



Staats- und  
Universitätsbibliothek  
Bremen

# **Staats- und Universitätsbibliothek Bremen**

**DFG Projekt Die Grenzboten**

## **Die Grenzboten**

**Berlin u.a., 1841 - 1922**

Osse, Hans: Erdkunde in den höheren Schulen

**urn:nbn:de:gbv:46:1-908**



## Erdkunde in den höheren Schulen

Von Oberlehrer Dr. Hans Offe



Der Weltkrieg hat so mancher Frage des öffentlichen Lebens wie mit einem Zauberschlage ein neues Aussehen gegeben. Bei näherer Prüfung ergibt sich allerdings sehr oft, daß die verschiedenen Probleme an sich wenig verändert sind; richtiger wäre es deshalb, von einer Belastungsprobe durch den Krieg zu reden, insofern manche Angelegenheiten, die vorher zu Unrecht als Sache dieses oder jenes kleineren Kreises betrachtet wurden, nunmehr die allgemeine Aufmerksamkeit auf sich lenken.

In einer derartigen Lage befinden sich heute die großen Grundprobleme der Schulerziehung und Schulbildung. Wenn irgendein Ideal, hoch über der Mannigfaltigkeit aller anderen mehr oder minder berechtigten Sonderwünsche, grundsätzliche Zustimmung in den verschiedensten Kreisen findet, so gewiß dasjenige einer bewußten und entschiedenen „deutschen Bildung“. Mag dabei betreffs der Bewertung der bisherigen deutsch-nationalen Erziehung und Bildung wie über deren künftige Formen eine gewisse Meinungsverschiedenheit bestehen: der Gedanke selbst, der lebhafteste Wunsch nach einer solchen ist allerorten rege.

Zu einem Schlagwort mit seinen unvermeidlichen üblen Nebenbedeutungen hatte sich bereits einige Zeit vor Kriegsbeginn der Begriff der „staatsbürgerlichen Bildung“ entwickelt. Nicht minder zahlreich wie die Formen, die man ihr im Schulunterricht zu geben gedachte, waren die Ansprüche, die — wenigstens innerhalb der geschichtlich-sprachlichen Fächergruppe — die einzelnen Unterrichtsgegenstände auf die Mitarbeit an der Verwirklichung dieses Ideals erhoben.

Zu wenig beachtet wird dagegen leider auch heute noch das Bestreben, der stofflichen Zersplitterung, wie sie unserem vielgestaltigen höheren Schulwesen je länger desto mehr anhaftet, nach Kräften entgegenzuwirken. Drohte doch schon den Hauptformen, der humanistischen, realgymnastischen und der realistischen, infolge der ihnen im Jahre 1900 ausdrücklich zugebilligten Betonung ihrer Eigenart, ein bedenklicher Mangel an geistigem Gemeinbesitz der Abiturienten jener Anstalten.

Fast noch schlimmer aber sind die Folgen für den einzelnen: wohin man auch blickt, namentlich aber auf der Oberstufe der höheren Schule, ein größenteils unvermitteltes Nebeneinander überreichlich zugemessener Bildungstoffe und rein formalen Geistesübungen, die auf den jugendlichen Geist einströmen. Eine besonnene Schulreform der Zukunft wird es sich hoffentlich, entschiedener als

bisher üblich, angelegen sein lassen, den verschiedenen Schulformen ein stark ausgeprägtes Gemeinsames zu geben, dem einzelnen Schüler aber vermehrte Gelegenheit, den von ihm erworbenen geistigen Besitz wie von einer höheren Warte überschauen und dessen einzelne Teile in innerer Beziehung zueinander zu setzen.

Wie kann die Erdkunde zur Lösung der genannten Aufgaben beitragen?

„Vor allem soll der Deutsche wissen, was er an seinem Lande hat,“ sagt Fr. Nagel. Mancher wird erwidern, der Landeskunde des Deutschen Reiches werde seitens der höheren Schulen genügende Aufmerksamkeit geschenkt. Soweit sich dies auf den Unterricht der Unter- und Mittelstufe bezieht, trifft es im großen und ganzen auch zu. Es kann aber nicht entschieden genug darauf hingewiesen werden, daß es gerade auch in der Länderkunde sehr viel weniger auf das Was als auf das Wie ankommt. Mit dem leider noch vielfach üblichen Auswendiglernenlassen unzähliger Gebirge, Berge, Flüsse, Städte usw. erzieht man schlecht zu deutsch-nationaler Bildung und Gefinnung. Vielmehr gilt es, unter Beschränkung des Gedächtnisstoffes auf das unbedingt Notwendige, möglichst alle Geistes- und Gemütskräfte anzuregen. Welche nicht ganz gering einzuschätzenden Einsichten und Triebfedern des Wollens lassen sich z. B. schon aus der rechten Beobachtung unserer Grenzen, ihrer Zugänglichkeit für den Verkehr, der Möglichkeit ihrer Verteidigung, der Lage der Festungen u. dgl. m. selbst bei einer ersten elementaren Durchnahme der deutschen Landeskunde erwerben!

Vor dem Kriege war in weiten Kreisen unseres Volkes jeder, der „die ganze Welt“ kannte, eo ipso wie von einer Glorie umgeben. Ob ihm das eigene Vaterland nach seiner landschaftlichen und völkischen Eigenart aus persönlicher Anschauung entsprechend vertraut war, kam dagegen kaum in Betracht. Gewiß hat der Modegeschmack seinen nicht zu unterschätzenden Anteil, wenn bald Italien oder Ägypten das Ziel deutscher Reiselust war, bald Schweden oder irgendeine andere Weltgegend im Sinne des Touristen als „modern“ galten. Nun aber die Rehrseite! Wie viele Süddeutsche, die nicht Beruf oder Zufall dorthin führte, kannten die landschaftliche Anmut der Holsteinischen Schweiz? Wie viele Norddeutsche die stille Größe der Vogesenlandschaft? Wie viele Rheinländer die seit Hindenburg sozusagen „entdeckten“ masurischen Seen? — Abgesehen von der landläufigen Geringschätzung alles dessen, was „nicht weit her“ war, hatte nicht zuletzt die mangelnde Sachkenntnis, d. h. letzten Endes die geographische Schulbildung einen Hauptanteil an der Schuld. — Bis vor etwa einem Jahrzehnt war höchstens ausnahmsweise einmal das Deutschtum im Auslande Gegenstand erdkundlicher Betrachtung in der Schule. Es ist ein anerkennenswertes Verdienst der neueren Schulbücher, daß sie, und zwar schon seit einigen Jahren vor dem Kriege, die frühere Versäumnis gutzumachen suchen. Daß aber der Mehrzahl der Gebildeten Deutschlands die Tatsache der „zwei Millionen deutscher Bauern“ in Rußland im Augenblick ihrer höchsten nationalen

Bedrängnis überhaupt erst bekannt wurde, wird späteren Geschlechtern hoffentlich nur schwer verständlich erscheinen.

Weiterhin ist die Erdkunde als Unterrichtsfach höherer Schulen berufen, noch weit entschiedener, als es bisher meist geschah, vor allem die wirtschaftlichen und die völkischen Beziehungen des Deutschtums zum Auslande gebührend zu würdigen. Es scheint, als wenn wir uns in diesen Punkten früher teils von der vielberufenen deutschen „Objektivität“ gegenüber anderen Völkern und ihrer nationalen Betrachtungsweise, teils von falsch verstandener Wissenschaftlichkeit und der Lust an systematischer Vollständigkeit allzusehr haben bestimmen lassen.

\* \* \*

So einfach wie auf dem Gebiet der Erziehung zu deutscher Bildung und deutschem Nationalbewußtsein liegen die Dinge keineswegs, wenn wir uns nun die Frage der staatsbürgerlichen Bildung zuwenden. Wie bekannt, wird sie nach ihrer stofflichen Seite außerordentlich verschieden gefaßt. Dem einen bedeutet sie im wesentlichen ein Bekanntmachen mit den Grundfragen und Haupttatsachen der Verfassung, der Staatsverwaltung und der Volksvertretung. Andere möchten der Staatsbürgerkunde im Schulunterricht je nachdem einen mehr historischen, juristischen oder soziologischen Einschlag geben. So berechtigt nun diese Auffassungen sein mögen, darf daneben doch die folgenschwere Tatsache nicht übersehen werden, daß Staat und Staatsboden aufs engste zueinander gehören und in mannigfacher Wechselbeziehung zueinander stehen. Diese letztere Betrachtungsweise kommt aber derjenigen der wissenschaftlichen politischen Erdkunde von heute sehr nahe. Es ist daher von der heraufkommenden staatsbürgerlichen Bildung eine vertiefte Einsicht in die Abhängigkeit der Volkswirtschaft von den physisch-geographischen Verhältnissen zu fordern. Man denke nur z. B. an die zahlreichen Gelegenheiten, die städtebildende und städtevergrößernde Wirkung gerade der Industrie (im Gegensatz zur Landwirtschaft) mit ihren für das gesamte Staatsleben bedeutsamen Licht- und Schattenseiten. Diesen und vielen ähnlichen Vorfragen der inneren Politik kann eine im staatsbürgerlichen Sinne bildende und erziehlische Wirkung schwerlich abgesprochen werden. Ja, man darf getrost behaupten, daß die Anschauungsweise der modernen politischen Erdkunde geradezu eine unentbehrliche Ergänzung zu dem Bilde liefert, das der Schüler aus der mehr rückschauenden Betrachtung des Geschichtsunterrichts gewinnt. Gibt dieser gleichsam den Längsschnitt der politischen und kulturellen Entwicklung, so die Erdkunde den Querschnitt. Angesichts der ununterbrochenen heutigen Volksverschiebungen innerhalb der Staatsgrenzen und über diese hinweg darf der Schüler bei der Erwähnung des Begriffs „Völkerwanderung“ nun nicht mehr wie hypnotisiert einzig die Jahreszahl 375 n. Chr. sich ins Gedächtnis zurückrufen; und wenn mit der gewohnten Ausführlichkeit von der Agrarreform des Gracchus die Rede ist, warum ist dann

im erdkundlichen Unterricht ein Verweilen bei der Frage des gegenwärtigen Bodenbesitzes in unserm Vaterlande etwas so Unerhörtes? —

Die Zahl derer mehrt sich, die selbst dem gebildeten Deutschen eine kaum noch entschuld bare Interesselosigkeit in Sachen der äußeren Politik vorwerfen. Wie mir scheint, wird diese Anschuldigung fast ebenso oft erhoben, wie eine Besserung — an der unrichtigen Stelle gesucht. Man übersieht nämlich meistens die eine folgenschwere und unbestreitbare Tatsache, daß der bloße Begriff „äußere Politik“ heutzutage wesentlich umfangreicher und noch dazu sehr viel verwickelter geworden ist, als er es noch — jedenfalls für den Deutschen — etwa vor einem Menschenalter war. Vergleichen wir beispielsweise die rein kontinentale Politik der auf den Krieg von 1870/71 folgenden anderthalb Jahrzehnte mit den weltbewegenden Fragen, die in den letztverflossenen Zeitaläufen im Vordergrund des außerpolitischen Interesses standen! Zwei Dinge sind es da vor allen anderen, die dem letztgenannten Zeitraume ihr ganz besonderes Gepräge geben: der gegen früher fast sprungartig erweiterte Schauplatz politischen Geschehens bzw. politischer Probleme, sodann die unlös bare Verflechtung der wirtschaftlichen mit den (im engeren Sinne sogenannten) politischen sowie mit militärischen Fragen. — Die wirtschaftliche und nationale Bedeutung dieses oder jenes gerade in Betracht kommenden Erdraumes nicht (oder doch nicht genügend) verstehen, ist im Zeitalter der Weltpolitik und Kolonialpolitik nahezu gleichbedeutend mit dem Verzicht auf eine auch nur im bescheidensten Maße selbständige politische Stellungnahme zu den Fragen der großen Politik überhaupt. Über diese brutale Tatsache hilft uns keine fromme Selbsttäuschung hinweg; und selbst die an sich durchaus berechtigte Forderung eines vertieften Geschichtsunterrichts im Sinne der Erweckung staatsbürgerlichen Denkens und Urteilens ist doch keineswegs das Allheilmittel, als welches es heute oft etwas überschwänglich angepriesen wird. Erst Geschichte und Erdkunde — um von anderen Wissensgebieten zu schweigen — aber auch nur unter der Voraussetzung reinlicher Scheidung ihrer besonderen Aufgaben, geben dem gebildeten Staatsbürger den dringend zu wünschenden Weitblick, ja, überhaupt erst das nötige Interesse an den Grundfragen der neueren wie der zukünftigen äußeren Politik.

Welches sind die Hauptkornkammern der Erde? Welche Länder erzeugen bzw. verarbeiten am meisten Kohle und Eisen? Welche Länder sind vorwiegend Ackerbau-, welche mehr Industriestaaten? Welche Weltverkehrswege verfolgen die großen Baumwoll- (Woll-, Getreide-) frachten? In welchem Herrschaftsbereich werden diese Güter erzeugt? — Diese und zahllose verwandte Fragen sind doch zugleich ebenso viele Vorfragen der äußeren Politik, und zwar in einem Maße, daß das Wissen um sie durchaus nicht nur Sache des Politikers von Fach ist.

Neben dem ernstlichen Betriebe der Wirtschaftsgeographie auf höheren Schulen täte ein sachgemäßes Eingehen auf die Haupttatsachen der Völkerkunde,

soweit sie zum Verständnis der Völker und des Staatswesens dient, bitter not. Längst hat sich zwar — und mit Recht — die eigentliche Völkerkunde aus dem Verbands der Gesamtgeographie als Wissenschaft losgelöst. Aber doch sind, unbeschadet ihrer Sonderziele, Erdkunde und Völkerkunde in Forschung und Lehre aufeinander angewiesen. Im Rahmen der Schulerdkunde lassen sich beide Wissenschaften noch viel weniger ohne Schaden voneinander trennen. Es wäre eine wichtige Aufgabe der Schulerdkunde, die geistig-seelische, körperliche und, nicht zuletzt — die kulturelle Eigenart der Völker darzustellen: der sogenannten Natur- wie der Halb- und Vollkulturvölker. Leider konnte — aus Gründen, die weiter unten erörtert werden sollen — von einer planmäßigen und vom Bewußtsein ihrer inneren Bedeutsamkeit erfüllten Arbeit der höheren Schule auf diesem Gebiet bisher wohl nur in Ausnahmefällen die Rede sein. Soweit ich sehe, fanden bezügliche Äußerungen von Ethnologen und Kolonialpolitikern bisher nicht den verdienten Beifall in maßgebenden Kreisen; jedenfalls hat man aus ihnen nicht die praktischen Folgerungen für einen zeitgemäßen Ausbau des Erdkundenunterrichts, im besonderen auf der Oberstufe, gezogen.

Die großen Linien dessen, was sich, vom nationalen Standpunkt angesehen, im Schulbetrieb unseres Faches zu ändern bzw. anzubahnen hat, zeichnet Paul Rohrbach in den folgenden, der „Deutschen Politik“ entnommenen Darlegungen:

... „Das Bekenntnis zur Internationalen und zum Völkerfrieden ist an und für sich heute praktisch ebenso ziel- und wertlos, wie das zum Schutz des Vaterlandes und selbst der Welt- und Überseepolitik. Die Allgemeinheiten helfen nichts, es muß vielmehr das Wissen um eine bestimmte Mindestmenge von positivem Stoff und eine Vorstellung davon erlangt werden, was dieser Stoff, diese Tatsachen mit unsern nationalen Interessen zu tun haben. . . .

Angenommen, wir wollten das, was wir brauchen, schulumäßig lehrhaft ausdrücken, so wäre ein neues Fach in die Volksbildung einzuführen: politische Weltkunde. Bleibt man, um zunächst durch die Entwicklung eines Themas formelle Deutlichkeit für unsern Gedanken zu gewinnen, bei dem Bilde eines Schulfaches, so könnte über die Grundlage, auf der es aufzubauen wäre, kein Zweifel sein: natürliche und politische Erdkunde. Erweitert man diesen Begriff nach der geschichtlichen und kulturwissenschaftlichen Seite hin, so hat man das beisammen, was als Wissen und Anschauung in unsere nationale Bildung aufgenommen werden muß. . . .

Nirgends ist es damit getan, die Flüsse und Gebiete, die Grenzen und Städte, die Quadratzahlen und die Einwohnerzahlen im Kopfe zu haben. Überall kommt es auf die innere Verbindung dieser Dinge an, und darauf, wie sie sich in politische Notwendigkeiten und politisches Streben umsetzen. Überall kommt es vor allen Dingen darauf an, was für Menschen in den Ländern wohnen und was für eine Sinnesart sich in ihnen gebildet hat. Das alles ist „Weltkunde“, und wenn diese Art von Weltkunde nicht recht bald zu einem

festen Stück unserer politischen Volksbildung wird, so werden wir nicht daran denken können, zukünftigen Krisen mit einer besseren inneren Vorbereitung entgegenzugehen, als wir es diesmal getan haben.“ —

\* \* \*

So hervorragend wichtig nun die politisch-kulturelle Seite der Erdkunde im Hinblick auf die allgemeinen Ziele der Bildung ist, darf darum doch die physische Erdkunde im Schulunterricht der Zukunft keinesfalls vernachlässigt oder zugunsten der politischen gekürzt werden. Das Verhältnis der beiden scheinbar so grundverschiedenen Seiten eines und desselben Unterrichtsgegenstandes andeuten, heißt, auf einige weit verbreitete schiefe Ansichten und Mißverständnisse eingehen, die allein schon aus Gründen der gesamten Schulreform einer Klärung in der weiteren Öffentlichkeit bedürfen.

Die preussischen Lehrpläne von 1901 betonen die Notwendigkeit, physische und politische Erdkunde im Unterricht nicht grundsätzlich zu trennen. Es scheint auch heute noch angebracht, darauf hinzuweisen, daß beide zusammen, in engster Beziehung zueinander gesetzt, die spezifisch-erdkundliche Betrachtungsweise im modernen Sinne überhaupt erst ermöglichen. Ein Gebirge z. B. ist an und für sich ein Gegenstand geologischer Forschung, die Entstehung, Alter, Schichtenfolge u. a. m. festzustellen sucht. Die physische Erdkunde dagegen interessiert diese Untersuchungen und ihre Ergebnisse hauptsächlich insofern, als sie die heutigen Gebirgsformen und deren Ausmaße, die Entstehung der Täler, u. dgl. verständlich machen. Das Gesamtbild endlich, wie es namentlich die spezielle Erdkunde („Länderkunde“) von jenem Gebirge entwirft, enthält überdies z. B. eine Darstellung der wirtschaftlichen Bedeutung des Gebirges (Mineralschätze, Bodenbenutzung usw.), ferner Näheres über die Verkehrsbedeutung, Lage und Art der menschlichen Siedlungen: alles dies nach Möglichkeit in begründend-vergleichender Darstellung. — Entsprechend könnte man zeigen, wie z. B. die geographische Klimakunde, ihrer scheinbaren „Ähnlichkeit“ mit der Meteorologie zum Trotz, tatsächlich nach Methoden und Zielen von der reinen Meteorologie, d. h. Physik der freien Atmosphäre, wesentlich verschieden ist. Und die Meereskunde bedeutet als Teilgebiet der geographischen Wissenschaft — und mutatis mutandis der Schulerdkunde — mehr als die Summe der chemisch-physikalischen Eigenschaften des Meerwassers, der Strömungen und Gezeiten usw. — Eigentümlich ist also der herauskommenden Schulerdkunde nach ihrem physischen Teil das Hervorheben der Einwirkungen, die z. B. Luftkreis und Meer auf die feste Erdoberfläche ausüben, fernerhin überhaupt die Darstellung der Wechselbeziehungen zwischen Festem, Flüssigem und Luftförmigem nach ihrer örtlichen Verteilung auf unserm Planeten.

Wie einerseits mit der politischen Erdkunde (Anthropogeographie), ist die physische Erdkunde andererseits mit der astronomischen durch tausend Fäden verknüpft. So wenig wie etwa die Klimakunde im Schulunterricht sich in

„Wolken, Luft und Winde“ auflösen darf, soll auch die Betrachtung unseres Erdkörpers als Glied der Sternenwelt nicht in eine richtungs- und uferlose, wenn auch stark verwässerte Astronomie und Astrophysik ausmünden. Viel mehr wird nicht zum wenigsten in dem letzteren Punkte eine besonnene Methodik das Wesentliche von dem Ballast des geographisch Unwichtigen befreien. Um einen der vielen gangbaren Wege anzudeuten, erinnere ich nur an die eine Tatsache der Schiefe der Ekliptik, auf deren schwerlich zu überschätzenden Folgen für die organische — und anorganische irdische Natur Schopenhauer einmal hinweist. —

Das Gesagte möge genügen, um das Oberflächliche der bis in die Kreise der höheren Schule verbreiteten Ansicht zu zeigen: die Erdkunde im allgemeinen, physische und politische Erdkunde im besonderen ein bloßes Konglomerat der verschiedenartigsten Wissensgebiete, dem nur der Gesichtspunkt der räumlichen Anordnung den Schein einer selbständigen Wissenschaft verleihe. —

Demgegenüber gilt es, gerade im Hinblick auf die Mitarbeit unsres Faches an den Gesamtzielen der höheren Schule, auf eine vielfach verkannte Stärke des erdkundlichen Unterrichts hinzudeuten: einmal die Erziehung zum kausalen Denken, dieser im allgemeinen viel zu wenig gewürdigten Aufgabe unsrer höheren Schulen. Zweitens ist die Erdkunde, besonders auf der Oberstufe, in einem Maße wie kaum ein zweites Fach nach ihrer ganzen Eigenart dazu befähigt, das Sinecensehen von Natur- und Kultur und ihrer Wechselbeziehungen zu üben. Es ist nämlich kein Zweifel, daß das Übermaß des rein Stofflichen (bzw. des rein Formalen) in den meisten Unterrichtsfächern nachgerade einen beängstigenden Grad erreicht hat. Die Stimmen derer mehren sich, die der auf diese Weise hervorgerufenen geistigen Zersplitterung für den einzelnen Schüler durch ein entschiedenes Betonen derjenigen Fächer entgegenarbeiten möchten, die das erworbene Wissen ihm in einer neuen Beleuchtung zeigen, seine formalen Fähigkeiten (z. B. Mathematik, Zeichnen, Sprachen) auch außerhalb des jeweiligen eigentlichen Fachgebietes sich betätigen lassen möchten. „Nicht ohne zureichenden Grund sind sicherlich die vielen Klagen, daß der Schüler vor lauter Mathematik nicht mehr die Sterne, noch vor lauter Grammatik die Sonne des klassischen Altertums sehe.“ Früher erhoffte man die nötigen „assoziiierenden“ Wirkungen im besonderen vom Deutschunterricht (deutscher Aufsatz), und in der Tat ist das Deutsche zu einer Mittel- und Vorrangstellung schon aus dem angedeuteten Grunde berufen. Aber eben nur innerhalb der sprachlich-geschichtlichen Gruppe von Lehrfächern! — Neben dem Deutschen wird neuerdings gerade zur Erfüllung des genannten Zweckes die sogenannte philosophische Propädeutik für die Oberklassen herbeigesehnt. Indes beschränkt sich ihr Wirkungskreis naturgemäß auf das rein Ideelle.

So bleibt also, wie man die Sachlage auch ansehen mag, der Erdkunde in ihrer Rolle als Vermittlerin zwischen Natur- und Kulturerkenntnis eine wichtige Teilaufgabe unsrer höheren Schule zu erfüllen übrig.

\* \* \*

Bevor die Schulerdkunde imstande sein wird, selbst nur den bescheidensten Erwartungen nach dieser Richtung gerecht zu werden, sind mancherlei Hemmnisse zu überwinden.

Ist die Erdkunde eine ganz besonders „komplexe“ Wissenschaft, so folgt daraus für einen gedeihlichen Schulunterricht, daß zu einer vollen Auswirkung ihrer Bildungsmöglichkeiten der Schüler ein nicht zu gering bemessenes Wissen aus den wichtigeren Hilswissenschaften bereits sein eigen nennen muß, wenn anders der Erdkundenunterricht auf ihnen wirklich aufbauen soll. Praktisch gesprochen ist also, — selbst abgesehen von der nötigen geistigen Reife, — erst die Oberstufe der geeignete Platz, um den geographischen Unterricht zum befriedigenden Abschluß zu bringen.

Heute sind wir von der Verwirklichung dieser auf zwingenden Gründen beruhenden Erkenntnis noch ziemlich weit entfernt. Zwar schreiben die amtlichen Lehrpläne „länderkundliche Wiederholungen im Anschluß an den Geschichtsunterricht“ auf der Oberstufe vor; zwar werden den Oberklassen der Oberrealschulen für eine (!) erdkundliche Wochenstunde verhältnismäßig umfangreiche Lehraufgaben gestellt, so u. a. „die Grundzüge der allgemeinen Erdkunde, gelegentlich auch einiges aus der Völkerkunde.“ Aber man kann sich bei näherer Prüfung dem Eindruck nicht entziehen, daß dieser Unterricht allein schon wegen seines allzu bescheidenen äußeren Umfangs, gleichsam in der Luft schwebt — dies um so mehr, wenn er von Tertia (oder doch Untersekunda) an auf einem großen Teil der höheren Lehranstalten nur mit einer Wochenstunde betrieben wird.

Fast noch schwerwiegender will ein anderer Umstand erscheinen. Wie aus Statistiken der letzten 15 Jahre unzweideutig hervorgeht, ist der Anteil der nicht fachmännisch vorgebildeten Lehrer der Erdkunde an der Gesamtzahl der Lehrer dieses Faches ein unerwartet hoher, obwohl geprüfte Fachlehrer der Erdkunde im allgemeinen weit mehr als unbedingt nötig vorhanden sind. Nach zuverlässigen Angaben aus dem Schuljahr 1907/08, — neuere Zahlen liegen mir nicht vor — die sich auf verschiedene deutsche Landesteile (Berlin, Königreich Sachsen, Elsaß-Lothringen) beziehen, wurde unser Fach zu etwa 40—50 Prozent und darüber von Nicht-Geographen unterrichtet. Leider ist es immer noch, im Widerspruch zu den ausdrücklichen amtlichen Bestimmungen, vielerorten „Brauch“, erdkundliche Lehrstunden womöglich ohne Rücksicht darauf, ob der betreffende Nichtfachmann sich einarbeiten kann oder will, als „Füllstunden“ zwecks Erreichung der erforderlichen Stundenzahl unter die Mitglieder eines Lehrerkollegiums zu verteilen!

Ich will auf die naheliegenden Folgen für den wissenschaftlichen Ernst der Schularbeit und ihr Ansehen in der Öffentlichkeit nicht eingehen. Das Gesagte dürfte auch dem Fernerstehenden verständlich machen, weswegen der bisherige erdkundliche Schulunterricht die auf ihn gestellten Erwartungen in der Regel überhaupt nicht erfüllen konnte. Damit ist meines Erachtens zugleich der

Weg angedeutet, den eine künftige Schulreform wird gehen müssen, will sie nicht gegenüber einer dringenden pädagogischen Forderung der Gegenwart als rückständig erfunden werden. —

Vergessen wir nicht den weiteren Zusammenhang, in dem wiederum die Schulreform als Ganzes mit der Reform des Universitätsunterrichts steht! Gern und dankbar sei der Verdienste der akademischen Vertreter der Geographie um die Schulerdkunde gedacht. Ich nenne nur bekanntere Namen, wie Kappel, Kirchhoff, H. Wagner. Aber von diesen und einigen weiteren rühmlichen Ausnahmen abgesehen, liegt trotz allem, was darüber geredet und geschrieben ist, die akademische Ausbildung der künftigen Erdkundeführer der höheren Schulen vielfach immer noch im Argen. Es ist ungemein bequem und einleuchtend, vom Schulunterricht zu verlangen, er solle endlich einmal seine alte bläßlich-papierene Farbe ablegen und sich mehr Freilicht- und Luftkultur zum Grundsatz machen. Man darf versichert sein, daß diese und viele andere derartige Wünsche noch nach einem Menschenalter zu den „frommen“ gehören werden, wenn nicht inzwischen der akademisch-geographische Unterricht, so namentlich durch regelmäßig wiederkehrende und planvoll geleitete geographische Studienreisen, vorsorgt. Daß gewisse, im Schulunterricht der Erdkunde besonders wichtige Teilgebiete, wie z. B. die Wirtschaftsgeographie, an manchen Universitäten allzu stiefmütterlich behandelt werden, erwähne ich nur der Merkwürdigkeit wegen. Was soll man aber dazu sagen, wenn ein namhafter Universitätslehrer der Geographie ebenso geringschätzig wie sachunkundig redet von der geographischen Hochschulbildung als einer „Wissenssumme, die dann beim Unterricht nur zu verdünnen ist“\*). — Unter den obwaltenden Verhältnissen ist es von vornherein verfehlt, eine Reform des geographischen Unterrichts an höheren Schulen ohne entsprechende durchgreifende Änderungen im Universitätsbetrieb der geographischen Wissenschaft zu erhoffen. Diese Erkenntnis bricht sich in den beteiligten Fachkreisen zwar sehr langsam, hoffentlich aber sicher Bahn. Die Schulmethodik und die verschiedenartigsten Lehrmittel für die Erdkunde sind — mindestens in der Theorie — so weit vervollkommenet, daß wir als das nächste Ziel, aber auch als die *conditio sine qua non*, eine den Zeitverhältnissen angepaßte äußere Stellung im Lehrplan und Lehrbetrieb der höheren Schule bezeichnen müssen. —

Möchten meine Ausführungen mit dazu beitragen, die mancherlei veralteten und einseitigen Anschauungen über Wesen und Aufgaben neuzeitlicher Schulerdkunde zu klären und so die Verwirklichung ihrer Forderungen zu beschleunigen.

\*) Geographischer Anzeiger 1916, S. 228.

