Vorschläge zur Methodik des geographischen Unterrichts, mit Beispielen aus der Schulpraxis.

Da meine Vorschläge in erster Linie für Fachgenossen bestimmt sind, welche sich bereits mit den bei dem geographischen Unterricht der Schule in Betracht kommenden Fragen beschäftigt haben, so halte ich es für überflüssig über die allgemeinen pädagogischen Grundsätze mich auszusprechen, nach denen der Unterricht in der Geographie zu erteilen ist. Wer sich darüber unterrichten will, findet reichlichen Stoff in den über diesen Gegenstand veröffentlichten zahlreichen Schriften.*) Aus der grofsen Masse derselben hebe ich hervor:

Oberländer, Der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritterschen Schule historisch und methodologisch beleuchtet. Dritte Auflage. Grimma 1879. Gustav Gensel.

Dr. Otto Delitzsch, Beiträge zur Methodik des geographischen Unterrichts, namentlich des Kartenlesens und Kartenzeichnens in Schulen. Leipzig 1867. Julius Klinkhardt.

Hans Trunk, Über die Anschaulichkeit des geographischen Unterrichts mit besonderer Berücksichtigung des Kartenlesens. Wien 1882. Karl Graeser.

Verhandlungen über schulgeographische Fragen in den Verhandlungen des ersten deutschen Geographentages. Berlin 1882. Dietrich Reimer.

Verhandlungen über schulgeographische Fragen in den Verhandlungen des zweiten Geographentages. Berlin 1882. Dietrich Reimer.

Über den Unterricht in der Erdkunde auf Gymnasien und Realschulen nach Umfang, Methode und Hilfsmitteln. In den Verhandlungen der achten Direktorenversammlung in der Provinz Pommern 1882. Berlin 1882. Weidmannsche Buchhandlung.

Über Ziel und Methode des geographischen Unterrichts. In den Verhandlungen der dritten Direktorenversammlung in der Provinz Hannover 1882. Berlin 1882. Weidmannsche Buchhandlung.

Dazu kommt das reichhaltige und höchst instruktive Material, welches in der vortrefflichen, von Professor Seibert redigierten Zeitschrift für Schulgeographie (Wien. Alfred Hölder) veröffentlicht ist, deren eifriges Studium allen denjenigen, welche geographischen Unterricht erteilen, nicht warm genug ans Herz gelegt werden kann.

---

*) Eine sehr dankenswerte Zusammenstellung hat Dr. W. Wolkenhauer in der Zeitschrift für Schulgeographie, Jahrgang V, Heft IV und V veröffentlicht, unter dem Titel: Die geographisch-methodischen Arbeiten von 1848—1883.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Wer diese Schriften und, wenn er das Bedürfnis empfindet, noch die in denselben citierten Abhandlungen durchstudiert hat, wird schwerlich ohne Fingerzeig in betreff irgend einer der vielen Fragen bleiben, welche beim geographischen Unterricht in Betracht kommen. Es entsteht nur die Schwierigkeit, aus der Fülle des Stoffes für sich selbst, so zu sagen für den eigenen persönlichen Gebrauch eine feste Richtschnur zu finden, nach welcher man aus dem weiten Gebiet dessen, was der Schulunterricht alles leisten soll, das herausfinden kann, was er wirklich zu leisten imstande ist.

Am bedenklichsten ist dabei, dafs die Frage, auf welchem Wege die Schüler am schnellsten und leichtesten zu einer sichern und zuverlässigen Kenntnis des Kartenbildes gelangen können, als eine offene betrachtet werden mufs, da eine auch nur annähernde Einigung über eine als zweckmäfsig anerkannte Methode noch nicht erzielt worden ist. So ist denn diese für die Schule unzweifelhaft allerwichtigste Seite des geographischen Unterrichts noch immer im Stadium des Experimentierens: der neu eintretende Lehrer steht oft ratlos vor einer der allerschwierigsten Aufgaben des Schulunterrichts, und von den einzelnen Lehrern, denen der geographische Unterricht in den verschiedenen Klassen zugewiesen ist, geht häufig jeder seinen eigenen Weg, ohne auch bei redlichem Willen den rechten Anschlufs an seinen Vordermann zu finden, und das Ende vom Liede ist, dafs unsere Schüler, während die Theoretiker darüber streiten, ob der schulgeographische Unterricht nach den Prinzipien der vergleichenden Erdkunde im Sinne Ritters oder Peschels erteilt werden soll, gar häufig sich auf der allerbedenklichsten Unwissenheit bezüglich der Lage ganz bekannter Städte ertappen lassen, gar nicht zu reden von den merkwürdigen Vorstellungen, welche sie von dem Laufe unserer grofsen Ströme oder von der Lage berühmter Berge haben. Diese Unwissenheit in den allerelementarsten topographischen Dingen ist meines Erachtens auch in erster Linie die Veranlassung der abfälligen Urteile, welche von Universitätsprofessoren über die Leistungen des Schulunterrichts in der Geographie gefällt worden sind. Diese mifsliebige Kritik schiefst ja unzweifelhaft ein wenig über das Ziel hinaus: dafs derselben aber all und jede Berechtigung abzusprechen ist, wird kaum behauptet werden können.

Andererseits beweisen die zahlreichen, von Lehrern der Geographie veröffentlichten Abhandlungen über die Methode des geographischen Unterrichts, sowie die auf diesen Gegenstand bezüglichen Verhandlungen der Direktorenkonferenzen, dafs die Schule aufs eifrigste bemüht ist, den Klagen über ungenügende Leistungen des geographischen Schulunterrichts die Spitze abzubrechen.

Dies wird meines Erachtens am erfolgreichsten dann geschehen, wenn mit voller Bestimmtheit und Klarheit in der Schule der Hauptwert darauf gelegt wird, dafs die Schüler sich eine sichere Kenntnis des Kartenbildes aneignen. Denn in der Aneignung dieser Kenntnis besteht so recht eigentlich die individuelle, also wichtigste Aufgabe des geographischen Unterrichts, diejenige Aufgabe, welcher der geographische Lehrer vor allem gerecht werden mufs, wenn er das leisten will, was der Schulunterricht in der Geographie nach seiner Stellung im Gesamtorganismus unserer höheren Schulen leisten kann und zu leisten verpflichtet ist.

Die Schüler zur sicheren Kenntnis der Karte zu fördern, ist aber auch die schwerste Aufgabe des geographischen Unterrichts.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Man wird daher vor allem die Hemmnisse beseitigen müssen, welche die Erreichung des bezeichneten Zieles erschweren, ja vielleicht unmöglich machen.

Das wesentlichste Hindernis ist, wie mir scheint, in den mafslosen Ansprüchen zu suchen, welche an den geographischen Unterricht der Schule gestellt werden. Dafs in dieser Beziehung die Grenzen dessen, was die Schule nach Lage der Dinge zu leisten imstande ist, weit überschritten werden, wird jeder leicht einsehen, der sich einmal vergegenwärtigt, was neuere Methodiker verlangen. Nach Oberländer*) „mufs der Unterricht auf der obersten Stufe es sich ganz besonders angelegen sein lassen, sowohl den ursächlichen Zusammenhang der Erscheinungen im Haushalte der Natur, als auch die Kausalitätsbeziehungen zwischen Natur und Menschenwelt den gereifteren Schülern **systematisch** vorzuführen.“ Auf niedern Unterrichtsstufen soll der Lehrer „bei Betrachtung eines jeden Erdraumes im Unterricht die einzelnen geographischen Elemente als Bedingungen für andere auffassen; soll von **jedem** den Einflufs **nachzuweisen** versuchen, den dasselbe auf **alle** übrigen, namentlich auf das Menschenleben ausgeübt hat und noch ausübt.“ — Paulitschke**) geht noch weiter. Er setzt nicht nur als selbstverständlich voraus, dafs man bei dem höhern und niedern Unterricht in der Geographie nach den Prinzipien Karl Ritters die Einwirkung der Bodenverhältnisse auf den Menschen und dessen **materielle und moralische** Entwickelung gebührend betont, sondern es soll auch berücksichtigt werden, wie der Mensch reagiert und was er schafft, um seine Suprematie nicht allein zu erhalten, sondern auch zu erhöhen, der Kampf der Menschen um die Herrschaft über die Verhältnisse des Raumes und der Zeit, eine Thätigkeit, die fast ausschliefslich in der Erfindung von Verkehrsmitteln und in der Anbahnung eines geregelten und sichern Verkehrs selbst mit den entferntesten Territorien des Erdballs sich manifestiert. Dieses wichtige Kapitel der „Kulturgeographie“ mufs nach der Ansicht Paulitschkes ein Integrum des Geographieunterrichts sein, der da würdigen soll, welches geschichtliche Verhängnis irgend ein Teil unseres Erdplaneten seinen Bewohnern auferlegt. Bei der Betrachtung der Kulturverhältnisse der Landmassen mufs nach Paulitschke das Augenmerk der Schüler vor allem doch auch ganz besonders darauf gelenkt werden, wie die Individualisierung eines Volkes bei der Adaptierung von Wasser und Land für die Zwecke des Lebens physische Hindernisse fester und flüssiger Natur zu überwinden vermocht und dadurch die eigene Entwickelung beeinflufst hat, wie durch die Verkehrsthätigkeit eigenartige Phasen der Geschichte, des physischen, moralischen, nationalen Lebens bedingt wurden, und wie weit diese Kulturarbeit gediehen sei.

Man wird wohl ohne weiteres zugeben müssen, dafs sogar auf der Universität nur unter besonders günstigen Umständen wird erreicht werden können, was Paulitschke***) von der Schule verlangt. Freilich geht derselbe auch von ganz irrtümlichen Voraussetzungen aus, wenn er meint, dafs unsere Schüler auf der dritten, das ist obersten Stufe des geographischen Unterrichts

*) Oberländer, der geographische Unterricht etc. pag 153.
**) Verhandlungen des zweiten deutschen Geographentages pag. 138.
***) Verhandlungen des zweiten Geographentages p. 139.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

unserer Schulen, „wenn man so sagen darf, wissenschaftlich schon mündig sind.“ — Wir werden im Gegenteil nur dann auf unsern Schulen etwas Ersprieſsliches leisten, wenn wir, und zwar nicht bloſs in der Geographie, sondern in allen Unterrichtsgegenständen, bei unserm Unterricht uns stets dessen bewuſst bleiben, daſs wir eben Schüler, d. h. wissenschaftlich unmündige junge Leute unterrichten. Der Unterricht der Schule soll den Schülern das A. B. C. beibringen, dessen Kenntnis sie befähigt, im Buche der Wissenschaft mit Nutzen und Erfolg lesen zu können: aber diese Kenntnis des A. B. C. muſs eine absolut sichere sein. Es wird in unsern Tagen so viel Klage darüber geführt, einerseits darüber, daſs die Schüler unserer höheren Schulen überbürdet sind; andererseits darüber, daſs die mit dem Zeugnis der Reife entlassenen jungen Leute nicht mit den nötigen Vorkenntnissen ausgestattet sind, um ihren Studien mit sichtlichem Erfolg obliegen zu können. Beide Klagen haben, wo sie berechtigt sind, meines Erachtens denselben Grund: das vielfach hervortretende Streben, die Grenzen zwischen Schule und Hochschule zu verwischen. Der Schulunterricht wird nur dann Befriedigendes leisten, wenn er sich mit vollem Bewuſstsein der Notwendigkeit in elementaren Grenzen hält und darauf ausgeht, innerhalb dieser nach verständiger Feststellung des Erreichbaren gezogenen Grenzen die möglichst gröſste Sicherheit des Wissens zu erzielen. Allerdings wird der Unterricht unserer höhern Schulen immer bemüht sein müssen, die Schüler zu der anregenden Ahnung anzuleiten, daſs jenseits des engbegrenzten Feldes, auf welches sich die Schule beschränken muſs, das weite Gebiet des nur durch die Schranken der eigenen Leistungsfähigkeit begrenzten wissenschaftlichen Studiums beginnt: aber auf diesem Gebiet wird nur derjenige mit Sicherheit sich bewegen und Fortschritte machen, der dasselbe im Vollbesitz gründlicher Elementarkenntnisse betritt. Daher wird für alle Unterrichtsgegenstände der Schule, also auch für die Geographie, weise Beschränkung auf das Notwendige und Erreichbare erstes und zwingendstes Gesetz sein.

Wer von dieser Überzeugung durchdrungen ist, muſs sich freilich nicht wenig beunruhigt fühlen, wenn er sich vergegenwärtigt, welche Ansprüche Schulmänner, die mitten in der Praxis stehen, an den Unterricht in der Geographie erheben. Man lese nur in den Verhandlungen des zweiten Geographentages*) nach, in welchem Umfange nach der Ansicht Krummes der Unterricht in der astronomischen Geographie in den Klassen Sexta bis Untersekunda betrieben werden soll. Fast noch deutlicher tritt das Übermaſs der an den geographischen Schulunterricht gestellten Anforderungen in dem von dem Umfange dieses Unterrichtes handelnden Abschnitt des höchst lehrreichen Referats hervor, welches Rektor Meyer für die dritte Direktorenversammlung in Hannover 1882**) verfaſst hat. Obgleich der Referent sichtlich bemüht gewesen ist, Ziel und Umfang des geographischen Unterrichts auf ein verständiges Maſs zurückzuführen, verlangt er doch das Wichtigste über die geographische Verteilung und Ausbreitung der Tiere und Pflanzen.***) Ferner die wichtigsten klimatologischen Verhältnisse in ihrem Einfluſs auf die Verbreitung der Tiere und Pflanzen sowie auf menschliche Kulturverhältnisse.†) Über das Meer, die Bewegungen und die Thätigkeit desselben soll der Schüler zu

*) p. 156 ff.
**) p. 430 ff.
***) Dir.-Vers. Hannover 1882. p. 433 ff.
†) Dir.-Vers. Hannover 1882 p. 454.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

klaren Anschauungen gelangen. In dem ethnischen Teile der Geographie sollen zunächst die Menschenrassen, **Sprachen** und **Religionen** den Gegenstand der Behandlung bilden. Ferner sollen hier die Kulturverhältnisse der wichtigsten Völker zur Sprache kommen und zwar in ihrem Zusammenhange mit Boden und Klima. Hier sollen, wenn auch nur in beschränktem Maſse, Mitteilungen aus der Produkten- und Verkehrskunde ihren Platz finden, sowie die Hauptlinien, auf denen der Weltverkehr zu Wasser und zu Lande sich bewegt, besprochen werden. Als wünschenswert wird auſserdem noch eine Kenntnis der Staatsverfassung der wichtigsten Länder bezeichnet.

Wenn alle diese Dinge thatsächlich in geistig bildender Weise mit unsern Schülern im geographischen Unterricht durchgenommen werden und dafür gesorgt wird, daſs sie den durchgenommenen Lehrstoff auch fest beherrschen, dann wird man sich wohl kaum darüber wundern dürfen, daſs dieselben zwar von Klimatologie, Pflanzen- und Tiergeographie u. s. w., falls es möglich ist, allerlei wissen, aber in Verlegenheit geraten, wenn sie angeben sollen, wo der St. Gotthard oder der Mont Cenis liegt, oder wo die Donau entspringt, durch welche Länder sie flieſst, und welche Städte an derselben liegen.

Man glaube nun aber ja nicht, daſs die Grenzen, nach welchen Meyer den Umfang des geographischen Unterrichts bestimmt hat, nur in der Theorie existieren. Mädge*), welcher eine ganze Reihe geographischer Lehrbücher verglichen hat, um die Frage nach einheitlicher Gestaltung der in den Lehrbüchern dargestellten Schulgeographie anzuregen, kommt zu folgendem Resultat**): Jedes Lehrbuch berücksichtigt mathematische und allgemeine physische Geographie, Klimatologie und Meteorologie; Oro- und Hydrographie, Flora; Fauna, Ethnographie; materielle und geistige Kultur, Ansiedlungen, Verfassungen, politische Einteilungen und daran geknüpfte, zum Teil statistische Zahlenangaben. Auch Geschichte und Geologie fehlen nicht, doch sind dies noch strittige Kategorieen. — Und wie ernst es die Lehrbücher beispielsweise mit der Berücksichtigung der Fauna und Flora nehmen, erfahren wir, wenn wir auf gut Glück eine Seite des im übrigen recht brauchbaren geographischen Leitfadens von Matzat***) aufschlagen. Da finden wir — ich citiere nach der ersten Auflage — auf Seite 231 im § 176: Mais, Kartoffel, Maniok (Cassave), Batate, Agave, Cacao, Vanille, spanischer Pfeffer, Tabak, Coca, Baumwolle. Auf der folgenden Seite enthält derselbe Paragraph die Namen: Alligatoren, Kolibri, Truthahn, Wandertaube, Opossum, Biber, Hirsche, Bison, Elentier, der graue Bär, der Waschbär, das Stinktier, die Seeotter, das Renntier, der Eisbär, der Eisfuchs. — Hierauf im folgenden Absatz: Wanderheuschrecken, Termiten, Sandflöhe, Moskitos, Tausendfüſse, Skorpionen, Rochen, Zitteraale, Klapperschlange, Riesenschlange, Krokodile, Fluſsschildkröten, Kondor, Ameisenfresser, Armadille, Faultiere, Lama, Alpaca, Vicuna, Guanaco, Tapir, Pekari, Jaguar, Puma, Vampyr, Brüllaffe.

Daſs ein geographischer Unterricht, in welchem in der That alle diese Vertreter der Pflanzen- und Tierwelt so berücksichtigt werden würden, daſs die Schüler einen wirklichen Gewinn an geistbildenden Kenntnissen davontragen könnten, aufhören würde, Unterricht in der Geographie zu

*) „Die geographischen Lehrbücher" in der Zeitschrift für Schulg. V, 5.
**) a. a. O. p. 130.
***) Matzat, Zeichnende Erdkunde. Berlin. Paul Parey.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

sein, sondern zum naturgeschichtlichen Unterricht sich umgestalten würde, liegt auf der Hand. Die Einprägung bloſser Namen aber hätte erst recht keinen Wert. Für denjenigen, welcher die Ansicht Peschels*) für richtig hält, daſs es keinen Zweig des menschlichen Wissens giebt, mit dem sich nicht ein Geograph beschäftigen müſste, oder durch dessen Unkenntnis er sich nicht in seinen Kombinationen beengt fühlte, mag immerhin das Wort Karl Ritters, „daſs das Wissen der Geographie dem Ocean gleiche: es sei wie dieser flach, aber unbegrenzt," ein Trostwort sein: für das, was der Schule im geographischen Unterricht zu leisten obliegt, kann jenes Trostwort niemals Wert und Bedeutung erlangen. Die Schule wird es vielmehr als eine ihrer ernstesten Pflichten betrachten müssen, den Anforderungen derjenigen entgegenzutreten, welche den geographischen Unterricht zu einem wahrhaft encyklopädischen machen wollen. Man wird daher in der Schule darauf bedacht sein müssen, die geographischen Unterrichtsstunden von allem zu entlasten, was weit zweckmäſsiger andern Disciplinen zugewiesen werden kann, ohne die in denselben zu erreichenden Resultate zu gefährden.

So wird alles, was in das Gebiet der Naturbeschreibung fällt, im naturgeschichtlichen Unterricht behandelt werden müssen: der Lehrer der Geographie aber hat dafür zu sorgen, daſs der naturgeschichtliche Lehrer auf Klarheit der geographischen Vorstellungen bei seinen Schülern rechnen darf, wenn er von irgend einer Gegend unserer Erdoberfläche spricht.

Astronomische Geographie, mit Ausnahme der allerelementarsten Grundbegriffe, und Projektionslehre, so weit dieselbe in der Schule gelehrt werden kann, wird weit erfolgreicher und mit weit geringerer Belastung der Schüler in den mathematischen Stunden durchgenommen werden können, als in den geographischen. In diesen muſs man im Gegenteil die astronomische Geographie auf den einzelnen Unterrichtsstufen nur insoweit berücksichtigen, als die Schüler zum Verständnis derselben durch den mathematischen Unterricht befähigt worden sind.

Mineralogie und, soweit dieselbe in Betracht kommen kann, Geologie mögen dem Unterricht in der Chemie vorbehalten bleiben. Klimatologie und Meteorologie werden im physikalischen Unterricht an passender Stelle leicht gebührende und ausreichende Berücksichtigung finden können.

Die Kenntnis von der Entwickelung der geistigen Kultur unseren Schülern zu übermitteln, ist ja so recht eigentlich die Domäne des Unterrichts in den Sprachen, während die Kenntnis historischer Verhältnisse naturgemäſs im geschichtlichen und nicht im geographischen Unterricht gewonnen werden soll.

Wenn man den Bestrebungen, die darauf ausgehen, den geographischen Unterricht durch Hineinziehen fast aller anderen Unterrichtsdisciplinen zur „Kulturgeographie" umzugestalten, durch die angedeutete, der Organisation unserer Schulen und der geistigen Entwickelung unserer Schüler entsprechende Decentralisation entlastet, so wird es unzweifelhaft gelingen, innerhalb der nunmehr durch die neuen Lehrpläne fixierten Grenzen des geographischen Unterrichts befriedigende Resultate zu erzielen. —

Im Vergleich mit den hochgespannten Anforderungen, die wir als die Ziele der neueren Methodiker kennen gelernt haben, wirkt die durch die neuen Lehrpläne bestimmte verständige Begrenzung der Lehraufgabe für den geographischen Unterricht wahrhaft wohlthuend. Dieselbe

*) Verhandlungen der dritten Direktoren-Versammlung in Hannover 1882 p. 418.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

ist für Gymnasien folgendermafsen fixiert: Grundlehren der mathematischen Geographie. Kenntnis der wichtigsten topischen Verhältnisse der Erdoberfläche und der gegenwärtigen politischen Einteilung; eingehendere Kenntnis von Mitteleuropa in beiden Beziehungen. Für Realgymnasien kommt noch hinzu: Übersicht über die Hauptverkehrswege in und zwischen den Ländern der wichtigsten Kulturvölker der Gegenwart.

Durch diese Lehraufgabe ist das Ziel des geographischen Schulunterrichts klar und bestimmt auf ein in der That erreichbares Gebiet begrenzt.

Zur sicheren Beherrschung desselben gehört aber eine genaue und sichere Kenntnis der Karte. Daher ist für eine ersprieſsliche Methode des geographischen Schulunterrichts nichts so wichtig wie die befriegende Beantwortung der Frage:

Auf welchem Wege leiten wir am zweckmäſsigsten unsere Schüler dazu an, das Kartenbild ihrem Gedächtnis einzuprägen und dasselbe dauernd festzuhalten?

In den methodologischen Abhandlungen, welche sich mit diesem Gegenstande beschäftigen, wird mit groſser Zuversicht die „zeichnende Methode" als sicheres Mittel zur Erreichung dieses Zieles empfohlen.*) Auch in den Erläuterungen zu den Lehrplänen wird auf diese Methode mit folgenden Worten hingewiesen: „Übungen der Schüler im Zeichnen geographischer Skizzen werden zu fester Einprägung des Bildes dann am besten beitragen, wenn der Lehrer durch sein Zeichnen an der Tafel Art und Maſs desselben zu bestimmen vermag."

Man sieht schon aus der vorsichtigen Fassung dieses Satzes, daſs die zeichnende Methode keineswegs als eine unzweifelhaft sicher zum Ziele führende empfohlen wird, sondern nur als eine solche bezeichnet wird, die unter bestimmten Voraussetzungen die beabsichtigte Wirkung haben kann.

Diese Möglichkeit wird natürlich von niemand bestritten werden können: allein bei der Fixierung einer Unterrichtsmethode kommt es darauf an, einen Weg zu finden, der mit einiger Sicherheit notwendigerweise zu dem angestrebten Ziele führen muſs. Dieser Anforderung entspricht die zeichnende Methode meines Erachtens keineswegs, so daſs ich für meine Person bis jetzt mich noch nicht davon habe überzeugen können, daſs dieselbe zu allgemeiner Anerkennung gelangen wird.

Nach Maſsgabe der Erfahrung, die ich mir durch langjährige in weit auseinanderliegenden Gegenden unseres Vaterlandes ausgeübte Unterrichtspraxis und durch die Gelegenheit erworben habe, die mannigfachsten Unterrichtsmethoden aus eigener Anschauung kennen zu lernen — nach Maſsgabe meiner Erfahrungen muſs ich mich vielmehr als einen Gegner derjenigen bekennen, die da meinen, daſs unsern Schülern die Kenntnis der Karte nur durch Zeichnen beigebracht werden könne und also auch nur auf diesem Wege beigebracht werden müsse.

Zunächst kann gegen die zeichnende Methode mit vollstem Recht geltend gemacht werden, daſs wir den geographischen Unterricht in einer seine eigentlichen Ziele sehr gefährdenden Weise belasten, wenn wir unsere Schüler in den wenigen**) demselben zugewiesenen

---

*) Matzat, Zeichnende Erdkunde; Vorwort.

**) Man wolle übrigens aus dieser Wendung nicht schlieſsen, daſs ich der Ansicht bin, die Zahl der geographischen Stunden müsse vermehrt werden. Mit der sehr beliebten Manier, die Schwierigkeiten, welche sich in der Schulpraxis bei der Behandlung eines Lehrgegenstandes herausstellen, dadurch zu beseitigen, daſs man Ver-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Stunden auch noch im Kartenzeichnen unterrichten wollen. Wenn es, wie Zöppritz*) sehr richtig bemerkt, nicht der Zweck des Universitätsunterrichts ist, topographische Zeichner und Kartographen auszubilden, so wird man von der Schule auch die ersten rohen Elemente des Kartenzeichnens fern halten müssen. Zeichnen ist eine Fertigkeit, die nicht jedermanns Sache ist, und die vor allem sehr geübt sein will, wenn dabei etwas einigermafsen Vernünftiges herauskommen soll. Auch ist es ja nicht Aufgabe des geographischen Schulunterrichts, den Schülern die Karte so einzuprägen, dafs sie dieselbe aus dem Kopfe zeichnen können, sondern nur so weit, dafs sie imstande sind, von ihren geographischen Kenntnissen Rechenschaft zu geben, indem sie das, was sie im Unterricht gelernt haben, gleichsam von einer vor ihrem geistigen Auge hängenden Karte ablesen. Es ist doch beispielsweise vollkommen ausreichend, wenn ein Schüler es vermag, den Lauf des Rheins von seiner Quelle bis zu seiner Mündung so zu beschreiben, dafs er die wechselnden Richtungen des Stromes nach den verschiedenen Himmelsgegenden anzugeben vermag. Wenn aber von ihm verlangt wird, dafs er den Lauf des Rheins auch zeichnen soll, so mufs er, wenn anders seine Zeichnung wirklich etwas taugen soll, eine genaue Kenntnis der einzelnen Mafsverhältnisse haben und genau wissen, wie sich bezüglich ihrer Länge die Strecke von Mainz bis Bingen zu der Strecke von Koblenz bis Basel, oder die Strecke von Basel bis Mainz zu der Strecke von Bingen bis zu der Teilung in die verschiedenen Arme verhält. Es würde sich ja auch dies Ziel vielleicht erreichen lassen, aber unzweifelhaft nur auf Kosten anderer Kenntnisse, deren Einprägung wichtiger ist. Man vergleiche nur die Anweisung zur Zeichnung des Rheinlaufs, welche Jarz in seiner Abhandlung über die zeichnende Methode beim geographischen Unterricht**) giebt. Meiner Ansicht nach prägt sich eine Klasse den Lauf des Flusses an der Hand der Karte in dem dritten Teil der Zeit ein, die notwendig sein dürfte, um von der Gesamtheit eine Zeichnung zu erhalten, die den wirklichen Distanzen entspricht.

Dies führt uns gleich auf einen andern Punkt, welcher ebenfalls gegen die zeichnende Methode spricht. Gesetzt den Fall, der Lehrer ist durchaus befähigt dazu, ein den thatsächlichen Verhältnissen und Mafsen entsprechendes Bild eines Landes, eines Gebirges, eines Flusses zu entwerfen: wie wird sich das Bild in den Reproduktionen der Schüler gestalten? Eine Probe in Sexta und Quinta wird genügen, den Beweis zu liefern, dafs dabei die horribelsten Dinge ans Tageslicht kommen. Soll nun der Schüler, obwohl er in seinem Atlas ein vortreffliches Bild des Landes besitzt, dessen geographische Verhältnisse er sich einzuprägen hat, dieses vortreffliche Bild unbenutzt lassen und mit dem Zerrbild arbeiten, das er aus der Unter-

---

mehrung der Stunden verlangt, kann ich mich nicht befreunden. Dafs man bei einer gröfseren Stundenzahl mehr leisten kann, liegt ja auf der Hand. Allein unsere Sache ist es, zumal jetzt, wo durch die neuen Lehrpläne endlich einmal ein wünschenswerter Stillstand in die unruhige schulorganisatorische Bewegung der letzten Jahre gekommen ist, zunächst darüber nachzudenken, wie wir die gegebene Zeit am zweckmäfsigsten und erfolgreichsten im Interesse unserer Schüler ausnützen können. In dem Verlangen nach Vermehrung der Stundenzahl für einen einzelnen Gegenstand sollte man immer ganz aufserordentlich vorsichtig sein, da ja die Erfüllung solcher Wünsche doch nur durch völlige Umänderung des ganzen Organisationsplanes der in Betracht kommenden Kategorie von Schulen ermöglicht werden kann.

*) Zöppritz, Leitfaden der Kartenentwurfslehre. Teubner, Leipzig 1884, in der Vorrede.

**) Zeitschr. f. Schulg. IV. p. 23.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

richtsstunde nach Hause gebracht hat? Dies zu empfehlen, ist doch eigentlich ebenso gewagt, als wollte man es befürworten, dafs man sich mit einem interessanten Gemälde, welches man mit Leichtigkeit im Original kennen lernen kann, lieber durch eine schlechte Photographie bekannt machen müsse. Und im Vergleich mit den vortrefflichen Karten unserer besseren Schulatlanten haben doch die geographischen Skizzen der Schüler nach den Zeichnungen der Lehrer an der Wandtafel keinen höhern Wert, wie eine der kleinen billigen Photographieen im Verhältnis zu dem Originalgemälde. Wie es uns aber möglich ist, Komposition, Kolorit und Zeichnung eines berühmten Gemäldes bis zu dem Grade unserm Gedächtnis einzuprägen, dafs wir eine genaue Beschreibung von demselben zu liefern imstande sind, ohne dafs wir dabei in der Lage wären, unsererseits das Gemälde durch Zeichnung zu reproduzieren, eben so mufs es auch Mittel und Wege geben, unseren Schülern das Bild einer Karte einzuprägen, ohne dafs dieselben auch noch darin von uns unterrichtet werden müssen, wie sie die Karte zu zeichnen hätten.*)

Gegen die zeichnende Methode läfst sich auch die Thatsache anführen, dafs sehr viele, ich möchte sagen die meisten Lehrer gar nicht imstande sind, brauchbare Zeichnungen an der Tafel anzufertigen. Man kann mir freilich dagegen anführen, jeder geographische Lehrer mufs das können. Allein, wenn ich auch ohne weiteres zugestehen will, dafs eine gewisse Fertigkeit im Zeichnen für den geographischen Unterricht sehr förderlich sein wird, so kann ich es doch nicht zugeben, dafs dieselbe unerläfslich ist. Indessen, wie man auch im Prinzip darüber denken mag, so viel dürfte feststehen, dafs unter den Lehrern, die in Geographie unterrichten, faktisch nur ausnahmsweise sich solche befinden, welche es zu einer nennenswerten Fertigkeit im Zeichnen gebracht haben. Und die meisten von diesen haben das, was sie darin leisten, erst allmählich gewissermafsen auf Kosten der Schüler gelernt. Auch können nur sehr wenige sich so fest auf ihr Gedächtnis verlassen, dass sie es riskieren, die Tafelzeichnungen lediglich aus dem Kopf zu machen; dieselben werden vielmehr vielfach nach Entwürfen gezeichnet, welche zu dem Zweck, in der Stunde kopiert zu werden, zu Hause nach der Karte des Atlanten angefertigt sind.

Bei alledem liegt es mir absolut fern, behaupten zu wollen, dafs es geradezu unzweckmäfsig wäre, von den Schülern Karten zeichnen zu lassen. Dies mufs aber meines Erachtens nur gelegentlich und zwar in den Zeichenstunden geschehen, und auch erst dann, wenn die Schüler durch mehrjährigen Unterricht eine angemessene Fertigkeit im Zeichnen erlangt haben, und durch den Unterricht in der Mathematik so weit vorgebildet sind, dafs sie mit Erfolg in die Elemente der Projektionslehre eingeweiht werden können. Diesen Standpunkt werden die Schüler aber kaum früher als in Untersekunda, sicherer erst in Obersekunda erreicht haben. In dieser Klasse würde es unzweifelhaft von grofsem Nutzen sein, wenn ein im geographischen Unterricht durchgenommenes Land unter Anleitung des Zeichenlehrers von der ganzen Klasse gezeichnet werden würde. Auch wird man, ohne gerade ein Anhänger der zeichnenden Methode zu sein, ab und zu doch zur Kreide greifen, um irgend eine in der Karte des Schülers nicht deutlich hervortretende Einzelheit dem Verständnis der Schüler näher zu bringen.

---

*) Matzats Behauptung (Vorwort p. VII), dafs man nur dasjenige von einer Sache genügend gesehen hat, was man nachzeichnen kann, ist doch wohl kaum haltbar.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Doch wird dies nicht weiter geschehen dürfen, als die Notwendigkeit es unumgänglich erfordert. Denn der geographische Lehrer mufs seine Zeit aufserordentlich zu Rate halten, um etwas Erspriefsliches zu leisten.

Wenn vielfach der geographische Unterricht nicht diejenige Sicherheit des Wissens erzielt, die beispielweise im sprachlichen Unterricht erreicht werden kann, so geschieht dies gemeinhin auch aus dem Grunde, weil man die enormen Schwierigkeiten des geographischen Unterrichts unterschätzt und die Lehrziele für die einzelnen Alters- und Klassenstufen so hoch steckt, dafs weder ein in sicherer Langsamkeit voranschreitendes Einüben, noch gründliche und mehrmalige Wiederholungen möglich sind. Beides aber ist notwendig, wenn ein wünschenswertes Resultat erreicht werden soll. Man vergegenwärtige sich nur, dafs der geographische Unterricht ein ungemein abstrakter ist. Das Kind hört vom Meere und hat vielleicht noch nicht einmal einen gröfseren See gesehen: die blaugeränderte Bildfläche der Karte soll mit dem wenigen, was er sonst von dem Ocean gehört hat, in seiner Einbildungskraft die Vorstellung von dem unendlichen Weltmeere wachrufen. Der Knabe, um dessen Heimat die Gegend platt ist wie ein Tisch, soll sich Felsen, Berge, Gebirge vorstellen. In dem geschlängelten schwarzen oder blauen Strich auf der Karte soll er das Bild eines mächtigen Stromes sehen, in dem grofsen runden roten oder schwarzen Kreise stellt sich ihm die von Millionen bevölkerte Stadt dar. Berge hört er nennen, und Städte und Flüsse, von denen er bis dahin nichts gehört hat, und von denen er vielleicht überhaupt aufser im geographischen Unterricht selten etwas hört. Namen mit fremder Aussprache mufs er sich einüben, die viel schwerer zu behalten sind, wie griechische und lateinische Vokabeln, und während diese durch die Lektüre und durch die Exercitien unausgesetzt wieder geübt werden, bleiben für die Einübung der geographischen Namen nur die beiden diesem Unterricht eingeräumten wöchentlichen Stunden. Wenn auch vielleicht einmal der Mont Blanc, oder der Amazonenstrom, oder Peking und ähnlich fernliegende Orte gelegentlich bei der Lektüre des deutschen Lesebuches vorkommen: so sind doch solche gelegentliche Erwähnungen gar nicht zu vergleichen mit den methodischen Übungen, durch welche den Schülern unserer höheren Schulen der Wortschatz fremder Sprachen geläufig gemacht wird.

Eine zweckmäfsige Methode des geographischen Unterrichts wird mit allen diesen Schwierigkeiten zu rechnen haben und auf Mittel und Wege sinnen müssen, durch den Unterricht ebenso zu steter und konsequenter Wiederholung Veranlassung zu geben, wie der sprachliche Unterricht dies thut, indem er die Wörter der fremden Sprachen im Satze erkennen und zu Sätzen verwerten lehrt. —

Wenn nun gute, bei grofser Verschiedenheit der äufseren Umstände und des Schülermaterials gleichmäfsig befriedigende Resultate eine gewisse Bürgschaft dafür geben, dafs man sich bei der Behandlung eines Unterrichtsgegenstandes auf dem richtigen Wege befindet, so glaube ich, meinen Fachgenossen die Methode, nach welcher ich nunmehr schon viele Jahre hindurch mit gleichem Erfolge geographischen Unterricht erteilt habe, einigermafsen empfehlen zu können. Das Verfahren, welches ich als ein in verschiedenen Gegenden erprobtes bezeichnen kann, möchte ich, um durch einen Namen eine kurze Bezeichnung zu gewinnen, „beschreibende Methode“ nennen. Geographie ist ja im eigentlichen Sinne des Wortes nichts anderes als Erdbeschreibung, und wie die meisten Menschen ihre Kenntnis von der Erde nur aus den Beschreibungen anderer Beobachter gewinnen, so wird der Schüler seine Kenntnis in geogra-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

phischen Dingen naturgemäfs auch durch Beschreibung, und zwar durch die Beschreibung der Abbildungen der Erdoberfläche gewinnen, welche er in seinen Karten besitzt. Daher wollen wir in unsern geographischen Unterrichtsstunden nicht zeichnen, sondern beschreiben.

Zu gunsten der beschreibenden Methode darf ich wohl anführen, dafs auch alle anderen Kollegen, welche dieselbe nach meinem Vorgange angewandt haben, gleichfalls befriedigende Resultate erreicht haben, und zwar darunter gerade auch solche Kollegen, die vorher nur die „zeichnende Methode" als einzig berechtigte anerkennen wollten. Wenn ich es nun wage, mit einer Empfehlung der „beschreibenden Methode" an die Öffentlichkeit zu treten, so geschieht dies keineswegs in der Meinung, nun irgend etwas ganz Neues erfunden zu haben: ich bin im Gegenteil davon überzeugt, dafs das von mir befürwortete Verfahren bereits von recht vielen geographischen Lehrern angewandt wird. Auch halte ich es sogar für nicht unmöglich, dafs ähnliche Vorschläge, wie ich sie zu machen mir erlauben werde, schon von anderer Seite gemacht sind. Allein ich für meine Person habe sie nirgend veröffentlicht gefunden*), während die Verteidiger der zeichnenden Methode wiederholentlich in kleineren Aufsätzen und Broschüren die Gründe für ihre Ansicht klar gelegt haben. Bei dieser Lage der Dinge könnte es also fast scheinen, als wäre in der That das Zeichnen im geographischen Unterricht der einzige Weg, bei dem Erfolg mit Sicherheit vorauszusehen ist. Daher dürfte es nicht unangemessen erscheinen, dafs auch einmal die gegenteilige Ansicht sich an die Öffentlichkeit wagt.

Ehe ich zur nähern Schilderung des Verfahrens übergehe, für welche ich die Bezeichnung „beschreibende Methode" vorzuschlagen mir erlaubt habe, sei es mir, um eine desto strengere Prüfung meiner Vorschläge zu veranlassen, gestattet, von vorneherein die Punkte anzuführen, welche meines Erachtens einen Vorzug vor der zeichnenden Methode überzeugend begründen dürften.

Unzweifelhaft ist, wie bereits früher angedeutet wurde, die Verschiedenheit des Verfahrens eins der gröfsten Hemmnisse des geographischen Unterrichts. Diese Verschiedenheit aber wird wesentlich dadurch bedingt, dafs keine der vorgeschlagenen Methoden sich allgemeiner Anerkennung zu erfreuen hat, teils weil dieselben nicht auf einfachen, klar und bestimmt zu erkennenden Prinzipien beruhen, teils weil, wie bei der zeichnenden Methode, der Besitz von Fertigkeiten vorausgesetzt wird, die sich nicht alle Lehrer angeeignet haben, und deren Aneignung durch die Schüler diesen und vielen Lehrern als eine unnütze Erschwerung des Unterrichts und als eine drückende Mehrbelastung erscheint. — Nach der beschreibenden Methode kann jeder Lehrer unterrichten, der überhaupt zu unterrichten versteht und über die nötigen geographischen Kenntnisse verfügt. — Daher kann diese Methode mit Leichtigkeit durch eine ganze Schule durchgeführt werden und auf allen Klassen in Anwendung kommen. Ebenso entstehen nicht die geringsten Schwierigkeiten bezüglich des Schülermaterials; von keinem Schüler werden besondere Anlagen oder Fertigkeiten beansprucht, so dafs die gleichmäfsige Förderung einer Klasse ebenso leicht möglich ist, wie in andern Gegenständen. Aufserdem

*) Doch bekenne ich offen, dafs ich mich nicht für verpflichtet gehalten habe, etwa alle die Abhandlungen zu lesen, die in der oben angeführten Zusammenstellung von Wolkenhauer enthalten sind, ja sehr viele dieser Aufsätze sind mir, wie wohl den meisten Fachgenossen, auch dem Titel nach erst durch Wolkenhauer bekannt geworden, und zwar erst so spät, dafs es mir beim besten Willen nicht möglich war, noch Kenntnis von denselben zu nehmen.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

gelingt es in verhältnismäſsig kurzer Zeit, auch solche Schüler, die vorher nach andern Methoden unterrichtet sind und ungenügende Fortschritte gemacht haben, zu klarer und sicherer Kenntnis der Karte zu fördern und namentlich, worauf ich für meine Person groſsen Wert lege, zu selbständiger methodischer Arbeit anzuleiten. Und was die Hauptsache ist: das Verfahren ist ungemein einfach.

Maſsgebend für dasselbe ist der Grundsatz, daſs der geographische Schulunterricht wesentlich Anschauungsunterricht ist, und daſs die Schüler ihre topischen Kenntnisse aus ihrem Atlas zu lernen haben. Daher halte ich es für selbstverständlich, daſs alle Schüler einer Klasse einen und denselben Atlas haben*) müssen. Ja, ich gehe noch weiter und verlange, daſs ein und derselbe Atlas durch die ganze Schule gebraucht wird. Mir will nämlich scheinen, daſs gerade die Unterweisung und Anleitung im Gebrauch der Atlanten eine der wichtigsten Aufgaben des geographischen Schulunterrichts ist. Die Wandkarten möchte ich darum nicht entbehren; allein ich benutze dieselben, auſser bei gröſseren Repetitionen, meistens nur dazu, um mit ihrer Hilfe die in kleinerem Maſsstabe ausgeführte Zeichnung der Karte im Altlas verständlich zu machen. Lernen soll der Schüler aus dem Atlas; denn die Wandkarte kann er nicht mit nach Haus nehmen, um mit Hilfe derselben zu repetieren: sein ein und alles ist der Atlas, und so soll es auch sein. Der geographische Leitfaden daneben hat nur den Wert, den Schüler davor zu bewahren, daſs er irgend einen wichtigen Ort, Fluſs, Berg und dergl. einzuüben vergiſst; auſserdem natürlich dient der Leitfaden zur Auffrischung derjenigen Kenntnisse, welche der Natur der Dinge nach aus der Karte nicht gewonnen werden können.

Wer nun aber, wie ich, davon überzeugt ist, daſs es von gröſster Wichtigkeit ist, die Schüler in ihrem Atlas vollständig heimisch zu machen, wird auch ohne weiteres zugeben, daſs die Erreichung dieses Zieles ungemein erschwert wird, wenn etwa nach Absolvierung der untern oder der mittleren Klassen ein Wechsel der Atlanten eintritt. Der neue Atlas nötigt die Schüler zu neuer Arbeit, die weit zweckmäſsiger zur Befestigung der in früheren Klassen gewonnenen Kenntnisse verwandt werden kann. Auch glaube man nicht, daſs es für den Sextaner besondere Schwierigkeiten macht, aus demselben Atlas zu lernen, den er auch als Primaner noch brauchen kann. Diese Schwierigkeiten werden, so weit meine Erfahrung reicht, vielfach übertrieben und haben ihren Grund weit weniger in der Beschaffenheit des Atlanten, als vielmehr darin, daſs mitunter von den Schülern auch der untersten Klassen verlangt wird, sie sollen das, was mit ihnen in der Stunde an der Wandkarte geübt ist, nun ohne Anleitung zu Haus auch wieder in ihrem Atlas aufsuchen. Daſs eine solche Aufgabe die Kräfte und das geistige Vermögen der meisten Schüler der unteren Klassen unserer Schule übersteigt, ist selbstverständlich. Das Resultat gestaltet sich ganz anders, wenn der Lehrer sich darauf beschränkt, mit den Schülern eben nur das durchzunehmen und von ihnen nur das zu verlangen, was sie mit Hilfe seiner Anweisung in der Unterrichtsstunde auf der in ihrem Besitze befindlichen Karte gesucht und gefunden haben. Auf diese Weise bewahrt sich der Lehrer zugleich am besten vor einer Gefahr, die gerade im geographischen Unterricht recht groſs ist, vor der Gefahr nämlich, die Schüler durch übermäſsige Anforderungen an ihren häuslichen Fleiſs zu überbürden. Haben

*) Vergl. Lehmann: Ist es zulässig, daſs in einer und derselben Klasse verschiedene Altlanten gebraucht werden? Zeitschr. f. Schulgr. IV, p. 112. ff. Die Frage wird verneint.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

die Schüler erst drei bis vier Jahre einen nach einheitlichem Prinzip erteilten geographischen Unterricht genossen, so daſs sie auch schon einige Sicherheit in der Methode des Arbeitens erlangt haben, dann kann man ihrem selbständigen häuslichen Fleiſs schon eher einmal etwas zumuten: in den untern Klassen aber darf den Schülern zur häuslichen Repetition nur dasjenige geographische Pensum aufgegeben werden, welches in der Stunde so geübt ist, daſs alle Schüler die aus dem Pensum der Stunde gestellten Aufgaben zu beantworten imstande sind.

Es sei mir gestattet, an dieser Stelle gleich eine Anforderung von der Schule abzuwehren, die ich meiner Überzeugung nach als eine übertriebene und unhaltbare zu bezeichnen nicht unterlassen kann. In der an sich berechtigten Forderung, daſs der Schüler seine geographischen Kenntnisse aus der Karte schöpfen soll, geht man vielfach zu weit. Hat doch Walsch in seiner Abhandlung: „Der geographische Unterricht auf Grund von hypsometrischen Karten" die Überzeugung ausgesprochen*), daſs man mit der Zeit ganz von Schraffenkarten absehen und in sämtlichen Atlanten nur hypsometrische Darstellungen bringen wird. Er verlangt, daſs bereits Schüler der vierten Klasse einer achtklassigen Volks- und Bürgerschule**), also Kinder in einem durchschnittlichen Alter von 9 bis 10 Jahren in das genaue Verständnis der Schichtenkarten eingeweiht werden. Leitzinger hat vollkommen recht, wenn er sich gegen diese Ansicht ausspricht, und leiht auch meiner Überzeugung Ausdruck, wenn er sagt, es könne sich doch nur darum handeln, daſs die Schüler beim geographischen Unterrichte die Plastik eines Landes in den Hauptzügen sich klar einprägen. Wir müssen uns damit begnügen, die Schüler mit der Verteilung von Tiefland und Hochland bekannt zu machen; sie darüber unterrichten, nach welcher Seite ein Gebirgszug allmählich, nach welcher er steil abfällt; in welcher Richtung die wichtigsten Längenthäler sich erstrecken; wo der Kamm des Gebirges von Querthälern durchschnitten wird, die von hervorragender Bedeutung für die Vermittelung des Verkehrs geworden sind. Im übrigen wird man wohl darauf verzichten müssen, von Schülern ein volles Verständnis für die kartographische Darstellung eines Gebirges zu verlangen. Dies gewinnt auch der Erwachsene meines Erachtens erst dann, wenn er einmal mit der Karte in der Hand von der Höhe eines Gipfels mit weitem Gesichtskreis ein kleineres abgeschlossenes Gebirgssystem überblickt hat, oder von einem solchen Punkt einen Einblick in die Konfiguration des Hochgebirges hat gewinnen können.***) Wir wollen also in dieser Beziehung nicht zu viel von unsern Schülern verlangen, sondern uns auf das Maſs der Anforderungen beschränken, welches ich vorhin anzudeuten mir erlaubt habe.

Bei alledem wird man bei dem Bemühen, die Schüler daran zu gewöhnen, daſs sie alles aus ihrem Atlas ablesen, in Sexta, wo der geographische Unterricht beginnt, auf Schwierigkeiten stoſsen, wenn man sich nicht sorgfältig bemüht, in ganz konsequenter Stufenfolge und in ganz allmählichem, aber gleichmäſsigem Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren überzu-

*) Vergleiche die Anzeige der Abhandlung in der Zeitschrift für Schulg. V, p. 123 von Leitzinger.

**) Ich citierte nach Leitzingers Referat.

***) Ganz besonders instruktiv ist eine Wanderung durch das Siebengebirge und die Aussicht vom Drachenfels und namentlich vom Ölberge; von anderen lehrreichen Punkten nenne ich den Rigi; eine Wanderung durch das Ötzthal und über den Ötzthaler Ferner; den Blick von der Höhe des Stilfser Jochs; die Aussicht vom Brocken und eine Wanderung durch den Harz u. a. m.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

gehen. Zunächst wird man, alle abstrakten Definitionen mit gewisser Ängstlichkeit vermeidend, am Globus die Verteilung von Land und Wasser auf der Erdoberfläche den Schülern klar zu machen versuchen, d. h. natürlich auch nur in der Hauptsache, soweit die Erdteile und grofsen Weltmeere in Betracht kommen. Aber man gewöhne die Schüler gleich von Anfang an mit grofser Konsequenz daran, dafs sie ein geographisches Objekt nie für sich allein betrachten, sondern immer in Verbindung mit den angrenzenden. Man wird also die Schüler nicht lernen lassen: die Erdteile heifsen: Europa; Asien; Afrika; Amerika; Australien, sondern gleich so: Europa wird begrenzt im Norden vom Nördlichen Eismeer; im Westen vom Atlantischen Ocean; im Süden vom Mittelländischen Meer und dem Schwarzen Meere; im Osten von Asien. — Afrika wird begrenzt im Norden vom Mittelländischen Meer; im Westen vom Atlantischen Ocean; im Osten vom Indischen Ocean und vom Roten Meer. — Hat man dies auf dem Globus eingeübt, so wird man dieselben Dinge auf der Wandkarte durchnehmen und dann erst zum Atlas übergehen.

Von der Erde als Himmelskörper wird man am besten zunächst gar nicht reden; es genügt, wenn die Schüler fürs erste nur erfahren, dafs unsere Erde eine kugelförmige Gestalt hat, und dafs der Globus eine bildliche Darstellung derselben ist. Auch von der Schwierigkeit, eine Kugeloberfläche auf die ebene Fläche der Karte zu übertragen, werden die Schüler erst dann etwas erfahren, wenn sie bereits mit den geographischen Vorstellungen, die sie durch die Karte gewinnen können, mehr vertraut geworden sind. Zu bedauern ist, dafs es Lehrer giebt, die ihre Schüler, bevor dieselben noch etwas von der Karte gelernt haben, mit der Einübung von Definitionen quälen, wie: Was ist ein Strom, Flufs, Bach, See, Teich, Haff, Meer? Was ist ein Mittelgebirge, Hochgebirge, Bergkuppe, Bergspitze? Dergleichen lernt sich am leichtesten und einfachsten dann, wenn die Schüler mit den Gegenständen selbst bekannt gemacht werden. — Sobald die Schüler nur einmal erst zum Atlas gegriffen haben, mache es sich der Lehrer zum Grundsatz, sich auf die notwendige Direktive und auf die unerläfslichste Hilfe zu beschränken, im übrigen aber in des Wortes eigentlichem Sinn alles durch die Schüler aus dem Atlas ablesen zu lassen. Falls in der Schule der Stielersche Atlas*) eingeführt ist, würde man nach Einübung der Erdteile und Weltmeere mit Hilfe des

*) Wenn ich meiner Darstellung den Stielerschen Atlas zu Grunde lege, so will ich damit keineswegs behaupten, dafs er der einzig brauchbare ist. Indessen kann ich nicht leugnen, dafs ich eine gewisse Vorliebe für diesen Atlas habe, da derselbe alles in allem betrachtet sich im Schulgebrauch besser verwenden läfst, als viele andere Schulatlanten. Recht sehr bedauere ich, dafs in der neuesten Auflage die für den Geschichtsunterricht wichtigen Orte nicht mehr in dem Mafse wie früher berücksichtigt sind. Auch müfsten die Karten zur physischen Geographie vermehrt werden, namentlich durch eine klar und übersichtlich gearbeitete Darstellung des Alpengebiets. Ebenso würde eine im gröfseren Mafsstabe ausgeführte übersichtliche Karte der Thüringischen Staaten sehr erwünscht sein. Ein entschiedener Mangel ist das Fehlen einer übersichtlichen Karte der deutschen Provinzen Österreichs. Blatt 19 ist in keiner Weise ausreichend. Das Bedürfnis der Schule erheischt daneben mindestens noch eine Karte, die etwa nach dem Vorbilde der „Ost-Alpenländer" im Kiepertschen Atlas (Nr. 15) gearbeitet sein müfste. Besonders gelungene Darstellungen, man könnte sagen kleine Kunstwerke, sind die Karten von Spanien und Portugal (Nr. 7); Süd-Deutschland (Nr. 18); Die Schweiz (Nr. 20); Die Balkanhalbinsel (Nr. 22). Falls mir nun für ein durchzunehmendes Gebiet der Stielersche Atlas nicht ausreicht, lasse ich die betreffende Karte aus dem Atlas, in dem sie besser gearbeitet ist, von den Schülern anschaffen. Da diese Karten alle einzeln zu einem sehr mäfsigen Preise zu haben sind, läfst sich das sehr leicht machen. Zu diesem Auskunftsmittel

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Globus am zweckmässigsten zunächst zu der in Merkators Projektion ausgeführten Weltkarte (Nr. 4) übergehen, während man gleichzeitig zu gelegentlicher Aushilfe und Verdeutlichung eine nach demselben Prinzip ausgeführte Wandkarte benutzt.

Von der im Atlas befindlichen Weltkarte müssen nun die Schüler unter stetem Beistande des Lehrers, der natürlich die in den Händen der Schüler befindliche Karte auf das allergenaueste kennen mufs, alles ablesen. Dabei lasse man die Schüler immer sitzen bleiben, so dafs sie mit Bequemlichkeit ihren Atlas benutzen können. Der Lehrer wird etwa fragen: Welches Meer findet Ihr im Norden? Eine sehr grofse Zahl der Schüler wird sehr schnell den Namen „Nördliches Eismeer" unmittelbar unter dem oberen Rande der Karte entdeckt haben. Dann lasse der Lehrer die Erdteile im Süden des nördlichen Eismeeres aufsuchen und hierauf von mehreren Schülern aus dem Atlas vorlesen: Das nördliche Eismeer liegt im Norden von Asien, Amerika, Europa. Sobald der Lehrer sich überzeugt hat, dafs nun auch die schwächeren Schüler die besprochenen Objekte im Atlas gefunden haben, wird er nun dasselbe von mehreren Schülern wiederholen lassen, ohne dafs dieselben in den Atlas sehen. Treten bei einem Schüler unklare Vorstellungen über die gegenseitige Lage der Örtlichkeiten zu Tage, so mufs derselbe dazu angehalten werden, sofort wieder zu seiner Karte zu greifen, um sich durch den Augenschein von seinem Irrtum zu überzeugen. In ähnlicher Weise würde man natürlich mit den anderen Meeren zu verfahren haben.

Erst wenn diese Übungen auf der Weltkarte in Merkators Projektion ein befriedigendes Resultat herbeigeführt haben, wird man nun dieselben Übungen ebenfalls unter gleichzeitiger Benutzung der entsprechenden Wandkarte an der Karte der Halbkugeln (Nr. 3) vornehmen und dabei unter Zuhilfenahme des Globus das Allerunentbehrlichste vom Äquator, vom Nullmeridian, von Meridianen und Breitenkreisen durchnehmen, alles, ohne sich zunächst auf theoretische Deduktionen einzulassen.

Sobald der Schüler auch mit der Planiglobenkarte vertraut geworden ist, nehme man Europa (Nr. 6) vor und nehme nun ganz allmählich und langsam vorschreitend und jede sich zeigende Unsicherheit unablässig bekämpfend zur Besprechung der einzelnen Meeresteile über, von denen Europa begrenzt ist, natürlich wieder in der angedeuteten Weise, so dafs immer gleichzeitig die Staaten, welche an den einzelnen Meeresteilen liegen, mit eingeübt werden. Dabei hüte man sich davor, auf der Karte Sprünge zu machen. Man mufs die Örtlichkeiten so vornehmen, wie sie an einander grenzen, also: Nördliches Eismeer, Atlantischer Ocean, Nordsee, Skager Rack, Kattegat, Ostsee; dann wieder über Kattegat und Skager Rack zur Nordsee zurück; Pas de Calais, Kanal etc. — Doch wird man die Namen nicht so einüben, wie dieselben eben angeführt sind, sondern folgendermafsen: das Nördliche Eismeer, nördlich von Rufsland und Norwegen, oder: im Süden begrenzt von Rufsland und Norwegen; die Ostsee, umgrenzt von Schweden, Rufsland, Deutschland, Dänemark, und zwar von Schweden im Westen, von Rufsland

greife ich auch in dem Fall, wenn etwa ein Schüler eine so alte Auflage des eingeführten Atlanten besitzt, dafs die durchzunehmende Karte für den Unterricht nicht mehr zu brauchen ist. Auf eine Besprechung der andern mit Vorliebe benutzten Schulatlanten will ich bei einer andern Gelegenheit eingehen. Doch kann ich nicht unterlassen, es schon jetzt auszusprechen, dafs der neuerdings bei George Westermann in Braunschweig erschienene Schulatlas von Diercke und Gäbler nach der mir vorliegenden Probelieferung berufen zu sein scheint, dem Stielerschen Atlas erfolgreich Konkurrenz zu machen.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

im Osten, von Deutschland im Süden, von Dänemark im Westen. Die Nordsee, umgrenzt von Norwegen, Dänemark, Deutschland, von den Niederlanden, von Belgien, von England, von Schottland, und zwar von Norwegen und Dänemark im Osten u. s. w. — Das Mittelländische Meer zwischen Europa, Asien und Afrika, und zwar begrenzt von Europa im Norden, von Asien im Norden und Osten, von Afrika im Süden. Die europäische Küste bilden die Staaten: Spanien, Frankreich, Italien, Österreich, Türkei, Griechenland. Dann wird man übergehen auf die einzelnen Teile und diese wiederum mit den umgebenden Küsten einüben. Alle diese Dinge müssen, ich kann dies nicht oft genug wiederholen, von den Schülern selbst auf ihren Karten gesucht werden.

In den Fällen, in welchen der kleine Maſsstab der Generalkarte das Finden erschwert, muſs man die Specialkarten zu Hilfe nehmen. So wird man beispielsweise die Meeresteile zwischen Nordsee und Ostsee auf der Karte von Dänemark, die Meeresteile zwischen Irland einerseits, England und Schottland andererseits auf der Karte von Groſsbritannien aufsuchen lassen, einüben und dann erst wieder auf der Karte von Europa nochmals wieder durchnehmen. Ebenso wird man für die Einübung der Südküste der Nordsee die Karten der einzelnen in Betracht kommenden Länder zu Hilfe nehmen. —

Sind die Meeresteile bis zu vollster Sicherheit eingeübt, dann gehe man zu den Inseln über, die ja auch von den Schülern mit groſser Leichtigkeit gefunden werden. Das Verfahren bleibt immer dasselbe. Ich greife beliebig einige Inseln heraus: die Alands-Inseln; sie gehören zu Ruſsland und liegen im Süden des Bottnischen Meerbusens zwischen Schweden und Ruſsland, unter dem 60° n. Br.*) — Die Insel Man: sie gehört zu England und liegt ziemlich in der Mitte der Irischen See, zwischen Irland und England. — Die Hebriden: sie gehören zu Schottland (Groſsbritannien) und liegen an der Westküste von Schottland, und zwar am nördlichen Teile derselben, durch den Minchkanal vom Festlande getrennt. — Die Insel Wight im Kanal: sie gehört zu England und liegt an der Südküste von England, ziemlich in der Mitte derselben. — Corsica: gehört zu Frankreich und liegt s. vom Ligurischen Meer, zwischen dem Mittelländischen Meer im W. und dem Tyrrhenischen Meer im O; n. von Sardinien, und von dieser Insel durch die Straſse von Bonifacio getrennt. —

Die angeführten Beispiele werden genügen, das Verfahren klar zu machen. Man wird zugeben, daſs dasselbe sehr einfach ist, und daſs dem Sextaner nichts zugemutet wird, was er nicht zu leisten vermöchte. Die angeführten Merkmale werden dem Schüler natürlich nicht vom Lehrer gesagt, sondern die Schüler müssen sie unter steter Anleitung des Lehrers finden lernen. Dabei ist es von groſser Wichtigkeit, den Schülern dringend einzuschärfen und mit groſser Strenge darauf zu halten und darauf hin scharfe Kontrolle zu üben, daſs jeder Schüler, der einen Ort nicht findet, sofort sich meldet, damit der Lehrer ihm helfen kann. Die Sicherheit im Fortschreiten ist die beste Bürgschaft für gute Erfolge des Unterrichts. —

---

*) Die Breitengrade wird man nämlich dann mit groſsem Nutzen berücksichtigen, wenn dieselben auf der Karte des Schülers angegeben sind und wirklich über den einzuübenden Ort gehen, oder doch nur wenig nördlich oder südlich von demselben gelegen sind. Dasselbe würde mutatis mutandis von den Meridianen gelten; allein da die in den Händen der Schüler befindlichen Karten noch nicht alle nach dem einheitlichen Meridian von Greenwich gearbeitet sind, empfiehlt es sich, bis dieses geschehen ist, von den Meridianen zu abstrahieren.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Von den Inseln wird man zu den Halbinseln und Vorgebirgen übergehen; dann die Staaten durchnehmen, wie sie der Reihe nach an der Meeresküste an einander grenzen. Man sieht leicht ein, dafs dieses Verfahren unausgesetzt zu stetem Zurückgehen auf das bereits Durchgenommene nötigt; dafs die einmal eingeübten Namen immer von neuem genannt werden müssen und daher vor dem Vergessen bewahrt werden, und dafs bei dem vorgeschlagenen Gange des Unterrichts der Grundsatz, man müsse vom Leichten zum Schweren übergehen und das Neue an bereits Bekanntes anknüpfen, mit gröfster Konsequenz beachtet wird. Auch wird man schwerlich behaupten können, dafs die beschreibende Methode schwer zu erfassen sei, oder dafs man bei ihrer Anwendung zu Hilfsmitteln greifen müsse, die mit dem zu behandelnden Unterrichtsgegenstande an sich eigentlich nichts zu thun haben. —

Die Hauptsache ist, dafs man ganz konsequent unter steter Berücksichtigung des Endzieles die Grundlagen schafft, so dafs sich die weiter zu erwerbenden Kenntnisse immer auf sicherm Fundamente aufbauen lassen. Wir verfahren gewissermafsen wie der Entdecker, der von aufsen an einen neuen Erdteil herantritt und erst allmählich in das Innere des Landes eindringt. Sind die an der Küste liegenden Staaten (p. 15 f.) genügend geübt, dann wird man zu den wichtigsten Küstenstädten und Flufsmündungen übergehen, etwa in folgender Weise: An der Küste von Italien*) und in der Nähe derselben merken wir uns folgende Punkte: Savona; Genua; Spezia; Carrara; Massa; Mündung des Arno; Pisa; Livorno; Mündung des Ombrone; M. Argentario; Civitavecchia; Mündung der Tiber; Rom u. s. w. Savona liegt am Ligurischen Meer; nnw. vom C. Corso, der Nordspitze Corsicas. — Genua liegt im N. des Ligurischen Meeres, fast n. von C. Corso. Spezia liegt nnö. von C. Corso; sö. von Genua. — Carrara und Massa liegen nnö. von C. Corso, sö. von Spezia; Massa unter dem 44° n. Br. — Die Mündung des Arno liegt nö. vom C. Corso; Pisa und Livorno desgleichen; Pisa wenig oberhalb der Mündung; Livorno wenig s. von der Mündung. — Piombino osö. von C. Corso; die Strafse von Piombino desgleichen, zwischen Elba und dem Festlande. — Die Mündung des Ombrone: sö. von C. Corso, etwa in der Mitte zwischen der Strafse von Piombino und M. Argentario. — M. Argentario: sö. von Elba und von C. Corso; — Civitavecchia: von C. Corso und vom M. Argentario; onö. von der Strafse von Bonifacio; wenig n. vom 42° n. Br. — Mündung der Tiber: onö., fast ö. von der Str. von Bonifacio; sö. von Civitavecchia. — Rom: onö. von der Str. von Bonifacio; sö. von Civitavecchia; nahe dem 42° n. Br., s. davon.

In dieser Anführung bin ich weit mehr ins Detail gegangen, als dies für Sexta erforderlich oder auch nur wünschenswert wäre, für diese Stufe würde man sich auf Genua, den Arno, Livorno, Civitavecchia, die Tiber und Rom beschränken. Doch hat mich das gewählte Beispiel unwillkürlich dazu verleitet, specieller zu werden, weil ich an demselben gleich in recht instruktiver Weise zeigen konnte, wie man verfahren mufs, um die Lage der an der Küste zu merkenden Punkte dem Gedächtnisse recht fest einzuprägen. — Wer Gelegenheit gehabt hat, Schüler bei der häuslichen Einübung ihres geographischen Pensums zu beobachten, wird gefunden haben, dafs die meisten, wenn sie überhaupt durch eine auf die Konstatierung

*) Ich greife absichtlich verschiedene Gebiete heraus, um zu zeigen, dafs die beschreibende Methode sich überall mit gleicher Leichtigkeit anwenden läfst.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

des Sachverhalts gerichtete Kontrolle des Lehrers zur Benutzung des Atlanten sich genötigt sehen, die in ihrem Leitfaden genannten Orte im Atlas suchen, vielleicht sogar, was ich perhorresciere, unterstreichen und dann schleunigst weiter lernen. Natürlich wird dabei geographische Kenntnis eigentlich gar nicht gewonnen; denn von der Lage des Orts wird der Schüler wenig behalten haben. Diesem Übelstande mufs durch den Unterricht in der Stunde vorgebeugt werden. Die Schüler müssen unausgesetzt dazu angehalten werden, die Lage eines ihnen noch nicht bekannten Ortes in direkte Beziehung zu bringen mit der Lage von Orten, die sie schon gelernt haben, oder die leicht auffindbar sind. Dabei müssen sie gleich darauf aufmerksam gemacht werden, dafs die Lage des kleineren weniger wichtigen Orts durch die Lage eines gröfseren wichtigeren zu bestimmen ist und nicht umgekehrt. Im Anschlufs an diese Betrachtung wird man die Schüler darauf aufmerksam machen, dafs die Lage eines Punktes bestimmt wird durch zwei sich schneidende Linien. Dies kann auch den Schülern der Sexta bereits an der Wandtafel vollständig klar gemacht werden. Die Form der Wandtafel wird zugleich das leichteste Hilfsmittel gewähren, den Schülern zu zeigen, was man unter einem rechten Winkel versteht, und sie darauf aufmerksam zu machen, dafs man die gegenseitige Lage solcher Linien, die sich in einem rechten Winkel schneiden, am leichtesten im Gedächtnisse behält. „Demnach," so wird man fortfahren, „werden wir die Lage eines Ortes uns dann am leichtesten einprägen, wenn es uns möglich ist, ihn mit zwei anderen Orten in Beziehung zu setzen, welche so liegen, dafs die gedachten Verbindungslinien (Luftlinien)*) sich in dem neuen Punkte im rechten Winkel schneiden. Sind solche Orte nicht vorhanden, so mufs man sich natürlich an andere leicht auffindbare anlehnen. Dabei wird man es häufig möglich machen können, dafs man die Lage mehrerer Orte mit der Lage eines einzigen, für das Behalten besonders günstig gelegenen anderen Ortes vergleichen kann. Dieser letztere Ort würde dann „der Orientierungspunkt" für jene anderen Orte sein; in unserem Beispiele wäre also C. Corso der Orientierungspunkt für die Städte und Mündungen der Flüsse an der Küste Italiens von Savona bis Civitavecchia, oder, wenn man will, bis zur Mündung der Tiber.

Ich kann mir denken, dafs das ganze Verfahren in der Beschreibung weit komplizierter erscheint, als es in Wirklichkeit ist. Einige Beispiele werden genügen, dies zu beweisen. Da wir C. Corso und die Tibermündung schon kennen, ist es leicht, die Lage des Trasimenischen Sees mit Hilfe der gewonnenen Kenntnis zu bestimmen. Derselbe liegt ö. vom C. Corso; n. von der Mündung der Tiber. Will ich den Schülern klar machen, wo Mailand liegt, so lasse ich erst Genua, dann Venedig suchen und hierauf die Lage dieser Städte mit der Mailands vergleichen. So finden die Schüler leicht, dafs Mailand n. von Genua; w. von Venedig liegt; wird dann noch festgestellt, dafs Mailand n. vom Po und ziemlich in der Mitte zwischen Ticino im W. und Adda im O. liegt, so werden die Schüler eine bestimmte und klare Vorstellung von der Lage dieser Stadt erhalten. Diese Klarheit ist aber auch zugleich die sicherste Stütze des Gedächtnisses. Jeder Erwachsene kann mit Leichtigkeit die Probe an sich selbst machen. Welcher Gebildete wüfste nicht ungefähr, wo der M. Blanc liegt. Seine Vorstellungen aber werden gleich unendlich viel bestimmter werden, wenn er sich vergegenwärtigt, dafs der M. Blanc s. vom Eintritt der Rhone in den Genfer See und ö. von Lyon und etwa zwischen

*) Bei der Angabe der Himmelsgegenden gehe man über ONO., WNW. etc. nicht hinaus.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Genf und Turin in der Mitte liegt. Sehr wichtig ist auch, dafs man in der Schule nie unterläfst, das politische Gebiet sich angeben zu lassen. Also würde mit Beziehung auf den M. Blanc noch hinzuzufügen sein: in Savoyen, an der Grenze mit Italien und mit der Schweiz. — Will ich den Schülern klar machen, wo der St. Gotthard liegt, so sage ich ihnen: Schlagt die Karte der Schweiz (Nr. 20)*) auf. Was für einen See seht Ihr im NO.? Antw.: den Bodensee. Welcher See liegt im SW. der Schweiz? Antw.: der Genfer See. Welcher See liegt ziemlich in der Mitte zwischen diesen beiden Seeen, wenn auch etwas mehr nach dem Bodensee zu? Antw.: der Vierwaldstädter See.**) Jetzt sucht den südlichsten Punkt (Südpunkt) des Vierwaldstädter Sees; habt ihr gefunden? Antw.: Ja. — Bemerkt Ihr, dafs an dieser Stelle ein Flufs in den See mündet? — Antw.: Ja. — Wenn ihr an dem Flusse stromaufwärts geht, so werdet Ihr den Namen des Flusses finden; wie heisst derselbe? Antw.: die Reufs. — Nun verfolgt den Lauf des Flüfschens stromaufwärts weiter bis zur Quelle; wo entspringt die Reufs? Antw.: Am St. Gotthard. In welchem Lande liegt der St. Gotthard also? — In der Schweiz. — In welchem Kanton? — An der Grenze des Kantons Tessin mit dem Kanton Uri. — Wenn wir nun vom St. Gotthard nach Süden gehen, auf welchen See stofsen wir dann? — Auf den Lago Maggiore. — Wenn Ihr die Lage des St. Gotthard mit der des Vierwaldstädter Sees und des Lago Maggiore vergleicht, was findet Ihr dann? — Der St. Gotthard liegt ziemlich in der Mitte zwischen den beiden Seeen. — Zu welchem Gebirge gehört der St. Gotthard. — Zu den Alpen. — Was haben wir also bezüglich des St. Gotthard festgestellt? — Der St. Gotthard liegt in den Alpen, ziemlich in der Mitte zwischen dem Vierwaldstädter See im N. und dem Lago Maggiore im Süden; in der Schweiz; auf der Grenze zwischen dem Kanton Tessin mit dem Kanton Uri; auf dem St. Gotthard entspringt die Reufs. — Niemand wird leugnen können, dafs auf diesem Wege die Schüler ohne alle künstlichen Hilfsmittel, wie Hilfskonstruktionen und dergleichen mit vollster Sicherheit dahin geführt werden können, wohin der Lehrer ihre Aufmerksamkeit lenken will. Allerdings mufs der Lehrer selbst die Karte so sicher im Kopf haben, dafs er von Wandkarte und Atlas ganz unabhängig ist; unerläfslich ist auch, dafs er die in den Händen der Schüler befindlichen Karten mit allen ihren Eigentümlichkeiten genau kennt. Er mufs bezüglich dessen, was er mit den Schülern durchnehmen will, genau wissen, was auf der Karte angegeben ist, und was nicht; er mufs wissen, welche Namen etwa nicht angegeben sind, und an welcher Stelle der Karte die aufgenommenen Namen zu finden sind; er mufs namentlich auch darüber genau orientiert sein, auf welcher Karte des Atlanten die Schüler am leichtesten das finden können, was sie sich einprägen sollen. Wer sich bemüht, nach diesen Gesichtspunkten für den Bedarf der Schule die Karte zu studieren, wird bald eine Fülle leicht festzuhaltender Beziehungen finden, welche dem flüchtigen Beobachter entgehen. — So liegt, um noch einiges in dieser Beziehung anzuführen, Moskau ziemlich in der Mitte zwischen dem Weissen Meer und dem Asowschen Meer, und östlich von der Stelle, wo die preufsisch-russische Grenze an die Ostsee stöfst. — Berlin liegt s. von Rügen, ziemlich in der Mitte zwischen der Oder (Mündung der Warthe) und der Elbe (Mündung des Plaueschen

*) Der Lehrer mufs imstande sein, immer gleich die Nr. der aufzuschlagenden Karte anzugeben.

**) Oder; Welche Seeen liegen zwischen beiden? Antw.: der Züricher See; der Vierwaldstädter See; der Brienzer See; der Thuner See.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Kanals). — Königsberg liegt s. vom sw. Punkt des Kurischen Haffs und fast ö. vom nördlichsten Punkt des Frischen Haffs. — London liegt fast n. von der Mündung der Seine und fast w. von den Mündungen der Schelde. — Bern liegt an der Aar, fast s. (ssw.) von Basel; w. vom SW.-Punkt des Vierwaldstädter Sees; ö. vom Murtener See. — Der letztere liegt ö. vom nö. Teile des Neuenburger Sees.

Um noch ein instruktives Beispiel für die Verwertung des Orientierungspunktes zu gewinnen, wählen wir die Provinz Westfalen. Man wird zugeben, dafs es nicht leicht ist, eine klare Vorstellung von der Lage der Städte dieser Provinz zu gewinnen. Allein man wird bald zu einem befriedigenden Resultat gelangen, wenn man folgende Betrachtung anstellt: Die Provinz wird ziemlich in eine n. und s. Hälfte geteilt durch die von O. nach W. fliefsende Lippe; ziemlich in der Mitte ihres Laufes und im Mittelpunkt der Provinz liegt Hamm. Nimmt man diese Stadt als Orientierungspunkt, so prägt sich die Lage der wichtigsten Städte sehr leicht ein. — Es liegt nämlich: Münster nnw. von Hamm und nahe am 52° n. Br., s. davon. — Lippstadt: ö. von Hamm; an der Lippe. — Soest: osö. von Hamm, zwischen Lippe und Möhne (Ruhr). — Arnsberg: ssö. von Hamm; fast s. von Soest; an der Ruhr. — Unna: ssw. von Hamm; zwischen Lippe und Ruhr. — Iserlohn: ssw. von Hamm; w. von Arnsberg; s. von Unna; an der Ruhr. — Altena: ssw. von Hamm; fast s. von Iserlohn; an der Lenne (Ruhr). — Dortmund: sw. von Hamm; zwischen Lippe und Ruhr. — Hagen: sw. von Hamm; s. von Dortmund; fast w. von Iserlohn und Arnsberg; — Witten: sw. von Dortmund; an der Ruhr. — Bochum: wsw. von Hamm; fast w. (wsw.) von Dortmund. — Merkt man sich nun noch aufserdem, dafs die Städte Essen (Rheinprovinz), Bochum, Dortmund, Unna, Soest alle von Duisburg aus in onö. Richtung liegen, und dafs Duisburg im Mündungswinkel von Ruhr und Rhein liegt, so wird sich die Lage dieser Städte dem Gedächtnisse leicht einprägen. —

Fragt man mich nun, ob ich beanspruche, dafs die Schüler alle diese Details auch für die Dauer festhalten müssen, so antworte ich kurz und bündig: nein. Allein sie müssen jedenfalls, natürlich mit verständiger Berücksichtigung des geistigen Standpunktes der Klasse, sorgfältig geübt werden; denn in der Geographie liegen die Dinge so, dafs gar manches gelernt werden mufs, was vergessen werden kann, damit das Notwendige und Unerläfsliche um so fester im Gedächtnis haften bleibt. So werden auch die Schüler alle diese Einzelheiten in betreff der Lage der Städte nicht behalten können; aber sind dieselben einmal mit ihnen ordentlich eingeübt, dann werden sie wenigstens im allgemeinen ein klares Bild für die Dauer gewonnen haben. —

Doch ich kehre nun wieder zu der Auseinandersetzung über die Anordnung des Unterrichtsstoffes zurück. Es sollte also nach meinem Vorschlage mit den Schülern in folgender Weise vorgegangen werden: Meeresteile; Inseln; Halbinseln; Vorgebirge; die Staaten an der Küste; die Flufsmündungen und die wichtigsten Städte an der Küste, oder in der Nähe derselben. Dieser Gang wird in allen Klassen sowohl bei der Durchnahme eines Erdteiles, wie, natürlich unter Beachtung der durch die Natur der Dinge gebotenen Modifikationen, bei der Durchnahme eines einzelnen Landes festgehalten werden können. — Es fragt sich nur, ob man hierauf zu den Flüssen oder zu den Gebirgen übergehen soll. Manche wollen, dafs man die Gebirge zuerst durchnehmen soll; denn in denselben lägen ja die Quellen der Flüsse, und durch ihre Richtung werde der

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Lauf der Flüsse, nicht durch diese die Richtung der Gebirge bestimmt. — Meine Meinung ist jedoch, dafs man die Flüsse vor den Gebirgen zu behandeln haben wird, wenn nicht etwa, was in vielen Fällen das Richtigste sein wird, bei der Durchnahme der Flüsse gleichzeitig auch die Gebirge besprochen werden müssen. — Es handelt sich jedoch hier um die prinzipielle Frage, und da bestimmen mich folgende Gründe dazu, vor den Gebirgen erst die Flüsse den Schülern einzuprägen. Die Erwägung, dafs der Flufs vom Gebirge kommt und dafs man daher doch erst diese kennen lernen müsse, ist meines Erachtens in keiner Weise mafsgebend, sondern einzig und allein die Überlegung, welcher Weg der leichtere für die Schüler sei. Und da wird man denn doch nicht in Abrede stellen können, dafs die Schüler viel leichter die zusammenhängende einfache Linie eines Flusses erkennen können als die Richtung der einzelne Kämme eines Gebirges. Und wie wir in der Natur bei unsern Wanderungen die Gebirgswelt kennen lernen, indem wir im Bette der Flüsse, Flüfschen und Wildbäche stromaufwärts wandern, so werden wir auch auf der Karte uns im Gebirge viel leichter und viel schneller orientieren, wenn wir uns erst mit den Flüssen vertraut gemacht haben. Kennen wir diese, so ist es leicht, die einzelnen Teile der Gebirge von einander zu sondern; denn diese werden eben durch die Flüsse von einander getrennt; dann verursacht es keine Schwierigkeit, Längen- und Querthäler klar zu erkennen; denn diese werden durch die Flüsse gebildet. —

Bei jedem Flufs ist folgendes genau einzuprägen: die Quelle; die Richtung; die Mündung; das politische Gebiet, das er durchströmt; die Städte, welche an ihm liegen, und deren politisches Gebiet: endlich die Nebenflüsse, bei denen natürlich dieselben Gesichtspunkte in Betracht kommen. Die Quelle finden die Schüler am besten, indem man sie dazu anhält, von der Mündung des Flusses deren Lage ja bereits mit ihnen geübt ist, stromaufwärts zu gehen. Ist die Quelle fixiert (Gebirge, bezw. Berg; Lage; politisches Gebiet), dann geht man wieder stromabwärts und bestimmt die wechselnde Richtung des Laufes nach den Himmelsgegenden. Hierbei wird man in angemessener Weise zu generalisieren haben und nur dann ins Einzelne gehen, wenn zwingende Gründe dies notwendig machen. Besonders wichtig ist es, dafs die Schüler daran gewöhnt werden, die einzelnen Teile des Laufes auf einfache Formen zurückzuführen. Diejenigen, auf welche ich mich zu beschränken pflege, sind folgende: der stark gekrümmte Bogen*); der halbkreisförmige Bogen**); der flache Bogen***); die S-förmige Linie, die ich wohl auch noch durch das Beiwort „gestreckt" näher zu charakterisieren pflege†). Alle diese Linien werden noch näher dadurch bestimmt, dafs ich hinzufüge, ob die Krümmung nach N.; S.; O.; W.; NW.; SO. u. s. w. offen ist. Dazu kommt dann noch der spitze Winkel††); der stumpfe Winkel†††); der rechte Winkel oder das Knie*†).

Um wenigstens an einem Beispiel mein Verfahren zu charakterisieren, will ich den

*) Lauf des Arno, bis zu der Stelle, wo er seine westliche Richtung einschlägt.

**) Der Lauf des Mains, von der Quelle des Roten Mains bis zur Mündung der Regnitz.

***) Die Ems, von der Quelle bis Leer.

†) Der Rhein von Basel bis Mainz.

††) Die Rhone bildet zwischen dem Genfer See und der Mündung des Ain einen nach N. offenen spitzen Winkel.

†††) Die Donau bildet auf ihrem Lauf von Ulm bis Passau einen noch S. offenen stumpfen Winkel.

*†) Der Rhein bildet ein Knie bei Basel; die Donau ein Knie bei Waitzen.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Lauf der Elbe beschreiben, ohne mich jedoch auf Einzelheiten einzulassen. Ich bemerke aber, dafs die angegebenen Daten beim Unterricht unter meiner Anleitung von den Schülern selbst gefunden werden müssen.

Quelle: Die Elbe entspringt in Böhmen, an der Grenze mit Schlesien; wsw. von Schweidnitz; sw. von Liegnitz und von Hirschberg. [Schweidnitz liegt fast w. (wsw.) vom Zobten; dieser sw. von Breslau. — Liegnitz liegt wnw. von Breslau; an der Katzbach. (Oder.) — Hirschberg liegt w. vom Zobten; sw. von Liegnitz am oberen Bober.]

Die Hauptrichtung der Elbe ist eine nw.; im einzelnen sind folgende Richtungen zu unterscheiden: ssö. bis zur Mündung der Mettau bei Josefstadt; ssw., fast s. bis Pardubitz; w. und zwar unweit des 50 ⁰ n. Br. und n. von demselben bis Kolin; nw. bis zur Mündung der Eger; n. in S-förmiger Linie, das Mittelgebirge durchbrechend, das Erzgebirge von den Sudeten trennend bis Königstein; nw. bis zur Mündung der Schwarzen Elster; w. bis zur Mündung der Mulde; n. in einem fast halbkreisförmigen nach O. offenen Bogen bis zum Plaueschen Kanal; n. bis zur Mündung der Havel; nw. zur Nordsee.

Mündung: bei Cuxhaven (gehört zu Hamburg).

Politisches Gebiet: Königreich Böhmen (gehört zu Österreich); Königreich Sachsen; preufsische Provinz Sachsen; Herzogtum Anhalt; Provinz Sachsen; Grenze von der preufsischen Provinz Hannover mit Brandenburg und dem Grofsherzogtum Mecklenburg-Schwerin; durch Hannover; Grenze von Hannover mit Mecklenburg, mit dem Gebiet von Hamburg und mit Holstein.

Städte:

In Böhmen: Josefstadt; Königgrätz; Pardubitz; Kolin; Melnik; Leitmeritz.
Im Königreich Sachsen: Schandau; Königstein; Pirna; Dresden; Meifsen.
In der Provinz Sachsen: Mühlberg; Torgau; Wittenberg. —
In Anhalt: Roslau.
In der Provinz Sachsen: Magdeburg; Wittenberge.

Ferner:

Dömitz (Mecklenburg). Lauenburg (Lauenburg). Hamburg (Hamburg). Harburg (Hannover). Altona, Ottensen, Glückstadt (Holstein).

Beim Unterricht bestimme ich dann nun noch die Lage der Städte im einzelnen; doch kann ich dies wohl unterlassen, da ich hiefür ja schon Beispiele angeführt habe. —

Selbstverständlich wird man bei der Durchnahme eines Kontinents in der Sexta eine solche ausführliche Besprechung eines Flusses zu vermeiden haben. Für diese Stufe würde es genügen, wenn die Schüler erfahren, dafs die Elbe auf dem Riesengebirge entspringt; und nw. zur Nordsee fliefst, und zwar durch das Königreich Böhmen; das Königreich Sachsen und durch das Königreich Preufsen; zweimal bildet sie die Grenze mit Mecklenburg-Schwerin, sowie auch die Grenze mit dem Hamburgischen Gebiet. Von Städten wären nur: Königgrätz; Kolin; Dresden; Magdeburg; Hamburg und Altona zu merken. —

Sobald man in dieser Weise die Flüsse eines Landes oder Gebietes durchgearbeitet hat, macht die genaue Bestimmung der Gebirge fast gar keine Schwierigkeiten mehr. Ich mufs es mir auf eine andere Gelegenheit versparen, auch hiefür ein detailliertes Beispiel anzu-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

führen, und will nur ganz kurze Angaben machen. — Die Sudeten erstrecken sich von der obern Oder in nw. Richtung bis zur Elbe. — Das Erzgebirge erstreckt sich von der Quelle der Eger im N. dieses Flusses bis zur Elbe. — Der Fränkische Jura erstreckt sich vom obern Main bis zur Donau, zwischen der Naab im O. und der Altmühl und Regnitz im W. — Der Französische oder Schweizer Jura erstreckt sich von dem spitzen Winkel, den die Rhone oberhalb des Ain bildet in nö. Richtung bis in den Mündungswinkel von Aar und Rhein, im O. begrenzt vom Genfer See, vom Neuenburger und Bieler See und von der Aar; im W. von Saone und Doubs. — Dies wird genügen, um darzuthun, mit welch geringer Mühe man Lage und Umgrenzung der Gebirge bestimmen kann, wenn die methodische Einübung der Flüsse vorausgegangen ist.

Nach der Absolvierung der Gebirge eines Landes müfste die politische Geographie folgen. Die Durchnahme derselben ist aber ebenfalls, wenn die Flüsse durchgenommen sind, ganz ungemein leicht. Es würde nur noch darauf ankommen, dafür Sorge zu tragen, dafs nicht irgend etwas Wichtiges, zu dessen Besprechung sich vorher nicht Gelegenheit bot, übergangen wird und unerörtert bleibt. Doch hat man darauf zu achten, dafs man die einzelnen Provinzen oder Landschaften nicht nach der oft sehr willkürlich angeordneten Reihenfolge des Lehrbuches durchnimmt, sondern so, wie sie in Wirklichkeit an einander grenzen. Derselbe Gesichtspunkt mufs natürlich für die Einübung der Staaten eines Erdteils mafsgebend sein. Die Kantone der Schweiz wird man beispielsweise in folgender Reihenfolge besprechen: St. Gallen mit Appenzell; Thurgau; Schaffhausen; Zürich; Aargau; Solothurn; Basel-Land; Basel-Stadt; Bern; Freiburg; Neuchatel; Waadt; Genf; Wallis; Tessin; Graubünden; Glarus; Schwyz; Zug; Luzern; Unterwalden; Uri. Natürlich kann man auch mit Uri, oder mit einem andern Kanton anfangen. — Die Landschaften Spaniens würden folgendermafsen geordnet werden können: Neu-Castilien; Alt-Castilien; Asturien; Galicien; Leon; Estremadura; Andalusien; Murcia; Valencia; Catalonien; Aragonien; Navarra; die Baskischen Provinzen. —

Die Lage der Städte in den einzelnen Landschaften wird man sich mit Beziehung auf den Hauptort oder mit Beziehung auf einen bequemen Orientierungspunkt merken, wie ich das für Westfalen gezeigt habe. — Die Lage der Hauptörter einer Provinz oder Landschaft ist wieder immer möglichst mit Beziehung auf die Reichshauptstadt einzuüben, wenn nicht die Entfernung derselben von der Provinzialhauptstadt — wie etwa zwischen Königsberg und Berlin — so grofs ist, dafs dies unpraktisch wäre. —

Hat man in dieser Weise die Topographie eines Landes durchgearbeitet, dann wird man, wie ich aus Erfahrung weifs, über ein sicheres Wissen der Schüler verfügen können. Gelangt aber diese beschreibende Methode in allen Klassen einer Lehranstalt einheitlich zur Annahme, so wird, daran zweifle ich nicht im mindesten, auch Zeit genug übrig bleiben, um auch diejenigen Gebiete in den Kreis des Schulunterrichts zu ziehen, durch deren Mitteilung die Schüler, wenigstens die der oberen Klassen, eine Ahnung davon bekommen, dafs an die Schulgeographie sich die wissenschaftliche Geographie mit ihren interessanten Belehrungen und reizvollen Problemen anschliefst.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Ich mufs nun hier ein Ende machen, obwohl noch mancher Punkt zu besprechen wäre, wie z. B. die Verteilung des Lehrstoffs, der Umfang, in welchem statistische Verhältnisse berücksichtigt werden sollen u. a. m. Indessen ich habe ja von vorn herein nicht die Absicht gehabt, in meinen „Vorschlägen“ die Methode des geographischen Unterrichts erschöpfend zu behandeln, und darum macht mir der Mangel an Vollständigkeit auch keinen Kummer. Aber sehr leid thut es mir, dafs ich es mir versagen mufs, an der nach meinen Vorschlägen durchgearbeiteten Geographie eines abgeschlossenen Ganzen zu zeigen, wie die Vorteile der beschreibenden Methode gerade bei der konsequenten Durchführung derselben erst ganz besonders wirkungsvoll hervortreten. Für diesen Zweck liegt die Geographie von Frankreich zur Veröffentlichung bereit. Da aber durch den Abdruck derselben in diesem Programm der mir zur Verfügung stehende Raum erheblich überschritten werden würde, mufs ich mich in Geduld fügen. Indessen will ich, wenn sich meine Absichten verwirklichen lassen, die Geographie Frankreichs nach der beschreibenden Methode demnächst als besonderes Heft erscheinen lassen.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Ich muſs nun hier ein E nkt zu besprechen wäre, wie z. B. die Verteilung des Leh istische Verhältnisse berücksichtigt werden sollen u. a. m erein nicht die Absicht gehabt, in meinen „Vorschlägen“ errichts erschöpfend zu behandeln, und darum macht mir keinen Kummer. Aber sehr leid thut es mir, daſs ich es nen Vorschlägen durchgearbeiteten Geographie eines al ie die Vorteile der beschreibenden Methode gerade bei lben erst ganz besonders wirkungsvoll hervortreten. Für on Frankreich zur Veröffentlichung bereit. Da aber du Programm der mir zur Verfügung stehende Raum erheb s ich mich in Geduld fügen. Indessen will ich, wenn lassen, die Geographie Frankreichs nach der beschreiben Heft erscheinen lassen.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf