

Ziele des Geographieunterrichts

Autor(en): **Flückiger, Otto**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **21 (1935)**

Heft 15: **Geographieunterricht**

PDF erstellt am: **24.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-539855>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ziele des Geographieunterrichts*

Wer sich über den geographischen Unterricht der letzten Jahrzehnte Rechenschaft geben will, kann nicht an der Tatsache vorbeisehen, dass eine gewisse Zwiespältigkeit der Zielsetzung den geradlinigen Gang der Arbeit fühlbar hemmt. Eine allgemein verbreitete und mit Entschiedenheit vertretene Ansicht stellt die Anforderungen des praktischen Lebens als richtungweisend, als das Mass aller Dinge im Unterricht hin; sie verlangt von der Geographie in weit stärkerem Mass als von andern Fächern, dass sie den jungen Menschen auf diese Anforderungen hin ausüste, mögen auch bisweilen solche Bedürfnisse des Tages von jeder Geistigkeit recht weit abliegen. Demgegenüber rückt heute der Geograph jene Elemente seines Wissensgebietes in den Vordergrund, die geeignet sind, dem Menschen tiefere Erkenntnisse zu bringen und ihn geistig zu fördern. Die beiden Wege müssten an sich weit auseinander führen. Prüft man sie nach ihren Zielen hin, so wird sich die Ansicht festigen, dass im Unterricht die kategorischen Ansprüche einer ausschliesslich praktischen Einstellung zum mindesten nicht der Auswertung des Ideen Inhaltes vorangesetzt werden dürfen.

Soll die Geographie in den seelischen Bezirken Heimatrecht haben und soll sie an der allseitigen geistigen Ausbildung mitwirken, so ist unumgänglich, dass sie über blosses Tatsachenwissen hinaus ihren gedanklichen Gehalt im Unterricht fruchtbar werden lässt. Ihre Ideen sind keineswegs, wie oft als Einwand vorgebracht wird, nur einer gehobenen Betrachtungsweise zugäng-

lich. Sie müssen, wenn auch der Altersstufe des Schülers gemäss in vereinfachter Formulierung, die geistige Haltung des Unterrichts bestimmen, wenn anders die Erdkunde mitwirken soll, dem jungen Menschen die Vielgestaltigkeit der für ihn bedeutungsvollen Probleme aufzuschliessen. Objekt geographischer Betrachtung ist vorerst die Landschaft, oder weiter gefasst die gesamte Umwelt, die das Leben des Menschen wie in einem Rahmen umschliesst. Es gilt, einen Erdraum in seiner Entwicklung von früheren Zeiten der Erdgeschichte her zu verstehen, und zu erkennen, wie er sich dem allgültigen Gesetz vom Werden — Sein — Vergehen einordnet. Die Landschaft als Wohnraum des Menschen wird damit selbst zu reichem Leben erweckt; wir ahnen in ihr Art von unserer Art und fühlen uns mit ihr in einer auch innerlichen Zusammengehörigkeit verbunden. Solche dynamische Betrachtungsweise spricht zum Gefühl und befruchtet die Phantasie; sie enthält die Elemente, aus denen der Schüler ein eigenes Weltbild gewinnen kann. In der heimatlichen Landschaft, die im Gang der Zeiten selbst der Wandlung unterliegt, passt sich der Mensch als der beweglichere Teil stets von neuem ein; er gestaltet seinen Wohnraum nach seinen Bedürfnissen um und fügt zum Bild der Erde neue Züge. Es wird zu einem dankbaren und fruchtbringenden Leitgedanken im geographischen Unterricht, jenen Beziehungen nachzugehen, die den Menschen in Siedlung und Arbeit, in seinem Tun und Denken mit dem Wohnraum verbinden. Wenn sich die Bewohner immer enger den Formen des Reliefs und den Bedingungen der Umwelt einfügen, so erwächst daraus jenes einheitliche Bild von Mensch und Heimatboden, das mit starker Eindrucks kraft zur empfänglichen Seele spricht. Die Auffassung von der Erde als dem Wohn- und Erziehungshaus des Menschengeschlechtes, nach dem bekannten Worte Karl Ritters, darf auch dem Unterricht etwas

* Dieser Aufsatz ist mit freundlicher Erlaubnis des Verfassers und des Verlages Orell Füssli, Zürich, der Schrift „Lebendige Schule“ (1928) entnommen. Er ist auf die Mittelschulstufe eingestellt, wird aber auch dem Volksschullehrer — in entsprechender Anwendung auf seine Schulstufe und für seine persönliche Fortbildung — wertvolle Richtlinien und Anregungen geben. Red.

von ihrer Weihe geben. Aus solcher Denkweise und solcher Behandlung geographischer Fragen muss das erwachsen, was letzten Endes das Ziel und der Ausweis eines jeden Unterrichts ist: Der Sinn für die Zusammenhänge.

Schenken wir daneben auch den Bedenken des Nur-Praktikers alle Beachtung. Er hält dafür, dass bei solchen angeblich verfrühten Gedankengängen das wirklich Notwendige und Nächstliegende Schaden leide: die Kenntnis des Tatsächlichen, das vorwiegend topographische Wissen, das gleich gebrauchsfertig ins Leben mitgenommen werden kann. Ferne, einst kaum beachtete Erdräume sind unserer Vorstellung heute näher gerückt; die Entfernungen sind kleiner geworden. So erscheint es als unumgänglich, dass diese entlegenen Teile der Erdoberfläche in den Kreis unseres Tatsachenwissens miteinbezogen werden. Wollen wir aber dieser Forderung wirklich genügen, so muss sich der Umfang der Kenntnisse in einem Masse weiten, dass der Unterricht die mächtig anwachsende Gedächtnisarbeit immer weniger zu leisten vermag; sie würde schliesslich die ganze verfügbare Zeit in Anspruch nehmen. Gewiss muss sich der Mensch vor allem auf der Erde zuerst einmal räumlich zurechtfinden und die Wohnbezirke abstecken; aber es ist nicht gerechtfertigt, dass er den Baugrund so lange und so einlässlich vorbereitet, dass dann für den geographischen Aufbau selbst die Zeit nicht mehr reicht.

Gegenüber den genetischen Verbindungen im geographischen Unterricht wird bisweilen der Einwand vernommen, es handle sich in diesen Gedankengängen mehr um phantasievolle Kombinationen als um gesichertes Wissen; es sei diesen Ideen Reiz und Interesse nicht abzusprechen; sie gingen aber doch wohl über das geistige Niveau der Schüler hinaus und müssten darum in der Schule zurücktreten. Allein ein ernsthafter, der Wahrheit verpflichteter Unterricht wird ohnehin blosser Vermutungen nicht als ge-

sichertes Gut ausgeben und Phantasiegebilden keinen Platz einräumen, so wenig wie er zu jenem öden geographischen Rationalismus hinneigt, der in der unbeirrten Verknüpfung von Ursache und Wirkung, im schematischen Bau von Zusammenhängen schwelgt und nicht die Ehrfurcht vor dem Unfassbaren und Ahnungsvollen kennt. Erfahrung und nicht zum wenigsten die Erinnerung an die eigene Schülerzeit erweisen es, dass auf die Dauer nicht die Tatsachen, sondern die Probleme eine rege Anteilnahme am Unterricht verbürgen. Mögen untere Altersstufen am Stofflichen selbst noch ihr Genügen finden, so verlangt der reifere Verstand nach geistiger Durchdringung. Jene geben sich noch leicht mit den einzelnen Tatsachen zufrieden; eine höhere Stufe will dagegen das geographische Wissen mit den Erscheinungen aus anderen Gebieten zu einem einheitlichen Bilde zusammenfassen. Diesem Streben nach einer Synthese kommt die Geographie in hohem Masse entgegen.

Die Aufgabe, die der Geographie im Unterricht zukommt, erfährt aber noch eine bedeutsame Erweiterung durch den bekannten Umstand, dass zwischen den einzelnen Wissensgebieten — namentlich in der Mittelschule — fühlbare Lücken liegen; hier kann der Geographieunterricht wertvolle Verbindungen zwischen den benachbarten Bezirken schaffen, und damit dient er dem fruchtbaren Gedanken der Konzentration.

Enge Beziehungen binden die Geographie an die Naturwissenschaften. Gunst und Ungunst des Bodens und des Klimas entscheiden über Pflanzen- und Tierverbreitung, und in der geographischen Betrachtung wird wiederum die Vegetationsdecke als ein je nach der Zone üppiger oder fadenscheiniger Mantel zu einem entscheidenden Bestandteil des Landschaftsbildes. Wirtschaftsgeographische Fragen setzen eine ausreichende Vertrautheit mit Art und Lebensbedingungen der Kulturpflanzen voraus;

mit der Verbreitung der Tiere verknüpfen sich ebenso wichtige geographische und wirtschaftliche Interessen; es genügt ein Hinweis etwa auf die Hochseefischerei, anderseits auf die gewaltigen Opfer, die in der Malaria, in der Schlafkrankheit und in den vielen anderen Schädigungen durch Insekten dem Menschen und seiner Wirtschaftstätigkeit auferlegt werden. Solche enge Beziehungen bestehen aber zwischen der Geographie und allen Teilen der Naturwissenschaften.

In der naturgegebenen Zusammenfassung einzelner Menschen und ganzer Menschengruppen mit ihrem Wohnraum wird die Geographie wiederum besonders nahe an die Geschichte gerückt; manchem historischen Tatsachenbestand kann eine geographische Betrachtungsweise zugrunde gelegt werden. Wohl gibt es in den anthropogeographischen Problemen und in den geographischen Voraussetzungen zum Ablauf der Geschichte eine Reihe subtilster Fragen, die in ihren letzten Folgerungen nur dem gereiften und überlegenen Urteil zugänglich sind; und doch regen sie, in der gebotenen vereinfachten Form, schon auf der Mittelschulstufe den aufgeschlossenen Geist zur Stellungnahme, zu Widerspruch oder Zustimmung an, und sie öffnen ihm die Tore in eine neue Welt. Aus dem Reichtum der Beziehungen eines Volkes zu seinem Lebensraum kann hier nur einiges als Hinweis auf die Problemstellung genannt werden; wie z. B. das Bergtal in den Alpen, in Griechenland, im Kaukasus, in zahlreiche Kammern aufgeteilt, zum Nährboden politischer Kleinformen geworden ist, und wie eigentümlich verwandt der altgriechische Partikularismus an jenen andern in unserer eidgenössischen Geschichte anklängt; oder wie uns in der Geschichte die völker- und staatenverbindende Kraft der Seen und Meere entgegentritt, im Bund der Waldstätte am See, in den zirkummarinen Machtansprüchen am Aegäischen Meer, im römischen Imperium, in Schweden als der baltischen Grossmacht nach dem Dreissig-

jährigen Kriege, im heutigen Mittelmeerbesitz Frankreichs und im Streben Italiens nach der adriatischen und der afrikanischen Geneküste; oder wie, für unser kontinental gerichtetes Denken besonders aufschlussreich, eine stark gebuchtete Küste als Schule der Seetüchtigkeit und als Grundlage der Seegeltung in der Geschichte wirksam wird: die norwegischen Fjorde, die Rias der Bretagne und der Buchtensaum Griechenlands. — Die Geschichte, in geographischer Betrachtung, zeigt uns die Staaten in ihrem Werden und Vergehen als Organismen mit ihren besonderen Lebens- und Wachstumserscheinungen; durch die Eigenart des Naturrahmens kann die Entwicklung einmal behindert, an einer andern Stelle gefördert werden. Durch solche Auffassung naturbedingter Erscheinungen im Leben des Staates erschliessen sich politische Vorgänge der Gegenwart dem Verständnis besser. Gewiss befähigt uns diese Einsicht noch lange nicht zu verlässlichen politischen Prognosen; aber sie schärft doch das Gefühl für das Erreichbare; sie kann vielleicht einmal verhüten, dass ein Volk, im Entscheid über seine eigenen Geschicke, in grober Missachtung der vom Naturraum vorgezeichneten Grenzen, sich in einer Richtung betätigt, die keinen Erfolg verheisst.

Auch dem neuzeitlichen Sprachunterricht ist das Gesamtbild des Landes und seiner Bewohner der natürliche Hintergrund. Stets bleibt die Pflege fremder Sprachen oder der Muttersprache in lebendiger Gemeinschaft mit der Volksart und der Geistigkeit, aus der jene Sprache hervorgewachsen ist. Der Geist der Sprache und ihre Literatur fügen aber wiederum zum Bild von Land und Menschen soviel an feinsten Einzelzügen, soviel an Stimmung und seelischem Gehalt, dass ohne allen Zweifel die Geographie vom Sprachunterricht ebenso Wertvolles empfängt, als sie selbst zu geben vermag. Wie sehr die Pflege fremder Literatur unsere Einfühlung in Land und Menschen vertiefen kann, das mögen unter vielen nur diese

wenigen der Schule vertrauten Namen sagen: Alphonse Daudet, Pierre Loti, Chiesa. Und für unsere Muttersprache soll für dieses Mal eine zu wenig bekannt gewordene kleine Sammlung „Die deutschen Lande in der Dichtung“ **, Zeugnis geben. „Dichter sind vom alten Homer bis heute die wahren Entdecker landschaftlicher Schönheit gewesen.“ Nicht besser kann sich uns die Eigenart des norddeutschen Landes erschliessen, als wenn Storm, Fontane, Liliencron, Frenssen, Löns das Seelische der heimatlichen Landschaft lebendig werden lassen.

Vieles, was in unserem geistigen Leben Bedeutung hat, kann in den üblichen Unterrichtsplan der Schule nicht aufgenommen werden; es steht neben oder zwischen den hergebrachten Fächern. Es ist ein fruchtbarer Gedanke eines jeden zeitgemässen Unterrichts, zu solchem Geistesgut hinüber die Verbindung zu suchen und über die Lücken im Lehrplan hinweg die Einheit und Zusammengehörigkeit allen Wissens zu betonen. Jeder Unterricht, der den Eingang in die Nachbarbezirke findet, kann zu dieser Konzentration beitragen. In solcher Ausweitung des Gesichtsfeldes findet die Geographie, in einem Mass wie kaum ein anderes Fach, eine dankbarste Aufgabe.

Wie kann nun im einzelnen im geographischen Unterricht die Denkarbeit gepflegt und die Anschaulichkeit gefördert werden? Viele Mittel sind diesem Zweck dienstbar gemacht; es soll hier nur auf einen der Wege verwiesen werden, der mit zum Ziele führen kann. Worte allein tun's nicht, und Bilder und Karten sind letzten Endes für die Kenntnis eines Erdraumes doch nur Abstraktion, ein Ersatz und eine Ergänzung. Verständnis für Land und Leute schenkt uns am eindrücklichsten die Wirklichkeit selbst, die immer noch über den bestgewählten Worten und Nachbildungen steht. Es bedeutet nun erfahrungsgemäss einen nicht

** Deutsche Dichter-Gedächtnis-Stiftung, Hamburg 1912.

ganz leichten Schritt, wenn die im Unterricht gewonnenen Kenntnisse und Vorstellungen in die Natur selbst übertragen werden sollen. Vorerst steht der Schüler noch recht ratlos vor der Ueberfülle der landschaftlichen Eindrücke und versucht nur tastend, wie er die wesentlichen Züge aus dem mehr Zufälligen und Belanglosen heraushebt und einen Sinn in die Landschaft bringt. Dem ungeschulten Blick scheint die Landschaft überhaupt keiner besondern Deutung zugänglich; ohne Führung und Einführung bleibt verschlossen, was sie dem denkenden Menschen über ihren Entwicklungsgang und über ihre Bedeutung als Schauplatz menschlichen Lebens und Wirkens zu sagen hat. Geographische Exkursionen können aber aus verschiedenen leicht verständlichen Gründen nie in der Zahl ausgeführt werden, wie es nach dem Ziel und den Ergebnissen wünschenswert erscheint. Wir haben darum an unserer Schule den Versuch unternommen, geographische Wanderungen in etwas abweichender Form durchzuführen. Statt einer ganzen Klasse unter der Führung des Lehrers gehen Gruppen von zwei oder drei Schülerinnen, die sich nach eigener Neigung zu einer Arbeitsgemeinschaft zusammenschliessen, auf die Reise; sie erkunden eine Gegend, die sie sich aus einer grösseren Auswahl selbst ausgesucht haben, in eben noch erreichbarer Entfernung von der Stadt, wie Tössbergland, Weinland, Rafzerfeld, Wehntal, Knonaueramt, Sihltal u. a. Eine eingehende Besprechung vor der Exkursion muss die Schülerinnen, die selbständig die Wanderung unternehmen, in das einführen, was ihnen die Landschaft in Bau und Gestalt, in den Wohn- und Wirtschaftsverhältnissen bieten kann; muss sie vielleicht auch einmal anleiten, wie man Wissenswertes mit gutem Erfolg von den Leuten in jener Gegend erfragen kann. Ein Schema wäre hier vom Uebel; die Einführung in so viele Fragen der Landschaftskunde ist nur als Wegweiser gedacht. Jeder Teilnehmerin bleibt es überlas-

sen, die Dinge besonders eingehend zu behandeln, die ihr gerade für diese Gegend wichtig und interessant erscheinen. — Die Aufgabe ist auf lange Sicht, auf Monate hinaus gestellt. So können die Wandergruppen nach Gutfinden freie Tage der Schulzeit oder Ferientage verwenden; und es muss am Ende noch genügend Zeit für die schriftliche Ausarbeitung bleiben. Viele Schülerinnen gehen aus eigenem Antrieb mehrmals in „ihre“ Gegend hinaus, auch wenn das zuerst durchaus nicht geplant war. Vom ersten Besuch kehren sie mit der Einsicht heim, dass dieser Tag gerade zu einer ersten Umschau ausreichte, und dass erst ein folgender oder ein dritter Besuch eigentliche Kenntnisse und tieferes Eindringen bringen kann. — Der freiwillige Zusammenschluss und das Frohgefühl einer selbständigen Unternehmung fördern jenes Interesse und jene Arbeitsbereitschaft, die am sichersten zu einem guten Ergebnis führen. Unaufdringlich steigert die Zusammenarbeit den Sinn für die geistige Gemeinschaft, für gegenseitiges Verstehen und Helfen. Der ganze Reiz des Neuen und Unerwarteten, die völlige Freiheit in den Entschlüssen über Zeit und Raum, ein Stück Romantik in die so wohl umgrenzte Gegenwart hineinversetzt: kein Zweifel, dass allein aus diesen Gründen schon die Wanderung die nachhaltigsten Eindrücke hinterlässt. Es ist kein geringer Gewinn, wenn unsere Schülerinnen, die vorwiegend aus der Stadt stammen, sich auf diesen Exkursionen einen Einblick in anders geartete Lebensverhältnisse verschaffen, und wenn sie sich in der jeweils durchwanderten Landschaft direkt an die Menschen wenden, um über ihr Tun und Denken, ihre Mühen und Sorgen und Freuden mehr zu erfahren, als es ein kurzer Besuch sonst mit sich bringt. Meist ist es für die Schülerinnen eine frohe Ueberraschung, wie ihrem Interesse das wohlwollende Verständnis der so um allerhand Auskünfte Befragten auf halbem Wege entgegenkommt und die erste Befangenheit und Unsicherheit

rasch verschwinden lässt. Bei gastfreundlichen Familien, irgendwo in den Bergen des Tösstales oder draussen im Weinland, hat sich nicht selten im abendlichen Gespräch ein Gefühl geistiger Gemeinschaft eingestellt, das über den kurzen Besuch hinaus der Erinnerung wertvoll bleiben wird. Ist es überheblich, wenn wir annehmen möchten, dass diese Reisen im Gedächtnis der Schülerinnen unter den sonnigen Partien des Schullebens eingereiht werden?

Am Schluss steht die schriftliche Verarbeitung der Exkursion. Persönliche Erlebnisse und persönliche Stellungnahme zum Gesehenen pflegen in der Darstellung mehr hervortreten, als mit einer kühl sachlichen Beschreibung vereinbar erschiene; das ist kein Schaden, solange nicht das Tatsächliche und Wesentliche dabei zu kurz kommt. Gerade die anekdotenhaften Ausschmückungen, die dieser Altersstufe besonders zusagen, können bisweilen auf fremd anmutende Lebensverhältnisse ein helles Licht werfen. In der Besprechung der Arbeit bietet das reiche Material die willkommene Gelegenheit, auseinanderzuhalten, was im engern Sinne Geographie ist — Land und Leute und ihre Beziehungen zu einander — und was in weiter gespanntem Rahmen zusammen mit der Lokalgeschichte, mit den Sitten und Gebräuchen, mit den Volkssagen als Heimatkunde gelten muss. Die Beschreibung der Reise wächst meist zu einem recht umfangreichen Werke an, in dem selten Anzeichen einer nur pflichtgemässen Arbeit bemerkbar werden, fast immer aber der Ton zuversichtlicher Freude über ein reiches Erlebnis und eine selbstvollbrachte Leistung durchklingt. Mit Eifer folgen die Schülerinnen auch der Anregung, dass sie ihr Werk illustrieren, mit selbstgezeichneten Kartenskizzen, Reiserouten, Profilen, mit Landschaftsbildern in unterschiedlicher Technik und verschiedener Stufe der künstlerischen Ausführung, mit Zeichnungen charakteristischer Hausformen und Dorfpartien; dazu kommen

selbstaufgenommene Photographien und auf der Reise gesammelte Ansichtskarten, die nach ihrem geographischen Wert vor der Aufnahme in das illustrierte Werk kritisch gesichtet werden müssen. Und zwischen den eingehenden Berichten und dem fast überreichen Stoff, der zur Gestaltung drängt, blüht auf einmal eine stille Ueberraschung auf; eine Schülerin, zurückhaltend und etwas in sich gekehrt, der sich das Geschaute nur widerstrebend zu Worten formt, hat von der Reise eine Landschaft im Bild festgehalten. Linien, Farben, Stimmungsgehalt bezeugen malerische Qualitäten, darüber hinaus aber weit Wertvolleres: es ist, inmitten der etwas

spröden und trockenen Prosa der Beschreibung, ein Bild, in dem, wortlos, die Seele sich meldet.

Diese Gruppenexkursionen können für die Schüler und Schülerinnen eine wertvolle Anleitung zur denkenden Erfassung einer Landschaft und überdies freundliche Episoden im Gleichmass des Unterrichts bedeuten. Sie führen in eingehender Kleinarbeit näher an das Hauptziel des Geographieunterrichts, von dem am Anfang dieser Ausführungen gesprochen wurde: der Erkenntnis der Zusammenhänge zwischen dem Menschen und seiner Umwelt.

Zürich.

Otto Flückiger.

Geographie und Völkerkunde

Ein Lehrer, der jahrelang auf der Mittelschulstufe Geographie unterrichtete, hat einmal den Ausspruch getan, Geographie ohne Völkerkunde sei eine öde Sache. Als Schulfach natürlich, nicht als Wissenschaft. Es scheint uns, er habe gar nicht so sehr daneben gehauen. Denn, so führte er aus, der Schüler bringt der geographischen Lage, dem geologischen Aufbau, der Oberflächengestalt und dem Klima kein oder sehr beschränktes Interesse entgegen; er beginnt aufzuwachen bei der Besprechung der Tier- und Pflanzenwelt, wenn der Lehrer es versteht, sie plastisch zu schildern und womöglich Beziehungen zu unsern Verhältnissen oder der praktischen Verwendung bei uns herzustellen; er beginnt zu leuchten, wenn der Lehrer von den „Sitten und Gebräuchen“, wie man so schön sagt, zu reden anfängt. Aber auch das ist eine Kunst und will gelernt sein, nicht nur in der Art der Darstellung, sondern vor allem auch darin, dass der Lehrer über einen gewissen Schatz ethnographischer Kenntnisse verfügen sollte und darin nicht nur „den Schülern um eine Stunde voraus ist“.

Darin liegt das Hauptübel: die Völkerkunde kommt in unsern Seminarrien in der Regel viel zu kurz. Der naturwissenschaftlich ge-

schulte Geographielehrer rechnet sie gerne zu den sog. Geisteswissenschaften, damit er sich nicht damit zu beschäftigen braucht, und der historisch-philologisch Eingestellte sieht sie wegen der engen Verbundenheit der primitiven Völker mit der Natur, in der sie leben, als eine wesentlich naturwissenschaftliche Disziplin an. Faktisch steht allerdings die Völkerkunde, so gut wie die Geographie überhaupt und die Länderkunde speziell, als eine Art Zentralfach in der Mitte. Die materielle Kultur eines Volkes schliesst sich eng an die natürlichen, von den Naturwissenschaften erforschten Verhältnisse des Wohnortes an; auf der andern Seite steht die geistige Kultur in enger Verbindung mit Religionswissenschaft, Psychologie und Soziologie. Das bringt natürlich gewisse Schwierigkeiten schon für den betreffenden Seminarlehrer, der je nach seinem Bildungsgang der einen oder andern Richtung angehört, zumal auf der Mittelschulstufe, ganz abgesehen von den persönlichen Neigungen. So beschränkt sich in der Regel das völkerkundliche Wissen eines Geographielehrers auf ein Minimum, mit dem sich in der Schule allerdings nicht viel anfangen läßt. Und doch wäre die Völkerkunde es wert, gleichberechtigt neben die andern oben auf-