Berlin, 1873

§ 5.

[urn:nbn:de:bsz:31-264421](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-264421)

Familienverhältnisse der Kinder. Wenn es (Brage, prakt. Aus-
führung von Denzels Entwurf des Anschauungs-Unterrichts,
I. Curfus, S. 106) z. B. in der Schule heißt: „Deine Eltern
sind zwar nicht reich, aber auch nicht arm“: so müßte folgerecht
einem andern Kinde gesagt, oder von ihm selbst ausgesprochen
werden, seine Eltern seien reich! oder sie seien arm! Wie oft
würde dabei das Zartgefühl verletzt, oder Eitelkeit, Neid und
manche andere Leidenschaft erregt werden! Und wenn nach
demselben Buche (S. 201) der Lehrer fragt: „Was macht dein
Vater Abends?“ so würde manches Kind mit Recht sich schämen
zu antworten.

So viel also vom Menschen. Wir fahren fort im Durchgehen
dess, was im geographischen Unterrichte vorkommt.

Im geographischen Unterrichte braucht man Landkarten
und Globen; es wird meistens, und, wie mir scheint, mit Recht,
verlangt, daß die Schüler selbst Karten zeichnen, Nachbilder von
vorliegenden, entweder in dem nämlichen oder in andern, gang-
baren Maßstabe. Unsere vorliegende ist die Gegend selbst; wir
können Anleitung geben, Karten von einzelnen Theilen derselben
zu zeichnen; sie vergleichen ihr Bild wieder mit der Wirklichkeit,
und nach diesem Zeichnen und Vergleichen können sie sich später
besser, als ohne eine solche Vorbereitung, unter einer Landkarte das
Bild eines Landes mit Bergen, Thälern, Flüssen vorstellen.

So haben wir denn nun gesehen, daß wir von dem, was die
Geographie gibt, das meiste schon hier zeigen können, und zwar
nicht bloß an Bildern, sondern an der Wirklichkeit. Und somit wäre
ungefähr der Gegenstand der Heimatskunde bestimmt: Sonne, Mond
und Sterne, andere Himmelserscheinungen; die Umgegend in topischer,
physikalischer und (zum Theil) politischer (oder anthropologischer)
Beziehung; Kartenzeichnen.

Daß durch diese Heimatskunde dem Ziele, das sich der Anschauungs-
unterricht überhaupt vorgesteckt hat, näher gekommen wird, ist klar;
und daß der spätere geographische Unterricht diese Hülfe gerne
annehmen wird, auch daran zweifeln wir nicht.

§ 5.

Auf welche Weise nun bringen wir den Kindern Bekanntschaft
mit der heimatlichen Gegend bei? Wir leiten sie an, sich so viel

als möglich durch eigene Anschauung diese Bekanntschaft zu erwerben, so lautet die einfache Antwort. Denn die Heimatskunde ist uns ja ein Theil des Anschauungsunterrichts.

Ich habe irgendwo gesehen, daß in dem Unterrichte in der Heimatskunde den Kindern gesagt und dann auch von ihnen ausgesprochen wurde, die Sonne gehe um sechs Uhr morgens auf und um sechs Uhr abends unter. Aber das ist ja nicht so; manchmal wohl, aber bei weitem nicht immer; der Lehrer, der dies gesagt hat, zündet doch wohl in der Weihnachtszeit schon gegen fünf Uhr am Abend sein Licht an und im Juni erst nach acht Uhr. Dieser Belehrung fehlt die Wahrheit; und wenn sie die Kinder so hinnehmen, so ist eben ein Zeichen, daß ihnen das Schulwissen etwas Fremdes ist, das ihr eigentliches Leben nicht berührt; und solche Kinder könnte man auch ebenso leicht dahin bringen, daß sie sagten, die Sonne stehe mittags über unserm Kopfe, oder was man sonst irgend Unwahres wollte. Wäre es aber auch wahr, ginge auch die Sonne täglich um sechs Uhr auf: so müßte es doch hier der Lehrer ihnen nicht bloß so erzählen; sonst haben wir wieder den alten Mechanismus, dem wir ja gerade durch den Anschauungsunterricht entgegenkämpfen wollen.

Er soll ihnen auch nicht ein Buch über diese Dinge geben, und sie dieselben gleichsam durch ein Glas, ein dichteres Medium, das die Stralen bricht, betrachten lassen. Die Alten lernten solche Dinge nicht aus Büchern; sie schöpften aus der Natur selbst. Unsere Zeit aber hat sich von der Natur so sehr entfernt, daß viele dem Geschriebenen mehr glauben als dem eigenen offenen Auge. Sie haben aber auch recht, viele wenigstens, wenn sie dem Buche mehr glauben, als ihren Augen, denn ihre Augen sind geschwächt; geschwächt aber sind sie eben durch den übermäßigen Gebrauch jener Brillen, der Bücher; so sehr geschwächt, daß sie oft, was sie in Büchern gelesen haben, wenn es ihnen in der Natur vorkommt, gar nicht erkennen. Bei der Jugend aber wollen wir dies verhüten; wir wollen sie anleiten, ihre Augen zu üben. Darum also kein Buch hier. Nun, vorerst, beim Beginne des Unterrichts, kann man ihnen noch gar kein Buch geben, da können sie noch nicht lesen; aber auch später soll man damit nicht eilen. Es war einmal in unserer Weinheimer Schule in der Heimatskunde von den ehemaligen Bewohnern unserer Gegend, den alten Deutschen,

die Rede. In der nächsten schriftlichen Arbeit eines der Schüler, eines neunjährigen Knaben, fand sich die Stelle: „Trinken und Spielen war ihre Hauptbeschäftigung.“ Der hatte in einem Buche nachgelesen, in einem Buche, das er nicht verstand. Und so kommt, wenn sie Bücher benutzen, häufig etwas Unverstandenes zum Vorschein.

„Aber da könnte ja der Lehrer das Buch mit ihnen durchgehen.“ Aber das ist ja nicht nöthig, aufgeschlagen liegt vor uns das Buch der Natur.

Wir wollen nicht die Geistesträgheit befördern, darum hier kein bloßes Erzählen des Lehrers, kein Auswendiglernen, kein Buch, keine Diktate.

Sondern erwerben sollen die Kinder ja diese Kenntniß, und da müssen sie die Dinge anschauen; und erst einmal nur die Dinge, wie sie sind, oder, wenn man will, wie sie uns erscheinen. Man bringe auch hier nichts Fremdes hinein, nicht etwa Gründe, warum dies oder jenes gerade so sei, oder Beweise, daß es so sein müsse. Sätze, wie: „Der Mensch hat eine aufrechte Stellung vor Gott erhalten, damit er mit seinen Augen nicht allein bei der Erde verweile, sondern auch aufschau zum Himmel“ (Brage, 1. S. 185) — solche Sätze geben wir unsern Kindern nicht; sie können sie nicht verstehen. Wenn Kinder aber oft so etwas hören, so meinen sie am Ende, sie verstünden es, und das ist noch schlimmer; sie gewöhnen sich ans Raisonniren; und das ist auch ein Uebel unserer Zeit, vor dem wir sie, so viel an uns liegt, bewahren wollen. Der Mensch lernt überhaupt nicht so viel, als man manchmal denkt, durch Beweise, und den Kindern zumal machen Beweise, daß etwas so sein müsse, die Sache noch nicht klar; man lasse sie statt dieser die Wirklichkeit sehen, dann wissen sie, wie es ist. Und später, wenn sie dazu reifer sind, ist es ihnen freilich auch lieb, und ist gut für sie, einzusehen, warum das, was sie schon längst kennen, gerade so ist. Bei dem Unterrichte in der Sternkunde wollte ich Schülern beweisen, warum der Vollmond nie bei Tage am Himmel steht, sie schienen es zu begreifen; aber in der nächsten Stunde hatten es einige wieder vergessen; sie kannten nun also weder die Erscheinung noch wußten sie deren Grund. Hätten sie die Erscheinung gekannt, dann hätte ich ziemlich sicher hoffen können, daß sie auch deren Begründung

einsehen und das Gesehene nicht so bald wieder vergessen würden. Selbst in Verstandeswissenschaften wird so etwas zuerst ganz fest für wahr gehalten, und dann erst bewiesen; Pythagoras fand bestimmt früher seinen Lehrsatz, als er ihn bewies; Kepler sprach eher die Geseze der Planetenbewegung aus, als er sie durch Berechnungen vollständig erwies. Diesen großen Geistern hatte eine „*alethes dora*“ (Plato) dies gesagt; gewöhnliche Menschen lassen sich, eben auch in der Geometrie, durch den Augenschein überzeugen. So wollen wir denn den Kindern (und für gewöhnliche Kinder ist dieser Unterricht; Genies mögen auf andern Wegen geführt werden, etwa so, wie Grafer seinen „*Adel*“ führen will) gleich etwas Ueberzeugendes geben, eben den Augenschein: sie sollen die Dinge selbst sehen. Aber Kinder fragen doch so gerne: „*Warum?*“ und „*Wozu?*“ Nun, wenn sie selbst fragen, so mag mans ihnen sagen. Oft zwar wird man in den Fall kommen, zu antworten, sie könnten dies nicht verstehen, oder auch, man wisse es selbst nicht; und beides scheue man sich nicht auszusprechen. Oft aber kann man sie auch hier, statt der Antwort, darauf verweisen, selbst zuzusehen. Und zwar müssen sie genau diese Dinge betrachten, die ihr Eigenthum werden sollen. Es schadet zwar gar nichts, wenn diese Dinge schon vorher in gewissem Grade bekannt waren; sobald sie aber im Unterrichte an die Reihe kommen, so lasse man nur die Kinder so lange beobachten, als für sie Stoff dazu da ist und als nicht etwa Ermüdung eintritt. Auf Vollständigkeit der Erkenntnis kommt zwar noch nichts an: wer könnte z. B. einen Berg vollständig beschreiben, so daß nichts mehr von ihm zu sagen übrig bliebe? Auch bei dem Lesen der *Ilias* erklären wir den Schülern nicht alle Eigenthümlichkeiten; manches bleibt der Zeit größerer Reife überlassen. Aber so genau wenigstens müssen sie, was sie jetzt gerade vorhaben, betrachten, daß sie es nicht leicht mit einem andern Dinge verwechseln können.

Man muß also bei jedem Gegenstande eine Zeit lang verweilen. Man läßt die Kinder beobachten, vergleichen, ordnen und aussprechen, erst mündlich, später auch wohl (vielleicht in der Volksschule weniger) schriftlich.

Beim mündlichen Aussprechen ist gleich von vorn herein auf deutliche Aussprache zu sehen; es hält dies bei manchen Kindern

schwer, aber man muß es durchsetzen, und sollte man auch in den ersten Stunden, oder in den ersten Wochen, nicht so viel durchnehmen, als man sich vorgesetzt hatte. Denn mit der Deutlichkeit der Aussprache hängt oft die Klarheit des Denkens zusammen. Hat mans übrigens in den paar ersten Wochen nur recht streng damit genommen, so macht die Erhaltung dieser guten Gewöhnung dann wenig Mühe mehr. Man begnüge sich auch nicht mit halben Worten, sondern in vollständigen Sätzen müssen sie sprechen; auf diese Weise sind sie genöthigt, sich die Sache ganz klar zu machen. Machen sie dabei Fehler in der Sprache, sagen z. B. „gescheint“ statt „geschien“, so verbessere der Lehrer diese Fehler, oder lasse sie eher, wo möglich, durch die andern Schüler verbessern, und das Kind muß eine zweite Auflage dessen geben, was es gesagt hat. Zu sehr aber auf Sprachregeln darf man hier nicht eingehen, es verliert sonst dieser Unterricht sein Gepräge. Auch brauchen die Kinder gerade noch nicht zu sprechen wie ein Buch; so manche kindliche Ausdrücke kann man wohl noch ungerügt hingehen lassen. Auch mundartliche Ausdrücke möchte ich hier noch nicht verbannen, sondern zu gebrauchen erlauben, zumal solche, die an sich nicht falsch sind, und vielleicht eben so gut ein Recht hätten, in die Schriftsprache aufgenommen zu sein, als die wirklich geltenden; so die in hiesiger Gegend gebrauchten Wörter und Redensarten „Belle“ (für Pappel), „glinnern“ (für auf dem Gise schleifen, gleiten), „wegen“ mit dem Dativ, „die Bach“ (für der Bach; vgl. hierüber Grimms Wörterbuch) „der Mann, wo ich mit ging“ (ähnlich dem Hebräischen und Englischen), „bei“ mit dem Akkusativ (zu Luthers Zeit ganz gebräuchlich; in seine Bibelübersetzung nicht selten, z. B. Ap. Gesch. 8 Vs. 29 u. 31. Vergl. auch, was in Grimms Wörterbuch Bd. I S. 1346—1348 unter „bei“ gesagt ist), und ganz besonders unser rheinisches, leider nicht in die Schriftsprache aufgenommenes, unerfessliches enklitisches „als“, in Ausdrücken wie: „Im Sommer machen wir als eine Reise“ statt des steiferen: „Wir pflegen eine Reise zu machen.“ (Von diesem „als“ wäre wirklich zu wünschen, es würde eingeführt. Aber es gehörte Kühnheit dazu, dies zu thun.) Solche Ausdrücke mag also das Kind immerhin noch anwenden; das schadet nichts. Auch dem angehenden Lateiner rechnet mans ja nicht als Fehler an, wenn er einmal vel jetzt, wo aut stehen mußte.

An die schriftliche Arbeit der Schüler sind ähnliche Anforderungen zu machen. Das Heft muß gut genäht, beschnitten, reinlich gehalten, mit einem Löschblatte versehen sein; die Schrift selbst reinlich und nach Kräften richtig und schön, namentlich aber deutlich. Der Lehrer muß jedesmal alle Hefte nachsehen. Hält er diese Mühe für zu groß, oder hat er wirklich nicht Zeit dazu, dann lasse er lieber gar nichts schreiben; denn sonst schleichen sich bald allerhand Nachlässigkeiten ein, die, einmal verbreitet, sich schwer und immer schwerer austilgen lassen. Sieht er aber die Arbeiten nach, so muß er alle orthographischen Fehler, alle wirklichen Sprachfehler verbessern, und das Verbesserte schreiben die Kinder sorgfältig ein. Auch solche Fehler muß man verbessern, die man dem Kleinen nach dem Maße seines Wissens nicht als Fehler anrechnen kann. Ich habe zwar irgendwo gesehen, daß man Kinder anfangs Substantive mit kleinem Anfangsbuchstaben schreiben ließ, „weil sie ja noch nicht wüßten, welche Wörter Substantive seien“; und an einem andern Orte habe ich gehört, daß ein Schüler das Wort billig (oder ein ähnliches) buchstabirte be-i-el-i-ceha, und der Lehrer dies hingehen ließ, „weil der Schüler das ja noch nicht wissen könne.“ Aber dieses Verfahren ist falsch. Die Kinder lernen ja nicht bloß durch die Sprachstunde sprechen und schreiben. Zene mundartlichen Ausdrücke übrigens möge man auch hier dulden.

Außer dem Ausprechen und Aufschreiben lasse man die Kinder auch zeichnen; doch hier muß ihnen der Lehrer mehr behülflich sein; wir werden darüber besser weiter unten sprechen.

Ausgesprochen und aufgeschrieben haben sie also ihre eigenen Beobachtungen. Und was werden sie denn an den Dingen, die ihnen vorgeführt werden, beobachten? Ganz Einfaches zuerst: „Die Sonne ist rund; sie blendet; gestern habe ich den Mond gesehen, und da war er halbrund; auf dem Baume saß ein Vogel; der Hund war schwarz.“ So sagen sie also zum Theil Dinge, die uns Erwachsenen ganz geläufig sind, die wir für unbedeutend halten, die im Munde eines größeren Knaben kindisch und albern sein würden. Aber man störe sie darin nicht! Man spotte nicht über ihre kindliche Weise der Betrachtung und des Ausdrucks; sie würden sonst verschüchtert und ihre ganze geistige Entwicklung könnte gestört werden. Ironie ist sonst ein treffliches Mittel, Anmaßung zu demüthigen, Hohlheit zu entmänteln; aber hier sie gegen die ein-

fachen Worte dieser Kleinen zu wenden, das wäre verfehlt. Nur wenn ein altkluges Bürschchen seine unverdaute Bücherweisheit statt der Beobachtungen geben will, dann ist Spott am rechten Platze. Sonst aber hier nicht. Die Kinder würden dadurch ganz verwirrt werden; der Lehrer hat sie ja aufgefördert, zu sehen, und was sie gesehen haben, auszusprechen; warum will er nun nicht gelten lassen, was sie sagen? Wo etwas falsch ist, das werde natürlich verbessert; und wo etwas halbwahr ist, da mache der Lehrer eher aufmerksam auf das Wahre, das darin liegt, und werfe nicht das Ganze weg. Man lasse doch die Kinder sich an diesem Besitze freuen, und freue sich mit ihnen darüber, wie klein er auch sei. Man sage nicht: „Aber das ist ja zu unbedeutend.“ Denn dem Kinde ist hier nichts unbedeutend, und uns nichts für dasselbe, wodurch es sehen und sprechen lernt. Nach und nach werden die Kinder übrigens von selbst weiter kommen, und anderes sagen. Aber man suche dies nicht zu früh zu erzwingen; man kommt sonst leicht in ein Häschen nach Absonderlichem, Wunderbarem, Abenteuerlichem, man bringt auch die Kinder leicht zu einem Großthun, und dies ist ein Schritt zur Unwahrheit. Solch Absonderliches wollen vorzüglich die, die es nicht verstehen, auch dem Alltäglichen, Gewöhnlichen seine anziehende, fesselnde Seite abzugewinnen; aber das versteht oder lernt jeder Lehrer, der Liebe zu den Kleinen hat, und der weiß, was ihnen nütze ist. Einst stand ich in Weinheim am Abend im Garten und betrachtete mit einigen Schülern die Sterne. Ein größerer Schüler ging vorbei, und als er uns so stehen sah, kam er näher und fragte: „Ist da etwas Besonderes zu sehen?“ Also wenn etwa ein Komet oder so etwas dagewesen wäre, den hätte er wohl eines Blickes gewürdigt; aber bloß die gewöhnlichen Sterne, die man ja jeden Abend sehen kann! So wohl denkend, ging er vorüber. Und so machens viele Menschen. Aber so sollens unsere Kinder nicht machen lernen. — Auch nicht auf das lenke man vorzugsweise das Auge dieser Kinder, was etwa in irgend einem angenommenen Systeme zufällig bei der Eintheilung von Bedeutung ist. Dagegen wird bei der Betrachtung der Pflanzen häufig gefehlt. Ich sprach mit einem Lehrer der Naturgeschichte über seinen botanischen Unterricht. Er rief einen etwa siebenjährigen Schüler her, nannte ihm einen lateinischen Namen, und sagte, die genannte Pflanze solle er aus

dem Garten holen. Der Knabe that es. Der Lehrer fragte: „In welche Klasse gehört sie?“ Der Knabe, nachdem er die Staubfäden betrachtet hatte: „In die sechste.“ „In welche Ordnung?“ „In die erste.“ „Gut!“ — Wozu dies aber hier schon? Der siebenjährige Schüler versteht noch gar nicht, warum er denn auf die Staubfäden und Pistille besonders achten soll und auf anderes nicht eben so sehr; oder er kommt zu der falschen Meinung, daß sie wirklich das Wichtigste bei den Pflanzen, und anderes dagegen unbedeutend sei.

Man lasse ihn nur die Pflanze betrachten, ganz unbefangen; so wird er schon von selbst auch diese Theile bemerken; und später, wenn er einmal an das botanische System kommt, sind sie ihm nichts Unbekanntes mehr. Jetzt aber weiß der Schüler von einem Systeme noch nichts und kann und soll noch nichts davon wissen.

§ 6.

In welcher Folge aber betrachtet man mit dem Kinde die Dinge? Anfangs wenigstens nicht in systematischer Reihenfolge. Der Lehrer muß für sich allerdings ein System haben; er muß wissen, oder doch sich klar zu machen streben, was er im ganzen Jahre, was im ganzen Unterrichte nehmen will. Es schadet auch nichts, wenn er sich selbst etwas darüber aufsetzt, und manchmal, was er bis dahin vorgenommen, mit dem Aufgeschriebenen vergleicht. Aber mit dem siebenjährigen Kinde gehen wir hier besser anders. Den Regenbogen z. B. besprechen wir nicht, wenn er nach dem Systeme drankommen sollte, sondern wenn einer gesehen wird oder gesehen worden ist; den Schnee, wenns eben schneit. Und so lassen wir uns leiten von den Umständen. Wenn Ein Ding betrachtet ist, so mag dann etwas ganz anderes an die Reihe kommen. Es geht hiermit, wie mit einer Naturaliensammlung. Wer Schmetterlinge oder Pflanzen gesammelt hat, der wird sich wohl noch erinnern, wie es ihm dabei ging. Angeregt, es zu thun, wurde er dazu etwa durch andere, die so etwas hatten, oder durch ein schönes Exemplar, das er fand; er sammelte sich anfangs alles, was in dieses Fach gehörte, bis er eine Anzahl beisammen hatte; erst dann ordnete er, etwa mit Hülfe eines Buches oder eines erfahrenen Freundes, Aehnliches zusammen, und die Sammlung bekam ein systematisches Aussehen. So wollen wir auch die