

Zeitschrift: Mitteilungen der Ostschweizerischen Geographisch-Commerciellen Gesellschaft in St. Gallen
Herausgeber: Ostschweizerische Geographisch-Commercielle Gesellschaft
Band: - (1883)
Heft: 3

Artikel: Ein Beitrag zur Entwicklung der Methode des geographischen Unterrichtes an Volksschulen
Autor: Früh, U.
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-1092534>

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 18.04.2026

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

Ein Beitrag
zur
Entwicklung der Methode des geographischen Unterrichtes
an Volksschulen.

Von
U. Früh, Lehrer.

Um ein möglichst vollständiges Bild von der Entwicklung des geographischen Unterrichts zu erhalten, sind wir, da die Volksschule in allgemeiner Verbreitung eben erst eine Errungenschaft der neuern Zeit ist und geographischer Unterricht für Kinder aus dem Alter unserer Volksschüler schon lange erteilt wurde, bevor die Volksschule Gemeingut aller war und dieses Fach unter ihre Lehrgegenstände aufgenommen hatte, genötigt, den Anfängen dieses Unterrichts überhaupt nachzugehen. Wir finden sie auf den Gelehrtenschulen des spätern Mittelalters, nachdem schon vorher unter dem Eindrucke bedeutender Reisen und Entdeckungen eine umfangreiche geographische Literatur entstanden, die in den Kosmographien des sechszehnten Jahrhunderts, meist mächtigen Folianten, in einer der Kindeszeit der Geographie entsprechenden Weise die ungeläuterten Vorstellungen jener Zeit uns erhalten hat. In bunter Vermengung welt- und naturgeschichtlicher Stoffe mit geographischen erzählt z. B. *Apianus*, Professor zu Ingolstadt, allerlei wunderliches, ungereimtes Zeug von Wunder- und Waldmenschen, Einäugen, Hundsköpfen, Drachen und Basilisken. Der gleiche *Happel*, der die Landstrassen bis China angibt und die besten Herbergen unterwegs nebst den nötigen Geldsorten kennt, führt auch das „Unser Vater“ in 48 Sprachen auf und setzt die madagaskarische Probe unmittelbar neben die graubündnerische.¹⁾ Die geographischen Objekte

¹⁾ *E. Kapp*, Geschichte der Geographie, in Lüben, pädagogischer Jahresbericht 1872.

selbst, die Länder, wurden nach beliebigen, subjectiven Anschauungen aufgefasst, abgeteilt und benannt. *Sebastian Frank* unterscheidet neben einem Klein- auch ein Grossasien, führt auch ein Klein- und Grossafrika auf und hängt Grönland, Island und Norwegen zu einem Lande zusammen.¹⁾ Späteren Werken wird angemessenere Verteilung und übersichtliche Anordnung nachgerühmt und in der *Kosmographia von Boteri*, 1596 durch *J. Gymnici* Erben zu „Cölln“ gedruckt, haben wir bereits ein Werk, das sich sowohl nach Umfang und Einteilung, als auch nach Inhalt sehr den geographischen Handbüchern unserer Tage nähert.

Nur wenige Pädagogen des 16. Jahrhunderts liess die grosse Verehrung für die alten Classiker eine Berücksichtigung der Realien, speciell der Geographie zu, und wo es geschah, wurden dem Unterrichte nicht fachbezügliche Werke zu Grunde gelegt, sondern man schöpfte den Stoff aus der Literatur der Griechen und Römer, verschwieg wertvolle Erkenntnisse, bot aber in allerlei geographischen Fabeln Nahrung für eine lüsterne Phantasie.²⁾ *Neander*, Professor zu Ilfeld, 1525—1595, gebührt dann das Verdienst, sich zuerst von der Macht des Herkommens befreit und Schritte für Verbesserung des realistischen Unterrichtes getan zu haben, indem er die Schriften der Alten zum Teile bei Seite legte und sich auch anderwärts nach Quellen realistischen Wissens umsah. Sie flossen ihm zwar nur spärlich, und als er in seinen geographischen Lehrbüchern, deren er zwei verfasste, auf Deutschland, sein Vaterland, zu sprechen kam, war er nicht so glücklich, immer das Richtige zu treffen. Wichtige Städte wurden übergangen, dagegen kleinere Orte, wenn sie im Bereiche seiner Tätigkeit lagen, aufgeführt, und der Raum der Bücher durch Einschaltung persönlicher Lebensschicksale und biographischer Notizen von Gelehrten, Namenreihen von Schülern in ungehörlicher und unbegründeter Weise in Anspruch genommen.³⁾ Erst der Aufschwung der Naturwissenschaften, angeregt durch *Galiläi* und *Kepler*, schuf dem bisherigen System energische Opposition. *Baco v. Verulam*, 1561 zu London geboren, verwarf die ans Altertum geknüpfte Wortgelehrsamkeit und verlangte Sachkenntnis, geschöpft aus selbständiger und prüfender Untersuchung der concreten Wirklichkeit. Gleiche Ziele verfolgten der Franzose *Michel de*

¹⁾ *Oberländer*, der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritter'schen Schule, p. 7.

²⁾ *Geistbeck*, Geschichte der Methodik des geographischen Unterrichts in Kehr, Geschichte der Methodik, p. 127.

³⁾ *Oberländer*, der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritter'schen Schule, p. 11.

Montagne und der Deutsche *Wolfgang Ratke*. Aus dieser Zeit, dem Anfang vom 17. Jahrhundert, stammen die geographischen Lehrbücher eines *Cluver*, Professor in Leyden, und eines *Cellarius*, sich durch klare Sichtung des Stoffes, Berücksichtigung des Wesentlichen und Zuverlässigkeit der Angaben, wie durch treffliche Gliederung und systematische Abteilung in mathematische, physikalische und historische Geographie auszeichnend. ¹⁾ *Cellarius* erhöhte den Wert seines Buches durch ordentliche Karten, in denen durch Aufnahme von Gebirgen der Orographie bereits etwelche Berücksichtigung gesichert war.

Während nun so einerseits in den Gelehrtenschulen der geographische Unterricht auf eine glücklichere Bahn geleitet wurde, ertönten auch Stimmen für dessen Aufnahme in die Volksschule, und *Anton Comenius*, geb. 1592, der Gründer eines naturgemässen Anschauungsunterrichtes, der eifrige Verkündiger baconischer Ideen, macht es schon der Mutterschule zur Aufgabe, Begriffe von Berg und Tal, Fluss, Dorf und Stadt etc. zu erklären und auf Himmel, Sonne, Mond und Sterne und ihre auffallenden Bewegungen aufmerksam zu machen, während die Volksschule sich über die Rundung des Himmels, die Kugelgestalt der Erde, die Gestalt und Bewegungen des Meeres, die Erdteile, die hauptsächlichsten Reiche Europas, insbesondere aber über die Städte, Berge und Flüsse des eigenen Vaterlandes zu verbreiten habe. ²⁾ Seinem Grundsätze gemäss, dass nur aus der Anschauung sicheres Wissen hergeleitet werden könne, und wo der Gegenstand selbst fehle, Bilder dessen Stelle zu vertreten haben, schrieb er seinen *Orbis pictus*, vom Jahre 1657, das erste illustrierte Schulbuch. Abbildungen über die Stellung von Sonne, Erde und Mond bei den Finsternissen haben diese Erscheinungen zu veranschaulichen; zwei Planigloben zeigen die Verteilung von Wasser und Land auf der Erde. Er unterscheidet nur vier Ozeane, dann ein Mittelmeer, ein baltisches, rotes und persisches Meer, vier Erdteile und fünf klimatische Erdstriche. Ein weiteres Kärtchen bietet endlich das Bild von Europa mit wenigen Flüssen und 28 durch Zahlen bezeichneten Ländern, deren entsprechende Namen auf einem Blatte zur Seite sich befinden. Mit der weitem Verbreitung comenischer Ideen ging es dann allerdings etwas langsam zu. Das Zeitalter des dreissigjährigen Krieges, das mit ihrer Geburt zusammenfiel, konnte geistigen Bestrebungen nicht förderlich sein, und wenn auch in der Folge Herzog *Ernst* der Fromme von Gotha in den Volksschulen seines Landes die Realien einführte und mit solchem Erfolge, dass sich die

¹⁾ *E. Kapp*, Geschichte der Geographie, in Lüben, pädagogischer Jahresbericht, 1872.

²⁾ *Oberländer*, der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritterschen Schule, p. 13.

Redensart bildete, in Thüringen sei der Bauer gelehrter als anderswo der Edelmann,¹⁾ so blieb solches doch eine Ausnahme. Erst mit der Tätigkeit der pietistischen Schule begann die ausgestreute Saat zu keimen und es gebührt *Franke*, ihrem Begründer, das Lob, Wesentliches auch für die Einführung des geographischen Unterrichtes getan zu haben. Er sah ein, dass auch einer, der nicht studire, die Geographie nötig habe, wenn er ein verständiger und nützlicher Mann werden wolle; darum nahm er denn diesen Unterricht auch in der deutschen Abteilung der Waisenhausschule zu Halle auf. „Die Kinder mögen in den Ruhestunden“, sagt er, „die Karten anschauen, sich orientiren über die Lage der Städte und Reiche, einander auch selber fragen, wie die Welt eingeteilt werde, und in welche Länder und Reiche sich ein jegliches Teil wiederumb verteile, welches darinnen die vornehmsten Städte sind und wo sie gelegen“ etc.²⁾ Im Pädagogium dagegen wurde eigentlicher geographischer Unterricht erteilt, der alle damals bekannten Erdteile umfasste und unter den Ländern über Deutschland und Palästina sich am einlässlichsten verbreitete. Die Schüler benutzten als Lehrmittel *Joh. Hübner's* kurze Fragen und Antworten aus der alten und neuen Geographie, dazu dessen 18-blättrigen Schulatlas aus dem Verlage *Homann's* in Nürnberg. Auf *Hübner's* Methode beruhten nun auch st. gallische Schulbüchlein für Geographie aus der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts von *B. Wegelin*, V. D. M.³⁾ Ihre Kenntnis gibt uns somit ein Bild des geographischen Unterrichtes zu St. Gallen, wie zu Halle und in weitem Kreisen. Schon 1739 erschien vom genannten Verfasser eine „kurtze Nachricht von den vornehmsten Systemibus der Welt“, die nach Katechismusart den ganzen Stoff der mathematischen Geographie enthält. „Wie bistu gesinnet in Verhandlung der vorhabenden Materie zuverfahren?“ lautet die erste Frage, und die Antwort darauf: „Ich will sie in sechs unterschiedliche Capitel einteilen“. Die zweite Frage heisst: „Was wiltu in dem ersten Capitel vor die Hand nehmen?“ Antwort: „Ich will überhaupt einen Vortrag machen, um vermittelst desselbigen auf die Systemat zukommen.“ Frage drei: „Was wiltu in dem zweiten tractieren?“ Antwort: „In demselben will ich eine kurze Nachricht von den vornehmsten Systemibus und derselbigen Erfinderen geben, wie auch das Urtheil derer, in dieser Sach erfahrner Männeren, von ihren verschiedenen Meynungen beyfügen.“ *Hübner* war Gegner des copernicanischen Systems;⁴⁾

¹⁾ *Geistbeck*, Geschichte der Methodik des geographischen Unterrichts, in Kehr p. 130.

²⁾ *Oberländer*, der geogr. Unterricht etc., p. 13.

³⁾ *B. Wegelin*, Grundtliche Einleitung in die neueste Geographie, Vorbericht.

⁴⁾ *Geistbeck*, in Kehr, Geschichte der Methodik, p. 132.

Wegelin führt in seinem Werklein, wie aus obigem zu schliessen, die in jener Zeit vorgebrachten Für- und Gegengründe an, unter andern auch den, Gott habe sich in der Bibel nicht als Naturkundiger aufzuführen gedacht, sondern als Retter der Sünder und nur nach dem Wahne des Volkes also geredet, und schliesst dann mit der Frage: „Welche aber unter diesen Meynungen ist deinem Urtheil nach der andern vorzuziehen, des Copernici oder des Tichonis de Brahe?“ und gibt Bescheid in folgenden Worten: „Ich lasse das Urtheil anderen über, die besser hierinnen zu judizieren fähig sind, als ich.“ Ein Kind seiner Zeit, schlug *Wegelin* mit andern vor, die Namen der himmlischen Zeichen mit biblischen zu vertauschen, den Wassermann mit „Naemann“, die Jungfrau mit „Ruth“, die Zwillinge mit „Jakob und Esau“, den grossen Bären mit „Josephs Wagen“ u. s. f. Auf das Verständnis der Karten legte man grossen Wert, und in einem besondern Werklein: „Kurtzer Begriff der Historie der Land-Charten“, wurde die Jugend in dasselbe eingeführt. In Fragen und Antworten wird Aufklärung über das Liniennetz gegeben, eine Tabelle zeigt die Abnahme der Tageslänge vom Äquator nach den Polen, eine zweite die Länge der Parallelkreise vom ersten bis 90.^o, damit man daraus abnehmen könne, wie gross ein Land sei und wie mächtig vermutlich der Herr desselben. 1750 endlich erschien ein drittes Werklein von demselben Verfasser: „Grundtliche Einleitung in die neueste Geographie, durch alle vier Welt-Theile, in Fragen und Antworten verfasst.“ Nach einigen mathematischen und topographischen Vorbegriffen folgt in vier Fragen das Allgemeine von Europa. Dieser Erdteil wird mit einer sitzenden Jungfrau verglichen. „Die Fontange ist Portugall, das Gesicht Spanien, die Halskette das Pyreneyische Gebirg, die Brust Frankreich, der linke Arm England, der rechte Italien, unterm linken die Niederland, unterm rechten die Schweiz, zum Leib gehört Deutschland, die Knie sind Dänemark, der Rock biss auf die Füss ist Moscau (identificirt mit Russland), das Hintertheil ist die Europeische Turkey und Griechenland.“ Die sich daran anschliessenden Beschreibungen antworten, wir greifen die erste, Portugall, als Beispiel heraus, folgenden Fragen:

Woher hat Portugall seinen Namen?

Was hat Portugall vor ein Lager?

Wie gross ist Portugall?

Was sind vor Flüss in Portugall?

Wie wird Portugall eingetheilt?

Was sind in Portugall an sich selber für Örter zu merken?

In ähnlicher Weise, nur etwas weitläufiger, ist die Schweiz behandelt. Nur drei Flüsse: Rhein, Rhone und Aare, werden aufgeführt,

und von Seen der Boden-, Genfer-, Zürcher-, Vierwaldstätter- und Neuenburgersee. Desto reichlicher sind die Ortsnamen vertreten, häufig genug aber nur mit dürren, inhaltslosen Bemerkungen begleitet, z. B. Liechstall ist eine feine Stadt mit Antiquitäten, Lichtensteig ist der beste Ort in der Grafschaft Toggenburg. — Was bei den fremden Ländern über die Völker berichtet wird, erinnert nur zu sehr an die alten Kosmographien: die Hottentotten seien eine wunderliche und treulose Nation, die Asiaten seien gegen Mittag zur Wohllust geneigt, gegen Mitternacht streitbar und rauh, die Amerikaner beten da und dort den Teufel an. —

Zur Bezeichnung der Lagenverhältnisse dienen meist in schülerhafter Weise die Adverbien oben und unten, links und rechts. — Es war also ein gar dürftiges, trockenes Material, das in der Kindheit der Geographie der Jugend als Speise geboten wurde, dazu in einer Weise, die auch nicht die geringste geistige Anregung in sich schloss, beschränkte sich doch der ganze Unterricht aufs blosse Vorsprechen der Namen durch den Lehrer, ihre Wiederholung von Seite der Schüler und das Aufsuchen der Objecte auf der Karte. Wie wenig man noch über Stoff und Methode des geographischen Unterrichts in den Kreisen der Schulmänner klar war, zeigt auch ein Vorschlag eines Directors vom Gymnasium zu Gera, der 24 geographische Curse einführen möchte und von moralischer, kritischer, ökonomischer und als besonderes Curiosum von Curiositäten-Geographie spricht.¹⁾ Da begreifen wir es denn, wenn *Rousseau*, der feurige Kämpfer gegen allen toten Verbalismus des damaligen Schulwesens, sich auch gegen die Methode des geographischen Unterrichts wandte. „Ihr wollt die Kinder in der Geographie unterrichten“, ruft er den Lehrern zu, „und schafft ihnen Globen und Landkarten herbei. Warum fängt ihr nicht damit an, ihnen den Gegenstand selbst zu zeigen, damit sie doch wissen, wovon ihr mit ihnen redet. Während ihr dem Kinde eine Beschreibung der Erde zu geben vermeint, lehrt ihr es nur die Karten kennen, lehrt es Namen von Städten, Ländern, Flüssen etc., von denen es sich nicht vorstellen kann, dass sie anderswo auch noch, als auf der Karte existiren.“²⁾

So von der einzig richtigen Anschauung ausgehend, dass die Anfänge des geographischen Unterrichts ans natürliche Object selbst geknüpft werden müssen, stellte er in seinem *Emil* die Heimat in den Vordergrund aller diesfallsigen Unterweisungen. Von ihr soll der Zögling auch Karten entwerfen, die sehr einfach seien, anfänglich nur zwei Punkte enthalten und nach und nach dann mit dem Fortschreiten

¹⁾ *Dr. Kropatschek*, geschichtliche Entwicklung des geographischen Unterrichts.

²⁾ *Geistbeck*, in *Kehr*, Geschichte der Methodik, p. 133—134.

des Unterrichts sich füllen, damit der Zögling sehe, wie die Karten *entstehen*, und dann so auch befähigt werde, sie zu *verstehen*. Als einen zweiten Teil des ersten geographischen Unterrichtes fordert er dann noch die Betrachtung des heimatlichen Himmels zur Auffassung der täglich wiederkehrenden Erscheinungen an demselben, zur Beobachtung des Sonnenauf- und Untergangspunktes und ihres Wechsels während der verschiedenen Jahreszeiten.

Unter den geistesverwandten Philanthropen fand *Rousseau* für seine Ideen einen fruchtbaren Boden. *Basedow* ging in seinem Unterrichte schon nicht mehr, wie es die Pietisten getan, vom Erdganzen aus, sondern begann nach einem die geographischen Vorbegriffe erläuternden Curse, der mit illustrierten Tafeln unterstützt wurde, die einen Teil seiner Kupfertafeln zum Elementarwerke bildeten und der Anschauung wesentliche Dienste leisteten, gleich mit der Heimat.¹⁾ Er schloss den Unterricht an Bilder an, behandelte zuerst das Wohnhaus, schritt weiter zu einem perspectivisch gezeichneten Platze und schloss mit dem Plane einer Stadt. Hierauf folgte die Betrachtung des heimatlichen Landes. Die einschlägigen Karten sind einfach, enthalten nur die grössten Flüsse und wenige Städte, überhaupt nicht mehr, als der Schüler sich merken kann. Auf Deutschland liess er die Planigloben folgen zu einer allgemeinen Betrachtung der ganzen Erdoberfläche. In einer zweiten Geographie, wie er sie nannte, der bereits Karten mit Bergzügen zugewiesen waren, kam er auf die einzelnen Erdteile und die Länder Europas zu sprechen, deren Behandlung er jeweilen eine kurze geschichtliche Notiz vorausschickte. Im Stoffe selbst und dessen Behandlung unterschied sich dann allerdings *Basedow* wenig von den Pietisten; auch seine Geographie war weiter nichts als ein Inventarium möglichst vieler politischer Namen, und da bei einem solchen Unterrichte dem Gedächtnis die Hauptaufgabe zufällt, war er bedacht, durch besondere Gedächtnisspiele diese Geisteskraft zu stärken und Lust zu solcher Geistesarbeit zu erwecken.

Sie bestanden darin, dass den Kindern eine Anzahl Worte oder Sätze laut und deutlich vorgesagt wurden. Die Schüler mussten die Zahl und Ordnung dieser Worte sich merken und dem Spielrichter heimlich dictiren. Wer alles ordentlich konnte, bekam ein kleines Naschwerk oder wurde mit irgend einer scherzhaften Ehre erfreut; wer die Ordnung veränderte oder merkbare Umstände ausliess, je nach der Grösse des Fehlers eine mehr oder minder neckische Strafe.

Von ganz besonderem Einflusse auf die Ausbildung unserer Disciplin war dann die Tätigkeit des Philanthropen *Schütz*. In seinem

¹⁾ *Basedow*, Elementarwerk, II. Bd. 6. Buch.

Methodenbuch¹⁾ für den Unterrichtsbetrieb macht er Vorschläge, die noch heute alle Beachtung verdienen. So empfiehlt er langsames Fortschreiten im Unterricht, weise, proportionale Verteilung des Stoffes, einen synthetischen Gang, häufige Repetitionen, auch in Form von Reisen, Vermeidung einer besondern Einleitung über die geographischen Vorbegriffe, dagegen einlässliche Behandlung der Heimat, Verwendung von Compass zur Orientirung im Freien, Vergleichen der Karten, deren Verständnis in einem besondern Vorkurse in trefflicher Weise vorgearbeitet wird, mit Globus und Planigloben, Benutzung stummer Karten zur Repetition, endlich Ab- und Auswendigzeichnen derselben und wöchentlich sechs geographische Unterrichtsstunden. Auch *Schütz* zieht das Spiel zur Erreichung unterrichtlicher Zwecke bei, namentlich zur Einprägung der Situation von Ländern, Flüssen und Städten. Eines derselben war das geographische Kartenspiel, bei welchem Kartenblätter mit geographischen Namen unter die Schüler verteilt wurden. Warf der erste eine Karte mit einem Stadtnamen aus, hatte der zweite mit einer ähnlichen zu folgen. Fehlte er, so bezahlte er eine Mark als Einsatz; den Stich machte der, der in seinem Kartenblatte die volkreichste Stadt aufgeführt hatte.

War somit die Methode der Philanthropen von *lächerlichen Auswüchsen nicht frei*, erhoben sie sich in der *Auswahl des Stoffes im allgemeinen nicht über die Pietisten*, so gebührt ihnen doch der Ruhm, in der *Anordnung desselben am richtigen Orte* begonnen, dabei nach *Klarheit der Begriffe und planmässiger Einführung ins Kartenverständnis* und was die Karten des Kupferwerkes selbst betrifft, nach einer *sorgfältigen Auswahl* des Kartenmaterials getrachtet zu haben, die *das Mass des zu Lernenden nicht überstieg*. Aber am Inhalte des Unterrichts veränderten sie nichts und es blieb derselbe auf den untern Schulstufen fast fürs ganze 18. Jahrhundert der gleiche; dagegen bereitete sich für das höhere Schulwesen ein bedeutender Fortschritt vor. Von ganz hervorragendem Einfluss war dabei die literarische Tätigkeit *Büschings*. Der erste Teil seiner grossen, mehrbändigen Erdbeschreibung von 1762, Europa handelnd, beschreibt die Schweiz in einer Weise, welche die Leistungen unserer eigenen Leute weit hinter sich lässt. Zwar tritt auch bei ihm noch die politische Seite stark in den Vordergrund, aber doch begegnen wir da, und wir dürfen es wohl sagen zum *ersten Mal*, dem Bestreben, ein richtiges Bild von der physischen Gestaltung des in Rede liegenden Landes zu geben. Er spricht von 10,000' hohen Bergen der Alpen, von Schneefeldern und Gletschern, kahlen Felsen, von den darunter liegenden Alpen und Viehweiden und

¹⁾ *Schütz*, Methodenbuch für angehende Lehrer. Halle, bei J. Jac. Gebauer, 1783.

den tiefer gelegenen Hölzungen, und unterscheidet dann einen flachern Teil der Schweiz mit Bergen von 2000—2500', wo Wiesen mit Äckern, Weinbergen und Feldern wechseln. Das Wallis schildert er als ein langes, von Ost nach West reichendes Tal zwischen hohen Gebirgen, das die Rhone, welche an der Furka entspringt, durchfließt. Denselben Charakter haben auch die Beschreibungen der übrigen Länder. *Büsching* zog auch die Naturgeschichte bei, behandelte in besonderen Abschnitten die Mineralien, Pflanzen und Tiere, welche letztere er einteilt in haarige, fedrige, schuppige mit vier oder ohne Füssen (Fische), in schuppenlose, grosse Seefische (Wale), Schalentiere und Gewürme, zu dem er auch die Schlangen zählt; allein die Naturkunde ist noch eingefügt, ohne mit der Geographie in innere Beziehung gebracht zu sein, und war in der Weise der Verbindung das Richtige noch nicht getroffen.

Was *Büsching* anbahnte, das setzten dann andere in Benutzung der überraschenden Erfolge, welche die Naturforschung in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts zu verzeichnen hatte, fort. Neue Quellen brachten Leben in den bisher toten Stoff und erhoben die Disciplin über den kahlen Grund politisch-statistischer Dürre. Im grossen Philosophen *Immanuel Kant* fand die Geographie einen begeisterten Apostel und seine Vorlesungen über physische Geographie gaben in weitem Kreisen diesem Unterrichtsfache einen mächtigen Impuls.¹⁾ *J. J. Gatterer* und *Gaspari*, Professor zu Jena, gebührt das Lob, in geschickter Weise die Ergebnisse der Wissenschaft für die Schule verwertet zu haben.

In seinem Handbuche für Geographie²⁾ hat der letztere bereits einen mehr als 200 Seiten umfassenden Abschnitt allein über physikalische Geographie. Er bespricht die Erde sowohl nach der Gestalt ihrer Oberfläche, als nach ihrer innern Zusammensetzung, betrachtet einlässlich die Erscheinungen des Meeres und der Atmosphäre, berührt die Niederschläge, Winde, Schneelinien und Zonen und macht bereits auf die geographische Verbreitung von Mineralien, Pflanzen, Tieren und Menschen aufmerksam. In ihm sehen wir der Hauptsache nach bereits alle die Stoffe berücksichtigt, die *Dr. Ferdinand v. Richthofen* in seiner neuesten Schrift „Aufgabe und Methode der heutigen Geographie“ als die diesem Fache zukommenden Objecte bezeichnet und unter den Ausdrücken *Lithosphäre*, *Atmosphäre* und *Hydrosphäre* zusammenfasst. *Gaspari* zog auch die Geschichte bei, und wenn er auch nicht auf dem Standpunkte *Herders* stand, der die Geographie als die *Basis der Geschichte* und diese als die in *Bewegung gesetzte Geogra-*

¹⁾ *Geistbeck*, in *Kehr*, Geschichte der Methodik, p. 137.

²⁾ *Gaspari*, Handbuch der neuesten Erdbeschreibung. Weimar 1797—99.

*phie*¹⁾) bezeichnete, und der da meinte, man sollte jeden, der die Geographie geringe schätze, zu einem Maulwurfsleben unter der Erde verurteilen können, so fand er doch, dass dieselbe, d. h. die Geschichte, so weit berechtigt sei, als nötig zum Verständnis der jetzigen Umfangsformen der Länder. Bei der Schweiz beschränkt sich dessen historische Einleitung auf wenige Sätze. Auf die schweizerischen Schulen blieb nun diese rührige, wissenschaftliche Tätigkeit nicht ohne Erfolg. Man kam zur Einsicht, dass auf dem bisherigen Boden keine geistigen Blüten zu erzielen seien, und sehr schön klingt, was ein st. gallischer Schulmann, *C. Wetter*, in einem Lehrplan für das Gymnasium vom Jahre 1795 mit Rücksicht auf den geographischen Unterricht schreibt: „Den Knaben soll nicht „bloss ein Gerippe der Länder, Provinzen und Städte in den Kopf gebracht werden, sondern es soll der Unterricht gewissermassen eine „Fortsetzung der Naturgeschichte sein. Der Lehrer soll zeigen, dass „der weise Schöpfer die Güter und Geschicklichkeiten, durch welche „die menschliche Glückseligkeit erzeugt und erhöht wird, verschieden „vertheilt habe, um durch wohlthätigen Verkehr die Emsigkeit der Menschen zu beschäftigen, soll zeigen, wie die Länder sich gegenseitig „mit Producten aushelfen und dadurch Handel entsteht, soll die Liebe „zum Vaterland und das Streben, ihm nützlich zu sein, erwecken.“ Dem entsprechend hat er denn auch in ein Lehr- und Lesebuch für die deutschen und ersten Realschulen schon 1788 eine Reihe höchst anziehender, leicht verständlicher Abhandlungen über die Oberflächenformen der Erde, deren Kleid, die Berge, das Wasser, das Meer, die vulkanischen Erscheinungen, den Kompass, das Sonnensystem, die Finsternisse und Kometen aufgenommen und damit eine volksschulmässige physikalische und mathematische Geographie geschaffen. Hinsichtlich der Länderbeschreibungen dagegen, die in einem zweiten Bändchen von 1789 folgten, nach den Vorbegriffen mit der Schweiz anhaben und in synthetischem Gange die übrigen europäischen Länder und die fremden Erdteile behandelten, erhob er sich, abgesehen von der äussern Darstellungsform, weder über seinen vaterstädtischen Vorgänger, noch über die Schule der Pietisten und Philanthropen überhaupt. Dasselbe gilt übrigens auch, eine Anzahl guter Flussbeschreibungen nicht gerechnet, von den *Steinmüller'schen* Büchern, die im Jahre 1794 geographischen Unterricht in die Landschulen trugen. Wir werden es ihnen verzeihen, wenn wir vernehmen, dass selbst *Fäsi*, der Professor für Geographie und Geschichte an der Kunst- und Gewerbeschule zu Zürich, in seinem Handbuch für schweizerische Erdbeschreibung aus denselben Jahren vom veralteten Standpunkte vergangener Zeiten sich nicht zu trennen vermochte.

¹⁾ *Geistbeck*, in *Kehr*, Geschichte der Methodik, p. 137.

Eingreifenden Veränderungen, zum Teil auf vollständig neuer Basis, begegnen wir erst an den *Pestalozzischen* Anstalten zu Burgdorf und Iferten, wo von 1800—1808 *Tobler*, ein schlichter, durchaus nicht hochgebildeter Appenzeller, den geographischen Unterricht erteilte. Trotz vieler Mühe waren uns dessen eigene Werke nicht mehr erreichbar und müssen wir uns auf das beschränken, was sein Nachfolger in Iferten, *Henning*, in seinem Leitfaden beim methodischen Unterricht in der Geographie über ihn mitteilt. Demzufolge ging das Bestreben *Tobler's* vor allem dahin: die von *Pestalozzi* festgesetzten Unterrichtsideen auch auf die Geographie zu übertragen. Die damalige methodische Literatur entsprach ihm nicht; er musste etwas Neues schaffen, und nach den Gesichtspunkten, die ihn dabei leiteten, sind wir berechtigt, ihn unbedingt als vorzüglich angelegten Vorläufer *Ritter's*, des berühmten Geographen, zu bezeichnen. Er erkannte in seinem Ländchen eine über *allen Wechsel der Politik erhabene physische Einteilung* des Gebietes, erkannte, dass unter den Gegenständen des geographischen Unterrichtes *eine innige Wechselbeziehung* bestehe, *dass sie gegenseitig auf einander wirken*, beobachtete, wie *das organische Leben im allgemeinen vom Klima* bedingt war, sah aber auch, wie dieses Leben an einem und demselben Berge nach *Sonnenlage, Boden, Bewässerung und Luft* verschieden, aber doch von *festen Naturgesetzen bestimmt* erschien. — Nach der Art, wie er nun sein Vaterland aufgefasst hatte, glaubte er auch die übrigen Länder behandeln zu können, und setzte er sich darum als Ziel: „Die Geographie über den Tod einer blossen Nomenclatur zu erheben, ihren Stoff in eine unwandelbare, von der Natur selbst bestimmte Ordnung zu bringen, das Leben aller Teile der Erde auf die Beschaffenheit und Verhältnisse ihrer Natur zu gründen, und dieses alles für die Jugend zum Gegenstand selbsttätiger Auffassung zu verarbeiten. Der Unterricht selbst sollte auf eine der Natur der Wissenschaft und derjenigen des Kindes gemässen Weise erteilt werden“. ¹⁾

Wie weit er nun sein Ziel erreichte, lässt sich bei dem Mangel seiner Werke nicht untersuchen. Dagegen geht aus *Henning* hervor, dass er allererst eine Elementar-Geographie betrieb, worin er die Erscheinungsformen der Erdoberfläche im allgemeinen behandelte, ohne Rücksicht auf die jeder Stelle zukommenden Eigennamen, und dass er sich dabei die Aufgabe setzte, für alle Formen eine entsprechende sprachliche Bezeichnung einzuführen (Kegelberg, Kammberg etc.) und neue aufzusuchen, wo solche nicht vorhanden waren. Es war eine Art reine geographische Formenlehre mit eigener Terminologie, Illustrationen und Karten,²⁾ wie man seiner Zeit und jetzt noch etwa naturkundlichen

¹⁾ *Henning*, Leitfaden. Vorrede.

²⁾ *Henning*, Vorrede, p. 36.

Unterricht mit allgemeinen Begriffserklärungen einleitete. Beachtenswert fürs Kartenverständnis, von der Zukunft aber unbegreiflicher Weise wieder aufgegeben, war die Idee, die verschiedenen Erhebungsformen durch kartographische Darstellung zu versinnlichen.

In der eigentlichen systematischen Geographie unterschied *Tobler* einen physikalischen, politischen und gemischten Teil; nur über den erstern stehen Notizen zur Verfügung. Nach denselben berührte er darin die Stoffe, die wir bei *Gaspari* gefunden haben, begnügte sich aber nicht mit der blossen Betrachtung der drei irdischen Sphären an sich, sondern bestrebte sich, die Wirkung und Gegenwirkung der Gewässer, der Luft und des Bodens aufeinander hineinzutragen, beobachtete also schon damals Momente, die *v. Richthofen* in schon erwähnter Schrift als die causativen und dynamischen bezeichnete.

In der Abteilung des Landes folgte er natürlichen Grenzen, unterschied Meer- und Steppenbecken, Hochland und Tiefland und zergliederte das Land nach Flussgebieten, fertigte die Karten selbst für seinen Zweck und illuminirte sie nach natürlichen Abteilungen. Das Bild der Länder mussten sich die Zöglinge durch wiederholtes Abzeichnen aus freier Hand zum bleibenden Eigentum einprägen.

In einem amtlichen Berichte von Decan *Ith* vom Jahre 1802 heisst es: Ich sah einen Knaben von 10 Jahren, der seit 18 Monaten im Institut ist, die Karte von Scandinavien in einer Stunde mit einer Richtigkeit nicht nur zu vollenden, sondern zugleich auf einen andern Masstab reduciren, welche jede Untersuchung aushielt.¹⁾

Anfänglich scheint *Tobler* durchaus selbständig gearbeitet zu haben; erst die spätere Zeit machte ihn mit den Bestrebungen eines *Gatterer*, *Humboldt* und *Ritter* bekannt, und gereichte es ihm zur grossen Freude, durch sie in seinem Gange sich unterstützt und gerechtfertigt zu sehen.

Von 1809 an vertrat *Henning* die Stelle *Tobler's*, der nach Basel übersiedelte. Mit grossem Eifer trat er in dessen Fusstapfen, um auf dem angebahnten Wege den Unterricht weiter zu fördern. Er fasste die Geographie auf als „*die Wissenschaft von der Erde in allen ihren Zuständen, Beschaffenheiten und Verhältnissen, kurz, in der ganzen Art ihres Daseins und Lebens als ein Teil des Weltgebüdes und als ein Ganzes für sich betrachtet*“²⁾, und stellte sich nun als erste Aufgabe, den für die Elementargeographie geeigneten Stoff aus der reichen Fülle des Materiales auszuscheiden. Er war sich klar, dass das Kind allererst seine heimatliche Gegend kennen lernen müsse, dass dabei alle Punkte, worauf es ankömmt, wenn man ein Land kennen lernen will, beachtet werden müssen, und hielt dafür, dass dieser Unterricht auch

¹⁾ *Henning*, Vorrede, p. 16.

²⁾ *Henning*, 1. Abth., p. 9.

so viel wie möglich die ganze geographische Sprache enthalten sollte. Er sah sich dabei in vollständiger Übereinstimmung mit *Pestalozzi*, der da sagt: „Die Anfangspunkte der Geographie vermischen sich lange beim Kinde mit den Anfangspunkten der Zoologie, Mineralogie, Botanik, selber der Chemie und Mechanik; sogar die Anfangspunkte der Kenntnis der menschlichen und bürgerlichen Verhältnisse fallen hiemit ins grosse Gemisch seiner allgemeinen Anschauung der Welt. In der Sonntagsfeier des Hauses, in der Kirche, in dem Pfarrhaus findet es die ersten Spuren der kirchlichen Verhältnisse der Menschen, in des Vogts und Weibels Haus, in des Edelmanns Schloss und in des Amtmanns Wohnung sieht es die ersten Spuren der bürgerlichen Ordnung und in der Dorfwacht die ersten Spuren der militärischen Gewalt.“¹⁾ *Henning* unterschied topische, physikalische, politische und mathematische Elementargeographie. In ähnlicher Weise, wie *Tobler* behandelt er im ersten Teile seines Werkes die Oberflächenverhältnisse der Erde im Anschluss an die Gegend, worin Lehrer und Schüler wohnen. Nach der Betrachtung der Erhabenheiten des Landes, wobei eine Unzahl von Begriffen zur Behandlung kömmt, folgt die Beschreibung vom Jura unter Anwendung der bis dahin gewonnenen Terminologie. Da heisst es beispielsweise; „Der Jura stellt sich dem Beobachter in der westlichen Schweiz, z. B. in Iferten, wie ein grosser von SSW nach NNO lang gestreckter, hoher, grüner Gebirgswall dar. Sein Gehänge ist durchgehends steil wie ein Giebedach, an vielen Stellen senkrecht. Sein breiter, sanft aufsteigender Rücken hat viele Einsattlungen oder bogenförmige Einsenkungen und streift in gebogenen Wellenlinien 2000—3000' über die Ebene dahin. Der Fuss hat mehrere Vorsprünge, welche am westlichen Ufer des Neuenburgersees kleine Vorgebirge bilden“ u. s. w. Nachher folgen die Vertiefungen, die Täler, ihre Arten und Eigenschaften, die fliessenden und stehenden Gewässer und analog der Beschreibung vom Jura diejenige des Neuenburgersees, ebenfalls mit Verwendung der inzwischen gewonnenen hydrographischen Bezeichnungen. Einen besondern Abschnitt bilden wieder diejenigen Begriffe, die sich aus der Betrachtung von Land und Wasser in ihren gegenseitigen Beziehungen ergeben, während endlich in Beschreibung von Luft, Wasser, glänzenden und wässerigen Naturerscheinungen, Sonne, Licht und ihrer Wirkung auf die Erde die Klimatologie begründet wird. In Führung meteorologischer Tabellen über Barometer- und Thermometerstand, Nässe oder Trockenheit, Wind und Lufterscheinungen, gestützt auf täglich dreimalige Beobachtung, sollte das Interesse des Kindes beständig wach gehalten werden. An die Stelle einfacher natur-

¹⁾ *Henning*, Vorrede, p. 21.

kundlicher Beschreibungen im allgemeinen, wie sie bei *Büsching* angeführt waren, rückt *Henning* eine Betrachtung der heimatlichen Pflanzen und Tiere, jedoch nicht in Rücksicht auf systematische Eigenschaften, sondern in Beziehung auf das Verhältnis zum Boden, auf dem sie stehen und leben, um zu zeigen, wie ein gewisser Boden nur bestimmte Pflanzen erzeugt und Sandboden, Ton und Torfland in ihrem Kleide sich wesentlich unterscheiden. Der Betrachtung der Mineralien schliesst sich eine elementar-geologische Beschreibung Ifertens an, der folgende Sätze entnommen werden mögen: „Der Thalboden, auf welchem Iferten liegt, ist fast überall mit Gartenerde bedeckt. Gräbt man durch die selten mehr als 2 Fuss mächtige Schicht, so stösst man auf Sand. An vielen Stellen ist der Thalboden sumpfig; zwischen dem nördlichen Fuss des Hügels und dem Seeufer sind Torfmoore. An der östlichen Seite des Thales sind Sandsteinhügel, die obenauf mit Lehm- boden bedeckt und von Gypslagern durchzogen sind und an den Seiten des Jura liegen Thonlager und Lager von Bohnerz. Die Schichten des Jura, welche aus Kalkstein bestehen, haben 1—5' Mächtigkeit; sie wechseln mit Mergellagern, die bald nur einige Zoll, bald mehrere Fuss mächtig sind“ u. s. f.

Während des Unterrichtes nimmt *Henning* beständig Rücksicht auf die kartographische Darstellung der einzelnen geographischen Objecte; den Schluss des Curses bildet eine Karte der heimatlichen Gegend. Der Wohnort kommt in die Mitte. Concentrische Kreise haben je die Entfernung einer Stunde anzudeuten; da hinein kommen erstlich die Ortschaften in richtiger Lage und Entfernung, hierauf die Flüsse und Berge, so dass eine kleine Karte entsteht.

Als Hauptzweck des Unterrichtes, wenigstens in subjectiver Richtung, hält er die Erregung und durch fortgehende Übung immer zu steigernde Fertigkeit der Kraft, den Erdboden nach allen in wissenschaftlicher Ordnung aufgestellten Gesichtspunkten selbsttätig zu beobachten und zu erkennen. Die Kinder sollen Land, Luft und Wasser täglich betrachten und untersuchen, Naturalien sammeln und lernen, über alles Erkannte sich bestimmt mündlich und schriftlich auszusprechen, also ihre geistige Kraft üben im vollen Sinne des Wortes. Grossen Wert legt *Henning* namentlich darauf, dass den Kindern gezeigt werde, wie Boden, Klima, Pflanzen und Tiere auch auf die Bewohner und deren geistige und körperliche Eigenschaften wirken, dass alles in seinem natürlichen Zusammenhange und in seiner gegenseitigen Wechselwirkung erfasst werde. Berechnet ist diese Elementargeographie für Kinder von 10—12 Jahren.

Nach Abschluss dieses Vocurses ging man nun in Iferten, entgegen den Philanthropen, nicht zum zunächst liegenden Lande über,

sondern sofort zur Erdkugel. Sehr schön sagt *Henning* in pag. 26: „Ich halte es nicht nur für unzweckmässig und fast unausführbar, „sondern auch, weil es weder in der Natur der Wissenschaft, noch in „dem Entwicklungsgang des menschlichen Geistes in diesem Gebiete „begründet ist, auch für falsch, das Kind vom Geburtsorte aus in immer „weiter greifenden Kreisen nach und nach zum Bewusstsein und zur „innern Nachconstruction der Erde zu führen. Muss das Kind einmal „über die Grenzen seines Horizontes hinaus sich in Gegenden versetzen, „die es nie sah, so ist es seiner Phantasie vielleicht schwerer, sich auf „einer solchen, die Heimat umkreisenden Fläche zu orientiren, als das „Bild des Ganzen in seinen Hauptteilen aufzufassen.“ — Einer vorbereitenden Lehre über die Gestalt, Grösse und mathematische Einteilung der Erde folgte daher eine allgemeine topische Geographie zur Orientirung auf der Erde, welche die Verteilung von Wasser und Land zeigt, die Gebirge und Hochländer nach mathematischer Lage, Höhe und Ausdehnung, die Inseln und dann anschliessend die Abtheilung der Meere und die des Landes behandelt, letztere nach Flussgebieten und Küstenländern, wobei folgende Namen auftauchen: Alpenland, Pyrenäenland etc., ferner Weserland, Weser-Rheinland, Rheinland etc. Zum Schlusse endlich folgt nach *Tobler'scher* Weise eine Einteilung der ganzen Erde in Becken, solche Teile der Erdoberfläche, die für ihre Gewässer, sei's im Meere oder in einem Steppensee, einen gemeinschaftlichen Mittelpunkt haben; alle Becken sind dann wieder in Unterabteilungen eingeteilt. Dieser topischen Abtheilung reihte sich die physische Geographie an. Auch hierin stand, wie schon bei der physischen Elementargeographie, *Ritter* der Anstalt zur Seite, indem er *Pestalozzi* und *Henning* sein Manuscript zur allgemeinen Geographie zur Einsicht sandte.¹⁾ Den Schluss bildete dann die politische Geographie, die nur noch die Aufgabe hatte, die Grenzen der staatlichen Gebiete, ihre Verfassung, Zusammensetzung aus den Flussgebieten, ihre Orte nach mathematischer Lage, Grösse und Bedeutung anzufügen. Von einem mathematischen Teile nahm man, weil die für diese Stufe fassbaren Partien bei der topischen und physischen Geographie schon berührt wurden, Umgang. Als Hilfsmittel benutzte man die sechs physikalischen Karten von *Ritter*, welche die Verbreitung der Culturgewächse in Europa, die der Bäume und Sträucher dieses Erdteils, der zahmen und wilden Säugetiere, die Zusammensetzung und Höhen der europäischen Gebirge mit den Vegetationsgrenzen und Bevölkerungsverhältnisse zur Darstellung brachte.

Dann wurden auch vom Lehrer der Physik, Herrn *Dietzi*, Karten entworfen, welche eine Anschauung vom Lande geben sollten. Die

¹⁾ *Henning*, p. 29.

Länder waren nach Naturgrenzen abgeteilt und illuminirt, die politischen Grenzen nur schwach angedeutet, die Berge durch Striche versinnlicht und Grasfluren und Ebenen grün colorirt.

Vergleichen wir nun nach dem Gesagten die Leistungen der Pestalozzianer mit der pietistischen und philanthropischen Schule auf dem Felde der Methodik des geographischen Unterrichtes, so dürfen wir ihnen folgende Fortschritte zuerkennen:

1. *Präcise Ausscheidung des Stoffes für die verschiedenen Schulstufen,*
2. *einlässliche Einführung in die Kenntniss der Heimat mit Berücksichtigung aller Momente, auf welche die Erdkunde überhaupt Rücksicht zu nehmen hat,*
3. *Wertschätzung der physischen Momente in der Geographie und Zurückdrängen der politischen Seite,*
4. *Nachweis des ursächlichen Zusammenhanges in den geographischen Erscheinungen,*
5. *Einführung des synthetisch-analitischen Ganges, wie ihn die neuesten Pädagogen empfehlen,¹⁾*
6. *Würdigung des subjectiven Zweckes vom Unterricht in Entwicklung von Begriffen auf dem Wege der Anschauung, Förderung des Denk- und Sprachvermögens und Anleitung des Schülers zur Selbsttätigkeit.*

Als überflüssig dagegen könnte bezeichnet werden die ausserordentliche Breite in Behandlung der elementaren Geographie, die 3 Jahre mit wöchentlich 6 Stunden in Aussicht nahm, hervorgehend aus der irrigen Anschauung, dass dieser Vorunterricht die ganze geographische Sprache enthalten müsse, und als unrichtig die Ableitung der Heimatkunde aus den Begriffen, statt umgekehrt. Auch die Art und Weise, wie sich die Zöglinge die unvermeidlichen Namen aneignen mussten, erntete nicht den Beifall der Zukunft; so wurden z. B. bei Deutschland die Namen von Orten, ob klein oder gross, bedeutend oder unbedeutend, in alphabetischer Aufeinanderfolge, bezeichnet mit der Nummer des Kreises, worin sie liegen, aufgeschrieben und mit derselben memorirt; ja, *Pestalozzi* wollte, dass ein Verzeichnis von Namen der Berge, Flüsse, Städte, Reiche u. s. w., wie sie der Lage nach auf einander folgen, oder sich an einander reihen, den Kindern schon früh zum Buchstabiren, Lesen und Abschreiben vorgelegt werde, damit das Gemeine und Mechanische der Wissenschaft in einem Alter abgetan werde, wo das Kind gar leicht und gern jeder Beschäftigung sich hingeebe. — Trotz dieser kleiner Aussetzungen werden wir gleichwohl nicht anstehen, *Oberländer* beizupflichten, wenn er sagt, dass der pesta-

¹⁾ Vergleiche *Oberländer*, der geographische Unterricht, p. 121.

lozzischen Schule in der Geschichte der Geographie ein ehrenvoller Platz und das Verdienst wesentlicher Mithilfe am Ausbau dieses Unterrichtsfaches gebühre.¹⁾

Leider war, wie in andern Schulfächern, so auch in diesem noch lange Jahre von pestalozzischem Einflusse wenig spürbar. Es fehlte sowohl an der Organisation des Schulwesens, als an dem, was die Hauptsache ist, an einer tüchtigen Ausbildung der Lehrerschaft. Eine katholische Schulordnung von St. Gallen aus dem Jahre 1818 gedenkt der gemeinnützigen Kenntnisse noch mit keiner Silbe. Erst anfangs der Zwanziger-Jahre scheint eigentlicher geographischer Unterricht an den Primarschulen begonnen zu haben. Ein katholisches Methodenbuch von 1825, st. gallisch, gibt, wenigstens einige, übrigens ganz praktische Andeutungen über die Betreibung dieses Unterrichtsfaches, verlangt Beschreibung von Bezirk, Kanton, Vaterland, Europa und einiges von den übrigen Erdteilen, will, dass die geographischen Kenntnisse innern Gehalt bekommen, nicht allein Gedächtniswerk seien, dass die Schüler Karten zeichnen, anfangs nur nachzeichnen, die bessern dann auswendig in gegebene Umrisse auf Papier und an die Wandtafel. Aus der gleichen Zeit datiren auch evangelischerseits die ersten Bestimmungen über geographischen Unterricht, ähnlich wie die genannten lautend.

Weit in unser Jahrhundert hinein behaupteten die schon gezeichneten Schulbücher von Pfarrer *Steinmüller* ihre Stellung, und was nach ihnen folgte, war wenig besser. Ja, das Schulbuch für das 4. Schuljahr von 1852 bestimmte noch für den Anfang des geographischen Unterrichts eine trockene Erklärung geographischer Begriffe, an die sich unpädagogische Abschnitte über „Erdgegenden“ und „Erdstriche“, dergleichen über die Landkarten schlossen, und das Schulbuch für den 5. und 6. Curs von 1846 stand, was die Behandlung der Schweizerkantone betrifft, noch vollständig auf den ausgetretenen Wegen *Fäsis*, war nichts als eine Sammlung von Grenz-, Berg- und Flussnamen, Producten und Orten, äusserlich durch das lose Band der Satzform zusammengehalten, während dann allerdings die Beschreibung des Kantons St. Gallen eher den Fortschritten der Zeit entsprach.

Auch für Bern scheinen Burgdorf und Iferten nicht nahe genug gewesen zu sein. Ein Lesebuch für Kinder von 6—10 Jahren, 1835 herausgegeben von der Walthard'schen Buchhandlung, beginnt die Geographie mit „allgemeinen Begriffen von der Welt“ und gibt über jeden Erdteil einige wenige, nichtssagende Sätze. Da heisst es pag. 113: „Die Engländer leben mehr auf dem Wasser, als auf der Erde; die

¹⁾ *Oberländer*, der geogr. Unterricht, p. 16.

„arbeitsamsten Leute bringt Deutschland hervor, die witzigsten Spanien.
 „Der nördlichste Theil heisst derjenige, so die kälteste Luft hat. Süden
 „heisst der wärmste Erdteil. In Europa sind die Leute zwar feiner,
 „witziger und kunstreicher, aber auch lasterhafter und herrschsüch-
 „tiger, als in andern Ländern. Zwar gilt das Rauben und Töden bei
 „uns nicht; aber die Europäer plagen sich sonst genug und machen
 „sich das Leben sauer und den Unterhalt schwer.“

Unter allgemeinen Begriffen der Schweiz werden Grösse, Kantonsnamen mit Einwohnerzahl, einige Flüsse und Seen namhaft gemacht. Keines einzigen Berges wird erwähnt. Die Länge sei (pag. 119) von Schaffhausen bis Genf 60 Stunden Weges, die Breite von Basel bis Mendrisio 60—70. Daran schliesst sich ein 8 Seiten langes alphabetisches Verzeichnis von Orten und Gebieten der Schweiz, das den Reigen mit Appenzell, welche Gegend oft an Wassernot leide, eröffnet, die Reihe von „B“ mit der „Banthenbrücke“ anschliesst und mit Zürich dann endigt. Bedeutende Orte, selbst Hauptstädte, wie Lausanne, Aarau, Lugano etc. existirten für diesen Berner nicht. Nicht weniger als diese Lückenhaftigkeit erinnern allerlei lächerliche Bemerkungen an das verflossene Jahrhundert. So heisst es, die St. Galler seien gutmütige Leute, in Zofingen wohne gute Sitte, Wohlstand und Ehrlichkeit. Das „Pfefferser“ Bad wird ins Bündnerland versetzt und Urseren als ein sehr wohl angebautes Bergtal auf dem Gotthard bezeichnet.

So schlimm stand es allerdings mit der Realschule nicht, die vielorts Cannabichs kleine Schulgeographie benutzte, welche 1844, zwar unverdientermassen, bei Weingart in Bern die 14. Auflage erlebte. Sie enthielt Länderbeschreibungen nach der üblichen Disposition, erhob sich aber nicht über die Stufe reinen Gedächtniswerkes und damit auch nicht, nach der Zahl der Auflagen zu schliessen, der geographische Unterricht zahlreicher Realschulen des Landes.

Was wir nun in Iferten in viel verheissenden Anfängen gesehen, setzten dann *A. v. Humboldt* und *C. Ritter*, dessen Beziehungen zu Pestalozzi und seinen Lehrern uns bekannt sind, in ruhmvoller Weise als Gründer einer neuen geographischen Schule in langjähriger Lehrtätigkeit und wissenschaftlicher Forschung fort.

Vor ihnen war die Geographie fast überall nur Chorographie, d. h. sie beschränkte sich auf die Zusammenfassung des geographischen Tatbestandes. Durch sie kam ein neuer Gesichtspunkt auf, die durchgehende Darlegung des Tatbestandes in seinem ursächlichen Zusammenhang, die allgemeine Einführung des causativen und dynamischen Momentes. So wurden sie die grossen Führer einer chorologischen Betrachtungsweise. Während nun *Humboldt* vorzüglich die Beziehungen der Pflanzenwelt zu den Höhenlagen aufdeckte und die Pflanzenregionen

schuf, welches Gebiet *Ritter* mehr in Kürze behandelte, verlegte sich letzterer darauf, den Einfluss des Erdenraums in seiner Plastik, Bodenbeschaffenheit, Bewässerung und Pflanzenbekleidung auf den Menschen zu zeigen und so die Geographie zur Deuterin der Geschichte zu machen. Verschieden in der Aufgabe, die sich diese zwei Gelehrten gaben, waren sie doch wieder einig in der Art und Weise, wie sie dieselbe auffassten, und wurde der eine die wohlthätige Ergänzung des andern und beide zusammen die Begründer jener Methode, die man als die vergleichende zu bezeichnen pflegt.

Begreiflich liegt nun der Schwerpunkt von *Ritter's* Einfluss auf die Volksschule weniger in dessen grossen, Epoche machenden Werken, da sie für das Studium wissenschaftlicher Geographie berechnet sind, als vielmehr in dessen akademischer Tätigkeit. Es sei hier in erster Linie an einen Vortrag über das historische Element in der Geographie erinnert.¹⁾ Darin fordert *Ritter*, dass nach Entdeckung des ganzen geographischen Objectes, der ganzen Erde in allen ihren Theilen, die Geographie auch ihre Aufgabe sich höher stelle, als früher, dass sie sich aus der Beschreibung zum Gesetz über das Beschriebene, und von der blossen Aufzählung zur Verhältnislehre der irdischen Räume und zum Causalzusammenhange ihrer localen und tellurischen Erscheinungen zu erheben habe. Er setzte ihren Zweck in die Erforschung der gesamten Verhältnisse, der Räume, der Raumerfüllung und der Relation von beiden, will hinsichtlich des Raumes die Festsetzung der arithmetischen Verhältnisse oder die Bestimmung ihrer Summen, Distanzen und Grössen, und dann die der geometrischen, der Gestalten, Formen und Stellungen. Die Erfüllung der Räume habe nicht nach den Stoffen, Formen und den dem Material innewohnenden Kräften an sich zu fragen, wofür die Lehren der Naturwissenschaft da sind, sondern nach ihren Verbreitungsverhältnissen, Verbreitungssphären und Gesetzen über die Erde, sowie nach den Erscheinungen, die aus ihren irdisch gegebenen Combinationen unter sich, wie zu den Gestalten, Formen, Stellungen, zu den Summen und Grössen etc. hervorgehen. An der Raumerfüllung nimmt nun aber auch die Menschenwelt teil, weniger als andere Wesen an die Scholle gebunden, aber gleichwohl physisch und geistig mannigfach durch sie bedingt, und gehört es mit zur Geographie, den Zusammenhang der Räume mit der geistigen Entwicklung und Entfaltung der menschlichen Individuen und Völker nachzuweisen.²⁾ Haben wir in diesem Vortrage die Aufgabe und den Inhalt

¹⁾ *C. Ritter*, Einleitung zur vergleichenden Geographie, Berlin 1852, p. 152 bis 181.

²⁾ *C. Ritter*, Einleitung zur allgemeinen vergleichenden Geographie, p. 156 bis 159.

des geographischen Unterrichtes sowie dessen Stellung zu den übrigen Realfächern im allgemeinen gezeichnet gesehen, in einer Weise, die vielfach an *Tobler* erinnert, der 1830 noch behauptete, *Ritter* habe seine Ideen von ihm,¹⁾ so gehen dann wieder andere mehr auf die einzelnen Teile ein. *Ritter* lehrte, wie wesentlich es sei, horizontale und verticale Gliederung in Betrachtung der Räume sich ins Auge zu fassen, den Unterschied zwischen absoluter und relativer Höhe festzusetzen, Tief-, Stufen- und Hochland zu unterscheiden, die Festländer in Stämme und Glieder zu teilen und deren Verhältnis zu bestimmen. Er war der erste, der diese Begriffe aufbrachte²⁾ und in einem Vortrage am 17. Januar 1828 auch zeigte, wie durch Form und Zahl als Veranschauligungsmittel räumlicher Verhältnisse bei geographischen Darstellungen Licht in die ganze Auffassung gebracht werde.³⁾ Da ist es die Form in ihren durch die Geometrie bekannten Figuren (Dreieck, Viereck etc.), die als Anschauung ohne Massgabe das Bild eines Landes andeuten und auch bei der Charakterisirung der Unterabteilungen Verwendung finden soll, die Zahl, die das Verhältnis der Glieder zum Festlande, des Gebirgslandes zur Ebene, der hohen zu den niedern Gebirgen festzustellen hat. Als Beispiel zur Anwendung auf alle übrigen Länder wird Südamerika angeführt, wo nach *A. v. Humboldt* folgende Verhältnisse bestehen: $\frac{1}{4}$ ist Bergland, $\frac{3}{4}$ sind Flächen, von welchen wieder $\frac{4}{5}$ auf der Ostseite der Anden-Cordilleren liegen, das Bergland hinwieder ist so verteilt, dass $\frac{1}{3}$ das benannte Hauptgebirge bildet, $\frac{2}{3}$ von weit niedrigerer Art und nirgends zur Schneelinie emporreichend, Südamerika östlich der Cordilleren bedecken. Das klingt nun gar anschaulich, ebenso, wenn wir von ihm hören, dass z. B. die Kammhöhen, d. h. das Mittel der Gipfelhöhen, von Pyrenäen, Alpen, Cordilleren und Himalaya sich zu einander verhalten wie die Zahlen 1, $1\frac{1}{2}$, 2 und $2\frac{1}{2}$, wenn wir vernehmen, dass Wolga, Donau und Rhein sich hinsichtlich der Länge zu einander verhalten wie 3, 2 und 1, hinsichtlich des Stromgebietes wie 8, 4 und 1.

Weitere Abhandlungen über die geographische Stellung und Ausbreitung der Erdteile, räumliche Anordnungen auf der Aussenseite des Erdballs und ihre Functionen im Entwicklungsgang der Geschichte, den tellurischen Zusammenhang von Natur und Geschichte in den Productionen der drei Reiche liegen zwar der Volksschule fern, geben aber dessenungeachtet dem Lehrer, der sie studirt, eine Fülle in der Schule verwendbarer Anregungen.

¹⁾ *Lüdde*, Methodik der Erdkunde, p. 39.

²⁾ *Marthe*, Was bedeutet *Ritter* für die Geographie? Berlin 1880, p. 11.

³⁾ *Ritter*, Einleitung zur allgemeinen vergleichenden Erdkunde, p. 129—149.

Ritter hatte das Glück, während mehrerer Decennien an derselben Universität mit ausgezeichnetem Erfolge wirken und eine grosse Zahl von Schulmännern für die Geographie heranbilden zu können. Sie betrachteten es als ihre Aufgabe, nicht nur die Ideen ihres grossen Meisters weiter zu verfolgen und stets tiefer in die geographische Wissenschaft einzudringen, sondern auch ihnen Eingang in die Schule und weitere schulgemässe Verarbeitung zu sichern. Gleich den Pestalozzianern legte auch die *Ritter'sche* Schule grossen Wert auf die Erkenntnis der Heimat, sagte doch *Ritter* selbst: „Die natürlichste Methode ist die, welche das Kind in der Wirklichkeit orientirt, auf der Stelle, wo es lebt, sehen lehrt; in der Natur soll es die ersten geographischen Kenntnisse erwerben und nicht aus Karten und Büchern sie schöpfen. Der Lehrer muss die Heimat kennen, weil in den Verhältnissen ihrer Localitäten die Verhältnisse der Localitäten des Ganzen liegen. Im Flechtenkleid und Moos der Erde sieht das Kind die Anfänge der Pflanzenwelt auf den Gebirgen, im zerstörenden Gewitterbach die Natur reissender Ströme,“¹⁾ und *Bormann* schreibt:²⁾ „Von dem ganzen Wissen über die Erde ist die Kenntnis des Raumes, in dem der Mensch lebt, und der bürgerlichen und staatlichen Verhältnisse, die auf ihn wirken und in denen er wirken muss, das Wichtigste. Alle Beziehungen, welche bei der Betrachtung eines Raumes zur Berücksichtigung kommen, sind an dem Wohnorte aufzusuchen; das Gefundene ist in einem Kartenbilde festzustellen. Erst die Sache, dann das Zeichen! Schon in diesem Kurse sind diejenigen äussern, täglich uns wirklich anschaubaren Erscheinungen auf der Erde und am Himmel, welche in der mathematischen Geographie ihre wissenschaftliche Erklärung finden, den Kindern zum Bewusstsein zu bringen, jedoch nur so weit, als sie von jedem Menschen mit gesundem Sinne wahrgenommen werden können.

Entgegen *Henning*, der in zeitraubender Weitschweifigkeit sich verliert und auch gar zu viel Gewicht auf eine Masse ins Gebiet reiner, abstracter Begriffe gehörender Erörterungen legt, bietet Dr. *A. Finger* eine Heimatkunde,³⁾ die zum Besten auf diesem Gebiete gehört und durchgehends den Anforderungen *Bormann's* entspricht. Er definirt die Heimatkunde als die auf Anschauung gegründete Bekanntschaft mit der heimatlichen Gegend; sie soll einerseits die Wirksamkeit des Anschauungsunterrichts haben, anderseits auf die Kenntnis der Erde vorbereiten. Sie ist nicht begrenzt nach politischer Abteilung, sondern

¹⁾ *Wiesner*, in *Kehr*, pädagog. Blätter, 1882.

²⁾ *Diesterweg*, Wegweiser, 1835; *Bormann*, geographischer Unterricht, p. 485 bis 516.

³⁾ Dr. *A. Finger*, Anweisung zur Heimatkunde, Berlin, Weidmann'sche Buchhandlung, 1. Auflage, 1844.

umfasst das ganze Gebiet innerhalb des Gesichtskreises des Kindes und bezieht sich sowohl auf die Himmelskörper und Erscheinungen, als das Topische, Physische und Politische der Heimat und auf das Kartenzeichnen. Die Kinder sollen durch eigene Anschauung den Stoff auffassen unter Leitung des Lehrers, sollen beobachten, vergleichen, mündlich und schriftlich sich über das Gesehene ausdrücken, alles nach Kinderart; dabei wird im Ganzen nicht nach einem bestimmten System verfahren; die mancherlei Erscheinungen der Natur sollen zur Zeit behandelt werden, da sie sich ereignen. Im Anschluss an die Heimat führt dann *Finger* die Kinder an der Hand eines Flusses über den Gesichtskreis hinaus und geht dann sofort zur Vorführung der Erde als Ganzes über. — Was die Philanthropen begonnen, die Pestalozzianer fortgeführt haben, ist hier zum schönen Schlusse gediehen.

Schwieriger war dann für die *Ritter*'sche Schule die schulgemässe Verwertung des eigentlich Charakteristischen ihres Wesens, das in der Nachweisung des Gesetzmässigen und Ursächlichen besteht, und da sagen wir mit Dr. *Schacht*: „Es gibt viele Resultate wissenschaftlicher Studien, die sich nur zum Schlussstein der Bildung eignen und über die Schuljahre hinaus liegen.“¹⁾ Indessen liegt nun doch eine reiche Literatur bereit, die den Beweis leistet, dass die Aufgabe nicht nur hinsichtlich der hohen, sondern auch der Mittelschulen in schöner Weise gelöst werden kann, ja dass sogar die Volksschule ihren Teil daran hat. Erörterungen über die Beziehungen der insularen Lage zur Flora und Fauna, den Einfluss der Gebirge auf körperliche und geistige Eigenschaften der Menschen, den Zusammenhang zwischen geologischem Bau und Vegetation dürften wohl gereifterem Verstand noch hinreichende Denkarbeit bieten; dass aber von der geographischen Lage Länge der Tages- und Jahreszeiten nebst Klima abhängig sind, dass die Gebirge den Lauf- und Wasserreichtum der Ströme bestimmen, das Klima beeinflussen, Sprachen scheiden und in ihren Sätteln und Pässen friedlichem oder feindlichem Begegnen die Wege öffnen, die Tätigkeit der Menschen bedingen, wie das Meer an sich und in den Strömungen auf das Klima massgebenden Einfluss übt, die Ursache der Regen sein kann, wie es in das Leben der Menschen eingreift, dass vom Klima die Pflanzen- und Tierwelt abhängt und wie auch Pflanzen und Tiere, selbst Mineralien sehr wesentliche Beziehungen zu dem Menschen und seiner Verbreitung haben, verstehen auch Schüler von 12 bis 15 Jahren.

Darum verlangt auch *Prange*, der vieljährige Berichterstatter in *Lüben's* pädagogischen Jahresberichten, dass der geographische Unterricht in die lebensfrische Wirklichkeit der ineinander greifenden Momente

²⁾ Dr. *Schacht*, Lehrbuch der Geographie, 7. Auflage, 1867, pag. 14.

aus den Verhältnissen des Natur- und Menschenlebens einzuführen habe, dass nach Festsetzung der räumlichen Verhältnisse eines Erdenlocals die Pflanzendecke nach Abhängigkeit von Äquatornähe, Meereshöhe, vom Schutz durch Gebirge etc. zu betrachten sei und ebenso die Tierwelt, aber vor allem beim Menschen der bestimmende Einfluss von Naturverhältnissen auf seine ganze Existenz nachgewiesen werden müsse.¹⁾

Zu den ersten und besten Versuchen, die Ideen *Ritter's*, wie sie den spätern Unterricht betrafen, auf den Boden der Volksschule zu verpflanzen, gehört eine Schrift von *Guths-Muths*,²⁾ Lehrer der Geographie am Philanthropin zu Schnepfenthal. Er war seiner Zeit der Erzieher *Ritter's*, bewirkte dann dessen Aufnahme ins *Salzmann'sche* Institut und war es, der dem jungen Zögling die Begeisterung für sein Fach in so hohem Grade beizubringen vermochte, dass er, da einst *Salzmann* seine Zweifel über die Befähigung *Ritter's* zum Studiren ausdrückte, erwidern konnte, *Ritter* werde einst als Professor der Geographie fürchterlich werden.³⁾

In Anlehnung an seinen ehemaligen Schüler und nunmehrigen Freund setzt er in *Raum und räumlichen Verhältnissen* den ersten, in *Betrachtung der Erdennatur* den zweiten und in *Darstellung der Menschenherrschaft* den dritten Teil des geographischen Unterrichts fest, gibt ihm aber in ächt pädagogischer Weise neben dem *objectiven*, in der Beibringung von Kenntnissen bestehenden Zwecke noch einen *subjectiven*, der in der Übung der geistigen Kraft besteht. An die Heimatkunde schliesst er gleich *Finger* die Vorführung der Erde als Ganzes, damit nicht der Unterricht der Laterne eines nächtlichen Wanderers gleiche, welche nur den Platz beleuchtet, wo der Wanderer gerade steht.

Guths-Muths warnt vor allem, in der topischen, wie in der politischen Geographie vor zu vielen Namen, dem Zerstückeln der Gebirge und Flüsse und ruft, den Pestalozzianern entsprechend, natürlichen Abschnitten, eingehender Berücksichtigung der oro- und hydrographischen Verhältnisse, der Natur und Fruchtbarkeit der Räume und der aus der mathematischen Lage sich ergebenden Consequenzen.

Besondere Beachtung verdienen seine Anforderungen an die Landkarten, als:

- reliefartige Darstellung der Gebirge,
- Beschränkung des Stoffes der Karten auf das im Lesebuch enthaltene Material,
- deutliche Hervorhebung der Graduirung und

¹⁾ *Oberländer*, der geogr. Unterricht, p. 102.

²⁾ *Guths-Muths*, Versuch einer Methodik des geographischen Unterrichts, Weimar, im Verlag des geographischen Institutes, 1835.

³⁾ *Oberländer*, der geogr. Unterricht, p. 26.

durchgehende Übereinstimmung von Handatlas und Wandkarte, selbst im Colorit, so dass dem Schüler die Handkarte einzig als verkleinerte Wandkarte erscheint.

Zur Unterstützung der Anschauung werden Liniarvergleichungstafeln empfohlen, worauf die Gebirge nach ihrer Höhe in der Art eines Querprofils dargestellt und so colorirt sind, dass die Ausdehnung der Schneeregion leicht ersichtlich ist, desgleichen Stromkarten, worauf die Flüsse in geschlängelten Linien von wagrechter Grundrichtung zum Vergleiche nach der Länge dargestellt sind, auch besondere Productenkarten, wie *Ritter* schon 1806 solche herausgegeben hatte und wie sie uns von Iferten her bekannt sind.

Guths-Muths will, dass auch in der physikalischen Geographie die Betrachtungen individualisirt, d. h. an kartographisch nachgewiesene Objecte angeknüpft werden, statt sich über die physikalischen Elemente im allgemeinen zu verbreiten, und ebnete so den Weg für die spätere Methode, die Länderbeschreibungen mit physikalischen Abschnitten zu verbinden.

Spricht schon aus dem Bisherigen der praktische Schulmann, der *Guths-Muths* war, so noch viel mehr aus seinen Übungen zur Erreichung des subjectiven Zweckes. Er unterscheidet solche fürs Wort-, solche fürs Phantasiegedächtnis oder Vorstellungsvermögen für sich und in Verbindung mit dem der Denkkraft und endlich solche für letztere allein. Zu denen der ersten Art zählt er das Einprägen der allernötigsten Zahlen und Zahlenverhältnisse, zu denen der zweiten das Nachweisen der topischen Lage der geographischen Objecte und Individuen theils an der Karte, theils auswendig von verschiedenem Standpunkte aus und in verschiedenen Reihenfolgen. Ihr Zweck ist Festsetzung eines innern Kartenbildes im Geiste des Schülers, das Mittel dazu die Abwehrgung aller äussern Anschauung. Beispielsweise mögen einige angeführt sein: Anführung der Länder, wie sie nach der Lage am Meere auf einander folgen, Aufzählung der Meerbusen, Strassen, Flussmündungen in derselben Folge, Angabe der Ströme, die bei einer beliebigen Wegroute gerader Richtung überschritten werden müssten, von Orten nach Flussläufen oder nach geraden Linien, die von einem beliebigen Punkte auslaufen, und Fixirung ihrer Lage durch Punkte.

Als eine Übung der dritten Stufe bezeichnet er die katechetische Entwicklung der Verhältnisse eines geographischen Objectes ohne Aufstellung eines Bildes, sowie das Beantworten zahlreicher, das Denken beanspruchender Fragen, z. B. was die Berge *nützen*, warum die Bäche fließen, warum da und dort die Schichten aufwärts stehen, in angeschwemmtem Lande Kiesel, Kies und Sand in dieser Reihe auf einander liegen, die Atmosphäre in den unteren Schichten dichter, als in den

obern sei u. s. f. *Guts-Muths* empfiehlt endlich auch das Skizziren der Länder auf der Wandtafel, nachdem sie schon durchgenommen sind, zur genaueren Fixirung des innern Phantasiebildes, ermahnt, die Schüler stets in Tätigkeit zu halten und auch im geographischen Unterrichte ihnen nichts zu sagen, was sie selbst finden können, und ist geschickt im Auffinden von Bildern zur Erklärung physikalischer Vorgänge. Ein stark getränkter Schleifstein versinnlicht ihm die Meeresströmungen, das stark erhitzte Gesimse unter dem kältern Fenster die hohe Temperatur des Bodens bei mässiger Luftwärme.

Während man nun so in Deutschland eifrig am Ausbau des geographischen Unterrichts beschäftigt war, dachte man auch in der Schweiz daran, mit der Zeit Schritt zu halten, und eine Schrift von Pfarrer *Schoch*¹⁾ in Zürich gibt beherzigenswerte Winke über die Anwendung des Fortschritts auf unsere Verhältnisse. Der Anschluss der politischen Geographie an eine vorausgegangene physische Betrachtung der Erdoberflächenverhältnisse, die Abtheilung des Landes in Becken, die Zusammensetzung der Länder aus natürlichen Abtheilungen, Inseln, Halbinseln, Flussgebieten, die Warnung vor Zerstückelung der geographischen Individuen auch bei der vaterländischen Geographie und die Wertschätzung der Formen zur Darstellung der Grössen gibt ihm einen verdienten Platz unter den Pflegern der neueren Schule. Sehr praktisch ist sein Vorschlag, die Grösse von Ländern und Flussgebieten durch Vierecke zu veranschaulichen, die in eine bestimmte Anzahl von Quadraten eingeteilt werden, wovon jedes einen gewissen Flächeninhalt repräsentirt, bei den Kantonen 1 □ M., bei den Flussgebieten 1000.

Auch *Schoch* beginnt mit der Heimat im neunten Schuljahre, will aber derselben, entgegen *Henning* und *Finger*, nur wenige Monate widmen, von geschichtlichem Material, wie Pater *Girard* in seiner Heimatkunde von Freiburg solches aufgenommen, absehen und die kurze Betrachtung der Erde als Ganzes daran anschliessen, worauf er zum Heimatland übergeht, das in seinem Ganzen aufgefasst werden muss, bevor zur Behandlung irgend eines Kantons, selbst des heimatlichen, geschritten wird. „Warum sollte man,“ fragt er, „nach der Heimat den Bezirk nehmen, den Kanton behandeln, dem Kinde ein Aggregat von tausenderlei verschiedenen Dingen geben, die es als Chaos nicht belehren können und nie zu einem rechten Ganzen führen würden, während alles sich erhellt, wenn dieses gleich zum Anfang gegeben wird?“

Schoch unterschätzt den Wert eines besondern physikalischen Teiles nicht, hält es aber um der praktischen Seite des Unterrichts willen für nötig, die politische Geographie mehr als andere Fachmänner in den

¹⁾ *Schoch*, Anweisung zur Ertheilung eines fruchtbringenden Unterrichts in der Geographie, Zürich, bei D. Bürkli, 1837.

Vordergrund zu stellen, spricht auch für Beschränkung des geographischen Stoffes, dass mit zwei bis drei wöchentlichen Unterrichtsstunden derselbe bewältigt werden könne.

Nicht weniger praktisch ist derselbe auch in seinen Anforderungen an die Karten; sie stimmen im wesentlichen mit *Guts-Muths* überein, nur betont er insbesondere die Übertreibung des mathematischen Verhältnisses in der Darstellung der Gewässer und Orte, doch so, dass unter den einzelnen Gewässern und Orten für sich das Verhältnis wieder richtig ist, auch die Berücksichtigung benachbarter Orte, historischer Punkte, von Localen mit naturhistorischer Bedeutung, wenn sie auch nach dem Grundsätze der Verhältnismässigkeit ausser Acht fallen müssten.

Mit *Schoch* stimmt in den wesentlichsten Grundsätzen auch *Scherr* überein, dem überdies das Verdienst gebührt, zuerst eine methodische Behandlung und stufenmässige Verteilung realistischer Stoffe in den deutschen Primarschulen der Schweiz angebahnt und eingeführt zu haben. Sein Handbuch der Pädagogik,¹⁾ das den Betrachtungen zu Grunde gelegt werden muss, weil in den „*Scherr'schen*“ Schulbüchern seine Ideen nicht durchweg zur Anwendung kommen konnten, verlegt den der Primarschule zukommenden geographischen Stoff auf drei Schuljahre, das vierte bis sechste, und fasst dem Wesen der Geographie und den Anschauungen der Zeit gemäss die Erde als Ganzes auf, behandelt sie gleich anfangs als Weltkörper und gibt von ihr ein allgemeines Bild, bevor es in synthetischem Gange die Schweiz, die europäischen Länder, die fremden Erdteile und das Fasslichste aus der mathematischen Geographie berührt. In trefflicher Weise sagt *Scherr*:²⁾ „Wir protestiren gegen jenen sogenannten geographischen Unterricht „in der Primarschule, der in einer Gedächtnisübung von Quadratmeilen, „Einwohnerzahlen, Gebirgs-, Orts- und Flussnamen besteht, indem wir „behaupten, dass dies Gedächtniswerk in kurzer Zeit erstirbt. Wir „gehen vielmehr darauf aus, den Kindern ein einfaches, bestimmtes „Bild von der Erde und den wichtigsten Ländern zu geben, ohne zu „fordern, dass sie ein geographisch-encyklopädisches Gerippe ins Gedächtnis bringen. Der Lesestoff unsers Realbuches soll angenehm zu „lesen sein und über Einzelnes anschauliche Darstellungen geben, und „niemals setzen wir die Verbindung des realistischen Stoffes mit den „Sprachfächern ausser Acht. Auch in den schweizerischen allgemeinen „Volksschulen soll die vaterländische Geographie nicht so sehr ins „Specielle getrieben werden.“

¹⁾ *Scherr*, leichtfassliches Handbuch der Pädagogik, Zürich, bei Orell Füssli & Cie., 1846 und 1847.

²⁾ *Scherr*, Handbuch, III. Bd, p. 270—271.

Scherr's wissenschaftlich und pädagogisch unanfechtbarer Plan wurde aber verpfuscht; er schien zu wenig synthetisch. Man verlegte in St. Gallen ins vierte Schuljahr die Beschreibung des heimatlichen „*Bezirks*“, wie wenn das Heimatkunde, wie wenn jeder Bezirk ein abgeschlossenes Natur-Individuum wäre, versah das fünfte Schuljahr mit 22 Kantonsbeschreibungen, die *Scherr* in die Ergänzungsschule verwies, zerhackte so den kleinen Schülern die Schweiz, wie eine Wurst auf dem Teller, und liess dann die Beschreibungen des Auslands folgen. So war ein prächtiger synthetischer Gang gemacht, ein neuer Rock aus lauter alten Lappen zusammengeffickt. In dieselbe Sünde verfiel, aber aus sich, *Eberhard*, der Verfasser verbreiteter Schulbücher für die Primarschule. Dagegen wäre es undankbar, *Eberhard's* gelungene Darstellungen der physikalischen Verhältnisse, sowie die Abfassung der unvermeidlichen Kantonsbeschreibungen nach natürlichen Abteilungen, Tälern, nicht als Vorzüge anerkennen zu wollen.

Eigentümlich ist, dass nach den gegenwärtigen Lehrplänen weit in den meisten Kantonen sich der rein synthetische Gang erhalten hat; eine Ausnahme machen Luzern, Zürich, Solothurn, Genf, wo vor der Behandlung des Auslands eine Übersicht der Erde gegeben wird. Bei Genf folgt sie schon auf den Heimatkanton, während dagegen Neuenburg physikalische und politische Geographie unterscheidet und eine Art synthetisch-concentrischer Stoffverteilung, wie solche auch von deutschen Pädagogen vorgeschlagen wird,¹⁾ eingeführt hat.

Auch in der obern Abteilung der Volks-, der Real- oder Secundarschule, ist mit Bezug auf die Forderungen des Lebens hinsichtlich der Stoffverteilung das Princip der Länderbeschreibung, entgegen einer Abteilung in topische, physische, politische und mathematische Geographie, zur grösseren Verbreitung gelangt. Dagegen gebührt dann sowohl der Erd- und Schweizerkunde von Dr. *Egli*, wie der Geographie der Schweiz und Europas von *Jakob* und Dr. *Wettstein's* Leitfaden für den geographischen Unterricht der zweiten Schulstufe, Zürich 1875, der auch eine treffliche Anleitung ins Verständnis der Terrain-Darstellung bietet, das Zeugnis gewissenhafter Verwendung der Fortschritte der Neuzeit, wenn da und dort auch das Nomenclaturische mehr zurücktreten und die Verwendung von Verhältniszahlen zur übersichtlicheren Darstellung horizontaler und verticaler Gliederungen mehr in Gebrauch kommen dürfte.

So bei der Gegenwart angelangt, erübrigt uns jetzt nur noch, die Verwendung des Zeichnens im geographischen Unterrichte übersichtlich vorzuführen; es ist dies um so nötiger, als sich ja eine besondere

¹⁾ Vergleiche *Kehr*, Praxis der Volksschule, p. 170, und *Dittes*, Schule der Pädagogik, p. 702.

constructive oder zeichnende Methode in den letzten Decennien herausgebildet hat. Schon 1825 erschien von *Lohse* eine diesfallsige methodische Schrift, die dann nach langer Unterbrechung des Schuldienstes von Seite des Verfassers anno 1864 in neuer Auflage herausgegeben wurde.¹⁾ Derselben ist ein Atlas beigegeben, der die Art des Zeichnens veranschaulicht und nur diejenigen geographischen Gegenstände enthält, welche der Schüler sich einprägen soll. Sowohl längs der Küsten, als auch der Ländergrenzen, Flüsse und Gebirge sind gerade Linien gezeichnet, welche die Hauptrichtungen verfolgen und andeuten, auffallend hervortreten und das Kartenbild verzerren. Die Aufgabe der Schüler besteht darin, diese Richtungen zu zählen, aufzufassen und darnach die Karten ab- und schliesslich auswendig zu zeichnen. Die Erfahrungen nötigten dann in der Folge den Verfasser zur Herausgabe von Kärtchen, welche die Endpunkte der Richtungen schon enthielten. *Oppermann* verwendet statt solcher Linien geometrische Figuren als Hilfsconstructions, die als Nebenkarten auf den Atlasblättern figuriren.²⁾ Zur Zeichnung Afrikas werden drei Quadrate zusammengefügt, dass je zwei den nördlichen und zwei den östlichen Teil davon bilden. Dazu kommen eine Anzahl von Punkten, welche die Berührungsstellen der Umrisslinien bezeichnen und auswendig gelernt werden müssen. Der Zeichnung der Balkanhalbinsel wird ein Dreieck, derjenigen der pyrenäischen ein Viereck als Grundform untergelegt. Auf dem System solcher Hilfsfiguren beruhen auch die Methode von *Dronke* und die geographischen Faustzeichnungen von *Kaufmann* und *Maser* in Strassburg.³⁾

Vogel und *Delitsch* geben den Schülern bloss das Kartennetz⁴⁾ und lassen die Schüler nach Dictaten in dasselbe zeichnen, indem die Lage von je zu verbindenden Punkten gegeben und die Art der Linienverbindung vom Lehrer angedeutet wird. Ans Zeichnen schliesst sich das erläuternde Wort des Lehrers. Der Vertreter einer zeichnenden Methode in concentrischen Kreisen ist *Stössner*, der zur Bestimmung der Entfernungen eine geeignete, als Normale bezeichnete, geographische Linie verwendet.

Es hat diese zeichnende Methode zahlreiche Freunde und Gegner gefunden. Die übergrosse Wertschätzung der äussern Umrisse und die

¹⁾ *Lohse*, methodisches Lehrbuch der Geographie, Hamburg, Herold'sche Buchhandlung, 1864.

²⁾ *D. O. Delitsch*, Beiträge zur Methodik des geographischen Unterrichts Leipzig und Wien, p. 57 und 58.

³⁾ *Kaufmann & Maser*, geographische Faustzeichnungen, Strassburg, R. Schultz & Cie., 1882.

⁴⁾ *D. O. Delitsch*, Beitrag zur Methodik des geographischen Unterrichts, p. 63 bis 68.

Zugrundelegung mangelhafter Karten rief energischer Opposition. Sie war auch ein Thema des ersten deutschen Geographentages zu Berlin, wo auf Antrag von Professor Dr. *Wagner* in Göttingen neben anderen folgende wichtige Resolutionen gefasst wurden:

1. Das Zeichnen im geographischen Unterricht ist als ein unerlässliches Mittel zur Förderung klarer Anschauungen und der Selbsttätigkeit der Schüler zu empfehlen.
2. Verwerflich ist das Zeichnen einer Landkarte als häusliche Aufgabe ohne vorausgegangene, langsam fortschreitende methodische Anleitung zu solchen Leistungen.
3. Die Durchführung der constructiven Methode ist nicht ratsam, da sie das Gedächtnis in hohem Masse und unfruchtbarer Weise belastet.
4. Zu empfehlen ist dagegen die Entwerfung freier Skizzen einzelner Erdräume zur Wiedergabe typischer Verhältnisse.¹⁾

Wir stehen damit am Ende unserer Betrachtung. Versuchen wir zum Schlusse noch, die Hauptmomente zusammenzuziehen, die Wissenschaft und Pädagogik im Laufe der Zeit als allgemeine Anforderungen an die Methode des geographischen Unterrichts zur Geltung gebracht haben, so dürften sich folgende Grundsätze ergeben:

1. *Gegenstand des geographischen Unterrichts ist die ganze Erdoberfläche, d. h. die Erdoberfläche an sich oder Lithosphäre, die Hydrosphäre und Atmosphäre, dann die sie bekleidenden Pflanzen und endlich die sie bewohnenden Menschen und Tiere, und das alles unter dem leitenden Gesichtspunkt der Wechselbeziehung.*
2. *Einleitung in die Erdkunde durch eine alle geographischen Momente berücksichtigende und auf Anschauung beruhende Heimatkunde mit Anleitung zum Verständnis der Karten.*
3. *Vorführung der Erde als Ganzes zum Zwecke der Erzeugung eines einfachen Erdbildes im Geiste des Kindes.*
4. *Bevorzugung des physischen Momentes und Nachweisung ursächlicher Verhältnisse, so weit als möglich.*
5. *Behandlung der einzelnen Erdräume auch bei politischer Geographie auf Grund natürlicher Abteilungen.*

¹⁾ Verhandlungen des ersten deutschen Geographentages in Berlin, Berlin bei Dietrich & Reimer, 1882.

6. *Aufbau des Unterrichts, soweit er nicht Heimatkunde ist, auf Globus und Karten, nicht auf Büchern.*
 7. *Sammlung von Anschauungen und Vorstellungen, statt eines unfruchtbaren, flüchtigen Wortschatzes.*
 8. *Weckung und Inanspruchnahme der Selbsttätigkeit des Schülers durch sprachliche und anderweitige Verarbeitung des Unterrichtsstoffes.*
-