

**Zeitschrift:** Schweizerische pädagogische Zeitschrift  
**Band:** 6 (1896)  
**Heft:** 1

**Artikel:** Der geographische Unterricht auf der Stufe der Volks- und Mittelschule  
: 1. Teil  
**Autor:** Stucki, G.  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-789227>

### **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:** 11.01.2026

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

## **Der geographische Unterricht**

auf der Stufe der Volks- und Mittelschule.

Von G. Stucki, Lehrer an der höhern Töchterschule in Bern.

### **Einleitung.**

Die Popularität, deren sich irgend ein Unterrichtsfach bei Lehrerschaft und Publikum erfreut, hängt im wesentlichen von zwei Faktoren ab. Einmal ist das Mass seiner Wertschätzung abhängig von dem Werte, der ihm überhaupt für die allgemeine Geistesbildung und speziell im Hinblick auf die Bedürfnisse des praktischen Lebens zukommt, und sodann wird diese Wertschätzung a priori sinken oder steigen je nach dem Masse, in welchem es den Unterrichtenden gelingt, durch eine richtige Unterrichtsmethode die Werte, die der Stoff in sich birgt, gleichsam herauszuschälen, die in ihm liegenden latenten Kräfte lebendig zu machen. In ersterer Beziehung, d. h. in Hinsicht der theoretischen Wertschätzung hat sich das Fach der Geographie in den letzten Jahren je länger, je weniger zu beklagen. Denn abgesehen von einigen Fachphilologen, welchen ob ihrer Vertiefung in ferne, fremde Geisteswelten allmählig der richtige Masstab für die nächstliegenden alltäglichsten Dinge völlig abhanden zu kommen droht, ist man in unserer Zeit in allen nicht ganz ungebildeten Kreisen längst darin einig, dass dem Fache der Geographie im Unterrichte der Primar- sowohl, als der Mittelschulstufe eine gesicherte Stellung gebühre. Es ist in der Tat für keinen Urteilsfähigen schwer, einzusehen, dass das praktische Leben ebenso energisch gewisse geographische Kenntnisse fordert, als die allgemeine Geistesbildung der geographischen Vorstellungen, Begriffe und Gedanken nicht entraten kann. Aber auch praktisch erfreut sich die Geographie in Schulkreisen ebensowohl, als beim Publikum, einer Sympathie und Beliebtheit, nach welcher das Schwesterfach der Naturgeschichte zur Zeit vielerorts noch vergebens ringt. Man ist versucht, diesen Unterschied

darauf zurückzuführen, dass es im erstern Fache mehr, als im letztern, dessen Bildungs- und praktischen Wert jedermann ebenso leicht zu erkennen in der Lage sein könnte, wie denjenigen der Geographie, gelungen sei, die richtige Methode, die eben erst jene Werte zur Geltung bringt, zu finden und anzuwenden. Dieser Annahme steht aber die Tatsache entgegen, dass sich in den letzten Jahren in kaum einem Fache im selben Masse, wie in demjenigen der Geographie, in der pädagogischen Literatur ein reges und energisches Streben nach Verbesserung der Methoden bemerkbar macht. Oder sind etwa die zahlreichen in der pädagogischen Presse erscheinenden Artikel zur Reform des Geographieunterrichts und die alljährlich fast zu Dutzenden erscheinenden neuen Broschüren und Schriftchen, welche sich ebenso die Aufgabe stellen, eine Umgestaltung des geographischen Unterrichts herbeizuführen, lediglich so zu verstehen, dass zwar die althergebrachten Methoden brauchbar und zweckmässig, aber freilich nicht das Beste seien, was gefunden werden könnte, und dass eben auch hier das Bessere als Feind des Guten betrachtet werden müsse? Es ist keineswegs so, sondern vielmehr gehen die Vorkämpfer für bessere Methoden im Geographieunterricht, wie Oberländer, Seibert, Tromnau, Geistbeck, Rusch, Öhlmann, Matzat u. s. w. geradezu darauf aus, die althergebrachten Methoden in ihren Grundlagen anzugreifen und diesem Fache völlig neue Bahnen zu weisen. Wenn sie recht haben, diese Männer, dann lässt sich der Widerspruch, der darin liegt, dass ein Fach in Achtung und allgemeiner Sympathie stehen kann trotz verfehlter Methode, nur so erklären, dass eine Täuschung vorliegt, indem man durch die hergebrachte Unterrichtsweise nur scheinbare, nicht wirkliche vollkernige Bildungswerte erzielte, dass aber Lehrerschaft und Publikum diese Scheinwerte für wirkliche hingenommen haben. Man verstehe dies nicht falsch. Es ist keine Methode so schlecht, dass sie lediglich zu Scheinerfolgen führen könnte, und noch weniger ist in unserer Zeit irgend einem Lehrer zuzutrauen, dass er auch bei vielfach verkehrten Wegen, die er einschlägt, nicht durch seinen Unterricht auch manch gute Früchte erzielen sollte. Die Frage ist für uns nur diese, ob von absolut richtigen unanfechtbaren Prinzipien ausgegangen und ob diese mit der nötigen Konsequenz praktisch ausgestaltet werden, oder ob die leitenden Prinzipien von vorneherein unrichtige seien, vielleicht auch richtig erkannte nicht konsequent genug befolgt werden, mit andern Worten, ob von vorneherein mit aller Energie nur auf gesunde, reelle Unterrichtsfrüchte hingearbeitet werde, oder ob man den Unterricht so anlege, dass er notwendigerweise in der Hauptsache auf blosse Scheinerfolge angewiesen bleiben müsse. In der

Theorie lässt sich beides scharf auseinanderhalten, während in der Praxis der ausgiebigste Raum für die mannigfaltigsten Mittelwege offen bleibt.

### I. Die hergebrachte Methode.

Es ist nicht ganz unbedenklich, von einer „hergebrachten Methode“ in einem Unterrichtsfache zu sprechen. Die Berechtigung dieses Ausdruckes stützt sich in unserm Falle aber auf die Tatsache, dass jahrzehntelang gewisse Leitfäden bei Lehrern und Schülern der grössten Verbreitung und Popularität sich erfreut haben und teilweise wohl noch erfreuen, die in Auswahl, Anordnung und Behandlung des Stoffes durchaus einheitliche Prinzipien verraten und deshalb dem Unterrichte in weitesten Kreisen ein gewisses einheitliches Gepräge verleihen mussten.

Im einzelnen mag es allerdings den Lehrern in sehr verschiedenem Masse gelungen sein, die Anregungen zu einer bessern Unterrichtsmethode, die jene Leitfäden gegenüber früher immerhin boten, fruchtbar zu verwerten und ihre Einseitigkeiten und Mängel aus eigener Kraft zu vermeiden.

Dass man den geographischen Unterricht mit der Heimatkunde beginne, ward schon von Ritter (1818), ja eigentlich schon viel früher von Komenius gefordert und ist meistens seit Jahrzehnten auch in den Unterrichtsplänen vorgeschrieben. In Ermangelung besserer Wegleitung schlich sich aber die Art der Stoffbehandlung jener Leitfäden gleich von Anfang an auch in die Heimatkunde ein, und dies zum grossen Nachtheile dieses Unterrichtsfaches. Wie man sich nämlich in der eigentlichen Geographie, angeleitet durch das Schulbuch, gewöhnt hatte, den Kanton, das Land, den Erdteil von vorneherein als ein Ganzes, als eine Einheit zu betrachten und diese nach bestimmten, feststehenden Rubriken, als: Lage und Grenzen, Grösse und Einwohnerzahl, Bodenerhebungen, Gewässern, Klima und Pflanzenwuchs, Erwerbsquellen und Ortschaften abzuhandeln, so übertrug man diese Rubriken, soweit thunlich, auch auf die Heimatkunde und gestaltete diese im wesentlichen nach folgendem Fragenschema: Wo liegt unser Ort? An welche Nachbargemeinden grenzt der Gemeindebezirk? Wie gross ist die Gemeinde? Wie viele Häuser hat sie? Welche Hügel, Ebenen und Täler sind in der Gemeinde? Was für Bäche, Flüsse, Seen, Teiche sind vorhanden? Was treiben die Bewohner? Welche Eisenbahnen, Strassen, Fusswege durchziehen die Gemeinde, und wie verlaufen sie? Welche Ortschaften oder Weiler liegen im Gemeindebezirk? etc. In der Regel wurde zum Schlusse ein Plan, erst des Schulhauses und dann der Gemeinde, an

die Tafel gezeichnet und da und dort wohl auch von den Schülern nachgezeichnet.

Eine Hauptaufgabe der Heimatkunde, die nämlich, die Schüler in das Verständnis der kartographischen Darstellungsweise einzuführen, wurde dabei, in Ermangelung einer richtigen Anleitung, entweder ganz übergangen oder ganz flüchtig abgetan.

Mit der angedeuteten Behandlung des Ortsbezirks glaubte man die Ansprüche, welche die Heimatkunde zu stellen hat, befriedigt. Man ging über zur Betrachtung des Amtsbezirks, der in der Hauptsache nach den nämlichen Rubriken abgewandelt wurde. Dann schloss sich in der Regel, und so weit, als die Zeit es erlaubte, in gleicher Weise ein Amtsbezirk an den andern, immer mit Lage und Grenzen, Bodenerhebungen und Gewässern beginnend und mit der Ortsbeschreibung aufhörend. Dabei wurde kein Hügel, keine Anhöhe vergessen, kein Bächlein und keine Ortschaft, namentlich kein Kirchort übergangen. Dieses Mosaik der Amtsbezirke zum Schlusse zu einem einheitlichen Kantonsgemälde zusammenzufassen, in welchem die mannigfaltig abgebrochenen Stücke der Flussläufe, Hügel- und Gebirgszüge in naturgemässer Weise wieder zusammengefügt worden wären, blieb öfter keine Zeit mehr übrig, weil das Jahr um war. Wie viele Lehrer es gegeben haben mag, welche Zeit fanden, im folgenden oder in den folgenden Schuljahren die sämtlichen Schweizerkantone in gleicher Weise durchzunehmen und dann doch zum Schlusse noch in gebührender Ausführlichkeit die Schweiz als Ganzes zu überblicken, mag dahingestellt bleiben. Dass aber eine sehr erhebliche Zahl mit aller Energie vor allem dahin gestrebt hat, dem Schüler die möglichste Fülle von Namen und Zahlen beizubringen, wird man zugeben. Allerdings wurden diese Namen in Verbindung mit dem Kartenbilde gelehrt; aber was ist ein Kartenbild im Vergleich zur Wirklichkeit? Was kann es erst einem Schüler sein, der niemals mit aller Sorgfalt darauf ist hingeleitet worden, es richtig zu lesen, d. h. beim Lesen seine Phantasie gebührend anzustrengen, sich beim Anblick der Karte doch wenigstens einige Grundzüge des wirklichen Landschaftsbildes vorzustellen! Und was konnte bei einem Unterrichte, der, angeleitet durch den Leitfaden, ganz systematisch jedes Landschaftsbild zerriss und in subjektiver Willkür in seine Bestimmungsfaktoren, Bodenerhebungen, Gewässer, Ortschaften etc. zerlegte, der mit keinem Wort, keiner Frage auf den ursächlichen Zusammenhang dieser Faktoren hinwies, anderes herauskommen, als eben Namen und Zahlen und, wenn's gut ging, ein ungefähres Kartenbild? Das Wo? und Wieheisst? und Wieviel?

waren in diesem Unterrichte die Hauptsache und kehrten in jeder Frage wieder; aber für das Wie? und das Warum? blieb kein Raum.

Ob man nach einer in dieser Weise abgehandelten Schweizergeographie zunächst die angrenzenden Länder behandelte, oder ob man hier den synthetischen Gang verliess und zum analytischen überging, also zunächst den Erdteil Europa und dann erst die einzelnen Länder durchnahm, machte wohl einen geringen Unterschied aus. Fürs Vorstellen und Begreifen kam bei dieser Art des Unterrichts in einem Falle ziemlich gleichviel heraus, wie im andern, nämlich nichts. Und als ebenso belanglos muss es erscheinen, ob man nach der Behandlung Europas zum Globus und zu Sonne, Mond und Sternen übergegangen sei, oder ob man vorher noch mit der Aufzählung der Gipfel des Felsengebirges und der Ströme Indiens sich ein Jahr lang abgequält habe. Es war ja doch auf allen Punkten und gleichviel, welche Reihenfolge eingeschlagen worden sei, im wesentlichen eine Geographie blosser Namen und Zahlen, ein öder Gedächtniskram, eine Zurüstung auf eine Schaustellung, die um so glanzvoller sich gestalten musste, je frischer und reicher es am Examen vom Munde der Kinder floss in fremdklingenden Namen und gelehrten, unverständenen Angaben. Dem Publikum kann man es nicht verargen, dass es diesen fast wertlosen Kram als vollwertig hinnahm; aber wie ist zu begreifen, dass selbst tüchtige Lehrer diesen — brauchen wir nur das richtige Wort, so hart es klingt, es trifft zu — diesen Schwindel mit ziemlich guter und ruhiger Miene mitmachten? Die Antwort ist zu finden und muss gegeben werden. Es erklärt sich dadurch, dass wir in unsern Berufsschulen eine ganze Fülle von schönen pädagogischen und psychologischen Wahrheiten kennen und zum Teil wohl auch erkennen gelernt haben, dass man es aber vielerorts versäumt hat, uns — und das wäre wohl ebenso wichtig gewesen, wie die blosser Kenntnis der Wahrheit — mit aller Sorgfalt auch zu zeigen, dass diese Lehren in der Schulpraxis auch angewendet werden können und müssen und wie sie in den einzelnen Fällen zur Geltung gebracht werden sollen. Wie sind wir doch begeistert von Pestalozzi und seiner Lehre vom Anschauungsprinzip, und wie bald sind wir in Verlegenheit, wenn es gilt, seinen ewig richtigen Gedanken über den Unterricht im einzelnen Fall die konkrete Gestalt zu geben! Die allgemeine Einsicht in das, was wir sollen, ist gut; wenn aber diese Einsicht eine ihr völlig entgegenstehende Tradition, die sich uns auf Schritt und Tritt immer neu aufdrängt, überwinden soll, so muss sie auch erprobt und zugleich auch als Erfahrung ins Leben hinausgenommen werden können. Hätte man seinerzeit im Seminar den Lehramtskandidaten gezeigt, wie die elementaren

Lehren der Psychologie und der Pädagogik im Geographieunterricht zur Anwendung gelangen können, was aus ihnen folgt für Auswahl, Anordnung und Durcharbeitung dieses Lehrstoffes und hätte man sie weiter die so gefundenen Wege unter tüchtiger Leitung auch selbst erproben lassen, dann wäre seit Jahrzehnten unsern Schülern und Lehrern eine schöne Summe von fast fruchtlos verschwendeter Zeit und Kraft erhalten geblieben, die für wahre Geistesbildung, statt für öde Gedächtniskultur hätten verwendet werden können.

## II. Die Ziele und Aufgaben des geographischen Unterrichts.

Jeder Lehrer hat mit aller wünschbaren Klarheit erkannt, dass sämtliche Unterrichtsfächer sich in den Dienst einer allgemeinen harmonischen Bildung zu stellen haben, wenn sie auf der Stufe der Volksschule ihren Platz behaupten wollen. Es ist vor allem das Verdienst Pestalozzis und seines Schülers Diesterweg, dieser Erkenntnis im Bewusstsein der Lehrerschaft zum allgemeinen Durchbruch verholfen zu haben. Die Herbart-Zillersche Schule, welche die Lehre vom erziehenden Unterricht als ihre Devise ausgibt, sagt in diesem Punkte nichts wesentlich Neues. Es wird also auch wohl niemand widerstreiten, wenn der Wert und die Aufgabe des geographischen Unterrichts ausschliesslich von dem Gesichtspunkte der formalen Geistesbildung aus beurteilt werden. Der Praktiker, der den Geographieunterricht vom Standpunkt des täglichen Lebens, d. h. des Landmannes, Industriellen und Kaufmannes aufgefasst und betrieben wissen will, kommt dabei nicht zu kurz. Denn das Prinzip, das jedes Unterrichtsfach und damit auch die Geographie als Erziehungsmittel behandelt wissen will, gibt im allgemeinen weit mehr die Norm für die Art der Behandlung, als dass es über die Auswahl des Stoffes im einzelnen etwas verschriebe oder aus sich abzuleiten zwänge. Die Bedürfnisse des praktischen Lebens mögen also im letztern Punkte recht wohl mitreden. Sie werden uns keinen Stoff zur Behandlung aufnötigen, der sich nicht geistbildend behandeln liesse, sofern die übrigen Faktoren hiezu gegeben sind.

Was heisst es aber, ein Unterrichtsfach als Erziehungsmittel behandeln? Das heisst doch wohl, es so lehren, dass durch den Unterricht die kindlichen Geisteskräfte so weit und so allseitig in Anspruch genommen werden, als die Natur des Stoffes zulässt. Die letztere ist dabei freilich ein wichtiger Faktor. Man kann in der Mathematikstunde nicht Phantasie und Gemütsleben pflegen und soll umgekehrt bei Behandlung eines Gedichtes oder in der Religionsstunde nicht vorherrschend auf nüchtern abstraktes Denken hinarbeiten. Es fragt sich nun also zunächst,

welche Seiten des kindlichen Geisteslebens sich durch das Fach der Geographie seiner Natur nach am ersten pflegen lassen. Jahrzehntlang hat es vielerorts fast ausschliesslich zur Pflege des mechanischen Gedächtnisses dienen müssen. Eignet es sich nur oder annähernd nur hiezu, so können wir desselben, soweit wenigstens erzieherische Rücksichten in Frage kommen, auf der Volksschulstufe entraten, da vernünftigerweise dem mechanischen Gedächtnis nur die Aufgabe zuerteilt werden kann, Wissensstoffe, die durch die Sinnesorgane oder die Phantasie oder den Verstand erfasst worden sind, dauernd festzuhalten, keineswegs aber, toten, wertlosen Wissensballast aufzuspeichern. So wenig also die Schule nach, wie diejenige vor einem halben Jahrhundert besonderer, an sich wertloser Unterrichtsmittel zur Förderung des mechanischen Denkens zu bedürfen heute noch glauben wird, so wenig hat sie Zeit und Grund, extra zur Pflege des mechanischen Gedächtnisses irgend einen Unterrichtsstoff zu lehren. In der Tat wäre die Geographie auch zu gut für solch öde Spielerei. Vielmehr liegt in der Natur dieses Faches begründet, dass es in einem Masse, wie wenig andere, befähigt ist, die sämtlichen Geistesfähigkeiten intensiv zur Betätigung und Übung gelangen zu lassen, die Beobachtungsgabe wie die Phantasie, das Gemütsleben wie das scharfe Denken. Es gilt, dies näher zu erweisen.

a) Der Geographie-Unterricht bildet einen wichtigen Bestandteil des gesamten Sachunterrichts und soll darum in seinem Wesen vor allem Anschauungsunterricht sein. In der Heimatkunde ist er dies in vollem Umfange des Begriffs und in direktester Weise. Hier gilt es, die Augen zu öffnen und die Dinge, die vor Augen liegen, mit scharfem Blick zu mustern, in ihrer Lage, ihren Eigentümlichkeiten und ihrer Bedeutung klar zu erkennen. Indem der heimatkundliche Unterricht die Berge und Hügel, Täler und Ebenen, Wiesen, Äcker und Wälder, die Gewässer in ihrem Verlaufe, ihren Eigentümlichkeiten und ihrer Bedeutung, die menschlichen Wohnstätten nach Lage, Zweck und Bauart, die Verkehrswege und Verkehrsmittel, die geographisch wichtigen Erscheinungen des Himmels, die Menschen selbst in ihrer Beschäftigung und ihren Einrichtungen und so allmähig die sämtlichen Dinge und Erscheinungen, welche das Bild des kleinen Stückes Erdoberfläche, das der Schüler zu überschauen vermag, zusammensetzen, genauer anschauen, zu beobachten, zu vergleichen und erkennen lehrt, ist er ein wichtiges Stück Anschauungsunterricht und dient als solches dem Zwecke, die Sinnesorgane zu üben, die Beobachtungsgabe zu schärfen. Dass dieses Ziel im heimatkundlichen Anschauungsunterricht ebenso gut angestrebt und erreicht werden könne, wie im Anschauungsunterricht im engern

Sinne, in welchem Pflanzen, Tiere und Kunstgegenstände beschrieben werden, bedarf wohl keiner weiteren Begründung. Und indem im weiteren Verlauf des Unterrichts die neu auftretenden geographischen Objekte fortwährend mit den einheimischen verglichen werden, wie ein guter Unterricht nicht unterlassen wird, gelangen die letztern zu oft erneuter und vertiefter Anschauung. Entbehrt die Schule der geographischen Sammlung nicht, wie zu wünschen, so wird auch diese zeitweise zu direkter Anschauung und Vergleichung dienen. Im weiteren wird dies Anschauungsvermögen durch Besprechung zahlreicher geographischer Bilder, deren Objekte der Schüler auffassen, vergleichen und beschreiben soll, vortrefflich gebildet. Aber auch die Karte, die vielerorts noch heute als das einzig notwendige geographische Veranschaulichungsmittel betrachtet wird, zwingt bei richtigem Unterricht den Schüler fortwährend zu scharfer Anschauung und feiner Unterscheidung. Wir sehen also, dass ein richtiger Geographie-Unterricht recht eigentlich Anschauungs-Unterricht sein kann und soll und als solcher die elementaren Geistesvermögen des Anschauens und Beobachtens in hohem Grade zu fördern befähigt ist.

b) Ein wesentlicher Bestandteil aller richtigen Geistesbildung ist eine Summe klarer und deutlicher Vorstellungen. Von der Quantität und Qualität unserer Vorstellungen hängt vor allem der Reichtum unseres Geisteslebens ab. Ein Unterrichtsfach, das gestattet, durch direkte Anschauung von Dingen und Abbildern dem Schüler fortwährend nur klare und deutliche Vorstellungen zu vermitteln, hat schon aus diesem Grunde eine eminente erzieherische Bedeutung. Freilich liegen die Werte, die der Geographie-Unterricht in dieser Beziehung zu bieten hat, nicht ohne weiteres auf der Hand, sondern sie müssen mit Mühe und Aufopferung erarbeitet werden. Daran eben krankt ja unser Fach so vielfach noch, dass es viel zu häufig beim blossen Wort oder beim Kartenbild stehen bleibt, viel zu wenig energisch und konsequent auf wirkliche Vorstellungen hinzielt. Wie viele unserer Schüler, die in der Geographie recht gut beschlagen sind, d. h. die auf gegebene Fragen mit Namen und Angaben leichtlich aufwarten, haben nur in den wichtigsten, prinzipiellsten Dingen eine einigermaßen brauchbare Vorstellung! Die Aare entspringt an der Grimsel! heisst es noch da und dort. Aber was ist die Grimsel? und wie kann dort auf einmal ein so grosser Fluss entstehen? Keine Antwort. Und wenn es auch richtiger heisst: Sie entspringt in den Aargletschern! wie wenige von denen, die dies zu sagen wissen, haben auch nur eine blasse Idee von der Ausdehnung und den Eigenschaften eines Gletschers! Wie

viele Schüler werden eine richtige Vorstellung von einem Vulkan, einer Düne, einem Meerschiff, einem Hafen, einem Bergtal, einer Steppe, einem Urwald etc. haben? Und ebenso sehr, wie an solchen Gemeinvorstellungen, fehlt es an klaren Vorstellungen von einer ganz bestimmten geographischen Einzelheit. Wie viele unserer Schüler, welche drei Jahre lang Schweizergeographie gehabt, einige Tausend Namen gelernt und ein ungefähres kartographisches Bild sich eingeprägt haben, sind verblüfft, wenn sie in nie gesehene, aber ihnen aus dem Unterricht wohl bekannte Gegend kommen, und haben sich alles ganz anders gedacht! Gut, wenn sie sich überhaupt noch etwas gedacht haben; denn in sehr vielen Fällen scheint dem Schüler nicht im Traume einzufallen, dass es sich bei Besprechung eines Landes nach der Karte im Grunde um etwas ganz anderes, als das Kartenbild handeln könnte. Soll es darin einmal besser werden, so müssen wir von dem tief eingefflechten, aber völlig verkehrten Glauben abkommen, dass die Karte im Geographie-Unterricht das eins und alles sei. Wir müssen weit mehr als auf blosse kartographische, auf wirkliche Vorstellungen hinarbeiten, und dazu haben wir noch ein ganz anderes Veranschaulichungsmittel nötig, als die Karte, nämlich die wirklichen Abbilder von charakteristischen Gegenden. Hievon soll später noch eingehender die Rede sein. Betont aber soll hier werden, dass es Aufgabe des Geographie-Unterrichts sein muss, möglichst klare und bestimmte Real- (nicht blosse Zeichen-) Vorstellungen von fremden geographischen Objekten zu vermitteln.

c) Wir werden uns freilich im Geographie-Unterricht niemals darauf beschränken können, nur solche Gebiete zu besprechen, von welchen wir direkt durch ein gutes Abbild eine wirkliche Vorstellung zu vermitteln vermögen. Es ist dies weder tunlich, noch wünschenswert. Wir bedürften hiezu einer Unzahl von Bildern und wären hierdurch überdies in Gefahr, zu zerstreuen und zu verflachen. In den meisten Fällen werden wir im Geographie-Unterricht ebenso sehr, wie auf die Anschauung, auf die Phantasie des Schülers abstellen müssen. Diese gilt es, zu fortwährender angestrenzter Mitarbeit in Anspruch zu nehmen. Zwei Mittel bieten sich hiezu dar: Einmal die intensive Versenkung in das Kartenbild, sodann das schildernde Wort. Der Schüler muss fortwährend angehalten werden, bei Betrachtung des Kartenbildes sich in seiner Phantasie die wirkliche Landschaft auszumalen. Er muss angeben können, ob die Hänge schroff und felsig oder sanfter abgedacht sind, ob sie mehr Wald und Weiden oder Äcker oder Geröllhalden oder nackte Felswände dem Blicke darbieten werden; ob die Umgebung eines Ortes

mit derjenigen der heimatlichen Ortschaft Ähnlichkeit haben wird oder nicht; ob ihre Ebene breiter und gleichförmiger, ihre Hügel höher und steiler sind oder umgekehrt; welches Ansehen die Häuser etwa haben und welche Kulturen die Felder der Umgebung zumeist zeigen werden, ob der Fluss steile oder flache Ufer haben wird; ob er brausend und tosend seine Wasser dahinstürmen lässt, oder ob diese ruhig und glatt dahinfließen; was für Objekte sich dem Blicke auf einem bestimmten Aussichtspunkte darbieten, wo diese liegen und wie man zu ihnen gelangen kann; ob die Landschaft reich an Dörfern, an Wald, an Bächen etc. ist oder nicht u. s. w. Und wo die Karte zur Beurteilung und richtigen Ausmalung solcher Dinge nicht hinreicht, da muss das schildernde Wort des Lehrers ergänzend hinzutreten. Hierzu aber muss der Lehrer aus dem Vollen schöpfen können. Dünneleibige Leitfädelchen helfen ihm da nicht, sondern einzig die phantasiemässige Versenkung in anschauliche Originalschilderungen. Je und je hat man den Reisebeschreibungen eine ganz hervorragende Bedeutung für die Bildung der kindlichen Phantasie zugeschrieben. Mit allem Recht, vorausgesetzt, dass sich im Geiste des Kindes die Anhaltspunkte finden, die seiner Phantasie die nötige Unterlage bieten, dass sie sich nicht in verschwommene Phantastereien verliert. Diese reellen Unterlagen, d. h. die nötigen Teilvorstellungen hat der Geographie-Unterricht durch Karte, Bild und erläuterndes Wort zu bieten, wenn die Reiseschilderung ein freudiges und vernünftiges Schaffen in den kindlichen Seelen erwecken soll. Die Pflege der kindlichen Phantasie auf dem Boden der realen Dinge ist eine der schönsten und vornehmsten Aufgaben des Geographie-Unterrichts.

d) Durch das Mittel der Phantasie ergreift ein richtiger Geographie-Unterricht auch in intensiver Weise das kindliche Gemütsleben. Lass den Schüler die Reise miterleben mit dem Forscher, der, vom heiligen Erkenntnistrieb getrieben, Wüsten, Steppen und Eismeere und Wohngebiete fremder, wilder, feindlicher Völker durchforscht! Lass ihn miterleben seine endlosen Gefahren und Mühseligkeiten und Entbehrungen, seine Krankheiten, seine Hoffnungen und Enttäuschungen, seine Freude, wenn eine Gefahr siegreich überstanden, seinen Jubel, wenn ein ersehntes Ziel erreicht ist! Was könnte mehr, als solche Schilderung, die heilige Ehrfurcht vor dem menschlichen Wahrheitsdrang, die Bewunderung für Mut und Ausdauer und eiserne Willenskraft, das innige Mitleid mit dem Edlen, der, um der Menschheit beste Güter zu mehren, sein Anrecht an menschliches Glück dahingibt, mit einem Wort: die besten Gefühle, der die jungen Seelen fähig sind, aufregen und kräftigen! Wahrlich, mir

will scheinen, in den Entdeckungsfahrten nach den Polen und den Forschungsreisen durch fremde Erdteile liege da und dort weit mehr sittlich bildender Wert, als in hundert grossen Kriegstaten, aus dem einfachen Grunde, weil dort die Motive des Helden, an den sich das kindliche Interesse zumeist klammert, weit häufiger als hier, wo so oft der roheste brutalste Egoismus der einzige Quell aller Heldentaten ist, aus der besten, edelsten Menschennatur entspringen. Und wenn wir ferner dem nachwachsenden Geschlechte die Liebe zum Vaterlande durch die Erzählung der glorreichen Taten unserer Vorfahren anerkennen wollen, warum sollte es nicht ein ebenso nahe liegender Weg sein, zu diesem Ziele zu gelangen, wenn wir es dieses herrliche Vaterland recht eingehend kennen und würdigen lehren! Die Pracht und Fülle der Tropenwelt mag das Kind wohl bewundern, es mag andächtig verweilen bei den Wundern der nordischen Eismwelt, erstaunen über die Grossartigkeit fremder Ströme, Gebirge und Städte, sich freuen an der Lieblichkeit manch fremden Erdenwinkels; aber bei alldem wird es immer wieder mit doppelter Freude in Gedanken zur Heimat zurückkehren mit ihren zwar einfachern, aber altvertrauten Verhältnissen. Die wahre dauernde Liebe zur Heimat wurzelt ebensosehr in der Kenntnis fremder Welten, als derjenigen der Heimat selbst. So ist es denn mit einer Aufgabe des Geographie-Unterrichts, lebendig zu sprechen an die besten Seiten des kindlichen Gemütslebens, insbesondere seine Liebe zur Heimat zu pflegen.

e) Strebt der Geographie-Unterricht danach, wie im bisherigen erörtert, die Jugend sehen und beobachten zu lehren, mit klaren Vorstellungen zu bereichern, ihre Phantasie energisch anzuregen und ihr Gemütsleben zu veredeln und zu vertiefen, so kann er dabei auf keinem Punkte die tüchtige Mitarbeiterschaft des Verstandes entbehren. Nicht nur gilt es ja auf allen Gebieten, von der Heimatkunde an bis zum fernen Erdteil, fortwährend zu vergleichen und zu unterscheiden, Gemeinsames herauszufinden und Verschiedenheiten richtig zu erkennen, sondern ungesucht und notwendig drängen sich bei richtiger Behandlung auch überall die Fragen nach dem kausalen Zusammenhange auf. Die Geographie ist seit Humboldt, Ritter, Peschel u. a. aus einer bloss beschreibenden zu einer wirklichen Erkenntniswissenschaft geworden, d. h. der geographische Forscher unserer Zeit begnügt sich nicht mehr damit, zu wissen, wie ein Land beschaffen ist, welche Bergzüge es hat und wie hoch diese sind; was für Flüsse es durchfliessen und wo diese entspringen und münden; was für klimatische Eigentümlichkeiten es hat; was für Pflanzen und Tiere es beherbergt; was für Leute es

bewohnen und wie dieselben sich ernähren u. s. w., sondern er ist erst zufrieden, wenn er für jede dieser einzelnen Tatsachen auch die befriedigende Deutung gefunden hat, d. h. wenn er zu sagen vermag, weshalb ein Land mit der bestimmten Lage und dem bestimmten orographischen Aufbau gerade diese und keine anderen klimatischen Verhältnisse aufweisen muss; warum seine Gewässer in Ursprung, Lauf und Wassermenge die bestimmten Eigentümlichkeiten zeigen; was für Folgen aus Klima und Bodengestaltung für die Bewachsung sich ergeben; wie weit der Mensch es verstanden hat, die bestimmten natürlichen Faktoren seines Wohngebietes richtig zu benutzen, um sich ausreichende Existenzbedingungen zu schaffen; inwiefern die Natur und Lage eines Landes von vornherein günstige Grundlagen für die Kulturentwicklung bot u. s. w. Er geht noch weiter und nimmt auch die orographische Gestaltung eines Landes nicht als etwas von vornherein Gegebenes an, sondern sucht aus der Beschaffenheit und Gliederung der Bodenoberfläche ihre Gestaltung selbst, d. h. die Entstehung der Gebirge, Hügel, Ebenen, Täler, Inseln etc. zu begreifen und mit andern Erscheinungen in beleuchtende Verbindung zu bringen. In diesem Erforschen der kausalen Faktoren einzig liegt wahre Wissenschaft. Aber freilich bedarf die Geographie zu solcher Forschung zahlreicher Hilfswissenschaften, der Mineralogie und Geologie, der Meteorologie und der Ethnographie, der Physik, Botanik, Zoologie u. s. w. Man lasse sich aber durch diese gelehrten Namen nicht abschrecken und zu dem Glauben verleiten, eine solche Behandlung der Geographie sei nur auf dem Katheder der Universität erspiesslich. Es gibt in der Geographie der Fragen nach dem Warum sehr viele, die recht wohl schon auf der Stufe des geographischen Elementarunterrichts ihre Stelle haben dürfen. Der heimatkundliche Unterricht bereits bietet dem Lehrer solche Fragen fast auf Schritt und Tritt. Beispiele solcher elementar verständlicher und leicht zu demonstrierender kausaler Beziehungen für die Heimatkunde sind folgende: Höhenlage und Klima, Bodenbeschaffenheit und Bewachsung (Sumpf), Bedeutung der Wälder, Bodengestaltung und Lauf der Gewässer, Überschwemmungen, Anlage der Verkehrswege in bezug auf die Bodengestaltung, Lage grosser Orte, Bewachsung und Reifezeit nach örtlicher Lage, Beschäftigung der Menschen nach den örtlichen Verhältnissen etc. etc. Noch leichter ist es auf den oberen Stufen im eigentlichen Geographie-Unterrichte, fruchtbare Fragen nach dem Warum und Wieso zu finden. Die Richtungen, in denen solche liegen, sind soeben bereits angedeutet. Zur näheren Beleuchtung diene ein Vergleich zwischen Jura und Alpen. Weshalb ist das Juragebiet wasserärmer? (Geringere Niederschlagsmengen, weshalb?) Weshalb

hat es keine eigentlichen Pässe und Alpenstrassen? Warum in den Tälern so viele grosse Dörfer? Woher rührt hier die besondere Bauart der Häuser? der Ortschaften? (Eigentümlichkeiten der Burgundionen im Gegensatz zu den Alemannen.) Weshalb an den jurassischen Seegestaden mehr Weinbau, als an denen des Alpenlandes? Warum im Jura weit weniger Fremdenverkehr? etc. Auf höhern Stufen wird man auch versuchen, die Verschiedenheit der beiden Gebirge in Aufbau, Gliederung und Beschaffenheit aus den geologischen Verhältnissen zu erklären. Dass wir übrigens neben dem schliessenden auch fortwährend den urteilenden Verstand des Schülers in Anspruch zu nehmen haben, liegt nahe genug und bedarf an dieser Stelle keiner Erörterung mehr. Wir fordern also, dass der Geographie-Unterricht eine tüchtige Schulung der Verstandeskräfte anstrebe und dass er damit zugleich den kindlichen Geist mit fruchtbaren Begriffen und Gedanken bereichere.

f) Wir haben uns zum Schlusse noch mit den sogenannten Forderungen des praktischen Lebens auseinanderzusetzen. Manch einer wird die Neigung haben, zu sagen, das vorstehend über die Ziele und Aufgaben unsers Faches Gesagte sei ja gut und recht und eigentlich selbstverständlich, lasse sich aber mit Rücksicht auf die Ansprüche des praktischen Lebens unmöglich in Tat umsetzen. Wenn man nämlich im Geographieunterricht so intensiv in die Tiefe dringen wolle, so komme man schlechterdings zu keinem Ende, d. h. hier zu keinem praktischen Ziele. Wenn man für dies Fach die doppelte oder dreifache Zeit zur Verfügung hätte, ja, dann liesse sich schon der Versuch machen, in diesem Geiste zu arbeiten. Ja, was fordert denn eigentlich das praktische Leben speziell in Hinsicht des Geographieunterrichts von uns? Zunächst muss man sich wohl hüten, die Ansprüche des Lebens mit denjenigen irgend welcher Prüfungen zu verwechseln. Sollten letztere da oder dort mit einer als vernünftig anerkannten Unterrichtsmethode in Kollision geraten, dann liegt offenbar kein Grund vor, diese Methode zu ändern, wohl aber ist das Verlangen zu stellen, dass eben anders geprüft werde und zwar so, dass notwendig die beste Unterrichtsmethode auch die besten Ergebnisse zu Tage treten lassen muss. Was übrigens speziell die Rekrutenprüfungen anbetrifft, welche bewusst oder unbewusst für einen Teil der Schweizer-Lehrer beinahe zum obersten Gesichtspunkt ihres Schaffens in Vaterlandskunde geworden zu sein scheinen, so ist hier die Art des Examinirens und Taxirens in den letzten Jahren so sehr verbessert worden, dass sie bei richtiger Einsicht dem Lehrer weit mehr ein Sporn zu intensivem Schaffen in wahrhaft erzieherischem Geiste sein müssten,

als dass sie als Schutz- und Legitimationsmittel für die Pflege öden Gedächtniskrams im Geographieunterricht geltend gemacht werden können. Und nicht anders verhält es sich, wenn wir uns klar zu machen suchen, was das eigentliche Leben an geographischen Kenntnissen von uns fordert. Verlangt es wirklich, dass der Mensch alle die Namen von Bergen, Flüssen und Ortschaften, welche ein Leitfaden, den wir für unsere Stufe passend erachtet haben, enthält, in jedem Moment des Lebens noch präsent habe, oder dass man mit diesen und jenen Zahlenangaben aufzurücken im stande sei? Ja, man nehme aus einem beliebigen Leitfaden nur die doppelt und dreifach fettgedruckten Namen heraus und frage sich ehrlich als gebildeter Mann und nicht als Schulmeister und noch weniger als Fachlehrer: Ist das Wissen dieses Namens und seine ungefähre Unterbringung auf dem Kartenbilde wirklich in dem Masse, wie wir uns zu glauben den Anschein geben, ein Kennzeichen und Kriterium für einen bestimmten Bildungsgrad, und sind wir sicher, dass alle unsere Bekannten, die als gebildete und tüchtige Bürger gelten können, diesen Namen mit Beziehung auf seine Stelle auf der Karte kennen? Man denke an Städte Indiens, Ströme Hinterindiens, Chinas, Sibiriens, gewisse Staaten Nordamerikas etc.

Nehmen wir ein bestimmtes Beispiel, um zu sehen, was das sogenannte praktische Leben verlangt und nicht verlangt. Wie viele von uns haben vor einem Jahre Namen wie Port Arthur, Weihaiwei, Palufluss etc. gekannt? Niemand hat sie gekannt, der Fachlehrer nicht einmal. Wir lernten sie aber kennen und orientirten uns über die Lage der durch sie bezeichneten Dinge, als sich dort im letzten chinesisch-japanischen Kriege höchst wichtige Tatsachen abspielten, die uns interessirten. Und weiter: Welche Namen von Bergen, Flüssen, Städten, Inseln u. s. w. hatten wir von vorneherein zu wissen nötig, um mit Verständnis und Interesse dem gewaltigen eben genannten Schauspiel folgen zu können, das sich im fernen Osten abspielte? Keinen einzigen Namen hatten wir hiezu von vorneherein nötig. Also ist es unnütz oder doch unnötig, in der Schule von China und Japan zu sprechen? Gar nicht; die Eigenartigkeit der Natur und Kultur dieser Länder und die immer umfangreicher und intensiver sich gestaltenden Beziehungen, in welche sie, insbesondere Japan, zu den Ländern unsers Erdteils treten, bieten in der That viel interessanten und instruktiven Wissensstoff. In Abrede soll nur gestellt werden, dass als unerlässliches Ergebnis dieser Besprechung eine geringere oder grössere Summe von dem Schüler fortwährend präsenten Namen anzusehen sei. Aber man verlangt doch schliesslich gewisse positive Ergebnisse? Ganz richtig; aber weshalb sollten diese

Ergebnisse gerade vor allem in Namen und in den bestimmten Namen bestehen? Ist der Schüler im Unterricht durch Betrachtung der Karte und geeigneter Bilder, durch schilderndes Wort und geeignete Fragen des Lehrers im Anschauen, Beobachten, Vergleichen, Urteilen, Schliessen, Denken geübt worden und hat man dabei seine Phantasie und seine Sprachfähigkeiten tüchtig in Anspruch genommen, so kann ein positives Resultat sowieso nicht ausbleiben, und wenn dieses auch nur in der Förderung, die diese Fähigkeiten erfahren haben, bestände, so wäre es immerhin wertvoll genug. Aber die Erweiterung des geistigen Horizontes und des Interesseskreises des Schülers werden sich notwendig als weitere Früchte hinzugesellen. Und selbst eine Reihe von ganz bestimmten neuen Vorstellungen und Gedanken wird der aufmerksame Schüler sicher davontragen, auch wenn man nicht vor allem auf Erlernung bestimmter Namen ausgeht. Man darf dabei nur nicht verlangen, dass genau alle Schüler das Gleiche wissen, und kann sich wohl zufrieden geben, wenn der eine diese, der andere jene Einzelheit besser behalten hat. Die Hauptsachen werden sich ohne weiteres in dem Masse allgemeiner einprägen, als man im Unterricht ihrer Bedeutung entsprechend länger und eindringlicher bei ihnen verweilt.

Man kann aber zugeben, dass es bei Behandlung weit entlegener Gebiete nicht auf sichere Einprägung bestimmter Namen ankomme, und dennoch die Meinung festhalten, dass näher liegende geographische Objekte, welche häufiger und intensiver als jene in unsere Lebenskreise eingreifen, auf ein sicheres Behalten einer Anzahl Namen unbedingt zählen müssten. Gewiss, die Namen sind ja schliesslich die Träger der Vorstellungen und Begriffe, die einzig gangbare Münze, mit welcher wir unsern Geistesinhalt verwerten können. Dennoch ist es in diesem Falle ebenso verkehrt, wie im vorigen, die Ziele des Unterrichts vor allem nach Massgabe der Frage zu bestimmen: Welche Namen später bedeutende Aussicht haben, öfter in den Gesichtskreis des einstigen Schülers zu treten. Dies kann durch unvorhergesehene Ereignisse, als da sind: Bergsturz, Überschwemmung, Brandausbruch, Krieg u. s. w. von heute auf morgen ändern, und ein Ort, den heute auf wenige Stunden Entfernung niemand kennt, kann morgen in aller Munde sein. Wenn wir aber unsern Schülern auch nur alle die als „unerlässlich“ und „allerwichtigst“ bezeichneten Namen sicher einprägen wollen, die wir nach Wegleitung irgend eines Leitfadens blindlings als solche anzunehmen gewöhnt sind, so haben wir Arbeit vollauf, und für tieferes Eindringen in den Stoff bleibt keine Zeit mehr. Warum soll aber ein Schüler absolut wissen, dass links vom Reusstale Galenstock, Dammastock, Winter-

und Tierberge, Sustenhorn und Titlis und rechts Oberalpstock, Krispalt, Tödi, Glariden, Scheerhorn, Windgälle, Bristenstock u. s. w. stehen, dass rechts Kärstelen- und Schächenbach, links Göschenen- und Maienreuss einmünden und dass im Urserentale Andermatt, Hospental und Realp liegen? Zugegeben, dass alle diese Namen am rechten Orte auch genannt werden sollen, so ist es doch wahrlich kein Unglück, wenn später der eine Schüler nur noch diesen, der andere nur noch den andern weiss, und kein einziger von diesen Namen ist im Grunde unentbehrlich. Wohl aber ist im Schlussresultat des Unterrichts, von der oben beleuchteten formalen Geistesbildung, welcher der Geographieunterricht zu dienen hat, abgesehen, unentbehrlich, dass dem Schüler eine gewisse Vorstellung geworden sei von dem Aussehen und der Beschaffenheit des Reusstales und dass er ein elementares Verständnis empfangen habe für die Erwerbs- und Lebensverhältnisse in einem Bergtale und für die bedeutungsvollsten Naturerscheinungen, die hier in's Menschenleben eingreifen.

Es kann nicht genug betont werden, dass es nicht Namen und Zahlen und Kartenvorstellungen sind, die das Leben vom Geographieunterricht verlangt, sondern vor allem Vorstellungen und Gedanken, d. h. Verständnis, also genau das, was sich als Frucht eines erzieherisch richtig erteilten Unterrichts mit Notwendigkeit ergibt. Und hiemit hängt ein anderer, im praktischen Leben vor allem in betracht fallender Faktor aufs engste zusammen, nämlich das dauernde Interesse an geographischen Objekten. Wie bald entschwinden doch Namen und Zahlen, auch wenn sie noch so sorgfältig eingeübt worden sind, dem Gedächtnisse? und wie rasch verblassen die Kartenbilder in den kindlichen Köpfen! Dann aber bleibt den Namen- und Zahlenhelden unter den Lehrern rein nichts mehr übrig als Erfolg des Unterrichts; denn jenen frischen Quell, durch welchen dem Geiste auch nach der Schulzeit fortwährend neues Wissen zugeführt und erworbenes wach erhalten werden sollte, das Interesse, haben sie mit eigener Hand ganz systematisch zugestopft mit dem toten Kies ihrer Nomenklatur. Das ist der beste Segen der richtigen Unterrichtsweise, dass aus ihr, obwohl sie momentan keine bestechenden, goldig glänzenden, reifen Früchte zu bieten vermag, doch späterhin fortwährend neues, reges Leben entspriesst, entwickelt durch den frischen Quell des lebendigen Interesses. Und wer wäre heute nicht in der Lage, solches befriedigen zu können! Kartenbilder und geographische Lektüre sind heutzutage jedem zugänglich, der sie sucht, und wohl uns, wenn wir's durch unsern Unterricht dazu gebracht hätten, dass recht viele unserer einstigen Schüler bei gegebener Veranlassung und Gelegenheit danach griffen! Wenn's heute ein grosser Teil selbst

bei bester Gelegenheit nicht tut, so ist der Grund weit weniger darin zu suchen, dass die Leute zu wenig Namen aus der Schule ins Leben hinübergerettet haben, als vielmehr in dem Umstande, dass die Schule es nicht vermocht hat, lebendiges, dauerndes Interesse an geographischen Objekten zu wecken, ja, dass sie dies durch öden Namen- und Zahlenkultus geradezu ertötet hat. Sollen die Erwachsenen in Zukunft mehr zu Karte und geographischer Lektüre greifen, so müssen sie aus der Schule das Bewusstsein ins Leben hinausgenommen haben, dass hier ein ebenso angenehmer als erspriesslicher Bildungsstoff liegt und nicht blosser Wortkram. Und die materiellen Vorbedingungen für die fruchtbare und dauernde Betätigung dieses Interesses liegen in einem gewissen Masse von geographischen Vorstellungen und geographischem Verständnis einerseits und in der Fähigkeit, die Karte zu lesen, anderseits. Wir resümieren also dahin, dass das praktische Leben weit weniger Zahlen und Namen, als Vorstellungen, Gedanken und Kartenverständnis und, daraus hervorgehend, lebendiges Interesse an geographischen Dingen von der Schule fordert.

(Schluss folgt.)

---