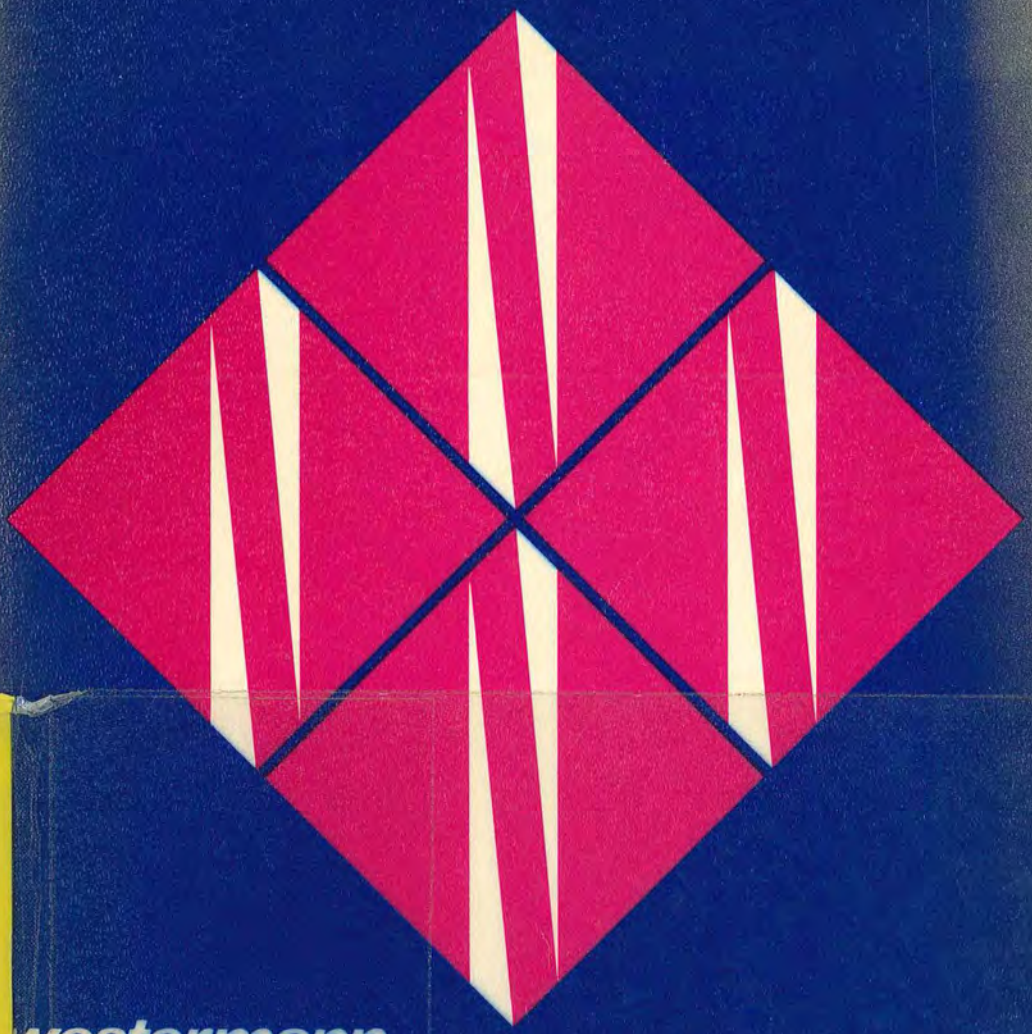
Erziehung und Didaktik

Walter Sperling (Hrsg.)

Theorie und Geschichte des geographischen Unterrichts

Geographiedidaktische Forschungen Band 8



westermann

9
14
8

Herausgegeben im Auftrag des
Hochschulverbandes für Geographie
und ihre Didaktik von
Walter Sperling

Theorie und Geschichte des geographischen Unterrichts

Geographiedidaktische Forschungen
Band 8
4. Geographiedidaktisches Symposion,
Trier, 20. bis 23. Februar 1980

Schriftleitung: Hans-Martin Cloß

westermann

Westf. Wilhelms-Universität Münster (Westf.)
Lehrgebiet Geographie
1
Fachbereich 22
6 10/81 Sa.

© Agentur für wissenschaftliche Literatur
Ulf Pedersen GmbH
Braunschweig 1981
1. Auflage 1981
Einbandgestaltung: Gerd Gücker

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Theorie und Geschichte des geographischen Unterrichts:
20.–23. Februar 1980, Univ. Trier – Braunschweig: Agentur für wissenschaftl. Literatur Pedersen, 1981.
(Jahrestagung des Hochschulverbandes Geographie und ihre Didaktik; 1980) (Geographiedidaktische Forschungen; Bd. 8)
ISBN 3-88657-388-5
NE: Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik: Jahrestagung des Hochschulverbandes ...; 2. GT

ISBN 3-88657-388-5

Inhaltsverzeichnis

1	**Begrüßung und Einführung**	5
1.1	Grußworte von Arnd Morkel	5
1.2	Grußworte von Hartwig Haubrich	7
1.3	Grußworte von Walter Sperling	10
2	**Grundsatzfragen zur Geschichte und Theorie der Geographiedidaktik**	13
2.1	Zur Frage von Induktion und Deduktion in Geographie und Geographieunterricht Helmuth Köck	13
	Diskussion zum Beitrag	39
2.2	Entwurf eines fachdidaktischen Bezugsrahmens für eine Geschichte des Geographieunterrichts am Beispiel der Politischen Bildung Volker Albrecht	41
2.3	Grundfragen einer Theorie der Fachdidaktik Geographie Josef Birkenhauer	47
	Diskussion zum Beitrag	59
3	**Zur Geschichte der Geographie, der Pädagogik und des Geographischen Unterrichts**	61
3.1	Zur Geschichte der Geographie und des Erdkundeunterrichts 1799 bis 1980 – Grundlinien und Einblicke Hanno Beck	61
	Diskussion zum Beitrag	84
3.2	Zum Verhältnis erziehungshistorischer und unterrichtsgeschichtlicher Forschung Eva Eirmbter	87
3.3	Geschichte des Geographieunterrichts und der Geographiedidaktik zwischen Geographiegeschichte und Bildungsgeschichte Walter Sperling	96
	Diskussionen zu den Beiträgen von E. Eirmbter und W. Sperling	118
4	**Einzelthemen zur Geschichte und Theorie der Geographiedidaktik und des Geographieunterrichts**	122
4.1	Julius Wagner – Sein geographisches Werk vor dem pädagogischen und didaktischen Hintergrund seiner Zeit Karl E. Fick	122

4.2 Die Berücksichtigung des Arbeitsschulgedankens im Geographieunterricht. Ein Beitrag zur Ideengeschichte der Geographiedidaktik
Hartmut Volkmann 159
Diskussionen zu den Beiträgen K. E. Fick und H. Volkmann . . . 180
4.3 Nachträge und Forschungsfragen zur Geschichtsschreibung der bundesdeutschen Geographiedidaktik
Wolfgang Schramke 185
Diskussion zum Beitrag 203

5 Berichte über laufende Arbeiten 205
5.1 Alte Trierer Schulprogramme. Aus den Anfängen des Geographieunterrichts in Trier am Ausgang des 18. und Beginn des 19. Jahrhunderts
Guido Groß 205
5.2 Biblische Landesgeschichte im Geographieunterricht des 19. Jahrhunderts
Jakob Moskopp 212
5.3 Die preußische Schulreform von 1924/25 und die Erdkunde als deutschkundliches Fach
Gernot Schilling 219
5.4 Erdkundeunterricht in der NS-Zeit
Klaus Leinen und Andreas Thomé 224
5.5 Franz Schnaß – seine Bedeutung für den Erdkundeunterricht
Walter Sperling 240
5.6 Einige Anregungen aus alten Geographie-Schulbüchern
Wolf-Dieter Grün 249
5.7 Einführung zur Ausstellung alter geographischer Schulbücher aus vier Jahrhunderten
Manfred Kostka 257

Anhang
Tagungsprogramm 268
Teilnehmerverzeichnis 271

1 Begrüßung und Einführung

1.1 Grußworte

von Prof. Dr. Arnd Morkel, Präsident der Universität Trier

Herr Vorsitzender,
meine Damen und Herren,

im Namen der Universität Trier heiße ich Sie herzlich willkommen. Ich freue mich, daß Sie Ihre diesjährige Tagung in unseren Räumen abhalten. Seien Sie davon überzeugt, daß der Gegenstand Ihrer Veranstaltung – „Theorie und Geschichte des geographischen Unterrichts" – an unserer Hochschule große Aufmerksamkeit findet, nicht zuletzt dank Herrn Kollegen Sperling und seiner Mitarbeiter, die sich seit Jahren intensiv mit der Geschichte und Didaktik der Geographie beschäftigen.

Gleichsam als Einstimmung in das Thema Ihrer Verhandlungen möchte ich an eine Rede erinnern, die mir, obgleich vor fast zweihundert Jahren gehalten, dennoch von mehr als bloß wissenschaftshistorischer Bedeutung zu sein scheint: ich meine die Rede, die Johann Gottfried Herder vermutlich 1784 im Gymnasium zu Weimar hielt und die den Titel trägt: „Von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Notwendigkeit der Geographie". (Die Rede ist abgedruckt im 30. Band von Herders Gesammelten Werken, Berlin 1877 ff., hrsg. von Bernhard Suphan, S. 96–103.)

Am Anfang seiner Rede setzt sich Herder mit dem Vorwurf auseinander, Geographie sei ein „trockenes Studium". „Wenn man", sagt er, „unter Geographie nichts anderes versteht als ein trockenes Namensverzeichnis von Ländern Flüssen Grenzen und Städten, so ist sie allerdings eine trockene ... Wortkenntnis." „Aber", so fährt er fort, „ist dies wahre Geographie?" Wahre Geographie ist für Herder weniger eine Angelegenheit des Gedächtnisses als des Verstandes und der Phantasie. Die Namen von „Flüssen Ländern Städten ... sind notwendige Materialien, aber das Gebäude muß davon erbaut werden, sonst sind sie ... Schutt, an dem sich kein Mensch freut."

Wozu dient die Geographie? Zunächst und zuvörderst dazu, uns mit der Erde vertraut zu machen: „Wer wird das wunderbare Haus nicht kennenlernen wollen, in dem wir wohnen ...?" Nicht weniger dient sie aber auch der Kenntnis der Menschen, und das heißt vor allem: ihrer unterschiedlichen „Denkarten Gebräuche Lebensweisen". Gerade hierin sieht Herder eine bedeutsame Leistung der Geographie: indem sie die Verschiedenartigkeit des Menschengeschlechts zeigt und „Sitten und Menschen zu vergleichen" lehrt, trägt sie dazu bei, „eine Reihe träger Vorurteile abzuschütteln". „O hätten manche kurzsichtige, stolze, intolerante Barbaren, die sich einbilden, daß außer ihrem Erdenwinkel kein Heil sei und daß die Sonne der Vernunft nur in ihre Höhle scheine, in ihrer Jugend nur Geographie ... besser gelernet: unmöglich würden sie die enge Binde ihres Haupts zum

Gehirnmesser der ganzen Welt und die Sitten ihres eingeschränkten Winkels zur Regel und Richtschnur aller Zeiten ... gemacht haben!"

Nach Herder gliedert sich die Geographie demnach in zwei Hauptrichtungen: in die (wie er selbst sagt) physische Geographie und in die (wie wir heute sagen würden) Kulturgeographie. Diese beiden Richtungen müssen eng miteinander zusammenarbeiten, weil ihre Gegenstände – die Natur einerseits und die Kultur andererseits – wechselseitig voneinander abhängen: So wie die Kultur die Natur verändert, so beeinflußt die Natur, insbesondere das Klima, „Lebensart, Sitten und Religionen". Diese (modern gesprochen) Interdependenz deutlich zu machen gehört für Herder zu den wichtigsten Aufgaben der Geographie.

Weil nun aber die Kultur von der Natur nicht unabhängig ist, gehören für Herder auch Geographie und Geschichte zusammen: „Wer eine ohne die andere treibt, versteht keine". Nur mit Hilfe der Geographie, meint Herder, ließen sich solche Fragen beantworten wie: „Warum diese und keine anderen Völker, solche und keine andere Rolle auf dem Schauplatze unserer Erde spielten? Warum diese Regierungsform hier, jene dort herrschen konnte? dies Reich lange, jenes kurz dauern mußte? ..."

Auch wenn wir die Bedeutung geographischer Faktoren heute im allgemeinen nicht mehr so hoch einschätzen wie Herder (oder vor ihm beispielsweise Montesquieu): gänzlich vernachlässigen dürfen wir sie sicherlich nicht. Schon denkbar, daß der Einfluß „der" Gesellschaft, den wir heutzutage gewöhnlich als ausschlaggebend ansehen, in vielen Fällen nicht höher oder sogar geringer zu veranschlagen ist als der der Natur.

Am Schluß seiner Rede streift Herder ein Thema, das nicht weniger aktuell ist als das des Verhältnisses von Geographie und Geschichte und das gerade den Didaktiker unter den Geographen interessieren dürfte: die Bedeutung des Erdkundeunterrichts in der Schule für die geographische Ausbildung an der Universität. „In jeder Wissenschaft ... muß ein Studierender zurückbleiben, wenn er ... die Materialien zu allen, Geographie, Geschichte und Naturgeschichte, nicht von Schulen mitbringt. Glücklich, wer sie auf denselben in einer schönen, reizenden Gestalt sah! glücklich, wem ihre Unterhaltung nicht das Gedächtnis füllte, sondern die Seele bildete und den Geist aufschloß."

Herder hatte, wie nicht zuletzt diese Worte zeigen, von der Geographie einen hohen und umfassenden Begriff. Die moderne geographische Wissenschaft ist zweifellos nüchterner und auf Grund der unvermeidlichen Spezialisierung weniger universal. Dennoch darf sie den Anspruch, der an ihrem Anfang steht, nicht ganz vergessen, wenn sie nicht Gefahr laufen will, ihren Gegenstand aus dem Auge zu verlieren.

Meine Damen und Herren, ich wünsche Ihrer Tagung viel Erfolg.

1.2 Grußworte

von Hartwig Haubrich, Vorsitzender des Hochschulverbandes Geographie und ihre Didaktik

Herr Präsident,
verehrte Kolleginnen und Kollegen,
meine Damen und Herren,

ich freue mich, Sie im Namen des Vorstandes unseres Hochschulverbandes zu unserem 4. Geographiedidaktischen Symposion begrüßen zu dürfen. Lassen Sie mich erinnern: an das 1. Symposion 1976 in Freiburg mit dem Thema „Quantitative Didaktik der Geographie", an das 2. Symposion in Bochum zum „Strukturgitteransatz" und an das 3. Symposion in Gießen zu „Prozeßanalysen geographischen Unterrichts", dessen Bericht gerade im Band 6 der „Geographiedidaktischen Forschungen" bei Westermann erschienen ist. Die Forschungssymposien unseres Hochschulverbandes sind mittlerweile Tradition geworden, und wir erhoffen uns von diesem 4. Symposion einen weiteren Meilenstein in der Entwicklung der Geographiedidaktik.

Herr Kollege Sperling hatte sich in unserer letzten Mitgliederversammlung in Göttingen angeboten, hier in Trier ein nächstes geographiedidaktisches Symposion zum Thema „Theorie und Geschichte des geographischen Unterrichts" auszurichten. Der Vorschlag wurde sehr begrüßt, ja sogar mit dem Wunsch verbunden, dieses Symposion so bald als möglich durchzuführen. Herr Sperling hat diesem Wunsch der Mitglieder Rechnung getragen, denn dieser Termin ist wohl bei einer optimalen Nutzung der Vorbereitungszeit der erste mögliche Termin.

Daß das Thema „Theorie und Geschichte des geographischen Unterrichts" ein solch starkes Echo gefunden hat, liegt m. E. in erster Linie in der Sachkompetenz des wissenschaftlichen Leiters, Herrn Sperling, begründet, aber auch im Zeitgeist, d. h. in dem Verlangen, sich die Ideen, Pläne, Entwürfe und Zustände unserer Disziplin aus vergangenen Jahrzehnten zur Bewältigung unserer gegenwärtigen Fragen, Probleme und Nöte bewußt zu machen und als Anregungspotential zu nutzen.

Die Geschichte unseres Faches ist sicher per se von Interesse. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit ihr kann aber m. E. nur dann eine Legitimation erfahren, wenn sie eine Funktion für die Gegenwart und Zukunft übernimmt.

Wir sind wohl hierher gekommen, nicht nur um die Ideen unseres Faches zu ordnen und aufzubewahren, sondern um sie kritisch zu prüfen und neu zu gewinnen, damit sie uns helfen, den Sachverstand zu schärfen und den Willen zu stärken für die Lösungen unserer gegenwärtigen und zukünftigen Forschungsaufgaben zur Verbesserung der geographischen Bildung der nachwachsenden Generation.

Der Blick in die Geschichte richtet sich aber nicht nur auf die Ideen, sondern auch auf die Träger dieser Ideen, denen ihre Anschauungen Anerkennung, aber auch Leid gebracht haben. Ich selbst freue mich ganz

besonders auf die Referate über unsere „geographiedidaktischen Ahnen" und hoffe, daß ein derartiger Wunsch nicht aus einem fortgeschrittenen Lebenszyklus zu erklären ist, sondern in dem Interesse, an der Berufserfahrung unserer Fachkollegen aus früheren Jahrzehnten teilzuhaben, begründet ist.

In der Geschichte unseres Hochschulverbandes ist es sicher an der Zeit, unser geographiedidaktisches Erbe zu sichten, zu ordnen und stärker zu nutzen als bisher.

In früheren Jahrzehnten und Jahrhunderten war vieles ähnlich, jedoch nicht genauso wie heute, so daß historische Lösungen nicht die Lösung der Gegenwartsprobleme bedeuten können. Die Geschichte ist nicht wiederholbar. Historische Modelle können deshalb nicht die Antwort auf gegenwärtige Fragen darstellen; trotzdem können sie zumindest ihrer Klärung dienen. Wenn wir das, was uns heute beschwert, in seine Anfänge zurückverfolgen und historische Theorien und Modelle prüfen wollen, so erhoffen wir uns davon, unsere Gegenwarts- und Zukunftsaufgaben klarer als vorher sehen zu können.

Es wird uns aber nicht erspart bleiben, aktualisierte Theorien zu diskutieren. Nicht von ungefähr heißt ja auch das Thema dieses Symposions „Theorie und Geschichte des geographischen Unterrichts".

Geographiedidaktische Theoriebildung hat die Aufgabe, Zusammenhänge in der Erziehungs- und Unterrichtspraxis zu erklären und durch die Freilegung von Regelhaftigkeiten eine Orientierungshilfe für reale Lern- und Bildungsprozesse anzubieten. Zur Verhaltensänderung der Schüler arbeiten wir deshalb an der Fortentwicklung der Lerntheorie, zur angemessenen Reaktion auf Schülerinteressen an der Motivationstheorie und zur Berücksichtigung der endogenen und exogenen Wachstumsfaktoren der Schüler an der Entwicklungstheorie.

Bei den Pädagogen unserer Hochschule fand ich kürzlich einen Test mit dem folgenden Wortlaut:
Kreuzen Sie von den folgenden Begriffen nur diejenigen an, die für eine Theoriebildung unmittelbar bedeutsam sind:
Modell, Glaube, Hypothese, Argument, Vorurteil, Methode, Autorität, Postulat, Kritik.

Vorurteile, Glaube und Autorität sollten laut Lösungsschlüssel nicht angekreuzt werden. Ich nehme an, daß es uns gelingen wird, Vorurteile und Glauben bei der Betrachtung von Theorie und Geschichte der Didaktik der Geographie aufzudecken, habe aber meine starken Zweifel, daß wir bei der Theoriebildung von Autorität oder den Autoritäten absehen können.

Ein Blick in diesen Saal, auf die Rednerliste und nicht zuletzt auf den wissenschaftlichen Leiter dieses 4. Symposions unseres Hochschulverbandes genügt wohl, um diese Feststellungen mit Gewißheit und Befriedigung treffen zu können.

Daß so viele Kolleginnen und Kollegen an diesem Symposion teilnehmen, ist sicher in erster Linie Ihrer Autorität, lieber Herr Sperling, zu verdanken. Die Geographiedidaktiker wissen, daß bei Ihnen der historische Sachverstand der Geographiedidaktik versammelt ist.

Wir sind also mit den richtigen Themen am richtigen Ort beim richtigen Kollegen, der die richtigen Referenten eingeladen hat und mit seinen umsichtigen Mitarbeitern, insbesondere Herrn Cloß, das Symposion ausgezeichnet vorbereitet hat.

Ich darf schon jetzt Herrn Sperling, seinen Mitarbeitern und den Referenten recht herzlich für ihren Einsatz danken und uns allen einen erfolgreichen Verlauf des Trierer Symposions wünschen.

1.3 Grußworte

von Walter Sperling, Leiter des 4. Geographiedidaktischen Symposions des Hochschulverbandes Geographie und ihre Didaktik

Sehr verehrter Herr Präsident,
sehr geehrter Herr Kollege Haubrich, meine Kolleginnen und Kollegen,

für die guten Erwartungen, die dieser Tagung entgegengebracht werden, herzlichen Dank! Das gilt besonders für die einleitenden Worte des Herrn Präsidenten, die den Geist der Geschichte schon lebendig machten und damit schon einen ersten, gelungenen Beitrag zu unserer Veranstaltung geleistet haben.

Ich selbst habe schon seit vielen Jahren den Wunsch gehabt, einmal einen Kreis von Kollegen zu einem Gespräch über Fragen der Geschichte des geographischen Unterrichts und der Geographiedidaktik zu versammeln. Indessen aber glaubte ich nie hoffen zu dürfen, daß es ein richtiges Symposion unseres Hochschulverbandes wird, doch bestärkte mich Herr Haubrich vor einem Jahr in dem Ansinnen, es doch einmal hier in Trier zu versuchen. Beim letzten Deutschen Geographentag in Göttingen steuerte Herr Kollege Birkenhauer den Vorschlag bei, nicht nur über die Geschichte der Geographiedidaktik, sondern auch über ihre Theorie zu verhandeln. Er hatte darin nicht Unrecht, denn beides gehört eng zusammen.

Hartmut von Hentig hat dazu 1970 einen wichtigen Hinweis gegeben. Er betrachtet nämlich die Wissenschaftsgeschichte als eine notwendige Vorbedingung der Wissenschaftstheorie, als ein Mittel zur Kritik von Verfahren, Begriffen, Fragestellungen, Denkfiguren und Einteilungen der heutigen Wissenschaft, indem ihr geschichtsgebundener Ursprung aufgedeckt wird. Mit anderen Worten: Man kann Wissenschaftstheorie nicht betreiben, ohne auch die Wissenschaftsgeschichte zu beachten. Wir betrachten die Geschichte eines Unterrichtsgegenstandes nicht nur als einen Teil der Bildungsgeschichte, sondern auch der Wissenschafts- und Disziplingeschichte. In seiner „*Einführung in die Wissenschaftsgeschichte*" hebt Albrecht Timm hervor, daß im deutschen Sprachraum die letzten zwei Jahrhunderte der Wissenschaftsgeschichte geprägt worden sind vom Dualismus der Naturwissenschaften und der Geisteswissenschaften. Das Fach Geographie und damit auch der geographische Unterricht sind gute Beispiele für diesen Dualismus. Wir können nämlich in der Geographie Denkfiguren studieren, die in der Praxis die gesamte Wissenschaft und viele Einzeldisziplinen im deutschen Sprachraum beherrscht haben.

Bei den geplanten Vorträgen, deren Titel Sie unserem Programm entnommen haben, entdeckt man eine Reihe von Schwerpunkten. Hier ist einmal das 19. Jahrhundert zu nennen, was nicht zuletzt zusammenhängt mit dem 200. Geburtstag von Carl Ritter, den wir im vergangenen Jahr in Berlin gefeiert haben und der viele Anregungen für den geographischen Unterricht gegeben hat. Dazu kommt nun auch die Zeitgeschichte des geographischen Unterrichts, die mir besonders am Herzen liegt und um die man sich bislang nur sehr wenig bemüht hat. Hier an der Universität Trier

sind mehrere Abschlußarbeiten entstanden, die sich mit dem geographischen Unterricht in den zwanziger und dreißiger Jahren dieses Jahrhunderts beschäftigt haben. Einige Ergebnisse werden von den Autoren selbst vorgestellt werden.

Es handelt sich um ein Kapitel Geschichte, das ich noch selbst erleben mußte. Ich bin im Jahre 1932 geboren, und mein Vater war Volksschullehrer, der selbst mit Begeisterung Erdkundeunterricht erteilt hat. Ich kann mich sogar noch erinnern an manche Schriften, die damals wohl auf dem Schreibtisch eines jeden Lehrers lagen. Er näherte sich, wie viele Lehrer in Deutschland, 1933 der nationalsozialistischen Bewegung, ging aber im Herbst 1938 wieder auf Distanz, was nicht verborgen bleiben konnte und schließlich auch entsprechende Folgen haben sollte. Ich erwähne diese persönliche Begebenheit deshalb, weil manche der nun schon historisch gewordenen Persönlichkeiten, über die es nun zu sprechen gilt, vielleicht einen ähnlichen Werdegang durchgemacht haben. Der Zeitgeist beeinflußte die Personen, die sich zunächst dem Nationalsozialismus verbunden fühlten, nicht weniger als die anderen, die möglicherweise außerhalb standen, aber ebenfalls einen Patriotismus vertraten, den wir heute nicht mehr so recht verstehen konnten.

Meine Schüler konnten bei ihren Studien über die Geographielehrbücher der Weimarer und der nationalsozialistischen Zeit recht überzeugend herausarbeiten, daß zwischen den Jahren um 1930 und nach 1933 offenbar kein Bruch stattgefunden hat, sondern daß alle diese nationalen, geopolitischen und wehrgeographischen Komponenten weitgehend schon in der Mitte der zwanziger Jahre angelegt waren, als die von der Weimarer Verfassung geforderte Reichsschulreform als mißglückt betrachtet werden konnte. Bildungsgeschichte und damit auch die geschichtliche Betrachtung eines Unterrichtsfaches sollte als Ideengeschichte verstanden werden. Diese läßt sich aber nicht trennen von der Personalgeschichte, der Biographie. Ich denke hier an Julius Wagner, den manche von uns noch persönlich kannten und der mich selbst ausgebildet und im Examen geprüft hat. Herr Kollege Fick wird anschließend sein Lebensbild zeichnen und auf seine Bedeutung für die Entwicklung der Schulgeographie in den letzten Jahrzehnten hinweisen.

Genug der Erinnerung; noch ein Blick auf das Programm. Es ist in mehrere Blöcke eingeteilt worden. Der Nachmittag wird uns eine öffentliche Veranstaltung gemeinsam mit der Universtität Trier bringen, bei der wir unser Thema, die Geschichte der geographischen Didaktik, einerseits von der Geschichte der Pädagogik und der Bildung und andererseits von der Disziplingeschichte der Geographie als Wissenschaft her beleuchten werden. So werden wir möglicherweise zu einer Definition des Vorhabens kommen: Die Geschichte der Geographiedidaktik und des geographischen Unterrichts als Erforschung der geschichtlichen Bedingtheit des Lehrgebietes Geographie, seiner zeitbedingten Ziele, Aufgaben und Inhalte, seiner institutionellen Verfassung, Methoden, Medien und personalen Träger. Im nächsten Block schließen sich eine Reihe von Einzelvorträgen an, darunter auch solche über die Entwicklung von geographischen Lehrmedien, etwa der Schullehrbücher, wie sie in der Stadtbibliothek Trier seit langer Zeit

gesammelt worden sind. Der letzte Veranstaltungsblock führt uns schließlich mit den Referaten der Herren Kollegen Schramke und Birkenhauer zum zweiten Schwerpunkt, der Theorie der Geographiedidaktik. Ich bin sicher, daß der Gang durch die Geschichte dieses Thema unter einem ganz anderen Aspekt lebendig werden wird, als wenn es allein gestanden hätte.

Meine Damen und Herren, ich darf Sie also ganz herzlich hier in Trier begrüßen und hoffe, daß Sie sich hier wohl fühlen werden. Ich darf besonders der Universität Trier und ihrem Präsidenten, Herrn Prof. Dr. Morkel, sehr herzlich dafür danken, daß unsere Einladung so wirkungsvoll unterstützt worden ist. Das gilt besonders für die geistreichen und verständnisvollen Worte der Einleitung. Dem Dekan des Fachbereichs III, Herrn Prof. Dr. Richter, danke ich ebenfalls, weil er dafür gesorgt hat, daß mit Mitteln der Universität zwei Referenten gewonnen werden konnten, die außerhalb unseres Verbandes stehen und somit zu unserem Vorhaben beitragen können. Mein besonderer Dank aber gilt meinem Mitarbeiter, Herrn Dr. Hans-Martin Cloß, der mit Umsicht und großer Energie die technische Vorbereitung übernahm, die eine wichtige Voraussetzung für einen reibungslosen Ablauf bildet. Das gilt auch für alle anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die sich an den Vorbereitungen da und dort beteiligt haben.

Ich wünsche dem Symposion des Hochschulverbandes Geographie und ihre Didaktik einen guten Verlauf!

2 Grundsatzfragen zur Geschichte und Theorie der Geographiedidaktik

2.1 Zur Frage von Induktion und Deduktion in Geographie und Geographieunterricht*

Helmuth Köck

Eigentlich könnte man das Problem, mit dem ich mich in diesem Vortrag auseinandersetzen möchte, innergeographisch als seit rund 100 Jahren gelöst betrachten. Denn im Jahre 1895 entschied *Alois Geistbeck* (S. 21, 36) in seiner Schrift „Über Systematik und Induktion im Geographie-Unterrichte" kategorisch, daß es „auf dem Gebiete der beschreibenden und erklärenden Naturwissenschaften *nur einen* erfolgreichen Weg, den Weg der *Induction*" nämlich, gäbe, und daß die Geographie dementsprechend „eine *inductive Erfahrungswissenschaft im eigentlichsten Sinne des Wortes*" sei. Was *Geistbeck* im Blick auf die Schulgeographie propagierte, taten vor ihm Oscar Peschel und Ferdinand von Richthofen für die Wissenschaft Geographie. Während Peschel im Jahre 1869 in seiner Schrift „Neue Probleme der vergleichenden Erdkunde" als erster den Versuch unternahm, die induktive Methode aus den mit ihr inzwischen höchst erfolgreichen Naturwissenschaften in die Geographie zu übertragen, bemühte sich im Jahre 1883 Richthofen in seiner Antrittsrede „Über Aufgaben und Methoden der heutigen Geographie" darum, die besondere Eignung des induktiven statt des deduktiven Weges für die Geographie herauszustellen und zu begründen (*Geistbeck* 1895, S. 21–23). Folgt man *Roswitha Hantschel* (1978, S. 131), so ist innerhalb der Geographie mit Ausnahme einiger weniger deduktiver Ansätze bis heute die Induktion vorherrschend geblieben.

Nun habe ich freilich weder vor, die Richtigkeit der Behauptung *Hantschels* zu überprüfen, noch will ich das Problem von Induktion und Deduktion geographiegeschichtlich betrachten, so reizvoll letzteres gewiß wäre und so gut es auch zu dem einen, eben historischen Schwerpunkt dieses Symposions passen würde. Vielmehr verstehe ich meine Ausführungen als einen Beitrag zu dem anderen, eben theoretischen Schwerpunkt dieses Symposions. Ob ich Ihnen dazu allerdings sonderlich Kompetentes zu sagen habe, will ich gerne selbst in Frage stellen. Dies um so mehr, als das Problem von Induktion und Deduktion innergeographisch bisher nur sehr vereinzelt und zudem kaum in grundsätzlicher Form wissenschafts- und erkenntnistheoretisch bearbeitet wurde und es selbst in Philosophie,

* Gegenüber der Vortragsfassung an einzelnen Stellen geringfügig ergänzt.

Erkenntnistheorie und Logik, trotz immerhin über zweitausendjähriger Geschichte, von Aristoteles über Bacon, Hume und Mill bis etwa *Popper, Carnap, Stegmüller* und *Essler*, bis heute nicht abschließend gelöst worden ist.

Zwei Aspekte sind es, unter denen ich das Problem von Induktion und Deduktion in Geographie und Geographieunterricht nun behandeln möchte, und zwar der logische Aspekt einerseits, der erkenntnistheoretische Aspekt andererseits.

2.1.1 Der logische Aspekt

Aus logischer Sicht versteht man unter Induktion und Deduktion bestimmte Arten des Schließens.

Induktion meint dabei gewöhnlich den Schluß von Speziellem (= Prämisse) auf Allgemeines (= Konklusion). Genauer betrachtet, können Spezielles und Allgemeines dabei jedoch sehr Verschiedenartiges bedeuten, und zwar vor allem (vgl. *Bocheuski* [4] 1969, S. 117/118; *Carnap/Stegmüller* 1959, S. 80–82; *Kraft* 1970, S. 72; *Kutschera* 1972, I, S. 190–195):

Spezielles (Prämisse)	**Schluß**	**Allgemeines (Konklusion)**
Teilklasse	→	zugehörige Gesamtklasse
Teilklasse	→	andere Teilklasse derselben Gesamtklasse
Teilklasse	→	Individuum außerhalb dieser Teilklasse, jedoch innerhalb derselben Gesamtklasse
Relative Häufigkeit eines bestimmten Merkmals innerhalb		Relative Häufigkeit dieses Merkmals innerhalb
– einer Teilklasse	→	– der zugehörigen Gesamtklasse
– einer Teilklasse	→	– einer anderen Teilklasse derselben Gesamtklasse
– einer Gesamtklasse	→	– einer Teilklasse derselben Gesamtklasse
Gemeinsamkeit in bestimmten Merkmalen	→ (=Analogieschluß)	Gemeinsamkeit auch in anderen Merkmalen
u. a. m.		u. a. m.

Gemeinsam ist all diesen induktiven Schlußarten, daß die jeweilige Konklusion aufgrund der durch den Schluß vollzogenen Extrapolation die jeweilige Prämisse an Informationsgehalt übersteigt (*Bocheuski* [4] 1969, S. 118; *Carnap/Stegmüller* 1959, S. 1; *Kraft* 1970, S. 71, 72; *Stachowiak*

[2]1969, S. 131). Seit David Hume (1711–1776) aber gilt es als geklärt, daß gehalterweiternde Schlüsse nicht zugleich auch wahrheitskonservierende Schlüsse sein können, und umgekehrt, daß Gehalterweiterung und Wahrheitskonservierung einander vielmehr wechselseitig ausschließen (*Braithwaite* 1953, S. 258; *Kutschera* 1972, I, S. 196–203; *Petersen* 1977, S. 106; *Stegmüller* 1971, S. 5, 6). Dies gilt umso mehr, je größer der durch den Schluß gewonnene Informationszuwachs ist (*Stachowiak* [2]1969, S. 131). Daraus aber folgt, daß induktive Schlüsse keine zwingenden, also logischen Schlüsse sind. Denn logische Schlüsse sind wahrheitskonservierend, übertragen also die (sofern gegebene) Wahrheit der Prämissen auf die entsprechenden Konklusionen. Das aber schließt Gehalterweiterung von vornherein aus. Umgekehrt jedoch kann nie die logische Gültigkeit gehalterweiternder Schlüsse bewiesen und das Induktionsprinzip folglich logisch nicht begründet bzw. gerechtfertigt werden (vgl. *Braithwaite* 1953, S. 258; *Kutschera* 1972, I, S. 196–203; *Popper* [5]1973, S. 3–5; *Riedl/Kaspar* [2]1980, S. 65, 180/181; *Stachowiak* [2]1969, S. 132; *Stegmüller* 1971, S. 4/5). Wie groß die Anzahl an beobachteten, bekannten, zurückliegenden Fällen bzw. wie gesichert der Wahrheitsgehalt der darauf beruhenden Prämissen auch immer sein mag: Logisch jedenfalls läßt sich nicht begründen, daß dann auch die Konklusion wahr ist, daß also das, was für die beobachteten, bekannten, zurückliegenden Fälle gilt, auch für nichtbeobachtete, unbekannte, künftige Fälle gilt (*Kutschera* 1972, I, S. 202; *Lenzen* 1974, S. 64; *Seiffert* [6]1973, I, S. 112, 135).

Das heißt nun freilich nicht, daß es überhaupt unzulässig ist, von Speziellem auf Allgemeines, von Bekanntem auf Unbekanntes, von Vergangenem auf Zukünftiges zu schließen. Nur sind solche Schlüsse dann eben keine logischen, sondern bloße Wahrscheinlichkeitsschlüsse (*Essler* 1970, S. 65; *Kraft* 1970, S. 72, 73; *Stegmüller* 1971, S. 6; *Vetter* 1967, S. 6). „Aus den Prämissen *folgt* dann nicht, daß die Konklusion in dem und dem Maße wahrscheinlich ist, sondern die Wahrscheinlichkeit der Konklusion, *bedingt* durch die (Kenntnis der) Prämissen, ist soundso groß" (*Kutschera* 1972, I, S. 209). Entsprechend hätte ein induktiver Schluß dann nicht die Gestalt: „Alle bislang untersuchten Objekte a_1, ..., a_n hatten die Eigenschaft F – also besitzt auch das nächste zu untersuchende Objekt (bzw. alle Objekte überhaupt) diese Eigenschaft", sondern die Gestalt: „Alle bislang untersuchten Objekte a_1, ..., a_n hatten die Eigenschaft F – also ist es sehr wahrscheinlich, daß auch das nächste zu untersuchende Objekt (bzw. alle Objekte überhaupt) diese Eigenschaft besitzt" bzw., eben als ausdrücklich bedingte Wahrscheinlichkeit, die Gestalt: „Auf Grund der Tatsache, daß (für hinreichend großes n) alle bislang untersuchten Objekte a_1, ..., a_n die Eigenschaft F besaßen, ist es sehr wahrscheinlich, daß auch das nächste zu untersuchende Objekt diese Eigenschaft besitzt" (*Lenzen* 1974, S. 64, 65).

Läßt man dabei den Begriff der ‚subjektiven' Wahrscheinlichkeit (vgl. dazu *Essler* 1970, S. 68, 70–72; *Kutschera* 1972, I, S. 206–208; *Vetter* 1967, S. 6/7) zunächst einmal außer Betracht, so liegt solchen Wahrscheinlichkeitsschlüssen entweder die logische oder die statistische Wahrscheinlichkeit zu Grunde. Im Falle der logischen Wahrscheinlichkeit (vgl. *Carnap*

1945, S. 441–446; *Carnap/Stegmüller* 1959, S. 6–8, 23–27; *Essler* 1970, S. 68/69, 75, 76–81; *Kutschera* 1972, I, S. 206–208; *Vetter* 1967, S. 7/8) ergibt sich der betreffende Wahrscheinlichkeitswert einer bestimmten Konklusion in bezug auf eine bestimmte Prämisse dann aufgrund rein logischer Relationen zwischen Prämisse und Konklusion. So ist zum Beispiel die Wahrscheinlichkeit, daß wir in absehbarer Zeit eine neue Eiszeit haben werden, aufgrund unserer bisherigen diesbezüglichen Kenntnisse sehr gering. Im Unterschied zur deduktiven Logik handelt es sich dabei jedoch nicht um eine vollständige, sondern nur um eine partielle logische Implikation. Entsprechend bedeutend ist daher die ausdrückliche Bezugnahme auf die jeweiligen Erfahrungsdaten (Prämisse), da nur dadurch eine vollständige und logisch determinierte Wahrscheinlichkeitsaussage (Konklusion) sowie die Angabe des Wahrscheinlichkeitswertes möglich wird. Im Falle der statistischen Wahrscheinlichkeit dagegen (vgl. *Carnap* 1945, S. 441–450; *Carnap/Stegmüller* 1959, S. 5/6, 25, 27/28; *Essler* 1970, S. 69, 75; *Kraft* 1970, S. 72–74; *Kutschera* 1972, I, S. 203–206; *Vetter* 1967, S. 7) ergibt sich der betreffende Wahrscheinlichkeitswert einer bestimmten Konklusion in bezug auf eine bestimmte Prämisse aufgrund reiner Häufigkeitsrelationen zwischen Prämisse und Konklusion. Nehmen wir einmal an, die hier Versammelten bildeten eine repräsentative Stichprobe aller Geographiedidaktiker Deutschlands, und x % davon seien an der Theorie, y % an der Geschichte des Geographieunterrichts interessiert; dann wäre es hochwahrscheinlich, daß auch von allen Geographiedidaktikern Deutschlands x % an der Theorie und y % an der Geschichte des Geographieunterrichts interessiert sind. Die statistische Wahrscheinlichkeit bezieht sich also auf eine Extrapolation aufgrund relativer Häufigkeiten.

Um nun aber induktiv in diesem wahrscheinlichkeitstheoretischen Sinn schließen zu können, bedarf es einiger, wenngleich teilweise selbst wiederum höchst problematischer Voraussetzungen. Zu den wichtigsten zählen (vgl. *Braithwaite* 1953, S. 274–285; *Essler* 1970, S. 43–48, 291–351; *Holzkamp* 1968, S. 79, 222; *Kraft* 1970, S. 73–76, 79–82; *Lenzen* 1974, S. 62/63; *Stegmüller* 1971, S. 5/6):

1. Man muß die Bedingungen kennen, unter denen bestimmte Ereignisse eingetreten sind. Und mehr noch muß man wissen, ob die betreffenden Bedingungen auch künftig bestehen. Denn nur wenn die Bedingungen, unter denen die jeweils beobachteten Ereignisse eingetreten sind, auch über diese hinaus bestehen, kann man von den jeweils beobachteten auf nichtbeobachtete Ereignisse schließen gemäß dem Prinzip „Unter gleichen Bedingungen treten gleiche Ereignisse ein".

Problem: Woher weiß man, daß bzw. ob unter gleichen Bedingungen in jedem Fall gleiche Ereignisse eintreten? Woher weiß man, daß bzw. ob die bestehenden Bedingungen auch weiterhin bestehen?

2. Die Lösung, wenn auch nur Scheinlösung, des in diesen Fragen angesprochenen Problems liegt in der Annahme von Gesetzmäßigkeiten, Konstanten. Wenn also bestimmte Ereignisse durch bestimmte Bedingungen determiniert sind und diese Bedingungen ihrerseits gesetzmäßigen Charakter haben, dann werden diese Bedingungen, eben wegen ihrer Gesetzmäßigkeit,

auch außerhalb beobachteter Ereignisse fortbestehen und als Folge davon analoge Ereignisse auch über die bisher beobachteten Ereignisse hinaus auftreten. Entsprechend kann man dann annehmen, daß Vergangenheit und Zukunft, Bekanntes und Unbekanntes, Spezielles und Allgemeines hinsichtlich der Eigenschaften bzw. Ereignisse, auf die sich Prämisse und Konklusion jeweils beziehen, in je bestimmtem Grad uniform, d. h. gleichförmig sind. Erst durch die Annahme von Gesetzmäßigkeiten wird es also möglich, aus bestimmten bisherigen Bedingungen gleiche zukünftige Bedingungen und als Folge davon aus bestimmten bisherigen Ereignissen gleiche zukünftige Ereignisse vorauszusagen. Folglich geht es bei einem Induktionsschluß auch nicht in erster Linie darum, Aussagen über unbekannte Ereignisse zu machen, sondern die Bedingungen zu extrapolieren, unter denen bestimmte unbekannte Ereignisse eintreten (sollen).
Problem: Woher weiß man, daß bzw. ob Gesetze und Konstanten zeitlich und räumlich unbegrenzt fortbestehen?
3. Um sich nun aber überhaupt der Voraussetzungen entsprechend den Punkten 1 und 2 versichern zu können, ist die Erfüllung wenigstens der folgenden Nebenvoraussetzungen unabdingbar:
– Man muß von dem Ziel universeller Allaussagen abrücken und die betreffenden Konklusionen stattdessen in Gestalt von Hypothesen bzw. bedingten (Wahrscheinlichkeits)Aussagen formulieren.
– Man muß das Problem der induktiven Logik als Problem der Einzelwissenschaften und deren Axiomen(systemen) sehen.
– Man muß das Aprioriwissen der betreffenden Einzelwissenschaften in Rechnung stellen anstatt von einem „tabula-rasa-Standpunkt", vom Standpunkt des „vollständigen Nichtwissens" also auszugehen.

Freilich ist selbst bei Erfüllung all dieser Voraussetzungen nicht auszuschließen, daß es dennoch Fälle gibt, die der Konklusion entgegenstehen. Sofern deren relative Häufigkeit innerhalb der Gesamtheit der jeweils beobachteten Fälle hinreichend klein ist bzw. die Zunahme der Beobachtungen immer mehr gegen Null konvergiert, werden diese Fälle jedoch als unkontrollierbare Störungen vernachlässigt.

Im Unterschied zur Induktion meint Deduktion (vgl. *Albert* [2]1969, S. 11– 15; *Bocheuski* [4]1969, S. 82/83; *Braithwaite* 1953, S. 22–27, 257/258, 283/ 284; *Carnap/Stegmüller* 1959, S. 30–32, 69–79; *Broecken* 1974, S. 367– 369, 375–381; *Holzkamp* 1968, S. 98; *Menne* [2]1973, S. 92–109; *Seiffert* [6]1973, I, S. 109–113; *Siebel* 1975, S. 69–77; *Sinowjew/Wessel* 1975, S. 209–215; *Stachowiak* [2]1969, S. 146–153) gewöhnlich den Schluß von Allgemeinem auf Spezielles. Das Allgemeine ist dann der Obersatz bzw. die obere Prämisse, das Spezielle entsprechend die Konklusion als rein logische Folge aus Obersatz bzw. oberer Prämisse und Untersatz bzw. unterer Prämisse. Ein Beispiel in Abwandlung des aristotelischen Syllogismus wäre dann etwa:
Obere Prämisse: Großstädte haben eine City.
Untere Prämisse: Trier ist keine Großstadt (mehr).
Konklusion: Also hat Trier keine City.

Jedoch ist das Merkmal der Deduktion, aus Allgemeinem Spezielles zu erschließen, mehr implizite Folge als explizites Definitionskriterium. Denn konstitutiv für die Deduktion ist zunächst, daß die Konklusion logisch zwingend aus den Prämissen folgt. Im Unterschied zu induktiven Schlüssen sind deduktive Schlüsse demnach rein logische Schlüsse bzw. rein logische Implikationen. Weil dies aber so ist, übertragen deduktive Schlüsse die (sofern vorhandene) Wahrheit der Prämissen auch auf die Konklusion, sind deduktive Schlüsse folglich wahrheitskonservierende Schlüsse. Da Wahrheitskonservierung und logische Notwendigkeit auf der einen und Gehalterweiterung auf der anderen Seite einander aber, wie bereits dargelegt, ausschließen, kann der Aussagegehalt der Konklusion bei deduktiven Schlüssen höchstens gleich groß dem der Prämissen sein; in der Regel ist er jedoch kleiner. Von daher also rührt es, daß in deduktiven Schlüssen (auch) von Allgemeinem auf Spezielles geschlossen wird.

Wenn und da deduktive Schlüsse aber den Gehalt ihrer Prämissen nicht übersteigen, ist die Konklusion deduktiver Schlüsse notwendigerweise schon in ihren Prämissen enthalten. Folglich aber ist ein Gewinn an neuen Erkenntnissen durch deduktive Schlüsse nicht möglich. Entsprechend sagt *Albert* ([2]1969, S. 12) denn auch sehr anschaulich: „Der Spielraum der in Betracht kommenden Aussagen wird in der Deduktionsrichtung jeweils größer oder er bleibt gleich; ihr Gehalt an Information wird dabei kleiner oder er bleibt gleich. Man kann gewissermaßen durch ein deduktives Verfahren aus einer Aussagenmenge nur die Information herausziehen, die in ihr schon enthalten ist. Ein solches Verfahren dient dazu, eine Aussagenmenge zu „melken", nicht dazu, neue Information zu erzeugen." Demnach ist die Deduktion ein rein systemimmanentes Verfahren der Umformung von Aussagen bzw. Prämissen aufgrund bestimmter Regeln, und zwar innerhalb deduktiver bzw. theoretischer Systeme (*Holzkamp* 1968, S. 98; *Stachowiak* [2]1969, S. 131). Neues wird durch Deduktion nur insofern gewonnen, als durch die Verknüpfung von Prämissen synthetische Aussagen entstehen (vgl. *Broecken* 1974, S. 376).

Was folgt aus diesen Darlegungen zum logischen Aspekt von Induktion und Deduktion nun für die Geographie und dadurch, wenngleich nur mittelbar, auch für den Geographieunterricht?

Um dies herauszufiltern, muß man davon ausgehen, daß die Geographie eine Erfahrungswissenschaft ist. Als solche hat sie es mit empirischen, speziell geosphärischen Systemen zu tun. Daraus aber folgt im Blick auf die *Deduktion*, daß diese in der Geographie zunächst nicht zulässig ist. Denn logisch zwingende Schlüsse kann es nur in deduktiven bzw. theoretischen, nicht hingegen in empirischen Systemen geben (vgl. *Holzkamp* 1968, S. 98; *Seiffert* [6]1973, I, S. 135). Nehmen wir zum Beispiel an, alle bisher untersuchten Städte hätten ihre stärkste räumliche Konzentration tertiärwirtschaftlicher Einrichtungen jeweils in ihrer Mitte. Dennoch aber bestünde keinerlei logische Notwendigkeit anzunehmen, daß folglich alle Städte ihre stärkste räumliche Konzentration tertiärwirtschaftlicher Einrichtungen in ihrem Zentrum haben. Diese Konklusion wird vielmehr erst dann zwingend, wenn bestimmte gesetzesartige und dabei als wahr akzeptierte

Prämissen eingeführt und entsprechend miteinander verknüpft werden. Solche Prämissen (P) wären in diesem Fall zum Beispiel:
P_1: Tertiärwirtschaftliche Funktionen muß jeder in Anspruch nehmen.
P_2: Von allen in der Stadt lokalisierten Funktionen sind die tertiärwirtschaftlichen Funktionen, eben wegen P_1, am stärksten direkt konsumentenorientiert und folglich am stärksten auf allseitig gute Erreichbarkeit angewiesen.
P_3: Der allseitig besterreichbare Standort in der Stadt ist die Stadtmitte.
P_4: Entsprechend dem Grad, in dem die einzelnen Funktionen in der Stadt auf allseitig gute Erreichbarkeit angewiesen sind, sind sie für den Standort ‚Stadtmitte' unterschiedlich hohe Grundstückspreise zu zahlen bereit.
P_5: Von allen Funktionen der Stadt zahlen die tertiärwirtschaftlichen Funktionen, eben wegen P_2, für den Standort ‚Stadtmitte' die höchsten Grundstückspreise.
P_6: Den Standort ‚Stadtmitte' erhält diejenige Funktion, die hierfür die höchsten Grundstückspreise zahlt.

Erst wenn diese und eventuelle weitere gesetzesartige Prämissen eingeführt und zwingend miteinander verknüpft sind, folgt ceteris paribus daraus notwendig die Konklusion: Also konzentrieren sich tertiärwirtschaftliche Einrichtungen in der Stadtmitte. Diese Konklusion aber stellt dann einen rein deduktiven Schluß dar. Möglich wurde er dadurch, daß sich die Argumentation nach Einführung und logischer Verknüpfung der Prämissen nicht mehr in empirischen, sondern in theoretischen und damit deduktiven Systemen bewegte. Da nun aber mit den jeweiligen empirischen Systemen der Geographie je bestimmte theoretische Systeme korrespondieren, ist Deduktion auch in der Erfahrungswissenschaft Geographie erlaubt, aber eben nur innerhalb deren theoretischen Systemen.

Gleichwohl aber ist gegenüber Deduktionen innerhalb erfahrungswissenschaftlicher, hier also geographischer Theorien ein Vorbehalt anzumelden. Denn die jeweils registrierten Erfahrungsfälle „machen niemals die Gesamtanzahl aller möglichen gleichartigen Fälle aus, so daß wir streng genommen über die nicht registrierten gleichartigen Fälle nichts aussagen können" (*Seiffert* [6]1973, I, S. 135). Tun wir dies dennoch, wie in den oben eingeführten gesetzesartigen Prämissen ja durchweg geschehen, so geschieht dies wiederum aufgrund von Induktion (*Seiffert* [6]1973, I, S. 136). Folglich aber sind die in den „Prämissen vorkommenden gesetzesartigen Aussagen ... niemals empirisch verifizierte Sätze, sondern bestenfalls empirisch gut bestätigte Hypothesen" (*Stegmüller* 1969, S. 151/152), zudem unterschiedlich gut bestätigt, je nachdem, ob sie sich auf physischgeographische oder anthropogeographische Systeme beziehen (Näheres dazu s. Induktion.). Dem kann man zwar entgegenhalten, daß es für deduktive Schlüsse bekanntlich unerheblich ist, ob die Prämissen als solche wahr sind oder nicht. Entscheidend ist ja, daß die Konklusionen logisch aus den Prämissen folgen, daß also die Folgebeziehung als solche korrekt ist. Doch muß man dann aber auch akzeptieren, daß im Falle falscher Prämissen auch die

Konklusion notwendig falsch ist. Daß falsche Konklusionen jedoch nicht Ziel wissenschaftlicher oder schulischer Erkenntnis sind und sein können, bedarf indes keiner weiteren Begründung.

Wie verhält es sich demgegenüber mit den *Induktions*schlüssen in der Erfahrungswissenschaft Geographie, und damit, wenngleich wiederum nur mittelbar, im Geographieunterricht? Zwar gilt diesbezüglich zunächst ganz allgemein, daß Induktionsschlüsse, wenngleich als solche logisch unzulässig, gerade für Erfahrungswissenschaften konstitutiv sind (vgl. *Seiffert* [6]1973, I, S. 135). Doch ist dies näher zu spezifizieren einerseits hinsichtlich der weiter oben genannten Voraussetzungen für Induktionsschlüsse, andererseits mit Blick auf die Unterscheidung zwischen physischen und anthropogenen räumlichen Systemen.

Fragt man zunächst danach, wie es um Gesetze, Konstanten, Uniformitäten in der Physischen und in der Anthropogeographie steht, so ist die Physische Geographie der Anthropogeographie gegenüber in einer eindeutig günstigeren Position. Denn sieht man einmal von den Geofaktoren Mensch und Tier ab, so sind die physischgeographischen räumlichen Strukturen durchweg das Ergebnis der Wirkung chemisch-physikalischer Gesetze (*Harvey* 1973, S. 108). Naturgesetze aber, denn um solche handelt es sich dabei ja, können nach menschlichen Maßstäben als im großen und ganzen konstant gelten (vgl. *Abler/Adams/Gould* 1972, S. 40/41). Daß Naturgesetze als solche wiederum induktiv gewonnen wurden/werden (vgl. *Kutschera* 1972, I, S. 198) oder daß unser Wissen um Naturgesetze ebenso wie deren Anwendung nicht ohne Hypothesen auskommen (vgl. Plattentektonik, athmosphärische Zirkulation, Meeresströmungen, Eiszeit, u. a. m.), steht auf einem anderen Blatt, ändert jedoch nichts an deren relativen zeitlich-räumlichen Konstanz. Wenn dies aber so ist, dann liegen je bestimmte Naturgesetze außer bereits beobachteten auch noch nicht beobachteten physischgeographischen Erscheinungen zugrunde. Daraus folgt, daß man mit hinreichender Berechtigung von beobachteten auf noch nicht beobachtete physischgeographische Erscheinungen schließen kann (vgl. *Kutschera* 1972, I, S. 198). Voraussetzung dazu ist allerdings, daß man die räumliche Verteilung physischgeographisch relevanter Naturgesetze kennt, denn nur dann wird es ja möglich, entsprechende physischgeographische räumliche Strukturen vorauszusagen, induktiv also zu erschließen.

Gegenüber physischgeographischen sind anthropogeographische Strukturen, sieht man hier nun von den Einflüssen des primären Milieus ab, das Ergebnis der Wirkung psychologischer, sozialpsychologischer, politischer, religiöser, ökonomischer u. ä. Determinanten. Diese aber sind teils rational, teils irrational begründet, haben weniger den Charakter exakter, invarianter und deterministischer Gesetze, immerhin aber, vor allem bei Zugrundelegung entsprechend großer Anzahlen, den Stellenwert von quasi-deterministischen Gesetz- bzw. Regelhaftigkeiten mit aber ebendeshalb stärkerer zeitlich-räumlicher Varianz und werden gleichfalls induktiv gewonnen, wobei sie der direkten Beobachtung und Messung allerdings weniger gut zugänglich sind als naturgesetzliche Determinanten (vgl. *Abler/Adams/Gould* 1972, S. 41/42, 49/50; *Amedeo/Golledge* 1975, S. 347–379; *Bartels* 1968,

S. 31/32; *Grünbaum* 1952, S. 768–777; *Harvey* 1973, S. 113; *Hempel/Oppenheim* 1948, S. 325–328; *Nagel* 1952, S. 82–84; 1961, S. 447–546; *Wirth* 1979, S. 229–260). Somit aber ist es in der Anthropogeographie gegenüber der Physischen Geographie in größerem Maße ungewiß, ob anthropogene Determinanten, die bestimmten beobachteten räumlichen Strukturen zugrunde liegen, auch über diese hinaus (fort)bestehen. Um so schwieriger ist es folglich, zu gesetzhaften Aussagen über die räumliche Verteilung geographisch relevanter anthropogener Determinanten zu gelangen. In entsprechendem Maße unsicher sind folglich induktive Schlüsse in der Anthropogeographie.

Wie verhält es sich nun mit der anderen Hauptvoraussetzung für induktive Schlüsse, daß bzw. ob unter gleichen Bedingungen nämlich gleiche Ereignisse eintreten? Folgt man *Holzkamp* (1968, S. 79), so ist dies eine Selbstverständlichkeit, denn die betreffenden Ereignisse werden ja durch die betreffenden Bedingungen determiniert, wie umgekehrt die betreffenden Ereignisse ausbleiben, wenn die entsprechenden Bedingungen nicht gegeben sind.

Doch wird bereits aus dem eben Gesagten ersichtlich, daß dies wiederum nur für die Physische Geographie gilt. Denn hier besteht aufgrund der Wirkung von Naturgesetzen eine deterministische Beziehung zwischen Gesetz und Fall (vgl. *Dauenhauer* 1973, S. 62; *Seiffert* [6]1973, I, S. 198/199), so daß die gleichen Fälle eintreten müssen, wenn und sobald die entsprechenden Bedingungen gegeben sind. Folglich haben induktive Schlüsse auch aus diesem Grund in der Physischen Geographie einen höheren Grad an Sicherheit.

Im Unterschied dazu kann es für die Anthropogeographie keineswegs als sicher gelten, daß sich die Menschen unter gleichen Bedingungen auch tatsächlich räumlich gleich verhalten und entsprechend gleiche räumliche Strukturen hervorbringen (vgl. *Seiffert* [6]1973, S. 186, 198/199). Selbst wenn man bei Zugrundelegung entsprechend großer Fallzahlen von gesetzhaften, quasi-deterministischen raumrelevanten Verhaltensdeterminanten ausgehen und das jeweilige kollektive Verhalten ziemlich genau voraussagen kann (man vergleiche etwa die sozialstatistischen Hochrechnungen.), so ist es, im Unterschied zur Physischen Geographie, selbst unter sonst gleichen Bedingungen dennoch nicht möglich, das je individuelle Raumverhalten vorauszusagen, denn letztlich kann sich das Individuum kraft seiner Entscheidungsautonomie, rational oder irrational begründet, über das jeweilige kollektie Verhaltensgesetz hinwegsetzen. Folglich haben induktive Schlüsse in der Anthropogeographie auch aus diesem Grunde einen gegenüber der Physischen Geographie geringeren Grad an Sicherheit. Erneut niedriger dürfte dieser Sicherheitsgrad in der Anthropogeographie dann sein, wenn es nicht um statistische, sondern um logische Wahrscheinlichkeitsschlüsse geht.

2.1.2 Der erkenntnistheoretische Aspekt

Die Frage, um die es hier nun geht, lautet: Welche Rolle spielen Induktion und Deduktion im Rahmen wissenschaftlich- und schulgeographischer Erkenntnisprozesse? Der Erörterung dieser Frage liegen die beiden folgenden Annahmen zugrunde:

Erstens (vgl. dazu *Holzkamp* 1972, S. 80–81, 89–98; *Montada* 1970, S. 35; *Petersen* 1977, S. 122; *Piaget* [2]1947, S. 108, 110; *Popper* 1949, S. 43–58; [2]1974, S. 74–76, 369–390; *Riedl/Kaspar* [2]1980, S. 37, 54/55): ‚Naiven Kübeltheorie-Empirismus', der mit naivem, ungelenktem, unstrukturiertem Sammeln von Daten aus Wahrnehmung/Beobachtung beginnt und über deren Generalisierung, Abstraktion etc. zu Gesetzen und Erkenntnissen gelangt, gibt es nicht. Vielmehr ist jede Beobachtung, und selbst jede Wahrnehmung, vorerfahrungs-/erwartungs-/hypothesen-/theoriegeleitet. Entsprechend kann die Erfahrung nur das bestätigen oder widerlegen, was das Subjekt bereits als Hypothese entwickelt hat. Dabei gilt dieser erkenntnislogische Primat des Theoretischen für wissenschaftliches und vorwissenschaftliches Erkennen gleichermaßen. Auch diejenigen, die empiristisch vorzugehen glauben oder denen empiristisches Vorgehen zugesprochen wird, gehen von theoretischen Voreinstellungen o. ä. aus. Nur sind sie sich dessen nicht bewußt oder wollen es, aus welchen Gründen auch immer, so nicht sehen. Selbst im Bereich des Alltagsbewußtseins kommt man nicht ohne Hypothesen und Erwartungen aus. Nur übernimmt deren Formulierung und Überprüfung meist nicht die rationale Vernunft, sondern der sog. ‚ratiomorphe Apparat', der/die stammesgeschichtlich-evolutionäre Vorläufer/Voraussetzung der Vernunft, und zwar durch unbewußte Erkenntnisleistungen (*Riedl/Kaspar* [2]1980, S. 35/36, 50/51, 213/214).

Zweitens: Gestützt auf das soeben Gesagte sowie weiterhin auf *Bruner* ([3]1973, S. 27) wird sodann davon ausgegangen, daß zwischen wissenschaftlichem und vorwissenschaftlichem bzw. hier schulischem Erkenntnisprozeß, zumindest soweit es deren Grundstruktur betrifft, kein prinzipieller, sondern lediglich ein gradueller Unterschied besteht. Außer im kognitiv bedingten unterschiedlichen Niveau manifestiert sich dieser Unterschied vor allem in der systembedingten unterschiedlichen Intensität bzw. Extensität der jeweiligen Erkenntnisleistungen sowie in der Tatsache, daß in der Wissenschaft Erkenntnisse originär gewonnen, in der Schule dagegen wissenschaftlich gewonnene Erkenntnisse nachvollzogen werden.

Von diesen beiden Annahmen ausgehend, soll die Grundstruktur des wissenschftlichgeographischen (vgl. dazu *Abler/Adams/Gould* 1972, S. 31–48; *Bartels* 1970, S. 15–24; *Bocheuski* [4]1969, S. 107–111; *Dauenhauer* 1973, S. 48–76; *Harvey* 1973, S. 32–36; *Köck* 1980. 2, 3; *Seiffert* [6]1973, I, S. 160–164; *Stachowiak* [2]1969, S. 117–126) sowie des schulgeographischen (vgl. dazu *Aebli* [10]1977, S. 264–268; *Bauer* 1976, S. 144–146; *Birkenhauer* [4]1975, I, S. 169–176; *Fries/Rosenberger* [4]1976, S. 18–40; *Haubrich* u. a. [2]1979, S. 188–189, 375; *Köck* 1978, S. 73–77; 1980. 1, 6.4.; *Montada* 1970, S. 36–55; *Piaget* 1976, S. 11–78; *Schmidkunz/Lindemann* 1976, S. 10/11; *Seisenberger* 1974, S. 16–17) Erkenntnis-

prozesses hier idealtypisch, ohne Berücksichtigung also von Verzweigungen, Rückkoppelungen, Zwischenschritten/-kreisläufen, Querverbindungen, Interdependenzen etc., wie folgt verstanden werden (vgl. Abb. 1):

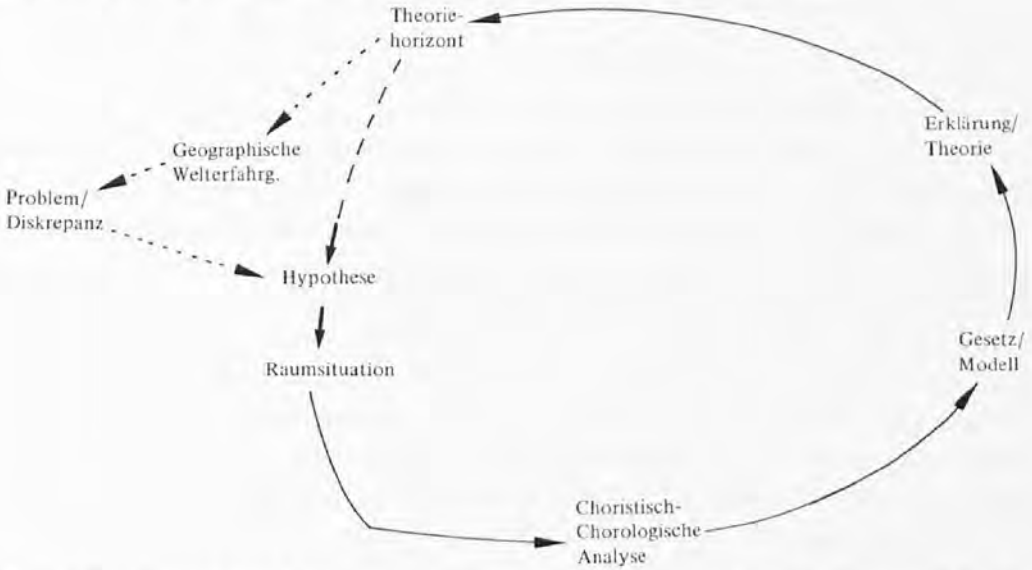


Abb. 1: Grundstruktur des wissenschaftlich- und schulgeographischen Erkenntnisprozesses. *Quelle*: Eigener Entwurf in Anlehnung an *Köck* (1980. 2,3)

Ausgangspunkt des je einzelnen geographischen Erkenntnisprozesses ist demnach der geographische *Theoriehorizont* oder, wie man es in Anlehnung an *Kutschera* (1972, S. 228, 246) auch nennen könnte, das geographische „epistemische Korpus". Darunter verstehe ich die Menge aller zu einem bestimmten Zeitpunkt in einem bestimmten Erkenntnissubjekt bewußt oder unbewußt vorhandenen geographischen bzw. geographisch relevanten Theorien, Hypothesen, Modelle, Konzepte, Begriffe, Assimilationsschemata, etc., kurz: das Gesamt aller in einem Erkenntnissubjekt zu einem bestimmten Zeitpunkt vorhandenen geographischen bzw. geographisch relevanten kognitiven Strukturen. Der so verstandene geographische Theoriehorizont ist Resultante einerseits, Grundlage andererseits der endogen wie exogen determinierten je individuellen geographischen Weltperspektive und Welterfahrung.

Insowiet dieser Theoriehorizont Resultante ist, stellt er das in mehr oder weniger permanenter Veränderung befindliche je temporäre (Zwischen)-Produkt induktiver kognitiver Gleichgewichtsherstellung dar (Näheres dazu später.). Insoweit dieser Theoriehorizont dagegen Ausgangspunkt bzw. Grundlage ist, stellt er das Repertoire dar, aus dem auf deduktivem Wege die Beobachtungs- und Erklärungsschemata für die je individuelle Welterfahrung gewonnen werden.

Was individuelles Erkenntnissubjekt und subjektiven Theoriehorizont speziell in der Schulgeographie betrifft, so sei noch darauf verwiesen, daß beide dort immer zugleich auch Bestandteil je bestimmter kollektiver

Erkenntnissubjekte bzw. kollektiver Theoriehorizonte sind. Jedoch soll dieser Aspekt aus Gründen der Einfachhaltung im folgenden vernachlässigt werden.

Erster expliziter Schritt in Richtung auf geographischen Erkenntnisgewinn ist dann die Bildung raumstrukturell relevanter *Hypothesen*. Diese sind zu verstehen als beschreibende oder erklärende vorläufige, potentielle Antworten auf je bestimmte raumstrukturbezogene Warum-Fragen. Als solche machen sie gesetzhafte Aussagen über kausale, konditionale, funktionale oder finale Beziehungen zwischen räumlichen Erscheinungen, haben aber eben wegen ihrer Vorläufigkeit und vielfach noch relativen Diffusheit zunächst noch den Charakter von Arbeitshypothesen (vgl. *Abler/Adams/Gould* 1972, S. 31–32; *Harvey* 1973, S. 100–101; *Oeser* 1979, S. 27; *Riedl/Kaspar* [2]1980, S. 54–55; 113/114; *Seiffert* [6]1973, I, S. 139/140, 161/162; *Stachowiak* [2]1969, S. 118/119; *Weingartner* 1971, I, S. 57–63).

Sieht man von der in dem hier abgesteckten thematischen Rahmen allerdings nicht weiter zu verfolgenden Intuition ab, so entstehen Hypothesen einerseits durch Deduktion, andererseits durch Induktion (vgl. *Oeser* 1979, S. 27; *Weingartner* 1971, I, S. 61/62).

Im Falle der Deduktion erwächst die betreffende Hypothese direkt aus dem jeweiligen intrasubjektiven Theoriehorizont, und zwar durch bzw. als rein logische Schlußfolgerung aus bestimmten darin enthaltenen Sätzen. Nehmen wir als Beispiel die zentralörtliche Theorie, und speziell das Konsumentenverhalten, und unterstellen wir, im Theoriehorizont eines bestimmten Erkenntnissubjektes befänden sich diesbezüglich unter anderem die beiden folgenden Gesetze:

– Analog zum Nachfragegesetz nimmt unter sonst gleichen Bedingungen die Nachfrage nach einem Gut bei steigendem Preis ab, bei fallendem Preis zu.

– Mit zunehmender Entfernung zu einem zentralen Ort steigt der Lieferpreis (= Marktpreis plus Fahrtkosten) eines Gutes.

Dann könnte das betreffende Erkenntnissubjekt daraus als eventuell zu überprüfende Arbeitshypothese z. B. die folgende Gesetzeshypothese ableiten:

Mit zunehmender Entfernung zu einem zentralen Ort wird ein zentralörtliches Gut innerhalb der für es spezifischen oberen Reichweite trotz gleichbleibenden Marktpreises zunehmend weniger nachgefragt.

In Abhängigkeit von ihrer Komplexität und logischen Struktur kann eine Hypothese allerdings sehr viel umfassender sein, als gewöhnlich angenommen, und selbst schon Theorie oder Modell sein. Darüber hinaus kann eine deduktiv gewonnene Hypothese auch darin bestehen, daß eine Einzeltheorie, ein Modell, ein Gesetz o. ä. m. aus dem Theoriehorizont nicht erst durch logische Schlußfolgerung gewonnen, sondern als schon bestehend aus dem Theoriehorizont extrahiert und einer empirischen Überprüfung unterzogen wird.

Anders erfolgt die Hypothesenbildung dagegen im Falle der Induktion. Denn hierbei resultiert die Hypothese nur mittelbar aus dem Theorie-

horizont, unmittelbar dagegen aus der Erfahrung. In Anlehnung an *Piagets* (1976) Äquilibrationstheorie geschieht dies wie folgt (vgl. auch *Kutschera* 1972, I, S. 249–251): Im Rahmen seiner theoriegesteuerten geographischen Welterfahrung macht das jeweilige Erkenntnissubjekt auch solche raumbezogenen Beobachtungen, die es mittels seines bisherigen geographischen Theoriehorizontes nicht assimilieren, verstehen, erklären kann. Beobachtungen dieser Art stellen für das betreffende Erkenntnissubjekt Problemstellungen dar. Diese jedoch lösen Diskrepanzerlebnisse in ihm aus. Diese ihrerseits veranlassen dann das Erkenntnissubjekt, nach möglichen Lösungen für die betreffenden Problemstellungen zu suchen. Diese vorläufigen Lösungen als hypothetische Antworten auf je bestimmte raumstrukturbezogene Warum-Fragen aber stellen induktive, also nichtlogische Aussageerweiterungen dar. Denn so gewonnene Hypothesen werden durch Extrapolation aus konkreten Beobachtungsdaten gewonnen. Dadurch aber stellen sie, wenngleich vielfach mehr implizit als explizit, gesetzhafte Allgemeinaussagen dar, indem sie die für das jeweilige konkrete Einzelproblem vermutete Lösung zugleich als Lösung für alle gleichartigen Probleme betrachten. Um dies an einem Beispiel zu verdeutlichen, stelle man sich einen eingefleischten Sozialgeographen vor, in dessen Philosophie allein die sozial(geographisch)en Gruppen als raumwirksame Kräfte existieren. Macht dieser Sozialgeograph nun die Beobachtung, daß auch Individuen unterschiedlichster Art und Komplexität raumprägend wirksam sind, so wird er aus diesen Einzelbeobachtungen verallgemeinernd schließen: Offensichtlich sind nicht nur sozialgeographische Gruppen, sondern auch verschiedenartigste Individuen raumprägend wirksam.

Fragt man nun nach der Rolle, die deduktive und induktive Hypothesenbildung in Geographie und Geographieunterricht spielen sollten (welche sie wirklich spielen, entzieht sich meiner Kenntnis und somit Beurteilungsmöglichkeit), so resultiert diese aus den folgenden Prämissen (P):

P_1: Deduktive Hypothesenbildung ist in umso größerem Maße möglich und notwendig, je mehr Theorien dem jeweiligen Erkenntnissubjekt zur Verfügung stehen, je umfassender und zugleich differenzierter der jeweilige intrasubjektive geographische Theoriehorizont also ist.

P_2: Induktive Hypothesenbildung ist umso notwendiger, je weniger Theorien dem jeweiligen Erkenntnissubjekt zur Verfügung stehen, je begrenzter und entsprechend weniger differenziert der jeweilige intrasubjektive geographische Theoriehorizont also ist. Denn entsprechend häufiger macht das betreffende Erkenntnissubjekt dann solche Erfahrungen/Beobachtungen, die es mit seinem bis dahin jeweils vorhandenen Theoriehorizont (noch) nicht assimilieren bzw. erklären kann.

P_3: Umfang und innere Differenzierung des jeweiligen geographischen Theoriehorizontes sind umso größer, je extensiver und intensiver die geographische Welterfahrung des betreffenden Erkenntnissubjektes bis dato jeweils war. Dies aber ist in grober Annäherung eine Funktion der zeitlichen Dauer der bis dato individuell jeweils gemachten geographischen Welterfahrung.

Faßt man die schulische und wissenschaftliche geographische Welterfahrung nun als Kontinuum auf, so folgt aus diesen Prämissen, daß im Rahmen der Schulgeographie die induktive Hypothesenbildung schulstufenaufwärts anteilmäßig kontinuierlich abnehmen, die deduktive Hypothesenbildung dagegen schulstufenaufwärts anteilmäßig kontinuierlich zunehmen, dabei insgesamt aber die induktive die deduktive Hypothesenbildung anteilmäßig überwiegen muß. Im Rahmen der wissenschaftlich-geographischen Welterfahrung setzen sich Ab- bzw. Zunahme der induktiven bzw. deduktiven Hypothesenbildung dann weiter fort. Infolge der mit Eintritt in die Wissenschaft sprunghaften Ausweitung der geographischen Welterfahrung und Theoriebildung weisen die Ab- bzw. Zunahme der induktiven bzw. deduktiven Hypothesenbildung mit einer gewissen zeitlichen Versetzung jedoch zunächst wachsende, später dann abnehmende Raten auf. Als Kurve dargestellt, könnte sich, bezogen auf das jeweilige Erkenntnissubjekt, intrasubjektiv dann etwa die folgende Relation ergeben (vgl. Abb. 2):

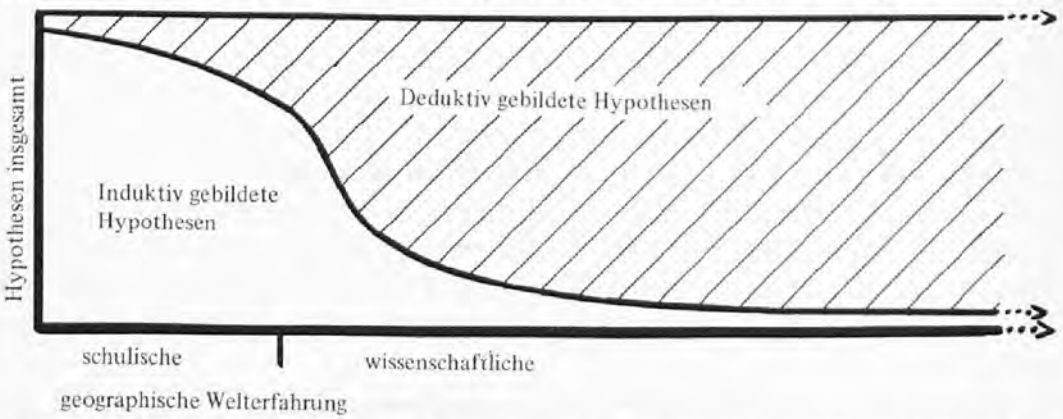


Abb. 2: Verhältnis von induktiver zu deduktiver Hypothesenbildung je Erkenntnissubjekt (intrasubjektiv) in Geographie und Geographieunterricht aus erkenntnislogischer Sicht (hypothetisch). *Quelle*: Eigener Entwurf

Inwieweit diese aus rein erkenntnislogischer Sicht abgeleitete Relation zwischen induktiver und deduktiver Hypothesenbildung auch aus psychologischer Sicht resultierte, ist im Rahmen dieses Vortrages nicht zu diskutieren. Geht man jedoch davon aus, daß Hypothesen ja jeweils dann induktiv gebildet werden, wenn die theoriegeleitete geographische Welterfahrung zu Beobachtungen geführt hat, die mittels des bis dahin jeweils vorhandenen Theoriehorizontes nicht ohne weiteres assimiliert werden können und dadurch zu Diskrepanzerlebnissen führen, daß es aus psychologischer Sicht gerade aber die Diskrepanzerlebnisse, die dosierten Abweichungen also vom bereits Vertrauten bzw. die äquilibrationsbedürftigen Situationen sind, durch die Lernprozesse überhaupt erst in Gang gesetzt werden (vgl. *Heckhausen* 1974, S. 125; *Montada* 1970, S. 31/32; *Preis* 1977, S. 23) mit der Folge aber ebendeshalb notwendig induktiver hypothetischer Beseitigung der betreffenden Diskrepanzen, dann sind zumindest grundsätzliche Bedenken aus psychologischer Sicht nicht zu erwarten.

Liegen nach Durchlaufen dieser zweiten Station nun entsprechende Hypothesen vor, so geht es im nächsten Schritt darum, ein hypothesenrelevantes konkretes geographisches Realobjekt, eine *konkrete räumliche Situation* also, auszuwählen und/oder hypothesenspezifisch zu beobachten und intersubjektiv nachprüfbar zu erfassen (vgl. *Abler/Adams/Gould* 1972, S. 32–35; *Bartels* 1968, S. 18–26; *Harvey* 1973, S. 295–325; *Seiffert* [6]1973, I, S. 136–139; *Stachowiak* [2]1969, S. 119/120; *Stegmüller* 1969, S. 76–78).

Um Auswahl, zusätzlich zu der bzw. noch vor der Erfassung des bzw. eines passenden Raumbeispiels, geht es jedoch nur (noch) im Falle deduktiv gebildeter Hypothesen. Denn diese enthalten ja (noch) keinerlei Aussage über bestimmte konkrete Raumsituationen. Dies zeigt etwa das folgende Beispiel: Gegeben seien die folgenden Gesetzesprämissen (P):

P_1: Physische räumliche Systeme sind Ökosysteme.

P_2: Als solche besitzen sie eine natürliche Selbstregulierungsfähigkeit und befinden sich folglich im Fließgleichgewicht.

P_3: Gegenüber nichtnatürlichen Eingriffen ist diese Selbstregulierungsfähigkeit nur begrenzt wirksam.

Daraus könnte man die folgende Gesetzeshypothese ableiten: Wird die Selbstregulierungsfähigkeit physischgeographischer Systeme infolge nichtnatürlicher Eingriffe überfordert, so ist deren ökologisches Gleichgewicht irreversibel gestört, Dauerschäden sind die notwendige Folge. Ob diese Hypothese nun am Beispiel der Oberrheinregulierung und deren Folgen, am Beispiel der durch den Assuan-Staudamm hervorgerufenen Niltalschäden oder an welchem Beispiel sonst überprüft werden soll, ist damit ja in keiner Weise gesagt, eine echte Raumbeispielauswahl ist also noch erforderlich. Dabei wird das Raster für die Suche nach überhaupt in Frage kommenden Raumbeispielen, die Klasse der die Suche leitenden Gesetzesprämissen also, deduktiv gewonnen, ebenso wie die Entscheidung, ob ein bestimmtes Raumbeispiel ein Beispiel der gesuchten Art ist, deduktiv, als Konklusion aus Obersatz und jeweiligem Untersatz nämlich, getroffen wird. Dagegen wird die Entscheidung, welches der als überhaupt relevant erkannten Raumbeispiele denn nun tatsächlich zur Überprüfung der betreffenden Hypothese herangezogen werden soll, induktiv begründet, und zwar durch die induktiv erweiterte Erwartung, gerade an diesem oder jenem Raumbeispiel aufgrund der dortigen Gegebenheiten besonders gut die hier in Frage stehende Hypothese verifizieren zu können.

Im Falle induktiv gebildeter Hypothesen dagegen entfällt die Notwendigkeit einer expliziten Raumbeispielauswahl in dieser Phase; denn hier ist die betreffende Raumsituation ja bereits in den Fragehorizont gerückt, noch bevor die betreffende Hypothese überhaupt als solche gebildet wurde, eben als Objekt der in der Wissenschaft je individuell, in der Schulgeographie via Curriculum/Lehrer/Schüler theoriegesteuerten geographischen Welterfahrung. Wenn es also beispielsweise gerade die im Niltal aufgetretenen Schäden waren, die im Rahmen der jeweiligen geographischen Welterfahrung zunächst unerklärbar schienen und induktiv zur Bildung

entsprechender Hypothesen führten, dann wird es zwangsläufig das Beispiel des Niltals sein, an dem die betreffenden Hypothesen überprüft werden. Entsprechend geht es im Falle induktiv gebildeter Hypothesen in dieser Phase des Erkenntnisprozesses lediglich um Beobachtung und Erfassung der betreffenden räumlichen Situation. Auch in diesem Falle aber gehen dem dann in Frage stehenden Raumbeispiel sowohl Induktion als auch Deduktion voraus: Deduktion insofern, als es ja je bestimmte aus dem Theoriehorizont deduzierte Beobachtungsperspektiven waren, die zur Konfrontation mit der zunächst nicht erklärbaren Raumsituation führten; Induktion insofern, als die je konkrete Beobachtung ja aufgrund der sozusagen im voraus und mehr unbewußt induktiv erweiterten Erwartung gemacht wurde, an eben dem betreffenden Beobachtungsobjekt die jeweilige Beobachtungsperspektive verifizieren zu können.

Das somit ausgewählte und/oder beobachtete und erfaßte Raumbeispiel wird im nun folgenden Schritt *choristisch-chorologisch analysiert* (vgl. dazu *Abler/Adams/Gould* 1972, S. 35–38; *Bartels* 1968, S. 76–120; 1970, S. 15–23; *Harvey* 1973, S. 326–338; *Neef* 1956, S. 88–90; 1967, S. 23–24; *Riedl/Kaspar* [2]1980, S. 41; *Stachowiak* [2]1969, S. 119/120), und zwar unabhängig davon, auf welche Weise Hypothesenbildung und Raumbeispielauswahl erfolgten. Dabei zielt die klassenlogische choristische Analyse darauf ab, die erfaßten räumlichen Daten mittels klassenlogischer Ordnungsbegriffe wie Arealbegriffen, Feldbegriffen, Gradientbegriffen usw. zu klassifiziren, gruppieren, ordnen, den betreffenden Raum auf räumliche Muster und Strukturen also hin zu untersuchen. Ziel der relationslogischen chorologischen Analyse dagegen ist es, Lagebeziehungen, Interdependenzen, Interrelationen, Verknüpfungen etc. aufzudecken, von choristischen Strukturen zu chorologischen Systemen also fortzuschreiten.

Dabei werden die für diese beiden Analyserichtungen relevanten Begriffssysteme, insoweit sie als Suchinstrumente fungieren, gleichfalls wieder deduktiv gewonnen, und zwar aus demjenigen Aussagensystem innerhalb des betreffenden Theoriehorizontes, das mit der betreffenden Hypothese korrespondiert. Insoweit es jedoch darum geht, die den einzelnen Begriffen entsprechenden klassenlogischen Strukturen und relationslogischen Systeme empirisch zu verifizieren, handelt es sich um ein induktives Vorgehen. Allerdings stellt dieses induktive Vorgehen dann keine Induktion im Sinne des induktiv-logischen Schließens dar, wie es bisher stets verstanden wurde; denn hierbei werden ja keine über die konkreten Beobachtungen hinausgehenden, also gehalterweiternden, sondern nur „Jetzt- und Hier-Aussagen" im Sinne von *Holzkamp* (1968, S. 54) gemacht. Vielmehr meint Induktion in diesem Fall eine bestimmte Methode, und zwar die Methode des ‚hineinführenden', ‚aufbauenden' Vorgehens. Denn die empirischen Korrelate der betreffenden Struktur- und Systembegriffe gewinnt man, eben weil sie synthetische Gebilde darstellen, nur dadurch, daß man die empirischen Einzelbeobachtungen, die je einzelnen Eigenschafts- und Lagemerkmale also, zunächst diskriminiert, dann vergleicht, analogisiert, klassifiziert, ordnet, gruppiert, schließlich abstrahiert, generalisiert und letztlich synthetisiert. Geht man aber in dieser Weise vor, so führt dies von jeweils

untergeordneten zu jeweils übergeordneten, von jeweils einfacheren zu jeweils komplexeren räumlichen Aggregaten, stellt also eine gedankliche Rekonstruktion der jeweils bestehenden räumlichen Strukturen und Systeme von unten nach oben dar, entspricht mithin der das induktive Vorgehen kennzeichnenden Abfolge.

Wenn erfahrungswissenschaftliches Erkennen mit *Riedl/Kaspar* ([2]1980, S. 179) nun aber in der „Extraktion der Gesetzlichkeit aus der realen Welt besteht" und wenn es auch im geographisch-erfahrungswissenschaftlichen Erkennen darum geht, gerade die in der geosphärischen Realität enthaltene räumliche Gesetzlichkeit aufzudecken (*Amedeo/Golledge* 1975, S. 23), dann ist dies doch aber nur in der Weise möglich, daß zunächst die Aufbaugesetzlichkeit, danach erst die diese erklärende Kausalgesetzlichkeit aufgedeckt wird. Folglich geht es im nächsten Schritt des wissenschaftlich- wie schulgeographischen Erkenntnisprozesses dann darum, die im Rahmen der choristisch-chorologischen Analyse aufgedeckten Strukturen und Systeme auf durch sie repräsentierte *räumliche Gesetzlichkeit* hin zu untersuchen und diese ihrerseits formalisiert als *Modell* abzubilden. Als Gesetz im Sinne einer erdräumlichen Aufbaugesetzlichkeit wird dabei mit *Amedeo/Golledge* (1975, S. 23) eine „fixed relationship between two or more *sets* of facts" verstanden oder genauer „a well-confirmed hypothesis stating a specific association, relation, connection, or interaction between two or more variables or classes of things". Beispiele für solche räumlichen Gesetze wären etwa das Gravitationsgesetz, die Rang-Größe-Regel, das konzentrische Modell, die konvergierenden Zellen, usw.

Was Induktion und Deduktion im Rahmen dieser Phase angeht, so gilt zunächst das im Zusammenhang mit der choristisch-chorologischen Analyse Gesagte analog. Entsprechend kann hier auf die dortigen Aussagen verwiesen werden.

Hinzu kommt jedoch zunächst die Notwendigkeit, bei der Deduktion entsprechender relevanter Gesetze nunmehr auch in bezug auf das jeweilige Erkenntnissubjekt externe Theoriehorizonte zu befragen, und zwar in Gestalt sonstiger relevanter inner- wie außerfachlicher, nun freilich nicht personengebundener Theoriehorizonte.

Neu ist vor allem aber das Problem der empirischen Prüfung der jeweils deduzierten Gesetzeshypothesen. Soweit es hierbei um die Frage geht, ob ein bestimmtes räumliches Gesetz in einem bestimmten Untersuchungsraum verifiziert ist oder nicht, ob die durch ein bestimmtes Gesetz logisch implizierten räumlichen Strukturen also auch tatsächlich vorhanden sind, die betreffende Gesetzeshypothese mithin als zunächst jetzt und hier verifiziert gelten kann (vgl. *Abler/Adams/Gould* 1972, S. 38; *Lenzen* 1974, S. 23, 25, 66; *Stachowiak* [2]1969, S. 121), finden, entgegen gelegentlichen anders lautenden Äußerungen, induktive Erweiterungsschlüsse nicht statt. Denn zunächst sagt die betreffende Feststellung ja nur etwas in bezug auf das je konkrete Raumbeipsiel aus. Getroffen wird diese Feststellung dabei rein subjektiv, und zwar aufgrund von durch das betreffende Erkenntnissubjekt vor dem Hintergrund seines Theoriehorizontes vorgenommener subjektiver Bewertung der in den jeweils durchgeführten Prüfungen/Tests

ermittelten objektiven Werte bezüglich des Übereinstimmungsgrades zwischen theoretischer und empirischer Verteilung (vgl. *Abler/Adams/Gould* 1972, S. 39/40).

Nun besteht die eigentliche Absicht der empirischen Prüfung einer bestimmten Gesetzeshypothese, eben weil diese ja eine Aussage über eine ganze Klasse von gleichartigen Fällen macht, ja darin, das betreffende Gesetz als solches zu stützen, zu bestätigen, sicherer, wahrscheinlicher zu machen, die Anzahl derjenigen Fälle also zu erhöhen, aufgrund derer man überhaupt berechtigt ist, die betreffende allgemeine Gesetzesaussage zu machen, und die die betreffende Gesetzeshypothese partiell implizieren (vgl. dazu *Abler/Adams/Gould* 1972, S. 38–42; *Essler* 1970, S. 83–87; *Kutschera* 1972, I, S. 228–251; II, S. 453–472; *Lenzen* 1974, S. 21–98, 206–209; *Popper* [5]1973, S. 3–21; 198–221; *Vetter* 1967, S. 84–86). Entsprechend geht es dabei dann um die Relation zwischen den in bezug auf das betreffende Gesetz bisher positiven Fällen einerseits und der Gesamtzahl der betreffenden Fälle andererseits (vgl. *Kutschera* 1972, II, S. 454/455, 468; *Stegmüller* 1969, S. 144). Ihren konkreten Ausdruck findet diese Relation in einem Wahrscheinlichkeitswert, der angibt, in welchem Grade die betreffende Gesetzeshypothese durch die betreffenden positiven Beobachtungsfälle bestätigt wird (vgl. *Carnap/Stegmüller* 1959, S. 9, 23; *Essler* 1970, S. 65, 83, 84/85, 86; *Stegmüller* 1969, S. 144). Das aber ist dann ein reines Induktionsproblem (vgl. Abschnitt 1 sowie *Carnap/Stegmüller* 1959, S. 77; *Stegmüller* 1969, S. 314).

Nun brauche ich auf die mit der induktiven Bestätigung von Gesetzeshypothesen verbundene logische Problematik allerdings nicht mehr einzugehen. Denn das wurde ja bereits im ersten Teil meiner Ausführungen getan. Entsprechend erwähne ich an dieser Stelle nur noch zwei Probleme, die speziell aus der Sicht der empirisch-induktiven Gesetzesbestätigung von Bedeutung sind.

Eines davon besteht in der folgenden Paradoxie (vgl. dazu *Essler* 1970, S. 86/87, 339/340; *Kutschera* 1972, I, S. 214–218; 246–251; II, S. 454, 468; *Lenzen* 1974, S. 21; *Riedl/Kaspar* [2]1980, S. 65, 67/68, 70/71, 94, 128; *Vetter* 1967, S. 84–86): Gesetzeshypothesen haben streng genommen den Charakter zeitlich und räumlich unbeschränkter Allaussagen, beziehen sich also auf eine Klasse mit unendlichem oder zumindest sehr großem N und sollen normalerweise zeitlich unbeschränkt gelten. In einer Klasse mit unendlichem oder sehr großem N aber haben Gesetzeshypothesen, unabhängig davon, wie groß das je konkrete empirische n ist, einen Wahrscheinlichkeitswert und damit Bestätigungsgrad von Null oder nahe Null. Zwar kann man die jeweiligen Klassen oder Gültigkeitszeiträume so einengen, daß man zu begrenzten, relativierten Allaussagen kommt. Denn speziell aus der Sicht des praktischen Lebens ist kaum je von Bedeutung, wie bestimmte Sachverhalte überall und immer sind. Umgekehrt ist die Induktion geradezu lebensnotwendig und wird, bewußt oder unbewußt, mehr oder weniger permanent vollzogen. Jedoch wird dadurch weder die Induktion als solche logisch gerechtfertigt noch das soeben angesprochene Problem gelöst. Dennoch aber akzeptieren wir Gesetzeshypothesen wie selbstverständlich.

Genau daran aber zeigt sich, daß letztlich nicht die objektive (logische oder statistische) Wahrscheinlichkeit darüber entscheidet und entscheiden kann, ob ein bestimmtes Erkenntnissubjekt eine bestimmte Gesetzeshypothese als Gesetz akzeptiert, sondern die subjektive Wahrscheinlichkeit, der Wahrscheinlichkeitsgrad also, den ein bestimmtes Erkenntnissubjekt einer Gesetzeshypothese vor dem Hintergrund seines Theoriehorizontes aufgrund deren jeweiligen objektiven Wahrscheinlichkeit zuspricht. Entsprechend aber wächst dann innerhalb des jeweiligen subjektiven Theoriehorizontes die Wahrscheinlichkeit einer bestimmten Gesetzeshypothese mit jeder neuen empirischen Bestätigung.

Das andere Problem besteht darin, daß speziell statistische Gesetze noch keineswegs falsifiziert sind, wenn die durch sie jeweils implizierten empirischen Sachverhalte nicht verifiziert wurden. Denn bekanntlich besagen statistische Gesetze ja nichts über den je individuellen Fall. Folglich kann rein theoretisch „sogar keine noch so große Anzahl von Beobachtungen ein statistisches Gesetz im strengen Sinn widerlegen, sondern es höchstens in einem gewissen Grade unwahrscheinlich machen" (*Lenzen* 1974, S. 22).

Ziel des nächsten und zugleich letzten Schrittes im Rahmen des wissenschaftlich- wie schulgeographischen Erkenntnisprozesses ist es dann, die in dem betreffenden Untersuchungsraum verifizierte raumstrukturelle Aufbaugesetzlichkeit (= Explanandum) durch eine adäquate Theorie (= Explanans) kausalgesetzlich zu *erklären* (vgl. dazu *Abler/Adams/Gould* 1972, S. 48–53; *Bartels* 1968, S. 27–40; *Bocheuski* [4]1969, S. 105–107; 112–117; *Braithwaite* 1953, S. 319–368; *Harvey* 1973, S. 30–83; *Hempel/Oppenheim* 1948, S. 321–337; *Nagel* 1961, S. 15–46; *Popper* [5]1973, S. 31–33; *Stachowiak* [2]1969, S. 120–124; *Stegmüller* 1969, S. 72–96; 117–120). Als kausal erklärt gilt die betreffende Raumgesetzlichkeit entsprechend *Hempel* und *Oppenheim* dann, wenn sie aus dem Explanans logisch folgt. Das Explanans seinerseits enthält allgemeine Sätze einerseits, besondere Sätze andererseits. Allgemeine Sätze sind dabei zu verstehen als allgemeine Gesetze, Gesetzeshypothesen, Gesetzmäßigkeiten, Gesetzesprämissen, besondere Sätze dagegen als empirische Prämissen, Antezedenzbedingungen, Randbedingungen, Anfangsbedingungen o. ä., die nur für die zu erklärende Raumsituation, das Explanandum also, gelten und deren konkrete empirischen Bedingungen beschreiben. Beispiele für solche allgemeinen Sätze wären etwa die bereits an früherer Stelle bezüglich der räumlichen Konzentration tertiärwirtschaftlicher Einrichtungen in der Stadtmitte genannten Gesetzesprämissen. Besondere Sätze, die die räumlich relevanten Bedingungen in einer entsprechenden Stadt X beschreiben, könnten dann etwa sein:

– Alle Bewohner der Stadt X nehmen tertiärwirtschaftliche Einrichtungen in Anspruch.

– Außer tertiärwirtschaftlichen Funktionen sind in der Stadt X auch andere Funktionen lokalisiert.

– Bezüglich der Grundstückspreise gelten in der Stadt X die Prinzipien der freien Marktwirtschaft.
– u. a. m.

Damit das Explanandum, in diesem Fall also der Schluß, daß sich die tertiärwirtschaftlichen Einrichtungen der Stadt X dann zwangsläufig in deren räumlicher Mitte konzentrieren müssen, nun aber logisch aus dem Explanans folgen kann, muß man die betreffenden allgemeinen Sätze auf die gegebenen besonderen Sätze anwenden und logisch widerspruchsfrei miteinander verknüpfen. Dies vorzuführen, kann ich mir an diesem allgemeingeläufigen Beispiel jedoch ersparen. Die so entstandene Theorie stellt dann ein System von nach den Regeln der Logik miteinander verknüpften Sätzen und Gesetzen je unterschiedlichen Allgemeinheitsgrades dar (vgl. *Abler/Adams/Gould* 1972, S. 42–45; *Albert* [2]1972, S. 6–10; *Amedeo/Golledge* 1975, S. 22–74; *Bartels* 1968, S. 32–33; *Braithwaite* 1953, S. 22–27; *Harvey* 1973, S. 87–99, 113–140; *Popper* [5]1973, S. 31–46; *Weingartner* 1971, I, S. 70–73).

Soweit nun im Theoriehorizont eines bestimmten Erkenntnissubjektes für die Erklärung der betreffenden räumlichen Gesetzlichkeit relevante Gesetze bereits enthalten sind, kann es ihm diese durch Deduktion extrahieren. Soweit dies nicht der Fall ist, muß das betreffende Erkenntnissubjekt entsprechende externe inner- wie außerfachliche Theoriehorizonte auf entsprechende Gesetze hin befragen. Soweit auch dies nicht zu den benötigten Gesetzen führt, soweit also bestimmte benötigte Gesetze überhaupt noch nicht entdeckt sind, muß das betreffende Erkenntnissubjekt die betreffenden Gesetzeshypothesen selbst aufstellen und deren qua induktivem Erweiterungsschluß behauptete allgemeine Gültigkeit als vorläufig gegeben annehmen. Dabei werden die beiden letztgenannten Wege der Gesetzesfindung stärker im Falle induktiv gebildeter Hypothesen, der erstgenannte Weg dagegen stärker im Falle deduktiv gebildeter Hypothesen in Frage kommen. Im übrigen gilt für alle bei der jeweiligen Erklärung verwendeten Gesetze sowohl hinsichtlich ihrer Jetzt- und Hier-Verifizierung als auch hinsichtlich ihrer induktiv-wahrscheinlichkeitstheoretischen Stützung das im Zusammenhang mit der vorangegangenen Phase Gesagte analog. Die aus den jeweils verwendeten Gesetzen im Rahmen der Erklärung aufgebaute Argumentationsfolge ist dann rein deduktiver Natur. Entsprechend ist auch die betreffende Theorie ein rein deduktives System.

Ist die Erklärung nun geleistet, so ist der betreffende Erkenntnisprozeß zunächst abgeschlossen. Während innerhalb seiner einzelnen Phasen Induktion und Deduktion ineinanderwirken, stellt der betreffende Erkenntnisprozeß als Ganzes betrachtet einen induktiven Weg des Erkenntnisgewinns dar, wobei Induktion hier wieder im methodischen Sinn zu verstehen ist. Denn jeder nächste Schritt kann erst getan werden, nachdem der betreffende vorausgehende Schritt vollzogen ist. Entsprechend baut jeder nächste Schritt auf dem jeweils vorausgegangenen Schritt auf.

Indem die Erklärung nun aber geleistet ist, ist im Falle induktiv gebildeter Hypothesen zugleich auch die Diskrepanz, die diesen Hypothesen

vorausgegangen war, beseitigt. Denn nun ist das betreffende Real- und zugleich Erkenntnisobjekt, das die Diskrepanz ausgelöst hatte, assimiliert, das zeitweilig gestörte kognitive Gleichgewicht wiederhergestellt. Im Falle deduktiv gebildeter Hypothesen dagegen sind diese nun empirisch bestätigt oder falsifiziert. Sofern sie falsifiziert sind, werden sie umformuliert, erneut überprüft und möglicherweise in dieser neuen Fassung bestätigt.

Damit im Falle induktiv gebildeter Hypothesen aber die Diskrepanzen beseitigt werden konnten, war es entsprechend der Äquilibrationstheorie erforderlich, den Theoriehorizont des Zeitpunktes t_i zu modifizieren, zu korrigieren, umzustrukturieren, zu erweitern, etc., kurz, ihn dem zunächst nicht assimilierbaren Erkenntnisobjekt anzupassen, zu akkommodieren. Somit aber ist der Theoriehorizont des jeweiligen Erkenntnissubjektes nach Abschluß der Erklärung und deren *Integration in den Theoriehorizont*, zum Zeitpunkt t_{i+1} also, nicht mehr derselbe wie zum Zeitpunkt t_i. Vielmehr ist er dem Theoriehorizont des Zeitpunktes t_i funktionell, strukturell, niveaumäßig überlegen, eben aufgrund der neu gewonnenen und integrierten theoretisch-kognitiven Strukturen bzw. des dadurch erfahrenen integrativen Wachstums (vgl. *Oeser* 1979, S. 23, 24; *Popper* [2]1974, S. 290). Entsprechend sind die eigentlichen Wachstumsphasen des jeweiligen intrasubjektiven (und analog auch wissenschaftsinternen) Theoriehorizontes die induktiven Phasen, die Phasen also, in denen es induktiv zur Bildung von Hypothesen kommt (vgl. *Oeser* 1979, S. 23). In diesen Phasen wird neben der Erweiterung des reinen Faktenwissens (im Sinne des Hinzugewinns sowohl neuer Kategorien von Fakten als auch neuer Einzelfakten innerhalb der betreffenden Kategorien) vor allem der Theoriehorizont strukturell und funktionell ausgebaut. Entsprechend bestätigt und rechtfertigt sich auch aus dieser Sicht die weiter oben vorgeschlagene Relation zwischen induktiver und deduktiver Hypothesenbildung.

Das gleiche gilt für den Fall der Falsifizierung einer deduktiv gebildeten Hypothese. Denn dann wird die alte, falsifizierte Hypothese ja modifiziert, um- bzw. neu formuliert und in dieser neuen Fassung überprüft. Führt die Überprüfung dieser neuen Hypothese dann aber zur Bestätigung, dann sind sowohl neue kognitive Strukturen aufgebaut und der Theoriehorizont dadurch erweitert als auch neue Kategorien von Fakten sowie neue Einzelfakten hinzugewonnen worden. Allerdings erfolgte die Neu- bzw. Umformulierung der Hypothese dann induktiv, und nicht deduktiv. Denn die Falsifizierung führte zu neuen Diskrepanzerlebnissen, deren vorläufige Behebung durch Hypothesen jedoch wiederum nur induktiv möglich war. Sind die im Gefolge falsifizierter deduktiv gebildeter Hypothesen induktiv gebildeten neuen Hypothesen dann aber verifiziert, dann sind auch die durch deren Überprüfung/Bestätigung neu hinzugewonnenen kognitiven Strukturen ihrerseits induktiv bedingt. Folglich bestätigt sich auch aus dieser Sicht, daß Hinzugewinn neuer kognitiver Strukturen, und damit Erweiterung des Theoriehorizontes, nur aufgrund induktiv gebildeter Hypothesen möglich ist.

Werden deduktiv gebildete Hypothesen dagegen direkt, also ohne den Zwischenschritt der induktiven Bildung neuer Hypothesen, bestätigt, so

gewinnt der betreffende Theoriehorizont keine grundsätzlich neuen Strukturen hinzu. Stattdessen werden die bestehenden Strukturen und Systeme auf Bewährung, Bestätigung und Festigung hin ausgefeilt und darüber hinaus lediglich neue Einzelfakten, neue Belegfakten innerhalb bereits vorhandener Faktenkategorien hinzugewonnen. Entsprechend sind deduktive Phasen, Erkenntnisprozesse also, die aufgrund von deduktiv gebildeten Hypothesen vollzogen wurden und zu deren Bestätigung führten, im Blick auf den je subjektiven (und analog auch wissenschaftsinternen) Theoriehorizont stationäre Phasen, „in denen nicht Neues erreicht wird, sondern nur bereits Bekanntes in ein demonstratives Aussagensystem gebracht wird" (*Oeser* 1979, S. 23).

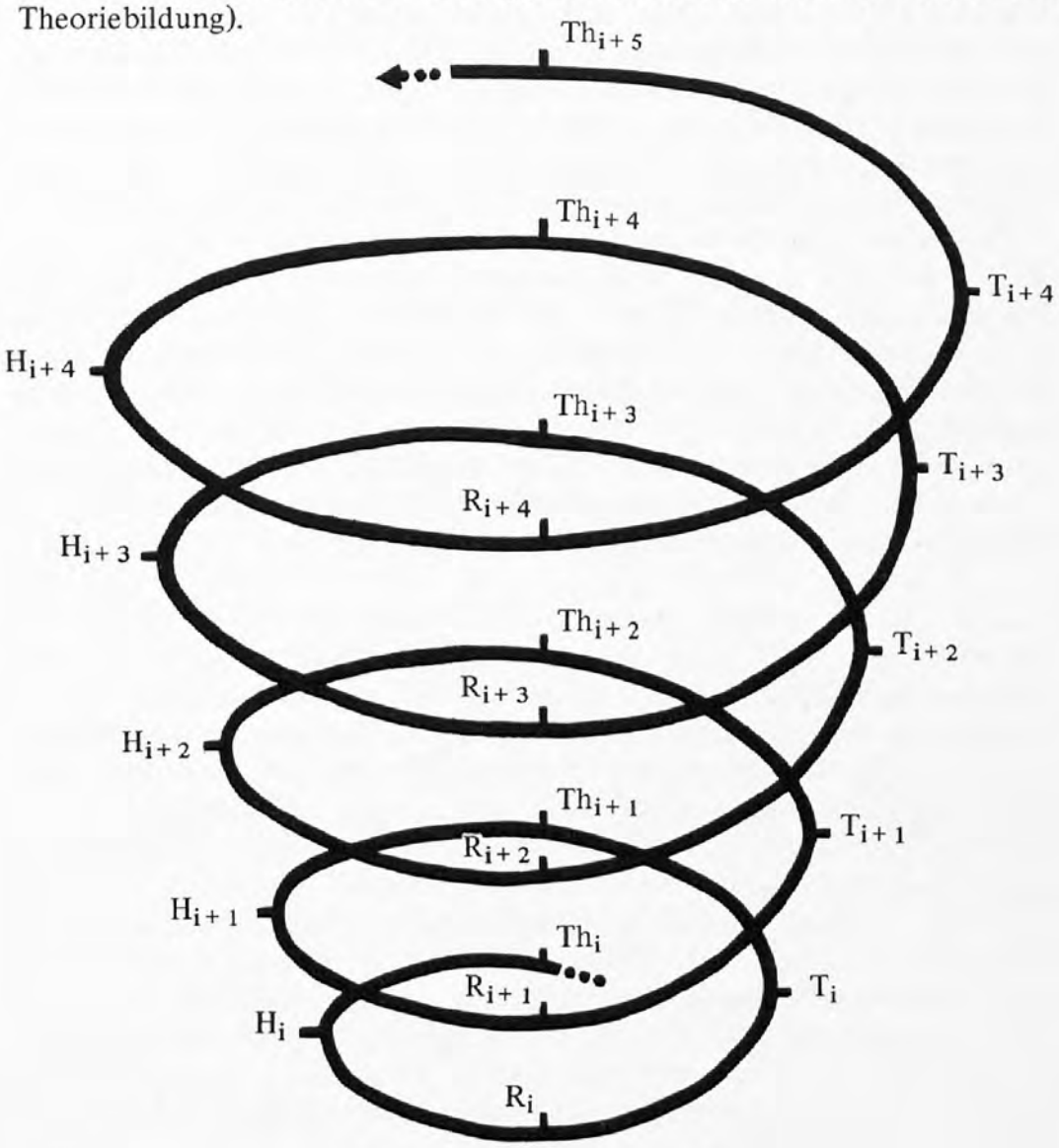
Da nun aber als Folge der je einzelnen induktiv herbeigeführten Erweiterung des jeweiligen Theoriehorizontes je neue Beobachtungsperspektiven für die konkrete geographische Welterfahrung zur Verfügung stehen, die ihrerseits zu je neuen Diskrepanzerlebnissen führen mit der Folge wiederum je neuer Hypothesenbildungen, Raumerfahrungen und Theoriebildungen, und da sich diese Zyklen auf je höherem Niveau und in je ausgedehnterem Umfang stetig wiederholen, stellt je Erkenntnissubjekt (und analog je Wissenschaft) nicht nur der je einzelne Erkenntnisprozeß, sondern auch das Gesamt aller einzelnen Erkenntnisprozesse einen induktiven Erkenntnisaufbau dar, in dem jeder niveauhöhere und umfassendere Zyklus den jeweils vorausgehenden niveauniedrigeren und weniger umfassenden Zyklus zur Voraussetzung hat. Bildet man diese logische Struktur des Erkenntnisaufbaus im Modell ab, so ergibt sich in Anlehnung an *Oeser* (1979, S. 25) und *Riedl/Kaspar* (^{2}1980, S. 104) die folgende Spiralfeder (vgl. Abb. 3).

Meine Damen und Herren! Ich hoffe, Sie haben nicht den Eindruck gewonnen, ich würde bezweifeln, daß es diese Welt und uns in ihr gibt. Doch liegt wissenschaftliches Erkennen eben jenseits des Alltagserkennens (vgl. *Holzkamp* 1968, S. 23–25; *Weingartner* 1971, I, S. 38–46), und ein Stückchen jenseits des Alltagserkennens sollte auch schulisches Erkennen liegen!

2.1.3 Zusammenfassung

Im ersten Teil werden Induktion und Deduktion aus logischer Sicht erörtert und auf die Geographie angewendet. Danach sind induktive Schlüsse keine wahrheitskonservierenden, logischen, sondern gehalterweiternde und damit nur Wahrscheinlichkeitsschlüsse. Deduktive Schlüsse sind demgegenüber wahrheitskonservierend und logisch zwingend. Da sie aber nicht über den Informationsgehalt ihrer Prämissen hinausgehen, dienen sie vor allem der systeminternen Umformung von Aussagen. – Für die Erfahrungswissenschaften, und so auch für die Geographie, sind die induktiven Schlüsse kennzeichnend. Allerdings sind induktive Schlüsse in der Physischen Geographie sicherer als in der Anthropogeographie, da physisch-geographische Systeme deterministischen und zudem mehr oder weniger konstanten Gesetzen unterliegen. Im Gegensatz dazu gibt es in der Anthropogeographie keine strengen Gesetze, sondern lediglich Gesetzmäßigkeiten, die zudem

nicht als konstant gelten können. Entsprechend unsicher sind daher induktive Schlüsse in der Anthropogeographie. Im Gegensatz zu induktiven sind deduktive Schlüsse für deduktive Wissenschaften wie Mathematik und formale Logik konstitutiv. Allerdings dürfen deduktive Schlüsse auch innerhalb der Geographie verwendet werden, jedoch nur in deren theoretischen Systemen (z. B. bei der Hypothesenbildung oder im Rahmen der Theoriebildung).



Th = Theoriehorizont
T = Theorie
H = Hypothese
R = Raumsituation
i = Index für Zeitpunkt

Abb. 3: Modell des intrasubjektiven induktiven Erkenntnisaufbaus. *Quelle*: Eigener Entwurf in Anlehnung an *Oeser* (1979, S. 25), *Riedl/Kaspar* (^{2}1980, S. 104).

Im zweiten Teil geht es um die Rolle von Induktion und Deduktion im geographischen Erkenntnisprozeß. Dieser geht sowohl in der wissenschaftlichen Geographie als auch im Geographieunterricht von dem jeweiligen intrasubjektiven Theoriehorizont aus und führt auf induktivem oder deduktivem Wege zur Bildung von Hypothesen. Diese werden an einem passenden Raumbeispiel überprüft, indem man zunächst dessen hypothesenrelevante Daten erfaßt, diese dann choristisch-chorologisch analysiert sowie auf Gesetze und Modelle hin untersucht und schließlich durch eine adäquate Theorie erklärt. Diese ihrerseits wird dann in den jeweiligen Theoriehorizont integriert, wodurch dieser wiederum ausgeweitet, ausdifferenziert und niveaumäßig gehoben wird. Als Folge davon laufen auf jeweils höherem Niveau jeweils neue und niveauhöhere Erkenntniszyklen ab. – Während innerhalb der Einzelschritte des jeweiligen Erkenntnisprozesses Induktion und Deduktion ineinandergreifen, ist der jeweilige Erkenntnisprozeß insgesamt ebenso wie das Gesamt aller Erkenntnisprozesse je Erkenntnissubjekt spiralfederförmig induktiv strukturiert. Während für die Schulgeographie im Interesse eines möglichst umfangreichen Erkenntgewinns induktiv initiierte Erkenntnisprozesse dominant sein müssen, sind für die geographische Wissenschaft im Interesse zunehmender Verfeinerung und Sicherung bereits bestehender Aussagensysteme deduktiv initiierte Erkenntnisprozesse dominant.

Literatur

Abler, R./Adams, J. S./Gould, P. (1972): Spatial Organization. – London.
Aebli, H. ([10]1977): Grundformen des Lehrens. – Stuttgart.
Albert, H. ([2]1969): Traktat über kritische Vernunft. – Tübingen.
Amedeo, D./Golledge, R. G. (1975): An Introduction to Scientific Reasoning in Geography. – New York u. a.
Bartels, D. (1968): Zur wissenschaftstheoretischen Grundlegung einer Geographie des Menschen. – Wiesbaden.
Ders. (1970): Wirtschafts- und Sozialgeographie. Einleitung. – In: *Bartels, D.* (Hrsg. 1970): Wirtschafts- und Sozialgeographie. S. 13–45. – Köln u. a.
Bauer, L. (1976): Einführung in die Didaktik der Geographie. – Darmstadt.
Birkenhauer, J. ([4]1975): Erdkunde. I, II. – Düsseldorf.
Bocheuski, I. M. ([4]1969): Die zeitgenössischen Denkmethoden. – Bern u. a.
Braithwaite, R. B. (1953): Scientific Explanation. – Cambridge.
Broecken, R. (1974): Deduktion und Subsumtion. – In: Pädagogische Rundschau. S. 367–384.
Bruner, J. S. ([3]1973): Der Prozeß der Erziehung. – Berlin u. a.
Carnap, R. (1945): The Two Concepts of Probability. – In: *Feigl, H./Brodbeck, M.* (Hrsg. 1953): Readings in the Philosophy of Science. S. 438–455. – New York.
Carnap, R./Stegmüller, W. (1959): Induktive Logik und Wahrscheinlichkeit. – Wien.

Dauenhauer, E. (1973): Wissenschaftstheorie – Wirtschaftspädagogik – Arbeitslehre. – Bad Homburg v. d. H.
Essler, W. K. (1970): Induktive Logik. – Freiburg/München.
Fries, E./Rosenberger, R. ([4]1976): Forschender Unterricht. – Frankfurt u. a.
Geistbeck, A. (1895): Über Systematik und Induktion im Geographie-Unterrichte. – München.
Grünbaum, A. (1952): Causality and the Science of Human Behavior. – In: Feigl, H./Brodbeck, M. (Hrsg. 1953): Readings in the Philosophy of Science. S. 766–778. – New York.
Hantschel, R. (1978): Geographie heute – zwischen Wissenschaftstheorie und Technokratie. – In: Bremer Beiträge zur Geographie und Raumplanung. 1. S. 129–134.
Harvey, D. (1973): Explanation in Geography. – London.
Haubrich, H./Brucker, A./Hausmann, W. u. a. ([2]1979): Konkrete Didaktik der Geographie. – Braunschweig.
Heckhausen, H. (1974): Faktoren des Entwicklungsprozesses. – In: Weinert, F. E./Graumann, C. F./Heckhausen, H. u. a. (Hrsg. 1974): Pädagogische Psychologie. I. S. 101-132. – Frankfurt.
Hempel, C. G./Oppenheim, P. (1948): The Logic of Explanation. – In: Feigl, H./Brodbeck, M. (Hrsg. 1953): Readings in the Philosophy of Science. S. 319–352. – New York.
Holzkamp, K. (1968): Wissenschaft als Handlung. – Berlin.
Ders. (1972): Kritische Psychologie. – Frankfurt.
Köck, H. (1978): Zur Arbeit mit stadtgeographischen Strukturmodellen im Geographieunterricht. – In: Geographie im Unterricht. 3. S. 69–78.
Ders. (1980.1): Theorie des zielorientierten Geographieunterrichts. – Köln.
Ders. (1980.2): Chorologische Modelle – oder was man dafür hält. – Geographische Rundschau. 32. S. 374–376, 384.
Kraft, V. (1970): Das Problem der Induktion. – In: Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie. S. 71–82.
Kutschera, F. v. (1972): Wissenschaftstheorie. I, II. – München.
Lenzen, W. (1974): Theorien der Bestätigung wissenschaftlicher Hypothesen. – Stuttgart-Bad Cannstatt.
Menne, A. ([2]1973): Einführung in die Logik. – München.
Montada, L. (1970): Die Lernpsychologie Jean Piagets. – Stuttgart.
Nagel, E. (1952): Probleme der Begriffs- und Theoriebildung in den Sozialwissenschaften. – In: Albert, H. (Hrsg. [2]1972): Theorie und Realität. S. 67–85. – Tübingen.
Ders. (1961): The Structure of Science. – London.
Neef, E. (1956): Die axiomatischen Grundlagen der Geographie. – In: Geographische Berichte. 1. S. 85–91.
Ders. (1967): Die theoretischen Grundlagen der Landschaftslehre. – Gotha.
Oeser, E. (1979): Wissenschaftstheorie als Rekonstruktion der Wissenschaftsgeschichte. – Wien u. a.
Petersen, G. (1977): Zum Prinzip einer didaktischen Induktion. – In: Pädagogische Rundschau. 31. S. 103–125, 183–210.

Piaget, J. ([2]1947): Psychologie der Intelligenz. – Zürich u. a.
Ders. (1976): Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. – Stuttgart.
Popper, K. R. (1949): Naturgesetze und theoretische Systeme. – In: Albert, H. (Hrsg. [2]1972): Theorie und Realität. S. 43–58. – Tübingen.
Ders. ([5]1973): Logik der Forschung. – Tübingen.
Ders. ([2]1974): Objektive Erkenntnis. – Hamburg.
Preis, H. (1977): Zur Anwendung mathematisch-statistischer Verfahren in der Geographie unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Aspekte. – In: Hefte zur Fachdidaktik der Geographie. 2. S. 15–30.
Riedl, R./Kaspar, R. ([2]1980): Biologie der Erkenntnis. – Berlin u. a.
Schmidkunz, H./Lindemann, H. (1976): Das forschend-entwickelnde Unterrichtsverfahren. – München.
Seiffert, H. ([6]1973): Einführung in die Wissenschafts-Theorie. I, II. – München.
Seisenberger, G. (1974): Problemlösen im Unterricht. – München.
Siebel, W. (1975): Grundlagen der Logik. – München.
Sinowjew, A./Wessel, H. (1975): Logische Sprachregeln. – München u. a.
Stachowiak, H. ([2]1969): Denken und Erkennen im kybernetischen Modell. – Wien u. a.
Stegmüller, W. (1969): Wissenschaftliche Erklärung und Begründung. – Berlin u. a.
Ders. (1971): Das Problem der Induktion: Humes Herausforderung und moderne Antworten. – In: Stegmüller, W. (1975): Das Problem der Induktion: Humes Herausforderung und moderne Antworten. / Der sogenannte Zirkel des Verstehens. S. 2–62. – Darmstadt.
Vetter, H. (1967): Wahrscheinlichkeit und logischer Spielraum. – Tübingen.
Vollmer, G. (1975): Evolutionäre Erkenntnistheorie. – Stuttgart.
Weingartner, P. (1971): Wissenschaftstheorie. I. – Stuttgart-Bad Cannstatt.
Wirth, E. (1979): Theoretische Geographie. – Stuttgart.

Diskussion zum Beitrag

Leitung: *H. Haubrich* (Freiburg)

Herr *Hausmann* (München) weist auf die Verbindung des theoretischen und des historischen Ansatzes in der geographischen Fachdidaktik hin. Induktive und deduktive Verfahrensweisen hätten eine wesentliche Rolle gespielt bei der Diskussion um das exemplarische Lehren und Lernen seit 1951. Der gezeigten Kurve sei zu entnehmen, daß nach der 5./6. Jahrgangsstufe zum deduktiven Verfahren übergegangen wurde. So sei ein Abklatsch der Fachwissenschaft entstanden. Das exemplarische Verfahren habe aber gerade darauf abgehoben, die Einzelbeispiele auf induktivem Wege zu gewinnen; das sei auch der pädagogisch bessere Weg.

Herr *Hahn* (Reutlingen) fragt, ob das bedeute, daß in den Oberklassen mehr außerschulisches Wissen notwendig sei und wie mit dem schulisch erworbenen Basiswissen gearbeitet wurde.

Herr *Tobatzsch* (Bad Iburg) stellt fest, daß entwicklungspsychologische Fragen für die geographische Methode eine Rolle spielen. Gibt es eine zuverlässige, allgemein anerkannte Theorie der Entwicklungspsychologie? Eine zweite Frage gilt der Bedeutung der Hypothesenbildung, gemeint sind Arbeitsergebnisse von größerer Allgemeingültigkeit.

Herr *Volkmann* (Bochum) meint, daß eine Theoriebildung ohne induktiv gewonnene Ergebnisse nicht auskommen kann. Er verweist auf Streitpunkte zwischen der Theoretischen und der Experimentalphysik.

Herr *Haubrich* regt eine Kombination zwischen Induktion und Deduktion an. Gibt es so etwas wie „theorieleitende Erfahrungen"?

Herr *Köck* stellt richtig, daß er „theoriegeleitete Erfahrungen" gesagt hat.

Herr *Wittig* (Bayreuth) meint, daß eine Beobachtung vor dem Hintergrund einer Modellkonzeption auch zur Theoriebildung führen könne.

Herr *Böhn* (Würzburg) weist darauf hin, daß Schule intendierte Erziehung ist. Diese geht stets von einer Theorie aus. In der Grundschule bestehe die Gefahr der Pseudoinduktion, beispielsweise bei der Darstellung der Daseinsgrundfunktionen.

Herr *Buck* (Ludwigsburg) nimmt erneut Bezug auf die Graphik und stellt fest, daß es hier um die Geographie und um den Geographieunterricht geht. Der Fortschritt zeige sich in der eingeschränkten Fragestellung der Forschung. So komme es auch zu neuen Fragestellungen im Unterricht, was die letzten dreißig Jahre bewiesen haben.

Herr *Kreuzer* (München) bemerkt, daß der Begriff Deduktion auch stellvertretend für das genetische Verfahren in der Literatur stehen könne. Deduktion sei die Herleitung aus einer Ursache.

Herr *Liedtke* (Ingelheim) meint, Herr Köck habe ein Idealmodell vorgeführt. Die Realität stehe im Widerspruch zum Theoriehorizont. Ein so positivistisches Wissenschaftsbild sei unzureichend. Man solle im Sinne der Phänomenologie Husserls theorielos an die Sache herangehen, um Wissenschaft werden zu lassen.

Herr *Köck* nimmt abschließend Stellung zu den Fragen. Die Graphik zeige nur die Relation von induktiver und deduktiver Hypothesenbildung. Dabei muß zwischen Erkenntnissubjekt und Curriculum unterschieden werden. Das exemplarische Verfahren sei ein Beleg dafür. Logisch herbeigeführte Schlüsse können an bestimmten konkreten Fällen verifiziert werden. Auch die Entwicklungspsychologie stütze den Verlauf der Kurve. Dazu komme die Äquilibrationstheorie von Piaget, andere Entwicklungspsychologen hätten bestätigt, daß nur die induktiven Phasen produktiv sind. Nur wenn Diskrepanzen ausgelöst werden, kommt neue Erkenntnis zustande. In der Wissenschaft geht es um etwas anderes als in der Schule, deshalb sagt die Kurve nichts darüber aus. Was das in der Primarstufe erworbene Vorwissen anbelangt, so könne dies nicht als alleinige Voraussetzung für den Aufbau deduktiver Schlüsse angesehen werden. Der Beitrag der Entwicklungspsychologie ist zu überprüfen; diese geht heute von einer kontinuierlichen Struktur, nicht mehr von Stufen/Phasen aus. Deduktion ist nur auf der Vorarbeit von Induktion möglich. Deduktive Folgerungen setzen durch Diskrepanzerlebnisse herbeigeführte neue Welterfahrungen voraus. Theoriegeleitete Welterfahrung sei notwendig, denn es gäbe keine theoriefreie Welterfahrung. Das bedeutet, daß auch in der Grundschule schon deduktiv gearbeitet werde, doch überwiegen die induktiv herbeigeführten Diskrepanzerlebnisse. Genetische Erklärungen seien ein wissenschaftstheoretisches Problem, das insofern leicht zu lösen ist, als sie stets eine Sequenz von Kausalerklärungen enthalten. Genetische und deduktive Erklärungen bilden demnach keinen Widerspruch.

Protokoll: *Walter Sperling*

2.2 Entwurf eines fachdidaktischen Bezugsrahmens für eine Geschichte des Geographieunterrichts am Beispiel der Politischen Bildung

Volker Albrecht

Dieser Beitrag stellt einige Aspekte und Probleme zur Standortbestimmung einer Geschichte des Geographieunterrichts zur Diskussion.

Ursprünglich war vorgesehen, das Verhältnis von Politischer Geographie zur politischen Bildung in einer Retrospektive von ca. 80 Jahren historisch fundiert darzustellen und somit einen Beitrag zu leisten zum Verständnis des Verhältnisses von Fachwissenschaft und Bildungspolitik. Der Anspruch einer bibliographisch abgesicherten Quellenanalyse so komplexer und mit historischer Belastung beladener Begriffe wie „Staatsbürgerliche Erziehung", „politische Bildung", „Politische Geographie" oder „Geopolitik" erwies sich vom Zeitaufwand her gesehen als nicht einlösbar.

Es gibt schon einige Rückblenden und Aufrisse zum Verhältnis von Bildungspolitik und der Fachwissenschaft Geographie sowie schulgeographischen Unterrichtszielen (*Filipp*, 1975; *Schramke*, 1978) unter besonderer Berücksichtigung auch der Politischen Geographie. Eine Auseinandersetzung mit der Sache und mit den bisher vorgelegten Interpretationen hätte jedoch einer anderen Darstellungsart bedurft und wäre als Diskussionsgrundlage für ein Symposium zu faktenträchtig gewesen.

Die folgenden, überwiegend theoretischen Ausführungen fragen nach einem sinnvollen Interpretationsrahmen für Quellen zur Geschichte des Geographieunterrichts. Es ist beabsichtigt, zu einem späteren Zeitpunkt eine auf Quellenbasis aufbauende Untersuchung zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Bildungspolitik vorzulegen.

Das verstärkte Interesse an der Geschichte des Geographieunterrichts befreit nicht von der Frage nach den Gründen für dieses Interesse und für die damit verbundenen Fragestellungen an die Geschichte (siehe dazu: *Wittram*, 1968).

Der Forderung nach Fragehorizonten und Determinanten einer Geschichte des Geographieunterrichts wird wohl nur in einem wechselseitigen Diskurs verschiedenster Auffassungen angemessen nachzukommen sein.

Dabei ergeben sich folgende Gesichtspunkte:

a) Aussagen über den Sinn von historischen Fragestellungen im Rahmen des Auftrags einer aktuellen Fachdidaktik zu machen,

b) einen Bezugsrahmen zu entwickeln, innerhalb dessen Fragen zur Geschichte des Geographieunterrichts gestellt werden können,

c) Quellen anzugeben, mit Hilfe derer innerhalb des gegebenen Bezugsrahmens Fragestellungen interpretiert werden können,

d) methodische Hinweise zur Interpretation und zum Gültigkeitsbereich von Quellen zu geben.

Die folgenden Anmerkungen beschränken sich auf a) und b).

2.2.1 Geschichte des Geographieunterrichts im Spannungsfeld von Ideengeschichte und Erforschung der Schulwirklichkeit

Ausgangspunkt der Erörterung ist die Frage, inwieweit in einer systematisch-theoretischen Fachdidaktik die Einbeziehung des Historisch-Faktischen konstitutiver Bestandteil wäre und welche erkenntnisleitenden Fragen innerhalb einer Geschichte des Geographieunterrichts gestellt werden können.

Der Schwerpunkt einer systematisch-theoretischen Fachdidaktik besteht sicherlich darin, Grundlagen für die Planung und Durchführung von Geographieunterricht bereitzustellen und zu begründen. Daneben wird es wohl in immer stärkerem Maße die Aufgabe der Fachdidaktik sein, Geographie-(Erdkunde-)unterricht in der Schule so umfassend wie nur möglich mit empirisch-sozialwissenschaftlichen Methoden zu beschreiben.

Da Unterrichtsgeschehen und die es bestimmenden Determinanten zugleich auch geschichtlich Gewordenes darstellt, schließt der Anspruch auf Empirie die Perspektive des Historischen mit ein. Die Aufgaben einer Geschichte des Geographieunterrichts würden im Idealfall die Erforschung ideengeschichtlicher Perspektiven und des realen Erziehungsgeschehens umfassen und Erkenntnisse aus beiden Bereichen aufeinander in Beziehung setzen.

Dies kann für ausgewählte Zeitabschnitte in synchronischer Betrachtungsweise und für längere Zeiträume in einer diachronischen Betrachtungsweise erfolgen. Ist das Interesse an der Geschichte des Geographieunterrichts durch aktuelle Aufgaben und Probleme des Unterrichts bestimmt, dann ist die diachronische Betrachtungsweise angemessen.

Ohne eine abgesicherte Begründung zu geben, basieren die folgenden Gedanken auf der Annahme, daß das Interesse an einer Geschichte des Geographieunterrichts sich aus den gegenwärtigen Problemen und Aufgaben ergibt.

Eine ideengeschichtliche Perspektive, wie z. B. die Beziehung von politischer Bildung und Unterricht oder Politischer Geographie und Unterricht, würde versuchen, vergangenes Denken motiv- und problemgeschichtlich zu vergegenwärtigen. Nachwirkungen früherer Auffassungen und Vorstellungen müßten empirisch erfaßt und Probleme des gegenwärtigen Unterrichts erklärt werden aus dem Aufeinandertreffen neuer Zielvorstellungen mit den verschiedenen gewachsenen Realitäten, die Unterricht beeinflussen, sowie Innovationen verstärken, abschwächen oder blockieren.

Daraus ergibt sich eine der zentralen erkenntnisleitenden Fragen einer pädagogisch orientierten und empirisch arbeitenden Fachdidaktik sowie einer Geschichte des Geographieunterrichts, nämlich den Ursachen für die Diskrepanz zwischen den Zielvorstellungen des Unterrichts und der Unterrichtswirklichkeit nachzugehen. Eine Tatsache übrigens, die mit unterschiedlicher Intensität für die historische Schulrealität und die aktuelle Situation gleichermaßen gilt.

Während Untersuchungen zur Ideengeschichte eines Unterrichtsfaches sich auf ein reiches Quellenmaterial stützen können, ist die historische

Erforschung der Erziehungswirklichkeit häufig auf indirekte Methoden angewiesen: so auf die Geschichte der Unterrichtsmittel, auf die Interpretation der Methoden des Lehrens und Lernens oder auf Probleme der Leistungsbewertung.

Das Zusammenwirken von ideengeschichtlichen Perspektiven und Erziehungswirklichkeit wird nur in synchronischer Betrachtungsweise an ausgewählten Zeitabschnitten der Geschichte des Geographieunterrichts darzustellen sein.

Bei der diachronischen Betrachtungsweise, deren Perspektiven auf aktuellen Aufgaben und Problemen des Geographieunterrichts basieren, sollte sich eine Geschichte des Geographieunterrichts überwiegend auf ihre Ideengeschichte konzentrieren und in Beziehung gesetzt werden zu empirischen Befunden der aktuellen Unterrichtsrealität.

Erkenntnisse aus einer so verstandenen Geschichte eines Unterrichtsfaches könnten nicht nur dem Fachdidaktiker in seinen unterrichtsbezogenen Forschungen weiterhelfen, sondern auch dem Geographielehrer eine Basis geben, um seinen aktuellen Standort zu bestimmen, zu bewerten und, wenn nötig, auch zu relativieren.

2.2.2 Kontinuität und Variabilität fachwissenschaftlicher Inhalte und politischer Zielsetzungen als Rahmenbedingungen eines fachdidaktischen Systems

Nach über einhundert Jahren Geographieunterricht an deutschen Schulen ist das Symposium in Trier nicht der erste Versuch, Grundlagen für eine Geschichte des Geographieunterrichts zu erarbeiten. Fast alle Fachdidaktiken und Fachmethodiken beziehen mehr oder weniger intensiv historische Perspektiven in ihre fachdidaktischen Ausführungen ein. In der Regel beschränkt sich die historische Darstellung auf die Institutionalisierung des Erdkundeunterrichts in den Fächerkanon der Schule und auf die Beurteilung der Erdkunde durch führende Pädagogen. So wichtig und verständlich diese beiden Aspekte zur Orientierung sind, als Perspektiven, die ein sicheres Anpeilen vorhandener Quellen ermöglichen, können sie nicht dienen. Eine Einteilung des Geographieunterrichts in eine politisch konservative Erdkunde und eine politisch progressive Erdkunde, so wie es *A. Schmidt* (1972) vorgeschlagen hat, scheint mir auch nicht als tragbare Rahmenbedingung einer Geschichte des Geographieunterrichts dienen zu können. Zu subjektiv sind diese beiden Begriffe angelegt, als daß sie Grundlage einer hermeneutisch arbeitenden Wissenschaft sein könnte.

Da Geschichte die geistige Form ist, in der sich eine Kultur über ihre Vergangenheit Rechenschaft gibt (*Huizinga*), so muß die geistige Form angedeutet werden, innerhalb derer historische Fragen gestellt werden können. Das bedeutet Maßstäbe und Gesichtspunkte zu nennen, auf die hin Geschichte, in unserem Falle die Geschichte eines Unterrichtsfaches, als Teil der Geschichte der Pädagogik befragt und interpretiert werden kann.

Ein angemessener geistiger Rahmen für eine Geschichte des Geographieunterrichts ergibt sich aus dem Zusammenspiel des jeweils aktuellen theoretisch-systematischen Diskussionsstandes und der historischen Aufarbeitung von Detailfragen. Die theoretische Reflexion und auch die auf Quellenbasis arbeitende Geschichte des Geographieunterrichts stehen noch in den Anfängen. Der vorgestellte Bezugsrahmen und dessen Begründung sind als ein Beitrag zur Grundlegung einer Geschichte des Geographieunterrichts zu bewerten, dessen Angemessenheit und Anwendbarkeit sich erst noch zu erweisen haben.

Getragen wird der Bezugsrahmen von der Idee, daß die Erfassung von Kontinuität und Variabilität des Geographieunterrichts und die ihn bestimmenden Determinanten Ziel und Sinn historischer Fragestellungen seien.

Unter Kontinuität ist nicht ein lückenloser Zusammenhang oder Ablauf von historischen Ereignissen zu verstehen, die Einfluß auf Unterricht hatten. Der Begriff Kontinuität zielt vielmehr auf die gesellschaftlichen, pädagogischen, fachlichen und methodischen Probleme, denen sich jede Lehrergeneration stellen muß und die im Kern konstant sind. So stellt sich z. B. immer wieder das Problem, das Verhältnis von Individuum und Staat, von Partikularinteressen und Gemeinwohl, das Problem der Identitätsfindung der Schüler, das Verhältnis von Fachwissenschaft und Unterrichtsfach mit zu bedenken und unterrichtsbezogen zu realisieren. Die theoretische Begründung der Aufgaben des Unterrichts orientiert sich an den jeweils herrschenden sozio-kulturellen, politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die dem historischen Wandel unterworfen (und deshalb variabel) sind. Im realen Unterrichtsablauf interferieren Zielvorstellungen von Unterricht, Unterrichtsinhalten und -methoden verschiedenster historischer Tiefe. Dies ist eine wesentliche Ursache für die Komplexität der Schulrealität.

Der fachdidaktische Bezugsrahmen (s. Seite 272) für Fragestellungen zur Geschichte des Geographieunterrichts bewegt sich im Bereich der ideengeschichtlichen Perspektive und setzt fachwissenschaftliche Inhalte und bildungspolitische Zielsetzungen als die dominanten Pole, innerhalb derer die Begründung von Inhalten und Methoden des Geographieunterrichts in den vergangenen 100 Jahren zu realisieren versucht wurde.

2.2.3 Die Mensch-Umwelt/Welt-Beziehung als zentrales Thema schulgeographischen Unterrichts seit 1900

Das Verhältnis des Menschen zu seiner Umwelt in verschiedenen Maßstabsbereichen ist seit jeher zentrales Thema fachwissenschaftlicher Untersuchungen und schulbezogener Inhalte gewesen. Zwar gibt und gab es noch andere fachwissenschaftliche Denkansätze, wie sie sich in der geowissenschaftlich-naturwissenschaftlichen Tradition, in den Versuchen der Raumanalyse und Darstellungen von Regionen (spatial geography) ausgeprägt haben, trotzdem scheint mir gerade auch unter dem Gesichtspunkt der Aufgaben einer aktuellen Fachdidaktik das Hervorheben des Mensch-Umwelt-Aspektes gerechtfertigt.

Das Verhältnis des einzelnen zum Nahraum, zur Region, zur Nation, zu Europa, zur Welt im weitesten Sinne war immer ein wesentlicher Aspekt schulgeographischen Unterrichts, dessen unterschiedliche Varianten die raum- und territorienbezogenen Ziele explizit genannter oder indirekt angestrebter politischer Vorstellungen widerspiegeln.

Bei der inhaltlichen Konkretisierung des Themas Mensch-Umwelt/Welt hat sowohl die Fachwissenschaft Geographie als auch der schulbezogene Geographieunterricht vier Probleme bei der Stoffauswahl jeweils neu zu durchdenken:

a) das Verhältnis der Geographie zur Geschichte
b) das Verhältnis von Allgemeiner Geographie und Länderkunde
c) das Verhältnis von Kulturgeographie und Physischer Geographie
d) die Einbindung topographischer Grundlagen.

Das Verhältnis von Geographie und Geschichte unter bildungspolitischen Zielsetzungen ist häufig von der Stundentafelarithmetik geprägt: der aktualistische oder auch zukunftsbezogene Aspekt geographischen Wissens gegenüber der historischen Perspektive wird besonders dann betont, wenn im Zuge bildungspolitischer Diskussionen die Stellung und Bedeutung der Geographie im Unterricht diskutiert wird.

Das Verhältnis von Allgemeiner Geographie zur Länderkunde war von *A. Schultze* (1979) in einer Entwicklungsperspektive interpretiert worden. Im Gegensatz zu dieser Auffassung sehe ich keine zielgerichtete Entwicklung von der Länderkunde zur Allgemeinen Geographie. Denn schon vor 60 Jahren wurde die Bedeutung allgemeingeographischen Wissens für den Schulunterricht gesehen, nur entsprechend den damaligen Rahmenbedingungen inhaltlich und stufenspezifisch anders gewichtet, als es im Zuge der Curriculumrevision üblich war.

Das Verhältnis von kulturgeographischen Inhalten zu physischgeographischen Zusammenhängen weist auf den häufig zitierten und auch abgelehnten Dualismus in der Geographie, der als fachspezifischer Beitrag zum Mensch/Umwelt-Problem eine lange fachwissenschaftliche und schulpraktische Tradition hat. Der geoökologische und der wahrnehmungsgeographische Ansatz eröffnen neue Wege, physischgeographische Sachverhalte in ein sozialwissenschaftliches Curriculum zu integrieren.

Auch die Einbindung topographischer Grundlagen wird je nach fachwissenschaftlichem Diskussionsstand und bildungspolitischen Zielsetzungen (heute: Forderung nach Orientierungswissen) neu zu durchdenken und schulbezogen zu beantworten sein.

2.2.4 Staatsbürgerliche Erziehung und Politische Bildung als zentrale Aufgabe des historisch-geographischen Unterrichts im Rahmen bildungspolitischer Zielsetzungen

Zentrales Thema bildungspolitischer Zielsetzungen seit der Institutionalisierung des Geschichts- und des Geographieunterrichts war vor dem Zwei-

ten Weltkrieg die „staatsbürgerliche Erziehung" und nach dem Zweiten Weltkrieg mehr oder weniger offen die „politische Bildung". Erste Quellenanalysen zeigen, daß Staatsbürgerliche Erziehung und Politische Bildung als Leitziele besonders dann für den Unterricht gefordert werden, wenn eine Kooperation oder Integration von Geschichte und Geographie angestrebt oder als wünschenswert angesehen wurde.

Innerhalb der politisch orientierten und begründeten Zielsetzungen wurde und wird auf drei Aufgabenbereiche immer wieder hingewiesen, die im aktuellen Sprachgebrauch mit Identifikation, Sozialisation und Fremdbilder (Vorurteile, Klischees) umschrieben werden können. Ob es sich um den gezielten Aufbau von Feindbildern oder um einen wünschenswerten Abbau von Vorurteilen handelt, hier ist ein fachdidaktisches und schulpraktisches Problem vorhanden, das seit der Einführung des Geographieunterrichts ein konstantes Element darstellt. Die aktuelle Imageforschung und ihre Übertragung auf die Schulwirklichkeit ist eine moderne Variante dieses politisch äußerst wichtigen Aufgabenbereiches, von dem aus auch der politisch begründete Lebensbezug des Denkens/Beurteilens (Verurteilens) und Handelns einzuordnen wäre.

Fachwissenschaftliche Inhalte und bildungspolitische Ziele werden im Geographieunterricht inhaltlich und thematisch zwischen der kleinräumigen Dimension und weltweiter Perspektiven verortet. Die Behandlung der Mensch-Umwelt-Weltbeziehungen im Unterricht wird nach dem jeweiligen fachwissenschaftlichen Diskussionsstand und bildungspolitischen Vorstellungen von Staatsbürgerlicher Erziehung bzw. Politischer Bildung in der topologischen, der regionalen bzw. nationalen oder geosphärischen Dimension verankert.

Damit wäre ein drittes kontinuierliches fachdidaktisches Problem genannt: das Verhältnis zwischen den verschiedenen Maßstabsbereichen stoff- und schulstufenbezogen sowie bildungspolitischer Vorstellungen gemäß zu interpretieren.

Literatur

Filipp, K. H., Geographie im historisch-politischen Zusammenhang. Neuwied, Berlin 1975.
Schmid, A., Der Erdkundeunterricht. Bad Heilbrunn [4] 1972.
Schramke, W., Geographie als politische Bildung – Elemente eines didaktischen Konzepts. In: Geographische Hochschulmanuskripte, Heft 6. Göttingen 1978, S. 9 – 46.
Schultze, A., Kritische Zeitgeschichte der Schulgeographie. In: Geographische Rundschau, 31/1979, S. 2 – 9.
Wittram, R., Das Interesse an der Geschichte. Göttingen [3] 1968.

2.3 Grundfragen einer Theorie der Fachdidaktik Geographie

Josef Birkenhauer

2.3.1 Einführung

Das Bedürfnis, zu einer Theorie der Fachdidaktik Geographie zu gelangen, habe ich bereit 1972 sehr lebhaft empfunden, aus der Notwendigkeit heraus, *die* Frage einigermaßen zwingend beantworten zu können: „Wie werden Curriculumentscheidungen im Fach auf begründbare Weise möglich?" Die Basisvoraussetzungen dafür schienen mir damals – und heute – zu fehlen. Weil es vermessen ist, eine solche Aufgabe als einzelner anzupacken, wurde an eine Arbeitsgemeinschaft gedacht. Dazu eingeladen wurden Bartels, Geipel, Hagedorn, Hendinger, Neukirch, Ruppert und Wirth. Trotz der Rückäußerungen, eine solche Arbeitsgemeinschaft sei „sehr wichtig", man sei „prinzipiell interessiert", kam keine Arbeitssitzung zustande, außer einer im kleinsten Kreise (Hendinger, Neukirch), die dann ohne greifbare Ergebnisse auseinanderging, zum damaligen Zeitpunkt: auseinandergehen mußte.

Wenn auch abgeklärte Basisvoraussetzungen bis heute fehlen – und die Gründe dafür werden implizit deutlich werden –, so ist doch die Situation im ganzen heute besser, weil das Verständnis für wesentliche Fragenbereiche gewachsen ist und auch mehr Vorarbeiten vorhanden sind. Eine grundsätzliche Abklärung scheint daher heute eher möglich. Es sind allerdings andere Schwierigkeiten vorhanden, die man als regelrechte Dichotomien bezeichnen möchte. Erst wenn die damit verbundenen Schwierigkeiten gelöst sind, könnte man sich einer eigentlichen Theorie der Fachdidaktik Geographie nähern. Daher sollen in diesem Vortrag nur die Grundfragen und Grundschwierigkeiten (Dichotomien), um deren Lösung es vorrangig gehen müßte, genannt werden, so wie sie bisher in Diskussionen und in der Literatur aufgetaucht sind. Eine entsprechende Auflistung findet sich in Abschnitt 4 (Übersicht 2).

Die anschließende Diskussion müßte m. E. insbesondere auf die Klärung der Dichotomien eingehen.

Eine Bemerkung zu meinem eigenen Standort sei noch gestattet: ich betrachte mich durchaus als einen „Inselgeographen", der auf seiner Insel (der Fachdidaktik) sich als eine Art Robinson fühlt. Innerhalb der Fachdidaktik betrachte ich mich als der „Reformfraktion" zugehörig, wenn auch darin wieder einem Sonderfraktiönchen, dem es immer auch um die Erneuerung der regionalen Geographie gegangen ist.*

---

* Dieser Absatz bezieht sich auf den Vortrag von *W. Schramke* (siehe 4.3), der während der Tagung dem Beitrag von *J. Birkenhauer* vorausging (siehe Tagungsprogramm im Anhang) [Anm. d. Schriftleiters].

2.3.2 Das Theorieverständnis

Die Frage ist: Was soll eine Theorie? Nach meiner Auffassung sind folgende Antworten zu geben:
1. Sie soll Zusammenhänge und Beziehungen erklären, wobei in dieser Erklärung die einzelnen Teile aufgrund von regelhaften Annahmen sinnvoll integriert werden können.
2. Zuordnungen neu oder weiter auftretender Sachvehalte sollen möglich werden.
3. Eine Theorie soll ein System von durchschaubaren Zusammenhängen ergeben. Anders ausgedrückt: Auch Teiltheorien müssen im Zusammenhang mit der Gesamttheorie stehen.

Unter einer Theorie wird also nicht nur das mathematisch-gesetzmäßig-formal Formulierbare verstanden, sondern ein erklärender Verständniszusammenhang.

2.3.3 Eine formale Gesamttheorie

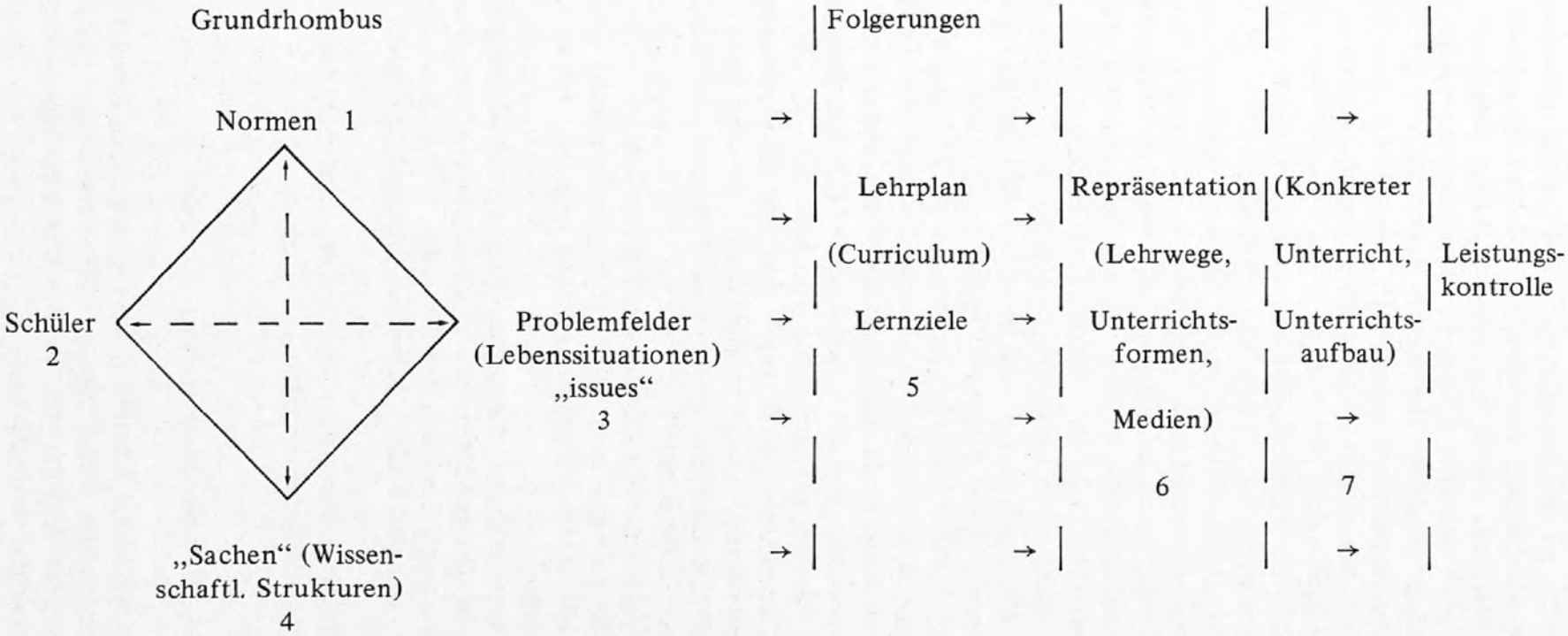
Übersicht 1 soll den Zusammenhang der fachdidaktischen Teilgebiete auf mehr formale Weise veranschaulichen. Dabei wird allerdings inhaltlich unterstellt, daß die Beziehungen sinnvoll nur „von links nach rechts" gelesen werden können, insofern als das, was jeweils „links" „passiert" (zumindest: passieren sollte) als Voraussetzung dafür zu betrachten ist, was sich nach jeweils „rechts" hin weiter vollzieht.

Umgekehrt muß sich die Stimmigkeit von jeweils „rechts" her durch einen transparenten Bezug nach jeweils „links" hin erweisen lassen (Reversibilität als wichtiges theoretisches Erfordernis), d. h. es gilt nicht nur: wenn a – dann b; sondern auch: wenn b – dann a.

In Übersicht 1 wird vom „Grundrhombus" ausgegangen. Damit wird unterstellt, daß in dem dort formalisierten Beziehungszusammenhang die Basis für alles das vorhanden ist, was sich nach „rechts" hin entfaltet.

Beim Grundrhombus drückt sich in der Numerierung von 1–4 sowie in der Anordnung eine hierarchische Bewertung aus, insofern als jede erzieherische – also auch unterrichtliche – Tätigkeit in der Schule als zentraler Sozialisationsagentur der Gesellschaft sich zunächst an Normen (1) zu orientieren hat, sodann am Erziehungsobjekt, dem Schüler (2) und seinen anthropologischen Grundlagen, erst danach (3) an den Unterrichtszielen. Diese Unterrichtsziele sind nun im groben einmal von den Erziehungsnormen bestimmt, ein andermal aber auch von der gesellschaftlichen Realität und den in ihr vorhandenen Problemen. Eine Orientierung an ihnen ist notwendig, insofern der Schüler durch den Unterricht eine Hilfe zur Meisterung des Lebens in solchen „Lebenssituationen" finden soll. Dieser dritte Punkt ist insofern ein selbständiger und damit ein konstitutiver Teil des Grundrhombus, da weder von (1) noch von (2) aus die „Sachen" (einschließlich der zugehörigen wissenschaftlichen Begriffe und Strukturen)

Übersicht 1: Struktur einer didaktischen Gesamttheorie



als „Station" (4) sinnvoll und gezielt auf das hin befragt werden können, was sie zu den Erziehungs- und Unterrichtszielen beizutragen vermögen. Das scheint mir ein entscheidender pädagogischer Erkenntnisfortschritt zu sein, der durch die von Robinsohn ausgelöste Curriculumdiskussion mit sich gebracht wurde, der mir unverzichtbar zu sein scheint. Der Robinsohn-Ansatz ist also für die Bewertung von (3) die Basis, wenn auch in modifizierter Form: nicht die „Lebenssituationen" im einzelnen, sondern die Problemfelder – englisch: „issues" –: Hauptfragebereiche, Hauptproblembereiche des Lebens in der heutigen Welt. Von einem solchen modifizierten Robinsohn-Ansatz gehen u. a. auch von Hentig aus („Leben in der Welt, die ..."), zuletzt auch Klafki (1977).

In diesem Grundrhombus ist somit auch der politisch-gesellschaftliche Bezug von vornherein vorhanden – einmal im Bereich der Normen, ein andermal im Zusammenhang mit den Problemfeldern. Diese können ausserdem so gefaßt werden, daß die Möglichkeit zu einem interdisziplinären Ansatz ebenfalls von vornherein mit eingebaut ist und somit von der Anlage her nicht schon gleich ausgeschlossen wird. Beides ist von vornherein die Intention gewesen – und zeigt damit Lösungsmöglichkeiten für das von *Schramke* (siehe 4.3) vorgetragene Problem auf.

Erst aus dem Zusammenhang von (1) – (4) ist die Grundlage für ein ausformulierbares Curriculum mit der Angabe grober Lernziele möglich (5). Dieses Curriculum wird dann umgesetzt durch den Unterricht. Im Unterricht werden Prinzipien der Gestaltung, Verfahrenswege, Unterrichtsformen und Medien gebraucht. Sie alle versuchen auf möglichst adäquate Weise das Curriculum durch den Unterricht zu repräsentieren. Daher wird (6) zusammenfassend „Repräsentation" genannt. Auf dieser Grundlage ist dann erst konkreter Unterrichtsaufbau und -durchführung sowie Leistungskontrolle möglich (7).

Die Übersicht 1 macht zweierlei deutlich:

1. die Gebiete, auf denen Teiltheorien ansetzen können und müssen und jeweils in der Vergangenheit auch angesetzt haben („Strang 1" der Überlegungen);
2. ein denkbares Vorgehen beim systematischen Aufbau einer Fachdidaktik Geographie (z. B. in einer umfassenden Didaktik des Faches) – vorausgesetzt, man stimmt mit der formalen Struktur und ihrem Lesen von „links nach rechts" überein („Strang 2" der Überlegungen).

Vermutlich kann man bis hierher einen breiteren Konsens voraussetzen. Gehen wir nun zum „Strang 1" über.

2.3.4 Die Teilgebiete und ihre „Theorien"

Hier wird eine Übereinstimmung vermutlich schwierig, weil jeweilige theoretische bzw. ideologische Vorentscheidungen miteinander konfligieren. Daher wurde auch von Dichotomien gesprochen. Sie sind besonders in der Übersicht 2 verdeutlicht.

Übersicht 2: Teilgebiete und Dichotomien

Teilgebiet	Erklärungsbereich	Vorentscheidungen/Dichotomien
1 Normen, Verhaltens-dispositionen	Allgemeinbildung – Gesellschaftsrelevanz, Mündigkeit – Emanzipation human, demokrat., rational, „kritisch",	Primat der Erziehung – Gewähren-lassen „Funktionsgesellschaft" – „Parteinahmegesellschaft"
2 Schüler	Entwicklung seiner Fähigkeiten und Interessen	anthropologisch-eigenständig aus Wahrnehmungs- und Erfahrungswelt („Piaget") – aus fachlichen Sachstrukturen („Bruner", Schultze, Köck)
3 Lebenssituationen, Problemfelder („issues")	Lebens- und Weltbezug darin: Raumverhaltenskompetenz	Trennung von phys. u. soz.geogr. Kompetenz – Integration (Inwertsetzung, polit. Landeskunde); „issues" – Strukturen – Grundbedürfnisse
4 Sachen	Fach- und Sachstruktur („Landschaft" – „Fall" – „Modell") Begriffe	was – wozu; szientistisch – anthropologisch; Paradigma I – Paradigma II – ...
5 Curriculum, Lernziele	schulischer Durchgang; Zuordnung zu Stufen	instanzenorientiert – „offen", handlungsorientiert; räumliche Ordnungsstufen – Situationen; Rampe (Spirale) – „Scheinwerfer" – Grundbegriffe
6 Repräsentation	Wahl von Medien, Formen, Methoden	Motivation (Daseinsgrundbed.)/originale Begegnung – Lernschule; deduktiv – induktiv; schematisch-dynamisch etc.

In der Übersicht 2 sind die Gedankenstriche zwischen den stichwortartig genannten Teilgebieten zu lesen als „steht im Widerspruch zu". In der Übersicht sind vermutlich nicht alle Teilgebiete und Vorentscheidungen, die gegenwärtig im Schwange sind, erfaßt. Die Beispiele zeigen aber, was gemeint ist. Ferner sollen die genannten Begriffe schlagwortartig die dazugehörige Teiltheorie andeuten, ohne daß hier weiter auf diese Teiltheorien eingegangen wird. Das ist vermutlich auch nicht notwendig. Jedoch sind einige zusätzliche Erläuterungen notwendig zu dem, was mit einzelnen Begriffen gemeint ist, damit sie eingeordnet werden können und damit deutlich wird, inwiefern sie für Teiltheorien stehen.

Erläuterungen zur Übersicht 2

Zu (1): Allgemeinbildung. Im Gegensatz zum Begriff der „Emanzipation" der „Kritischen Philosophie" mit der Einschränkung auf den Herrschaftszusammenhang und Ideologiebegriff der sog. bürgerlichen Gesellschaft scheint Mündigkeit umfassender zu sein und durch die Begriffe „Ich-Kompetenz", „soziale Kompetenz" und „Sachkompetenz" im Sinne von Schröder (1978) näher zu bezeichnen zu sein (wobei zur Ich-Kompetenz außer Selbstbestimmung auch Selbstverantwortung, Selbstkritik, Ordnung, Fleiß, Treue und dgl. gehören).

Primat der Erziehung: Damit ist gemeint, daß Erziehung als Erziehung zu Werten und Normen, zu einer Entfaltung der wesensgemäßen Dispositionen des Menschen, zu einem Sinnbezug Vorrang hat, daß entsprechende Verhaltensdispositionen immer wieder berücksichtigt und eingeübt werden müssen.

Werte, Normen: Haben Werte mehr individuelle Verbindlichkeit, steht hinter den Normen die jeweilige Gesellschaft, die sie auch durchsetzt. Die wichtigsten Verhaltensdispositionen scheinen hierbei auch die wesentlichsten Normen zu sein: human, demokratisch, rational, kritisch – und zwar in dieser Reihenfolge als sog. *„humane Folge"*. Darin steht die jeweils fundamentalere Disposition „vorne an". Unter „human" wird dabei u. a. das Streben nach Gerechtigkeit verstanden, daher ein Streben nach mehr Lebensqualität für alle, nach Abbau von Ungleichgewichten. Damit ist notwendig verbunden Toleranz und Kompromißbereitschaft. Darauf folgt das demokratische Verhalten, weil es als die humanste Form der politischen Organisation angesehen werden kann. Für beides sind ein rationales und kritisches Verhalten wichtige Rahmenbedingungen. Rational steht vornan als Vorbedingung eines kritischen, nicht von bloßen Affekten geleiteten Verhaltens.

Mit *„Funktionsgesellschaft"* (so z. B. Schrand) versucht man, den seit etwa 10 Jahren in der Geographie wirksamen Gesellschaftsbezug griffig zu bezeichnen. Das Wort sagt aus, daß in der Erdkunde weithin der Gesellschaftsbezug stark instrumental-funktional gesehen worden ist: Unterricht als Verständnishilfe für die Lösung wichtiger gesellschaftlicher Problembereiche („issues"), als Verständnishilfe im Hinblick auf die Bedeutung und Raumwirksamkeit der Daseinsgrundfunktionen (wobei das Wort Funktionen hier auch direkt auftaucht), als Hilfe für das Individuum dazu,

seine Teilhabe daran wahrnehmen zu können, wie aber auch Möglichkeiten, seinen Beitrag dazu zu leisten. Unter dem Begriff *„Parteinahmegesellschaft"* wird von mir die Gegenposition bezeichnet, die sich im Sinne der „Kritischen Philosophie" von der „bürgerlichen" Funktionsgesellschaft distanziert und fordert, daß man die Interessen des zu Unterrichtenden in der heutigen Gesellschaft zu betonen und daher eine „Parteinahme" vorzunehmen habe (Blankertz z. B. für die Arbeitslehre: Parteinahme für den abhängigen Arbeitnehmer als übergreifendes Richtziel für den gesamten Unterricht). (Wird hier nicht ein Ausschnitt aus der gesellschaftlichen Wirklichkeit verabsolutiert, ist demgegenüber die sog. „Funktionsgesellschaft" nicht die humanere, weil offenere Form?)

Zu (2): Anthropologisch. Damit wird ausgedrückt, daß der Unterricht auf die menschliche Situation des Heranwachsenden bezogen sein soll, auf die Hilfe zu seiner gesamtmenschlichen Integration in die ihn tragende Gesellschaft.

Zu (3): Problembereiche. In der englischen Curriculum-Diskussion hat sich dafür der Ausdruck „issues" eingebürgert. Man spricht dementsprechend bei der Formulierung des Curriculums vom „issue-approach", d. h. vom Ausgehen von den wesentlichen „issues" unserer Zeit aus, zu denen auch die Geographie einen Beitrag zu leisten vermag. Solche Problembereiche sind z. B.: Urbanisierung, Industrialisierung, Erholung, Mobilität, Ungleichgewichte. Insgesamt kann man auch von *„Allgemeinsituationen"* sprechen, in denen der Mensch sich heute bewähren muß und die der deswegen auch in ihrer Sachstruktur rational erfaßt haben muß.

Raumverhaltenskompetenz ist vom Fach aus diesen „issues" zuzuordnen als das, was das Fach auf die genannten Bereiche hin trainieren kann. So ist der Begriff erstmals von Ernst (1970) dargestellt und besonders auch von Köck (1978) aufgegriffen worden. Zu erwähnen ist, daß jüngst auch Flitner der Geographie die Welt- und Lebensorientiertheit bescheinigt hat.

Zu (4): Paradigmata. In den letzten 130–150 Jahren vermutlich (hier übrigens ein Bezug zum anderen Schwerpunkt des Symposiums: geschichtliche Abläufe) scheint es zwei grundlegende Paradigmata der Geographie gegeben zu haben – und *nur* diese beiden. Einmal nämlich können wir von dem sog. vertikalen Paradigma der Geographie sprechen, ein andermal von dem horizontalen Paradigma. Unter dem vertikalen Paradigma ist das zu verstehen, was wir heute als „Mensch-Natur-Öko-System" bezeichnen würden; was sich in einer Vielzahl anderer, aber im Grunde immer sehr ähnlicher Umschreibungen historisch niedergeschlagen hat: „Wechselwirkungen", „Inwertsetzung", „Mensch-Land-Beziehung", „Mensch-Umwelt-Beziehung" oder – geodeterministisch – auch umgekehrt: „Land-Mensch-Beziehung", usw., „Landschaft" ...). Unter dem horizontalen Paradigma ist jenes zu verstehen, das man als „Erfassen und Erklären räumlicher Verbreitungsmuster" bezeichnen kann, wofür es ebenfalls eine Fülle verschiedener Bezeichnungen gibt („Länderkunde", „Landschaftsmosaik", „Formenwandel", „spatial organisation"...), die aber alle diesen selben Aspekt der räumlichen Verbreitung und der räumlichen Organisiertheit zum Ausgangs- und Betrachtungspunkt haben. Insgesamt stellen beide nicht zwei

konfligierende Paradigmata dar, sondern sind nichts anderes als die beiden Seiten ein und derselben Medaille – und zwar: seit „jeher" (in diesen 130 oder 150 Jahren). Im Grunde kann man daher auch nicht von einer „neuen" Geographie, von einem echten „Paradigmenwechsel" sprechen – wie er im Sinne Kuhns vorliegt beim Übergang der Physik von der des Mittelalters zu der Newtons und wiederum bei dem Übergang von der Physik Newtons zu jener Einsteins und Plancks. In diesem Sinne hat es ganz sicher in der Geographie keinen Paradigmenwechsel gegeben. Wohl aber hat es Akzentuierungen gegeben, Weiterentwicklungen. Daß die beiden Paradigmata sich nicht grundsätzlich ausschließen und daß auch das sog. „Neue" in der aufgezeigten Tradition steht, hat bereits Haggett 1972 in seinem Buch „Geography – a modern synthesis" gezeigt.

Zu (5): instanzenorientiert. Damit ist gemeint, daß Lehrpläne von irgendwelchen Instanzen und Behörden und Kommissionen erstellt werden, um einen einheitlichen Unterricht zu gewährleisten. Möglicherweise lehnt man instanzenorientierte Lehrpläne ab, einmal vom Begriff her, ein andermal, weil man damit sofort auch die absolutistischen Methoden ablehnt, die in den Ministerien bis heute (in Hessen nicht anders als in Bayern) dominieren. Sofern man unter instanzen-orientierten Lehrplänen so etwas wie staatlicherseits und aus Staatsräson heraus verordnete „Richtlinien" zu sehen hat, sind sie in der Tat abzulehnen. Insofern aber eine gewisse verordnete Einheitlichkeit der Lehrpläne das Interesse des Schülers und der Gesellschaft primär damit im Auge hat, wären sie anzuerkennen. Das Wort „instanzenorientiert" ist hier von mir eingeführt worden, um einen deutlichen Gegenbegriff zum *„handlungsorientierten"* Lehrplan (sofern es einen solchen sensu strictu denn überhaupt geben kann) zu haben, einen „Lehrplan" also, der erst „vor Ort", durch das „Handeln von Schülern und Lehrern", entsteht.

2.3.5 Konsequenzen der Überlegungen und Erläuterungen

1. Jede Vorentscheidung muß in ihrem Zusammenhang begründet sein (Teiltheorie).
2. Eine Entscheidung über die didaktische Gesamttheorie des Faches in *inhaltlicher* Füllung steht oder fällt mit den Entscheidungen über die einzelnen Teiltheorien.
3. Angesichts der Dichotomien ergeben sich zwei formale Optionen:

a) Es gibt nur ein Entweder-Oder: dann kann es nur konkurrierende Teiltheorien und damit auch nur konkurrierende Gesamttheorien geben. Eine einheitliche Theorie der Fachdidaktik Geographie wäre dann unmöglich.

b) Man erkennt ein „Sowohl-als auch" an: dann kann man sich auf den größten gemeinsamen Nenner einigen. Damit wäre eine breitere Basis für eine einheitlichere Theorie der Fachdidaktik Geographie gegeben.

4. Die Übersicht erlaubt es, genau das zu tun, was Schramke (siehe 4.3) im Hinblick auf die Tagung vermißt: nämlich gezielte Fragen an die Geschichte des Faches bzw. seine Geschichtsschreibung stellen zu können.

2.3.6 Die persönliche Option und die Frage ihrer Stimmigkeit

(Dieser an dieser Stelle eingeplante Teil des Referats ist aus Zeitknappheit während des Vortrags entfallen. Er wird hier dennoch mit aufgenommen, weil er einerseits als Diskussionshilfe gedacht war – d. h. stärkere Prononcierung der individuellen Ansicht führt zu prononcierter Stellungnahme –, als auch deswegen, weil sich der Vortragende zu einer Option bekennen muß.)

Die persönliche Option möchte ich im Rahmen der zweiten formalen Option vornehmen (3. b) in 2.3.5). Sie ist inhaltlich in bezug auf die Vorentscheidungen und d. h. auf die Teiltheorien weitgehend bekannt. Sie ist in der Übersicht 3 festgehalten. Eine ausführlichere Erörterung scheint nicht notwendig zu sein. Behauptet wird indessen, daß, wenn bei (1) die Entscheidungen für (a), (b) und (c) gefallen sind, damit die Entscheidung zu (d) stimmig ist, daß damit das anthropologische Prinzip und damit wieder die Entscheidung für „Piaget" zu bevorzugen ist und daß danach die Zusammenhänge und Entscheidungen so zu verlaufen haben, wie sie durch die Pfeile angegeben sind. (Wenn a, dann b, und so fort – aber auch in umgekehrter Reihenfolge.)

Greifen wir das damit angesprochene Problem der Stimmigkeit und Widerspruchsfreiheit explizit auf als eines Kriteriums für die Brauchbarkeit einer entsprechenden Gesamttheorie, so soll versucht werden, dieses Problem durch eine Reihe von „Wenn-dann-Sätzen" zu verdeutlichen, die zugleich auch als Erläuterung für die Übersicht 3 (S. 57) und ihre Zusammenhänge gelesen werden können.

1. Wenn Option für den Primat der Erziehung und des Anthropologischen, dann für Mündigkeit und Reihenfolge der Verhaltensdispositionen im Sinne der „humanen Folge".
2. Wenn Option für die „humane Folge", dann für Gesellschaftsrelevanz im Sinne der „Funktionsgesellschaft".
3. Wenn für „Funktionsgesellschaft", dann für den Nachdruck der Hilfe zur „Lebensmeisterung" im Sinne der „issues".
4. Wenn Mündigkeit und „humane Folge", dann Entwicklung der Fähigkeiten unter Berücksichtigung der Interessen des Schülers im Sinne des anthropologischen Primats.
5. Wenn Funktionsgesellschaft, dann Entwicklung der Fertigkeiten auf die Lösung von bzw. für das Verstehen der Problembereiche („issues").
6. Wenn für Problembereiche, dann für einen geographisch-interdisziplinären Anteil daran im Sinne der Raumverhaltenskompetenz.
7. Wenn Entscheidung für Gesellschaftsrelevanz, dann Entscheidung gegen eine unverbindliche, nur dem Individuum verpflichtete „Allgemeinbildung".

8. Wenn Raumverhaltenskompetenz im Hinblick auf die „issues", dann unter dem Geleitetsein von *beiden* geographischen Paradigmen aus (mit entsprechender Auswahl aus dem fachlichen Sachbestand).
9. Wenn Funktionsgesellschaft, dann Instanzenorientiertheit des Lehrplan für das Individuum notwendig. (Hilfe zur Lebensmeisterung durch den Lehrplan.)
10. Wenn (bei allem!) Primat des Anthropologischen, dann Freiraum für die handlungsorientierte Einzelgestaltung des Unterrichts und seinem stufengemäßen, sequentiellen Aufbau im Sinne einer Rampe. (Lebensmeisterung durch Unterricht).
11. Wenn anthropologischer Primat, dann anthropologische Adäquatheit der Repräsentation.
12. Wenn Adäquatheit der Repräsentation, dann Möglichkeit der Basis zu einer Theorie der Lernwege (bzw. Lehrwege) und Medien und des konkreten Unterrichts.

Den Zusammenhang dieser Sätze verdeutlicht Übersicht 4 (S. 58). Sie ist als Anwendung der Übersicht 1 auf die getroffenen Entscheidungen hin zu verstehen, als Möglichkeit, die Transparenz der getroffenen Entscheidungen darzulegen und sichtbar zu machen.

2.3.7 Systematik der Fachdidaktik Geographie

Nachdem der „Strang 1" der Überlegungen zu Ende geführt worden ist, kann „Strang 2" noch kurz aufgegriffen werden. Dies ist in großer Kürze möglich, da sich die Begründungen bereits in den Abschnitten 2.3.4–2.3.6 befinden. Formuliert man die Zusammenhänge auch hier in Form von Wenn-Dann-Sätzen, ergibt sich die Übersicht 5 (S. 60). Die hinter dieser Übersicht stehenden „Wenn-Dann-Sätze" werden aber nicht weiter ausgeführt, da sie an der gewählten Reihenfolge abgelesen werden können. Dabei ist die Reihenfolge so geordnet, daß das jeweils Fundamentalere, aus dem die Entscheidungen zu treffen sind, vorangeht (das „Wenn"), und dasjenige, wofür die Entscheidungen als Vorgaben und Vorstrukturierungen zu fällen sind, jeweils nachgeordnet ist (= das „Dann").

2.3.8 Abschluß

Die in diesen „Grundfragen" angesprochene Thematik und Problematik ist so komplex, daß sie vermutlich nicht in der Kürze der noch verbleibenden Diskussionszeit auch nur einigermaßen angesprochen und diskutiert werden kann. Da dies bereits auf dem Bochumer Symposium als ein großes Manko angesehen worden ist, muß der Vorschlag gemacht werden, eine Arbeitsgemeinschaft einzurichten mit der Auflage, daß sie in etwa einem Jahr entsprechende Ergebnisse zur weiteren Stellungnahme vorzutragen hat, am zweckmäßigsten in einer Arbeitsgruppe des Geographentages zu Mannheim.

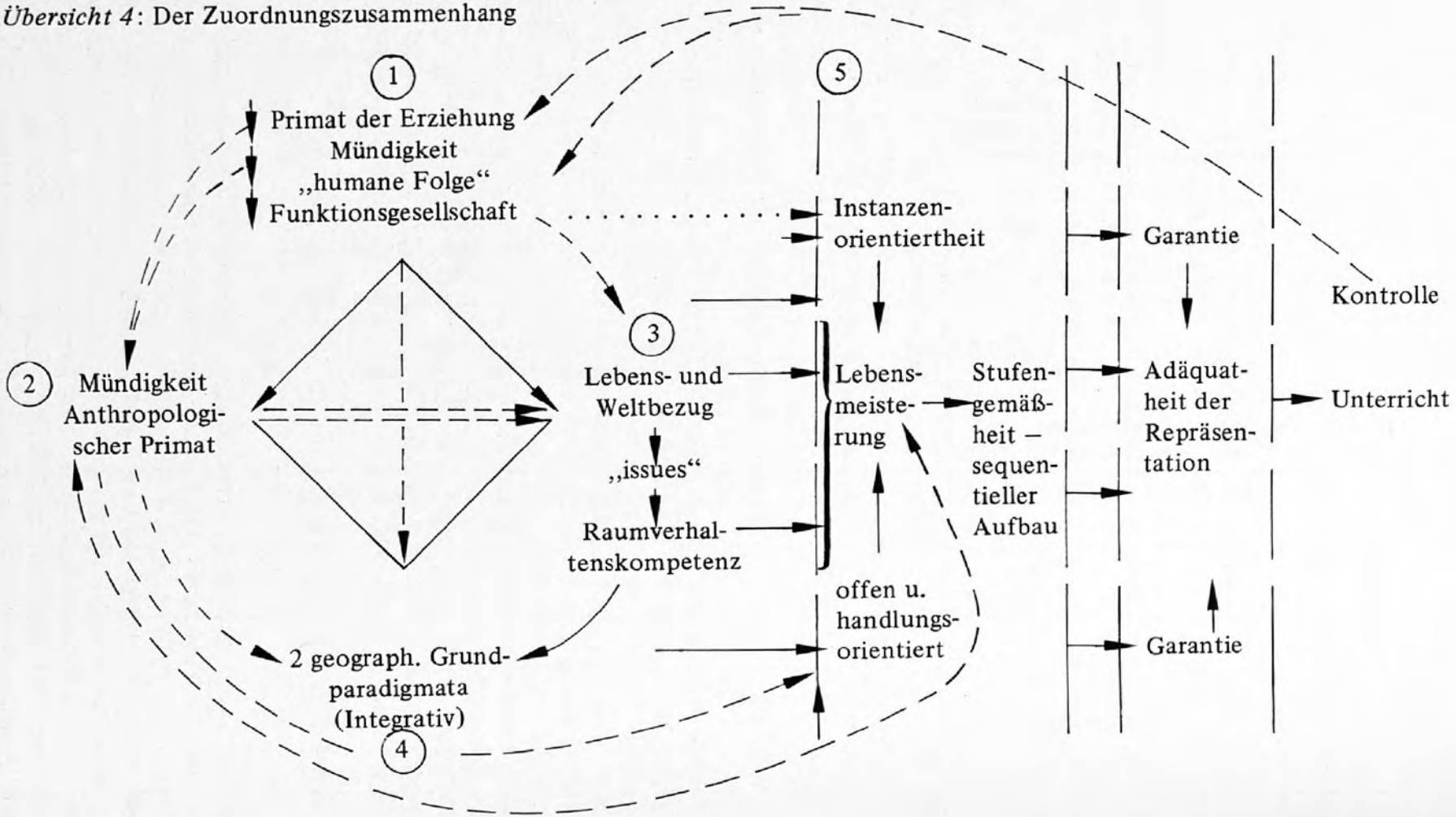
Übersicht 3: Die persönliche Option

1	Gesellschaftsrelevanz und Mündigkeit Reihenfolge: human/demokrat./tolerant/rational/ kritisch (= „humane Folge“)	a b c		Primat der Erziehung Funktionsgesellschaft	d
2				„Piaget“	
3	Lebens- und Weltbezug (darin: Raumverhaltenskompetenz)	e f	←	Integration (von „issues“ aus)	g
4	fachliche Grundbegriffe, Modelle regionale Raumorganisation		←	Primat des Anthropologischen ↓ (Wahrnehmungs- u. Erfahrungswelt) Paradigma I h (Inwertsetzung) ↓ Paradigma II i	
5	Stufengemäßheit ↓ („Piaget“) Sequenzen v. Modellen und Raumstrukturen		←	i. G. instanzenorientiert im einzelnen offen und handlungsorientiert Rampe	
6	↓ anthropologische Adäquatheit		←	anthropologisch (Motivation, originale Begegnung, induktiv, dynamisch ...)	

Bemerkung:

a — i ermöglichen „politische Bildung und Landeskunde“

Übersicht 4: Der Zuordnungszusammenhang



Diskussion zum Beitrag

Leitung: *W. Hausmann* (Augsburg)

Herr *Volkmann* (Bochum) fragt nach der Folge: human-demokratisch-tolerant-rational. Er hält diese Begriffe für nebeneinander geordnet. Weiterhin kritisiert er den Begriff „Leistungskontrolle" als zu sehr auf das angelernte Wissen orientiert. Es gehe vielmehr um Lernen als Verhaltensänderung, hier sei eine Lernkontrolle vonnöten.

Herr *Albrecht* (Frankfurt) stimmt der vorgetragenen Systematik der Fachdidaktik zu, meint aber, daß die genannten Begriffe weiter diskutiert werden sollten, damit sie für den Unterricht operationalisiert werden können.

Herr *Schramke* (Oldenburg) wendet ein, daß dichotomische Begriffe im Hinblick auf Unterricht und Erziehung nicht relevant sein können, da der Lehrer stets funktionsgesellschaftlich festgelegt sei. Die zweite Frage richtet sich auf die Möglichkeit curricularer Entscheidungen. Er fordert einen engeren Bezug auf die erziehungswissenschaftlichen Diskussionsschwerpunkte. Kann die Fachdidaktik Geographie (allein) handlungsleitende Konzepte für unterrichtspraktische Entscheidungen bieten? Solche Entscheidungen laufen nicht auf der Ebene der Curriculum-Diskussion. Sein Ansatz zu einer Systematik würde sich nicht vorschnell an fachwissenschaftlichen und an fachdidaktischen Strukturen orientieren. Die Frage laute: Was kann Geographie zur politischen Bildung beitragen? Dieser Ansatz ist nicht fachlich bestimmt.

Herr *Liedtke* (Ingelheim) fragt, ob eine gemeinsame Didaktiktheorie vorhanden sein muß. Mit den Dichotomien seien wohl die in der Pädagogik bekannten Antinomien gemeint. Jedenfalls könnten diese Dichotomien auch durch das Denken in verschiedenen Ebenen verursacht worden sein.

Herr *Stroppe* (München) fragt nach den vier Aspekten des Grundrhombus. Er meint, es könnten auch drei sein, während das Erziehungsziel – gewissermaßen als Filter – dazwischen anzuordnen wäre.

Herr *Köck* (Hildesheim) geht auf die Anregung ein, einen Arbeitskreis zu bilden. Er weist auf die Gefahr hin, daraus eine Instanz zu machen.

Herr *Birkenhauer* stimmt abschließend den Diskussionsrednern zu, daß alles noch weiter diskutiert werden müsse. Was die Leistungskontrolle anbelangt, so werde dieser Begriff eben von der Lernpsychologie gebraucht; man könne auch von Erfolgsmessung sprechen. Diese Fragen gehören in einen Arbeitskreis, der nicht nur zu Tagungen zusammentrifft. Entscheidungen über konkreten Unterricht seien auch curriculare Entscheidungen. Auch sei einzuräumen, daß die Optionen durchaus auf verschiedenen Ebenen liegen können. Was die Vierheit oder die Dreiheit des Schemas anbelangt, so

verweist er auf das Problem, wo die Fächer anzuordnen seien. Dazu müßten Teiltheorien entworfen werden.

Protokoll: *Walter Sperling*

Übersicht 5: Systematik der Fachdidaktik

1.	Bestimmung des Bezugssystems	→ Normen
2. a)	Bestimmung von Grundfragen und – damit – Grundaufgaben des Faches	→ „issues“
b)	Entscheidung über Paradigmata	→ Fachinhalte anthropologischer
3. a)	Bestimmung der Stufengemäßheit	→ Primat -Sequenzen
b)	Bestimmung der Lerngemäßheit	→ Repräsentation
4. a)	Bestimmung der Einzelinhalte und ihrer Aufeinanderfolge	→ Curriculum Lernziele
b)	Bestimmung der zu erbringenden Leistungen	→ Lernerfolg
5.	Bestimmung der Repräsentation im einzelnen	→ Unterricht

3 Zur Geschichte der Geographie, der Pädagogik und des Geographischen Unterrichts

3.1 Zur Geschichte der Geographie und des Erdkundeunterrichts 1799 bis 1980 Grundlinien und Einblicke

Hanno Beck

Ende des 19. Jahrhunderts wird uns das Aperçu überliefert: „La géographie c'est la science du présent" – ein schon vorher und auch heute noch gültiger Satz [1]. Diese Gegenwart bleibt das Leitmotiv, das nur vertieft wird durch die Überzeugung des Disziplinhistorikers, daß eben doch aus der Geschichte gelernt werden könne und daß Historie überhaupt Element geographischer Problemorientierung zu sein vermöchte. Damit ist es überhaupt erst sinnvoll, an unser allerdings sehr weites Thema heranzugehen. Abgelehnt wird dabei die Form der geogrpahischen Geistesgeschichte als einer künstlichen Geographie fern aller historischen Bedingungen. Geographiegeschichte ist notwendiger Bestandteil der Historie überhaupt. Bei der hier erforderlichen Kürze, kann die Bedingungslehre allerdings nicht vermittelt, sondern im Text nur hier und da angedeutet und gleich eingangs in ihren drei Haupttendenzen verdeutlicht werden.

Wir müssen uns drei Prozesse verdeutlichen, die sich in diesem Zeitraum mit determinierender Wucht vollzogen:

1. Der Prozeß der Entdeckungen. Es gab dabei kein Ausweichen, keine Möglichkeit, den Verlauf aufzuhalten, keine Möglichkeit der Ablehnung durch ein Volk oder einen Stamm. Die Geographie hat in diesem Vorgang ein Vehikel ihrer Entfaltung gesehen und bis ins 20. Jahrhundert hinein, als der Prozeß weitgehend sein Ziel erreichte, Entdeckungs- und Forschungsreisen beeinflußt oder gelenkt. „Petermanns Geographische Mitlungen" waren, weltweit gesehen, zur wichtigsten Zeitschrift für die Darstellung sowie die geo- und kartographische Auswertung dieser Unternehmungen geworden.
2. Ebenso unaufhaltsam vollzogen sich Kolonialisierung und Entkolonialisierung; sie erzeugten Kolonialgraphie und Geographie der Entwicklungsländer.
3. Die bis heute unaufhaltsame Industrialisierung brachte den Lohnarbeiter hervor, die moderne Soziologie, den Marxismus, die Sozialisten- und die Sozialgesetzgebung, die Sozialgeographie [2], das lebensbedrohende Umweltproblem und die Lebensschutzbewegung, die den Naturschutzideen des 19. Jahrhunderts spät entsprungen ist.

Die geographische Wissenschaftsgeschichte kann und will diesen Problemen nicht entfliehen. Eine systematische Forschungsmöglichkeit ist ihr spät bewilligt worden, und sie ist dabei mehr von Aufträgen der Gesellschaft gesteuert worden, als den Geographen selbst bewußt ist. Selbstverständlich wurde Hilfe geleistet. Es wurden allerdings nicht nur „Ahnengalerien" zusammengestellt und „glänzende Schmetterlinge" gesammelt, sondern Disziplinhistorie erstmals im historischen Zusammenhang entfaltet.

Es ist dabei durchaus erfreulich, daß A. v. Humboldt zu einer Gründergestalt der Bundesrepublik Deutschland geworden ist, und Carl Ritter, Heinrich Barth, Georg Forster u. a. Tausenden von Menschen etwas zu sagen hatten. Wenn uns die Gesellschaft vergleichbar beauftragt und uns die Zeit bewilligt, wollen wir Disziplinhistoriker demnächst gern auch Nachtschattengewächse, Stinkmorchel und Stinktiere sammeln. Wem die bisher vorgelegten Arbeiten, die eine weite Wirkung erzielten über den Kreis der Geographen hinaus, nicht genügen, soll an den Bonner Vorlesungen teilnehmen oder warten, bis das geschieht, was leider nur von einigen wenigen – und sicherlich mit Recht – erwartet wird. Wir Disziplinhistoriker warten inzwischen gern unsererseits, daß nicht nur wissenschaftstheoretisch geredet, hinterfragt und unterfangen, sondern auch – wenigstens etwas vergleichbar zur Disziplingeschichte – ausgeführt und angewendet werde. Wir wollen warten, denn der Weg zur Theorie ist nun einmal schneller zurückzulegen als der Weg von der Theorie zu einer ihr gemäßen Anwendung.

Die Entwicklung der Geographie verlief in Deutschland seit 1799 in den folgenden Epochen:

1. 1799–1859 (klassische deutsche Geographie)
2. 1859–1869 (Vorstadium der modernen Geographie)
3. 1870–1905
4. 1905–1945
5. 1945–1969/70
6. 1970–heute.

3.1.1 1799–1859 (klassische deutsche Geographie)

Es fehlt hier einfach der Raum, um darzulegen, wie sich das Leitmotiv der Physikalischen Geographie Humboldts aus dem 18. Jahrhundert heraus entwickelt hat [3]. Humboldt kam schon damals zu einem dreistufigen Forschungsprogramm [4] und zu einer methodischen Dreigliederung [5] der Erdwissenschaften in Zusammenhang mit Kants „Physikalischer Geographie" [6], d. h. zu seiner bedeutendsten konzeptuellen Leistung als junger Forscher. Darin ist der Nährboden für seine „idee d'une Physique du monde" zu sehen und nicht in seinen Publikationen bis 1799. Diese wurden veröffentlicht, weil sie sich veröffentlichen ließen, während das dreistufige Programm eine empirische Erprobung geradezu herausforderte und Humboldt auf die Bahn des Forschungsreisenden drängte. Nachdem die Gleichsetzung von „physique du monde" und Physikalischer Geographie („Natur-

geographie" hier im weiteren Sinn) möglich ist [7], muß bewußt sein, daß dieser Ausdruck noch den Menschen einschloß.

Humboldt hat sich sechs Jahre auf seine Tropenreise vorbereitet, von 1799 bis 1804, in fünf Jahren, hat er sie ausgeführt, von 1805 bis 1835 hat er sie im größten privaten Reisewerk der Geschichte ausgewertet und damit insgesamt den reisegeschichtlichen Dreiklang besonders harmonisch verwirklicht. Nach seinem eigenen Bekenntnis stand all dies unter dem Aspekt seiner Physikalischen Geographie: Es kam ihm weit weniger auf die Entdeckung unbekannter Erscheinungen als auf den Erweis der Verbindung schon bekannter Phänomene an [8]. Dies ist auch der Sinn der Zusammenfassung seines Forschungsergebnisses im „Naturgemälde der Tropen" im Rahmen seiner „Ideen zu einer Geographie der Pflanzen" (franz. Paris 1805, deutsch Tübingen und Paris 1807), in dem wir durchaus eine erste Anwendung ökologischen Denkens in der Geographie erblicken können [9].

Da Humboldts Kraft schließlich nicht mehr zur Ausführung eines Werkes über die Physikalische Geographie reichte, löste er als Greis das Problem darstellerisch in seinem „Kosmos". Dieses sein bekanntestes, aber nicht sein größtes Werk erweiterte in möglicher Weise die Physikalische Geographie zur „Physischen Weltbeschreibung", die „Himmel und Erde" umfaßte. Da das Werk aus Vorlesungen über „Physikalische Geographie" erwachsen ist und ursprünglich von einem „Physikalischen Atlas" [10] begleitet werden sollte, konnte ich eine neue Ausgabe des „Kosmos" wagen, welche die ursprüngliche Idee im Auge behielt.

Physikalische Geographie ist auch zunächst das Leitmotiv Carl Ritters [11] gewesen, wobei der Einfluß A. v. Humboldts durchaus mitgesprochen hat.

Entscheidend für Ritter war ein selbstbewußter Weg von der Geographie zur Geschichte und umgekehrt. Dieser Vorgang löste Ritter zunächst rein darstellerisch die Zunge. Die alte Meinung, sein „Europa"-Werk (Frankfurt a. M. 1804 und 1807) sei noch zu sehr einer alten überholten Geographie verpflichtet, ist völlig verfehlt. Im Gegensatz zur „Neuen Erdbeschreibung" Büschings ist bereits dieses Frühwerk geradezu spannende Lektüre mit unübersehbaren Passagen zum Bauernelend u. a. Allerdings ist das Werk zu weitgehend historisch, wenn diese Tatsache auch durch den zugehörigen ersten thematischen Europa- und Erdteil-Atlas „Sechs Karten von Europa" abgemildert wird, der den beiden Textbänden konzeptuell überlegen ist. Schon in seinem ersten großen Ansatz durchbrach Ritter damit die Vorherrschaft des Gedächtniskrams und des eintönigen Büschingschen Kompendiums.

Aus einem dreigliedrigen Handbuch, das nicht erschien, entwickelte Ritter den Plan seiner „Erdkunde". In wissenschftstheoretisch moderner Art legte er selbst seinen Hintergrund, das Christentum, dar. Er wollte sein großes Werk ursprünglich „Physikalische Geographie" nennen, doch sah er deren Problem moderner als Humboldt. Der Begriff schien ihm nämlich den Menschen auszuschließen. Deshalb kam er auf den Begirff der „Physiologischen Geographie", der ihn ebenfalls nicht befriedigte, und führte stattdessen die Adjektive allgemein und vergleichend ein. „Allge-

mein" nannte Ritter seine „Erdkunde" nicht, weil er uferlos alles in ihr behandeln wollte. Grundsätzlich waren für ihn zwar Wüsten oder Städte gleichberechtigt und mußten mit derselben Aufmerksamkeit erforscht und dargestellt werden, doch strebte er nach den „Grundtypen aller wesentlichen Bildungen der Natur", um die Stoffülle zu begrenzen und ein natürliches System vorbereiten zu können. Ohne, daß er es eigens sagte, galt dieser Grundsatz auch weitgehend für den Menschen. Aus christlichem Glauben gibt es für ihn keine auserwählten Völker (Christus hatte den alttestamentlichen Zustand, der noch ein auserwähltes Volk kannte, überwunden, indem nun alle Völker und Menschen gleichen Zugang zu Gott haben). Es ist daher ein erhebliches Mißverständnis, Ritters gelegentliche historische Momentfotografie, die allerdings den zeitgenössischen Vorrang europäischer Völker feststellen mußte, als ein endgültiges Ergebnis hinzustellen. Ritter ist auch kein Rassist gewesen und ist zu ähnlichen humanitären Forderungen gekommen wie A. v. Humboldt. Den Ausdruck „vergleichend" band er eindeutig an die vergleichende Anatomie.

Er wertete Literatur in beispielloser Intensität aus, und zwar unter dem Aspekt des Raumes. Für Europa hatte er außerdem lebenslang Reisen ausgeführt, ohne diesen Kulturerdteil noch darstellen zu können. Die behandelte Literatur eines Gebietes wurde chronologisch geordnet: etwa älteste, mittlere und neuzeitliche. Unter Umständen ergaben sich nicht nur diese drei, sondern fünf oder noch mehr Literaturebenen, die er meisterhaft darstellte. Daß diese historisch-geographischen Horizonte sich vergleichen ließen wie Phänomene der Komparativen Anatomie ist selbstverständlich.

So hat er 21 Bände vorgelegt und das umfangreichste geographische Einzelwerk der Weltliteratur verwirklicht.

Doch nicht einmal die Darstellung der Erdteile konnte er abschließen. Er hat Europa, die Neue Welt, Japan, Nord-Sibirien und Australien nicht mehr einschließen können. Außerdem fehlten der zweite und dritte Hauptteil allgemeingeographischen Inhalts. Wir werden damit sehr vorsichtig sein müssen mit abschließenden Urteilen angesichts dieses doppelten Fragments.

Ritter erfaßte ein Gebiet in zeitlicher Abstufung nach literarischen Quellen und belebte die Bühne historisch, so daß er zu einer Inwertsetzung der Räume gelangen konnte. Aus seiner Arbeit erwuchs sein „historisches Element" und sein dreigliedriges Migrationsmodell, etwa für den Weg des Zuckerrohrs von der Urheimat, zur Wanderungs- und Kulturheimat.

Humboldt und Ritter schufen der Geographie damit ein erhebliches Problemfundament [12], das zeitgenössisch keine Parallele besitzt.

Humboldt schuf das nun gültige, bis in unsere Zeit wirkende Paradigma vom Geographen und Forschungsreisenden durch sein persönliches Vorbild. Ritter schuf das Vorbild des akademischen Lehrers der Geographie. In seinem Kolleg empfingen Geographen weltweit wirksame Anregung (Rußland: P. P. Semnow-Tianschanski; USA: Arnauld Guyot; Frankreich: Elisee Reclus).

3.1.2 1859–1869 (Vorstadium der modernen Geographie)

Humboldt und Ritter starben 1859. Im selben Jahr erschien Darwins epochemachendes Werk, aus dem erst A. R. Wallace, Th. Huxley und Carl Voigt die den Menschen betreffenden Konsequenzen zogen.

Geologie und Abstammungslehre als die beiden modernsten Naturwissenschaften des 19. Jahrhunderts konstituierten sich durch das Zusammenwirken von vergleichender Anatomie und alter Geognosie über die Petrefaktenkunde, die zur Paläontologie wurde. Der zeitgenössischen Situation entsprangen infolgedessen einige Doppelprofessuren in vergleichender Anatomie und Geologie, wie wir sie vorher und nachher nicht kannten [13].

Da die Folgerung aus Darwins Werk Abstammungslehre des Menschen hieß und Darwin selbst vor ihr zurückschreckte, trat zuerst die Geologie hervor, wobei die Nähe von Charles Lyell, des damals wichtigsten Geologen, zu Darwin hervortritt.

Diese Entwicklung begünstigte infolgedessen die Entfaltung einer auf den modernen Entwicklungsbegriff gegründeten „Morphologie der Erdoberfläche" durch Moritz Wagner, Ludwig Rütimeyer und Oscar Peschel. Der Zusammenhang mit der vergleichenden Anatomie tritt dabei eindeutig hervor [14]. Der vergleichende Anatom und Geologe (insbesondere auch Paläontologe) Ludwig Rütimeyer erkannte in alpinen Flußterrassen ehemalige Talböden und ordnete seine Forschungen der „Physikalischen Geographie" zu, während Peschel das Ziel „Morphologie der Erdoberfläche" auf die Fahne schrieb und gemäß der vergleichenden Anatomie vorgehen wollte, wobei er Ritter durchaus zu unrecht vorwarf, nicht in deren Sinne verfahren zu haben, wie wir schon sahen. Beim Einfügen der Morphologie in die Geographie hat der Gestaltbegriff eine fördernde Rolle gespielt.

Damit trat die moderne Geographie als „Morphologie der Erdoberfläche" in Erscheinung – ein sehr folgenreicher Vorgang. Während der Zoologe und Forschungsreisende Moritz Wagner in seiner Migrationstheorie und ihren Vorstufen erstmals Probleme ins Licht rückte [15], die für eine Geographie des Menschen fruchtbar gemacht werden konnten.

Die Morphologie wurde nun zu einem Hauptstrang der Entwicklung der Disziplin – mit der wichtigen Folge, daß brennende Zeitfragen wie Kolonialismus, Zunahme der Lohnarbeiter und das soziale Problem der akademischen Erforschung der Terrassengeschichte, der Morphologie der Hochgebirge und der Wüsten aufgeopfert wurden.

Nie konnte dabei eindeutig der geographische Eigencharakter der Morphologie erwiesen werden, indem dieser vorbildlich gepflegte Zweig zu einer Sonderkultur gedieh, obgleich doch deren Bearbeitung nur mit geologischer Methode möglich ist. Selbst wenn die Geologie je auf diesen Zweig verzichtet hätte, was wissenschaftsgeschichtlich gar nichts änderte, bliebe der Tatbestand bestehen, daß Morphologie nichts andres als regionale Geologie ist.

Der „Orbis Academicus"-Band „Geologie", den Helmut Hölder bearbeitete, zeigt, wie sehr er, der Geologe, den geographischen Morphologen einbeziehen mußte von Mortensen bis Büdel, da dieser mit wissenschaftlich

zäher Intensität und nie bestrittenem Können das Feld der regionalen Geologie okkupierte und große Erfolge errang. Andererseits zeigt sich auch in diesem Feld immer noch eine geologische Beteiligung, wie auch Hölders Werk erweist.

Das Entstehen der Morphologie gleichsam innerhalb der Geographie rief zweifellos ein Steuerungsmoment erster Ordnung hervor. Ausgerechnet in einer Zeit neuartiger gesellschaftlicher Probleme scherte die Geographie aus dem Problemfeld des Menschen, wegen dessen sie ihrem Klassiker Carl Ritter überhaupt erst wünschenswert erschienen war!

3.1.3 Die Epoche 1870–1905

Durch günstige politische Umstände und den Einfluß des Ritter-Schülers Helmuth v. Moltke bedingt, erhielt die Geographie nach 1870/71 einen vorher kaum für möglich gehaltenen Platz als akademisches Fach. Mit Ferdinand v. Richthofen, Friedrich Ratzel, Johannes Justus Rein erhielten z. B. bekannte Reisende Lehrstühle, mit Eduard Pëchuel-Loesche und Oskar Lenz auch zwei bedeutende Afrikaforscher. Damit schlug die alte Bindung von Geographie und Reisen im Sinne Humboldts immer noch durch, und es hätte noch mehr Beispiele gegeben, hätte der unbürgerlich gewordene Reisende sich nur akademisch binden lassen. Wir haben hier das Problem Bürger–Reiseforscher als frühes Beispiel beziehungsweise Vorwegnahme der bekannten Polarität Thomas Manns vom Bürger und Künstler.

Eine große Rolle spielte bei dieser Aufwertung oder Anerkennung das teilweise bis tief in das 20. Jahrhundert fortwirkende französische Trauma des Krieges von 1870/71. Die völlige militärische Niederlage führte in Frankreich zur bohrenden Frage nach den Ursachen, und immer wieder war zu hören, der deutsche Geograph habe seinem Land den Krieg gewonnen. Hier wirkte das Werk Ritters, Moltkes, Roons und Clausewitzens, die des ersteren Schüler oder Kollegen gewesen waren, und der Einfluß, den der große deutsche Geograph auf Elisée Reclus und Paul Vidal de la Blache ausgeübt hatte. Bei den deutschen Entscheidungen hat der Wille mitgesprochen, die sich abzeichnende französische Konkurrenz aufzufangen. Das militärische Denken führte in Frankreich zu einer stärkeren Pflege der Morphologie und zum Ausbau der Kartographie.

Das Problem der damaligen deutschen Geographie lag allerdings nicht im Feld der Morphologie, die ohnehin ihrer günstigen Weichenstellung weiterfolgte. Die Werke Richthofens und Pencks, der „Führer für Forschungsreisende" (Hamburg 1886, Neudruck Hannover 1901) und die „Morphologie der Erdoberfläche" (2 Bde. Stuttgart 1894), errangen, weltweit gesehen, durchaus die Führung; dennoch blieb das Hauptproblem die Stellung der Geographie zum Menschen.

Daß man eine legitime Problemlösung fände, wenn man mit vertikaler Bewirkung von der Natur zum Menschen arbeitete, d. h. mit einem Geodeterminismus, hatte noch kein Geograph erhärten können. Fazit: es gab

nie eine rein geodeterministische Geographie, wohl aber bis ins 20. Jahrhundert hinein Geographie mit einzelnen, oft recht merkwürdigen Geodeterminismen (z. B. im Werk Hettners).

Moritz Wagner, der zu den bestimmenden Persönlichkeiten der Entwicklung nach 1859 gehört hatte, begegnete im Dezember 1871 Friedrich Ratzel und fand in ihm seinen einzigen Schüler. In stundenlangem Gespräch erläuterte Wagner sein Migrationsgesetz, das zunächst von einzelnen Tatsachen räumlicher Verbreitung ausgegangen und schließlich zu einer geographisch-räumlichen Kritik am Darwinismus geworden war. Ratzel hat selbst bekannt, wie ihn dieser Lehrer angeregt habe und gleichzeitig nicht ohne Grund befürchtet, man werde sein in dieser Beziehung eindeutiges Vorwort zu seiner „Anthropo-Geographie" (1. Aufl. Stuttgart 1882) nicht berücksichtigen: „Von allen Worten, die in den Wind gesprochen werden, verhallen am unwirksamsten die Vorworte ..." In welchem Grad die bisherige Ratzel-Interpretation fehlgegangen ist – trotz meiner Dissertation von 1951 [16] – kann in diesem Vorwort nachgelesen werden. Eine Anwendung der Geographie auf die Geschichte konnte noch in der Ritterschen Tradition liegen, gewiß aber noch nicht die Schneise zu einer auf die Dauer ausbaufähigen Geographie des Menschen schlagen. Unbestreitbar war Ratzel ein großer Anreger, wenn er im Sinne Wagners drei große Fragen stellte: Wo? Woher? Wodurch? und eine Verbreitungs- und Bewegungslehre entwickelte. Die Beantwortung der dritten Frage des Einflusses der Natur auf den Menschen wollte er bezeichnenderweise der Psychologie zuweisen, was scharf gesehen werden muß. Dennoch hatte er damit den Geodeterminismus bei aller Würdigung der Willensfreiheit des Menschen nicht besiegt, ihn aber immerhin wesentlich eingeschränkt. Daß Wagners Migrationstheorie dabei eine Rolle spielte, ist selbstverständlich, erklärte sie doch Neuartbildungen durch die separierende und isolierende Wirkung z. B. von Flußrinnen und Gebirgen, also wie wir heute wissen, durch einen zweifellos mitbestimmenden Natureinfluß auf den Organismus.

Merkwürdigerweise hat die Geographie den zunächst von ihr beherrschten völkerkundlichen Ansatz aufgegeben. Heute ist oft nicht mehr bewußt, daß Peschel und Ratzel noch führende völkerkundliche Werke geschrieben haben. Es hätte daher auch von hier nach einem Weg gesucht werden können, von dessen Möglichkeiten ich überzeugt bin.

Sicherlich war Richthofen der angesehenste Geograph dieser Zeit, und Hans Mortensen meinte noch 1944, er sei der „bis heute größte Geograph" gewesen. Richthofen war methodisch sehr von Friedrich Marthe abhängig, kaum eigenständig und hat dennoch in seinem China-Werk gerade in der erstaunlichen Historisierung der Probleme Perspektiven aufgerissen und auch den Menschen nicht übersehen. Schon in dieser Epoche hatte der junge Albrecht Penck in Länderkunde und Morphologie die Führung an sich gerissen, was zunächst nicht bemerkt wurde.

3.1.4 Die Epoche 1905–1945

Nach dem Tod Ratzels und Richthofens, 1904 und 1905, wurde Albrecht Penck der weitaus bekannteste deutsche Geograph, dem es allerdings nur in seiner Kulturbodenforschung und in seinem Versuch einer Bonitierung der Erde gelang, wesentliche Probleme zur Geographie des Menschen zu sehen. Im Grunde setzte er seine in der Vorepoche festgelegte Richtung fort, wenn auch sicher mit großem Erfolg. Den Glanz des mit Eduard Brückner verfaßten Riesenwerkes über „Die Alpen im Eiszeitalter" (3 Bde. Leipzig 1901–1909) hat er nicht wieder erreicht.

Ähnliches gilt durchaus von Hettner. Die Fülle seiner „Reisen in den columbianischen Anden" (Leipzig 1888) ist als frühe Analyse eines Entwicklungslandes anerkannt. Als Methodiker war er um die Einheit der Geographie bemüht, und er hatte durchaus recht, wenn er die älteste noch wirksame geographisch-literarische Form, die Länderkunde, bewußter sah und die Geographie an ihr aufrichten wollte. Noch in seinem postum veröffentlichten Werk zur Geographie des Menschen hat er ein System geschaffen, das im Augenblick seiner Publikation schon stark zerbröckelt war wegen seines partiellen Geodeterminismus und der Betonung der Abhängigkeit des Menschen von der Natur; ohne diese letztere Klammer und den kaum verifizierbaren Begriff der Wechselwirkung, der den Begriff des Natureinflusses nur versteckte, war und ist eine Einheitsgeographie augenscheinlich nicht möglich und damit kaum noch vertretbar.

Der eigentlich weiterführende und leider von Hettner „unterdrückte" (C. Troll) und „bekämpfte" (H. Lautensach) Geograph war demgegenüber Otto Schlüter, der die zweifellos bestehenden methodischen Schwächen aus der Situation heraus, die sich ihm bot, genial löste. Er hatte sich als Richthofen-Schüler mit der Methodik seines Lehrers beschäftigt, hatte Ratzel gründlich studiert, das Defizit einer Geographie des Menschen gegenüber der Physikalischen Geographie als störend empfunden und von daher einen Ausweg erkannt.

Der Scheinlösung einer Geographie als Wechselwirkung von Natur und Mensch setzte er ein Ende. Der Mensch schuf und schöpft die Kulturlandschaft. Natur- und Kulturlandschaft bildeten in seinem System die Gegenstände der Physikalischen und der Kulturgeographie. Physiognomisch wurde deren Gegenstand erfaßt und dargestellt, wobei Schlüter die funktional-dynamischen Prozesse wie die zeitgenössische Geographie zunächst beiseiteließ, was nicht bedeuten mußte, daß er sie überhaupt nicht berücksichtigen wollte oder konnte.

Die Ablehnung, ja oft die Verunglimpfung dieses klaren Gedankenganges durch Hettner und seine Schüler ist mir unverständlich; selbst mein hochverehrter Lehrer Heinrich Schmitthenner hat in seinem Oberseminar behauptet, Schlüter habe das Geistige und den Menschen aus der Geographie ausgeschlossen; die Betrachtung des Staates werde bei ihm auf Grenzsteine beschränkt und ähnliches.

Was wollte Schlüter tatsächlich? Natürlich nahm er zunächst die physiognomisch wahrnehmbaren Fakten auf: Häuser, Wälder, Verkehrsbänder,

Siedlungen, Fabriken als vom Menschen geformte Bestandstücke eines als Untersuchungsfeld gewählten Ausschnittes aus der Kulturlandschaft. Mag der Mensch hier „ausscheiden", er tritt in der Erklärung als ursächlich gestaltender Faktor weit stärker hervor als in der gesamten Geographie vorher. Nachdem die gegenständliche Perspektive das Feld geklärt und erfaßt hat, wurde die Kulturlandschaft erklärt. Alles kann herangezogen werden: Religion und Ideologie, Bibel und Koran, Kultur- und Sittengeschichte ... Uferlosigkeit gibt es nicht, denn es wird nicht „alles" herangezogen, sondern nur alles, was das gewählte Untersuchungsfeld erklärt.

Schlüter sah auch die Möglichkeit einer „Geographie der menschlichen Gemeinschaften", schied sich aber von ihr, um im für ihn sinnvollen System seiner physiognomischen Geographie der Kulturlandschaft zu bleiben. „Auf der einen Seite" stand für ihn 1919 „eine Geographie, die sich zur Aufgabe macht, die Natur- und Kulturlandschaft zu erforschen und darzustellen ... Die andere Art von Geographie zielt auf die Darstellung eben dieser Gemeinschaften ab" [17]. Auch dieses andere, das sich damit von der Erdoberfläche gelöst hat und das wir heute Sozialgeographie nennen, bleibt für ihn toleranterweise dennoch eine „andere Art von Geographie". Damit hat Schlüter auch diese Entwicklungsmöglichkeit gesehen, und man wird ihm nicht vorwerfen dürfen, daß er sie nicht verfolgte: allein sie gesehen zu haben, war ein großes Verdienst.

Da für die Geographie des Dritten Reiches von 1933 bis 1945 ein eigenständiges neues Konzept nicht nachgewiesen werden kann, ist ihr disziplinhistorisch auch keine eigene Epoche zuzubilligen [18]. Das heißt nicht, daß gerade dieser Zeitraum nicht neu befragt werden müßte. Meine Recherchen haben ergeben, daß die Dinge differenzierter gesehen werden müssen. Erstaunlicherweise hat sich bestätigt, daß die Geographie bei der Kriegsvorbereitung in sehr geringem Maß herangezogen wurde und zumindest eine kräftig warnende Stimme geradezu schmählich unterdrückt und im letzten Augenblick noch umgefälscht worden ist. Es wäre heute schon möglich, vieles zu berichtigen und zu erweitern, doch betrifft dies alles nicht das geographische Konzept. Geopolitik war ein Politik gewordener bedenklicher geographischer Ansatz, der keineswegs in dieser Periode entstanden ist. Nationalsozialistisch geprägt war hingegen die „Wehrgeographie" vor allem Ewald Banses. Ebenso bedenklich ist, daß das Wort neuerdings wieder in der Presse erscheint und Unklares bezeichnet.

3.1.5 Die Geographie von 1945 bis 1969/70

Es könnte die Frage aufgeworfen werden, ob nicht alles auch nach 1945 beim alten geblieben und die Epoche daher unnötig sei. Damals haben sich tiefgreifende Veränderungen vollzogen: die Aufnahme der Flüchtlingsströme, die zunehmende Praxis der parlamentarischen Demokratie, Raumplanung, Wiederaufbau der Städte, Lenkung der Investitionen, Wirtschaftswunder, Rezession und oft zweifelhafte „Sanierung" schenkten vor allem der Kulutrgeographie ein einmaliges Laboratorium und waren ihr Nähr-

boden. Auch praktische geographische Eingriffe sind durchaus nachweisbar von der Verteilung der Flüchtlinge bis zur Standortplanung von Kaufhäusern. Der geographische Schwerpunkt verlagerte sich endgültig in den Bereich der Kulturgeographie. Die Sozialgeographie entfaltete sich, wenn auch oft noch in physiognomischer Perspektive, doch schien das Funktionale das Physiognomische zu sprengen. In ihm und einem Historismus sah Carl Troll 1947 das wesentliche Problem. Das Schlütersche System konnte allerdings das Funktionale aufnehmen und sich damit erweitern, doch das wurde kaum gesehen oder gar abgeleugnet; immerhin hat Hermann Lautensach in einem mutigen Aufsatz gerade in dieser Epoche Schlüter methodisch freigekämpft [19]. Innerhalb der nach wie vor ausbaufähigen Gedankenwelt dieses Geographen behielt die Disziplin klare Konturen, während die Sozialgeographie ihre Möglichkeiten zunächst noch nicht ausschöpfte.

Diese Entwicklungen wurden oft nicht im erwünschten Maß bewußt, weil – und durchaus folgerichtig – natur- und regionalgeographische Ansätze jetzt erst in C. Trolls vergleichender Hochgebirgsgeographie und in Arbeiten H. Lautensachs, denen des oft unterschätzten H. v. Wissmanns, Albert Kolbs, H. Wilhelmys, H. Louis' und Julius Büdels eine vorher nicht gekannte Reife erlangten.

Als ich 1974 in Amsterdam C. Troll zu einem Vortrag einleitete, in dem dieser sein Lebenswerk überschaute, konnte ich mit Zustimmung des Gelehrten auf die Erfüllung Humboldtscher Ziele in seinem Lebenswerk hinweisen. Die Zonierung der tropischen Gebirge, vertikal und horizontal, die Karten der Jahreszeitenklimate und die große Leistung des zusammenfassenden Buchs über „Die tropischen Gebirge" (Bonn 1959) verstehe ich als zeitgenössische Vollendung der Humboldtschen Geographie. Troll waren noch regelrechte Entdeckungen im Raum möglich gewesen; zweifellos war er wie Humboldt oder Ferdinand v. Richthofen Forschungsreisender und Geograph wie sicher auch noch Hermann v. Wissmann, Albert Kolb und Herbert Wilhelmy oder Hermann Lautensach.

Dieser hatte in seinem Buch „Der geographische Formenwandel" (Bonn 1952) erstmals eine vertretbare Landschaftssystematik geschaffen und gezeigt, wie man diese scientifisch haltbar herauskristallisieren kann. Die Methode hatte er in seinen großen länderkundlichen Werken über „Portugal" (2 Bde. Gotha 1932 und 1937) und „Korea" (Leipzig 1945) angebahnt und in seinem erwähnten Buch über den Formenwandel und seiner großen Darstellung „Die Iberische Halbinsel" (München 1964, ^{2}1969) zur Reife gebracht. Vielen ist heute schon nicht mehr klar, was Lautensach eigentlich wollte [20]. Seine Formenwandelidee wurde 1952 zu spät deutlich, weil die Entwicklung gleichsam gegen den Landschaftsbegriff lief. Die Geographie in Deutschland hatte ihn allerdings sehr verschiedenartig und meist viel zu unscharf verwendet. Dennoch gehören all diese Leistungen zum Siegel der Epoche, und sie wurden gewiß auch diskutiert, doch war es für ihre traditionsbildende Wirkung schon zu spät.

Äußerlich hatte die traditionelle Geographie die Epoche noch weitgehend beherrscht, während sich bereits, oft wenig bemerkt, Verschiebungen und Änderungen summierten.

3.1.6 Die Epoche 1969/70 bis heute

Die Wendung erfolgte in einem direkten Angriff auf die Länderkunde, auf die Haltlosigkeit der Geographie selbst und in der Suche nach neuer Wissenschaftlichkeit. Eine starke Anknüpfung an Walter Christaller, eine Zuwendung zur Mathematisierung und Quantifizierung setzte ein. Hätte es damals nicht die Verankerung der traditionellen Forschung in akademischen Institutionen gegeben, wir hätten vielleicht tatsächlich so etwas wie einen revolutionären Paradigmenwechsel erlebt, der sich seitdem langsam, aber doch wohl unaufhaltsam vollzog.

Dabei wurde übersehen, daß die alte literarische Form der Länderkunde selbst bereits Metamorphosen erlebt und sich latent zur kulturgeographischen Regionalbetrachtung hin entwickelt hatte. Es hat meines Wissens damals unter den Kritikern keinen einzigen gegeben, dem die Geschichte der Länderkunde bewußt gewesen wäre [21].

Zweifellos wird das Ergebnis dieser Epoche eine Verwissenschaftlichung der Forschungsansätze sein, die noch geographisch haltbar erscheinen, eine Neuformulierung der Länderkunde und einer Weiterweg-Entwicklung der Naturgeographie, deren Leistungsfähigkeit zweifellos noch zunehmen wird. Das Auseinanderdriften der beiden Geographien wird noch deutlicher, die Krise der Geographie nicht beendet werden.

Will der jüngere [22] Kritiker vielleicht zu viel? Will er der Geographie alte, gewiß oft wahllos (aber vielleicht deshalb auch noch nicht erfolglos) und von individueller Begabung abhängige, weitausgestreckte Polypenarme amputieren? Humboldt und Troll kamen von der Botanik, Richthofen und Penck von der Geologie. Wo ist die Regel? Diese hat es bisher überhaupt nicht gegeben. Wollen Kritiker nun Regeln finden? Geograph wurde man bisher auf individuellem Weg, und die Lehrer gaben ihre wissenschaftliche Individuation weiter. Es wäre ein grober Irrtum, wenn unterstellt würde, die Geographie habe dabei nichts geleistet. So haben Botaniker die Anregung von Trolls Hochgebirgsgeographie offen eingestanden, und je mehr man in andere Konnexwissenschaften der Geographie hineinschaut, desto öfter kann man Respekt statt der von den Kritikern vorausgesetzten Zweifel finden. Dennoch bleibt auf die Dauer doch merkwürdig, daß man augenscheinlich andere Disziplinen studieren muß, um erfolgreicher Geograph zu werden. Man muß sich andererseits keineswegs Geograph nennen, wenn man die räumlich bestimmten Aspekte der Botanik, der Geologie, der Meteorologie, der Geschichte und der Soziologie im Lebensberuf bearbeitet. Fällt die alte Integrationskraft der Geographie der Spezialisierung zum Opfer?

Sind andererseits in der Geographie nicht Erkenntnisse erzielt worden, die sonst augenscheinlich entbehrt werden müßten? Und sind diese nicht gerade von denjenigen erzielt worden, die aus anderen Wissenschaften zur Geographie gelangten? Kann die Kulturgeographie aus eigener Substanz leben? Ohne Soziologie, ohne Volkswirtschaftslehre, ohne Statistik und Mathematik? Haben in der neuen Geographie nicht nur die Bezugswissenschaften gewechselt? Statt der Geologie nun die Soziologie in einflußreicher

Hilfestellung? Ist dennoch nicht das Räumliche das einigende Band geblieben, das dem Geographen auf die Dauer wieder genügend Lebensraum schaffen wird? Gibt es denn überhaupt Wissenschaften, die aus eigener Substanz leben? Die Medizin? Die Theologie, die Germanistik? Augenscheinlich nicht. Führt die räumliche Integrationsfähigkeit einer möglichen neuen Geographie heute zu Überanstrengung und Erschöpfung? Wird der Geograph seiner Wissenschaft müde, weil er von ihr mehr erwartet als andere Gelehrte von ihren Wissenschaften?

In dieser Lage sollte die Geographie, die ihr noch gehörenden Bereiche neu durchdringen:

1. Ihr ältestes und unbestrittenstes Gebiet sind die Länder. Das Problem ist ihre wissenschaftliche Erforschung nicht mehr als Natur- sondern als Kulturgebiet [23].
2. Das Probem der regionalen Geographie liegt nicht mehr in der Erforschung der naturgeographischen Grundlagen. Dieses (naturgeographische) Substrat ist durch gute Reliefkarten, klare kurze Erläuterungen, auch der Hydrographie, stets aber der Klimatologie zu kennzeichnen. Die Kulturgeographie ist auf diesem knappen Fundament ein weit größerer Anteil einzuräumen. Die Eigenständigkeit eines Geographen soll sich in diesem Bereich in Autopsie und originärer Forschung erweisen.
3. Es gilt, in regionaler Geographie dem Leser ein Reliefbewußtsein aufgrund einprägsamer Darstellung zu vermitteln. Von der Erörterung geologischer Perioden und des naturgeographischen Theoriebewußtseins ist abzusehen. Der Mensch lebt auf dem Relief, nicht auf dessen Theorien, die als Formen wissenschaftlichen Erkennens durchaus berechtigt sind, zeitgenössisch vom Leser aber nicht erwartet werden. Das ist völlig anders im Bereich des menschlichen Lebens selbst, wo der Leser eine Aufschlüsselung des Lebensprozesses erwartet.
4. Die Kulturen sind herauszustellen und in ihren räumlichen Ausbreitungen und Schrumpfungen weltweit zu verfolgen und in ihren Eigenarten darzustellen.
5. Die thematische Karte und die Atlas-Kartographie sind weiterzuentwickeln. Es darf keinen Atlas mehr ohne Text, ohne Profile und ohne Quellenangaben geben.
6. Die Sozialgeographie muß weiter gepflegt werden.
7. Wer Einheitsgeographie weiterpflegen will, soll auf die Untersuchung von Fällen achten, die etwas lehren können über einen Zusammenhang von Naturerscheinung, auch anthropogener Art, und menschlichem Leben. Musterbeispiel: Carl Trolls, Ernst Schmidt-Kraepelins und Ernesto Guhls Untersuchung des neuen Deltas des Rio Sinú [24]. Über vergleichbare Fälle ließe sich eine lehrreiche Untersuchung anfertigen, aus der vielleicht eine regionalgeographische Einsicht gewonnen werden könnte. Kann hier aber Zukunft für Geographen liegen?
8. Es ist der Meinung entgegenzutreten, weltweite Betrachtungen seien identisch mit Gerede. Trolls und Paffens Karte der Jahreszeitenklimate enthält immer noch mehr echte Probleme als die Skepsis vieler Kritiker, die vor vollen Hörsaalbänken versagt. Auch die politische Weltkarte kann

nicht oft genug herangezogen werden. Weltweite Betrachtungen und Vergleiche der Krisenherde und die Kritik der politischen Weltbilder muß geographische Aufgabe bleiben oder wieder werden.

3.1.7 Zur Schulgeographie von 1799 bis heute

Die Schulgeographie wird von mir grundsätzlich in den Epochen der Geographie betrachtet, wobei die Entwicklung der staatlichen Reform- und Schulentwicklungs- beziehungsweise -hemmungspolitik [25] hier vorausgesetzt werden muß. Überhaupt muß besonders hier nach Kürze einer wesentlichen Aussage gestrebt werden; deshalb muß auch leider vom ursprünglich im Vortrag angestrebten Epochenprinzip abgewichen werden [26].

3.1.8 Zum geographischen Schulbuch

Zunächst sei das geographische Schulbuch benutzt, um die Frage zu stellen, inwieweit das zeitgenössische Unterrichtswerk von der entsprechenden epochal bestimmenden Geographie beherrscht wurde.

Dabei ist sicher, daß Humboldts Physikalische Geographie in seinem sehr wenig verbreiteten und französischen amerikanischen Reisewerk steckte, während Ritters „Erdkunde" wesentlich stärker verbreitet gewesen ist und sein Kolleg durch vier Jahrzehnte hindurch immer wieder Pädagogen angezogen und angesprochen hat.

Schauen wir die Erdkundebücher an, so enttäuschen sie uns: es sind topographisch bestimmte Kataloge aufzählender Art. Ländernamen im Fettdruck, Städte typographisch hervorgehoben – und immer wieder wird behauptet, sie seien im Sinne Ritters „vergleichend". Typisch ist hier Professor *Wilhelm Pütz*, Verfasser eines „Lehrbuchs der vergleichenden Erdbeschreibung für die oberen Klassen höherer Lehranstalten und zum Selbstunterricht", das ich in seiner 12. Auflage heranziehe, die vom Professor an der Königlichen Realanstalt in Stuttgart *F. Behr* herausgegeben wurde, nachdem Pütz 1877 „aus der Welt geschieden" war. Pütz schrieb in seinem Vorwort: „Seitdem C. Ritter durch seine sog. ‚vergleichende Erdkunde' zuerst gezeigt hat, wie die geographische Wissenschaft einer wahrhaft bildenden Behandlungsweise fähig sei, sind auch die Verfasser von geographischen Lehrbüchern vielfach bemüht gewesen, durch Anwendung jener Methode diesem Unterrichtszweige ‚seine wahre Bedeutung' zu geben. Diese Versuche bestanden zunächst in einer ausführlichen Darstellung der topischen und physikalischen Verhältnisse, und in der Beschränkung der politischen Geographie auf eine skizzenartige Übersicht. Anderen schien jedoch bald diese streng wissenschaftliche Methode nicht die rechte Anziehungskraft für den jugendlichen Geist zu haben, und sie glaubten der früher üblichen Beimischung von naturwissenschaftlichen und historischen Notizen nicht entbehren zu können, obgleich C. Ritter

selbst schon im Jahre 1833 gegen solche Einmischung fremdartiger Elemente sich entschieden ausgesprochen hatte... Diese, auch auf dem Titel angekündigte *vergleichende* Behandlungsweise ist hier in einem ungleich höheren Grade durchgeführt, als dies bisher zu geschehen pflegte, wogegen das Buch vielleicht mehrere tausend Namen weniger enthält als diejenigen, welche zugleich die Stelle eines geographischen Lexikons vertreten sollen... Von dem ‚Lehrbuche' sind zwei russische Übersetzungen erschienen, außerdem eine holländische und eine polnische; ebenso von dem ‚Leitfaden' eine italienische, eine holländische, drei russische und zwei polnische" (Freiburg i. Br. 1881, S. III f.) [27]. Auf der folgenden Seite bemerkt der neue Herausgeber *F. Behr*: „Die Vorzüge dieses Lehrbuchs sind allgemein anerkannt, es ist besonders die vergleichende Methode, es sind die zusammenfassenden, geistreichen Übersichten, es ist die passende Auswahl und Darstellung des für die Schulen nötigen Stoffs, was seinen Ruhm begründet hat." Beide Verfasser haben weder Ritters vergleichende Absichten noch sein historisches Element verstanden. Hier beginnt der Leerformelcharakter. Büschings Art bestimmt in Wahrheit noch weitgehend das Feld. Illustrationen, graphische Darstellungen fehlen, hin und wieder ist von horizontaler und vertikaler Gliederung die Rede – das ist alles. Vor der Jahrhundertwende gab es so gut wie keine Bilder in Erdkundebüchern, erst nach 1900 wurden mehr und mehr Werke mit einzelnen bunten Illustrationen bereichert. Als Hochschullehrer der Geographie sorgte Alfred Kirchhoff direkt vom Hallenser Katheder für schulgeographische Anregung, für Klarheit, guten Stil, gute graphische Darstellungen, für Kürze und Übersicht [28].

In den 20er Jahren gab es einen starken Synchronismus von Schulbuch und Geographie besonders im Werk Hermann Lautensachs [29].

Der Nationalsozialismus hatte zunächst keine Schulbücher bereit. Infolgedessen wurde der länderkundlich bestimmte Unterricht fast 100 %ig von Lehrern nach der Didaktik der Weimarer Republik ausgeführt. Der nationalsozialistische Einfluß war erstaunlich gering. Mehr von ihm wurde sichtbar, als sehr spät, 1938, drei verschiedene nationalsozialistisch geprägte Unterrichtswerke nach einem festgesetzten Verteilerschlüssel eingeführt wurden. Da allerdings die jüngeren Lehrer ein Jahr später Kriegsdienst leisten mußten, blieb der Unterricht Aufgabe einer älteren Generation, wenn er während des Krieges überhaupt noch erteilt wurde [30].

Merkwürdig ist, daß viele der Autoren höchstens den Verlag ihrer Schulbücher wechselten, und einige den Absprung von ihren nazistischen Werken in die Schulbuchautorschaft Nachkriegsdeutschlands mühelos gefunden haben. Eine gewisse Selbstkritik und Selbstbescheidung hätte ihren Charakter mehr geehrt.

Besonders peinlich, unwürdig und verheerend war der Einfluß alter Parteigenossen leider in – wie betont sei – einzelnen Bezirksseminaren. Der Leiter des Kasseler Seminars sprach in seiner Instinktlosigkeit sogar noch in den 60er Jahren von der „Endlösung" des Referendarproblems ...

Die Zeit nach 1945 hat gute Textbücher neuer Autoren mit wohltuend wenigen Illustrationen gekannt, bis die Unterrichtswerke oft zu regelrechten

Bilderbüchern wurden. Die stärkste Änderung ergab sich seit 1973 infolge des lernzielorientierten Unterrichts. Er hat bei allem Tasten und gewiß auch bei all seinen Verdiensten das regionale Element zu stark verdrängt und das topographische Problem nicht gelöst. Es hat Jahrzehnte gedauert, bis die erste Thermoisoplethe in einem Schulbuch erschien, und Jahre, bis die Karte der Jahreszeitenklimate Troll und Paffens von einem Atlas und einigen Büchern berücksichtigt wurden. Schmitthenners lehrreiche Karte der Kulturen verschwand sang- und klanglos aus den wenigen Werken, die sie aufgenommen hatten, und sie ist nach meinen Erfahrungen so gut wie nicht im Unterricht ausgewertet worden.

3.1.9 Der Atlas als Problemfänger

Vermißten wir besonders anfänglich das gediegene Unterrichtswerk, so ist damit noch nicht gesagt, daß der Unterricht problemlos gewesen wäre. Hier muß die unterrichtsgeschichtliche Forschung aus Lebensberichten, Tagebüchern u. a. noch an Substanz gewinnen, wobei die Untersuchung bestimmter Schulen allgemeine Einsichten ergeben könnte, die uns heute noch fehlen. Sicher ist z. B., daß der Lehrer des 19. und des frühen 20. Jahrhunderts weit mehr lebendiger Erzähler gewesen ist als der heutige.

Sicher ist auch, daß die Problemorientierung, die wir zunächst im Schulbuch vermißten, vom Atlas übernommen wurde:

Hier zeigt sich der Einfluß der Ritterschen und der Humboldtschen Atlanten, die nie selbständig, sondern stets mit Textbänden verbunden waren. *Ritters* „Sechs Karten von Europa" (Schnepfenthal 1806, Neuausgabe 1820) waren der erste thematische Atlas eines Kontinents, eine wissenschaftlich wie pädagogisch gleich hoch stehende Darstellung. *Humboldts* und *Berghaus'* „Physikalischer Atlas" (2 Bde. Gotha 1845 und 1848, ^{2}1849–52) war der erste thematische Weltatlas; besonders das letztere Werk war durch Humboldts Einfluß hervorragend dreidimensional. Nicht nur die ebenso bei Justus Perthes in Gotha erscheinenden Schulatlanten empfingen aus dieser Quelle Anregungen für Profildarstellungen in vielfältiger Form, bis sie im 20. Jahrhundert mehr und mehr schwanden [31].

Für die kartographische Ausbreitung dieser wissenschaftlich wie didaktisch wichtigen dreidimensionalen Darstellungen waren auch einige Nachahmungen wichtig. Ob sie immer Plagiate genannt werden dürften, wie Heinrich Berghaus und einer seiner heute noch lebenden Verfechter meinte, muß späterer Untersuchung vorbehalten bleiben. Berghaus war jedenfalls selbst der bloßgestellteste Plagiator der klassischen deutschen Geographie, dessen Urteil insofern nicht schwer wiegt.

Der „Atlas zu Alex. v. Humboldt's Kosmos" (Stuttgart 1851–54) von *Traugott Bromme* verschwieg das Vorhandensein des Berghausschen Werkes keineswegs, maßte sich aber äußerlich die Bindung an den „Kosmos" an, die Humboldt ursprünglich „seinem" „Physikalischen Atlas" zugedacht hatte, dessen Bearbeitung er Heinrich Berghaus anvertraut hatte. Infolge einer Trübung von Berghaus' Verhältnis zum Verleger Cotta mußte das

Werk bei Justus Perthes in Gotha erscheinen und konnte erst in der zweiten Auflage die Bindung an Humboldt schon im Titel bekanntgeben.

Einen gewissen eigenen Rang muß man auch einem Werk des Schulgeographen *Daniel Völter* (Handatlas der Erd-, Völker- und Staatenkunde. Eßlingen 1841) einräumen, obgleich Berghaus das bestreiten wollte. Gewiß hatte Völter den Grundsatz des „Physikalischen Atlas", eine Karte mit möglichst wenigen Verbreitungsgrenzen zu versehen, nicht eingehalten, allein das setzt den Wert jeder Völterschen Darstellung, vor allem vieler Profile, längst nicht herab, und moderne thematische Karten haben diesen Grundsatz schließlich vergleichbar oft und oft meist zum Vorteil der Benutzer durchbrochen.

Rein plagiatorisch ist dagegen der besonders weit verbreitete „Pfennig-Atlas" (Hildburghausen 1834–36). Die Kartenpreise waren sehr niedrig, die Übernahmen aus dem „Physikalischen Atlas" kaum verhüllt.

Sehr benutzt wurde *Emil v. Sydows* „Methodischer Handatlas" (Gotha 1842–44); aus ihm ist der bekannte *Sydow–Wagner*(–Lautensach) hervorgegangen, der 1944 in Gotha noch seine 23. Auflage erlebte, er war Schul- und Hochschulatlas von Generationen. Der Schulatlas des gleichen Verfassers ist 1848 in erster Auflage erschienen und erlebte fast alljährlich Neuauflagen. Die 27. Auflage erschien Gotha 1875. Das „Wesen der Geographie" beruhte ihm „nicht in einer gewissen Namenfülle, sondern in der Aufschließung einer Gedankenreihe, deren Ziel die Betrachtung des Menschen im Verhältnis zur Natur ist"; mit dieser auch Ritterschen Devise wollte er gleichzeitig das „unmittelbare Gedächtnismaterial auf ein Minimum beschränken" [32].

Sehr von Ritter beeinflußt war *Carl Dierckes* und *Eduard Gaeblers* „Schul-Atlas über alle Teile der Erde. Zum geographischen Unterricht in Höheren Lehranstalten" (Braunschweig 1833). Nicht Länderkarten, mit denen man überlaufen sei, schwebten als Ziel vor, sondern im Ritterschen Sinn „einige Character[Typen]karten z. B. ein Alpenland, eine Wüste, ein Inselmeer, eine Klippenküste, eine Sandküste, ein Steppenland, ein Delta". Dieser Atlas erreichte 1977 seine 200. Auflage.

Eines der einflußreichsten Werke war „E. Debes Schul-Atlas", der in Verbindung mit *Alfred Kirchhoff* und dem Oberlehrer Prof. Dr. *H. Kropatschek* herausgegeben wurde. Er wies bei zunächst noch sehr handlichem, kleinen Format einen kartographisch farbenschön und gediegen dargestellten allgemein-geographischen Anfangsteil auf, der auch noch bei derselben Qualität weitergeführt wurde, als der Atlas ein größeres Format gewann. Die 50. Auflage erschien 1906. Leider wurde nach Kirchhoffs Tod 1906 der allgemeine Teil schließlich aufgegeben, die 84. Auflage 1941 kannte ihn längst nicht mehr, was sehr bedauert werden muß.

Spitzenprodukte waren didaktisch zweifellos die wenigen frühen Atlanten, die das Relief direkt ihren pappmachéartigen Karten einprägten: der erste mir bekannte „Plastische Schulatlas" [33] hatte augenscheinlich ein bewegtes Schicksal. Ein „Reliefatlas in natürlicher Modellierung" wie ein „Plastischer Repetitionsatlas" aus dem gleichen Verlag (Blindenanstalt Illzach im Elsaß) konnten bis jetzt nur bibliographisch erschlossen werden.

Von dem erstgenannten Atlas konnten Einzelkarten für 0,25 M bezogen werden, der zweite kostete 2,50 M. Im Zeitraum bis etwa 1930 sind Einzelkarten oft maßgebend im Unterricht benutzt worden [34].

Sehr oft war der Schulatlas auch im Hinblick auf die Universitätsgeographie führendes Forschungsergebnis. Einen ähnlichen Vorteil errang die Volksschule in der Reliefauswertung von Heimatgebieten und Heimatprovinzen, da die Reliefherstellung in der Ausbildung der Volksschullehrer einen festen Stellenwert besaß [35]. Hierzu gehört auch der Sandkasten, der vor allem im frühen 20. Jahrhundert bis in die 30er Jahre hinein ein wichtiges Unterrichtsmittel gewesen ist.

Landkarten wurden zunächst individuell, oft in eigener Handarbeit der Lehrer und Dozenten hergestellt. Erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts lohnte sich die Herstellung von Serien, nachdem seit 1882 Geographie an allen Schulen unterrichtet wurde [36]. Seit dieser Zeit gewannen auch die Typenbilder an Zahl und Qualität [37].

Welche Konsequenzen können gezogen werden?

Zunächst ist erstaunlich, daß insgesamt gesehen die Schulgeographie nur selten von der Hochschulwissenschaft angesprochen und direkt beeinflußt wurde. Ein Mann wie Alfred Kirchhoff war die Ausnahme. Dabei haben – wiederum insgesamt gesehen – die Schulerdkunde und ihre Kartographie oft einen eigenen Rang gegenüber der Hochschulgeographie erreicht.

Die heutigen Schwierigkeiten der Geographie in Schule und Universität sind von ähnlichen historischen Konstellationen und Strömungen bedingt, haben aber eine verschiedene Dimension.

Die Erdkunde der Schule kann z. B. die Morphographie und die Morphologie und überhaupt die alte Einheitsgeographie nicht einfach aufgeben. Sonst erführen Schüler gar nichts von Vulkanen, von Erdbeben, vom Klima, erhielten keinen Einblick in die Geologie, für den immer noch die Schulerdkunde gesorgt hat u. a. Hierauf müßte auch die Universität Rücksicht nehmen bei der Lehrerausbildung: aus didaktischen Gründen müßte sie manches Orientierungswissen vermitteln, so lange die Schule es jedenfalls braucht. Ohne Verluste, ohne Entlassungen, ohne Einschränkungen wird es auch hier nicht gehen. Was bleibt? Die Erwartung der Gesellschaft, die mehr auflösende als zusammenbindende Eigenkritik, die Beharrungskraft der institutionalisierten Geographie, der Änderungswille oder eine neue Konzeption?

Was uns keiner, auch in der Schule nicht, streitig macht, sind die Länder und die räumlich entfalteten Kulturen. Hier wartet die Gesellschaft noch immer auf geographische Antwort trotz Fernsehen, Radio, Touristik-Information und Presse. Das länderkundliche Schema ist überholt; es lebte von der Vorstellung der Einheitsgeographie und der Büschingschen Vollständigkeit, die den Leser erschöpft. Regionale Geographie muß auch in der Schule Kulturgeographie der Länder werden, wobei das Substrat ohnehin seit Jahrzehnten nicht mehr Unterrichtsziel gewesen ist. Es muß in

guten Reliefkarten, in Reliefs und in Darstellungen im Sandkasten deutlich werden. Das Klima bleibt im Hettnerschen Sinn Eigenschaft von Ländern.

*

In diesem Zeitraum ist auch durch erhebliche geographische Erfolge und Unternehmungen die Erde zugänglicher geworden. Indem die Erde erreichbarer geworden ist, ist die Geographie wichtiger geworden. Sie aufopfern, hieße jenen geographischen Analphabetismus fördern, der dazu beitrüge, Kriege wieder möglich zu machen, in einer Zeit, in der Kriege das Ende der Menschheit bedeuten können. Meine Forschung konnte den Zusammenhang von Diktatur, Agression und mangelnder geographischer Kenntnis nicht nur beim Idi(oten) Amin nachweisen.

Wir wollen keinen Schüler, der Erdteile verwechselt. Wir wollen keinen Churchill, der den Unterschied von Silesia (Schlesien) und Cilicia (einer kleinasiatischen Landschaft) nicht kannte, wir wollen auch keinen Clemenceau, der meinte, die Bahn Köln – Paris führe durch holländisches Gebiet, wir wollen auch keinen Marschall Foch, der meinte, Köln sei ein Eisenbahnknotenpunkt in der Pfalz, wir wollen auch keinen geographischen Analphabeten wie Adolf Hitler, der die Geographie verachtete, und wir wollen schließlich auch keinen Bundespräsidenten, der die japanische Stadt Osaka mit dem Pharmakon Okasa verwechselte [38].

Wir fordern in aller Bescheidenheit den notwendigen Anteil geographischer Bildung in Schule und Universität. Wir treten dafür ein, daß dieser Anteil im humanitären Geist Humboldts und Ritters entfaltet und nicht von Ideologen beengt werde, die ihre engen Horizonte mit dem Kosmos verwechseln. Wir wollen Schüler, die nicht nur wissen, wo etwas steht, wir wollen Schüler, die geographisches Wissen mobilisieren und wesentlich argumentieren können. Hierbei kommt der Didaktik die gemäße Rolle zu. Alles in allem: Nicht vieles, sondern viel in der Geographie und mit der Geographie.

Anmerkungen

[1] Der vorliegende Text ist eine völlig schriftliche Neufassung des gleichnamigen öffentlichen Vortrages, den ich am 21. Februar 1980 im Rahmen der Tagung „Theorie und Geschichte des geographischen Unterrichts" gehalten habe. Bei der Niederschrift mußte ich immer wieder neu beginnen und nach Kürze streben, um nicht schließlich ein Buchmanuskript zu erhalten, das an sich allein der Sache gerecht werden könnte. Leider ist es nicht möglich wie im Vortrag, von einer Tafelzeichnung auszugehen, die allein schon Kürze ermöglichte. – Von sehr wenigen Ausnahmen abgesehen, ist auch bei vielen Vertretern der Didaktik ein im einzelnen durchaus verständlicher Rückstand in der Geographiegeschichte eingetreten. Möchte der vorliegende Beitrag deshalb auch als eine kleine Ermunterung zu entsprechender

Lektüre verstanden werden. – Zur Pflege der Geschichte der Schulgeographie habe ich mehr unternommen, als hier deutlich werden kann. Für mehrfache Hilfe danke ich Herrn Wolf-Dieter Grün.

[2] Es erscheint mir doch bemerkenswert, daß die Fachvertreter augenscheinlich die Herkunft des Wortes Sozialgeographie aus dem Bereich des Marxismus und Anarchismus nicht kennen. Der einzige Autor, der diesen Dingen bisher nachging, hat diese Frage erst gar nicht gestellt und auch sonst manchen Zusammenhang nicht gesehen. – Die Geschichte der Sozialgeographie hat mich erheblich beschäftigt. Es ist einfach nicht so, daß man einen Kenntnisstand nur an Publikationen ablesen könnte. Ich habe in meiner Vorlesung, die ich während 40 Semestern entfaltet habe, kaum ein Thema unberührt gelassen. Es ist doch eigentlich selbstverständlich, daß nicht alles auf einen Hieb publiziert werden kann, wobei Vorlesungen und Vorträge, auch wenn sie nicht veröffentlicht werden, nach wie vor als Publikationen gelten müssen.

[3] *Alexander von Humboldt*: Kosmos für die Gegenwart bearbeitet von Hanno Beck. Stuttgart 1978 = Quellen und Forschungen zur Geschichte der Geographie und der Reisen, 12, und gleichzeitig: Forschungsunternehmen der Humboldt-Gesellschaft, Nr. 20; „Einführung" S. V–XXIII.

[4] *Hanno Beck*: Alexander von Humboldt Bd. I: Von der Bildungsreise zur Forschungsreise 1769–1804; Bd. II: Vom Reisewerk zum „Kosmos" 1805–1859, 2 Bde. Wiesbaden 1959 und 1961; hier: I, S. 16 f. (Geschichte der Pflanzen); S. 59 ff. (Gesetz des Fallens und Streichens); S. 106 ff. (Pasigraphie).

[5] *Hanno Beck*: Geographie. Europäische Entwicklung in Texten und Erläuterungen. Freiburg i. Br. und München 1973, S. 168 f.

[6] *Hanno Beck* a.a.O. 1973, S. 163 ff.

[7] *Hanno Beck* a.a.O. 1978, S. XIII.

[8] S. Anm. 7.

[9] C. Troll, der den Begriff der „Landschaftsökologie" 1939 geprägt hat, sah im „Naturgemälde" Humboldts eine frühe Anwendung dieser Art, wie er z. B. auch 1974 während einer Akademie-Sitzung der Humboldt-Gesellschaft in Amsterdam betonte; achtet man auf den zugehörigen Text und auf die Zielsetzung der amerikanischen Reise („Da ich aber die Verbindung längst beobachteter Tatsachen der Kenntnis isolierter, wenn auch neuer von jeher vorgezogen hatte ..." Siehe Anm. 7), so ist das gewiß nicht unverständlich.

[10] *Heinrich Berghaus*: Physikalischer Atlas. 1. Aufl. in 2 Bänden, Gotha 1845 und 1848 (1. Lfg. 1837); 2. Aufl.: Gotha 1847–52; 3. Aufl. bearbeitet von Hermann Berghaus: Gotha 1892.

[11] Hierzu *Hanno Beck*: Carl Ritter – Genius der Geographie. Berlin 1979.

[12] Hierzu künftig *Hanno Beck*: Carl Ritter und Alexander von Humboldt – eine Polarität. Im Berichtband des Int. Carl Ritter-Symposions Nov. 1979 in Berlin (im Druck).

[13] *Hanno Beck*: Moritz Wagner in der Geschichte der Geographie. Diss. Marburg 1951 (Mikrofilme).
[14] S. Anm. 13.
[15] S. Anm. 13.
[16] Und trotz der immer noch wertvollen Dissertation von *P. Johannes Steinmetzler*: Die Anthropogeographie Friedrich Ratzels und ihre ideengeschichtlichen Wurzeln. Bonn 1956 = Bonner Geographische Abhandlungen, H. 19.
[17] *Hermann Lautensach*: Otto Schlüters Bedeutung für die methodische Entwicklung der Geographie. In: Petermanns Geographische Mitteilungen 96. 1952, S. 219–231 (Schlüter-Heft); hier: S. 229.
[18] Dieser Zeitraum wird damit auch keineswegs historisch versteckt oder gar unterschlagen – im Gegenteil.
[19] S. Anm. 17.
[20] *Hanno Beck*: Hermann Lautensach – führender Geograph in zwei Epochen. Ein Weg zur Länderkunde. Stuttgart 1974 = Stuttgarter Geographische Schriften, Bd. 87; in dieser Darstellung wurden auch die schulgeographischen Verdienste Lautensachs betont.
[21] Die Länderkunde einfach ohne jede historische Kenntnis als überholt zu bezeichnen, ist Unfug. „Überholt" in diesem Sinne sind allerdings bestimmte Verwirklichungen; wirklich überholt ist z. B. sicher der in den 30er Jahren viel gefahrene „Adler Trumpf Junior" – aber längst nicht das Auto. Die Anführung der „Gesellschaft", die Länderkunde angeblich nicht mehr wolle, ist regelrechte Stimulantien-Erfindung, um zu einer (scheinbaren) Argumentationsebene zu kommen. Die „Gesellschaft" kauft nach wie vor „Länderkunde" und müßte wissen warum.
[22] Wenn ich von „jüngeren" Kritikern spreche, so sehe ich das Generationsproblem, bewerte aber in keiner Weise. Ich bin selbst mit vielen meiner Kollegen noch als „junger Mann" tituliert worden, als ich es gar nicht mehr war; dieser Begriff stellte wohl nach 1945 so etwas wie eine akademische Vorwarnung dar, oder sollte ich mich da irren?
[23] Eine Tatsache, die sich aus der Geschichte der Länderkunde bereits ergibt.
[24] *Carl Troll, Ernst Schmidt-Kraepelin* unter Mitwirkung von *Ernesto Guhl*: Das neue Delta des Rio Sinú an der karibischen Küste Kolumbiens. Geographische Interpretation und kartographische Auswertung von Luftbildern. In: Erdkunde 19. 1965, S. 14–23; dazu *Hanno Beck*: Neues Delta eines alten Flusses. In: Naturwissenschaftliche Rundschau 18. 1965, S. 329.
[25] Gute Darstellung von *Walter Sperling*: Deutschland im geographischen Unterricht. Entwicklungen und Perspektiven. In: Geographie und Schule 1. 1979, S. 10–26.
[26] S. Anm. 1.
[27] Die oft unwahrscheinlich weite Wirkung deutscher Unterrichtsmittel müßte von einer speziellen Untersuchung geklärt werden. Auch die Auflagenhöhen von Büchern und Atlanten waren oft erstaunlich.

So hat der „Leitfaden für den Unterricht in der Geographie" von Prof. Dr. *Hermann Adalbert Daniel* (1812–1871), weiland Inspector adiunctus am Königl. Pädagogium zu Halle, 1900 (damals hrsg. von Prof. Dr. B. Volz, Direktor des Königl. Friedrich-Gymnasiums zu Breslau) seine 226. Auflage erreicht; ein weitgehend aufzählendes Werk mit lehrreicher Historisierung des gleichen Daniel, der Vorlesungen C. Ritters herausgegeben hat; er war übrigens Theologe und müßte wie die gesamte Hallenser Geographie des 19. Jahrhunderts noch einmal im Sinne der Fragestellung Manfred Büttners untersucht werden. Es mag bei diesen Büchern, die praktisch nur Tatsachen vermittelten, mitgesprochen haben, daß sie dem Lehrer Freiheit lassen wollten, eine Tatsache, die auch das gewiß höherwertige Unterrichtswerk von (*Sebald*) *Schwarz*– (*Walter*) *Weber*– (*Julius*) Wagner noch im Auge hatte; Indikatorzitat: Erdkundliches Arbeitsbuch Bd. 1, 9. Auflage, Frankfurt a. M. 1930, im „Vorwort" (S. III) heißt es denn auch: „Das ‚Erdkundliche Arbeitsbuch' läßt der eignen Arbeit des Schülers und dem lebendigen Wort des Lehrers den Platz, der ihnen gebührt". Dieses Werk haben meine Erdkundelehrer noch in den ersten Jahren des Dritten Reiches benutzt, da nazistische Schulbücher noch nicht erschienen waren.

[28] Alfred Kirchhoff verdiente eine eigene Untersuchung.

[29] *Hanno Beck*: Hermann Lautensach a.a.O., S. 8 f.

[30] Ich spreche hier aus persönlicher Erfahrung. Die Trierer Tagung hat hier in der Diskussion sehr stark von Karl E. Fick, einem mir unbekannten Kollegen, und Schülern Walter Sperlings bereichert, zu einer begründeten Übereinstimmung der Ansichten geführt.

[31] Diesen Mangel hat z. B. C. Troll mit Recht mehrfach beanstandet (auch im „Schweizerischen Mittelschulatlas" *Eduard Imhofs*).

[32] a.a.O., S. 1; dieser Atlas war übrigens „für alle Schüler bestimmt", in der Zweifarbigkeit war ihm Stielers Schulatlas Vorbild gewesen (S. 2 f.). – Nicht übersehen werden sollte der im 20. Jahrhundert wichtiger werdende, oft sehr gediegene Regionalatlas; Indikatorzitat: Heimatatlas der Provinz Hessen-Nassau und des Volksstaates Hessen für höhere Schulen. Hrsg. von *H. Michel* und *J. Wagner* unter Mitwirkung v. *O. Voigt* und *F. Knierim*. Eschwege o. J. – Überhaupt ist die Spezialisierung schließlich sehr weit gegangen. Reine Volksschul-Atlanten gab es sehr früh, so den *Henry Langes* (Volksschul-Atlas über alle Theile der Erde. 269. Auflage. Ausgabe mit Karte zur Heimatskunde. Braunschweig 1892); Henry Lange gehörte zu den bekanntesten Atlas-Herausgebern. Lehrreich sind der Deutsche Handelsschulatlas. Auf Grund der 51. Auflage von *Keil* und *Riecke*: Deutscher Schulatlas bearbeitet von *A. Brunner*, Lehrer, und Dr. *L. Voigt*, Direktor der Städtischen Handelslehranstalt in Frankfurt am Main. Leipzig und Berlin 1905. Von beträchtlichem Interesse ist: *Rudolf Schmidts* Volksschul-Atlas in 141 Haupt- und Nebenkarten und mit geographisch-statistischen Zahlenangaben. Neubearbeitet und herausgegeben von *Karl Schmidt*, Oberlehrer in Leipzig, und

Richard Schmidt, Lehrer in Berlin-Pankow. 191.–193. Auflage. Bielefeld und Leipzig 1934; merkwürdigerweise ergibt sich ein großes Verdienst dieses Atlasses gar nicht aus dem Titel: nämlich ein Bilderanhang „Aus aller Welt" mit 170 (!) ausgewählten charakteristischen Bildern, Luftbildern, Vergleichen von Bild und Karte u. a. auf 32 Seiten, vorausgesetzt, daß die mir vorliegende Ausgabe aus meiner Sammlung vollständig ist. Trotz wirtschaftlicher Notzeiten haben viele Verlage nicht mit einzelnen wertvollen Illustrationen gegeizt; so sind die „Flieger-Aufnahmen" des Flugpioniers Raab-Katzenstein sehr früh in das vorbildliche Lehrbuch der Heimatkunde aufgenommen worden: Mein Hessenland. Heimatkunde von Hessen-Nassau hrsg. vom Hessischen Volksschul-Lehrerverein. 3. Auflage Kassel 1931; hierzu auch *Hanno Beck*: Die beste Heimatkunde. „Mein Hessenland". In: Werra-Rundschau 25. Nr. 149 vom 1.7.1972, S. 6.

[33] Plastischer Schulatlas. Reliéfs v. *Lieuut.* (sic!) *Woldermann* u. a. neu herausgegeben von F. Lindig, Leipzig, und A. Mikolášek, Osík. Enthält 21 plastische Landkarten. Alleiniger Selbstverlag und Eigenthum v. A. Mikolášek in Osík bei Leitomischl Böhmen. Alle Rechte vorbehalten. Einzelne Reliefkarten kosten 30 Heller, bei Abnahme von 10 gleichen Karten eine andere plastische Karte mehr; die Zahl 21 wurde von Hand eingefügt. Ich habe diesen Atlas 1976 als Austauschprofessor in Wien gefunden, mein Schüler, Herr cand. phil. *Wolf-Dieter Grün*, hat ein Exemplar erwerben können, das tadellos erhalten ist. Die einzelnen Karten liegen hier in einem grünen, steif kartonierten Kästchen mit Klappdeckel, der folgende Aufschrift trägt: Plastischer Schul-Atlas von *G. Woldermann*. Leipzig Verlag v. F. Lindig o. J.

[34] Auch sie verdienten ein eigenes Studium.

[35] *Hanno Beck*: Das Werden des geographischen Selbstbewußtseins der Bürger einer deutschen Stadt. (Forschungsunternehmen der Humboldt-Gesellschaft, Nr. 4). In: Hessische Heimat 24. 1974, S. 92–101; hier: S. 99.

[36] Die Unterschiede waren allerdings beträchtlich. In Preußen und Sachsen wurde z. B. der Unterricht zunächst nur bis Obertertia erteilt.

[37] Hierin gehören z. B.: Hölzel's geographische Charakterbilder für Schule und Haus. Hrsg. unter pädagogischer und wissenschaftlicher Leitung von Dr. *Josef Chavanne, V. v. Haardt, W. Prausek*, k. k. Landschulinspektor, Dr. *Friedrich Simony*, k. k. Universitäts-Professor, Dr. *Fr. Toula*, Realschul-Professor, Dr. *Karl Zehden*, k. k. Professor an der Handels-Akademie, 9. Lfg. (Ed. Hölzel) Wien 1885; Prachtwerk mit lithographischen Farbendrucken, die 9. Lieferung enthielt drei sehr gute Ansichten von Hammerfest, Bocche di Cattaro und vom Tafelberg bei Kapstadt. An diesem Werk haben Schulmänner und ein Hochschulgeograph mit besonderen Interessen an der Darstellung der dritten Dimension (Relief-Herstellung), Prof. Dr. Friedrich Simony, mitgearbeitet.

[38] Absichtlich habe ich in diesem öffentlichen Vortrag die topographische Klippe angesprochen, die ich in meinem Unterricht stets mit der freien Tafelzeichnung überwunden habe. Natürlich weiß ich, daß Topographie nur eine Voraussetzung der Geographie ist, die allerdings von der Schule gemeistert werden muß. Der lernzielorientierte Unterricht muß hier besonders gemahnt werden, das nun einmal bestehende Problem nicht zu übersehen.

Öffentliche Diskussion zum Beitrag

Herr *Köck* (Hildesheim) fragt nach dem Stichwort der „determinierenden Wucht", das im Zusammenhang mit den Entdeckungen im 19. Jahrhundert gefallen ist.

Herr *Beck* erläutert, daß die Willensfreiheit in diesem Prozeß völlig aufgehoben war. Die Völker konnten ja nicht sagen: „Wir lassen uns nicht entdecken". Niemand konnte sich abseits stellen; ebenso war es bei der Entwicklung des Kolonialismus. Die deutsche Jugend, die nach 1870 in den Schulen saß, konnte auf die Engländer, Franzosen, Portugiesen und die anderen hinweisen, die bereits ihre Kolonien hatten. Die öffentliche Meinung drängte darauf, Kolonien zu erwerben. Das entsprach keineswegs der Politik Bismarcks, der dies durch seine Vertragspolitik eher torpedierte.

Herr *Haubrich* (Freiburg) stellt zwei Fragen. Er vermißt den Begriff „Geopolitik" und fragt weiter, weshalb bei der Periodisierung zwischen 1905 und 1945 keine weitere Zäsur gemacht wurde.

Herr *Beck* gibt zu bedenken, daß die Geopolitik keine geographische Disziplin gewesen sei, sondern, wie das Wort schon sagt, eine politische. Der Begriff Geopolitik ist eng mit dem Namen Karl Haushofer verknüpft, der einem neuen, endogenen Geoterminismus das Wort geredet hat. Anders sei es mit der Politischen Geographie gewesen, die zur Geographie gehört wie auch die Historische Geographie. Damit hängt die zweite Frage zusammen. Die Periode des Nationalsozialismus wirkte sich in der Geographiegeschichte konzeptuell unbedeutend aus, weil sie nichts Neues gebracht hat. Aber es hat durchaus Versuche gegeben, die Zeit nach 1933 als eine eigene Epoche zu fassen. Die menschlichen Eingriffe waren verheerend.

Herr *Köck* fragt weiter, weshalb nach 1945 eine Zäsur gesetzt wurde; fachpolitisch habe sich hier doch wohl nichts Neues ergeben.

Herr *Beck* widerspricht unter Hinweis auf Julius Büdel und Carl Troll. Tatsächlich seien die Grundprinzipien der klimagenetischen Geomorphologie und der Vergleichenden Hochgebirgsgeographie erst in den Jahren nach 1950 zur Reife gekommen. Dazu aber haben sich nach 1950 weitere Ausweitungen ergeben. Vielleicht kann man um das Jahr 1970 einen neuen Einschnitt setzen, der sich letzten Endes seit 1973 auch in der Schulgeographie ausgewirkt hat. Die Geographiegeschichte muß sich mit der Frage nach Periodisierung auseinandersetzen, dabei wird man sich aber nicht immer auf eine bestimmte Jahreszahl einigen können. Vielmehr sind es Säume, in denen sich das Neue allmählich herausbildet.

Herr *Köck* kommt zurück auf den Satz: „... in dem Maße, wie die Welt zugänglicher geworden ist, ist die Geographie notwendiger geworden". Dieser Satz habe für Geographiedidaktiker einen beträchtlichen Stellenwert

und sollte auch bildungspolitisch und schulpolitisch verwendet werden. Wie kann dieser Satz interpretiert werden? Bedeutet er, daß geographisches Faktenwissen und topographisches Wissen verkauft werden sollen, oder bedeutet er, daß geographische Bildung, Weltverständnis von geosphärischen und geopolitischen Zusammenhängen, vermittelt werden soll?

Herr *Schramke* (Oldenburg) schließt an mit einer weiteren Frage nach der Bedeutung der Jahre von 1933 bis 1945, die er für fachpolitisch und fachdidaktisch ungemein brisant hält. In dieser Zeit habe sich die Geographie, ebenso wie einige andere Fächer, stark profiliert. Hat dies mit der wissenschaftlichen Entwicklung etwas zu tun? Nach 1945 bemerkte man die Strategie, auf das Bewährte, das noch nicht Deformierte, also auf die Zeit vor 1933, zurückgreifen zu müssen. Dagegen steht aber die Behauptung des Referenten, und das betrifft nicht nur die Geographiegeschichte, daß im Jahre 1933 ein bruchloser Übergang stattgefunden habe. Deshalb sei es nicht beliebig, die Zeit nach 1933 auszusparen mit der Ausrede, es sei nichts Neues in der Wissenschaft passiert.

Herr *Beck* stellt zunächst klar, daß er in seinen geographiegeschichtlichen Veranstaltungen die Zeit von 1933 bis 1945 keineswegs ausspart. In seiner Vorlesung über die Geschichte der deutschen Geographie von 1870 bis zur Gegenwart wird diese Periode sehr gründlich betrachtet. Auch sei er zu völlig neuen Ergebnissen gekommen, die zum Teil von den sogenannten Zeithistorikern nicht gesehen werden. Darüber müsse eigentlich noch mehr ausgeführt werden, und es beeindrucke ihn, daß diese Frage gerade von einem Vertreter der jungen Generation gestellt worden ist. Es habe sich in der NS-Zeit konzeptuell sehr wenig, rein menschlich sehr viel ereignet, das eine ausgeführte Geographiegeschichte sehen müsse. Den Hinweis von Herrn *Köck* auf die Topographie aufgreifend, muß festgestellt werden, daß diese eine notwendige Voraussetzung für die Schulgeographie ist. Selbst bei den Studierenden seien hier große Defizite festzustellen, wie dies schon sein Lehrer Schmitthenner vor Jahren ausgesprochen habe. Hier könne man auch von den alten Didaktikern etwas lernen, psychologische Untersuchungen stehen allerdings noch aus. Dies sei auch eine Frage der Stufung des Unterrichts, über Deutschland wird in der Sexta anders unterrichtet als in der Oberprima.

Herr *Köck* wirft ein, daß er möglicherweise falsch interpretiert worden sei. Er habe ja selbst in „Geographie und Schule" (Heft 2, 1979) auf die Bedeutung der Topographie für den Geographieunterricht hingewiesen.

Herr *Beck* fährt fort mit einem Hinweis auf die Bedeutung der Medien und des Journalismus. Dies sei ein tiefer Zusammenhang. Früher seien die Medien weitgehend von den Geographen beherrscht worden. Die Geographen waren bedeutende Zeitschriftengründer und Journalisten und publizierten ihre Beiträge in den großen Tageszeitungen, so etwa Friedrich Ratzel und Oskar Peschel. Heute aber findet man unter den Auslands-

korrespondenten der Medien nur noch ganz selten einen studierten Geographen. Hier müsse die moderne Geographiedidaktik wieder ansetzen. Es gehe nicht um Schleichwerbung für die Geographie, vielmehr müsse die Geographie für ihre Öffentlichkeitsarbeit wieder das rechte Verständnis gewinnen.

Protokoll: *Walter Sperling*

3.2 Zum Verhältnis erziehungshistorischer und unterrichtsgeschichtlicher Forschung

Ewa Eirmbter

3.2.1 Aspekte und Funktionen historischer Forschung in der Erziehungswissenschaft

Innerhalb des Gesamtsystems Erziehungswissenschaft scheint sich in letzter Zeit eine neue (kleinere) „Wende" anzubahnen, wenngleich heute wohl schon voraussehbar ist, daß diese nicht die *Umkehr* von H. Roths vielzitierter „realistischer Wende" in der Pädagogik bedeuten wird, d. h. die Rezeption sozialwissenschaftlicher, empirisch-analytischer Methoden- und Theorienansätze.

Mit dieser kleineren „Wende" im Hinblick auf ihre Bedeutung und ihr Ausmaß ist die seit etwa Beginn bis Mitte der 70er Jahre zu verzeichnende Tendenz gemeint, erziehungshistorische Fragestellungen wieder – wie es bis in die zwanziger bis dreißiger Jahre dieses Jahrhunderts der Fall war – in größerem Umfange innerhalb der Erziehungswissenschaft in Forschung und Lehre zu behandeln und darüber hinaus auch Anteil an der methodologischen Diskussion über die Funktion, den Gegenstand und die Methode historischer Forschung zu nehmen.

Als Beleg für diese These möchte ich die steigende Zahl von Veröffentlichungen, auch zu historischen Einzelfragestellungen in der erziehungswissenschaftlichen Literatur der Gegenwart, die Einrichtung von neuen Lehrstühlen für Geschichte der Pädagogik und ein zunehmendes Interesse der Pädagogik-Studenten an erziehungshistorischen Fragestellungen anführen.

Welches können die Gründe dafür sein, daß der Pädagogik Tradition und Herkunft wieder bedeutsamer erscheinen – in einer Zeit, in der eine Theorie erzieherischen Handelns doch von umfassenden sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen her primär auf die Bewältigung problembehafteter Gegenwart und Zukunft gerichtet sein könnte oder sein sollte? Ist eine solche Tendenz der Hinwendung oder der verstärkten Wiederentdeckung von Historie in Forschung und Lehre auch in anderen wissenschaftlichen Disziplinen (z. B. auch der Geographie) erkennbar und, wenn ja, lassen sich hierfür analoge Begründungen heranziehen?

Noch nahezu alle neueren Arbeiten mit erziehungshistorischer Thematik beklagen bis in die Gegenwart das allgemein fehlende Bewußtsein über Sinnhaftigkeit, Bedeutsamkeit und Formen historischer pädagogischer Forschung, sprechen von einem ‚Verlust der Geschichte' in der Erziehungswissenschaft (Herrmann), vom ‚Aussterben der Historiker der Pädagogik' (Spranger) u. ä.

Die oben erwähnte Tatsache, daß man in allerneuester Zeit offensichtlich mehr und mehr bemüht ist, der historischen Dimension im Rahmen einer

Gesamtthematik von Erziehungswissenschaft erneut einen größeren Stellenwert beizumessen, ist sicherlich zum einen auf die oben genannten, mit konstanter Regelmäßigkeit von den wenigen Erziehungshistorikern wiederholten Vorwürfe und die Forderungen nach einer Rückbesinnung auf eine erziehungshistorische Forschung zurückzuführen.

Es lassen sich jedoch andererseits weitere, z. T. wissenschaftssoziologische Gründe anführen, die erst in ihrer Gesamtheit, im Aufeinanderbezogensein den gegenwärtigen Trend erklären könnten. Bei der Darlegung dieser Aspekte möchte ich mich teilweise an dem 1977 erschienenen Band ‚Historische Pädagogik – Methodologische Probleme der Erziehungsgeschichte', herausgegeben von *Lenhart*, insbesondere an dem Aufsatz von *F. Hamburger* 'Neuere Entwicklungen in der erziehungswissenschaftlichen Geschichtsschreibung' orientieren, der wichtige Moment für die „Neuauflage der Diskussion über Stellenwert, Funktion und Methodologie der erziehungswissenschaftlichen Geschichtsschreibung" anführt:

1. Der Versuch einer Fortsetzung geisteswissenschaftlicher Pädagogik einschließlich ihrer theoretischen und methodologischen Implikationen nach Beendigung des Zweiten Weltkrieges erwies sich angesichts realer bildungspolitischer und bildungsplanerischer Erfordernisse sowie technisch-pragmatischer Probleme pädagogischer Praxis – im Sinne der Ziel-Mittel-Relation – als unzureichend. Sozialwissenschaftlich orientierte Theorie- und Methodenelemente fanden sukzessive Eingang und Verwendung in der Erziehungswissenschaft, bis hin zu einer sich ausschließlich empirisch-analytisch verstehenden Erziehungswissenschaft, die von allen verbliebenen, sich nicht „neopositivistisch" verstehenden erziehungswissenschaftlichen Ansätzen vermehrte Kritik herausforderte.

Theorien als ein System nomologischer Sätze (Aussagen) im Ansatz des kritischen Rationalismus sind nur insofern historisch, als sie durch neue ‚wahrere' Erkenntnisse abgelöst werden, die nomologischen Sätze selbst gelten jedoch als ahistorisch. Die Funktion historischer Forschung oder der Historiographie (Brezinka) im Rahmen eines Erkenntnisinteresses des Kritischen Rationalismus liegt so in erster Linie in der Hypothesengewinnung.

2. Für die *geisteswissenschaftliche* Richtung der Pädagogik ist der Aspekt des Historischen seit Diltheys Vorwurf einer als Wissenschaft allein noch geschichtlos verfahrenden und damit als anormal zu bezeichnenden Disziplin konstitutiv geworden. Sie hat nach Einbüßung ihrer Vormachtstellung in den 50er Jahren u. J. immer wieder eindringlich an die Notwendigkeit der Berücksichtigung des historischen Charakters von Erziehungstheorien, -zielen, -institutionen und -formen erinnert, die Veränderbarkeit alles Normativen und Werthaften in erzieherischen Phänomenen zu belegen versucht und insbesondere in ihrer Kritik an empirisch-analytischen oder soziologistisch überformten Ansätzen auf das notwendige Aufeinanderbezogensein, die Adäquanz von Gegenstand und Methode verwiesen: Nicht naturwissenschaftliches Erklären erzieherischer Faktizitäten, sondern die hermeneutische Durchdringung der Erziehungswirklichkeit, das verstehende Sich-Hineinversetzen und Erfassen ihrer geistigen Objektivationen innerhalb

eines Sinnzusammenhanges kennzeichnen das Verständnis geisteswissenschaftlicher Pädagogik.

Den verbliebenen Ansätzen historisch verfahrender Pädagogik wurde der Vorwurf des im Historismus Verhafteten gemacht, der, wie *Nicolin* sich ausdrückt, „antiquarischen Geschichtsforschung", die „das Konzept des individualisierenden und psychologisierenden Verstehens der Klassiker und ihrer Systeme, losgelöst von deren wie ihren eigenen sozialen, politischen, ökonomischen ‚Rahmenbedingungen' i. S. der Voraussetzungen und Konsequenzen" verfolgt.

3. Die Rezeption der Kritischen Theorie – insbesondere der Gedanken von Habermas – in den Rahmen von Erziehungswissenschaft hat zweifelsohne einen entscheidenden Beitrag zur Neubelebung der Diskussion um die Funktion erziehungshistorischer Forschung für die erziehungswissenschaftliche Theorienbildung geleistet.

Gilt das (emanzipatorische) Erkenntnisinteresse der Kritischen Theorie – vereinfacht auf *einen* Ansatz reduziert – wie Klafki sagt, „der Ermittlung der Bedingungen und der praktischen Möglichkeiten, Freiheit, Gerechtigkeit und Vernunft zu realisieren, jeweils verstanden als dialektischer Zusammenhang von individueller und gesellschaftlicher Freiheit und Gerechtigkeit und Vernunft zu realisieren, jeweils verstanden als dialektischer Zusammenhang von individueller und gesellschaftlicher Freiheit und Gerechtigkeit, individueller Vernunft und vernunftgemäßen Verhältnisse(n)" – dann wird der Sinn einer Einbeziehung gänzlich neuer thematischer und systematischer Schwerpunkte deutlich: geschichts- und sozialphilosophische, gesellschafts- und kommunikationstheoretische Aspekte sowie eine intensivere Diskussion sozial- und geisteswissenschaftlicher methodologischer Themen.

4. Einen weiteren wichtigen Grund für die historische Neubesinnung scheint die bislang fehlende und damit kritisierte Rezeption der Theorie- und Methodendiskussion der Geschichtswissenschaft zu sein, wie sie beispielsweise von seiten der Soziologie bereits geleistet wurde. Die Kritik richtet sich in diesem Zusammenhang auf die fehlende Einbeziehung der *sozialgeschichtlichen* Perspektive der leitenden Kategorie ‚sozialer Wandel'.

5. Übereinstimmend wird in der Literatur zur neuesten Entwicklung der Erziehungsgeschichte-Diskussion auch die Tatsache einer zunehmenden Institutionalisierung und Differenzierung der Erziehungswissenschaft innerhalb der Hochschulen angeführt. Im Vergleich zu anderen Spezialdisziplinen der Erziehungswissenschaft ist die Historische Pädagogik gegenwärtig allerdings immer noch wenig repräsentiert.

6. Als weiterer Grund für die Neubelebung in erziehungshistorischer Forschung wird dem angeführten von *Lenhart* herausgegebenen Band die Studentenbewegung der 60er Jahre herangezogen mit der Rezeption marxistischen Gedankenguts.

Die angeführten Gründe für eine Wiederbelebung und stärkere Einbeziehung erziehungshistorischer Fragestellungen sind, wie bereits gesagt – bedingt durch die Tatsache verschiedener Begründungsebenen – nur in ihrer

Gesamtheit als ein Stimulus für die Diskussion um ein mögliches neues Paradigma in der Erziehungswissenschaft zu betrachten.

Ich möchte jedoch neben den hier diskutierten Aspekten möglicher Begründungen eine weitere Erklärungsdimension für die in den letzten Jahren sich abzeichnende Hinwendung zur historischen Forschung in den verschiedensten Wissenschaftsdisziplinen anführen: Mir scheint zumindest partiell ein Erklärungsmoment darin zu liegen, daß mit der Anerkennung und Bewußtwerdung über die jüngste deutsche Vergangenheit eine Hinwendung zu allgemeinen historischen Betrachtungen in Deutschland möglich wird. Denn nicht die Verleugnung oder Verdrängung, sondern die Anerkennung der Greuel des Hitlerregimes ermöglicht den historischen Rückbezug und die Abkehr von einer historisch dimensionslosen Wiederaufbauphase. Indikatoren für diesen Erklärungszusammenhang lassen sich vielfältig anführen: Geschichtsbewußtsein zeigt sich beispielsweise in der Popularität historischer Ausstellungen, aber auch in den neuen Ausgaben und den hohen Auflagen von Publikationen zu einzelnen Phasen deutscher Geschichte. Es darf erwartet werden, daß diese Entwicklung noch verstärkend in das System Wissenschaft eingehen wird.

Kommen wir nun wieder zur Erziehungswissenschaft und ihren gegenwärtigen Hauptströmungen und -tendenzen zurück: Welcher Zusammenhang zwischen Erziehungswissenschaft bzw. Erziehungstheorie und Erziehungsgeschichte gesehen wird, welche erkenntnisfördernde und auf die Bewältigung von konkreter Praxis gerichtete Funktion erziehungshistorischer Forschung zugestanden wird, (diese Frage entspricht dem 1. Satz in Friedrich Paulsens 1885 erschienener Geschichte des gelehrten Unterrichts) ist sicherlich zum einen von der jeweiligen wissenschaftstheoretischen Position abhängig. Es zeigt sich zum anderen aber auch innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Literatur, daß die dezidierte Ablehnung einzelner erkenntnistheoretischer Ansätze nur von einzelnen Vertretern aufrechterhalten wird, sich vielmehr partielle Ansätze im Rahmen von Forschungsthemen miteinander verbinden, der Sinn historischer Forschung in der Erziehungswissenschaft ergibt sich damit erst aus ihrer Einordnung in das Insgesamt erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen, Theorien und Methoden. Die historische Betrachtungsweise steht, wie *Nicolin* sagt, „mit eigener Akzentuierung neben der systematischen und tritt mit ihr in Korrespondenz".

3.2.2 Positionen und Gegenstandsbereiche historischer pädagogischer Forschung

Es soll nun in einem weiteren Schritt darum gehen, die Bedeutung einer Geschichte der Pädagogik für die Erziehungswissenschaft näher zu bestimmen, und zwar in einer in gewisser Weise abgetrennten oder abgehobenen Betrachtungsweise von der Favorisierung einzelner methodologischer Positionen. Ausgangspunkt hierbei ist, daß alle Gegenstände genuin pädagogischer Forschung, nämlich erzieherisches oder soziales Handeln, Erziehung und Unterricht, Einführen in die Gesellschaft, Entwicklung und

Lernen einschließlich aller werthaften und normativen Implikationen, ihrer Institutionalisierung nicht aus sich heraus verstehbar sind, vielmehr einem Bündel sich wechselseitig beeinflussender – Erziehung konstituierender Faktoren unterworfen sind: dem kulturellen, politischen, ökonomischen und ideellen Kontext, der selbst in einem permanenten Wandel befindlich ist.

Dieser Komplexität erzieherischen oder sozialen Handelns im aufgezeigten kontextuellen Rahmen versuchen neuere Tendenzen der erziehungswissenschaftlichen Forschung gerecht zu werden: Das Konzept einer *Sozialgeschichte der Erziehung* wird – wie erwähnt – als ein mögliches neues Paradigma historischer pädagogischer Forschung betrachtet. In diesem Sinne formuliert *Herrmann*: „Nicht daß der Mensch (aus-)gebildet, mündig usw. werden könne und solle i. S. eines abstrakten Postulats von Aufklärung, Mündigkeit und Emanzipation ist dann die entscheidende Frage. Vielmehr sind Sinn und Funktion dieser Postulate als regulativer Prinzipien erzieherischen Handelns daran zu explizieren, *wie* unter den *konkreten* Bedingungen der jeweiligen Umstände und Zielsetzungen Erziehung und (Aus-) Bildung verliefen; welche Normen faktisch im politischen, sittlichen usw. Verhalten befolgt wurden, *warum* diese und nicht andere Veränderungen in der Lebenswelt erstrebt, *welche* Vorstellungen von Emanzipation in gesellschaftskritischer Absicht assimiliert und *welche* Formen von Entfremdung hingenommen wurden; was auf diese Bildungsprozesse entscheidenden Einfluß ausüben konnte: an welchen Lernerfahrungen und Lebenssituationen in Kindheit und Jugend welche Verhaltensweisen eingeübt wurden, wie die Funktion der Institutionen (Familie, Schule, Jugendgruppe, Betrieb usw.) und ‚Inhalte' einzuschätzen ist.".

Der Ansatz historischer Pädagogik verliert bei Zugrundelegung dieser Forschungsperspektiven die Beschränkung auf die aus dem 19. Jahrhundert resultierenden primär ideengeschichtlichen Aspekte, wie sie uns heute noch in den gängigen Gesamtdarstellungen einer ‚Geschichte der Pädagogik' entgegentreten.

Geschichte der Pädagogik unter der Dimension sozialgeschichtlicher Betrachtung und – im allgemeineren Sinne – ein Verständnis von Erziehungswissenschaft, die sich *auch* als eine Sozialwissenschaft begreift, erfordern die explizite Darlegung sozialer *Voraussetzungen* und zugleich der *Folgen* erzieherischer und unterrichtlicher Prozesse. Die Kritik pädagogischer Praxis braucht neben dem Aufweis empirischer Gegebenheiten auch die historische Analyse, um Realität und Faktizität aus ihrer Herkunft für die Zukunft bestimmen zu können.

Welche Gegenstandsbereiche einer Historischen Pädagogik lassen sich nunmehr angeben? Neben dem Bereich *ideen-* oder *lehrgeschichtlicher Forschung* mit leicht zugänglichem Quellenmaterial, dem, wie angesprochen, der Vorwurf einer fehlenden Einbeziehung sozialgeschichtlicher Perspektiven gemacht wird, lassen sich weitere Bereiche einer erziehungshistorischen Forschung konkretisieren, die orientiert sein müssen an den Quellen, die auch über Einzelheiten der Erziehungswirklichkeit hinreichend informieren können.

Einen solchen Bereich stellt die *Geschichte des pädagogischen Denkens* selbst dar, d. h. die Entwicklung und Vermittlung erzieherischer Alltagsregeln und Erziehungsweisheiten, pädagogisches Gedankengut in Liedern, Mythen etc., erzieherische Werte in bestimmten historischen Epochen.
Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Erforschung der *pädagogischen Wissenschaftsgeschichte*, ihr Zusammenhang mit der Philosophie, ihre Autonomisierungsbestrebungen, ihr Verhältnis zu Psychologie und Soziologie sowie die methodologischen Konsequenzen aus dieser Entwicklung.
Im Rahmen realer erzieherischer Phänomene (der erzieherischen Praxis) bildet die Erforschung von *Institutionen*, institutionellen Gegebenheiten und Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens (Familie, Schule, Universität, Gesetze, Verordnungen, Schulpläne etc.) gegenwärtig einen Schwerpunkt erziehungshistorischer Forschung. Hier erscheint die Einbeziehung der sozialgeschichtlichen Perspektive als besonders lohnend und diffizil zugleich: Inwieweit lassen sich aus Dokumenten der Schulgeschichte, z. B. einem Lehrplan für das Elementarschulwesen, Aussagen über reale Abläufe, die konkrete Praxis von Erziehung und Bildung treffen?
Einen weiteren wichtigen Komplex erziehungshistorischer Betrachtung bildet die Analyse von konkreten *Inhalten* des Lehrens und Lernens. Hierbei geht es zum einen um die Geschichte des Lehrplans, der Erziehungsziele und -normen in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, ihre Veränderung in qualitativer und quantitativer Hinsicht, zum anderen um die Frage nach übergeordneten Normensystemen, sozial- und bildungspolitischen Zielsetzungen.
Der Bereich der *methodischen Vermittlung* von Inhalten umfaßt die Geschichte einzelner Unterrichtsmittel wie Lehrbücher, Methoden der Stoffvermittlung, aber auch Erziehungsstile, Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden, elterliches Erziehungsverhalten, Einstellungen zum Heranwachsenden, Art und Entwicklung kindlicher Spiele etc.. Hier bietet sich eine Fülle von Spezialthemen, die – wie wir z. B. bei *Ariès* feststellen konnten – nicht immer auf eine günstige Quellensituation zurückgreifen können (*Ariès* bezieht sich in seiner Geschichte der Kindheit größtenteils auf Tagebücher und die Ikonographie).

3.2.3 Aspekte fachspezifischer unterrichtsgeschichtlicher Forschung

Die Notwendigkeit einer Verknüpfung und einer Kooperation von erziehungshistorischer Forschung mit der geschichtlichen Erforschung einzelner Unterrichtsfächer, ihren differenzierten einzelwissenschaftlichen Fragestellungen läßt sich aus der vorangegangenen Nennung der Gegenstandsbereiche Historischer Pädagogik ableiten. Es läßt sich allerdings zugleich die Frage stellen, ob eine solche Kooperation im Sinne interdisziplinären Forschens in der Gegenwart praktiziert wird?

Unterricht, so wissen wir spätestens seit Herbart, ist immer auch Erziehung, ist Lernen von bestimmten Inhalten in einem kommunikativen Zusammenhang, Unterricht ist somit Lern-, Kommunikations- und

Sozialisationsprozeß, umfaßt mit der fachlichen Intention auch pädagogische Intentionen, findet in pädagogischen Institutionen statt, ist in irgendeiner Weise pädagogisch organisiert. Die Geschichte eines Unterrichtsfaches ist somit im Kontext des oben genannten, Bildung und Wissen konstituierenden Zusammenhanges zu sehen.

Die Forschungsperspektive, die pädagogische und fachspezifische unterrichtsgeschichtliche Fragestellungen miteinander verknüpft, läßt sich daher wie folgt konkretisieren:

– Zu welchem Zeitpunkt, unter welchen umfassenden Bedingungen hat sich ein Bereich systematischen Wissens von einem größeren geistigen Zusammenhang abgelöst und ist als eine Form der Überlieferung zu einem Unterrichtsfach geworden – womit wissenschaftsgeschichtliche Aspekte angesprochen werden.

– Welchen Anteil hatten Inhalte spezifischer Unterrichtsfächer am Zustandekommen ‚formaler' Bildung, einer ‚allgemeinen Menschenbildung', welchen Stellenwert nahmen sie in einem Ausschnitt geschichtlichen Lebens als ‚vermittlungswürdig' oder aber ‚notwendig vermittelbar' ein? Hierbei geht es also um eine Erforschung ideengeschichtlicher Fragestellungen.

– Welche pädagogischen Theoretiker bzw. Theoriensysteme, welche konkrete pädagogische Praxis haben die Struktur und Auswahl fachspezifischer Lehr- und Lernziele beeinflußt, im Hinblick auf die hier zur Diskussion stehenden Fragestellungen z. B. die Didactica magna des Comenius, Kants Vorlesung über Physische Geographie?

– Wie und mit welcher Begründung fanden pädagogische Prinzipien wie beispielsweise Selbständigkeit, Anschauung, ästhetisches Erleben oder auch Formen der Leistungsmessung ihren Niederschlag in einzelnen Unterrichtsfächern? Haben sich Fachdidaktiker als ‚bessere' Praktiker und Pädagogen erwiesen, ihre Erkenntnisse Eingang in umfassendere Ansätze einer Pädagogik gefunden?

Es ließe sich zweifelsohne eine Vielzahl weiterer Themen entwickeln, die nicht eindeutig dem einen oder anderen systematischen Wissenszusammenhang zuzuordnen sind, vielmehr schon aufgrund der Quellenlage und eben der Einbettung in einen umfassenden sozialhistorischen Zusammenhang Kooperation und fachübergreifende Orientierung erfordern.

Zu dem spezifischen Verhältnis von Pädagogik und Geographie seien jedoch noch einige wenige Bemerkungen hinzugefügt:

Welchen Bezug hat ein Lehrender oder auch Studierender der Pädagogik ohne eine unterrichtsfachspezifische Ausbildung und Orientierung – hier eine geographische – zur Geschichte der Geographie und des Geographieunterrichts? Bei einem an historischen Fragestellungen interessierten Pädagogen mag dieser Bezug zunächst assoziativ zu den „Realien" hergestellt werden oder auch noch der Kanon der „septem artes liberales' auf seinen Bestandteil ‚Geographie' hin befragt werden – über die Entwicklung des Faches Geographie, seine Bildungsziele und -inhalte, die Methoden u. ä. verfügt er letztlich nicht.

Chr. F. Guts Muths ist für einen Pädagogen, wie aus einem gängigen Werk zur ‚Geschichte der Pädagogik' ersichtlich, allein ‚Lehrer am Schnepfenthaler Philanthropin' – nicht mehr und nicht weniger, auch der Name Carl Ritter taucht vereinzelt im Zusammenhang mit Pestalozzis Elementarmethode auf, und Comenius' Ideen über den heimatkundlichen Unterricht bieten sogar den unmittelbaren Bezug zur Geschichte des Geographieunterrichts. Entscheidender Impuls für eine weitergehende intensivere Beschäftigung mit solchen geographiebezogenen Fragestellungen scheint aber doch ein explizites Interesse an der Geschichte des Faches Geographie zu sein.

Bei unterrichtsgeschichtlichen Forschern eines Faches erscheint jedoch ein solches umgekehrtes Nicht-Wissen, d. h. in diesem Falle das Fehlen nahezu jeglicher erziehungshistorischer Kenntnisse nicht möglich: Die Rekonstruktion von Unterricht in einer historischen Epoche macht die Einbeziehung erziehungshistorischer Erkenntnisse und Fragestellungen zur notwendigen Bedingung!

Als Beispiel seien das Buch von *Schöne*, ‚Die geschichtliche Entwicklung des geographischen Unterrichts in der Volksschule Sachsens' oder aber *A. Schmidts* Arbeit ‚Unterrichtsbeispiele zur Erdkunde, 20 Modelle aus zwei Jahrhunderten' herangezogen.

Ein Grund dafür, daß Fachdidaktiker und an der historischen Entwicklung eines Faches Interessierte nicht gänzlich ohne basale historisch-pädagogische Kenntnisse sein dürften, mag vielleicht in der – wenn vielleicht auch nur geringfügigen – pädagogischen Ausbildung liegen, die sie während eines Lehrerstudiums erfahren haben und die damit tendenziell eher eine Basis, dem Impuls für weitergehende Interessen bilden könnte.

Die Diskussion um die Frage, ob und in welchem Ausmaße für die pädagogische Praxis der Gegenwart mit ihren spezifischen Problemstellungen ein Rückgriff auf die Historie notwendig und nützlich ist, kann an dieser Stelle nicht weitergeführt werden. Festzuhalten bleibt jedoch, daß fachspezifische historische Unterrichtsforschung und Historische Pädagogik eine Einheit bilden müssen, d. h. zu einer fachübergreifenden Orientierung gelangen, die z. B. auch durch den Ausbau des erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums gefördert werden könnte. Neben der – wie diese Tagung mit ihren Themen zeigt – vorhandenen Initiative seitens eines Unterrichtsfaches ist zweifellos eine noch zu verstärkende Zuwendung zu Fragen konkreter Unterrichtsgeschichte seitens der Pädagogik zu fordern, wodurch ein erheblicher Beitrag zur Ermittlung des Theorie-Praxis-Zusammenhanges einzelner historischer Abschnitte möglich wäre.

Literatur

Ariès, Ph.: Geschichte der Kindheit, München [2] 1972.
Blättner, F.: Geschichte der Pädagogik, Heidelberg 1973.
Böhm, W., Schriewer, J. (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1975.

Dietrich, Th.: Unterrichtsbeispiele von Herbart bis zur Gegenwart, Bad Heilbrunn 1973.
Dörschel, A.: Geschichte der Erziehung im Wandel von Wirtschaft und Gesellschaft, Berlin 1972.
Hamburger, F.: Neuere Entwicklungen in der erziehungswissenschaftlichen Geschichtsschreibung, in: Lenhart, V. (Hrsg.), Historische Pädagogik, Wiesbaden 1977, S. 5–11.
Herrmann, U.: Probleme einer Erziehungswissenschaftlichen Historik, in: Blaß, J. L. (Hrsg.), Bildungstradition und moderne Gesellschaft, Hannover 1975.
Herrmann, U.: Historisch-systematische Dimensionen in der Erziehungswissenschaft, in: Wulf, Chr. (Hrsg.) Wörterbuch der Erziehung, München 1974, S. 283–289.
Krause, H. M. P.: Zur Begründungsproblematik der Historischen Pädagogik, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 53, 1977, S. 1–40.
Lenhart, V. (Hrsg.): Historische Pädagogik, Wiesbaden 1977.
Nicolin, F.: Geschichte der Pädagogik, in: Speck, J. und Wehle, G. (Hrsg.), Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, München 1970, S. 493–516.
Schmidt, A.: Unterrichtsbeispiele zur Erdkunde. 20 Modelle aus zwei Jahrhunderten, Bad Heilbrunn 1977.
Schöne, E.: Die geschichtliche Entwicklung des geographischen Unterrichts in der sächsischen Volksschule bis zur Gegenwart, Dresden 1901.
Weimer, H., Schöler, W.: Geschichte der Pädagogik, Berlin 1976.

3.3 Geschichte des Geographieunterrichts und der Geographiedidaktik zwischen Geographiegeschichte und Bildungsgeschichte

Walter Sperling

3.3.1 Die Frage nach der Geschichte

Das Interesse an Fragen der Geschichte erwacht immer dann, wenn die Gegenwart problematisch geworden ist. Es ist kein Zufall, daß solcherlei erkenntnisleitende Interessen stets auftreten, wenn Entscheidungen von geschichtlicher Tragweite für die Zukunft anstehen oder gerade getroffen worden sind. In einer solchen Situation stand der geographische Unterricht und damit auch die Methodik und Didaktik der Geographie in der Mitte des 19. Jahrhunderts in der Wirkungszeit Carl Ritters (1779–1859) – und für die Gegenwart ist eine ähnliche Lage ebenfalls zu vermuten, dies freilich mit der Einschränkung, daß die historische Reflexion mit einer gewissen Verzögerung oder Phasenverschiebung einzusetzen pflegt.

In der Entwicklung unserer Geographiedidaktik und des modernen geographischen Unterrichts stehen wir in einer solch einzigartigen Situation, die für die Geschichtsschreibung eines Tages sehr aufschlußreich werden könnte. Man darf behaupten, daß die geographiedidaktischen Diskussionen der Jahre von 1965–1975, besonders des nunmehr um ein Jahrzehnt zurückliegenden Jahres 1970 (*Birkenhauer* 1970; *Ernst* 1970; *Fick* 1970; *Hendinger* 1970; *Schultze* 1970) bereits im Begriffe sind, eine „historische Qualität" anzunehmen. Wie ein Paukenschlag stand 1969/70 nach dem Kieler Geographentag die Forderung im Raum, an die Stelle der Länderkunde nunmehr die Allgemeine Geographie in den Mittelpunkt des geographischen Unterrichts zu rücken.

Somit ist es kein Zufall, daß schon jetzt nach 10 Jahren die Frage nach der Geschichtlichkeit dieser Bewegung einsetzt. Die Träger der geographiedidaktischen Innovationen hielten es nicht für geboten, ihre Forderungen historisch zu legitimieren. Die Gründe dafür sind, wie wir gehört haben (*Eirmbter* in diesem Band), in verschiedenen Zeitströmungen zu sehen: Kritik am Historismus, Wende zum pädagogischen Realismus, zur Pragmatik und zur Empirie.

Ein weiterer Grund darf in der Hinwendung der Geographiedidaktik zur Theorie, die sich auch im Thema dieser Tagung niedergeschlagen hat, angenommen werden. Hartmut von Hentig hat bereits 1969 auf den engen Zusammenhang von Wissenschaftstheorie, Wissenschaftsdidaktik und Wissenschaftsgeschichte hingewiesen, die er „als ein Mittel zur Kritik der Verfahren, Begriffe, Fragestellungen, Denkfiguren, Einteilungen der heutigen Wissenschaft, in dem ihr geschichtsgebundener Ursprung aufgedeckt wird" (*von Hentig* 1970), mit großer Deutlichkeit hervorhob. Somit ist es

einleuchtend, daß wir jetzt an dieser Stelle die Frage nach der Geschichte und der Geschichtlichkeit geographiedidaktischen Denkens stellen.

3.3.2 Ein Beispiel zur Einführung

Als Paradigma möge der Reformansatz stehen, den *Wilhelm Grotelüschen* (1965) vorgetragen hat. *Grotelüschen* begründete damals sein Prinzip *„Dreimal um die Erde"*, das drei Jahre später, im Schlüsseljahr 1968, in Gestalt des gleichnamigen Unterrichtswerkes die Öffentlichkeit erregt hat. Die drei Stufen lauten:

- Erdkundliche Einzelbilder (5./6. Jahrgangsstufe),
- Erdteile und Länder (7./8. Jahrgangsstufe) und
- Weltkundliche Übersichten (9./10. Jahrgangsstufe).

Zwar wurde diese Stufenfolge inzwischen weiterentwickelt und abgewandelt („Menschen in ihrer Welt" – „Räume und Probleme" – „Unsere Welt im Wandel"), doch ist das Prinzip immer noch sichtbar: keine „Verdrängung" der Länderkunde, sondern eine exemplarische Konzentration in der Mitte des Kurses, um so die Grundbegriffe und die Begriffe der Allgemeinen Geographie zuerst in den orientierenden Einzelbildern und dann abschließend wieder im globalen Kontext zum Zuge kommen zu lassen.

Man ist sofort geneigt, an die Dreistufentheorie von Auguste Comte (1798–1857), dem Vater der modernen Soziologie, oder auch an verschiedene Dreistufentheorien in der Historik zu denken. Grotelüschen war sich durchaus bewußt, daß solche in Kurse gestufte Lehrgänge nicht ohne Vorbild in der Geschichte sind, doch ließ er sich nicht darauf ein, seinen Vorschlag durch einen Rückgriff auf die Vergangenheit zu rechtfertigen.

Vielmehr genügte ihm – wie er mir noch beim Mainzer Geographentag (1977) versicherte –, daß alles schon einmal dagewesen sei. In der Tat zeigt bereits ein kurzer Blick in die geographiedidaktische Literatur des 19. Jahrhunderts, daß solche dreigestuften Kurse zahlreichen Autoren, darunter auch Carl Ritter, vorschwebten. Unschwer läßt sich im Stufengang Topologie – Chorologie – Vergleichende Erdkunde jenes Konzept erkennen, das uns Grotelüschen in terminologisch modernisierter Form angeboten hat. Weitere Beispiele lassen sich beliebig ergänzen (siehe Anhang).

Das gleiche trifft zu auf die neuerdings so laut gewordene Kritik des länderkundlichen Durchgangs *„Vom Nahen zum Fernen"*, die keineswegs neu ist. Schon im 19. Jahrhundert gab es, wie wir dem Methodikbuch von *Hermann Oberländer* (1875) entnehmen können, lange Diskussionen über die Vorzüge des synthetischen Lehrgangs, der gleichsam in konzentrischen Kreisen voranschreitet, und den analytischen Lehrgang, der die Erde als Weltkörper an den Anfang stellt und dann erst die Erdteile und Länder folgen läßt. Der prominenteste Vertreter des analytischen Ganges war *Johann Christian Friedrich GutsMuths* (1759–1839), der Lehrer Carl Ritter, dessen *„Versuch einer Methodik des geographischen Unterrichts"*

(1835) selbst heute noch zur Pflichtlektüre eines jeden Geographiedidaktikers gehören sollte.

Wir erkennen, wie der Allgemeinen Geographie und der Länderkunde stets ein Elementarkurs zur topographischen Orientierung vorangestellt wurde. Die Allgemeine Geographie wurde auch als „physische Geographie" bezeichnet, die Länder- und Staatenkunde dagegen als „politische Geographie". Anders als im Stufenschema Grotelüschens stand demnach die Länderkunde nicht in der Mitte, sondern am Ende des Lehrgangs, womit ihre Wichtigkeit und Bedeutung betont wurde. Nachdem sich aber der synthetische, länderkundliche Lehrgang immer mehr durchsetzte, wurde die Allgemeine Geographie in die Oberstufe verschoben, gleichsam als systematisierender Abschluß. Diesen Zustand suchte *Arnold Schultze* (1970) zu korrigieren, freilich mit einem solchen Absolutheitsanspruch, daß die Länderkunde nicht reduziert, sondern gänzlich negiert wurde.

Selbst ein so moderner Begriff wie „Spiralcurriculum" ist nicht ganz neu. *Oberländer* (1875, Seite 108 f.) berichtet von einem Lehrgang „Weltkunde als Anschauungsunterricht" von Nacke, der aus drei Kursen besteht: im ersten Kurs werden Heimat, engeres und weiteres Vaterland, außerdeutsche Länder Europas, fremde Erdteile, astronomische, allgemeine, physische und politische Erdkunde behandelt, im zweiten Kurs folgt in der gleichen Reihenfolge die Erweiterung des Stoffes und schließlich im dritten Kurs die Vervollständigung und eine vergleichende Betrachtung. Wie in einer Lernspirale wird nach dem Prinzip der curricularen Wiederholung der Stoff auf dem nächsthöheren Lernplateau vertieft. Dennoch möchten wir an dieser Stelle von dem reizvollen Vorhaben Abstand nehmen, nunmehr den Nachweis zu erbringen, daß alles schon einmal dagewesen sei. Historisches Verständnis hat vielmehr auszugehen von der Selbsteinschätzung einer Zeit und ihrer damals als Gegenwart empfundenen Erfahrungen, die aus der Sicht unserer Absichten leicht zu vordergründigen Mißdeutungen Anlaß geben könnten.

3.3.3 Einige forschungsmethodische Fragen

Forschungen zur Geschichte der Geographiedidaktik und des geographischen Unterrichts (nachfolgend sprechen wir immer von Geschichte des Geographieunterrichts und schließen das geographiedidaktische Denken mit ein) bedürfen einer präzisen Fragestellung, auch im Hinblick auf die Forschungsaktivitäten anderer Disziplinen, die wissenschaftshistorisch arbeiten. Die Frage, ob es sich um eigenständige fachdidaktische Forschungen handeln soll oder ob um Teilforschungen zur Bildungsgeschichte oder zur geographischen Disziplingeschichte, kann entsprechend dem gewählten Problem durchaus unterschiedlich beantwortet werden.

Geschichte der geographischen Bildung muß immer als ein Teilkomplex der Bildungs- und Erziehungsgeschichte gesehen werden. Die Geschichte der Kultur und der geistigen Zivilisation steckt einen Rahmen, der nicht außeracht gelassen werden kann. Die geschichtliche Entwicklung der

Institutionen, der Lehrprogramme, der Unterrichtsmethodik und des Unterrichtsgeschehens wie auch der Medien kann nicht isoliert, also ohne Bezug zur Pädagogik oder zu anderen Unterrichtsfächern, behandelt werden.

Dennoch ist die Geschichte des Geographieunterrichts zugleich eine Säule der geographischen Disziplingeschichte. Der Inhalt der geographischen Lehre kann geschichtlich nicht interpretiert werden ohne die Kenntnis der zeitgebundenen Fragestellungen der Geographie als Wissenschaft, ihres institutionellen Rahmens und ihrer gesellschaftlichen Einbindung. Fragen wie etwa nach dem Verhältnis von Allgemeiner Geographie und Länderkunde in der Schulgeographie gewinnen aus der Sicht der Bildungsgeschichte nur Substanz, wenn die geographische Disziplingeschichte beachtet wird.

Wir kommen also zu dem Ergebnis, daß Forschungen zur Geschichte des Geographieunterrichts stets interdisziplinär angelegt sein müssen. Sie verbinden die Bildungsgeschichte mit der Disziplingeschichte der Geographie, die ja selbst ihr Teil zur Bildungsgeschichte leistet, aber auch der ihr benachbarten Natur- und Geisteswissenschaften einschließlich derer Didaktiken. Dazu kommt natürlich die Geschichtswissenschaft selbst, nicht nur wegen ihrer wissenschaftlichen Methodik, sondern auch im Hinblick auf die Fortschritte der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, die bei einer rein geistesgeschichtlichen Betrachtung, wie sie früher geübt wurde, zuwenig beachtet worden sind.

Aber auch die Frage nach dem sachlichen, zeitlichen und räumlichen Rahmen muß gestellt werden. Die neuerdings mehrfach gehörte Aussage, die Geschichte des Geographieunterrichts beginne mit dem Jahr 1872, also der Einführung des selbständigen Erdkundeunterrichts an den preußischen Volksschulen, beruht auf einem Mißverständnis und ist in dieser Form falsch. Die Schulbuchliste, die wir in der „Geographiedidaktischen Quellenkunde" (*Sperling* 1978a) vorstellen konnten, zeigt eindeutig, daß gerade die Biedermeierzeit von einem geradezu atemberaubenden Aufschwung der Schulgeographie gekennzeichnet war. Geographische Unterweisung gab es schon im Altertum, im Mittelalter und in der Neuzeit bis 1871. Damit erhebt sich letztlich auch die Frage nach einer sachgerechten Periodisierung. Die Epochen der allgemeinen Geschichte können hier nur einen groben Rahmen abgeben. Der Blick auf die Wirtschaftsgeschichte, die Sozialgeschichte, die Verwaltungsgeschichte und die Technikgeschichte legt andere Möglichkeiten der Periodisierung nahe. In der Tat können wir 1871 eine neue Periode beginnen lassen und, fast auf das Jahr genau, ein Jahrhundert später eine weitere. Sehr ergiebig für eine Periodisierung scheinen die „Reformzeiten" zu sein, die jeweils einen neuen Abschnitt einzuleiten pflegen.

Der sachliche Rahmen sollte sich nicht auf den institutionalisierten Geographieunterricht beschränken. Dies zeigt allein schon ein Blick auf die Entwicklung der Geographie als Wissenschaft, die sich nicht selten im Schoße anderer Disziplinen vollendet hat: in der Kosmologie, der Ethnologie, der Staatswissenschaft und Kameralistik, der Geschichtswissenschaft und der Volkskunde. *Hanno Beck* (1977) äußerte sich anläßlich der Bezeichnung seines Bonner Lehrstuhls sehr geistreich zu der Erwartung, daß

sich beispielsweise Geschichte der Geographie und Geschichte der Naturwissenschaften schwerlich voneinander trennen lassen (siehe auch *Beck* in diesem Band). Diese Erkenntnis veranlaßt zu der Aufforderung, auch die Geschichte des naturwissenschaftlichen Unterrichts, über den bereits hervorragende Monographien vorliegen (*Pahl* 1913; *Schöler* 1970), in den weiteren Rahmen unserer Betrachtung miteinzubeziehen. Das gilt natürlich auch für die Geschichte der Schulastronomie (*Lindner* 1969), denn die Grundlagen der Himmelskunde werden selbst heute noch im Rahmen der Schulerdkunde gelehrt, wie dies auch die entsprechenden Beigaben in älteren und modernen Schulatlanten zeigen.

Auf der anderen Seite darf aber nicht vernachlässigt werden, daß es im naturwissenschaftlichen Unterrichtskomplex nur um die geowissenschaftliche Unterweisung geht. Vielmehr bildeten Geschichte und Geographie für eine lange Zeit – und in Frankreich ist es bis in die nahe Gegenwart so gehalten worden – ein Unterrichtsfach, so daß auch die Geschichte des Geschichtsunterrichts befragt werden muß (*Reichert* 1976; *Herbst* 1977; *Quandt* 1978). Wie der geschichtliche Unterricht übernahm auch der Geographieunterricht schon früh die Aufgabe der staatsbürgerlichen Erziehung und politischen Bildung. Heute sind beide Fächer gemeinsam mit dem Fach Sozialkunde in der Gemeinschaftskunde oder Gesellschaftslehre vereinigt, als deren Vorläufer die von Wilhelm Harnisch (1787–1864) geforderte „Weltkunde" gelten kann, die eine ähnliche Fächerverbindung, freilich mit Einschluß der Naturgeschichte, intendierte. Die Geschichte des Schulfaches Sozialkunde wird also eine ganze Reihe von Deckungen mit der Geschichte unseres Unterrichtsfaches aufweisen.

Heute entdeckt man auch den Wert der Geographie für die technisch-ökonomische Bildung, nachdem neue Schulfächer wie Polytechnik, Arbeitslehre und Wirtschaftslehre in Konkurrenz zum geographischen Unterricht getreten sind. Betrachten wir beispielsweise die Anfänge des geographischen Unterrichts in den Halle'schen Waisenhausanstalten bei August Hermann Francke (1663–1727), dann stellen wir fest, daß hier Welt- und Naturkenntnis nicht nur unter das Gebot christlichen Handelns gestellt, sondern auch von praktischen Nützlichkeitserwägungen geleitet wurden. Als in Trier im Jahre 1801 die „Societé des recherches utiles du Département de la Sarre", die heutige „Gesellschaft für nützliche Forschungen", gegründet wurde, stellte sich diese im ersten Jahr ihres Bestehens die Aufgabe, die physische und politische Geographie des Saardepartements zu erforschen und darzustellen (*Reidel* 1975; *Zenz* 1979). Diese Bestrebungen blieben nicht ohne Folgen für den geographischen Unterricht an den Trierer Schulen (siehe *Groß* in diesem Band). Wir denken hier auch an die anregende Dissertation von *Edgar Wagner* (1979) über das Weinbaugebiet an der unteren Nahe, in der gezeigt werden konnte, daß im aufkommenden landwirtschaftlichen Fortbildungswesen geographische Kenntnisse hoch im Kurs standen – eine Entwicklung übrigens, die in der heutigen Volksrepublik China eine interessante Parallele findet.

Schließlich bleibt die Frage nach dem geographisch-regionalen Rahmen einer Geschichte des Geographieunterrichts. Es scheint eine Konvention

zu bestehen, daß wir hier nur die Geschichte der geographischen Lehre in Deutschland oder im deutschen Sprachraum betrachten wollen. Dagegen hat *Hanno Beck* (1973) am Beispiel der Problemgeschichte der Geographie als Wissenschaft überzeugend nachgewiesen, daß wir die europäische (und nicht nur die westeuropäische) Entwicklung ins Auge fassen müssen. Das bedeutet im Klartext, an den entsprechenden Forschungen im europäischen Ausland können wir nicht vorbeigehen, sei es des notwendigen Vergleiches wegen, sei es um die Hypothesen mit einem stärkeren Generalisierungsgrad formulieren zu können. Wie sieht es aber mit den nichtabendländischen Kulturen und Kulturerdteilen aus? Beck meint, diese müssen ihre Geschichte der Geographie (und wohl auch des Geographieunterrichts) selbst schreiben. Gleichzeitig müssen wir aber die Notwendigkeit sehen, alle Entwicklungen auch interkulturell und intersystemar zu beobachten. Selbstverständlich ist für uns von Interesse, wie die Indianer, die Eskimos oder die Buschleute ihren Nachwuchs in die geographische Orientierung eingeführt haben. Von Belang ist auch die Entwicklung der sowjetischen Schulgeographie seit 1920, die sich in der Gegenwart bis in den geographischen Unterricht in den sozialistischen Ländern Europas fortsetzt. Damit wird behauptet, daß die Historik und Komparatistik in der fachdidaktischen Grundlagenforschung eng miteinander korrespondieren (*Sperling* 1977 c).

3.3.4 Mögliche Forschungsansätze

Forschungen zur Geschichte des geographiedidaktischen Denkens und des geographischen Unterrichts können in Fragestellung und Methode sehr verschieden angesetzt werden. Wir berufen uns auf die Forschungsansätze der allgemeinen Geschichtswissenschaft, werden allerdings einige Akzente anders verteilen müssen.

– Der *biographische* Ansatz: dieser Zugriff ist naheliegend, solange unser Wissen noch lückenhaft ist. Stets sind es die Gedankengebäude und Werke bedeutender Einzelpersönlichkeiten, die unsere Anteilnahme erwecken: Johann Amos Comenius, der große Lehrer der Völker und Geograph seines Vaterlandes, Johannes Honter, der Reformator Siebenbürgens und wahrscheinlich der erste Autor eines geographischen Lehrplans, Jean Jacques Rousseau und Johann Heinrich Pestalozzi als Vorboten eines neuen Zeitalters, Johann Christoph Dietrich GutsMuths und Carl Ritter als Repräsentanten des Aufbruchs der Geographie im vergangenen Jahrhundert, Heinrich Harms und Hermann Haack als nachhaltige Förderer des Unterrichts, Hermann Lautensach und Julius Wagner als typische Vertreter der länderkundlichen und arbeitsschulmäßigen Schulgeographie und manche andere. Ein chronologisch geordnetes biographisches Lexikon von Geographiedidaktikern und Schulgeographen, analog zur Darstellung der Schulpädagogik durch *Karl Odenbach* (1970), könnte wenigstens als Materialsammlung am Anfang stehen. Dem Vorzug eines solchen Ansatzes stehen allerdings auch einige Nachteile gegenüber, beispielsweise die Gefahr einer zusammenhanglosen „Ahnengalerie", die allenfalls den Stoff für traditions-

bewußte Festreden hergibt (dazu *Schramke* in diesem Band). Verschiedene Vorträge dieses Symposiums folgen dem biographischen Ansatz wie die von *Karl E. Fick* über Julius Wagner und *Mechthild Hoffmann* über Franz Schnaß (siehe Fick und Sperling in diesem Band).

– Der *institutionengeschichtliche* Ansatz: Immer sind es Institutionen, die den Rahmen für Forschung und Lehre der Geographie bieten. Es sind dies die Schulen, die Hochschulen und Universitäten, die Institute und Akademien, wissenschaftliche Gesellschaften, Verlagsanstalten, Museen, Behörden und andere Einrichtungen, in denen geographische Ausbildung betrieben und geographische Bildung gepflegt wird. Nicht selten gibt ein Jubiläum den Anlaß dazu, eine Institutionengeschichte zu schreiben. Hier wird historische Tatsachenforschung nach der Fallmethode geleistet. Die vorliegenden Ergebnisse sind die gründlichsten, die aufgetrieben werden können, doch ermangeln sie wegen der Einmaligkeit weithin der Generalisierbarkeit. Eine der schönsten und immer noch aktuellsten Fallstudien dieser Art ist die Arbeit über die geschichtliche Entwicklung des geographischen Unterrichts im sächsischen Volksschulwesen von *Emil Schöne* (1901), die bereits in einem vorangegangenen Vortrag gewürdigt wurde (siehe *Eirmbter* in diesem Band). An diese Stelle gehört auch der Hinweis, daß einmal die Geschichte des „Deutschen Museums für Länderkunde" in Leipzig geschrieben werden sollte, das geradezu ein Musterbeispiel für das steigende Ansehen der geographischen Bildung im deutschen Sprachraum gewesen ist. Dem institutionengeschichtlichen Ansatz folgt im Rahmen dieser Tagung der Vortrag von *Guido Groß* über den geographischen Unterricht an den Trierer Schulen am Ende des 18. Jahrhunderts (siehe *Groß* in diesem Band).

– Der ideengeschichtliche Ansatz: Sowohl in der Geschichte der Bildung und Erziehung als auch in der Geschichte des geographischen Denkens dürfte der ideengeschichtliche Ansatz der konstruktivste sein, denn er genügt nicht zuletzt auch der heute oft gestellten Forderung nach „gesellschaftlicher Relevanz". Er ist dem biographischen Ansatz durchaus verwandt, setzt aber auch eine gute Kenntnis der Institutionen voraus. Ideen drücken sich nachhaltig in programmatischen Äußerungen aus, wie sie nicht selten in den Vorreden zu den Lehrprogrammen und Curricula nachzulesen sind. Solche Forschungen, die sich zunächst mit der Ideengeschichte des geographischen Curriculums beschäftigen, orientieren sich nicht an der Realität, sondern an der Vollkommenheit der gesteckten Ziele, wie dies auch die geschichtlich werdende Gegenwart zeigt, wo Wunsch und Wirklichkeit noch weit auseinander klaffen. Hier tut es not, zunächst einmal die Quellen aufzubereiten. In ihrer Dissertation über den geographischen Unterricht in Deutschland bis 1850 hat *Hella Kinzel* (1959), allerdings mit der Zielsetzung einer marxistischen Geschichtsinterpretation, vorwiegend ältere Schulprogramme ausgewertet. Wir entnehmen daraus die Forderung, einmal einen Quellenband mit Auszügen aus Schulprogrammen, Lehrplänen und amtlichen Richtlinien zu erstellen, was besonders für die Zeit dieses Jahrhunderts anzustreben ist. Dem ideengeschichtlichen Ansatz folgt im Rahmen dieser Veranstaltung der Vortrag von Volker Albrecht, der sich

das Beispiel der Politischen Geographie im Geographieunterricht seit 1900 gewählt hat.

– Der methoden- und unterrichtsgeschichtliche Ansatz: Wie Didaktik und Methodik eng einhergehen, so muß sich die Methodikgeschichte auch an die Ideengeschichte anlehnen. Dabei geht es um die Organisationsformen des geographischen Unterrichts, die Unterrichtsgestaltung im einzelnen, die Lehrverfahren, auch die Formen der Ergebnissicherung und der Leistungskontrolle, die sämtlich als Ergebnis sozialer Interaktionen gesehen werden können, die auch in einem größeren geschichtlichen Zusammenhang stehen. Gemeint sind aber auch Forschungen über das Unterrichtsgeschehen im einzelnen, denn Einblicke in die pädagogische Realität früherer Zeiten sind selten, aber gefragt, denn belegbar sind zumeist nur die Idealzustände. Es ist nicht so wie hier im Videozentrum dieser Universität, wo Filme und Bänder mit gehaltenen Unterrichtsstunden bereit stehen, eine solche Art der Dokumentation kannte man in früheren Zeiten nicht. Dafür müssen andere Quellen erschlossen werden, beispielsweise Akten der Schulverwaltung, Berichte der Schulaufsicht, Tagebücher, biographisches Material, und selbst die belletristische Literatur dürfte da und dort einen kleinen Einblick in die Wirklichkeit bieten. Als ein erster Einstieg dürften die „Unterrichtsbeispiele zur Erdkunde. Zwanzig Modelle aus zwei Jahrhunderten" von *Alois Schmidt* (1977) dienen, die in dieser Form allerdings noch einer Verbreiterung und tieferen Kommentierung bedürfen.

– Der *mediengeschichtliche* Ansatz: Heute ist man sich bewußt, daß geographischer Unterricht unter Anwendung der verschiedenen Medien besonders gut anschlägt. Lehrbücher, Wandkarten und Atlanten wurden schon früh im Unterricht verwendet, und manche Bibliothek oder Sammlung verfügt über entsprechende Stücke (siehe die Vorstellung alter Erdkundebücher in der Stadtbibliothek Trier, kommentiert von *Kostka* in diesem Band). Auch die Pädagogik hat sich der mediengeschichtlichen Forschung zugewendet (*Döring* 1969: *Rommel* 1968). Die Würzburger Dissertation zur Geschichte des geographischen Schulbuches von *Max Hasl* (1903), von modernen Schulbuchforschern schon nicht mehr beachtet, stellt sich als eine wahre Fundgrube heraus. *Karl Langosch* (1960) edierte das erste Erdkundebuch für die Deutsche Schule, die 1512 gedruckte „Brevis Germanie descriptio" des *Johannes Cochlaeus*, während neuerdings *Manfred Büttner* (1979) das Buch Neanders hervorhob. Auch über die Geschichte der Schulkartographie sind wir recht gut informiert, beispielsweise über die Geschichte der österreichischen Mittelschulatlanten durch *Hans Slanar* (1952) sowie über Leben und Werk von Hermann Haack durch verschiedene Beiträge (*Lehmann* 1977[2]).

– Der *sozialgeschichtliche* Ansatz: Hier geht es nicht nur um die „gesellschaftliche Relevanz" der Geographie und des geographischen Unterrichts in vergangenen gesellschaftlichen und politischen Systemen, sondern auch um bildungsökonomische Fragen, also um die materiellen Aufwendungen, die vergleichsweise an niederen und höheren Schulen für das Fach Geographie investiert wurden. Was kostete eine Wandkarte, ein Atlas, ein Globus oder ein Schulbuch und wer konnte es besitzen? *Slanar* (1952) berichtet,

daß in den 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts der österreichische Kozenn-Atlas 3,60 Gulden kostete, das war ein Drittel des Wochenlohnes eines qualifizierten Facharbeiters von damals. Betrachtet man sich einmal in der Gegenwart die Rechnungen eines Handwerkers, dann wird man unschwer feststellen, daß hier für eine Arbeitsstunde ein Meisterlohn eingesetzt wird, der zum Kauf von zwei Schulatlanten ausreichen mag. Erst vor diesem Hintergrund wird klar, welche Bedeutung früher die Selbstherstellung von Lehrmitteln gehabt hat.

– Der *systemkritische* Ansatz: Daß ein Fach wie der geographische Unterricht stets im Einklang mit den politischen Bedingungen der Zeit stand, zeigen viele Arbeiten. Insgesamt gewinnt man den Eindruck, daß der Wert des Geographieunterrichts immer dann besonders hoch eingeschätzt wurde, wenn er der „Systemstabilisierung" diente. Von diesem Ansatz geht *Wolfgang Schramke* (1975) in seiner Studie zur Paradigmengeschichte der Geographie und ihrer Didaktik aus, die dem Geltungsanspruch und der Identitätskrise des Faches gewidmet ist. Freilich versteht diese Arbeit sich nicht als Geschichtsschreibung, sondern als Kritik an den gegenwärtigen Zuständen der Schulgeographie. Dies trifft auch auf die Arbeiten von *Karlheinz Filipp* (1975; 1978) zu, die sich ebenfalls als kritischer Beitrag zur konservativen Ideologie verstehen und deshalb der Gefahr unterliegen, aus dem Zusammenhang gerissene Zitate allzu absolut zu setzen. Wir haben uns hier in Trier bemüht, einmal einige Probleme des erdkundlichen Unterrichts in der nationalsozialistischen Zeit zu beleuchten und dabei herausgefunden, daß das Jahr 1933 eigentlich keine Zäsur bildet, vielmehr war das deutschlandkundliche Prinzip schon vorher, nämlich durch die Nichtbewältigung der territorialen Folgen des Ersten Weltkrieges, zur Ideologie geraten (dazu die Kurzbeiträge von *Hoffmann*, *Leinen* und *Thomé* in diesem Band).

– Der *zeitgeschichtliche* Ansatz: Wie in der allgemeinen Geschichte wird man zunächst fragen müssen, wann die Zeitgeschichte beginnt: 1914, 1919, 1933 oder 1945. Tatsächlich geht es um die bemerkenswerte Entwicklung des Geographieunterrichts seit dem Zweiten Weltkrieg, die aber ohne die vorangegangene Zeit nicht verstanden werden kann, zumal ja auch eine nicht zu unterschätzende personale Kontinuität zugegeben werden muß. Die „Dreißig Texte zur Didaktik der Geographie" von *Arnold Schultze* (1976), die in erster Auflage 1971 erschienen waren, sind selbst schon ein bemerkenswertes Ergebnis zeitgeschichtlicher Geschichtsschreibung, ganz zu schweigen von verschiedenen Bilanzierungen der soeben ausgetragenen Reformdiskussion, die als allgemein bekannt vorausgesetzt werden dürfen. Dazu gehört auch die Arbeit „Geographie und Geographieunterricht in der DDR" (*Sperling* 1977b), die sich etwa mit Fragen der Periodisierung und der Einwirkung der allgemeinen politischen und gesellschaftlichen Bedingungen im zweiten Staat Deutschlands auf die Lehre der Geographie beschäftigt.

– Der *wahrnehmungsgeographische* Ansatz: Die „Geographie der Wahrnehmung" geht von Vorstellungsbildern bei Individuen und Gruppen aus und macht das räumliche Bewußtsein und damit die Raumbewertung zu einer geographischen Kategorie. Uns interessiert hier die Problematik

der Psychodistanz und der Images. Es ist eine bemerkenswerte Tatsache, daß sich durch die Fortschritte der Komunikationstechnologie und im Informationswesen die „Reichweiten" geändert haben. Das Verhältnis von „Nähe" und „Ferne" hat sich nachhaltig geändert. Was bedeutete früher „Heimat", was war die „Welt"? Der wahrnehmungsgeographische Ansatz könnte sich die Aufgabe stellen, die quantitative und qualitative Veränderung der „Weltbilder", wie sie jeweils dem Geographieunterricht zugrunde lagen, einer Analyse zu unterziehen. Zwei Beispiele mögen dies belegen: In der „Vaterländischen Erdkunde" von Heinrich Harms hatten die deutschen Kolonien, selbst als sie schon verloren waren, einen so hohen Stellenwert, daß sie in der Abfolge der Länder gleich hinter Deutschland und noch vor den europäischen Nachbarländern rangierten. Eine ähnliche Sonderstelung beanspruchte im 19. Jahrhundert die Landeskunde Palästinas, die als Schauplatz der biblischen Geschichte eine hervorragende Sonderstellung einnahm (dazu der Vortrag von *P. Jakob Moskopp* in diesem Band).

3.3.5 Die Quellenlage

Die Quellenlage für Forschungen zur Geschichte des Geographieunterrichts ist gut. Das gleiche trifft auf die bibliographische Erschließung der Sekundärliteratur zu, Schwierigkeiten bestehen nur beim Nachweis der Lehrpläne wie auch der verschiedenen Auflagen der Schulbücher und Arbeitsmaterialien. Dabei nimmt die ältere Sekundärliteratur selbst den Charakter von Quellen an.

Gesamtdarstellungen zur Geschichte des geographischen Unterrichts finden wir beispielsweise bei *Hermann Oberländer* (1875), *Michael Geistbeck* (1877), *Philipp Kropatschek* (1883), *Christian Gruber* (1901), *K. C. Rothe* und *E. Weyrich* (1912) und anderen, ganz umfassend dann bei *Franz Schnaß* (1923). Seitdem wurde es wohl Mode, einer jeden Gesamtdarstellung der Methodik und Didaktik des Erdkundeunterrichts eine historische Einleitung voranzustellen, ein Brauch, von dem man offenbar erst in den letzten Jahren abgekommen ist. Die Darstellung von *Rolf Hübner* (1953) ist durchaus gediegen, wenn auch dem einseitigen Standpunkt von Ewald Banse verpflichtet, *Ludwig Bauer* (1976) versuchte auf wenigen Seiten eine tabellarische Übersicht, die freilich beim gegenwärtigen Stand unserer Kenntnisse unter einer unangemessenen Generalisierung leiden muß.

Die Darstellungen zur Geschichte der Pädagogik etwa von *Albert Reble, Walter Schöler* (1970) und *Karl-Heinz Günther* (1970) gehören nur randlich in unsere Betrachtung; daneben sollten ältere Darstellungen in der Bildungsgeschichte nur vernachlässigt werden.

Bei der bibliographischen Erschließung setzen wir mit der „Geschichte der Methodologie der Erdkunde" von *Johann Gottfried Lüdde* (1849) an, die praktisch seit den Anfängen eine kommentierte Bibliographie mit 387 Titeln bietet. Daran schließt, mit den geographisch-methodischen Arbeiten von 1848 bis 1883, *W. Wolkenhauer* (1864) an. Auch in den ersten

Bänden des „Geographischen Jahrbuches" finden wir ausführliche Berichte zum Stand der Geographiemethodik von *Hermann Wagner* (1878, 1882), die leider nicht fortgeführt worden sind. Ein reichhaltiges Verzeichnis geographischer Lehrbücher enthält auch die „Bibliotheca Geographica" von *Wilhelm Engelmann* (1857), darüber hinaus eine bemerkenswerte Liste von Reiseführern und sonstigen Ratgebern für die praktische Geographie. Wir wollen es bei diesen Nennungen bewenden lassen, noch mehr Einstiege bietet die „Geographiedidaktische Quellenkunde" (*Sperling* 1978 a).

Nachdem die geographische Fachbibliographie den Unterricht zunehmend vernachlässigte, müssen wir uns der pädagogischen Bibliographie zuwenden, die sich zuverlässig aller Schulfächer angenommen hat: Der „Pädagogische Jahresbericht für Deutschlands Volksschullehrer" (1846 bis 1919), die „Jahresberichte für das höhere Schulwesen" (1887 bis 1919), „Die erziehungswissenschaftliche Forschung" (1924 bis 1941) und die „Erziehungswissenschaftliche Dokumentation" (seit 1945) geben eine fast lückenlose Abfolge. Die offenstehenden Jahre von 1920 bis 1923 und von 1942 bis 1944 können leicht durch die Berichterstattung im „Geographischen Anzeiger" erschlossen werden.

Sehr wichtige Quellen sind die geographischen Lehrbücher wie auch die methodisch-didaktischen Handbücher und Hilfsbücher für die Lehrer. In der „Geographiedidaktischen Quellenkunde" (*Sperling* 1978 a, S. 420–481) konnten für die Zeit von 1503 bis 1876 allein 772 Schulbuchtitel nachgewiesen werden, und dies bei einer einmaligen Nennung der Ersterscheinung ohne Berücksichtigung der folgenden Auflagen. Dazu kommen weitere 307 Methodikbücher von 1693 bis 1978 (ebda., S. 524 bis 548), nicht gerechnet die Handbuchartikel und kleine Gesamtdarstellungen. Beide Verzeichnisse sind noch weit davon entfernt, vollständig zu sein, geben uns aber schon einen gewissen Einblick. Auch sind beide Abteilungen schwer voneinander zu trennen, zumal es auch Mischformen gibt wie Schülerbücher, die gleichzeitig Anweisungen für den Lehrer enthalten.

Am Rande mögen noch weitere Medien des geographischen Unterrichts genannt werden, so die älteren Schulatlanten, Wandkarten, Anschauungsbilder und Modelle, wie man sie nicht selten im Gerümpel stillgelegter Schulen vorfindet. Eine historische Mediensammlung gehört zu den Desideraten der Erziehungsgeschichte.

Geographielehrpläne gibt es erst seit der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts. Manche sind in Methodikbüchern oder auch in den schulgeographischen Zeitschriften abgedruckt worden, doch nicht immer sind sie leicht zu finden. Eine entsprechende Quellenpublikation wäre hier vonnöten.

Hinsichtlich der älteren Zeiten wird man sich vielfach auf die Programmschriften stützen müssen, die von den höheren Schulen früher in regelmäßigen Abständen vorgelegt wurden und nicht nur curriculare Angaben, sondern auch methodische Abhandlungen enthalten. Ein Verzeichnis der Programmabhandlungen deutscher und österreichischer Schulen liegt in 36 Bänden für die Jahre von 1876 bis 1916 vor. In der schon erwähnten Dissertation von *H. Kinzel* (1959) werden zahlreiche ältere Programm-

schriften bis 1850 genannt, die Hinweise auf die Entwicklung des Geographieunterrichts in Deutschland geben.

Dagegen ist nicht abzuschätzen, was aus pädagogischen Quellensammlungen, die bereits publiziert sind, für unsere Fragestellung herausspringt. Eine gründliche Durchsicht der Register und möglicherweise auch eine Neuregistrierung unter dem Aspekt der Geographiegeschichte könnte hier Klarheit bringen und Doppelarbeit vermeiden.

3.3.6 Forschungsperspektiven

Derzeit eine Gesamtdarstellung der Geschichte der Geographiedidaktik und des geographischen Unterrichts zu geben, dürfte – selbst in Form eines Lexikon- oder Handbuchartikels – ein schwieriges Unterfangen sein. Der Forschungsstand ist völlig veraltet und zudem durch die Abwendung von der historistischen Geschichtsschreibung suspekt geworden, so daß viele verdienstvolle frühere Untersuchungen nurmehr den Wert von Materialsammlungen haben und einer völlig neuen Interpretation bedürfen. Das soll freilich nicht heißen, daß diese Arbeiten lediglich die Funktion von „Steinbrüchen" haben, vielmehr sind sie selbst durch den zeitlichen Abstand und die gewandelten gesellschaftlichen Verhältnisse zum Gegenstand einer neuen Geschichtsbetrachtung geworden.

Bei der Entwicklung eines Forschungsprogramms dürfte es zweckmäßig sein, sich nicht nur an der lokalen Quellenlage zu orientieren, sondern auch die laufenden Forschungen in der Erziehungs- und Bildungsgeschichte wie auch in der Disziplingeschichte der Geographie zu beobachten und die hier gepflegten Schwerpunkte in die eigene Fragestellung einzubeziehen. Das gleiche gilt für historische Forschungsaktivitäten in den Nachbarfächern, etwa zum naturwissenschaftlichen Unterricht, zum Geschichtsunterricht, zum Deutschunterricht, zum Sportunterricht, zum Religionsunterricht und neuerdings auch zum Unterricht in der Wirtschaftslehre.

Doch schon ein grober Überblick zeigt, daß sich eine Reihe von Desideraten andeuten, so die Entwicklung der Schulgeographie unter den sich veränderten Bedingungen des beginnenden Industriezeitalters, die weitere Entwicklung des 20. Jahrhunderts unter dem Gesichtspunkt der Imperialismusforschung, schließlich die Zeitgeschichte des geographischen Unterrichts seit 1919 und die Entfaltung der Unterrichtstechnologien und Medien aus dem Blickwinkel der Technikgeschichte.

Es folgen einige Themenvorschläge, die einer Diskussion und Ergänzung bedürfen. Teils knüpfen diese an bereits gesicherte Forschungen an, teils berücksichtigen sie die offenstehenden und in dieser Gegenwart besonders interessierenden Probleme.

– Die *Anfänge* des geographischen Unterrichts im 16., 17. und 18. Jahrhundert: Es ist eine allgemeine Tugend der Historiker, stets „bei den Anfängen" zu beginnen. Diesem Forschungstrieb verdanken wir immerhin eine ganze Reihe von fundierten Arbeiten, die dem Traditionsverständnis

dienen können. Es muß aber auch gleichzeitig angemerkt werden, daß diese Forschungen derzeit nicht die wichtigsten sind.

– Die *Carl-Ritter-Zeit*: 1979 wurde der 200. Geburtstag Carl Ritters gefeiert, Festkolloquien fanden in beiden Staaten Deutschlands statt, eine bemerkenswerte Monographie (*Beck* 1979) und ein Ausstellungskatalog (*Zögner* 1980) sind erschienen. Doch die Hinweise auf Ritters Bedeutung für die geographische Unterrichtstheorie blieben spärlich, manches mußte offenbleiben – kein Geographiedidaktiker oder Schulgeograph fühlte sich berufen oder in der Lage, einen kompetenten Beitrag zu diesem Jubelfest zu liefern. Gerade die Begegnung Ritter-Pestalozzi, die von *Ernst Plewe* (1959) so liebevoll geschildert und mit Quellen belegt worden ist, hätte zu einer vertieften Beschäftigung Anlaß geben können, was gleichzeitig zu einer schönen Verbindung zwischen Erziehungs- und Bildungsgeschichte einerseits und der Disziplingeschichte der Geographie geführt hätte. *Plewe* (1978) brachte den Katalog der Ritter'schen Bibliothek in einer bemerkenswerten Faksimile-Ausgabe heraus, doch leider ist die Edition nicht komplett, und auf die Wiedergabe der pädagogischen Bestände dieser Bibliothek wurde leider verzichtet.

– Die Etablierung der *Hochschulgeographie* als Institutionalisierung der höheren geographischen Lehrerbildung: Die Institutsgeschichten (*Wenk* (1966); *Stein* (1972); *Schröder* (1977), denen anläßlich der hundertjährigen Jubiläen bald weitere folgen werden, geben ebenso wie die Verhandlungsbände der ersten Deutschen Geographentage (1881 ff.) einen guten Einblick. *Gerhard Hard* (1979) hat diesen Zeitabschnitt bereits zum Gegenstand einer kritischen Betrachtung gemacht.

– Das Erwachen der geographischen *Vaterlandskunde*: Die steigende Aufmerksamkeit der Heimatkunde, Landeskunde, Volkskunde und Vaterlandskunde ist eine Folge des organologisch-romantischen Denkens im 19. Jahrhundert, das zu Unrecht aus heutiger Sicht gelegentlich als „konservativ" denunziert wird (*Filipp* 1975). Es handelt sich um eine Bewegung, die keineswegs auf den deutschen Sprachraum beschränkt ist und einige Jahrzehnte später bemerkenswerte Parallelen bei unseren slawischen Nachbarvölkern gefunden hat. Die Reichsgründung hat selbstverständlich wichtige Anstöße für ein neues Bewußtsein von Erziehung und Bildung gegeben, ebenso wie in der Gegenwart die Gründung der jungen Nationalstaaten im dortigen Geographieunterricht zur nationalen Bewußtseinsbildung beiträgt. Die Thesen von *Heinrich Harms* (1895) gewinnen eine neue Aktualität angesichts der „deutschen Frage" in der Gegenwart, die kürzlich durch einen Beschluß der Kultusministerkonferenz angesprochen wurde. Hier zeigt sich, daß solche Manifestationen aus dem Geist ihrer Zeit gedeutet werden müssen, denn sonst stellen sich Fehlinterpretationen ein.

– Das *Reformzeitalter* nach dem Ersten Weltkrieg: Jugendbewegung, Arbeitsschule, Einheitsschule und Reformpädagogik, Demokratisierung und Chancengleichheit sind Ideale, die den Abgang der Monarchie und des Obrigkeitsstaates symbolisieren. Daß die Reform dennoch nicht zündete, ja nicht einmal nach 1945 ernsthaft in Angriff genommen wurde, zeigt beispielsweise auch die Kontinuität der geographischen Lehrpläne seit 1880.

Dennoch gab es eine ganze Reihe von ideenreichen Gegenvorschlägen und Varianten, die einmal vor dem politischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Hintergrund dieser Zeit gewürdigt werden sollten.

– *Erdkundeunterricht* in der Zeit von 1933 bis 1945: Erst seit 1968, seit dem Bruch mit vielen Traditionen, sind wir freier geworden in der „Bewältigung" der Entwicklungen dieser Zeit. Das fächerübergreifende Rahmenthema könnte lauten: *„Schule im Totalitarismus"*. Das zeigt auch das große Interesse, daß der Studie *„Schule der Diktatur"* von *Kurt-Ingo Flessau* (1977) entgegengebracht wurde, die nunmehr schon als Taschenbuch erscheint. Hier findet man auch einige Stellen über den Erdkundeunterricht, doch scheinen die Zitate recht willkürlich ausgewählt worden zu sein, was damit entschuldigt werden kann, daß sich der Autor im Rahmen einer solchen Arbeit nicht mit der ganzen Breite der Zeitgeschichte aller Schulfächer auseinandersetzen konnte. Umgekehrt wäre es aber auch falsch, einem historisch forschenden Fachdidaktiker zuzumuten, allein mit den Quellen und Unterlagen seines Schulfaches zu allgemeingültigen Aussagen über die Pädagogik des Dritten Reiches zu kommen. Zeitgeschichtliche Studien dieser Art setzen eine genaue Kenntnis der allgemeinen zeitgeschichtlichen Literatur, der Arbeiten über das Erziehungssystem wie auch über andere Schulfächer, beispielsweise den Deutschunterricht oder den Geschichtsunterricht, voraus. Wir verweisen auf die Kurzvorträge dieser Tagung, wo dieser Schritt mit aller Vorsicht gewagt worden ist (*Hoffmann, Leinen* und *Thomé* in diesem Band).

– *Geographischer Unterricht* von 1946 bis 1970: Die jüngste Geschichte des Geographieunterrichts und des geographiedidaktischen Denkens bis zum Umbruch des Jahres 1969 steht zunächst vor der Frage, wie es beim Wiederbeginn nach dem Zweiten Weltkrieg mit der Kontinuität bestellt war und ob man an die Zeit unmittelbar vor dem Krieg, vor 1933 oder gar vor 1914, angeknüpft hat. Die von *Heinrich Kanz* (1975) herausgegebene Quellensammlung zur pädagogischen Zeitgeschichte enthält wichtige Dokumente allgemeiner Art wie auch anregende Gedanken zur methodischen Bearbeitung des Materials. Besonders anregend ist hier der Vergleich des geographischen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschlands mit dem Geographieunterricht in der DDR (*Sperling* 1977 b), der sich in völlig anderen Bahnen vollzogen hat.

– Geschichte der *Medien* des geographischen Unterrichts – Schulbuch, Schulatlas und Karten, technische Medien: Dieser Teilaspekt wird zweckmäßigerweise in enger Anlehnung an entsprechende pädagogische und mediengeschichtliche Untersuchungen abgehandelt.

– Geschichte ausgewählter *Unterrichtsprinzipien*: Auch in diesem Bereich wird man sich eng an die laufende erziehungsgeschichtliche Forschung halten müssen. Als Beispiel darf etwa das Prinzip der politischen Bildung und Erziehung genannt werden, worüber einige Untersuchungen vorliegen, in denen der historische Aspekt und die Entwicklungsgeschichte gut herausgearbeitet worden sind.

– Sozialgeschichte des *Geographielehrers*, der Lehrerausbildung, der Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung, zugleich Geschichte des Schul-

geographenverbandes: Dazu liegen aus jüngster Zeit einige bemerkenswerte Abhandlungen vor, die z. T. auf der Erinnerung der Beteiligten fußen.
– Geschichte ausgewählter Teilaspekte des geographischen Unterrichts wie etwa der Geographieunterricht in der Grundschule, Leistungsanforderungen und Abiturprüfungen, Geographie in der Erwachsenenbildung usw. dürften lohnenden Fallstudien vorbehalten sein. In diesen Bereich gehören auch Forschungen über die Geschichte der geographischen Bildungsvermittlung an außerschulischen Einrichtungen.

3.3.7 Definition und Ausblick

Unter Geschichte der Geographiedidaktik und des geographischen Unterrichts verstehen wir die Erforschung der geschichtlichen Bedingtheit der Lehre von Geographie und geographischer Bildung, ihrer zeitbedingten Ziele, Aufgaben und Inhalte, ihrer institutionellen Verfassung, ihrer Organisationsformen, Kommunikationsmittel, ihrer Methoden, Medien und personalen Träger.

Geschichte der Geographiedidaktik ist damit zugleich ein Teilaspekt der Bildungsgeschichte und der geographischen Disziplingeschichte. Im Gesamtgebiet der Wissenschaftsgeschichte gibt es mancherlei Querverbindungen zur Sozialgeschichte und Wirtschaftsgeschichte, zur Technikgeschichte, Kulturgeschichte und vor allem zur politischen Geschichte.

Außerdem bestehen enge Zusammenhänge mit der Geschichte aller anderen Unterrichtsfächer, besonders der Geschichte des Geschichtsunterrichts, des Deutschunterrichts und des naturwissenschaftlichen Unterrichts.

Der gegenwärtige Wandel im geographiedidaktischen Denken und in der Praxis des geographischen Unterrichts gibt Anlaß zu der Erwartung, daß die heutige Reform das Profil unseres Unterrichtsfaches für Generationen vorprägen wird. Das Bewußtsein der Geschichtlichkeit heutiger Entscheidungen sollte uns veranlassen, aus gegebenem Anlaß den Blick auch in die Vergangenheit zu wenden, um das Bewußtsein der Bedeutung dieser Entscheidungen in Erinnerung zu bringen.

Anhang

Einige Beispiele für Stufengliederungen des geographischen Unterrichts.

J. Ch. Katteral (1775): „Abriß der Geographie" (nach *Lüdde* 1849, S.10)
1. Grenzkunde (Horismographie)
2. Länderkunde (Chorographie)
3. Staatenkunde (Poleographie oder Geographia Politica)
4. Menschen- und Völkerkunde (Anthropographia und Ethnographia)

Th. Ditterberger (1827): „Wie soll die Geographie in der Mittelschule gelehrt werden?" (nach *Lüdde* 1849, S. 57 f.)
1. Kurs: Allgemeines Bild der Erdoberfläche
2. Kurs: Detaillierte Erläuterungen von Globus und Karten
3. Kurs: Politische Geographie

A. von Roon (1832): „Grundzüge der Erd-, Völker- und Staatenkunde" (nach *Oberländer* 1875, S. 39 f.)
1. Abteilung: Topische Geographie
2. Abteilung: Physische Geographie
3. Abteilung: Politische Geographie

K. Bormann (1834): „Über den Unterricht in der Geographie" (nach *Oberländer* 1875, S. 101 f.)
1. Kurs: Elementar-Geographie
2. Kurs: Überblick über die ganze Erde. Gestaltung der großen Land- und Wassermassen
3. Kurs: Vaterland, Europäische Länder, Erdteile

J. Ch. F. GutsMuths (1835): „Versuch einer Methodik des geographischen Unterrichts"
1. Lehrstufe: Raumlehre und Topik zur Zurechtfindung des Lehrlings im Raum der Erde
2. Lehrstufe: Natur der Erde
3. Lehrstufe: Menschenherrschaft, Politische Geographie

H. Viehoff (1835) „Leitfaden für den geographischen Unterricht höherer Lehranstalten in drei Lehrstufen" (nach *Oberländer* 1875, S. 40)
1. Lehrstufe: Umrisse der topischen Geographie
2. Lehrstufe: Astronomische und Physische Geographie
3. Lehrstufe: Politische Geographie

Literatur

Adelmann, J. (1967): Methodik des Erdkundeunterrichts. 3. Aufl. – München (= Die Bildungsarbeit der Volksschule). Darin: „Geschichtliche Gundlegung", S. 9–30.
Bauer, L. (1976): Geschichte des geographischen Unterrichts im Überblick. – In: L. Bauer/W. Hausmann (Hrsg.), Geographie (= Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung), München, S. 30–34.
Beck, H. (1954): Methoden und Aufgaben der Geschichte der Geographie. – Erdkunde 8, S. 51–57.
Beck, H. (1973): Geographie. Europäische Entwicklung in Texten und Erläuterungen. – Freiburg, München (= Orbis Academicus).

Beck, H. (1974): Hermann Lautensach – führender Geograph in zwei Epochen. Ein Weg zur Länderkunde. – Stuttgart (= Stuttgarter Geographische Studien. 87).
Beck, H. (1977): Krise der Geographie – Krise der Geschichte der Geographie. – Sudhoffs Archiv 61, S. 45–53.
Beck, H. (1979): Carl Ritter – Genius der Geographie. – Berlin.
Becker, A. (1912): Entwicklung und Methode des Erdkundeunterrichts. – In: K. C. Rothe/E. Weyrich (Hrsg.), Der moderne Erdkunde-Unterricht, Wien, S. 41–55.
Bernhardt, P. (1972): Die deutschsprachigen geographischen Fachzeitschriften von 1798–1918. – Diss. Dresden. Darin: „Schulgeographische Zeitschriften", S. 223–246.
Birkenhauer, J. (1970): Die Länderkunde ist tot. Es lebe die Länderkunde. – Geogr. Rundschau 22, S. 194–204.
Büttner, M., Hrsg. (1979): Wandlungen im geographischen Denken von Aristoteles bis Kant. – Paderborn (= Abhandlungen und Quellen zur Geschichte der Geographie und Kosmologie. 1).
Claval, P. (1972): La pensée géographique. Introduction à son histoire. – Paris.
Cochlaeus, J. (1960): „Brevis Germanie descriptio" (1512). Herausgegeben, übersetzt und kommentiert von K. Langosch. – Darmstadt (= Ausgewählte Quellen zur deutschen Geschichte der Neuzeit. 1).
Dainville, F. de (1864): Le langage des géographes. – Paris.
Deutsch, E. (1893): Das Verhältnis Carl Ritters zu Pestalozzi und seinen Jüngern. – Diss. Leipzig.
Diederich, W. Hrsg. (1974): Theorie-Diskussion. Theorien der Wissenschaftsgeschichte. Beiträge zur diachronen Wissenschaftstheorie. – Frankfurt a. M. (= Theorie).
Döring, K. W. (1969): Lehr- und Lernmittel. Zur Geschichte und Theorie mit besonderer Berücksichtigung der Arbeitsmittel. – Weinheim, Berlin, Basel.
Ebinger, H. (1971): Einführung in die Didaktik der Geographie. 3. Aufl. – Freiburg (= Rombach Hochschulpaperbacks). Darin: „Kurzer Blick auf die Geschichte des Geographieunterrichts", S. 144–146.
Engelmann, W. (1857): Bibliotheca Geographica. – 2 Bde. Amsterdam.
Ernst, E. (1970): Lernziele der Erdkunde. – Geographische Rundschau 22, S. 186–194.
Fick, K. E. (1970): Erdkundliche Didaktik im Umbruch. – Pädagogische Welt 24, S. 642–654.
Fick, K. E. (1970): Schulatlanten im 18. und 19. Jahrhundert. Elemente ihrer kartographischen Entwicklung, geographische Inhalte und didaktikmethodische Grundlagen. – In: Der Erdkundeunterricht, H. 11, Stuttgart S. 55–91.
Filipp, K. (1975): Geographie im historisch-politischen Zusammenhang. – Neuwied, Berlin (= Arbeitsmittel für Studium und Unterricht).
Filipp, K. H. (1978): Geographie und Erziehung. – München.

Flessau, K.-I. (1977): Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus. – München.
Frank, H. J. (1973): Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945. – München.
Geistbeck, M. (1877): Geschichte der Methodik des geographischen Unterrichts. – In: C. Kehr (Hrsg.), Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts, Gotha, S. 123–153.
Grotelüschen, W. (1965).
Grotelüschen, W. (1968): Eduard Spranger und die Heimatkunde. – Westermanns Päd. Beiträge 20, S. 221–230.
Gruber, Ch. (1901): Die Entwicklung der geographischen Lehrmethoden im 18. und 19. Jahrhundert. Rückblicke und Ausblicke. – München, Leipzig.
GutsMuths, J. Ch. F. (1835): Versuch einer Methodik des geographischen Unterrichts. – Weimar.
Günther, K.-H. u. a. (1976): Geschichte der Erziehung. 12. Aufl. – Berlin.
Günther, S. (1912): Entwicklung der Erdkunde als Wissenschaft. – In: Rothe, H./E. Weyrich (Hrsg.), Der moderne Erdkunde-Unterricht, Wien, S. 7–40.
Hard, G. (1979): Die Disziplin der Weißwäscher. Über Genese und Funktion des Opportunismus in der Geographie. In: P. Sedlacek (Hrsg.), Zur Situation der deutschen Geographie zehn Jahre nach Kiel (= Osnabrücker Studien zur Geographie. 2), Osnabrück, S. 11–44.
Harms, H. (1895): Fünf Thesen zur Reform des geographischen Unterrichts. – Leipzig.
Hasl, M. (1903): Zur Geschichte des geographischen Schulbuches. – Diss. Würzburg.
Haubrich, H. u. a. (1979): Konkrete Didaktik der Geographie. 2. Aufl. – Baunschweig (= Erziehung und Didaktik). Darin: „Lehrplanbeispiele zur ‚Länderkunde'", S. 41, S. 43–45.
Haustein, A. (1906): Der geographische Unterricht im 18. Jahrhundert. Eine kritisch-historische Quellenstudie. – (= Pädagogisches Magazin. 276).
Heilmann, K. (1911): Der Unterricht in der Erdkunde. – In: Handbuch der Pädagogik, Bd. II: Besondere Unterrichtslehre oder Methodik des Unterrichts, 9. Aufl. Leipzig, S. 134–160. Darin: „Geschichtliches", S. 134–138.
Hendinger, H. (1970): Ansätze zur Neuorientierung der Geographie in allen Schularten. – Geogr. Rundschau 22, S. 10–18.
Hentig, H. von (1970): Wissenschaftsdidaktik. – In: Neue Sammlung, Sonderheft 5, S. 13–40.
Herbst, K. (1977): Didaktik des Geschichtsunterrichts zwischen Traditionalismus und Reformismus. – Hannover (= Auswahl. Reihe B. 87).
Hettner, A. (1927): Die Geographie. Ihre Geschichte, ihr Wesen und ihre Methoden. – Breslau.
Hildebrand, G. K., Hrsg. (1976): Zur Geschichte des audiovisuellen Medienwesens in Deutschland. – Trier (= Medien in Wissenschaft und Bildung. 2).

Himer, K. (1935): Geographie im Schulunterricht des 18. Jahrhunderts. – Geogr. Zeitschrift 41, S. 101–111.
Hübner, R. (1953): Die Schulgeographie. – In: E. Banse, Entwicklung und Aufgabe der Geographie (= Sammlung Die Universität. 39), Stuttgart, Wien, S. 208–233.
James, P. E. (1970): All Possible Worlds. A. History of Geographical Ideas. – Indianapolis, New York.
Kanz, H. (1975): Deutsche pädagogische Zeitgeschichte. 1945–1959. – Ratingen, Kastellaun (= Pädagogische Zeitgeschichte. 1).
Kinzel, H. M. (1959): Die Entwicklung des Geographieunterrichts in Deutschland bis 1850. – Diss. Berlin (HU).
Kirchhoff, A. (1882): Einleitung zu den Verhandlungen über Schulgeographie. – In: Verhandlungen des Deutschen Geographentages 1, Berlin, S. 91–105.
Krafft, F./A. Meyer-Abrich (1970): Große Naturwissenschaftler. Biographisches Lexikon. – Frankfurt a. M. (= Fischer Bücherei. – 6010).
Krause, A. (1929): Die Anfänge des geographischen Unterrichts im 16. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Geschichte und Methodik des erdkundlichen Unterrichts. – Gotha (= Geographische Bausteine. 16).
Krause-Vilmar, D. (1972): Materialien zur Sozialgeschichte der Erziehung. – Zeitschrift für Pädagogik 18, S. 357–376.
Kropatschek, Ph. (1883): Zur geschichtlichen Entwicklung des geographischen Unterrichts. – In: Verhandlungen des Deutschen Geographentages 2, S. 117-138.
Langosch, K. (1961): Das erste Erdkundebuch für die deutsche Schule: Die „Germania" des Johannes Cochlaeus von 1512. – In: Erziehung als Beruf und Wissenschaft, Frankfurt a. M., S. 77–79.
Lehmann, E. (1972): Hermann Haacks Wirkungsaktualität. Zum 100. Geburtstag von Hermann Haack. – Petermanns Geographische Mitteilungen 116, S. 241–246.
Lindner, K. (1969): Zur Geschichte der Schulastronomie von den Anfängen bis 1959. – Astronomie in der Schule 7, S. 8–12, S. 32–36.
Lüdde, J. G. (1849): Geschichte der Methodologie der Erdkunde. – Leipzig.
Meynier, A. (1969): Histoire de la pensée géographique en France. – Paris (= Le géographe. 2).
Oberländer, H. (1875): Der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritter'schen Schule historisch und methodologisch beleuchtet. – 2. Aufl. Grimma. Darin: „Geschichte und Methodik des geographischen Unterrichts", S. 3–124.
Odenbach, K. (1970): Lexikon der Schulpädagogik. In chronologischer Darstellung von 1423 bis zur Neuzeit. – Braunschweig (= Westermann Taschenbuch. 77).
Pahl, F. (1913): Geschichte des naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterrichts. – Leipzig.
Peters, E. (1972): Nationalsozialistisch-völkische Bildungspolitik in der Weimarer Republik. Deutschlandkunde und höhere Schule in Preußen. – Weinheim, Berlin, Basel.

Petrat, G. (1979): Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750–1850. – München.
Plewe, E. (1932): Untersuchungen zum Begriff der „vergleichenden" Erdkunde und seine Anwendung in der neueren Geographie. – Berlin (= Zeitschrift der Gesellschaft für Erdkunde zu Berlin. Erg.-H. 4).
Plewe, E. (1959): Carl Ritter, Hinweise und Versuche zu einer Deutung seiner Entwicklung. – Die Erde 90, S. 98–166.
Plewe, E. (1978): Die Carl-Ritter-Bibliothek. – Wiesbaden (= Geogr. Zeitschrift. Beihefte. 50).
Quandt, S., Hrsg. (1978): Deutsche Geschichtsdidaktiker des 19. und 20. Jahrhunderts. – Paderborn (= Uni-Taschenbücher. 833).
Reble, A. (1975): Geschichte der Pädagogik. 12. Aufl. – Stuttgart.
Reichert, E. (1976 Der Geschichtsunterricht in der Reform. – Kastellaun.
Reidel, K. M. (1975): Die Gesellschaft für nützliche Forschungen in Trier (1801–1900). – Trier (= Veröffentlichungen der Gesellschaft für nützliche Forschungen in Trier).
Rommel, H. (1968): Das Schulbuch im 18. Jahrhundert. – Wiesbaden-Dotzheim (= Probleme der Erziehung. 9/10).
Rothe, K. C./E. Weyrich, Hrsg. (1912): Der moderne Erdkunde-Unterricht. – Wien.
Sauschkin, J. G. (1978): Studien zur Geschichte und Methodologie der geographischen Wissenschaft. – Gotha, Leipzig.
Schmidt, A. (1976): Der Erdkundeunterricht. 5. Aufl. – Bad Heilbrunn (= Didaktische Grundrisse). Darin: „Entwicklung der Erdkunde", S. 11–16.
Schmidt, A. (1977): Unterrichtsbeispiele zur Erdkunde. 20 Modelle aus zwei Jahrhunderten. – Bad Heilbrunn.
Schmidt, E. (1979): Carl Ritters Beitrag zur Herausbildung der Geographie als Wissenschaft. – Geographische Berichte 24, S. 105–116.
Schmithüsen, J. (1970): Geschichte der Geographischen Wissenschaft von den ersten Anfängen bis zum Ende des 18. Jahrhunderts. – Mannheim (= B. I. Hochschultaschenbücher. 363/363 a).
Schnaß, F. (1923): Lehren und Lernen, Schaffen und Schauen in der Erdkunde. Eine zeitgemäße Methodik. I. Teil. 2. Aufl. – Prag, Leipzig, Wien (= Schriften für Lehrerfortbildung. 9). Darin: „Zur Geschichte der Erdkunde als Wissenschaft und Unterrichtsfach", S. 1–122).
Schöler, W. (1970): Geschichte des naturwissenschaftlichen Unterrichts im 17.–19. Jahrhundert. Erziehungstheoretische Grundlegung und schulgeschichtliche Entwicklung. – Berlin.
Schöne, E. (1901): Die geschichtliche Entwicklung des geographischen Unterrichts in der sächsischen Volksschule bis zur Gegenwart. – Dresden.
Schramke, H. (1975): Zur Paradigmengeschichte der Geographie und ihrer Didaktik. – Göttingen (= Geographische Hochschulmanuskripte).
Schröder, K. H. (1977): Geographie an der Universität Tübingen. 1512–1977. – Tübingen (= Tübinger Geographische Schriften. 72).
Schultze, A. (1970): Allgemeine Geographie statt Länderkunde! Zugleich eine Fortsetzung der Diskussion um den exemplarischen Erdkundeunterricht. – Geographische Rundschau 22, S. 1–20.

Schultze, A., Hrsg. (1976): Dreißig Texte zur Didaktik der Geographie. Neubearbeitung. – Braunschweig (= Westermann Taschenbuch. 58).
Slanar, H. (1952): Zur Geschichte der österreichischen Mittelschulatlanten. – Mitteilungen der Geographischen Gesellschaft Wien 94, S. 301–308.
Sperling, W. (1969): Stellung und Aufgabe der Didaktik der Geographie im System der geographischen Wissenschaft und zur Angewandten Geographie. – Geographische Rundschau 21, S. 81–88.
Sperling, W. (1977 a): Topographisches Wissen in der Geschichte der Schulgeographie. – Hefte zur Fachdidaktik der Geographie 1, H. 3, S. 45–52, S. 69–71.
Sperling, W. (1977 b): Geographie und Geographieunterricht in der DDR. – München (= Harms pädagogische Reihe).
Sperling, W. (1977 c): Weitere Aufgaben fachdidaktischer Forschungen. – Geographie und ihre Didaktik 5, S. 35–37.
Sperling, W. (1978 a): Geographiedidaktische Quellenkunde. – Duisburg (= BIB-report. Beiheft 4).
Sperling, W. (1978 b): Randbemerkungen zur Geschichte der Physischen Geographie in Forschung und Lehre. – Hefte zur Fachdidaktik der Geographie 2, H. 1, S. 3–32.
Sperling, W. (1979): Deutschland im geographischen Unterricht. Entwicklungen und Perspektiven. – Geographie und Schule 1, H. 1, S. 10–26.
Sperling, W./H.-M. Cloß (1978): Das Geographielehrbuch – systematische Einordnung, geschichtliche Aspekte. Forschungsbericht. – Hefte zur Fachdidaktik der Geographie, 2, H. 3, S. 3–28.
Stein, H. (1972): Die Geographie an der Univesität Jena. 1786–1939. – Wiesbaden (= Geogr. Zeitschrift. Beihefte. 29).
Wagner, E. (1979): Der Weinbau an der Nahe in seiner historisch-geographischen Entwicklung von 1814/16 bis 1978 unter dem Einfluß der natürlichen Gegebenheiten, der raumwirksamen Staatstätigkeit und der Selbsthilfe der Winzer. – Diss. Trier.
Wagner, H. (1878): Der gegenwärtige Standpunkt der Methodik der Erdkunde. – Geogr. Jahrbuch 7, S. 550–636.
Wagner, H. (1882): Bericht über die Entwicklung des Studiums und der Methodik der Erdkunde. – Geogr. Jahrbuch 9, S. 651–700.
Wagner, H. (1900): Die Lage des geographischen Unterrichts an den höheren Schulen Preußens um die Jahrhundertwende. – Hannover, Leipzig.
Wagner, H. (1908): Lehrbuch der Geographie. Bd. I: Allgemeine Erdkunde. 8. Aufl. – Hannover, Leipzig. Darin: „Geschichte der Methodik der Geographie als Wissenschaft", S. 16–25.
Wagner, J. (1928): Didaktik der Erdkunde. – Frankfurt a. M. (= Handbuch des Unterrichts an höheren Schulen. 8). Darin: „Abriß der Geschichte der erdkundlichen Bildung und des erdkundlichen Unterrichts", S. 16–24.
Wagner, J. (1955): Der erdkundliche Unterricht. – Berlin, Hannover, Darmstadt (= Handbuch der Mittelschulpädagogik). Darin: „Abriß der Geschichte des erdkundlichen Unterrichts in den allgemeinbildenden Schulen", S. 18–22.

Wagner, P. (1919): Methodik des erdkundlichen Unterrichts. 2 Teile. – Leipzig (= Handbuch des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts).

Wenk, H. G. (1966): Die Geschichte der Geographie und der geographischen Landesforschung an der Unviersität Kiel von 1665 bis 1879. – Kiel (= Schriften des Geogr. Instituts der Universität Kiel. XXVI, 1).

Wolkenhauer, W. (1864): Die geographisch-methodischen Arbeiten von 1848–1883. – Zeitschrift für Schulgeographie 5, S. 110–115, S. 137–141.

Timm, A. (1973): Einführung in die Wissenschaftsgeschichte. – Stuttgart (= Uni-Taschenbücher. 203).

Zenz, E. (1979): Geschichte der Stadt Trier im 19. Jahrhundert. Bd. I. – Trier.

Zögner, L. (1980): Carl Ritter in seiner Zeit. 1770–1859. – Berlin (= Staatsbibliothek Preußischer Kulturbesitz. 11).

Öffentliche Diskussion zu den Beiträgen

von *E. Eirmbter* (Trier) und *W. Sperling* (Trier)

Herr *Grün* (Bonn) stellt zwei Fragen zum Vortrag von Prof. Sperling. Er meint, bei der Geschichte des Geographieunterrichts müsse wohl auch die Geschichte des Religionsunterrichts berücksichtigt werden. Die zweite Frage gilt den geographiedidaktischen Inhalten von naturhistorischen Zeitschriften.

Herr *Sperling* stellt fest, daß dieser Zusammenhang bereits erkannt worden ist. Es wurde eine Magisterarbeit zur Frage der biblischen Landeskunde im geographischen Unterricht angesetzt, Anlaß waren die Palästina-Karten in den Schulatlanten des 19. Jahrhunderts. Er verweist auf das Referat von P. Jakob Moskopp (s. 5.5). In der Tat gab es im 19. Jahrhundert mehrere populärwissenschaftliche naturwissenschaftliche Zeitschriften, die auch Beiträge zur Didaktik der Geographie und der Geologie brachten. Sperling verweist auf die Dissertation „Die deutschsprachigen geographischen Fachzeitschriften von 1798 bis 1918" von P. Bernhardt (Dissertation Dresden, 1972), die von Ernst Neef angeregt wurde und über die Fernleihe bezogen werden kann.

Herr *Haubrich* (Freiburg) stellt zwei Fragen. Als Lehrerbildner äußert er, im Hinblick auf das Referat von Frau Eirmbter, eine gewisse Skepsis im Hinblick auf die Beschäftigung mit der Geschichte. Ist dies nicht eine gewisse Modeerscheinung wie die Beschäftigung mit der Heimat, mit Antiquitäten und mit der historisierenden Architektur? Wenn es nur um Folklore oder Nostalgie gehe, dann könne keine Rede von einer „determinierenden Wucht" sein. Oder ist es in der Tat eine Wende, die den Lehrerbildner handlungsfähig für die offenen Fragen der Gegenwart macht? Ist die Beschäftigung mit der Geschichte nicht etwa auch eine Flucht vor den Problemen der Gegenwart, bei der der Fragende einfach den Schutz bei seinen Vätern sucht. An Herrn Sperling ergeht die Frage, ob die Beschäftigung mit Lehrplänen aus dem 19. Jahrhundert uns handlungsfähig für die Gegenwart machen kann. Steht dahinter nicht ein ganz anderes Bild von der Gesellschaft oder von Bildung? Wir brauchen mutige Entscheidungen für die Zukunft, wie kann die Geschichte hilfreich sein bei der Erstellung neuer Werte?

Frau *Eirmbter* betont noch einmal, daß in der Tat eine Wende vorliegt, wenn man sich heute wieder den Problemen der Geschichte zuwendet. Andererseits sei die Zukunft nicht voraussehbar, nicht hundertprozentig planbar. Sicherlich bedingt diese Wucht auch eine Flucht in die Vergangenheit; dieses Moment kann aber die Wendung zur Geschichte allein nicht erklären.

Herr *Sperling* widerspricht der Ansicht, daß es hier nur um ein modisches, historisierendes Moment gehe. Die Beschäftigung mit der Fachgeschichte und Bildungsgeschichte sei ein legitimes Anliegen, um sich der Geschichtlichkeit der eigenen Entscheidung bewußt zu werden.

Frau *Eirmbter* ergänzt, daß es zweifellos persönliche Gründe geben könnte, sich Forschungsproblemen der Geschichte zuzuwenden. Das sei aber nicht der alleinige Grund, schließlich müsse man auch sehen, daß man in pädagogischen Veranstaltungen zur Bildungsgeschichte, die noch vor wenigen Jahren nur von einer kleinen Zahl von Studierenden besucht wurden, heute über hundert Teilnehmer antrifft.

Herr *Köck* (Hildesheim) wirft ein, daß er die Tabuisierung des geschichtlichen Rahmens für eine Folge des Zweiten Weltkrieges hält. Nach dieser Durststrecke erwacht das Interesse nunmehr umso stärker. Ein anderes Motiv dagegen könne die Erkenntnis sein, daß alles schon einmal dagewesen ist, daß beispielsweise Comenius schon Zeitungen im geographischen Unterricht verwendet hat. Manche Dinge sehen sehr modern aus und sind aber schon einmal dagewesen. Beschäftigung mit geschichtlichen Fragen bedingt ein Suchraster für die Dimensionen, die heute wieder aktuell sind. Manches läuft vielleicht unter ganz fremden Begriffen und kann deshalb so leicht nicht wieder-entdeckt werden.

Herr *Sperling* räumt ein, daß man sich der Geschichte zunächst mit einer gewissen Neigung zuwendet, die oft durch ganz persönliche Traditionen bedingt ist, wenn man etwa aus einem Lehrerhaus kommt und im Keller oder Speicher die alten pädagogischen Werke entdeckt. Aber die Wege zur Geschichte können auch sehr verschlungen und zufällig sein: Der Zugang zu Comenius führte bei ihm zunächst über die Beschäftigung mit der tschechischen Kartographie, dann erst ergab sich die Querverbindung zur Geschichte der Schulgeographie. Die Lehre von der Geographie ist in der Tat versteckt in einer ganzen Reihe von anderen Wissenschaften nachzuweisen, etwa der Juristerei, der Kameralistik, der Verwaltungslehre, der älteren Reisebeschreibungen. Es gibt eine ganze Fülle von älteren Reiseführern schon aus dem 17. und 18. Jahrhundert, die einen Bezug zur Geschichte der geographiedidaktischen Ideen hat.

Herr *Grün* wirft ein, daß er an einer Dissertation über solche Fragen arbeitet.

Herr *Stroppe* (München) gibt zu bedenken, ob es sich bei der Beschäftigung mit der Geschichte nicht einfach um eine Besinnung, ein Überdenken älterer Werte und Normen handele. Gibt es ein Gespür dafür, daß ein „Verlust der Mitte" eingetreten ist?

Herr *Beck* sagt, daß kein Historiker behaupten will, daß die historische Dimension der einzige Schlüssel für eine Bewußtseinsklärung und Lebensgestaltung in der Gegenwart sei. Jede andere Wissenschaft, beispielsweise die

Biologie, die Völkerkunde, die Volkskunde, die Philosophie oder die Psychologie, beschäftigt sich ebenfalls mit ihren geschichtlichen Grundlagen. Dazu komme noch, daß heute im Fach Gesellschaftslehre oder Gemeinschaftskunde Geographie zusammen mit Geschichte und Sozialkunde unterrichtet wird. Der Geographielehrer muß mit Kollegen zurechtkommen, die Geschichte vertreten und diese fachlich sauber studiert haben. Geschichte bedeutet deshalb keine Flucht vor der Gegenwart, kein Vergessen, keine Rückkehr zur Resignation.

Herr *Haubrich* fühlt sich mißverstanden, wenn ihm in dieser Diskussion unterstellt wird, er habe behauptet, Geschichte bedeute Flucht vor der Gegenwart. Er unterstreicht, daß auch Geographiedidaktiker sich mit der Geschichte des Faches und somit allgemein mit der Geschichte beschäftigen müssen. Diese Beschäftigung sei aber eine andere als die des Fachhistorikers. Geschichte kann uns helfen, unsere eigenen Entscheidungen zu entidealisieren und zu relativieren, damit wir der Versuchung entgehen, unsere Entscheidungen für endgültig und absolut richtig zu halten.

Herr *Wittig* (Bayreuth) meint, in den beiden Vorträgen von Frau Eirmbter und Herrn Sperling eine Kluft in bezug auf den Ansatz der unterrichtsgeschichtlichen Forschung gesehen zu haben, und zwar einmal von der Pädagogik und einmal von der Geographiedidaktik her. Die behandelten Fragen scheinen ihm inhaltlich sehr weit auseinander zu liegen. Er schlägt vor, durch die Auswahl bestimmter Fragestellungen eine Kooperation einzugehen.

Nachdem Frau *Eirmbter* dieser Annahme, es gäbe eine Kluft zwischen beiden Forschungsansätzen, widersprochen hat, schließt sich auch Herr *Sperling* dieser Meinung an. Es gibt viele Forschungsmöglichkeiten, an denen der eine oder der andere ansetzt. Aber bei der Wahl eines jeden Themas sind Verbindungen möglich. Arbeitet man etwa über die Geschichte der Medien im geographischen Unterricht, dann wird sich der Fachdidaktiker an den Medienfachmann unter den Pädagogen wenden. Es wäre falsch, wenn allein die Schulpädagogik die Themen und Leitlinien für die fachdidaktische geschichtliche Forschung festsetzen wollte. Leider sind wir jetzt erst soweit, einzelne, vielleicht nicht zusammenhängende Probleme im Griff zu haben. Wir sind jetzt noch nicht soweit, daß man etwa einen Handbuchartikel zur Geschichte des geographischen Unterrichts oder auch nur zur geschichtlichen Entwicklung des geographischen Curriculums schreiben könnte.

Herr *Wittig* räumt ein, daß dieser Eindruck vielleicht dadurch entstanden sein könnte, daß in den beiden Vorträgen der sozialgeschichtliche Aspekt zu sehr betont wurde. Ihm komme es vielmehr auf den schulpädagogischen Ansatz an.

Frau *Eirmbter* sieht in der starken Betonung des sozialgeschichtlichen Aspekts in der Tat einen neuen Trend, der auch durch das Studium der Diplom-Pädagogen nahegelegt wird. Wer früher Pädagogik studierte, war in der Regel auch in mehreren anderen Fächern zu Hause, ganz im Gegensatz zum heutigen Diplom-Pädagogen, der nur dieses eine Fach studiert. Sein Schwerpunkt liegt in der Tat auf der Beherrschung des formalen Materials. Deshalb könne die Geschichte der Pädagogik eher einen äußeren Rahmen für die bildungsgeschichtliche Forschung geben, der dann von den Fachdisziplinen inhaltlich gefüllt werden muß. Das wäre der Ansatz für eine fruchtbare Kooperation. Wir müssen fragen, ob bestimmte allgemeine pädagogische Theorien Auswirkungen auf konkrete fachdidaktische Überlegungen gehabt haben, denn hierzu kann der Pädagoge nichts beitragen, da er keine bestimmten inhaltlichen Kenntnisse über das eine oder andere Fach besitzt.

Protokoll: *Walter Sperling*

4 Einzelthemen zur Geschichte und Theorie der Geographiedidaktik und des Geographieunterrichts

4.1 Julius Wagner – Sein geographisches Werk vor dem pädagogischen und didaktischen Hintergrund seiner Zeit

Karl E. Fick

Daß Julius Wagner einer der bekanntesten, aktivsten und profiliertesten Schulgeographen dieses Jahrhunderts war, unterliegt keinem Zweifel. Bis in die letzten Tage seines Lebens schaffend, hat er – Generationen hindurch – die Entwicklung und Entfaltung der Geographie in Theorie und Praxis mitgetragen und in wesentlichen Bereichen durchgreifend geprägt. Das Bild seiner an Konturen reichen, starken Persönlichkeit, die Erinnerung an seinen ausgleichenden noblen Charakter, die Vielzahl seiner Veröffentlichungen sind uns nah und gegenwärtig geblieben.

Aus dem Abstand eines Jahrzehnts – Julius Wagner verstarb am 6. November 1970 – und vor dem Hintergrund der geographiedidaktischen Umbrüche und neuen Erfahrungen der 70er Jahre stellt sich die Frage nach den Grundpositionen, Leitmotiven und Wirkungsbereichen Wagners. Angezeigt erscheint, den zeitlichen Rahmen, die wissenschaftsgeschichtlichen Zusammenhänge, seine fachlichen und methodischen Orientierungslinien wie auch die interdisziplinären Einflüsse und Querverbindungen zu untersuchen. Dabei sollten die persönlichen Weg-Stationen und fachlichen Ansatzpunkte Wagners ebenso deutlich werden wie das erziehungswissenschaftliche Umfeld und kulturelle Panorama, in dem sich Leben und Werk entfalteten. Der ideengeschichtliche Hintergrund – das sei einschränkend festgestellt – wird in diesem Beitrag allerdings nur in Strichen anzudeuten sein wie denn auch diese Aufzeichnung von Wagners Lebens- und Leistungsbild als Versuch verstanden sein will.*

Zu den Grundlagen unserer Erhebung gehören: Wagners gedrucktes Schrifttum; von ihm nicht veröffentlichte eigne Aufzeichnungen und Notizen; seine Randbemerkungen in Büchern und Sonderdrucken anderer Autoren; die in seiner Privatbücherei gesammelten, teils von ihm kommentierten Titel; schließlich Korrespondenzstücke, Briefentwürfe, Protokolle, Zeitungsausschnitte, Rundschreiben, Programmkonzepte aus dem Archiv des Schulgeographenverbandes; nicht zuletzt Beobachtungen, Eindrücke

* vgl. *K. E. Fick*: Herbert Lehmann und Julius Wagner. Aus dem Leben und Werk zweier Vorsitzender der Frankfurter Geogr. Gesellschaft. In: Frankfurter Geogr. Hefte 53 (1980), S. 122–149.

und Gedächtnisanmerkungen, die der Referent in vielen Diskussionen mit Julius Wagner im Schulgeographenverband, Landesverband Hessen, in der Frankfurter Geographischen Gesellschaft, an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, aber auch in privaten Aussprachen sammeln durfte.

Die Ergebnisse unserer Auswertung, die eingebrachten Fakten und daran anknüpfenden Reflexionen werden aus Gründen der Übersicht nach mehreren Aspekten gegliedert: Ein erster Abschnitt stellt Wagners Jugend- und Studienjahre in einem biographischen Abriß vor. Das zweite Kapitel analysiert den beruflichen Werdegang vom Ende des Ersten Weltkrieges bis in die Zeit der 60er Jahre, wobei auch Wagners vielfältige nebenamtliche und außerdienstliche Aktivitäten erfaßt werden. Der dritte Betrachtungskreis untersucht Wagners Arbeit als Buchautor, als Verfasser von wissenschaftlichen Abhandlungen, als Herausgeber von Schriftenreihen, Zeitschriften, Resolutionen und anderen publizistischen Vorlagen. In Unterabschnitten sollen dabei a) die Veröffentlichungen der 20er Jahre, b) seine literarische Produktion in den 30er Jahren sowie c) Wagners publizistischen Zeugnisse nach dem Zweiten Weltkrieg vorgestellt und inhaltlich verglichen werden.

Zusammengefaßt: Einmal gilt es, Wagners Entwicklungsgang nachzuzeichnen und die prägenden Stufen herauszuarbeiten, zum anderen sind Einflüsse und Wirkungen der Zeit in Wagners Leben zu verdeutlichen. Gefragt wird ebenso, welche Impulse Wagner selbst seiner pädagogischen und wissenschaftlichen Umwelt vermittelte.

Das Spiel dieser Wirkungen und Gegenwirkungen ist vielfältig und – wie schon einleitend unterstrichen sei – in manchen Phasen und Situationen von exemplarischer Bedeutung. Wagners Bildungsweg ist ein aufschlußreiches Abbild der Möglichkeiten und Schwierigkeiten, die einem jungen Menschen um die Jahrhundertwende begegneten. Auch in seinem weiteren Werdegang spiegeln sich auf nachdrückliche Weise elementare Abläufe und Zeitströmungen, die für das erste Drittel dieses Jahrhunderts typisch sind. Nicht weniger stehen in den späteren Lebensabschnitten die Aktivitäten und Wirkungen Wagners in engem Wechselbezug zu den durchlebten und mitgestalteten Perioden.

4.1.1 Wagners Jugend-, Studien- und erste Lehrerjahre

Julius Wagner wurde am 21. März 1886 als Sohn eines Landwirts in Heldra im nordhessischen Kreis Eschwege geboren (vgl. Abb. 1). Von 1892–1900 besuchte er die einklassige Volksschule in seinem Geburtsort, vom Herbst 1900 an die Präparandenanstalt in Homberg im Bezirk Kassel, um Ostern 1903 ins Lehrerseminar am gleichen Ort überzuwechseln. Nach dreijähriger Ausbildung legte er am 10. März 1906 – mit 20 Jahren also – die erste Lehrerprüfung ab. Den praktischen Schuldienst nahm er in der einklassigen Volksschule des Dorfes Heenes bei Bad Hersfeld auf. Am 3. Oktober 1908 folgte die zweite Lehrerprüfung.

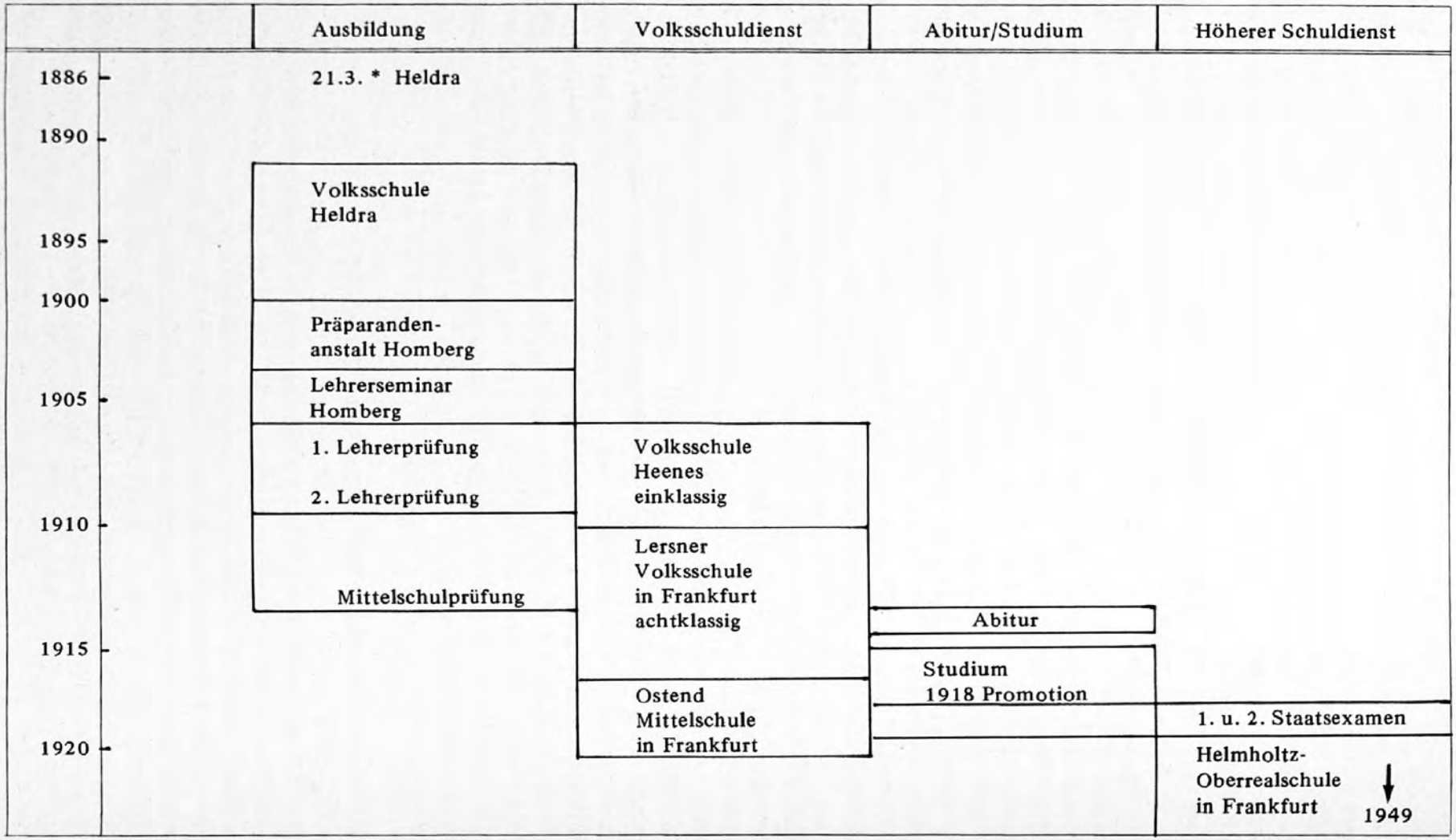


Abb. 1: Wagners Ausbildung, Studium und Berufstätigkeiten bis 1920

Entwurf: K. E. Fick

1910 wurde Julius Wagner an die Lersner-Schule in Frankfurt am Main versetzt. In dieser achtklassigen Volksschule war er bis zum Jahre 1917 tätig. Intensive Selbststudien weiteten seinen pädagogischen Horizont. 1906 und 1907 besuchte er die bekannten akademischen Ferienkurse in Jena.

Die Begegnung mit dem Jenenser Erziehungswissenschaftler Wilhelm Rein (1847–1929) war für Wagner ein entscheidendes Erlebnis. Rein war der wohl bedeutendste Pädagoge der Jahrhundertwende, der Mitbegründer, aktive Träger und Ausgestalter der Universitätskurse in Jena, eine Persönlichkeit, die dem Studenten und der Lehrerfortbildung entscheidende Impulse vermittelte.

In Rein lernte Wagner den letzten und einflußreichsten Vertreter der Pädagogik Herbarts (1776–1841) kennen. Die von Herbart aufgestellten unterrichtssteuernden Formalstufen – Klarheit, Assoziation, System, Methode – hatten bei den unmittelbaren Zeitgenossen zwar wenig Resonanz gefunden; umso stärker setzten sie sich in nachfolgenden Generationen durch. Tuiskon Ziller (1817–1882) baute sie wirkungsvoll aus. Dessen Schüler Wilhelm Rein verfeinerte das Lehrverfahren in psychologischer und unterrichtspraktischer Hinsicht. Er unterschied als Lehr- und Lernschritte: Vorbereitung – Darbietung – Verknüpfung – Zusammenfassung – Anwendung. In dieser Form erzielten Herbarts Pädagogik und Formalstufentheorie beispiellose Wirkungen. Ihnen vermochte sich auch Julius Wagner nicht zu entziehen. Hier entdeckte er Ansatzpunkte und Fundamente für unterrichtliche Klarheit, arbeitstechnische Planung, stoffliche Ordnung und lebensnahe Umsetzung. Dabei übersah er keineswegs die Gefahren schematisierender Lehrverfahren. Kritisch verfolgte er im praktischen Unterricht wie auch in der theoretischen Reflexion die Weiterentwicklung und Modifizierung der Formalstufen, wie sie im Laufe der Jahrzehnte vorgenommen wurden durch Pädagogen wie Willmann, Seyfert, Itschner, Lay, Scheibner, Muckle, Neubert. Schon früh wurde Wagner bewußt, warum gerade Herbart der fächerverbindenen Wirkung des Erdkundeunterrichts besondere Bedeutung zumaß.

Die Beschäftigung mit pädagogischen Theorien und Entwürfen ergänzte Wagner in dieser Periode durch intensive Fremsprachenstudien. Auf dieser Basis legte er am 26. November 1913 die Mittelschullehrerprüfung ab. Die neue zusätzliche Qualifikation erlaubte seine Versetzung an die Mittelschule. Ihre konkreten Aufgabenbereiche lernte er 1917–1920 als Lehrer der Frankfurter Ostend-Schule kennen.

In der Zwischenzeit hatte sich Wagner mit Fleiß und Energie darangemacht, das Abitur nachzuholen. Er bereitete sich weitgehend im Selbststudium vor. Am 2. Dezember 1914 legte er die Reifeprüfung als externer Schüler an der Oberrealschule in Frankfurt-Sachsenhausen ab. Damit waren Voraussetzungen für ein Hochschulstudium geschaffen. Schon im Sommersemester 1910 und im anschließenden Wintersemester hatte er als Gast an der jungen Frankfurter Universität gehört.

Zum Militärdienst hatte sich Wagner schon früh freiwillig gemeldet. Er wurde wegen Herzschwäche nach wenigen Tagen wieder entlassen, 1914

aber in die Ersatzabteilung des Infanterie Regimentes 117 nach Mainz einberufen, um bald zur Zahlmeisterei nach Lötzen abkommandiert zu werden. Am 11. März 1916 reklamierte ihn seine Schulbehörde, so daß er Unterricht und Studien fortsetzen konnte.

Im Sommersemester 1916 ließ sich Wagner dann in der Universität Gießen einschreiben, vom Wintersemester 1917/18 an der Frankfurter Universität.

In den Mittelpunkt seines Studiums rückten die Naturwissenschaften. Im Fach Chemie waren die Professoren Freund und Hahn seine bevorzugten Lehrer, in Physik hörte er bei Beguin, Wachsmuth, Born, Eitel. In die Geographie führten ihn Emil Deckert, Wilhelm Sievers, Norbert Krebs und Otto Maull ein. Daneben belegte er Veranstaltungen in Geologie (Drevermann), Meteorologie (Linke) und Geophysik. Er hörte auch den Ethnologen Haagen, den Germanisten Panzer und den Romanisten Friedwanger. Konzentrierter beschäftigte er sich mit den Wirtschaftswissenschaften, so bei Voigt, Arndt, Kalveram und Pohle. Neben dem Pädagogen Julius Ziehen zogen ihn in der Philosophie Cornelius, Siebeck, Aster, Oppenheim an, in der Psychologie traten als seine Lehrer Schumann, Henning, Gelb, Sioli, Recke und Goldstein hervor.

Starke Anregungen verdankte Wagner vor allem den Arbeiten Wilhelm Wundts (1832–1920), der als Begründer der experimentellen Psychologie weit über seine Lehrstühle in Heidelberg, Zürich und Leipzig hinaus wirkte. Seine in der Medizin erprobten exakten Forschungsmethoden hatte Wundt auf die Psychologie übertragen und es verstanden, Bewußtseinsgegebenheiten durch Beobachtung und Experiment zu analysieren, seelische Prozesse in ihrer psychologischen Kausalität zu verstehen und eine physiologische Psychologie zu begründen. Er richtete als erster ein psychologisches Laboratorium ein. Selbstbetrachtung war für ihn ein wesentliches wissenschaftliches Verfahren. Als einer der universalsten Gelehrten seiner Zeit schrieb er eine zehnbändige Völkerpsychologie (1900 ff.). Julius Wagner wurde durch Wundts Arbeitstechniken, Forschungsergebnisse und völkerpsychologische Erkenntnisse nachdrücklich angesprochen und auf den Weg eigener Experimentalpsychologie gewiesen. Hier kamen Wagner auch die Erfahrungen des Frankfurter Psychologen F. Schumann entgegen.

Am 26. Juli 1918 legte Julius Wagner seine Dissertation vor: „Experimentelle Beiträge zur Psychologie des Lesens". Sie wurde noch im gleichen Jahre in Band 80 der Zeitschrift für Psychologie/Verlag Johann Ambrosius Barth in Leipzig publiziert. Wagner ging der Frage nach, welche quantitativen Unterschiede sich zwischen dem Erkennen von geläufigen Wörtern zum einen und sinnlosen Buchstabenreihen zum andern ergeben. Dabei benutzte Wagner das von Schumann entwickelte Tachistoskop, das auf Erfahrungen Wundts aufbaute. Untersucht wurde, welche Bedeutung beim Lesen eines Wortes seiner Gesamtform bzw. einzelnen determinierenden Buchstaben zukommt. Wagner erkannte, „daß selbst von den am weitesten seitlich gelegenen Teilen längerer sinnloser Buchstabenreihen bei momentanen Expositionen ganz deutliche Wahrnehmungsbilder hervorgerufen werden, wenn nur die Aufmerksamkeit dem betreffenden

Teile des Gesichtsfeldes mit zugewandt ist, in dem sie erscheinen" (S. 74/75). Daraus konnte abgeleitet werden, daß beim Identifizierungsvorgang längerer Worte die Sinneserregungen sämtlicher Buchstaben mitwirken. Für eine eventuelle Wirksamkeit determinierender Buchstaben ergaben sich bei Wagners Experimenten keine Anhaltspunkte.

Am 28. Juni 1919 schloß Wagner seine fachwissenschaftlichen Studien mit dem Ersten Staatsexamen ab. Bereits am 11. November des gleichen Jahres durfte er das Zweite Staatsexamen ablegen. Wagners vielfältige praktische Unterrichtserfahrungen bewogen die Schulverwaltung, ihn – nach einem verkürzten Vorbereitungsdienst an der Klinger-Oberrealschule – zu vorzeitiger Prüfung zuzulassen. So wie er bereits in der Wissenschaftlichen Prüfung in fast allen Fächern die Note „Mit Auszeichnung" erzielt hatte, waren wiederum beste Noten die Regel.

Unterstrichen sei, daß Wagners Studien seiner Unterrichtstätigkeit an der Lersner-Volksschule bzw. Ostend-Mittelschule parallel liefen. Schulleitung und Schulbehörde kamen ihm dabei entgegen. Gleichwohl: Ohne Fleiß, eisernen Arbeitswillen, vor allem auch körperliche Leistungsfähigkeit wäre die Doppelbelastung nicht zu bewältigen gewesen.

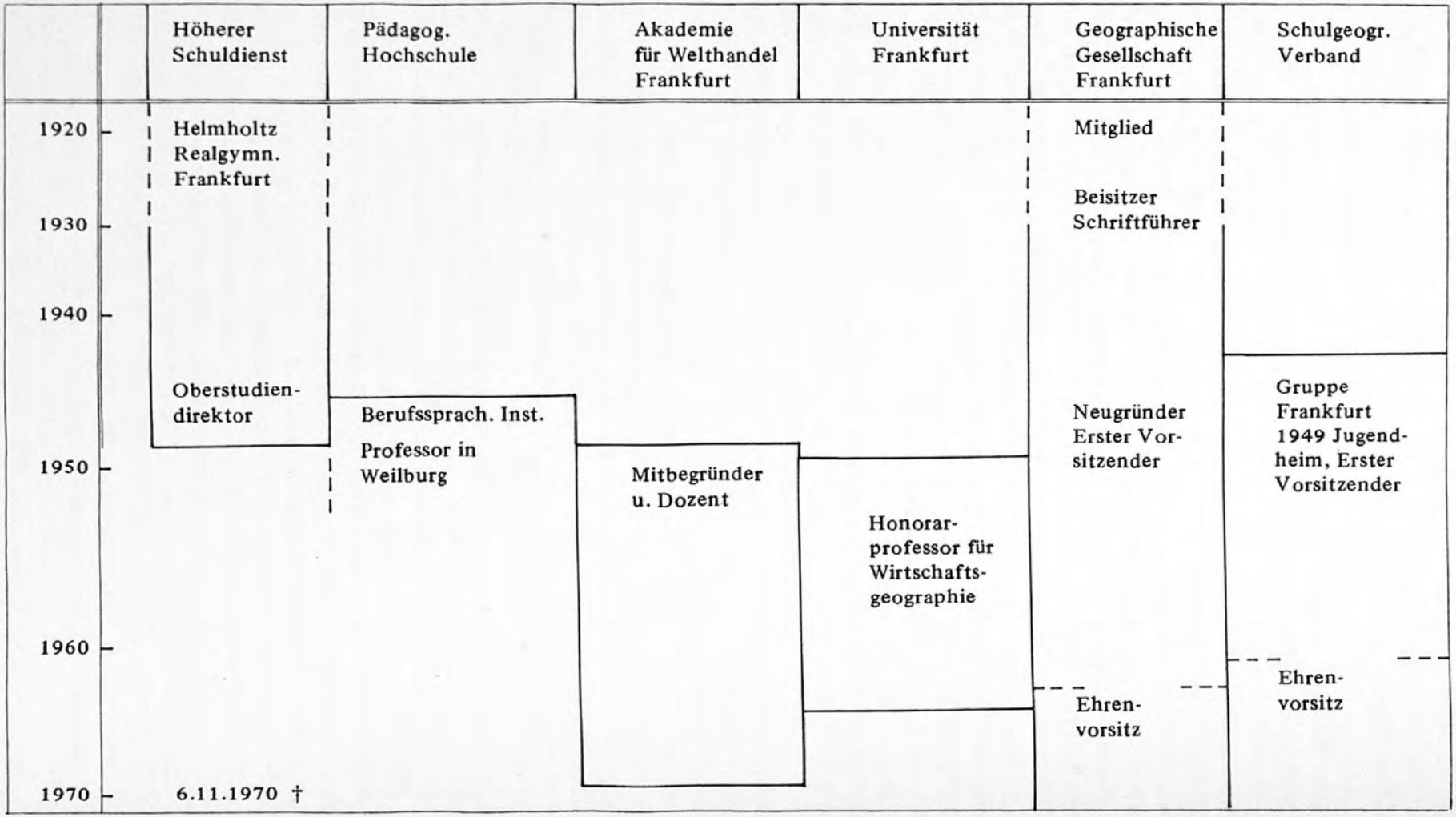
Vergegenwärtigen sollte man sich auch, daß Wagner in seinen frühen Ausbildungs-, Lehr- und Studienjahren zugleich Brücken schlug aus dem unberührten ländlich-dörflichen Milieu Nordhessens in die Welt der großen Städte und Universitäten. Er ging seinen Weg mit großer Zielstrebigkeit und Energie, die auch in den politischen, militärischen und wirtschaftlichen Erschütterungen des Ersten Weltkrieges und den schwierigen Nachkriegsjahren ihre Bewährungsprobe bestanden.

So vielgestaltig, reich an Plänen, Zielsetzungen und Aufgaben Wagners erster Lebensabschnitt war, so breitgefächert und komplex präsentiert sich schon hier und dann auch in der Folge das berufliche und nebendienstliche Spektrum.

4.1.2 Wagners berufliche und nebendienstliche Weg-Stationen

Am Beginn von Wagners praktischer Schularbeit steht der Dienst in der einklassigen Landschule, deren System ihm aus der eignen Schulzeit vertraut war. Danach wirkte er an einer mehrklassigen Volksschule, zugleich nun im ihm neuen großstädtischen Milieu, in Frankfurt am Main. Hier war er dann von 1917 bis 1920 an einer Mittelschule tätig (vgl. Abb. 2).

In diesen Jahren bewegten ihn Überlegungen und Pläne, sich weiterhin zu qualifizieren. Anfangs dachte er daran, sich durch konzentrierte Arbeit auf den Schulaufsichtsdienst vorzubereiten, eine der wenigen Aufstiegsmöglichkeiten im Erziehungswesen. Andere gedankliche Ansätze lenkten seine Aufmerksamkeit auf die Lehrerbildung. In Frankfurt besuchte Wirtschaftskurse unterstützten vorübergehend den Vorsatz, sich der Laufbahn eines Diplomhandelslehrers zuzuwenden.



Entwurf: K. E. Fick

Abb. 2: Wagners berufliche und nebenamtliche Tätigkeiten 1920–1970

Studium, Promotion und Staatsexamen bestimmten ihn dann aber für den höheren Schuldienst. Am 1. April 1920 wurde er an der Helmholtz-Oberrealschule in Frankfurt eingestellt. Hier war er bis zum 1. Oktober 1945 als Studienrat tätig, um danach bis zum Herbst 1949 als Oberstudiendirektor die Leitung dieser Schule zu übernehmen.

Julius Wagner hat lebenslang im praktischen Schuldienst gestanden; Jahrzehnte hindurch sammelte er konkrete Unterrichtserfahrungen in Schultypen verschiedener Art und Differenzierung; neue methodische Schritte erprobte er grundsätzlich vor der Klasse; im Kollegium und in der Schulleitung lernte er die Wirklichkeit des Schulalltags aus weiteren Perspektiven kennen; für neue wissenschaftstheoretische, fachliche und didaktische Einsichten war ihm in allen Lebensabschnitten die praktische Unterrichtsbasis das maßgebliche Bewährungsfeld.

Erstaunlich ist, daß all diese wichtigen Tätigkeiten, die einen Menschen voll beanspruchen und ausfüllen, Wagners Wirkungskreis und Leistungsvermögen erst zu einem Teil abdeckten. Vor dem Hintergrund und im Umfeld seiner mit Ernst und Hingabe erfüllten beruflichen Pflichten hat er nebendienstlich, später auch hauptamtlich zahlreiche andere Aufträge, Aufgaben und Funktionen übernommen.

So leitete er 1917 Kurse für Schüler, die sich auf die Einjährigen-Prüfung vorbereiteten, nach dem Kriege dann Aufbaulehrgänge für heimgekehrte Soldaten. Er erteilte staatsbürgerkundlichen Unterricht an gewerblichen Berufsschulen. Kindergärtnerinnen unterwies er in psychologischen Grundfragen. Ähnliche Aufgaben nahm er in Lehrgängen für Gymnastiklehrerinnen, Sportlehrer und landwirtschaftliche Lehrerinnen wahr. Öfter war er in der Volkshochschule tätig. Von 1921 bis 1930 übernahm er an der Frankfurter Universität Lehraufträge für Jugendkunde, Psychologie und Pädagogik. 1930–1934 führte er Gewerbelehrer in elementare Sicht- und Verfahrensweisen der Volkswirtschaft und Statistik ein.

Wagner arbeitete in Prüfungskommissionen mit, er betätigte sich als Berater in Reformausschüssen. Auch förderte er als Mitglied und Konsultant viele Verbände, so den Hessischen Volksschullehrerverein, Frankfurter Lehrerverein, Nassauischen Lehrerverband, den Verein der Mittelschullehrer, weiter den Deutschen Philologenverband, den Physikalischen Verein in Frankfurt und andere. Die vielseitigen Gespräche und Auseinandersetzungen, berufsständischen Kontakte und Probleme weiteten seinen Gesichtskreis, die mannigfachen Querverbindungen vermittelten ihm neue Einblicke und Einsichten. Auch war er Mitglied einer Loge.

Neben bzw. nach diesen verschiedenen Aktivitäten haben sich Wagner weitere Schaffens- und Bewährungsebenen geöffnet: Am 1. April 1947 wurde er zum Kommissarischen Direktor des Berufspädagogischen Instituts in Frankfurt bestellt. Er übernahm die Leitung von Ausbildungslehrgängen für Volksschullehrer. Am 7. April 1948 wurde er am Pädagogischen Institut Weilburg zum Professor ernannt.

Wagners volkswirtschaftliche und wirtschaftsgeographische Interessen trugen fraglos wesentlich dazu bei, daß er Verbindungen zur Frankfurter Akademie für Welthandel fand und intensiv pflegte. 1949 gehörte Wagner

zu ihren Gründern. Bis 1968 vertrat er an dieser der Industrie- und Handelskammer verbundenen Einrichtung die wirtschaftsgeographische Auslandskunde in Vorlesungen und Übungen.

Auch heute noch vermittelt die Akademie für Welthandel jungen Kaufleuten in einem viersemestrigen Studium vornehmlich außenwirtschaftliche Kenntnisse. Sie beschäftigt fast zwanzig Dozenten. Zusätzlich wird seit Beginn der 80er Jahre eine verkehrswirtschaftliche Studienrichtung aufgebaut. Die Abschlußprüfungen vor der Industrie- und Handelskammer führen heute zum Fachkaufmann für Außenwirtschaft bzw. Verkehrsfachwirt im Speditionswesen.

1951 wurde Julius Wagner zum Honorarprofessor der Johann Wolfgang Goethe-Universität ernannt. Er vertrat die Wirtschaftswissenschaften, vornehmlich die Wirtschaftsgeographie. Fast anderthalb Jahrzehnte – bis zum Sommersemester 1964 – bot er Vorlesungen und Seminare an.

Ein weiteres Aufgabenfeld entdeckte Julius Wagner in der Frankfurter Geographischen Gesellschaft. Er trat der bereits 1836 gegründeten Gesellschaft während des Ersten Weltkrieges bei. In den 20er Jahren war er ein aufgeschlossener Teilnehmer an Vorträgen, Exkursionen und Versammlungen. 1932 wurde er Beisitzer, bald auch Schriftführer. Anläßlich der Hundertjahrfeier organisierte und eröffnete Wagner 1936 eine geographische Festausstellung, in der die Entwicklung der Geographie und große Entdekkungen nachgezeichnet wurden. Mit einem fundierten wissenschaftlichen Beitrag reihte sich Wagner unter die bekannten Autoren des Festbandes.

Als sich die Frankfurter Geographische Gesellschaft 1947 neu konstituierte, wurde Wagner zum Ersten Vorsitzenden gewählt. In der Folge war er als Mitgestalter der Programme, als Exkursionsleiter, Vortrags- und Diskussionsredner erfolgreich. 1961 legte er in der 125-Jahresschrift eine ausführliche Chronik der Gesellschaftsentwicklung vor. Noch in seinem letzten Lebensjahrzehnt war er als Vorsitzender aktiv, meistens im Wechsel mit Herbert Lehmann und Anneliese Krenzlin. 1968 wurde Wagner zum Ehrenvorsitzenden ernannt.

Besondere Verdienste erwarb sich Wagner um den Verband Deutscher Schulgeographen. Der 1912 von Hermann Haack (Gotha) gegründete Erdkundelehrer-Verband war 1935 aufgelöst worden. Nach dem Kriege setzte sich Wagner mit Energie für seine Neugründung ein. Bereits 1947 führte er in Frankfurt eine Arbeitsgruppe zusammen. Um diese Zeit verhandelte er auch in Bad Godesberg. 1948 gewannen die Pläne für die Neueinrichtung auf dem Münchner Geographentreffen festere Gestalt; 1949 wurde der Schulgeographenverband dann in Jugenheim, auf dem ersten Schulgeographentag nach dem Kriege, neuerlich aus der Taufe gehoben. Julius Wagner übernahm das Amt des Ersten Vorsitzenden, das er bis 1960 mit großem Erfolg verwaltete. U. a. setzte er durch, daß fortan alle zwei Jahre Schulgeographentage stattfanden, so 1950 in Clausthal-Zellerfeld, 1952 in Schwäbisch-Hall, 1954 in Trier, 1956 in Bamberg, 1958 in Osnabrück, 1960 in Saarbrücken, wo Heinrich Newe zum Ersten Vorsitzenden und Wagner zum Ehrenpräsidenten gewählt wurden.

Beachtenswert ist auch dies: 1925, auf dem Breslauer Geographentag, hatten die an Universitäten tätigen Geographen den Verband der deutschen Hochschullehrer der Geographie gegründet. Im 2. Weltkrieg ruhten seine Aktivitäten. In München nahm 1948 ein neugewählter Verbandsvorstand die Arbeit wieder auf. Ebendort wurde auch die Gründung eines Zentralverbandes der Deutschen Geographie, d. h. die Einrichtung einer Dachorganisation beschlossen. Als mitgliederstärkste und älteste Gruppe, geführt von einer so profilierten und erfahrenen Persönlichkeit wie Julius Wagner, sind die Schulgeographen im Zentralverband in eine verantwortliche Rolle hineingewachsen. Hier stehen sie mit den Hochschullehrern der Geographie, mit Geographiedidaktikern und Berufsgeographen in konstruktivem Gedankenaustausch und oft genug vor wichtigen Beschlußfassungen.

Schon hier stellt sich die Frage, nach welchen Konzeptionen Wagner 1947/49 den Schulgeographenverband reorganisierte. Es ist unverkennbar, daß Wagner nach dem schweren Zusammenbruch keine grundsätzlich neuen Wege einschlug, sondern – wie andere Schul- und Fachbereiche auch – in richtungs- und hoffnungsloser Zeit an die Reformpädagogik zwischen den Kriegen anknüpfte, um in ihren Normen und Erkenntnissen sinnstiftende Hilfen für den Neubeginn zu suchen. Diese Entscheidung, die den unmittelbaren Sorgen und konkreten Problemen des Nachkriegsjahrzehnts Rechnung trug, hat sicherlich mitbewirkt, daß die neuen bildungspolitischen, curricularen und lernzieltheoretischen Ansätze seit den ausgehenden 60er Jahren in der Geographie so rasante Durchschlagskraft gewannen.

4.1.3 Wagners Veröffentlichungen

Unsere bisherige Bestandsaufnahme von Wagners Leben und Werk, Entwicklung und Wirkung konzentrierte sich auf zwei Prozesse: sie bemühte sich zunächst um einen biographischen Abriß seiner Jugend- und Studienjahre; daran schlossen sich Betrachtungen seines beruflichen Werdeganges und seiner vielfältigen weiteren Tätigkeiten, Initiativen und Facherfolge. Wagners Schaffenskraft und schöpferische Eigenart, sein Aktionsradius und Wirkungskreis sollen nunmehr gezielter anhand seiner wissenschaftlichen Arbeiten, fachlichen Publikationen und zahlreichen weiteren Veröffentlichungen untersucht werden. In diesem Spektrum gewinnt der geistige, pädagogische, fachliche und didaktische Hintergrund der Denkansätze, Zielvorstellungen und Erkenntnisstufen Wagners weiter an Transparenz. Drei Phasen heben sich heraus: Die zwanziger Jahre; die nationalsozialistische Zeit von 1933 bis 1945; die Arbeitsschwergewichte nach dem 2. Weltkrieg bis in die Mitte der 60er Jahre.

Arbeitsfelder in den zwanziger Jahren (vgl. Abb. 3)
Fragen wir zunächst nach Wissenschaftlern, Fachleuten und Persönlichkeiten, die Julius Wagner stärker beeinflußt haben, wären in Heldra seine Lehrer Philip Rehbein und Ernst Fröhlich zu nennen. Auch hat er später oft anerkennend von seinen Homberger Lehrern an Präparandenanstalt und Seminar gesprochen. Auf die wichtigen Einflüsse Wilhelm Reins und Wilhelm Wundts haben wir bereits verwiesen. Folgt man Wagners Schriftenverzeichnis, zeigt sich, daß ihn früh die staatspädagogischen Ansichten Fichtes beschäftigten, besonders, so in einem Aufsatz von 1923, in Hinblick auf die Rechte des Kindes.

Nachdrücklicher hat Paul Natorp (1854–1924), der Marburger Philosoph und Pädagoge, auf Wagners Pädagogik und Weltbild eingewirkt. Natorp war ein profilierter Exponent einer neuverstandenen idealistischen Bildung, nach ihm sollte Erziehung in der Gemeinschaft der Persönlichkeits- und Willensbildung dienen; ihm war als Neukantianer wesentlich, die individuellen Tugenden der Reinheit, Wahrheit, Gerechtigkeit und des Maßes zu entwickeln sowie durch Bildung die allgemeinen Vernunftgesetze durchzusetzen. Natorp trat dafür ein, das soziale Miteinander erzieherisch fruchtbar zu machen, die Gemeinschaft als Mittel und Zweck der Erziehung ins Zentrum zu rücken, um in ihrer lebendigen, allgegenwärtigen Einheit die schöpferischen Kräfte junger Menschen zu befreien. Julius Wagner setzte sich mit Natorp und dem Problem der pädagogischen Normwissenschaft auseinander (1924), anläßlich seines Todes würdigte er seine Verdienste um die Berufsschulpädagogik.

Auch Kerschensteiners Gedanken und Werk haben Wagner beschäftigt. Sicherlich hat ihn Kerschensteiners Urteil über die Geographie nachdenklich gemacht, hatte der Arbeitsschulpädagoge und Pionier staatsbürgerlicher Bildung, der frühere Volksschullehrer, Gymnasiallehrer, Stadtschulrat, Organisator des Münchner Berufsschulwesens, seit 1918 auch Universitätsprofessor doch u. a. formuliert: „Der Geographieunterricht kann nicht entfernt einen Ersatz für einen soliden naturwissenschaftlichen Unterricht geben, da ihm das Experiment fehlt. Und da der größte Teil des Wissensmaterials, das in ihm aufgespeichert ist, nicht erarbeitet, sondern im wesentlichen vom Lehrer gegeben werden muß, so bleibt die bildende Kraft der spärlichen Geistesübungen die mit ihm angestellt werden können, immer zweifelhafter Natur" (In: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses, 1917).

Kerschensteiner (1854–1932) plädierte für eine Bildungstheorie im Sinne der Wert- und Kulturpädagogik; Bildung sollte für ihn Berufsbildung und staatsbürgerliche Bildung umfassen, soziale Tugenden wecken und praktisch in der Arbeitsschule über die alte Lern- und Buchschule hinausführen. Wir stark Wagner durch solche Gedanken angesprochen wurde, belegt seine Abhandlung „Kulturpädagogische Wertlehre in der Berufsschulpädagogik" (1926). Kennzeichnend ist, daß Wagner anläßlich von Kerschensteiners 70. Geburtstag dessen Verdienste nachdrücklich würdigte.

	Wagners pädagogische Vorbilder	Wagners päd. u. psych. Schriften (Auswahl)	Wagners Arbeiten zur Methodik und Didaktik der Geographie	Von Wagner (mit)-verfaßte Schulbücher
1918	Rein Wundt	Psychologie des Lesens		
		Psych. Unt. e. Oberprima		
1921				
1922				
	Fichte	Strafe im Urteil d. Schülers		Erdk. Arbeitsbuch
1923	Fichte	Pädag. Jugendkunde		3 Bände
	Natorp	Pädag. Wertlehre	Frankf. Erdk. pläne	
1924	Natorp	Wertproblem in d. Päd.		
	Korschensteiner	Wissensch.charakter d. Päd.		
	Ziehen	Pädag. als Wiss. u. Praxis		
1925		Psychologie der Pubertät		
	(Nahl)	Verstehen auf psych. Gründl.		
1926		Bildungsprozeß/Struktur		Staatskd.-Wirtsch.Kd.
		Sexualpädagogik	Arbeitsschule im Erd.unt.	+ Polizeischulen
		Psychoanalyse	Länder kundl. Methode	
1927		Päd. Wertlehre (2. Aufl.)	Didaktik d. Erdkunde	Heimatkd. Hessen
1928	(Spranger)	Apriorismus in d. Päd.	Bildanalyse/auswertung	Heimatatlas Hessen
		Jahresarbeiten in Oberprima	Studienfahrt Westf.	
1929		Strukturpsychologie u.	Spezialkarte	Erdkundebuch
		Jugendkunde	Top. Karten/Heimatunt.	8 Bände
1930				
1931			Bildungswert d. Erdk. Zahl u. graph. Darst.	
1932			Geogr. Kausalität	
			Anthropogeogr. Heimatkd.	
1933				

Abb. 3: Wagners Publikationen 1918–1933

Verbunden fühlte sich Wagner dem Frankfurter Pädagogikprofessor Julius Ziehen (1864–1925), der die Bedeutung der Pädagogik in Kulturgeschichte und Staatswissenschaft herausarbeitete. Wagner stellte Ziehens Werk in zwei eigenen Beiträgen (1924) vor.

Die Einflüsse Herman Nohls und Eduard Sprangers lassen sich in ihrem vollen Gewicht nicht abschätzen, wohl aber aus einzelnen Belegstellen ableiten. Dem Dilthey-Schüler, Volkshochschulgründer (Jena), auf einem pädagogischen Lehrstuhl in Göttingen tätigen Herman Nohl (1879–1960) verdankte Wagner sozialpädagogische Anregungen; auf Eduard Spranger (1882–1963) gehen entscheidende Impulse zurück, die Wagner auf die geisteswissenschaftliche Psychologie lenkten. Sprangers ‚Lebensformen' (1914) und ‚Psychologie des Jugendalters' (1924) halfen Wagner, die Erlebnis- und Leistungsdispositionen seiner Schüler als Wertgehalte zu ordnen, sie regte ihn zu vertieften Studien und eignen bildungstheoretischen Aussagen an. Nachhaltige Wirkung löste auch Sprangers schmale Schrift über den Bildungswert der Heimatkunde aus (1923).

Unverkennbar wurde Julius Wagner durch die kulturphilosophischen Auffassungen der Erziehung nach dem Ersten Weltkriege angesprochen und geprägt. Mehr noch: Josef Dolch zählt neben G. Kerschensteiner, Th. Litt, H. Nohl, E. Spranger, E. Stern, K. F. Sturm ausdrücklich auch Julius Wagner zu den beispielhaften Vertretern der Kulturpädagogik (Lexikon der Pädagogik, Band 3, S. 98, Herder-V., Freiburg 1952/55). Dabei geht er auf Wagners Verdienste für die Geographie überhaupt nicht ein.

Die Kulturpädagogik zielte darauf, den jungen Menschen mit den vom menschlichen Geist erzeugten Kulturgütern vertraut zu machen und seine Kulturbereitschaft zu wecken. Mit F. Paulsen wurde Erziehung als Übertragung des ideellen Kulturbesitzes von der älteren Generation auf die nachfolgende verstanden. Der Schüler sollte mit den Zeugnissen und Werten der Kultur in lebendigem Umgang erfüllt werden, um nach Maßgabe seiner Anlagen den Kulturbestand zu bewahren, zu vermehren und weiterzutragen. Dabei wurden von den kulturpädagogischen Wegbereitern die Gefahren betont traditionalistischer Sichtweisen und der Trend zu stofflicher Einseitigkeit verkannt. Wagner ist dies offenbar nach geraumer Zeit deutlich geworden. Seine Antwort war die allmähliche, dann immer stärkere, bald ausschließliche Hinwendung zu naturwissenschaftlichen Erkenntnissen und speziell geographischen Einsichten.

Zunächst entfalteten sich seine pädagogischen Überzeugungen in verschiedenen eigenen Publikationen über die Gehalte einer Kulturpädagogik und Kulturphilosophie. So untersuchte er 1925 das teleologische Prinzip in der Kulturpädagogik. 1926 befaßte er sich mit der kulturpädagogischen Wertlehre in der Berufsschulpädagogik. Derzeit (1979/80) geht eine in Arbeit befindliche Dissertation an der Frankfurter Universität der Frage nach, welche spezifischen Kennzeichen der Kulturpädagogik Wagners eigen waren. Ein Schüler Hans Michael Elzers befaßt sich mit dem Thema: „Kulturpädagogik als handlungsorientierte Wert- und Normwissenschaft bei Julius Wagner".

Der umrissene Problembereich klingt bei Wagner aber auch in manch anderer wissenschaftstheoretischer und pädagogischer Abhandlung an. Zu Wagners bekannteren Buchtiteln, Einzelbeiträgen in Fachzeitschriften oder Sammelwerken gehören auf der pädagogischen Ebene:
Pädagogische Jugendkunde mit besonderer Berücksichtigung der Probleme der modernen Pädagogik (1923).
Pädagogische Wertlehre. Theorie des pädagogischen Wertes auf der Grundlage der Kulturpädagogik (1924).
Das Wertproblem in der Pädagogik (1924).
Pädagogik als Wissenschaft und pädagogische Praxis (1925).
Wissenschaftscharakter und Wissenschaftsstruktur der Pädagogik (1925).
Einführung in die Pädagogik als Wissenschaft (1925).
Zur Lage der pädagogischen Interessen und ihre Pflege in der Gegenwart (1925).
Der Bildungsprozeß als Strukturproblem (1926).
Grundlegung des Bildungsprozesses und der Bildungsarbeit (1926).
Grundlagen der pädagogischen Wertlehre (1927).
Apriorismus und Kritizismus in der Pädagogik (1928).

Als Begriff und Thematik findet sich in Wagners Schrifttum mehrfach das Wertproblem als pädagogischer Grundansatz. Diese Fragen werden auch heute wieder stärker diskutiert. So in der ‚Pädagogischen Welt' (1978, Heft 10), wo die Entstehung und Entwicklung wertorientierten Verhaltens, Probleme der Vermittlung von Werten und Normen in der Schule, Zielperspektiven einer moralischen Erziehung, Fragen der Wertverwirklichung erörtert werden. Um ein weiteres Beispiel der neuerlichen Aktualität dieser Aufgabenstellung zu nennen: Breslauer, Hacker und Poschardt haben 1978 in Hannover (Schroedel-Verlag) einen Sammelband über das Thema „Werterziehung als Auftrag der Schule" herausgebracht; darunter findet sich – so möge hier angemerkt werden – ein Beitrag von K. H. Wendel über die wertsetzenden und wertstrukturierenden Aspekte des Geographieunterrichtes.

Julius Wagner war schon in den 20er Jahren stark in der Wertpädagogik engagiert. Nach seiner Meinung lassen sich im Erziehungsprozeß objektive Werte in subjektive Individualwerte umsetzen, die im Wertvollzug den empfindenden, denkenden und handelnden Menschen tragen. „Parteien, das praktische Leben, der Zeitgeist, die wechselnde Kulturlage, die Neigungen und Eigenarten der Schüler, das Elternhaus, sie alle stellen ihre Forderungen. Soll die Bildungsarbeit nicht in einem Wirrwarr von Teilunternehmungen aufgehen, so bedürfen wir gerade für die Gegenwart einer reiflichen Überlegung über die Wertgrundlagen der Pädagogik" (Grundlagen der päd. Wertlehre. In: Die Freie Deutsche Schule 1927, S. 262). Wichtig erschienen ihm zwei Begriffe: das ethisch normierte Erziehungsziel in Anlehnung an Kant und der Zusammenhang von unwillkürlicher Aufmerksamkeit und gezieltem Interesse, aufgezeigt in Herbarts Vorstellungsmechanik.

Eine weitere Bezugsebene Wagners war die seit dem Jahrhundertbeginn ausgreifende Reformpädagogik. Sie zielte darauf, die Eigentätigkeit der

Schüler zu wecken, in technische und geistige Arbeitsformen einzuführen und deren selbständige Anwendung in neuen praktischen Situationen beherrschen zu lernen. Hugo Gaudig (1860–1923) umriß in seinen Didaktischen Ketzereien die reformpädagogischen Aufgaben schon 1904; Fritz Gansberg (1871–1950) forderte einen lebensnahen, vom Kinde ausgehenden Unterricht; Heinrich Scharrelmann (1871–1940) unterstützte die erlebnispädagogischen Ideen und die Ausrichtung der Unterrichtsarbeit auf die selbsttätigen kindlichen Kräfte; Heinrich Wolgast (1860–1920) verlangte, daß Dichtung und Kunst die Bildung des jungen Menschen gleichermaßen fördern müßten; Berthold Otto (1859–1933) hob auf den ursprünglichen Fragetrieb des Kindes ab, auf eine der jeweiligen Altersstufe angemessene Sprechsprache, auf eine Erneuerung des Volkslebens, auf Anerkennung der Landschule als Kulturmittelpunkt und Entfaltung der anderen Schultypen zur Pädagogischen Provinz.

Gedanken, Zielsetzungen und Probleme der Reformpädagogik schlagen in verschiedenen Publikationen Wagners durch, allerdings weniger ausgeprägt als andere zeitgenössische Strömungen der Erziehung. Wagner, der selbst ein hervorragender Schulpraktiker war, hat zeitlebens stärker auf die bildende Kraft der Lehrerpersönlichkeit verwiesen, nachdrücklich in seinem grundlegenden Beitrag „Das Werterlebnis zwischen Schüler und Lehrer" in der Zeitschrift für psychologische Psychologie (Leipzig 1929, H. 7/8, S. 324–336). Er schreibt: „Nur die Lehrerpersönlichkeit kann die dem Bildungsgute innewohnenden Bildungskräfte im Schüler ganz entfalten". Auf Spranger aufbauend, unterschied er den religiösen Lehrer, dem religiöse Werterfüllung das eigentliche Lebensziel ist; den ästhetischen Lehrer, der Phantasie und Gefühl anspricht; den theoretischen Lehrer, der logische Geistesarbeit und rationale Erkenntnis fördert; den ökonomischen Lehrer, den der praktische Nutzen der Bildungsstoffe interessiert; den politischen Lehrer, den Wagner als Herrenmenschen charakterisiert; den sozialen Lehrer, den schon Kerschensteiner als ideale Lehrerpersönlichkeit bezeichnete. Wagner untersuchte, wie sich Schüler gleicher bzw. abweichender oder gar gegengesetzter Wertstruktur bei der Begegnung mit so verschiedenen Lehrernaturen verhalten.

Einen anderen Akzent setzte in Wagners pädagogischen Reflexionen der Konzentrationsgedanke, den u. a. Herbart anbahnte und *Rein* ausbaute. Auch Wagner erschien notwendig, Bildung als gegliederte Zusammengehörigkeit zu verstehen, sowohl in stofflicher wie auch methodisch-didaktischer Sicht, nicht zuletzt als ausgewogenes Verhältnis von Haltung und Wissen. In der Zeitschrift ‚Schule und Wissen' hat Wagner 1926 den „Wert und Unwert der Konzentration" sorgfältig und treffsicher diskutiert. Dem Lehrer sollte eine umfassende Schau der Sachgegenstände und ihrer Zusammenhänge präsent sein, wenn er die Verknüpfung der wesentlichen stofflichen Fäden, die Ordnung der Kenntnisse und Elementareinsichten im Unterricht anstrebt. Dabei wäre allerdings eine Überspannung der Konzentrationsidee gefährlich, wenn sie den fachverantwortlichen Zugriff und fachgebundenen Bildungseffekt verletzt. Es erscheint Wagner bedenklich, die Abläufe und Zusammenhänge historischen Geschehens im Interesse

anderer Sachfragen aufzutrennen. „Ebenso sinnwidrig würde es sein, den geographischen Raum in beziehungslose Teile aufzulösen, die dem Schüler vorgeführt werden, wenn es ein anderer Stoff verlangt: Amerika bei der Entdeckungsgeschichte, den Orient bei den Kreuzzügen. Ein so verfahrender Unterricht würde niemals erdkundliche Bildung erzeugen".

Schon 1926 lehnte Wagner in pädagogischer Verantwortung Verfahren ab, die ein Fach zum Diener des anderen machen, wie es ein halbes Jahrhundert später die hessischen Rahmenrichtlinien ‚Gesellschaftslehre' neuerlich riskieren wollen. Die innere Verbindung der in konzentrierter fachsauberer Arbeit gewonnenen Erkenntnisse begrüßt Wagner durchaus, man solle in jedem Fach auch mehr lernen als die vom Fachzaun umschlossenen Fakten, Prozesse und Probleme. Einblicke in den Zusammenhang der Sachverhalte, Wissensgebiete und Fachaussagen hält Wagner auf angemessener Altersstufe für angezeigt und wünschenswert. Vor vordergründiger Verkopplung, vor Verflachung oder gar bildungspolitisch begründetem Mißbrauch warnt er: „Keine kunstgeschichtlichen, literarischen, geistesgeschichtlichen, politischen ‚Abfälle', keinen botanischen, zoologischen Notizenkram, keinen Reiseführerstil und keinen Anekdotenwust, wohl aber eigengesetzliche, innere Beziehung der Stoffe".

Wagners starkes Engagement für die Wissenschaft und Theorie der Pädagogik, für Bildungsphilosophie und Erziehungsgeschichte spiegelt sich in den 20er Jahren in einer erstaunlichen Fülle von Publikationen. Dazu tritt eine große Reihe von psychologischen Arbeiten. Erinnert sei an seine Dissertation über die Psychologie des Lesens, an die starken Wirkungen Wilhelm Wundts und anderer Fachvertreter dieser Wissenschaft, nicht zuletzt an die breitgefächerten Beobachtungen und Erfahrungen, die Wagner täglich in der Schulwirklichkeit sammelte.

Wagner hat sich auf vielen pädagogischen Feldern mit der Psychologie beschäftigt. Seine wichtigsten Veröffentlichungen in Buchform oder als Zeitschriftenbeiträge zeigen die Breite des Spektrums:

Aufgaben und Methoden der Berufspsychologie. In: Frankfurter Schulzeitung 1918.
Psychologische Untersuchung einer Oberprima. In: Die Umschau 1921.
Die Strafe im Urteil des Schülers. Langensalza 1923.
Zum Studium der Psychologie der Pubertät. In: Pädag. Rundschau 1925.
Die Stellung der Psychologie in der Pädagogik seit den Philanthropen bis Beneke. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 1925.
Verstehen auf psychologischer Grundlage. 1925.
Über psychologische Grundauffassungen und Deutungen. 1925.
Zum Studium der Sexualpädagogik. In: Päd. Rundschau 1926.
Zum Studium der Psychoanalyse. In: Päd. Rundschau 1926.
Geisteswissenschaftliche Psychologie und ihre pädagogische Bedeutung. In: Deutsches Philologenblatt 1926.
Verstehen auf strukturpsychologischer Grundlage. 1926.
Strukturpsychologie und Jugendkunde. 1929.

Fassen wir zusammen: Pädagogische und psychologische Abhandlungen nehmen in Wagners erster Schaffensperiode einen wichtigen Platz ein. Sie sind das breite Fundament, auf dem nun auch Wagners fachliche und fachdidaktische Arbeiten verwurzelt sind: Die Geographie, der Erdkundeunterricht, seine Bildungsziele, Medien und Methoden sind das Leitthema, dem Wagner nun lebenslang eng verbunden bleibt.

Wagners erste geographische Arbeiten

Bereits vor Erscheinen der durchschlagenden „Dynamischen Länderkunde" Hans Spethmanns (1928) setzte sich Wagner in seinen „Bemerkungen über die länderkundliche Methode im Schulunterricht" [1] mit den verschiedenen Möglichkeiten auseinander, länderkundliche Phänomene und Zusammenhänge darzustellen. Dabei entwickelte Wagner bereits Gedanken und Alternativen, die in der Folge vornehmlich Spethmann zugeschrieben wurden, zumal dessen Buch zu polemischen Auseinandersetzungen führte, die in der Fachwelt und Öffentlichkeit starkes Aufsehen erregten (auch zum folgenden Abb. 3).

Schon vor Spethmann konstatierte Wagner, daß die traditionelle Schulgeographie das länderkundliche Schema bevorzuge, moderner Unterricht aber gehalten sei, die mechanische gleichförmige Länderbetrachtung zu überwinden: „Jede Landschaft stellt andere Anforderungen an den Gang der Behandlung". Wagner zeigte an treffenden Beispielen, wie unterschiedlich hier physische, dort anthropogeographische Kräfte eine Landschaft prägen. Daher verlange jede Landschaft andere Betrachtungsakzente und Darstellungsmethoden.

Zu den individuellen Zügen einer Landschaft, ihrem inneren Leben und spezifischen Eigencharakter zählt Wagner – etwa im Sinne Ewald Banses – das wechselnde Licht und Hautgefühl, Geräusche und Gerüche. Bei aller notwendigen begrifflichen Schärfe und Objektivität der Darstellung sind für Wagner beim länderkundlichen Zugriff auch künstlerische Aspekte zu pflegen. Er verweist den Schulgeographen auf die in diese Richtung zielenden Vorlagen der Fachwissenschaftler Wilhelm Volz, Leo Waibel, Erich Obst oder auf den Dichter Josef Ponten, der geographische Sachbeschreibung mit hervorragenden sprachlichen Mitteln meisterte.

Solche Sichtweisen und Anregungen waren für den traditionellen Erdkundeunterricht damals sehr ungewöhnlich. Wagner trat zugleich entschiedener dafür ein, den Schüler in der Erdkundestunde zur Selbsttätigkeit anzuhalten. Das setze voraus, daß der Lehrer den Problemhintergrund der behandelten Landschaft so auswähle, daß dieser der Klasse geistig faßbar sei. Er warb dafür, stärker als bisher zu berücksichtigen, daß die Fähigkeit, sich fremde Landschaften vorzustellen, bei den einzelnen Schülern unterschiedlich entwickelt sei. Für Wagner war es naheliegend, den von Kerschensteiner und in der Reformpädagogik entwickelten Arbeitsschulgedanken auf den geographischen Bereich zu übertragen. So legte er u. a. Studien über „Arbeitsschulmäßige Lehrweisen im erdkundlichen Unterricht" vor [2].

Auf Anhieb gelang Julius Wagner dann 1928 im Diesterweg-Verlag Frankfurt/M. eine „Didaktik der Erdkunde" [3]. Sie rückte rasch in den Vordergrund. Ihr fundierter pädagogisch-psychologischer Ansatz übertraf manches eingeführte Werk, wie die damals bekannten, wiederholt neuaufgelegten Methodiken von Felix Lampe (1908), Regel und Frenzel (1910), Paul Wagner (1919), Franz Schnaß (1921), Edmund Oppermann (1925). Walter Sperling (Geographiedidaktische Quellenkunde, 1978) hebt besonders heraus, daß Wagner „die am meisten ausgewogene Literaturzusammenstellung zum geographischen Unterricht am Ende der zwanziger Jahre" gelang.

Wagner erwies sich nicht nur als gründlicher Kenner des geographischen und didaktischen Schrifttums, er hat in verschiedenen geographiedidaktischen Arbeiten eigene Gedanken entwickelt, produktive Denkanstöße vermittelt, auch kritische Analysen vorgenommen und neue Wege aufgezeigt, die in ihrer Zeit beispielhaft waren und zum Teil bis in die Gegenwart hineinwirken.

Herauszuheben sind seine grundlegenden Arbeiten über Bildanalysen und Bildauswertung im erdkundlichen Unterricht (1928) [4], über den Spezialkarteneinsatz bei arbeitsschulmäßiger Lehrweise im heimatkundlichen Unterricht (1929) [5], über die Funktionen der Zahl und graphischen Darstellung in der Erdkundestunde [6]. Auch befaßte er sich mit schulgemäßen Exkursionstechniken und Geländebeobachtungen [7].

Auf dem Geographentag in Danzig (1931) hielt Wagner ein pädagogisch, psychologisch, fachgeographisch und didaktisch hervorragendes Referat über den Bildungswert der Erdkunde in der Schule der Gegenwart [8]. Es ist noch heute lesenswert. Wagners Beitrag gehört in die Reihe der großen richtungweisenden Grundsatzreden über geographische Bildung wie sie Emil Hinrichs [9] auf dem Magdeburger Geographentag 1929 und Heinrich Newe [10] auf dem Kölner Geographentag 1961 hielten, wie sie vom Verfasser [11] 1965 in Bochum oder auch von namhaften Didaktikern [12] 1971 in Erlangen-Nürnberg stoffkonzeptionell und methodisch zumindest angestrebt wurden.

Breiten Raum nehmen in den 20er Jahren auch Wagners heimatkundliche Vorlagen, Abhandlungen, Materialsammlungen, Karten und Bücher [13] ein, in spürbarer geistiger Verbindung zu Eduard Sprangers heimatkundlicher Konzeption, gestützt zugleich auf Wagners umfassende Kenntnis der Landschaften, Dörfer und Städte Hessens. Manches in diesen Jahren im Gelände erarbeitete oder überprüfte, in vielen Fällen im eignen Unterricht erprobte Material hat Wagner in spätere Veröffentlichungen einfließen lassen, so in seine prähistorischen Landschaftsstudien und Betrachtungen über die vorgeschichtliche räumliche Wirtschafts- und Siedlungsentwicklung, noch stärker in seine hessenkundlichen Arbeiten nach dem 2. Weltkriege.

In den 20er Jahren selbst war er auch als Verfasser geographischer Lehrbücher sehr produktiv. Zusammen mit anderen erfahrenen Praktikern und Fachkennern gab er erdkundliche Unterrichtswerke heraus [14], die in manchem Band seine Handschrift tragen. Im Verein mit mehreren Mitarbeitern legte er außerdem eine dreibändige Staats- und Wirtschaftskunde

für Polizeischulen [15] vor (1926). Angemerkt sei, daß die laufenden Neuauflagen der erdkundlichen Schulbücher den Herausgeber und Verfasser Wagner natürlich ständig zu zeitraubender Korrektur und Einarbeitung von Veränderungen und neuen Entwicklungen zwangen.

Überblickt man Wagners Schaffen in den 20er Jahren, erstaunt zunächst die gewaltige Arbeitsleistung, dann auch die Fülle der Perspektiven und wirksamen Denkanstöße. Pädagogische und psychologische Fragestellungen stehen im Vordergrund. In ihrem geistigen Umfeld wächst Julius Wagner zunehmend in die Didaktik und Methodik der Geographie hinein. Er legt geographiedidaktische und heimatkundliche Studien vor, die für ihre Zeit bedeutsam waren und aus der Geschichte der erdkundlichen Methodik nicht fortzudenken sind. Wagners Arbeiten in den anderthalb Jahrzehnten nach dem 1. Weltkrieg sind in dem Reichtum ihrer Themen und Aspekte ein Spiegelbild der lebendigen kulturellen, wissenschaftlichen und künstlerischen Vielfalt der Weimarer Zeit. In der folgenden Periode ändern sich Wagners Produktivität und fachliche Schwergewichte.

Wagners Publikationen 1933–1945 (Abb. 4)

Am auffälligsten ist, daß Julius Wagner in diesem Lebensabschnitt darauf verzichtet, allgemeinpädagogische, psychologische und wissenschaftlich verwandte Abhandlungen vorzulegen, wie zuvor doch in so starkem Maße. Diese Produktion reißt unvermittelt ab; sie wird auch nach 1945 nicht wieder aufgenommen.

Mit der vorhergehenden Schaffensperiode verglichen, erscheinen nur noch wenige Beiträge. In seinen Reflexionen über die unterrichtliche Behandlung deutscher Kulturlandschaften [16] plädiert er 1933 dafür, die Raumbezüge der Kultur in ihren konkreten Erscheinungen entdecken zu lassen, etwa in den Siedlungen, Verkehrswegen, Produktionsstätten. In ihrem Spiegel soll der Schüler entdecken, wie vielgestaltig die kulturbestimmenden, raumprägenden Kräfte waren und sind. Als Gestalter und Funktionsträger nennt Wagner „Römerherrschaft, Kaiserpfalzen, Klöster, Burgen, Territorialentwicklungen, Verlagerungen von Handelswegen, Absolutismus, Geisteskämpfe, Kriege und neuzeitliche technische Entwicklung". Dabei warnt Wagner vor ungeographischer Verzettelung: bei der kulturlandschaftlichen Analyse müßten erdkundliche Kategorien dominieren und die räumliche Ganzheit das eigentliche Erkenntnisziel bleiben.

1934 versucht Wagner, den heimatkundlichen Ansatz mit den neuen Ansprüchen einer auf Blut und Boden gegründeten Kulturbetrachtung [17] zu vergleichen. Er bemüht sich um eine begriffliche Klärung der Formel ‚Blut und Boden' in drei Sinnrichtungen. Im engsten Sinn interpretiert er Blut als biologischen Ausdruck und Boden unter physischgeographischem Aspekt als Verwitterungsprodukt; im weiteren Sinne kann Blut für Rasse und Volk stehen, Boden als die uns tragende Erde, die Grundlage materiellen Seins; im allgemeinsten Sinn schließlich läßt sich Blut als „seelischer Kraftspender, geistiger Lebensstrom, Pflicht und Arbeit" verstehen und

	Pädagogische Arbeiten	Meth. u. Didaktik der Geographie	fachgeogr. Studien	Vorgeschichtliche Untersuchungen
1933		Deutsche Kulturlandschaften		
1934		Blut u. Boden-Heimatkunde	Bäuerl. Grundbesitz Thingvellir-Island	
1935			Bauernland Island Bäuerl. Siedlg. Norw. Kohlenland Spitzbergen	Vorgesch. Siedlg. Rhein-Main. Deutschld. prähistorisch. Prähist. Landsch. gest.
1936				Vorgesch. Urlandschaft Rhein-Main. Urlandsch.
1937				
1938				
1939				Prähist. Naturlandsch. Main.
1940				
1941				
1942				
1943				
1944				
1945				

Entwurf: K. E. Fick

Abb. 4: Wagners Publikationen 1933–1945

Boden als die uns umgebende räumliche Welt, in der die Heimat als Teil größerer landschaftlicher Zusammenhänge erscheint.

Wagner verwendet in diesem Beitrag wohl eine Reihe zeittypischer Ausdrücke und Begriffe wie Sippe, Volk, Erbgut, Nährfreiheit, Wehrraum, Stammestum, Scholle, völkische Entwicklung, deutscher Väterglaube usw. Er liefert aber keinen ideologischen Aufsatz, sondern hebt auf gültige methodische Aufgaben ab. Er verlangt eine lebensnahe Bodenkunde, die sich nicht auf den Gesteinsuntergrund und geologischen Rahmen beschränkt, sondern dem Schüler zeigt, wie menschliche Arbeit den Boden erschließt, wie sich karge und fruchtbare Böden wirtschaftlich auswirken, wie Wege, Dämme, Brücken, Bergwerke, Fabriken, Siedlungen Boden und Landschaft verändern.

Vor allem fordert Wagner, sich in einer neuverstandenen Heimatkunde von der Einseitigkeit vorherrschend naturbedingter Kausalität freizumachen und „den Menschen in der Betrachtung kausalgenetischer Heimatkunde aus der Verkrampfung rein naturbedingter Zwangsläufigkeiten zu lösen". In solcher Betrachtung sieht Wagner im Menschen den Herrn der Natur. „Diese Stellung verpflichtet ihn aber auch, ihr Schützer und Pfleger zu sein". Heimatkunde soll dem naturentfremdeten Menschen den sittlichen und geistigen Wert der Heimatlandschaft und des Naturlebens wieder nahebringen.

Im übrigen bleibt Wagners geographiebezogenes Schrifttum in dieser Zeit schmal. Er untersucht die bäuerlichen Grundbesitz- und Erbverhältnisse in Hessen [18], ihn beschäftigen kultur- und agrargeographische Erscheinungen in Skandinavien [19].

Didaktisch-methodisch greift er auf früher bereits ausführlicher behandelte Fragen zurück: er stellt nochmals die Möglichkeiten, Aufgaben und Schwierigkeiten vor, im Geographieunterricht mit Zahlen und Bildern zu arbeiten. In keinem seiner Aufsätze verfällt Julius Wagner in politische Extreme, wie sie etwa in den Thesen von Franz Schnaß einseitig und überspitzt ausformuliert wurden.

Wagner verlagert seine wissenschaftlichen und literarischen Tätigkeiten vielmehr in auffälliger Intensität auf Fragen und Probleme der Urlandschaft und prähistorischen Raumgestaltung. An R. Gradmann, O. Schlüter, W. Soergel, R. Mielke anknüpfend, untersucht er die landschaftlichen Voraussetzungen vorgeschichtlicher Siedlungsgänge. Wie in seinen anderen Schriften distanziert sich Wagner von der einseitigen Postulierung zwangsläufiger naturbedingter Abhängigkeiten; vielmehr sprach er dem Menschen einen weiten Entscheidungsspielraum zu gegenüber den physischen Raumgegebenheiten. Solche Denkansätze waren damals selten. Wagner betonte, daß das Verhältnis des Menschen zur Landschaft wandelbar und vielschichtig sei. Eben diesem elementaren Fragenkreis wandte er sich also in den 30er Jahren in einer Serie von wissenschaftlichen Abhandlungen [20] zu, konzentriert auf vorgeschichtliche Inwertsetzungen der Landschaft, vornehmlich im Spiegel des Rhein-Main-Gebietes, gelegentlich auch in Erweiterung auf den prähistorischen Lebensraum Deutschland bzw. Mitteleuropa.

Man hat den Eindruck, daß Wagner sich mit diesen fachwissenschaftlichen Untersuchungen dem politischen Geschehen entzog; daß die von ihm

gewählte Thematik gerade in dieser Zeit in Hochschule, Schule und Populärliteratur steigende Beachtung und Förderung erfuhr, steht auf einem anderen Blatt.

Im übrigen hat sich Wagner zwischen 1933 und 1945 neben seinen beruflichen Pflichten besonders den Anliegen der Frankfurter Geographischen Gesellschaft gewidmet. Davon legten u. a. die von ihm eingerichtete Ausstellung anläßlich der Centenarfeier und seine Eröffnungsansprache [21] am 8. Dezember 1936 Zeugnis ab.

Insgesamt fällt also Wagners fachpublizistische Tätigkeit in dieser Periode stark ab. Die ungewöhnliche Aktivität und Vielseitigkeit der 20er Jahre fand in seinem Schrifttum keine Fortsetzung. Sie lebt erst nach 1945 wieder auf: unter anderen Voraussetzungen, mit neuen Akzenten und Arbeitsfeldern, in einer räumlich und geographiethematisch überraschend breiten Streuung, neuerlich von erstaunlichem Schaffensschwung und unermüdlicher Energie getragen.

Wagners publizistische Tätigkeit 1945–1970 (Abb. 5)

Julius Wagner war nach 1945 der Mann der ersten Stunde: erfahren in pädagogischer Praxis und Theorie, geographiedidaktisch hoch qualifiziert, ein Mann mit weitem geistigen Horizont, politisch nicht eingeengt, eine vertrauenweckende Persönlichkeit, die Helfer in allen Lagern mobilisierte und berufen war, die Fundamente des Schulgeographenverbandes neu zu gründen. Wagners Anstrengungen und Erfolge, die Schulgeographen zu sammeln und zu organisieren, haben wir bereits beschrieben. Die Werbung im Frankfurter Raum und auf den Geographentagen, die Untergliederung des Verbandes nach Ländern, die Bestellung der regionalen Vorstände, die Aktionen der geschäftsführenden Verbandsspitze erforderten Verhandlungen und Diskussionen, Umsicht und eindeutige Entscheidungen. Wagner hat in dieser Phase vieles in eigener Regie und Verantwortung vorangetrieben. Seine unerschöpfliche Arbeitskraft erlaubte ihm, ohne Arbeitsstab wirkungsvoll zu operieren. In Edgar F. Warnecke fand er dann einen aktiven und beweglichen Beistand, der als Zweiter Vorsitzender des Verbandes bei der Konkretisierung wichtiger Anliegen half.

Zu den notwendigsten Voraussetzungen gehörten nach 1945 Selbstbesinnung und eindeutige Beschreibung der geographischen Aufgaben und didaktischen Zielvorstellungen. In Lageberichten und Entschließungen, Resolutionen und Denkschriften, Fachentwürfen und bildungspolitischen Perspektivplänen [22] hat der Schulgeographenverband Stellung bezogen, um Lehrern und Behörden, der Schulverwaltung, Presse und Öffentlichkeit den geographischen Auftrag zu verdeutlichen. Wagner hat an den meisten Entwürfen und Vorlagen mitgewirkt, oft selbst die stofflichen Inhalte und didaktischen Umsetzungen beschrieben. Das gilt auch für manches Papier, das seinen Namen nicht ausdrücklich vermerkt.

	Schulgeogr. Resolutionen/ Grundsätzliche Beiträge	Methodische Arbeiten	Geographische Artikel und Materialien (Auswahl)	Herausgeber	Handbuch-verfasser	Wichtige Innovationen
1947		Heimatatlas				
		Erdkunde				
1948		Tafelzeichnen				
		Klimazonen/Skizze	Rhein/Untermain	1949 GR		
1949	zur Lage d.	Panamakanal/	Goldküste, Po-Ebene			
1950	Geogr. Unterr.	Verkehrsgeogr.	Alpen, Föhn	↓		
			USA, Rom, Schweiz			*Hinrichs*
			Italien, Korez, Karst			*Wocke*
1951			Paris, Zentralmassiv			
			Bad Nauheim, Ortsnamen			
		Heimatvertr.	Süddtschld., USA,	1952 Harms		
1952		altsch. Osten	Großbritannien	Handb. d. Erdk.		
	Geogr. Tag	Sozialkd. u. Geo.	Bauernhäuser		→ Phys. Geogr.	
1953	Essen	Klimakunde	Niederlande	↓	1953	
			Außenhandel			*Wagenschein*
1954						
	Geogr. Tag	Der erdk. Unt.	Spanien		→ Kulturgeogr.	
1955	Hamburg	Wandk. Hessen	Guatemala		1955	
			Frankfurt		→	
1956			Dänemark	Mitherausgeber		
	Geogr. Tag		Ghana, Reisbau	der Frankf.		
1957	Würzburg		Malaya, Japan	Geogr. Hefte		
			BRD, Getreide			*Knübel*
1958						

	Schulgeogr. Resolutionen/ Grundsätzliche Beiträge	Methodische Arbeiten	Geographische Artikel und Materialien (Auswahl)	Herausgeber	Handbuch-verfasser	Wichtige Innovationen
1959	Geogr. Tag Berlin					*Klafki*
1960		Geogr. als Lehr- u. Bildungsfach	Tibet		Hessen 1961 →	*Geipel*
1961						*Newe*
1962						
1963						
1964						
1965						*Grotelüschen*
1966						
1967						*Robinsohn*
1968						

Entwurf: K. E. Fick

Abb. 5: Wagners publizistische Tätigkeiten nach 1945

Die meisten Stellungnahmen, Stoffkataloge, Stundentafel-Vergleiche und Lehrplanskizzen erschienen in der von Wagner gegründeten und herausgegebenen Geographischen Rundschau; manche Resolution oder Programmschrift wurde zudem den Schulen und interessierten Kreisen als Broschüre zugeleitet.

Breite Resonanz fanden Wagners Grundsatzreferate und Sitzungsbeiträge auf den Geographen- und Schulgeographentagungen [23]. Er ergriff vor diesem kompetenten Gremium in den 50er Jahren regelmäßig das Wort. Hier erreichte er die maßgeblichen Vertreter der Fachgeographie, dazu die vielen engagierten Erdkundelehrer, meistens die Mehrheit der Teilnehmer repräsentierend. Darüber hinaus haben Wagners Gedanken auch nach den Kongressen weitergewirkt, da es zur – selten einmal nachdrücklich gewürdigten – beispielhaften Tradition der Geographentage gehört, alle Sitzungsberichte, wissenschaftlichen Vorträge und Diskussionen in einem umfangreichen Tagungsbericht herauszugeben und auf Dauer verfügbar zu machen.

Auf dem Essener Geographentag (1953) überdachte Wagner die Funktion der physischen Geographie im Schulunterricht [24]. Das physischgeographische Exempel müsse nach seiner Meinung dem länderkundlichen Gesamtverständnis dienen, morphologische Betrachtungen sollten sich nicht im Verbalismus oder geistlosen Begriffssystemen verlieren. Insbesondere sei die Auswirkung physischer Kräfte auf die Kulturgeographie zu demonstrieren, niemals aber handbuchartige Vollständigkeit anzustreben.

Den Hamburger Geographentag (1955) nutzte Wagner, um für höhere Einschätzungen der geographischen Bildung zu kämpfen und hinreichende Wochenstunden-Zahlen zu fordern [25]. Mit Recht wurde die zunehmende Differenzierung und Abweichung der geographischen Lehrpläne und Stundentafeln von Bundesland zu Bundesland kritisiert. Als konstruktiven Vorschlag der Geographen für bessere Abstimmung und notwendige Vereinheitlichung des Bildungswesens konnte Wagner auf die Durach-Vorlage verweisen. Von Vertretern aller Schularten und dem Hochschullehrerverband erarbeitet, gefördert und beraten durch den Schulgeographenverband, waren unter Leitung des Präsidenten Durach geographische Präambel-Grundsätze und Lehrpläne erstellt und der Ständigen Konferenz der Kultusminister zugeleitet worden.

In Würzburg (1957) sprach Wagner über die Bedrängnis des Erdkundeunterrichts an der höheren Schule [26]. Er bedauerte, daß die Geographie in der Schule die Anerkennung als Kernfach verloren habe und die bei der Richertschen Schulreform 1925 gewonnene Position nicht zu halten vermochte. Wagner stellte fest, daß die Empfehlungen und Vorschläge der Kultusministerkonferenz in den Stundentafeln der Bundesländer nicht beachtet würden; zudem wären neue Fächer – wie Gegenwartskunde, Gemeinschaftskunde, Sozialkunde – dabei, die Geographie zu verdrängen, obwohl Weltwirtschaft, Weltverkehr, die wachsende wechselseitige Abhängigkeit der Völker, der Wandel des modernen Erdbildes mehr denn je nach echter geographischer Information und Bildung verlangten.

Nachdrücklicher noch wandte sich Wagner auf dem Berliner Geographentag (1959) dagegen, daß dem Erdkundeunterricht Stoffe, Sachprobleme und Methoden entzogen würden, für die er seit jeher zuständig gewesen sei [27]. Die Sozialkunde sei auf diese raumspezifischen Fragen ebenso wenig vorbereitet wie der Geschichts- und Deutschunterricht, die laut KMK-Beschluß vom 23./24. April 1959 die Gegenwartskunde betreuen sollten. Vielmehr sei die räumlich, somit geographische Sicht für das Verständnis politischer, sozialer und wirtschaftlicher Wandlungen unabdingbar, da diese Prozesse ausnahmslos auch raumbezogen und von raumgebundenen Kräften abhängig wären.

Diese wichtigen programmatischen Erklärungen Wagners begleiteten nach 1945 die erstaunliche Fülle und große thematische Streuung seiner geographischen und fachmethodischen Beiträge. Sie erschienen zumeist in der Geographischen Rundschau. Der Bogen spannt sich vom Rhein-Main-Gebiet und hessischen Landschaften bis nach Guatemala, Ghana, Malaysia, Tibet. Im angehängten Literaturverzeichnis der Schriften Wagners spiegelt sich die Weite seines geographischen Horizontes [28]. Dabei wurden Wagners Kurzbeiträge, Bildbeschreibungen und statistische Handreichungen an dieser Stelle nicht einmal aufgenommen, da sie in der Geographischen Rundschau in den Jahrgängen 1949–1960 bequem verfügbar sind.

Festzustellen ist, daß Wagners Beiträge in der Geographischen Rundschau nicht als didaktisch-methodische Reflexionen konzipiert wurden, sondern als Materialsammlungen und stoffliche Handreichungen, kurzum als Hilfen, die dem Erdkundelehrer durch Vorauswahl und Bereitstellung unterrichtsrelevanter Sachverhalte und Problemkreise vorarbeiteten.

In der Vielzahl der von Wagner vorgestellten geographischen Themen nimmt er öfter auf aktuelle zeitpolitische Fragen [29] Bezug, so beschäftigen ihn: die wirtschaftsgeographischen Auswirkungen der Zonengrenzen in Deutschland, die deutsche Ernährungsbilanz vor und nach dem Kriege, Änderungen der deutschen Westgrenze, Kolonialfragen, Vietnam und Frankreich, Probleme der Heimatvertriebenen und ehemaligen deutschen Ostgebiete, Funktionen des Schumanplans, Wirtschaftsbeziehungen zwischen dem Saargebiet und der Bundesrepublik Deutschland, Aufgaben der Kleinen Freihandelsgemeinschaft, Vergleiche der Ostzone und der BRD, Grenzprobleme bei/nach Ausweitung der Hoheitsgewässer.

Methodisch gilt sein Interesse der Behandlung naturgeographischer Phänomene und Prozesse [30]. Ihn beschäftigen die Lehrstoffskizze Föhn, der Furkapaß als hydrographischer Mittelpunkt Europas, Karst- und Gletscherfragen, die klimazonale Gliederung der Erde, klimakundliche Grundfragen. Auch bereitet er häufiger wirtschafts- und verkehrsgeographische Fragestellungen auf [31].

Unmittelbar auf die Praxis zielen seine Abhandlungen [32] über das Tafelzeichnen, zahlreiche Bildinterpretationen, Gedanken über die Umrißkarte, Hinweise auf Meßtechniken bei geographischen Exkursionen. Öfter behandelt er mathematisch-naturgeographische Fragen [33], etwa die präzise Darstellung der Tages- und Nachtlängen, absoluten und relativen Höhe, Zonenzeit, geographischen Geschwindigkeiten, die Veranschaulichung

geographischer Längen-, Wege-, Flächenmaße, Hohl- und Trockenmaße, Gewichte, Temperaturmessungen.

Überblickt man die thematisch und räumlich so differenziert und weit ausholenden Vorlagen als Ganzes, wird deutlich, daß nur gelegentlich noch eine ausdrückliche Erörterung der didaktisch-methodischen Substanz erfolgt. Selten werden den Stoffüberblicken, Materialsammlungen und Handreichungen methodische Empfehlungen beigegeben. Es fehlen in dieser Produktionsphase nun auch die auf neue pädagogische und psychologische Erkenntnisse gestützten Grundsatzabhandlungen. Auf diesem Felde hat Wagner um diese Zeit die Pionierrolle abgegeben.

Diese Beobachtungen treffen auch für Wagners Geographiemethodik [34] zu, die, in mancherlei Anknüpfung an seine frühere „Didaktik der Erdkunde" (1928), im Jahre 1955 unter dem Titel „Der erdkundliche Unterricht" erschien (2. Aufl. 1962).

Dieser Methodik Wagners fehlt es an originalen Neuansätzen, an Dichte und Glanz, an Vorzügen, die M. F. Wockes „Heimatkunde und Erdkunde. Grundzüge einer Didaktik und Methodik" eigen sind. Wockes Erdkundedidaktik wurde nach ihrem Erscheinen 1950 in den Jahren 1955, 1958, 1962 neu aufgelegt; sie stand bis zur Curriculum-Reform und Lernzielorientierung sicher auf dem ersten Platz unter einer ganzen Reihe anderer guter Geographiemethodiken. Wagners überaus solide Arbeit bevorzugte die Retroperspektive, sie sammelte und ordnete in sicherlich verdienstvoller Weise überlieferte, teils auch zeitgenössische Erfahrungen der Fachgeographie und der Fachdidaktik, sie führte im Literaturverzeichnis ihrer zweiten Auflage wohl einige Schriften, etwa von Geipel, Knübel oder Newe auf, arbeitete aber deren Gedanken kaum in den Text ein. So überrascht es dann auch nicht, daß Wagner selbst in anderen Methodiken und Grundsatzarbeiten kaum genannt wird, bei Wocke (1962) nicht im Namensregister, nur im Literaturanhang; bei Völkel (Erdkunde heute/1961) an keiner Stelle; bei Geipel (Erdkunde-Sozialgeographie-Sozialkunde/1960) unter 134 angehängten Schrifttumsverweisen lediglich einmal als Herausgeber der vorzüglichen schulgeographischen Denkschrift des Jahres 1959, in der Hans Knübels Handschrift spürbar ist.

Unsere Feststellung wird durch die geographiedidaktischen Bestandsaufnahmen der in dieser Zeit führenden großen Pädagogischen Lexika unterstrichen. In dem von Groothoff und Stallmann herausgegebenen Pädagogischen Lexikon (1961) haben W. F. Wocke und Gerhard Fischer den Erdkundeunterricht an Volks- und Mittelschulen bzw. höheren Schulen abgehandelt; Julius Wagner wird in keinem der beiden fundierten Beiträge erwähnt. Im Pädagogischen Lexikon von Horney u. a. (1970) nennt Walter Schrader als Sachbearbeiter des Stichworts ‚Erdkundeunterricht' Wagner lediglich einmal im Literaturverzeichnis als Didaktik-Verfasser, nicht aber im laufenden Text, wo u. a. Adelmann genannt wird. Ähnlich verfährt Erich Schwegler in seinem Beitrag ‚Erdkundeunterricht' im Herder-Lexikon der Pädagogik (1970).

In diesem Zusammenhang ist weiter darauf zu verweisen, daß Julius Wagner fortan kaum mehr oder gar nicht in die Diskussion neuer pädagogischer,

allgemeindidaktischer oder spezifisch geographiemethodischer Elementaransätze und Innovationen einstieg. Er arbeitete sie selbst nicht mehr auf oder ein, wie es für ihn in den 20er Jahren charakteristisch war. Das gilt für die originellen Vorstellungen und neuen Denkbilder Wagenscheins und Klafkis ebenso wie für die fachspezifisch und fachmethodisch tiefgehenden Überlegungen und Reformgedanken von Hinrichs (1950), Knübel (1958), Geipel und Newe (1960), Grotelüschen (1965).

Dabei sollte nun allerdings auch nicht übersehen werden, daß Wagner im Jahre 1950 bereits 64 Jahre alt war, so daß er manche der sich in der Folge vollziehenden Entwicklungen nicht auch noch selbst ausbauen konnte. Daß er neuen zukunftsorientierten Kräften im Schulgeographenverband und in der Geographischen Rundschau Spielraum und Entfaltungsmöglichkeiten gab, ist zu belegen; genannt wurde bereits die perspektivreiche Denkschrift der Schulgeographen aus dem Anfang des Jahres 1959. Zu erwähnen ist auch, daß er – der Frankfurter Universität und Geographie verbunden – die ersten Ansätze des Seminars für Didaktik der Geographie in Frankfurt mit Ratschlägen und manchem Standardwerk aus seiner umfangreichen Bücherei förderte.

Zusammengefaßt: Wagner war aktiv in der Sammlung der geographisch interessierten Kräfte; so wie er nach 1945 der Frankfurter Geographischen Gesellschaft zu neuem Leben verhalf, reorganisierte er den Schulgeographenverband, dessen Aufgaben und Zielsetzungen er als Erster Vorsitzender über ein Jahrzehnt lang vertrat. Er gründete die Geographische Rundschau, die sich zur auflagenstärksten, auch weltweit verbreiteten Geographiezeitschrift entwickelte; er nahm das Amt des Herausgebers mit Umsicht und Fleiß wahr, zugleich war er als Autor vieler Beiträge tätig. Den Bildungsauftrag der Geographie umriß er in vielen Resolutionen, Denkschriften und Kongreßvorträgen. Im Gegensatz zu den 20er Jahren dominierten in Wagners Schriftenkatalog allerdings nicht mehr pädagogische und geographiedidaktische Beiträge, sondern geographische Fachanalysen und Stoffsammlungen für den Erdkundeunterricht.

In diesen Zusammenhang gehört Wagners Engagement für das seit Jahrzehnten im List-Verlag betreute große geographische Sammelwerk [35], das unter dem Titel „Heinrich Harms: Erdkunde in entwickelnder, anschaulicher Darstellung" bekanntgeworden war.

1952 übernahmen Julius Wagner und Willy Eggers die Herausgabe. Sie brachten das weithin geschätzte Werk im Verein mit namhaften Autoren auf neuen Stand, mehr noch: sie verbesserten manchen Band konzeptionell von Grund auf.

Wagner wählte in dem länderkundlich angelegten Werk eine der schwierigsten Aufgaben; er schrieb selbst die beiden allgemeingeographischen Bände: 1953 die „Physische Geographie" [36] und 1955 die „Kulturgeographie"[37], damit mutete er sich zu, die gesamte Geographie systematisch darzustellen.

In eben dieser Reihe verfaßte Wagner dann 1961 eine Landeskunde von Hessen [38]. Damit rundete er seine zahlreichen wissenschaftlichen und heimatkundlichen Arbeiten über Hessen ab. Sie hatten bereits in den 20er

Jahren Gewicht besessen, eine gewisse Fortsetzung dann in Wagners hessischen Urlandschaftsstudien nach 1933 erfahren, um nach 1945 in eine Serie neuer heimatkundlicher Arbeiten einzumünden. Zusammen mit K. Heydecker legte er zwei Heimatkunden für hessische Schulen vor; hessenbezogene Aufsätze schlossen sich an.

Als einer der Vorsitzenden der Frankfurter Geographischen Gesellschaft hat sich Julius Wagner als Mitherausgeber der seit 1927 erscheinenden fachgeographischen Reihe der „Frankfurter Geographischen Hefte" nachdrücklich für ihre Weiterführung nach dem 2. Weltkriege eingesetzt. Es gelang, hervorragende Autoren zu gewinnen wie Walter Behrmann, Walter Christaller, Heinrich Schmitthenner, Anneliese Krenzlin; auch wurde der geographische Nachwuchs gefördert durch die Veröffentlichung besonders gelungener Untersuchungen. So erschienen in der Frankfurter Reihe die ersten wichtigen Arbeiten von Eberhard W. Hübschmann (Die Zeil), Wolfgang Kuls (Südäthiopien), Armin Gerstenhauer (Mexico) usw. All diesen Aufgaben als Herausgeber, Berater und Förderer stellte sich Julius Wagner bis ins hohe Alter.

4.1.4 Die Stiftung der Julius Wagner-Medaille

Im Zusammenhang überblickt und verglichen, bestätigt sich in Wagners Lebens- und Produktionsabschnitten die schon angesprochene Schwergewichtsbildung einzelner Perioden. Der Phase pädagogisch-psychologischer Veröffentlichungen und erster grundlegender geographiedidaktischer Vorlagen folgte ein Zwischenspiel, das durch Stagnation und fachliche Spezialisierung gekennzeichnet war. Daran schloß sich neuerlich eine Epoche großer Produktivität sowie starker räumlicher und thematischer Breite, insgesamt nun eindeutig auf geographische Fragestellungen, ihre Unterrichtsrelevanz und stoffliche Aufbereitung ausgerichtet.

Dabei sollten zwei wichtige Beobachtungen unterstrichen werden: 1) Wagner hat seine zahlreichen grundlegenden Buchveröffentlichungen, Zeitschriftenbeiträge, Fachreferate und anderen Entwürfe neben einem mit konkreten Aufgaben voll gefüllten Beruf und mancher zusätzlichen nebenamtlichen Beanspruchung erarbeitet und realisiert; 2) Wagner hat – sicherlich noch entscheidender – seine didaktischen und methodischen Vorlagen im steten Rückbezug auf die Unterrichtspraxis und Schulwirklichkeit entwickelt; unmittelbare Lehr-Erfahrung und didaktisch-methodische Reflexion griffen daher nahtlos ineinander.

Wagners Leistungen und Verdienste auf pädagogischen und didaktischen Feldern, seine aus dem produktiven Zusammenspiel geographischer Theorie und Schulpraxis abgeleiteten Erkenntnisse und nachwirkenden Anregungen, sein beispielhafter Einsatz für den geographischen Bildungsauftrag haben den Schulgeographenverband bestimmt, ihm zu Ehren im Jahre 1977 eine Wagner-Medaille zu stiften. Ähnlich den schon älteren geographischen Medaillen – erinnert sei an die Alexander von Humboldt-Medaille, Carl Ritter-Medaille und andere – soll sie für hervorragende

Verdienste um die Entwicklung der Geographie verliehen werden, bevorzugt für besondere Leistungen im didaktischen, methodischen oder unterrichtspraktischen Bereich.

In der Stiftung einer Julius Wagner-Medaille spiegelt sich das neue Selbstverständnis geographischer Fachdidaktik, deren Aufbau, Entwicklung und Anerkennung Wagner ein Leben lang diente.

1977, auf dem Mainzer Geographentag, wurde die Wagner-Medaille zum ersten Male verliehen. Wilhelm Grotelüschen und Max F. Wocke, zwei hochverdiente Hochschuldidaktiker, empfingen sie als erste. 1979, auf dem Göttinger Geographentag, erhielt Ludwig Bauer, als Geograph, Didaktiker und Pädagoge gleichermaßen anerkannt, die hohe Auszeichnung.

So schlägt die Julius Wagner-Medaille lebendige Brücken von den Gedanken und Zielperspektiven Wagners hin zu den Aufgaben und Vorstellungen der Gegenwart und Zukunft.

4.1.5 Wagners geographisches und fachdidaktisches Schrifttum

Die im Text genannten pädagogischen, psychologischen und kulturgeschichtlichen Arbeiten werden hier nicht nochmals aufgeführt; ihre Titel und Fundstellen sind den einzelnen Abschnitten zu entnehmen. Zu vermerken ist, daß nicht jeder Beitrag eingesehen und quellenmäßig exakt fixiert werden konnte; in manchen Fällen mußte sich der Verfasser nach Wagners handschriftlichen Aufzeichnungen orientieren; diese sind in ihren Zitaten und Jahresangaben gelegentlich widersprüchlich.

Das hier aufgeführte geographische und fachdidaktisch-methodische Schrifttum wird chronologisch dargeboten, sofern nicht die Anmerkungstechnik einige Umstellungen notwendig machte. Der letztgenannte Grund bedingt auch die Aufnahme einiger nicht von J. Wagner stammenden Titel.

[1] *Wagner, J.*: Bemerkungen über die länderkundliche Methode im Schulunterricht. In: Jb. f. Erziehungswissenschaft und Jugendkunde 1927.

[2] *Wagner, J.*: Arbeitsschulmäßige Lehrweisen im erdkundlichen Unterricht. In: Die Arbeitsschule 1927.

[3] *Wagner, J.*: Didaktik der Erdkunde. Frankfurt 1928.

[4] *Wagner, J.*: Bildanalyse und Bildauswertung im erdkundlichen Unterricht. Gotha 1928 (Geographische Bausteine Heft 12). (Teile auch in: Arbeitsschule 1927).

[5] *Wagner, J.*: Die Auswertung der Spezialkarte im erdkundlichen Unterricht mit bes. Berücksichtigung arbeitsschulmäßiger Lehrweise in der Heimatkunde. München 1929.

Wagner, J.: Geographische Kausalität, Genese und Dynamik der Landschaft auf kartographischer Grundlage, ein Beitrag zum Kapitel Karte und Unterrichtspraxis. In: Geogr. Anzeiger 1932, H. 11, S. 394–401 (Hermann-Haack-Sonderheft).

[6] *Wagner, J.*: Zahl und graphische Darstellung im Erdkundeunterricht Gotha 1931 (Geogr. Bausteine, Heft 19).

[7] *Wagner, J.*: Vorbereitung und Ausführung einer erdkundlichen Studienfahrt durch Westfalen und die Rheinlande. In: Unterrichtsblätter für Math. und Naturwiss. 1928.
Wagner, J.: Glazialmorphologische Beobachtungen auf einer Alpenfahrt mit Oberprimanern aus der deutschen Mittelgebirgslandschaft. In: ebenda 1929.

[8] *Wagner, J.*: Der Bildungswert der Erdkunde in der Schule der Gegenwart: In: Verhandl. u. wiss. Abh. d. 24. Dtsch. Geographentages zu Danzig 1931. Breslau 1932. S. 162–179.

[9] *Hinrichs, E.*: Geographie als Wissenschaft und als Unterrichtsfach an höheren Schulen. In: Verhandlungen und wiss. Abhandlungen des 23. Deutschen Geographentages zu Magdeburg 1929. Breslau 1930. S. 240–255.

[10] *Newe, H.*: Der Bildungsauftrag der Schulerdkunde und ihr Verhältnis zur Hochschulgeographie. In: Tagungsbericht und wiss. Abhandlungen. Deutscher Geographentag Köln 1961. Wiesbaden 1962. S. 98–112.

[11] *Fick, K. E.*: Der Bildungsauftrag der Geographie. Neue Aspekte, Aufgaben und Forderungen des Erdkundeunterrichts. In: Tagungsbericht und wiss. Abh. Deutscher Geographentag Bochum 1965. Wiesbaden 1966. S. 465–474 (479).

[12] *Ernst, E.*: Lernzielorientierter Erdkundeunterricht. In: Tagungsbericht und wiss. Abh. Deutscher Geographentag Erlangen-Nürnberg 1971. Wiesbaden 1972. S. 186–192.
Schultze, A.: Neue Inhalte, neue Methoden? Operationalisierung des geographischen Unterrichts. Ebenda S. 193–200.

[13] *Wagner, J.*: Heimatkunde der Provinz Hessen-Nassau. Frankfurt 1928.
Wagner, J.: Heimatatlas der Provinz Hessen-Nassau. Eschwege 1928.
Wagner, J.: Siedlungskundliche Übungen anhand der topographischen Karten im abschließenden Heimatunterricht der Oberstufe. In: Naturwissenschaftl. Monatshefte 1929, H. 1, S. 31–38.
Wagner, J.: Anthropogeographische Heimatkunde in der Oberprima. In: Unterrichtsbl. f. Math. u. Naturwiss. 1932, H. 8, S. 260–263.
Wagner, J.: Das dynamische Prinzip in der geographischen Forschung und Lehre. In: Der Volksschulwart 1932, S. 345–356.
Wagner, J.: Das Kulturproblem im Erdkundeunterricht. In: Dtsch. Philologenblatt 1932, S. 380–382.
Wagner, J.: Volk und Volkstum im heimatkundlichen Unterricht. In: Geogr. Anz. 1934, S. 224–229.
Wagner, J.: Die Biologie im Dienste heimatlicher Landschaftskunde. In: Unterrichtsbl. f. Math. u. Naturwiss. 1934, S. 273–279.

[14] *Schwarz-Weber-Wagner*: Erdkundliches Arbeitsbuch. 3 Bände. Frankfurt/M. Diesterweg-Verlag 1923 ff.
Schwarz-Weber-Hinrichs-Wagner: Erdkundebuch. 8 Bände. Frankfurt/M. Diesterweg-Verlag 1929 ff.

[15] *Wagner, J.* u. a.: Staats- und Wirtschaftskunde für Polizei-Schulen. 3 Bände. Frankfurt/M. 1926.

[16] *Wagner, J.*: Grundsätzliches über die unterrichtliche Behandlung der deutschen Kulturlandschaften. In: Geogr. Anzeiger 1933, H. 7/8, S. 228–235.

[17] *Wagner, J.*: Einige grundsätzliche Bemerkungen zu einer auf Blut und Boden gegründeten Heimatkunde. In: Geogr. Wochenschrift 1934, S. 297–303.

[18] *Wagner, J.*: Die bäuerlichen Grundbesitz- und Erbverhältnisse in Hessen-Nassau und Oberhessen. In: Geogr. Wochenschrift 1934, S. 508–518.

[19] *Wagner, J.*: Thingvellir, Islands Thingstätte. In: Geogr. Wochenschrift 1934, S. 989–994.

Wagner, J.: Zur Kulturgeographie Islands als Bauernland. In: Geogr. Anzeiger 1935, H. 11/12, S. 266–274.

Wagner, J.: Die bäuerliche Siedlung in Norwegen. In: Geogr. Anzeiger 1935, H. 5, S. 103–108, 3 Tafeln.

Wagner, J.: Spitzbergen als Kohlenland. In: Geogr. Wochenschrift 1935, S. 22–27.

[20] *Wagner, J.*: Landschaftliche Leitlinien des vorgeschichtlichen Siedlungsganges im erweiterten Rhein-Main-Gebiet. In: Geogr. Anzeiger 1935, H. 3/4, S. 49–57, S. 85–89.

Wagner, J.: Deutschland als prähistorischer Wirtschaftsraum. Geogr. Beitrag zur Betrachtung des vorgeschichtlichen Lebensraumes. In: Geogr. Anzeiger 1935, H. 14/15, S. 322–328, S. 337–346.

Wagner, J.: Der Mensch als Landschaftsgestalter in der prähistorischen Landschaft. In: Zeitschr. f. Erdkunde 1935, H. 6, S. 266–273.

Wagner, J.: Die vorgeschichtliche Urlandschaft als Lebensraum mit besonderer Berücksichtigung des Rhein-Main-Gebietes. In: Festschrift zur Hundertjahrfeier des Vereins für Geographie und Statistik zu Frankfurt am Main. Hg. v. W. Hartke. Frankfurt/Main 1936. S. 155–229.

Wagner, J.: Probleme der rhein-mainischen Urlandschaft mit besonderer Berücksichtigung ihrer prähistorischen Grundlagen. In: Länderkundliche Forschung/Festschrift Norbert Krebs. Stuttgart 1936. S. 313–331.

[21] *Wagner, J.*: Ansprache zur Eröffnung der Ausstellung. In: Frankfurter Geogr. Hefte 1937, S. 9–13 (= Die Hundertjahrfeier des Vereins für Geographie und Statistik zu Frankfurt am Main am 8. und 9. Dezember 1936, herausgeg. v. W. Gley, Frankfurt 1937).

[22] *Wagner, J.*: Grundsätzliches zum erdkundlichen Lehrplan. In: GR 1949, H. 3, S. 96–102.

Wagner, J.: Lehrplanberatung auf der Schulgeographentagung zu Jugenheim 20.–23. April 1949. In: GR 1949, H. 7, S. 256–261.

Wagner, J.: Stellungnahme des Verbandes Deutscher Schulgeographen zur Lage des geographischen Unterrichts in den Bundesländern. In: GR 1950, H. 7, S. 245–247.

Wagner, J.: Lehrpläne und Stundentafeln für den Erdkundeunterricht, In: GR 1952, H. 2, S. 53–57.
Wagner, J.: Studienwegweiser für die Mittelschullehrerprüfung. In: GR 1953, H. 3, S. 94–97.
Wagner, J.: Die Stundentafeln für den geographischen Unterricht in den höheren Schulen der deutschen Bundesländer. In: GR 1953, H. 9, S. 353–354.
Wagner, J.: Entschließung des Verbandes Deutscher Schulgeographen auf der Jahresversammlung zu Trier vom 7. bis 11. Juni 1954. In: GR 1954, H. 8, S. 320.
Wagner, J.: Zur Lage des geographischen Unterrichts. In: GR 1954, H. 11, S. 452–454.
Wagner, J.: Bedeutung und Aufgaben des Erdkundeunterrichts an den höheren Schulen. Denkschrift des Verbandes Deutscher Schulgeographen. In: GR 1959, H. 1, S. 29–37.

[23] *Wagner, J.*: Geographie und Schule. In: Deutscher Geographentag München 1948. Tagungsbericht und wiss. Abh. Landshut 1950/51, S. 53– 63.

[24] *Wagner, J.*: Grundsätzliches zum Unterricht in der physischen Erdkunde. In: Tagungsbericht u. wiss. Abh. Deutscher Geographentag Essen 1953. Wiesbaden 1955. S. 259–266.

[25] *Wagner, J.*: Zur Lage des geographischen Unterrichts. In: Tagungsbericht u. wiss. Abh. Deutscher Geographentag Hamburg 1955. Wiesbaden 1957. S. 433–436.

[26] *Wagner, J.*: Der Erdkundeunterricht an der höheren Schule in Bedrängnis. In: Tagungsbericht und wiss. Abh. Dtsch. Geographentag Würzburg 1957. Wiesbaden 1958. S. 32–36.

[27] *Wagner, J.*: Entschließung des 32. Deutschen Geographentages zu Berlin (unterzeichnet von J. Büdel. E. Otremba, J. Wagner). In: Tagungsbericht und wiss. Abh. Dtsch. Geographentag Berlin 1959. Wiesbaden 1960. S. 43.

[28] *Wagner, J.*: Landschaftsgliederung zwischen Rhein und Untermain. In: GR 1949, H. 5, S. 161–165.
Wagner, J.: Vom Alter der Erde. In: GR 1949, H. 6, S. 209–212.
Wagner, J.: Ein Besuch bei den Negern der Goldküste. In: GR 1949, H. 1, S. 22–24.
Wagner, J.: Aus dem Rechnungsbuch eines Trappers. In: GR 1949, H. 1, S. 24–25.
Wagner, J.: Im afrikanischen Busch. In: GR 1949, H. 2, S. 69–70.
Wagner, J.: Bodennutzung in den europäischen Staaten. In: GR 1949, H.4, S. 155–156.
Wagner, J.: Zu den Bildern von der Agrarlandschaft der Po-Ebene. In: GR 1949, H. 4, S. 158–160.
Wagner, J.: Der „mittlere europäische Lebensstandard". In: GR 1949, H. 8, S. 314–315.
Wagner, J.: Das deutsche Alpenland. In: GR 1949, H. 9, S. 345–346.

Wagner, J.: Die deutschen Dorfformen. In: GR 1949, H. 10, S. 385–390.
Wagner, J.: Abgebauter Braunkohlentagebau wird wieder in Kulturland verwandelt. In: GR 1949, H. 10, S. 390–391.
Wagner, J.: Die Petroleumindustrie in den USA. In: GR 1950. H. 1, S. 11–16.
Wagner, J.: Rom, die Ewige Stadt. In: GR 1950, H. 5, S. 175–179.
Wagner, J.: Die Schweiz in Zahlen. In: GR 1950, H. 3, S. 112–116.
Wagner, J.: Der tropische Regenwald. In: GR 1950, H. 4, S. 145–146.
Wagner, J.: Der Landbau Italiens. In: GR 1950, H. 5, S. 190–192.
Wagner, J.: Die Petroleumvorkommen in Deutschland. Stoffskizze für den Unterricht der Oberstufe. In: GR 1950, H. 6, S. 229–232.
Wagner, J.: Zwei neue Wasserkraftanlagen im deutschen Alpenland. In: GR 1950, H. 7, S. 268–269.
Wagner, J.: Geographisches Arbeitsmaterial für die Behandlung von Süddeutschland. In: GR 1950, H. 7, S. 272–277.
Wagner, J.: Korea. In: GR 1950, H. 11, S. 441–442.
Wagner, J.: Paris die Hauptstadt Frankreichs. In: GR 1951, H. 10, S. 395–397.
Wagner, J.: Frankreich, das Weinland. In: GR 1951, H. 10, S. 398–400.
Wagner, J.: Das zentralfranzösische Gebirgsland. Ein Beispiel für seine Behandlung anhand von Skizze und Karte. In: GR 1951, H. 10, S. 374–377.
Wagner, J.: Material zur Behandlung der hess. Wirtschaft. In: GR 1951, H. 3, S. 110–114.
Wagner, J.: Zur Geographie der Bäderstadt Nauheim. In: GR 1951, H. 3, S. 115–118.
Wagner, J.: Material für die geogr. Ortsnamenkunde Hessens. In: GR 1951, H. 5, S. 188–192.
Wagner, J.: Frankreich in Zahlen. In: GR 1951, H. 10, S. 380–392.
Wagner, J.: Süddeutsche Charakterlandschaften zwischen Untermain und den deutschen Alpen. In: GR 1952, H. 4, S. 130–135.
Wagner, J.: Die Wertung der Geographie in einem allgemeinen Erziehungsprogramm der USA. In: GR 1952, H. 3, S. 92–93.
Wagner, J.: Großbritannien in Zahlen. In: GR 1952, H. 6, S. 231–234.
Wagner, J.: Sozialkunde und Erdkundeunterricht. In: GR 1952, H. 7, S. 253–256.
Wagner, J.: Deutsche Bauernhäuser im alten Stammeslande. In: GR 1953, H. 4, S. 149–152.
Wagner, J.: Die Gliederung der Menschheit. Statistische Zusammenstellung für eine Unterrichtseinheit. In: GR 1953, H. 5, S. 174–177.
Wagner, J.: Zur Ernährung der Völker. In: GR 1953, H. 5, S. 178–182.
Wagner, J.: Die Niederlande. Eine Stoffsammlung für den Unterricht. In: GR 1953, H. 11, S. 425–435.

Wagner, J.: Rheinland-Pfalz. Stoffskizzen und Statistiken für den geographischen Unterricht. In: GR 1954, H. 5, S. 182–192.
Wagner, J.: Die globalen Schwerpunkte des deutschen Außenhandels 1953. In: GR 1954, H. 11, S. 442–447.
Wagner, J.: Eisenwirtschaft und Steinkohlenförderung der Welt im Jahre 1953. In: GR 1954. H. 12, S. 488–491.
Wagner, J.: Spanien. Eine Handreichung für den Unterricht. In: GR 1955, H. 1, S. 22–33.
Wagner, J.: Zahlen zur Wirtschaftsgeographie. In: GR 1955, H. 2, S. 71–75.
Wagner, J.: Guatemala. In: GR 1955, H. 4, S. 154–155.
Wagner, J.: Frankfurt am Main in Zahlen und Diagrammen. In: GR 1956, H. 4, S. 154–161.
Wagner, J.: Produktion von Edelmetallen und Stahlveredlern. In: GR 1956, H. 6, S. 243–246.
Wagner, J.: Landwirtschaft und Außenhandel Dänemarks. In: GR 1956, H. 12, S. 484–486.
Wagner, J.: Ghana, ein neuer afrikanischer unabhängiger Staat des Commonwealth. In: GR 1957, H. 4, S. 155–157.
Wagner, J.: Die Kulturschichtung in der spanischen Landschaft und Siedlung. Darlegung eines Arbeitsverfahrens auf geographischen Studienreisen. In: GR 1957, H. 8, S. 299–306.
Wagner, J.: Der Reisbau und die Reisbaulandschaft. In: GR 1957, H. 8, S. 319–321.
Wagner, J.: Malaya, der jüngste unabhängige Staat im Commonwealth. In: GR 1957, H. 10, S. 390–392.
Wagner, J.: Japan und Deutschland im statistischen Vergleich. In: GR 1957, H. 11, S. 444–449.
Wagner, J.: Die Bundesrepublik Deutschland in europäischer Sicht. In: GR 1958, H. 1, S. 29–33.
Wagner, J.: Erzeugung und Verzehr der Getreide in der Weltwirtschaft. In: GR 1958, H. 4, S. 151–154.
Wagner, J.: Tibet. Ein Beitrag zum zeitnahen Erdkundeunterricht. In: GR 1960, H. 11, S. 451–452.
[29] *Wagner, J.*: Aktuelles dokumentarisches, statistisches Material zur gegenwärtigen deutschen Gesamtlage. In: GR 1949, H. 2, S. 71–76.
Wagner, J.: Zur wirtschaftsgeogr. Lage Deutschlands mit besonderer Berücksichtigung der Zonengliederung. Material für den Oberstufenunterricht. In: GR 1949, H. 4, S. 151–154.
Wagner, J.: Die deutsche Ernährungsbilanz vor und nach dem Kriege. In: GR 1949, H. 9, S. 355–356.
Wagner, J.: Änderungen an der deutschen Westgrenze. In: GR 1949, H. 12, S. 474.
Wagner, J.: Zur Kolonialfrage. In: GR 1950, H. 2, S. 46–51.
Wagner, J.: Vietnam und Frankreich. In: GR 1951, H. 1, S. 28–30.
Wagner, J.: Was ist die Schule dem deutschen Osten und den Heimatvertriebenen schuldig? In: GR 1952, H. 1, S. 12–14.

Wagner, J.: Der Schumanplan in Zahlen. In: GR 1953, H. 1, S. 19–23.
Wagner, J.: Die Wirtschaftsbeziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und dem Saargebiet. In: GR 1956, H. 1, S. 33–34.
Wagner, J.: Zahlen zur Kleinen Freihandelsgemeinschaft. In: GR 1960, H. 9, S. 366–367.
Wagner, J.: Ostzone und Bundesrepublik in ausgewählten Zahlen und Diagrammen. In: GR 1952, H. 10, S. 427–430.
Wagner, J.: Die umstrittene Grenze der Hoheitsgewässer. In: GR 1960, H. 9, S. 371–373.
[30] *Wagner, J.*: Methodische Bemerkungen zur Lehrstoffskizze „Der Föhn". In: GR 1949, H. 9, S. 341–344.
Wagner, J.: Der Föhn. In: GR 1949, H. 9, S. 347–348.
Wagner, J.: Der Furkapaß, der hydrographische Mittelpunkt Europas. In: GR 1950, H. 3, S. 106–107.
Wagner, J.: Die Donauversickerung erzeugt Deutschlands größte Karstquelle. In: GR 1950, H. 7, S. 270–272.
Wagner, J.: Der alpine Gletscher. In: GR 1953, H. 1, S. 29–32.
Wagner, J.: Die Gliederung der Erde in Klimazonen in Skizzen für den Unterricht. In: GR 1950, H. 8, S. 312–314.
Wagner, J.: Grundsätzliches zum Unterricht in der Klimakunde. In: GR 1953, H. 2, S. 57–60.
Wagner, J.: Unterrichtshilfen für die Behandlung klimakundlicher Grundfragen. In: GR 1954, H. 3, S. 110–117.
[31] *Wagner, J.*: Der Schiffsraum der Welt. In: GR 1949, H. 3, S. 108–109.
Wagner, J.: Der Panamakanal als Unterrichtsaufgabe für die Verkehrsgeographie. In: GR 1951, H. 9, S. 355–358.
Wagner, J.: Handreichungen zu einigen Themen für den verkehrsgeographischen Unterricht. In: GR 1954, H. 8, S. 297–303.
Wagner, J.: Der deutsche Binnen- und Seeschiffahrtsverkehr. In: GR 1954, H. 9, S. 309–316.
[32] *Wagner, J.*: Das Tafelzeichnen im geographischen Unterricht. In: GR 1949, H. 12, S. 456–463.
Wagner, J.: Die Umrißkarte in der Reform des geographischen Unterrichts. In: GR 1952, H. 9, S. 325.
Wagner, J.: Tages- und Nachtlängen in verschiedenen geographischen Breiten. In: GR 1950, H. 9, S. 354–356.
Wagner, J.: Geographisches Messen auf erdkundlichen Lehrwanderungen. In: GR 1950, H. 3, S. 110–111.
[33] *Wagner, J.*: Die Behandlung der absoluten und der relativen Höhe. In: GR 1950, H. 11, S. 444–447.
Wagner, J.: Zonenzeit. In: GR 1949, H. 2, S. 70–71.
Wagner, J.: Geographische Geschwindigkeiten. In: GR 1950, H. 5, S. 195–196.
Wagner, J.: Maße im geographischen Unterricht. In: GR 1949, H. 10, S. 392–393.

[34] *Wagner, J.*: Der erdkundliche Unterricht. Hannover 1955. 2. Aufl. 1962.

[35] *Wagner, J.* und *Eggers, W.* (Hrsg.): Harms Handbuch der Erdkunde. Band 1 Deutschland; Band 2 Europa; Band 3 Sowjetunion; Band 4 Asien; Band 5 Afrika; Band 6 Amerika; Band 7 Australien; Band 8 Physische Geographie; Band 9 Kulturgeographie; Band 10 Die Welt in allen Zonen. Paul List Verlag München 1952 ff. (Die Numerierung der Bände wurde später umgestellt).

[36] *Wagner, J.*: Physische Geographie. München 1953. Mehrere Auflagen.

[37] *Wagner, J.*: Kulturgeographie. München 1955. Mehrere Auflagen.

[38] *Wagner, J.*: Hessen. München 1961 (Harms Landeskunde Band 1).

Wagner, J.: Heimatkunde von Hessen. Gemeinsam mit K. Heydecker. Frankfurt/M. 1950 f.

Wagner, J.: Unser Hessenland. Gemeinsam mit K. Heydecker. Frankfurt/M. 1955.

Wagner, J.: Die Landschaftsgliederung des Landes Hessen. Ein Beitrag zum Problem der Raumgliederung im länderkundlichen Unterricht. In: GR 1951, H. 3, S. 85–92.

Wagner, J.: Material zur Behandlung der hessischen Wirtschaft. In: GR 1951, H. 5, S. 188–192.

Wagner, J.: Die naturräumlichen Verhältnisse in Hessen. In: Hessen, Landschaft und Verkehr. Frankfurt 1955.

4.2 Die Berücksichtigung des Arbeitsschulgedankens im Geographieunterricht. Ein Beitrag zur Ideengeschichte der Geographiedidaktik

Hartmut Volkmann

4.2.1 Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf frühere Konzeptionen geographischen Unterrichts

Die Zeit nach dem 1. Weltkrieg kennzeichnete eine Fülle pädagogischer Impulse, wie sie seither nicht mehr zu verzeichnen war. Nach dem Zusammenbruch einer hohl gewordenen Welt suchte man eine bessere aufzubauen, die auf einer erneuerten, d.h. ‚besseren' Erziehung der Jugend gründen sollte. Vielleicht führte das Ergebnis trotz dieses an die guten Kräfte im Menschen glaubenden Ansatzes, die Jahre 1933–45 nicht verhindert zu haben, dazu, daß nach dem 2. Weltkrieg, in einer äußerlich ähnlichen Situation, ein entsprechender pädagogischer Enthusiasmus nicht zu verspüren war. Das gilt auch für die gegen Ende der 60er Jahre einsetzende Reformphase, für die nicht so sehr der Glaube an die positiven Ergebnisse der Reform als vielmehr die Einsicht in die Notwendigkeit einer Reform das treibende Motiv war.

Wenn hier der Arbeitsschulgedanke als eine wichtige Strömung innerhalb der Reformpädagogik und sein Einfluß auf den Geographieunterricht dargestellt wird, so nicht, um etwa unreflektiert an das ‚gute Alte' anzuknüpfen, eine Intention, die *Bollnow* bereits 1959 der Pädagogik der 50er Jahre zu Recht vorwarf, sondern

1. um zu fragen, inwieweit dieser Impuls aus der Pädagogik von der Schulgeographie aufgegriffen wurde;
2. um zu zeigen, mit welchen Argumenten die Innovation von der allgemeinen Didaktik vorgetragen und ihr von der Fachdidaktik begegnet wurde. Dahinter steht die Absicht, bestimmte Reaktionen, evtl. Abwehrmechanismen aufzudecken, die auch die gegenwärtige Diskussion in der Geographiedidaktik kennzeichnen und z.T. nur durch ein falsches Verständnis der Innovation ausgelöst werden;
3. um zu prüfen, was von diesem Konzept auf eine inzwischen verwandelte und sich immer schneller verändernde Welt übertragbar ist. Haben die Reformpädagogen, in diesem Falle die Vertreter der Arbeitsschulbewegung, für uns nur mehr geistesgeschichtliche Bedeutung oder verdienen sie, auch von uns ihrer Intention wegen noch gehört zu werden? Die synchron vergleichende Fachdidaktik bedarf notwendig der diachron vergleichenden Betrachtungsweise, um einen Bezugsrahmen für die gegenwärtige Situation des Faches zu erhalten.

Der Begriff „Arbeitsschule" wurde – das zugleich ein Indiz seiner Bedeutung – sehr bald zum Schlagwort; es sind daher verschiedene Strömungen und Deutungen zu unterscheiden. Hier soll vor allem auf *Kerschensteiner* Bezug genommen werden, da er die Organisation des Schulwesens und damit zugleich die pädagogische Diskussion nachhaltig beeinflußte und zudem seine Schriften die größte begriffliche Schärfe aufweisen, die Möglichkeit unterschiedlicher Lesearten damit weitgehend einschränkend.

4.2.2 Theorie und Begründung der Arbeitsschule

Arbeitsschulpädagogik und Bemühungen um eine staatsbürgerliche Erziehung wurden mitbedingt durch die im 19. Jh. herandrängende soziale, wirtschaftliche, industrielle, technische und politische Problematik. Es war das Aufbegehren der jungen Generation gegen Verstädterung, Kollektivierung, Entpersönlichung des Daseins, gegen die Konventionen der bürgerlichen und autoritären älteren Generation, des ‚establishment' würde man heute sagen, das zur Suche nach neuen Lebensformen führte, die sich an der Wirklichkeit orientierten.

Diese Wandlungen mußten sich auch auf das Bildungsdenken jener Zeit auswirken, das noch ganz vom Humboldtschen Bildungsideal geprägt war. *Kerschensteiner* realisierte dieses Ideal, indem er den Menschen in seinem wirklichen Sein, der Welt der Arbeit, bestimmte. Auf dieser Basis baute er seine Bildungstheorie und Schule. „Die wahre Bildung muß stets auf dem Boden der Arbeit stehen; sie schöpft ihre Kraft nur aus der ernsten, intensiven, praktischen Tätigkeit. Der Handwerker, der Bauer, der Künstler, der Gelehrte, sie alle kommen zur wahren menschlichen Höhe nur durch selbsttätiges Schaffen an ganz bestimmten Aufgaben." (Grundfragen 1904, S. 62). [1]

Diese selbsttätige Auseinandersetzung mit einer konkret formulierten, eng umgrenzten Aufgabe stellt ein Kennzeichen der Arbeitsschule dar. Dabei wird ‚selbsttätig' auch von Kerschensteiners Zeitgenossen häufig falsch, weil zu oberflächlich verstanden. ‚Selbsttätigkeit' bedeutet für *Kerschensteiner* nicht, „daß der Schüler bloß ‚selbst' tätig ist, was auch unter dem stärksten Druck immer der Fall ist, sondern daß er aus seinem Selbst heraus, aus seiner inneren Freiheit, aus seiner Spontaneität Tätigkeit entfaltet" (Grundfragen 1919, S. 263). Nicht nur die produktiven, schöpferischen Kräfte will er im Schüler wecken, sondern zuvor ihn so motivieren, daß der nachfolgende Lernprozeß vom Schüler selbst gewollt und gefördert wird.

Obwohl *Kerschensteiner*, an Pestalozzi anknüpfend, der Handarbeit Raum in der Erziehung verschafft, versteht er unter Arbeit nicht ausschließlich eine manuelle Tätigkeit. Wenn er sie für die Volksschule hervorhebt, so sind dafür folgende Gründe maßgebend:

1. *Der entwicklungspsychologische Aspekt*

Im Kindes- und Jugendalter überwiegt die praktische Neigung, die Erziehung hat daran anzuknüpfen, will sie Erfolg haben. Im Spiel zeigt sich dieses

praktische Interesse besonders deutlich, „die Schule aber soll ja das Kind aus der Spielhaltung in die Arbeitshaltung hinüberführen" (1953, S. 30).

2. *Der anthropogene und soziokulturelle Aspekt*

Die mehr praktisch Begabten werden frühzeitig erkannt, wenn auch diese Seite der Ausbildung den ihr gebührenden Raum in der Schule erhält. Nur dann ist es möglich, die ihnen zustehende Förderung rechtzeitig bereitzuhalten.

3. *Der lernpsychologische Aspekt*

Praktisches Tun an einer klar umgrenzten und auf die Disposition des Schülers abgestimmten Aufgabe erlaubt ihm, trotz seines begrenzten Erkenntnisvermögens, die Selbstkontrolle und damit die Einschätzung seiner Leistungsgrenzen, eine Voraussetzung für das Aufrechterhalten der Motivation. Von den zwei Möglichkeiten der Selbstprüfung, der empirischen Selbstprüfung („Außenschau") und der rationalen Selbstprüfung („Innenschau") geht in der Entwicklung menschlichen Handelns die „Außenschau" der „Innenschau" voraus. Sie muß daher den Grund zur Gewohnheit der Selbstprüfung legen. „In dieser inneren Nötigung zur Selbstprüfung und in der Möglichkeit dieser Selbstprüfung im erzeugten Gute, mag dieses Gut nun eine Gedankenverbindung oder eine sittliche Willenshandlung oder ein äußeres technisches Gut sein, haben wir das Grundmerkmal der rechten Arbeitsschule" (1953, S. 55).

Kerschensteiner entwickelt seine Arbeitsschule als Gegensatz zur „Buchschule" mit ihrer „Wissensmast", in der man nur etwas „kennen", nicht aber „können" muß, um zu bestehen. Wenn er seine Schule auch als „Lernschule" bezeichnet, so verbindet er mit dem Begriff ein grundlegend anderes Verständnis von Lernen als seine Kontrahenten. Die Schule, sagt er, „muß eine Lernschule sein, aber doch eine, die dem gesamten Seelenleben des Kindes entgegenkommt, eine Lernschule, die nicht nur seiner Rezeptivität, sondern auch seiner Produktivität, die nicht nur seiner passiven, sondern auch seiner aktiven Natur angepaßt ist, eine Lernschule, die nicht bloß seinen intellektuellen, sondern besonders *auch seinen sozialen Trieben gerecht wird*. Sie muß eine Lernschule sein, in welcher man nicht nur durch Worte und Bücher, sondern viel mehr noch durch praktische Erfahrung lernt" (Grundfragen 1908, S. 99).

Zwei weitere wichtige Aspekte der Arbeitsschule Kerschensteiners sind damit angesprochen:

– *Die Verflechtung des Schülers als soziales Wesen* und zugleich seine *Verpflichtung als Staatsbürger*. Beiden Aufgaben kann er nur gerecht werden durch Handeln, das wiederum erfordert

– *die Anwendung des Erlernten in der Realität* und damit die *Überprüfung an der Realität*. [2]

Arbeitsschule steht damit für eine bestimmte Methode der Erarbeitung, die Arbeitstechnik erhält einen hohen Wert zugemessen. „Das Wertvollste, was wir einem Schüler geben können, ist eben nicht das Wissen, sondern

eine gesunde Art des Wissenserwerbs und eine selbständige Art des Handelns" (Grundfragen 1906, S. 85).

Auch andere Vertreter der Arbeitsschule betonen die Bedeutung der Arbeitstechnik (Gaudig: „Der Schüler muß Methode haben") und die Selbsttätigkeit des Schülers. Die Rolle des Lehrers wird neu definiert als Organisator des kindlichen Schaffens, nicht mehr als Vermittler von „Stoff", von Information. Daß für die Selbständigkeit das Handeln in der Gemeinschaft unabdingbar ist, wird auch durch die Leitsätze ausgedrückt, die der 5. Ausschuß der Reichsschulkonferenz [3] der Vollversammlung vorschlug. Darin heißt es u. a.: Es „ist zu erstreben, daß die Schule nicht eine bloße Unterrichtsveranstaltung, sondern eine planmäßig aufgebaute erziehliche Arbeitsgemeinschaft sei. In diesem Sinne soll die neue Schule *Arbeitsschule* sein" (Zentral-Institut 1920, S. 111).

4.2.3 Die Aufnahme des Arbeitsschulgedankens durch die Lehrer

Wenn Arbeit als methodischer Grundsatz ab 1920 weitgehend Berücksichtigung fand, so nicht zuletzt als Folge der Reichsverfassung von 1919, die in den Artikeln 142–150 Rahmenbedingungen für das Bildungswesen festlegte und ausdrücklich eine staatsbürgerliche Erziehung sowie Arbeitsunterricht forderte.

War vor 1918 die Arbeitsschule das Kennzeichen aufgeschlossener und fortschrittlicher Lehrer gewesen, so legte die Verfassung nun jeden auf dieses Prinzip fest. Widerspruch, der sich bald regte, war damit vorprogrammiert. So z. B. in Preußen [4], wo der Lehrplan für die 3. Präparandenklasse ganz auf dem Arbeitsgrundsatz aufbaute. Die Präparanden sahen sich dadurch erheblichen Schwierigkeiten gegenüber.

Einen diesbezüglichen Bericht beantwortete die preußische Unterrichtsverwaltung am 3.11.1920 mit einem Erlaß an alle Provinzialschulkollegien. Darin heißt es:
„Der Arbeitsunterricht als Unterrichtsgrundsatz in jedem Fache ist keineswegs mit soviel Schwierigkeiten verknüpft, wie vielfach angenommen wird. In der Anfertigung von körperlichen Darstellungen in der Heimat-, Erd- und Naturkunde werden die Schüler nach wenigen Übungen meist schon zu selbständiger Arbeit und zu Versuchen angeregt, so daß dann auch die häusliche Arbeit empfohlen werden kann" (zit. n. *Karstädt* 1921, S. XXII).

Als Haupthindernisse hatte der Bericht auf eine nicht am Arbeitsunterricht orientierte Lehrerbildung und auf die unzureichende Ausstattung der Schulen verwiesen, denn der Erlaß führt hinsichtlich der Bestimmungen in der Himmelskunde aus, daß sie „durchaus keines gelehrten Apparates oder eigens geschulter Fachleute (bedürfen), sonden (sie) können durch einfache Winkelmessungen auf Grund des Volksschullehrstoffes ausgeführt werden" (zit. n. *Karstädt* 1921, S. XXII). Die preußische Unterrichtsverwaltung scheint vielmehr der Ansicht zu sein, daß eine gewisse Trägheit seitens der Lehrer das Haupthindernis bilde, ein Vorwurf, der in fast allen Schriften zur Arbeitsschule mehr oder weniger deutlich erhoben wird, und

sie erteilt einen recht deutlichen Tadel, indem sie auf die große Zahl der Handbücher verweist, „mit deren Hilfe ein selbständiges Erarbeiten durch Lehrer und selbst durch Schüler leichter möglich ist, als von Schulmännern, die noch nicht mit dem Arbeitsunterricht genügend vertraut sind und daher die Schwierigkeiten meist überschätzen, angenommen wird" (zit. n. *Karstädt* 1921, S. XXII).

4.2.4 Der Arbeitsschulgedanke in der Geographiedidaktik von 1920–1930

4.2.4.1 Die Einstellung zum Prinzip der Arbeitsschule

Infolge der Verfassungsbestimmungen mußten sich alle Geographiedidaktiker mit dem Arbeitsschulgedanken auseinandersetzen. Die – zumindest verbale – Zustimmung war selbstverständlich, wie die Untertitel der Methodiken erkennen lassen, z. B. *Müllers* „Präparationen für den erdkundlichen Unterricht. Mit besonderer Berücksichtigung der neueren Bestrebungen, namentlich der staatsbürgerlichen Erziehung und des Arbeitsschulgedankens" (1921). Unterschiede lassen sich erkennen hinsichtlich der Größe des jeweiligen „Aber" und der Deutung des Begriffes „Arbeitsschule".

Für *Müller* hat das Arbeitsprinzip „mit Recht ... ausgiebige Berücksichtigung gefunden" (1921, S. IX), *Schulze* hegt keinerlei Zweifel an seiner Berechtigung (1924, S. 7 ff.), für *Knospe* erübrigt es sich, „über die Notwendigkeit und Bedeutung des Arbeitsschulgedankens zu sprechen" (1921, S. 206), und *Stübler* will einzig „dem Gedanken der Arbeitsschule zur Verwirklichung verhelfen" (1921, S. 265). Soweit die zustimmenden Äußerungen.

Einwände erheben *Paul Wagner*, der eine zu starke handwerkliche Ausrichtung fürchtet (1925, S. 240), sowie *Julius Wagner*, der ebenfalls warnt vor „gewissen Einseitigkeiten und Veräußerlichungen, die gerade der Arbeitsschulmethode auf dem Gebiet des erdkundlichen Unterrichts drohen" (1928, S. 171), wenngleich er dem Prinzip grundsätzlich zustimmt. Als einziger führt *J. Wagner* seine „Bedenken gegen eine Übertreibung" dieses Prinzips detaillierter aus. Er wendet sich vor allem dagegen, den Schüler während des Unterrichts ausschließlich Aufgaben lösen zu lassen, um so der Forderung nach Selbsttätigkeit zu entsprechen. [5] Er fordert, „daß die freie Schilderung des Lehrers an geeigneter Stelle zu ihrem Rechte komme. Der Schüler will von fremden Ländern, von fernen Völkern, von dem Gewitter der Tropen, der Dürre der Wüsten, der Pracht fremder Städte und der schaurigen Einöde der Polarwelt hören. Wie leuchten dann die Augen ..." (S. 172).

Das Zitat macht deutlich, daß es *J. Wagner* um die Ansprache des Emotionalen im Schüler geht, das „Erleben", das auch von Gaudig und Kerschensteiner gelegentlich als wertvolle Unterrichtsform anerkannt wurde. Freilich wird dabei übersehen, daß der Lehrer Situationen und Gegenstände in lebendiger Art und Weise schildern soll, die er selbst meist nur aus trockenen Darstellungen in Büchern kennt.

Wagners zweiter Einwand gilt den „positiven Kenntnissen", die er lernen lassen will; wir sprechen heute von „affirmativem Wissen". Ihm gilt Üben und Wiederholen als „Geistesarbeit, wenn es mit Sinn und pädagogischer Überlegung betrieben wird" (S. 172). Als Begründung führt er die Motivation einer großen Klasse für einen bestimmten Stoff an. Indem er die Möglichkeit der inneren Motivation einer Klasse als Regelfall bezweifelt, rückt er in einem wesentlichen Punkt von der Arbeitsschulidee ab, für die ja gerade das eigene Interesse der Schüler als Motor für die Arbeit ein wesentliches Kriterium war.

J. Wagners Äußerung ist zeitlich gesehen die jüngste. Sie scheint eine Auswertung der in der Arbeitsschule gemachten Erfahrungen zu beinhalten, die ein gut Stück Resignation offenbart. Man ist geneigt, an die Entwicklung der Lernzieldiskussion in der Gegenwart zu denken.

Recht aufschlußreich im Blick auf die heutige fachpolitische Situation ist die Einschätzung, die die Schulgeographie seitens der allgemeinen Didaktik erfuhr. *Der* Vertreter der Arbeitsschule, *Kerschensteiner*, erklärte in seinem Buch „Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation" (1917) die Anwendung seiner Grundsätze auf das Fach Erdkunde schlechthin für unmöglich und sprach ihm jeglichen bildenden Wert ab:

„Der Geographieunterricht kann (in bezug auf Geisteszucht) nicht entfernt einen Ersatz für einen soliden naturwissenschaftlichen Unterricht geben, da ihm das Experiment (sowie die unmittelbare Beobachtungsmöglichkeit) fehlt. Und da der größte Teil des Wissensmaterials, das in ihm (in einer Überfülle) aufgespeichert ist, (gleichfalls) nicht erarbeitet (oder in geographischen Übungsaufgaben durchgearbeitet) werden kann, sondern vom Lehrer im wesentlichen gegeben werden muß, so bleibt die (formal-) bildende Kraft der spärlichen Geistesübungen, die (wenigstens in der Heimatkunde) mit ihm angestellt (und auf ihre richtigen Lösungen überprüft) werden können, immer zweifelhafter Natur. (Es sind vorzugsweise Nützlichkeits- und Brauchbarkeitserwägungen, die dem geographischen Unterricht allmählich eine solche Ausdehnung in den Lehrplänen gegeben haben und keineswegs Bildungsrücksichten.)" (1917, S. 165). [6]

Zwar erfuhr diese Äußerung heftige Repliken seitens der Geographie. U. a. von Lampe (1918) und *P. Wagner* (1925), doch vermochten sie nur zu sagen, wie weit der „Arbeitsunterricht in der Erdkunde angewendet werden kann" (*P. Wagner* 1925, S. 240), stichhaltige Belege für die Bedeutung des Arbeitsunterrichts in der Erdkunde aus der Schulrealität blieben sie schuldig. *P. Wagner* sah im Kartenlesen „ein gutes Stück Arbeitsunterricht" und warf Kerschensteiner vor, noch in einer Zeit zu leben, „in der die Erdkundestunden lediglich zum Einüben von Zahlen und Namen benutzt wurden" (1925, S. 240). Man beachte die Argumente! Zehn Jahre später bestätigt J. Wagners Betonung der „positiven Kenntnisse" Kerschensteiners Auffassung zumindest teilweise.

Dabei hat Kerschensteiner nur den Finger auf die Crux des Geographieunterrichts gelegt, der er nicht zu entrinnen vermag: die Distanz zum Unterrichtsobjekt. Auch P. Wagner scheint die Berechtigung von

Kerschensteiners Einwand nicht entgangen zu sein, wie seine ungenaue Zitierweise vermuten läßt. Wie *Kerschensteiner* sich einen arbeitsschulmäßigen Geographieunterricht vorstellt, sagt er an anderer Stelle der gleichen Schrift: „Soll Geographie als Bildungsgut und nicht bloß, wie das heute noch vielfach die Regel ist und bei der Stellung im Lehrplane der Volksschulen und unteren Klassen der höheren Schulen die Regel sein muß, als Wissensgut dienen, so setzt sie naturwissenschaftliche Kenntnisse, ja noch mehr, deren selbständige Erarbeitung nach naturwissenschaftlichen Methoden voraus" (1917, S. 119). Sieht man von der einseitigen Betonung der Physischen Geographie ab, offenbart diese Äußerung ein tragfähiges Fundament für einen an den Notwendigkeiten des Lebens orientierten Geographieunterricht.

4.2.4.2 Auswirkungen des Arbeitsschulgedankens auf die Unterrichtsformen

Es konnte nicht ausbleiben, daß das Arbeitsprinzip Unterrichtsformen hervorrufen oder zumindest fördern mußte, die es in der „Buchschule" mit ihren entwickelnden Frageketten nicht gegeben hatte. „Wie aber eine totgefragte Klasse wieder wecken?" ruft *Karstädt* aus und gibt gleich die Antwort: „Durch Wanderungen, Unterricht im Freien, durch den Schulgarten, durch Heranziehung des häuslichen Lesens in Schülerberichten, durch kleine Schülervorträge, gemeinsame Herstellung eines Sandkastens, einer Wetterwarte, eines Regenmessers, eines Beobachtungsrohrs und Winkelmessers für Himmelskunde, durch gemeinsames Bauen von Hilfsmitteln für den Unterricht" (1921, S. XX).

Damit sind die wesentlichen Merkmale erdkundlichen Arbeitsunterrichts genannt: direkte Anschauung, geistige wie handwerkliche Selbsttätigkeit der Schüler, Arbeiten in der Gemeinschaft am konkreten Objekt.

Knospe (1921, S. 207 ff.) leitet die verschiedenen Unterrichtsformen in größerer Systematik aus dem Arbeitsprinzip ab, in dem er das Anschauungsprinzip und das Darstellungsprinzip und damit Möglichkeiten für geistige bzw. körperliche Selbsttätigkeit vereinigt sieht:

1. Der *Freiluftunterricht* (Lehrausflug, Schülerwanderung, Schulfahrt), um die wirkliche Anschauung, die reale Begegnung zu ermöglichen.
2. Die *Beobachtung* von Böden, Gesteinen, Wettergeschehen, Wirtschaftsleben, d. h. die Anschauung über einen längeren Zeitraum.
3. Der *Versuch*, ein Sonderfall der Beobachtung, bei dem durch Hilfsmittel Variable verändert werden.
4. Der *Gebrauch der Karte*, d. h. die mittelbare Anschauung.
5. Der *Gebrauch des Bildes*, ebenfalls als mittelbare Anschauung.
6. Das *Zeichnen* als darstellende Aktivität des Schülers.
   a. als freie Kinderzeichnung, zur Erkundung des kindlichen Vorstellungsschatzes;
   b. als Gedächtniszeichnung, z. B. nach einer Wanderung;

c. als räumliche Projektions- oder Werkzeichnung, z. B. während einer Wanderung;
d. als Phantasie- und Denkzeichnung.

7. Das *Schätzen, Messen, Berechnen, Vergleichen* als Vorübung zum Kartenzeichnen.
8. Das *Modellieren*, besonders im Sandkasten, zur Schulung des körperlichen, plastischen Sehens, um das Kartenverständnis anzubahnen.
9. Das *Sammeln* von Berichten, Bildern, etc.

Die Forderung des Freiluftunterrichts folgte sicherlich auch aus der Wandervogel- bzw. Landschulheimbewegung, wichtiger war aber zweifellos der entwicklungspsychologische Aspekt der Anschauung. So meint *Stübler*: „Der erdkundliche Unterricht in der *Volksschule* entwickelt sich aus dem Anschauungsunterricht der Unterstufe heraus und soll auf *allen* Stufen im wesentlichen Anschauungsunterricht bleiben" (1921, S. 266). Die hieraus zwangsläufig erwachsende Beschränkung auf den Nahraum wurde durchaus gesehen und bejaht: „Jede Schulgeographie in Deutschland hat Lokalkolorit", sagt *Stübler* (1921, S. 267) und fügt hinzu: „auch Zeitfarbe". Damit wird die Nähe, sowohl räumlich wie zeitlich, als psychologische Voraussetzung für eine Motivation der Schüler klar herausgestellt. Zudem ermöglicht eine reale Begegnung dem Schüler auch das Finden bzw. Überprüfen von Gesetzmäßigkeiten etwa bei der Untersuchung der Strömungsgeschwindigkeit eines Flusses, des Bodenaufbaus oder der Physiognomie einer Stadt.

Dem sozialen Lernen, der Gemeinschaftsarbeit, räumt vor allem *Stübler* einen hohen Rang ein (vgl. *P. Wagner* 1925, S. 243). Sein von der Oberstufe des Seminars zu erstellender Plan sieht vor, daß

1. jede Klasse einmal im Jahr im Heimatraum an die Landschaft herangeführt wird,
2. die Klasse „mit verteilten Rollen", also im arbeitsteiligen Gruppenunterricht arbeitet; der Lehrer ist der „Expeditionsleiter",
3. die Ergebnisse in einem „Reisewerk" zusammengetragen werden, d. h. ein Protokoll wird erstellt.

Dieses Unterrichtsprojekt, wie wir heute sagen würden, velangt von der Klasse

1. Vorarbeiten: z. B. Sichten von Schriften aus der Bücherei sowie von Karten, das Zeichnen von Profilen und die Festlegung des Exkursionsweges,
2. Arbeiten im Gelände: Sammeln von Gesteinsstücken und Pflanzen, Messen, Führen eines Exkursionsprotokolls.
3. Nacharbeiten: Zusammenstellen der Ergebnisse und Veranschaulichung durch Modelle und Reliefs, Ergänzung des Schul-„Heimatmuseums", evtl. Fahrten einzelner Schüler in das Gebiet, um neue Fragen weiterzuverfolgen.

Damit sind bereits die Stufen des Arbeitsprozesses angesprochen, die später *Scheibner* (1927, S. 49) für alle Schulfächer formulierte:
„1. Es wird ein *Arbeitsziel* gesetzt oder eine gestellte Abeitsaufgabe in den Willen aufgenommen und erfaßt.
2. Es werden die *Arbeitsmittel* aufgesucht, bereitgestellt, auf ihre Verwendbarkeit hin geprüft, ausgewählt und geordnet.
3. Es wird ein *Arbeitsweg* als Plan entworfen und in Arbeitsabschnitte gegliedert.
4. Es werden die einzelnen Arbeitsteile und *Arbeitsschritte* als in sich selbständige Teile ausgeführt und in Verbindung gehalten.
5. Es wird das *Arbeitsergebnis* erfaßt, besehen, geprüft, beurteilt, gesichert, eingeordnet, ausgewertet."

Freilich bergen diese Unterrichtsformen auch Gefahren in sich. So kann ein Lehrausflug durchaus zum Schul-„spaziergang" werden und mit Unterricht nichts mehr gemeinhaben. [7] Gleiches gilt für den Bau von Modellen. Z. B. wenn A. Brinkmann vorschlägt, Koksofenbatterien, Windmühlen und alte Burgen zu bauen. Es ist dann nur ein kleiner Schritt zur abwegigen Auffassung *Knospes*: „Einfache Ausschneideübungen in buntem Papier (Windrose, Mondphasen, Grundriß, Wände des Schulzimmers usw.) sind naturgemäß (sic!) dem heimatkundlichen Unterrichte zuzuweisen" (1921, S. 215). Es ist ein Beispiel für das Hase- und-Igel-Spiel unter den Schulfächern, bei dem jedes ruft: „Ik bin oll hie", um damit seine Berechtigung nachzuweisen.

Das Streben nach Anschaulichkeit trieb zuweilen ganz absonderliche Blüten. So sah der Bremer Schulreformer *Gansberg* in Landkarten „papierne Götzen". Lehrer, die sie einsetzten, gäben Kindern, „die nach Leben dursten, das Langweiligste vom Langweiligen, eine Abstraktion über eine erdrückende Zahl von Abstraktionen." Seine Attacke gipfelt im Ausruf: „Wann endlich werden die Schulbehörden sich entschließen, den Gebrauch der Landkarte bei Todesstrafe zu verbieten" (zit. n. *Knospe* 1921, S. 215).

Daß die Karte im Arbeitsunterricht durchaus ihren Platz hat, zeigte eine Ausstellung des erdkundlichen Arbeitsunterrichtes in der Staatlichen Hauptstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht zu Berlin 1923, in der Schülerarbeiten – Reliefs, Modelle, Karten – vorgestellt wurden, u. a. eine aus zwölf Meßtischblättern zusammengefügte Karte des Moselverlaufs, bei der die Schüler durch Kolorieren die Höhenschichten hervorgehoben hatten und damit eine plastische Wirkung erzielten. Bei anderen Beispielen wurden Flurformen und Bodennutzung herausgehoben (vgl. *Muris* 1923, S. 114 ff.). Eine ähnliche Ausstellung wurde in Dresden gezeigt (vgl. *P. Wagner* 1925, S. 242).

„Der seitherige Unterrichtsbetrieb hat die praktischen Übungen in der Erdkunde kaum gepflegt" (*J. Wagner* 1928, S. 173). Diese Äußerung von *J. Wagner* unterstreicht, wie recht Kerschensteiner mit seiner Ansicht über die Schulgeographie hatte, denn zehn Jahre zuvor war P. Wagner zur gleichen Feststellung gekommen, die damit die Schulwirklichkeit zwischen 1920 und 1930 beschreibt. Stüblers Vorschläge wurden von ihm

am Bautzener Lehrerseminar in die Praxis umgesetzt. Sie und andere Beispiele führten aber offensichtlich nicht zu dem gewünschten Erfolg einer breiten Anwendung des Arbeitsprinzipes im Geographieunterricht.

4.2.4.3 Die Auswirkungen des Arbeitsschulgedankens auf die Unterrichtsmittel

Unterrichtsformen und Unterrichtsmittel bedingen sich gegenseitig, der Arbeitsunterricht mußte daher auch auf eigene Unterrichtsmittel zurückgreifen können, die seinem Anliegen gerecht zu werden vermochten. Sie sollen an zwei Beispielen vorgestellt werden.

Das erste findet sich im „Erdkundlichen Arbeitsheft" von *W. Muhle* (1926), das für die Erarbeitung geographischer Grundbegriffe in der Sexta gedacht war. In insgesamt dreizehn Lernschritten soll der Schüler so vertraut mit den Himmelsrichtungen werden, daß er sie jederzeit richtig verwenden kann (vgl. Anhang). Aufgabe 1 verlangt nur eine Gedächtnisleistung, am Ende steht die Windrose, wie sie der Schüler an der Tafel oder im Buch kennengelernt hat. In Aufgabe 2 müssen bereits bestimmte Himmelsrichtungen erkannt und benannt werden, die zuvor erstellte Windrose gibt dazu Hilfen. Aufgabe 3 enthält eine erhebliche Erschwerung durch Drehen des Nordpfeiles um 90° bei einer im übrigen unveränderten Figur. Diese Variation ist notwendig, um den Schüler nicht in eine Automatik abgleiten zu lassen: das Oben des Planes oder der Karte entspricht immer dem Norden. Die Aufgaben 4 bis 10 verlangen unterschiedliche Anwendungen in der heimatlichen Umgebung bzw. bei der Benutzung des Atlas. Einen hohen Schwierigkeitsgrad hat Aufgabe 11, da sie nicht nur das Bezeichnen verschiedener Richtungen erfordert, sondern ebenfalls das Festlegen der Richtungen selbst. Hier wird der umgekehrte Schluß der bisherigen Übungen verlangt und damit das Beherrschen der Windrose. Ähnlich die folgende Aufgabe, nur daß dort nicht einmal verschiedene Punkte zur Auswahl stehen, sondern dem Schüler nur der Ausgangspunkt gegeben wird, er selbst dann so einsam bleibt wie ein Kapitän auf dem Meer. Die letzte Aufgabe schließlich, erheblich einfacher im Schwierigkeitsgrad, fordert das Anwenden des erworbenen Wissens in einer für den Erdkundeunterricht üblichen Fragestellung.

Wir haben es hier mit einem frühen Unterrichtsprogramm zu tun, dessen Länge mit den heutigen übereinstimmt, bei dem freilich die Rückmeldung durch das Programm selbst fehlt. Entscheidend für unseren Zusammenhang, daß der Schüler nicht nur Wissen, Informationen aufnimmt, sondern in vielfältigen Situationen zeigen muß, daß bzw. ob er dieses Wissen auch angemessen einzusetzen versteht. Der Vergleich mit grammatischen Übungen im Fremdsprachenunterricht liegt nahe, dem aktiven Sprachgebrauch entspräche das Aufsuchen eines Ortes im Gelände.

Ähnliche Aufgaben gibt es zu anderen Themen, so muß der Schüler z. B. den Aufnahmezeitpunkt eines Luftbildes mit Hilfe des Schattenfalles bestimmen, gegeben ist nur die Blickrichtung.

Das zweite Beispiel ist ein Unterrichtsvorschlag *Stüblers* zur Bearbeitung Italiens (1921, S. 275 f.):

Als idealen Zeitpunkt im Schuljahr schlägt er den Hochsommer vor, um „die Ferne mit den Anschauungen der Heimat" (hier der Hitze) zu beleben. Als Arbeitsmittel dienen das Reichskursbuch und alle erreichbaren Karten. Die Reisewege werden aufgesucht, ein Reiseplan aufgestellt und die Reisekosten errechnet. Im Baedeker werden Reisewinke gesucht, italienisches Geld und Briefmarken dienen als Hilfsmittel, um Wechseln und Umrechnen der Währungen zu üben.

Eine zweite Gruppe sammelt alle Italien betreffenden Zeitungsmeldungen und trägt sie in der Klasse vor. Die genannten Orte werden gesucht, Schlüsse auf Land und Leute gezogen und immer wieder der Vergleich zur Heimat. Was ist gleichartig, was anders und warum?

Eine weitere Gruppe sammelt Bilder aus allen erreichbaren Quellen, klebt sie auf und beschreibt sie, eine vierte Gruppe sucht mittelmeerische Gewächse in den städtischen Parkanlagen und in Gärten, und eine letzte schließlich baut ein Relief im Sandkasten.

Was hätte dieser Unterricht erreicht?
Die Schüler hätten selbst gesucht, eine Vielzahl von Quellen unterschiedlicher Art und Güte kennengelernt, sie hätten aus der Fülle heimatlicher Anschauungen das Fremde (in diesem Fall das Italienische) heraussuchen und für sich sehen müssen und damit aus einer ganz neuen, ungewohnten Perspektive. Zugleich hätte bei der Breite der Aufgabenstellungen jeder der Schüler einen Bereich gefunden, der ihn besonders anspricht, die Motivation wäre damit durch das Eigeninteresse, von innen heraus geweckt worden.

Stüblers Fazit: die Schüler „*wissen* nicht alles, aber sie wissen, wie sie zum Wissen kommen können" (1921, S. 276). Die Schüler sind nicht nur selbst tätig gewesen, sondern haben Eigenständigkeit erworben, die sie befähigt, ihren Platz in der Gemeinschaft einzunehmen und auszufüllen.

„Heute muß natürlich jeder Schulbuchverleger ein ‚erdkundliches Arbeitsbuch' haben, wie er vor Jahren sein ‚erdkundliches Lesebuch' herausbringen mußte. Die Mode macht auch vor der Schulbuchliteratur nicht halt." (*P. Wagner* 1926, S. 184) Dieser Ausspruch – er könnte auch aus der Gegenwart stammen – bezieht sich auf Titel und Untertitel der Bücher, denn dem Inhalt nach gehen die Schulbücher für Erdkunde der 20er Jahre kaum auf das Arbitsprinzip ein, sondern geben kompendienhaft Schilderungen der verschiedenen Landschaften bzw. Länder, illustriert mit Bildern. Die Aufgaben z. B. in Teubners Erdkundlichem Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten (1929) beschränken sich fast ausschließlich auf die Auswertung der Atlaskarte nach der Art: „Miß Länge und Breite des Harzes! Gib die Städte am Rande des Harzes an!" (Bd. 1, S. 46). Nur selten findet sich eine „arbeitsunterrichtliche" Aufgabe, deren Wert dann auch noch zweifelhaft ist. Beispiel: „Beschreibe nach Abbildung 65 ein Schwarzwaldhaus und stelle es aus einem Modellierbogen her!" (Bd. 1, S. 77). Man kann nur *P. Wagner* zustimmen: „Hat der Lehrer aber wirklich Arbeitsunterricht

in der Lehrstunde getrieben, dann ist die gleichzeitige Benutzung des Atlas bei der häuslichen Wiederholung für den Schüler zur Gewohnheit geworden, und das Buch kann sich die fortwährenden stereotypen Aufforderungen ersparen" (1926, S. 184). Statistiken, graphische Darstellungen fehlen nahezu vollkommen, positiv fällt nur die sparsame Beschriftung der Bilder auf, die keine Auswertung vorwegnehmen.

Das Erdkundliche Arbeitsbuch von *Schwarz-Weber-J. Wagner* trägt hingegen seinen Namen zu Recht. Es informiert lexikonartig, Erlebnisschilderungen fehlen gänzlich. Dafür finden sich echte Arbeitsaufgaben wie „Zeichne die Temperaturkurve von Helgoland, Aachen, Berlin, Königsberg" (Bd. 2, S. 18), entsprechende Tabellen im Anhang, ebenso Bilder auf Kunstdruckpapier und vor allem Arbeitsanleitungen für den Schüler; etwa ein Muster für Wetterbeobachtungen, Anleitungen zu graphischen Darstellungen als Fläche, Säule, Kreisdiagramm, eine Zeichenerklärung für die Blätter der Landesaufnahme sowie Maße und Geschwindigkeiten verschiedener Verkehrsmittel. All das im 2. Band. Wenn ein modernes Schulbuch Anleitungen für graphische Darstellungen erst für Klasse 9/10 vorsieht, kann man wohl nur von einer Verspätung sprechen!

4.2.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

1. Die Arbeitsschule hob sich von der Buchschule ab durch die zentrale Stellung der Motivation, da erst durch sie eine echte Selbsttätigkeit des Schülers ausgelöst und aufrechterhalten wird. Diese Motivation läßt sich erreichen durch Anschauung und lebensnahe Problemstellung. Für die Schulgeographie bot die Lehrwanderung als reale Begegnung einen geeigneten Ansatzpunkt, der allerdings räumlich einengte. Notwendige Konsequenz war die Forderung: Heimatkunde auf allen Stufen.
2. Sofern die direkte Anschauung nicht möglich war, mußte ein Medium dazwischengeschaltet werden, das die größtmögliche Anschauung gewährleistete. Es wurde überwiegend im Modell, vorwiegend im Sandkasten, gesehen. Auch Versuche, die einen Prozeß simulierten, wurden herangezogen.
3. Wesentlich war, daß die Schüler sich nicht nur rezeptiv verhielten, sondern aktiv den Unterricht mitgestalteten. Dazu gehörte das Erstellen von Unterrichtsmitteln, das Sammeln von Gegenständen, vor allem aber die Mitgestaltung des Unterrichts selbst. Das Resultat war die so wichtige Fortdauer der Motivation.
4. Bedeutsam war das Arbeiten in der Gemeinschaft, das soziale Lernen. Hier konnte die Schulgeographie gute Voraussetzungen bieten durch arbeitsteiligen Gruppenunterricht (oder auch arbeitsgleichen). Der Lehrer war Teil der Gemeinschaft als Ratgeber, nicht als zentrale Quelle von Wissen.
5. Da Arbeitsunterricht zeitaufwendig ist, bestand der Zwang zur Auswahl. Das Exemplarische Prinzip ergab sich gleichsam von selbst. Die Stoffmenge wurde jedoch nicht als Last gesehen, da Selbstsuchen und Selbstfinden

Voraussetzungen schufen, fehlendes Wissen eigenständig zu erarbeiten. Auf das Können, die Befähigung zu selbständiger Arbeit kam es an.

Die Bedeutung dieser Punkte für den Geographieunterricht wurde von den Theoretikern, den Geographiedidaktikern erkannt und z. T. in die Praxis umgesetzt (z. B. Stübler, J. Wagner). Trotz dieser Vorbilder und trotz einer intensiven Diskussion auf zahlreichen Veranstaltungen vermochte sich der Arbeitsschulgedanke in seiner reinen Form nicht durchzusetzen, wie resignierende Äußerungen der Didaktiker und die Lehrbücher zeigen. Der Grund mag z. T. in der Angst vor der Wissensfülle zu finden sein, der die nötige Muße für den Arbeitsunterricht nicht aufkommen ließ und in eine schnelle, „effektive" Vermittlung flüchtete. Tiefere Ursache hierfür war sicherlich die Organisation der Schulaufsicht und des Prüfungswesens, denn es ist wesentlich leichter, eine Wissensmenge zu wägen und dies auch als Massenveranstaltung durchzuführen als etwa das „Können" eines Schülers zu erfassen. Um letzteres zu erfahren müßte man eine Bibliothek bereithalten, zumindest aber eine Vielzahl von Vorgaben, auch solche, die nicht weiterhelfen, aus denen dann die zweckmäßigen auszuwählen und richtig einzusetzen sind. Wo wird aber heute so etwas durchgeführt? Erhalten die Schüler nicht auch im Abitur ‚Vorgekautes' bereitgelegt?

Nachteilig mag sich ebenfalls ausgewirkt haben, daß z. T. das Handwerkliche unreflektiert im Mittelpunkt stand und sich die arbeitsunterrichtlich orientierte Schulgeographie eher in Konkurrenz zum Fach Arbeitsunterricht sah als in Konkurrenz zur entwickelnden, abfragenden Methode des eigenen Faches. Auch die Lehrwanderungen wurden, besonders nach 1933, aber auch schon vorher als Körperertüchtigung mißverstanden (z. B. *Stübler* 1921, S. 268: „Was früher unsere Heereserziehung gab, das muß jetzt die Wanderbewegung ersetzen.") und auch in diesem Bereich die geistige Komponente der „Arbeit" zurückgedrängt.

4.2.6 Die Bedeutung des Arbeitsschulgedankens für die Gegenwart

Obgleich man nach 1945 in der Bundesrepublik an die Reformpädagogik anknüpfen wollte, wurde von der Arbeitsschulbewegung kaum etwas übernommen. Das verwundert! Umso mehr, als die entscheidenden Personen nach 1945 großenteils die gleichen waren, die in den 20er Jahren die Diskussion maßgebend mitbestimmt hatten. Es sei nur auf J. Wagner verwiesen, dessen Lebenslauf Herr Fick hier vorstellte. Das Staunen wächst, wenn man feststellt, daß die Autoren der ‚klassischen' Lehrbücher nach 1945 die Schulbücher und die Methodiken der 20er Jahre in ihrem Bücherschrank stehen hatten, aber offensichtlich keinen Gebrauch davon machten. So brauchte es ein Vierteljahrhundert, bis der verschüttete Arbeitsschulgedanke nicht nur in der theoretischen Lehrerbildung auftauchte, sondern für die Praxis in der Schule wieder freigelegt wurde.

Bleibt zu fragen nach der Bedeutung des Arbeitsschulgedankens für die Gegenwart

In einiger Zeit, die Flexibilität und Mobilität von den Bürgern erwartet, in der nach dem vor wenigen Tagen erschienenen Berufsbildungsbericht jeder vierte Arbeitnehmer unmittelbar nach der Ausbildung den erlernten Beruf wechselt, kommt es auf Selbständigkeit im Lernen an, kann nicht das Kennen von Sachverhalten, sondern nur das Können des Wissenserwerbs im Mittelpunkt der Schule stehen.

Die Geographiedidaktik hat das für ihren Bereich erkannt, im Grundsatz jedenfalls und hat auch Wege dahin gewiesen. Es wird aufgefallen sein, daß das Beispiel der Reiseplanung von Stübler – abgewandelt natürlich – ähnlich in den meisten ‚ganz neuen' Schulbüchern auftaucht. Beispiele aus den „Grundbegriffen" von *Muhle* finden sich ähnlich in den Unterrichtsprogrammen „Grundfertigkeiten" (Hrsg. *Birkenhauer*).

Auch die Organisation von Unterricht folgt den von Scheibner aufgestellten fünf Stufen des Arbeitsprozesses, wenngleich mit den neudeutschen Begriffen Motivation, Information, Operation, Kognitation, Translation. Bereits vor Jahren hat *Birkenhauer* auf diese Parallelität hingewiesen: „Im Grunde nimmt der Arbeitsunterricht die Idee des lernzielorientierten, operationalisierten Unterrichts lange vor dem Auftreten dieser Begriffe vorweg" (1971, S. 13).

Allerdings scheint mir auch eine andere Parallelität zu bestehen. Dewey beklagte, daß die Schulen der Alten und der Neuen Welt fast nur für das Zuhören eingerichtet wären. „Während zahlreicher Hospitationen sahen wir kaum Abweichungen von der täglichen Routine des klassischen Abfragens (recitation), der Lehrer fragte und der Schüler antwortete, dazwischengeschaltet Vorträge. Die meisten Lehrerfragen erforderten, sich die Tatsachen der Hausaufgaben oder früherer Stunden ins Gedächtnis zurückzurufen. Gelegentlich (sic!) stellten die Lehrer provozierende Fragen, die von den Schülern Schlußfolgerungen verlangten" (*Dumas/Lee* 1976, S. 240).

Diese Beobachtung stammt nicht von Dewey, sondern von zweien seiner Landsleute, *W. Dumas* und *W. E. Lee*, die Mitte der 70er Jahre den Unterrichtsstil in deutschen Schulen in den Fächern Geschichte, Geographie und Sozialkunde untersuchten. Mir scheint, daß der Arbeitsschulgedanke auch beim zweiten Anlauf in unseren Schulen nicht Fuß fassen kann und z. T. mit gleichen Argumenten „Kennen" vor „Können" gestellt wird.

„Wenn wir aber von diesen Gesichtspunkten aus unsere heutigen Schulen prüfen, so werden wir sehen, daß sie die produktiven Kräfte unserer Kinder eher verkümmern lassen als entwickeln, daß sie vielfach Kräfte, namentlich intellektuelle, zu gestalten versuchen zu einer Zeit, wo sie noch gar nicht gestaltungsfähig sind, daß sie das Lernen mit Dingen verbinden, für welche erst künstlich das Interesse durch eine raffinierte Methode wachgerufen werden muß, während sie den Erfahrungskreis, den das Kind in die Schule mitbringt, nur gelegentlich zu Unterrichtszwecken ausnützen, und daß sie der sozialen Natur des Kindes wenigstens plan- und unterrichtsmäßig so gut wie keine Nahrung zuführen" (Grundfragen 1908, S. 99 f).

Kerschensteiner sagte dies in seiner Festrede zur Pestalozzifeier am 12. Januar 1908 in der Peterskirche zu Zürich. Das Thema: Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule!

Ist 1980 *diese* Zukunft oder ist 1980 1908?

Anmerkungen

[1] Die Seitenzahl bezieht sich auf den Sammelband „Grundfragen der Schulorganisation"; die Jahreszahl gibt die Erstpublikation an.

[2] Hier erkennt man den Einfluß *Deweys*, der in Amerika die Handarbeit in das Zentrum des Unterrichts rückt, um dadurch selbständiges Denken und Handeln zu fördern. Sein Motto „learn by doing" wird von der Curricularen Didaktik wieder aufgegriffen.

[3] Die Reichsschulkonferenz, mit über 600 Teilnehmern, fand vom 11.–19. Juni 1920 statt.

[4] Innerhalb der Länder nahmen die Reformen in Preußen eine mittlere Linie ein, in Bayern wurden sehr konservative, in Hamburg und Thüringen sehr weitreichende Pläne verabschiedet.

[5] Die Autoren eines modernen Lehrwerkes, eines „Arbeitsbuches" unterlagen dem gleichen Irrtum, der in der Neubearbeitung korrigiert wurde.

[6] Die in Klammern gesetzten Teile des Zitats fehlen bei P. Wagner.

[7] Vgl. einige Arbeiten aus der Methodischen Abteilung des Leipziger Lehrervereins, z. B. 1909 S. 203.

Literatur

Birkenhauer, J.: Erdkunde. Eine Didaktik für die Sekundarstufe. Teil 2. 4. Aufl. Düsseldorf: Schwann. 1975.

Blume, E.: Erdkundliche Lehrausflüge. In: Geogr. Anzeiger 27 (1926), S. 66–70.

Bollnow, O. F.: Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. 3. Aufl. Stuttgart, etc.: Kohlhammer. 1965.

Brinkmann, A.: Heimatkunde und Erdkunde auf werktätiger Grundlage. 3. Aufl. Leipzig: Wunderlich 1926.

Dewey, J.: Experience and Education, New York: Collier. 1938.

Dumas, W. and *W. B. Lee*: Politische Bildung: The Social Studies in West Germany. In: The History Teacher 9 (1975/76), S. 228–243.

Fox, R. (Hrsg.): Teubners Erdkundliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten. 6 Bände. 2. Aufl. Leipzig und Berlin: Teubner. 1930.

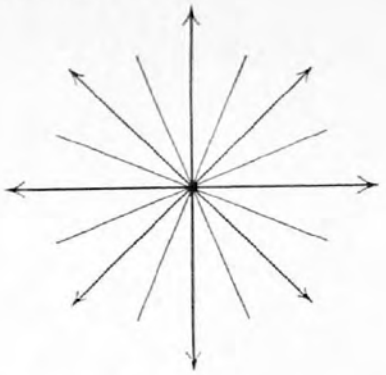
Fox, R. (Hrsg.): Anschaulicher Erdkundeunterricht. Lehrerbuch zu Teubners Erdkundlichem Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten. Leipzig und Berlin: Teubner. 1933.

Karstädt, O. (Hrsg.): Methodische Strömungen der Gegenwart. 9. Aufl. Langensalza: Beltz. 1921.
Kerschensteiner, G.: Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen. 7. Aufl. München-Düsseldorf: Oldenbourg. 1954.
Kerschensteiner, G.: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation. Berlin 1917. 10. Aufl. München: Oldenbourg. 1964.
Kerschensteiner, G.: Der Begriff der Arbeitsschule. 10. Aufl. München: Oldenbourg. 1953.
Knospe, P.: Aus dem Erdkundeunterricht. In: Karstädt, O. (Hrsg.): Methodische Strömungen der Gegenwart. 9. Aufl. Langensalza: Beltz. 1921. S. 187–233.
Leipziger Lehrerverein (Hrsg.): Die Arbeitsschule. Beiträge aus Theorie und Praxis. Arbeiten aus der Methodischen Abteilung des Leipziger Lehrervereins. Leipzig: Hahn. 1909.
Muhle, W.: Erdkundliches Arbeitsheft. Grundbegriffe. Breslau: Hirt. 1926.
Müller, A.: Präparationen für den Erdkundlichen Unterricht. Mit besonderer Berücksichtigung der neueren Bestrebungen, namentlich der staatsbürgerlichen Erziehung und des Arbeitsschulgedankens. 5 Bände. 4/5. Aufl. Osterwieck und Leipzig: Zickfeldt. 1921. (= Der Bücherschatz des Lehrers).
Muris, O.: Die Ausstellung des erdkundlichen Arbeitsunterrichtes in der Staatlichen Hauptstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht zu Berlin. In: Geogr. Anzeiger 24 (1923), S. 114–117.
Petersen, J. und *H. Schrepfer*: Die Geographie vor neuen Aufgaben. Frankfurt a. M.: Diesterweg. 1934.
Reichs- und Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung: Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule. Berlin: Weidmann. 1938.
Scheibner, O.: Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung. Leipzig: Quelle & Meyer. 1927.
Schulze, H.: Von der Schulstube bis zum Heimatort und seiner Umgebung im Sinne der neuen Richtlinien. Eine zeitgemäße Heimatkunde nach dem Arbeits- und Heimatschulgrundsatz mit sprachlichen und schriftlichen Anschlußstoffen. Langensalza: Beltz. 1924.
Schwarz, S., W. Weber und *J. Wagner*: Erdkundliches Arbeitsbuch. 3 Bände. Frankfurt a. M.: Diesterweg. 1924/26.
Seinig, O. und *A. Pabst* (Hrsg.): Aus der Praxis der Arbeitsschule. 2. Aufl. Osterwieck und Leipzig: Zickfeldt. 1921. (= Der Bücherschatz des Lehrers).
Stübler, H.: Erdkunde. In: Aus der Praxis der Arbeitsschule. Hrsg. von O. Seinig und A. Pabst. 2. Aufl. Osterwieck und Leipzig: Zickfeldt. 1921. S. 265–278.
Wagner, J.: Didaktik der Erdkunde. Frankfurt a. M.: Diesterweg. 1928. (= Handbuch des Unterrichts an höheren Schulen Bd. 8).
Wagner, P.: Methodik des erdkundlichen Unterrichts. 2 Bände. 2. Aufl. Leipzig: Quelle & Meyer. 1925/26. (= Handbuch des naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterrichts, Bd. VI).

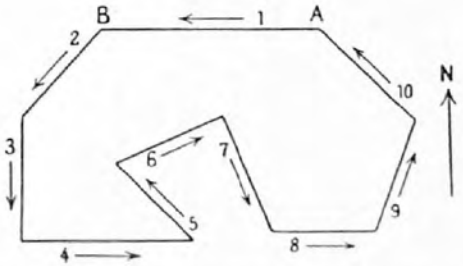
Wagner, P.: Ketzerisches zum geographischen Arbeitsunterricht. In: Geogr. Anzeiger 29 (1928), S. 183–187.
Zentral-Institut für Erziehung und Unterricht: Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen. Leipzig: Quelle & Meyer o. J. (1920).

I. Himmelsrichtungen

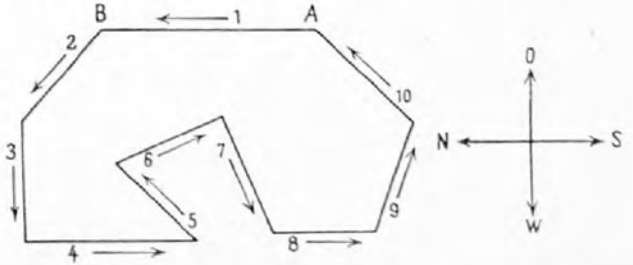
1. Gib die Himmelsrichtungen an der Windrose an.



2. Schreibe in Abkürzungen die Himmelsrichtungen der Umgrenzungslinien ein, wenn du von A aus in der Richtung nach B das Gebiet umwanderst.



3. Welches sind die Himmelsrichtungen der Umgrenzungslinien bei dieser veränderten Kartenlage?



4. Welche Straßen deiner Heimat verlaufen ost-westlich, welche nord-südlich?

Ost-westlich verlaufen: .....

.....

Nord-südlich verlaufen: .....

.....

5. Gib Himmelsrichtungen von deiner Wohnstube aus an.

Die Fenster meiner Wohnstube gehen nach .....

Die Haustür geht nach .....

6. An welcher Seite des Marktplatzes deiner Stadt steht das Rathaus?

Das Rathaus zu ..... steht an der .....-Seite des Marktplatzes.

7. Gib durch einen Pfeil an, in welcher Richtung dein Wohnhaus vom Schulhaus, das Schulhaus vom Wohnhaus, der Bahnhof vom Schulhaus, das Schulhaus vom Bahnhof, dein Wohnhaus vom Bahnhof, der Bahnhof von deinem Wohnhaus aus liegen.

Beispiel: Die Kirche liegt vom Rathaus aus im O.

Rathaus → Kirche.

Mein Wohnhaus liegt vom Schulhaus aus im .....

Das Schulhaus . . Wohnhaus . . ..

Der Bahnhof liegt vom Schulhaus aus im .....

Das Schulhaus . . Bahnhof . . ..

Mein Wohnhaus . . Bahnhof . . ..

Der Bahnhof . . Wohnhaus . . ..

8. Zeichne dein Wohnhaus, das Schulgebäude und das Rathaus durch ein einfaches Rechteck, dessen Seiten nach den Himmelsrichtungen eingestellt sind.

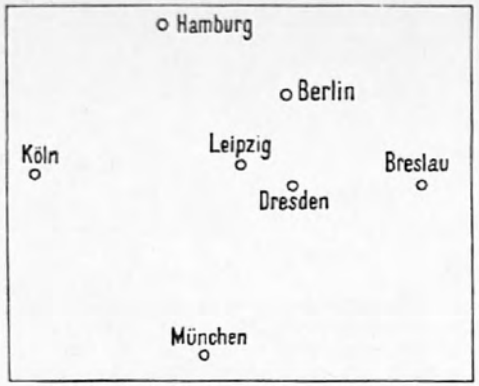
Wohnhaus Schulgebäude Rathaus

Die Vorderseite des
Wohnhauses Schulgebäudes Rathauses

verläuft in ....

Richtung.

9. Gib an, in welcher Himmelsrichtung die gezeichneten Städte zueinander liegen.



Von Berlin aus liegt Hamburg im .....

. . . . Köln . .....

. . . . Breslau . .....

. . . . München . .....

. . . . Leipzig . .....

. . . . Dresden . .....

Von Leipzig aus liegt München im .....

. Hamburg . . Köln . .....

. München . . Dresden . .....

. Breslau . . Berlin . .....

. Köln . . Hamburg . .....

. Dresden . . Leipzig . .....

10. Gib an, in welcher Richtung die Staaten Europas von Deutschland aus liegen.

Von Deutschland aus liegt

Frankreich im ..... Finnland im .....

Polen im ..... Spanien im .....

England im ..... Schweden im .....

Italien im ..... Türkei im .....

Schätze die unten angegebenen Entfernungen. Schneide dir ein Viereck von der Größe der auf der Karte angegebenen Fläche von 500 qkm aus, und schätze durch Auflegen dieses Vierecks einige Ländergrößen.
Es beträgt annähernd die Entfernung

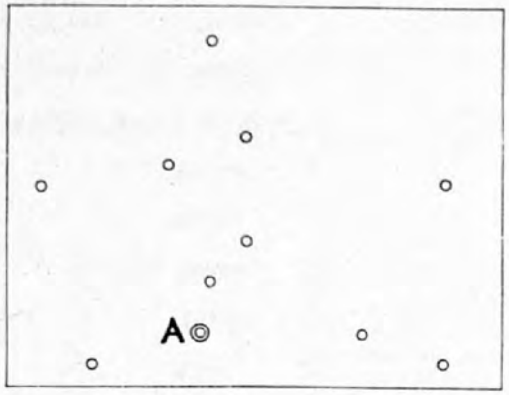
Berlin–Rom ..... km Berlin–Madrid ..... km

Berlin–Paris ..... „ Berlin–Konstantinopel ..... „

Schätzungsweise umfaßt

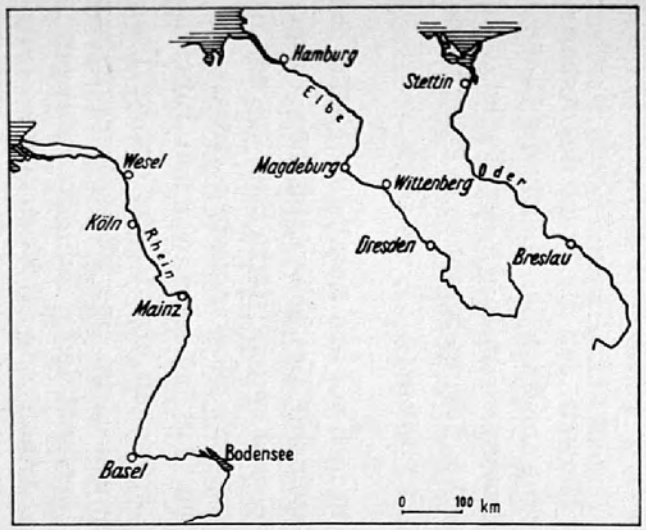
Deutschland ..... qkm, Frankreich ..... qkm, Spanien ..... qkm.

11. Zeichne den Weg ein, den du zurücklegst, wenn du jedesmal bis zum nächsten Punkte gehst: von A aus nach O, dann nach NW, dann nach N, dann nach OSO, dann nach S, dann nach W, dann nach NNW, dann nach NO, dann nach SSW, dann nach SSO.



12. Zeichne den Weg eines Schiffes, das von A aus 4 Std. nach SO, dann 5 Std. nach O, dann 1 Std. nach NO, dann 2 Std. nach NNO und endlich 1 Std. nach N fährt. Mache den Weg für je 1 Std. 1 cm lang. In welcher Richtung hätte das Schiff fahren müssen, wenn es von A aus geradlinig nach dem Endziel gelangen wollte?

13. Gib Flußrichtungen an.



Der Rhein fließt von der Quelle aus zunächst nach .....

Die Elbe „ „ „ „ „ „ „ „ .....

Die Oder „ „ „ „ „ „ „ „ .....

Der Rhein fließt vom Bodensee nach Basel .....wärts.

Der Rhein fließt bei Köln .....wärts.

„ „ „ unterhalb von Wesel ..... „

Die Elbe „ bei Dresden ..... „

„ „ „ „ Wittenberg ..... „

„ „ „ „ Magdeburg ..... „

„ „ „ „ Hamburg ..... „

Die Oder „ „ Breslau ..... „

„ „ „ „ Stettin ..... „

Die Hauptflußrichtung der Elbe ist von ..... nach .....

Diskussion zu den Beiträgen
von *K. E. Fick* (Frankfurt) und *H. Volkmann* (Bochum)

Leitung: H. Haubrich (Freiburg)

Herr *Kreuzer* (München) gibt den Hinweis, daß die Frage des Arbeitsunterrichts bei der Schulgeographensitzung anläßlich des Münchener Geographentages 1948 und auch bei den Diskussionen anläßlich der Wiedergründungsversammlung des Verbandes Deutscher Schulgeographen in Jugenheim 1949 eine Rolle gespielt hat.

Herr *Schramke* (Oldenburg) bezieht sich auf den Katalog möglicher Schwerpunkte von Forschungen zur Geschichte des geographischen Unterrichts, der am Vortag aufgemacht wurde, und spricht Herrn Fick an, der sich bei seinem Vortrag über Julius Wagner den biographischen Ansatz zu eigen gemacht hat. Er gibt zu bedenken, daß bei irgendwelchen Jubeldaten so etwas wie eine Heroengeschichte entstehen könnte, die der Realität nicht entspricht. Die Gefahr besteht einmal darin, eine Überstilisierung von Personen vorzunehmen oder auch personalisierte Schuldrechnungen aufzumachen. Er bezieht sich auf eine Anmerkung im Vortrag von Herrn Fick, als dieser feststellte, daß Wagner die Schriften von Wolfgang Klafki nicht zur Kenntnis genommen habe. Solche Dinge lassen sich aus den Fußnoten oder aus dem Zitierverhalten eines Autors entnehmen.

Herr *Schramke* fügt hinzu, daß alle Anwesenden bei der Erwähnung dieses Namens wohl an den „klassischen" Klafki gedacht haben, den Bildungstheoretiker und den Autor der „Didaktischen Analyse", aber nicht an den modernen Klafki, der eine Kritische Pädagogik vertritt. Bei einer Traditionalisierung der eigenen Disziplin bestünde stets die Gefahr, auf die „Klassiker" zurückzugreifen und nicht zur Kenntnis zu nehmen, daß diese sich manchmal in einer Weise weiterentwickelt haben, die der intendierten Traditionalisierung überhaupt nicht entspricht. Wenn man einem solchen Wandel bei einem Geographiedidaktiker nachspüren will, dann könne man aus den Fußnoten oder Literaturhinweisen entnehmen, wie er die erziehungswissenschaftliche Diskussion zur Kenntnis genommen hat. Wenn ein Autor eine Monographie über theoretische Geographie herausbringt und namhafte Fachvertreter überhaupt nicht erwähnt, dann müsse dies zu denken geben.

Herr *Neukirch* (Gießen) weist darauf hin, daß in der Zeitschrift „Westermanns Pädagogische Beiträge" gerade eine Artikelreihe läuft, in der die verschiedenen allgemeindidaktischen Richtungen der Gegenwart von ihren Vertretern dargestellt werden.

Herr *Besch* (Karlsruhe) schließt sich den Bemerkungen von Herrn Schramke an und verweist auf Wagners Bezugnahme auf „Blut und Boden". Dies sei kein Beleg für eine bestimmte politische Einstellung, sondern vielmehr im

zeitgeschichtlichen Rahmen zu sehen, da ein Autor damals nur gedruckt wurde, wenn er sich solcher Termini bediente. Dies könne nicht negativ angerechnet werden, ebenso wie man es heute einem jüngeren Autor nicht anlasten könne, wenn er in seiner Studentenzeit in den 60er Jahren einmal eine radikale Bemerkung gemacht habe.

Herr *Hahn* (Reutlingen) fragt nach dem Zusammenhang zwischen Arbeitsschulbewegung und Curriculum: Wie stand es mit den Themen zum Nahraum? Wurden auch Themen zu wirtschaftsgeographischen Sachverhalten aufgegriffen? Wie sind die fremden Länder im Unterricht dargestellt worden?

Herr *Köck* (Hildesheim) wendet sich an Herrn Volkmann und fragt, weshalb dieser Georg Kerschensteiner als Vertreter der Arbeitsschulbewegung so stark hervorgehoben habe. Kerschensteiner sei doch wohl eher der Vertreter der staatsbürgerlichen Erziehung gewesen. Vielmehr müsse hier Hugo Gaudig genannt werden, der für die Selbsttätigkeit und die Selbständigkeit im Unterricht plädierte. Weiterhin meint er, daß wir Überlegungen anstellen müssen, wie wir in der Lehrerbildung dazu beitragen können, selbständige Arbeit in der Schule erneut zu ermöglichen. Dieses sei heute durch viele Restriktionen eingeschränkt. Schließlich fügt er hinzu, daß man für eine fachdidaktische Begründung des Arbeitsschulgedankens noch stärker das konkrete Raumverhalten hinzuziehen müsse. Raumverhalten müsse auch von der bildungspolitischen Situation her legitimiert werden und bedinge die geforderte Selbständigkeit.

Herr *Beck* (Bonn) fühlt sich durch den Diskussionsbeitrag von Herrn Schramke angesprochen. Er bekennt, daß er die den Geographiedidaktikern angelasteten Fehldeutungen und Verzerrungen als Wissenschaftshistoriker durchaus sehe. Es ist auch eine Frage, welche Themen da und dort aktuell sind. Da waren die Humboldt-Jubiläen, dann kam das Ritter-Gedenkjahr. Herr *Beck* meint, daß die Geographiehistoriker keine schlechte Kulturpolitik mit diesen Jubiläen gemacht hätten, und verweist auf die Wirkungen des Humboldt-Films. Dieser Film sei als bester Fernsehfilm überhaupt bezeichnet worden und habe sogar Prädikate bekommen. Seine zweibändige Humboldt-Biographie habe gezeigt, welche Wirkungen durch die Geographiegeschichte veranlaßt werden können, besonders im Ausland. Das zeige auch, wo überall dieses Werk rezensiert worden ist.

Herr *Sperling* (Trier) wendet sich an Herrn Schramke und schränkt dahingehend ein, daß der biographische Ansatz nur einer von mehreren möglichen Ansätzen der Geographiegeschichte sein kann. Die biographische Arbeitsweise birgt die Gefahr einer bloßen, zufälligen Aneinanderreihung in sich, hat aber den Vorzug, daß er am unmittelbarsten motiviert. Dabei müsse man sich auch darüber klar sein, ob man den Höhepunkt des Wirkens einer Persönlichkeit oder den „Endzustand" registriert. Herr *Sperling* meint, daß der tatsächliche Höhepunkt des Wirkens von Julius Wagner um 1930 gelegen

habe, als er sehr produktive Ideen vertrat. Eindrucksvoll und auch exemplarisch für andere Persönlichkeiten dieser Zeit ist der Werdegang vom Volksschullehrer zum Universitätsprofessor; er nennt einige Beispiele. Heute sei es eine Seltenheit geworden, daß ein Lehrer ohne Stipendium oder Stundennachlaß sich entschließt, an einer weit entfernten Universität zu promovieren. Was den Aufsatz aus dem Jahre 1934 anbetrifft, wo Julius Wagner sich auf „Blut und Boden" bezieht, so müsse man nicht nur die zeitgeschichtliche, sondern auch die persönliche Situation des Autors sehen. Wer den Artikel genauer liest, wird sehr bald feststellen, daß er in der Tat nicht im Sinne der damaligen Ideologie gedacht war.

Herr *Sperling* nennt einen weiteren Autor aus dieser Zeit, Heinrich Weinstock, dessen Buch „Die höhere Schule im Deutschen Volksstaat" 1936 erschienen war und bald darauf eingestampft werden mußte. Auch hier klang im Titel an, daß sich der Autor mit den neuen politischen Verhältnissen identifizierte, was allerdings inhaltlich keineswegs der Fall war. Eine weitere Bemerkung *Sperlings* galt der angeblich bei Julius Wagner nicht vollzogenen Klafki-Rezeption. In der Tat findet man Ende der 60er Jahre bei mehreren Fachdidaktikern verschiedener Richtungen die Entwicklung, daß sie zunehmend erziehungswissenschaftliche Literaturstellen zitieren, allerdings manchmal mit einem unübersehbaren time-lag. Als Beispiel wird die 7. Auflage von M. F. Wocke „Heimatkunde und Erdkunde" (1968) genannt, wo bei einer Zufügung über das exemplarische Lehren und Lernen Klafki aus einem damals gängigen Lehrerhandbuch zitiert wird. Tatsächlich sollte man, um fachdidaktische Entwicklungen in den Griff zu bekommen, einmal die verschiedenen Auflagen von Standardwerken miteinander vergleichen. Oft ist im Nachhinein die erste Auflage die am meisten gelungene, weil aus ihr die Unmittelbarkeit spricht.

Herr *Wittig* (Bayreuth) hebt noch einmal ab auf den Arbeitsschulgedanken bei Kerschensteiner. Im Mittelpunkt standen die manuelle Arbeit und die Weckung praktischer Interessen. Als Beispiel wird der in der Literatur oft genannte Starenkasten genannt, der mit viel Liebe angefertigt, aber dann nicht aufgehängt wurde. War das auch so mit dem raumrelevanten Verhalten, führte dies auch zum raumrelevanten Handeln?

Abschließend nehmen die beiden Referenten Stellung zu den Fragen und der Diskussion.

Herr *Fick* stimmt Herrn *Schramke* zu, daß bei der biographischen Behandlung geographiegeschichtlicher Themen in der Tat die Gefahr der Beschönigung, Idealisierung und Überstilisierung bestehe. Das belegen nicht zuletzt auch die vielen Nachrufe, die man in der Literatur findet. Bei größerer Distanz sähe die Würdigung manchmal doch etwas anders aus. Deshalb müßten von Zeit zu Zeit Neuaufarbeitungen vorgenommen werden. Was die Rezeption von Klafki bei Julius Wagner anbetrifft, so hätten hier auch nur die frühen Arbeiten einsehbar und griffbereit sein können. In diesem Zusammenhang wäre wohl auch zu fragen gewesen, wie es mit der Rezeption

von Wilhelm Flitner, Heinrich Roth oder Gottfried Hausmann gewesen ist. (Im 1955 erschienenen Buch „Der erdkundliche Unterricht" von Julius Wagner werden, im Gegensatz zu seiner Monographie von 1928, überhaupt keine pädagogischen Autoren genannt. Anmerkung des Berichterstatters, Sp.) Der Bemerkung des Kollegen Besch wird ebenfalls zugestimmt, „Blut und Boden" stand 1934 noch in einem anderen Kontext als später. Zu Herrn Sperling gewendet, bestätigt Herr *Fick*, daß man nicht nur die publizierten Werke kennen müsse, sondern auch die nicht publizierten Arbeiten in den Nachlässen einsehen sollte. Dies geschah beispielsweise bei den Nachlässen von Willy Eggers und Emil Hinrichs. Schon der Katalog der Titel der nachgelassenen Bibliotheken spricht für sich. Manchmal wurde auch die gesamte Korrespondenz gesammelt. Der Nachlaß von Hinrichs konnte vom Hamburger Staatsarchiv übernommen werden. Herr *Fick* bemüht sich, in seinem Frankfurter Institut für Didaktik der Geograhie ein entsprechendes Archiv aufzubauen, das für die spätere Forschung benutzt werden kann.

Herr *Volkmann* antwortet auf die Frage von Herrn Hahn, die sich auf Arbeitsschulpädagogik und Curriculum bezog. Der arbeitsschulmäßige Ansatz war vorwiegend im methodischen Bereich zu sehen, wobei die Methode selbst Gegenstand des Unterrichts wurde, die inhaltliche Seite war eher sekundär. Damals herrschte der länderkundliche Durchgang vor, wie wir ihn bis 1969 kennen. Bemerkenswert ist die Beobachtung, daß Themen zur Klimageographie meist in der 7. und 8. Jahrgangsstufe zur Sprache kamen, wie dies auch in der neuen, lernzielorientierten Geographie der Fall sei. In der Länderkunde seien die Kolonialgebiete besonders hervorgehoben worden, weil sich Kolonialwaren als gutes Anschauungsmittel anboten. Die Frage von Herrn Köck, die auf die Bedeutung von Hugo Gaudig abhob, wird dahingehend beschieden, daß bei Georg Kerschensteiner nicht nur die manuelle Arbeit, sondern der theoretische Aspekt in den Mittelpunkt rückte. Kerschensteiners Schriften seien theoretisch besser durchdacht als die von Gaudig.

Herr *Volkmann* weist ferner auf dessen Bezugnahme zu John Dewey hin, also ein Vorbild aus den Vereinigten Staaten. Dies sei geistesgeschichtlich recht interessant, weil man sich heute wieder auf amerikanische Vorbilder beziehe. Bei Kerschensteiner und Dewey finde man in gleicher Weise das Ideal der staatsbürgerlichen Erziehung.

Herr *Köck* wendet ein, daß bei Kerschensteiner doch das Ideal des absolut zuverlässigen Staatsbürgers das Erziehungsziel sei. Dies könne man doch von der gegenwärtigen politischen Bildung nicht sagen.

Herr *Volkmann* erklärt dies aus dem Positivismus jener Zeit. Schließlich habe er auch nicht dafür plädiert, dieses Erziehungsideal für die Gegenwart zu übernehmen. Viel wichtiger sei der Hinweis auf die selbständige Arbeit gewesen und die Frage, wie dies in der Lehrerausbildung vorbereitet werden könne. Beispielsweise könnten bei den Schulgeographen Exkursionen mit

Schülerklassen angeboten werden. Hier könne man konkretes Raumverhalten studieren. Es gab bestimmte Gründe dafür, daß der Arbeitsschulgedanke langsam zum Erliegen kam. Auch in der Diskussion über die gegenwärtige Didaktik seien Theorie und Praxis oft sehr weit voneinander entfernt. Wie rezipieren die 40jährigen Kollegen heute die lernzielorientierte Geographiedidaktik? Nun gibt es auch schon Plädoyers gegen die Lernziele, man muß nach den Gründen fragen. Natürlich sollte man – in übertragenem Sinne – am Starenkasten nicht nur arbeiten, sondern sollte ihn auch aufhängen.

Protokoll: *Walter Sperling*

4.3 Nachträge und Forschungsfragen zur Geschichtsschreibung der bundesdeutschen Geographiedidaktik

Zugleich ein Beitrag zur Frage nach Erkenntnis, Interesse und politischer Verantwortung in der Geographie, ihrer Didaktik und beider Geschichtsaneignung.

Wolfgang Schramke

> „In einer sterbenden Zivilisation hat nicht der beste Diagnostiker politisches Prestige, sondern der taktvollste Arzt. Es ist der Orden, den die Unwissenheit der Mittelmäßigkeit verleiht."
> (*E. Ambler* 1974, S. 68)

4.3.1 Geschichten der Geographie und ihrer Didaktik: Hersteller-Interesse und Gebrauchswert

Unter Geschichtsschreibung verstehe ich im folgenden bewußt *nicht* jene weitausholenden Zeit- und Ahnenreihen-Betrachtungen, wie sie in den letzten Jahren etwa von *Bauer* (1976), *Hövermann* (1979 auf dem Göttinger Geographentag: „2 000 Jahre Geographie"), *Beck* (in seinem Vortrag während dieser Tagung) u.v.a. vorgelegt wurden. Ich gestehe als Jüngerer ganz offen, daß mir zu solch bewundernswerten historischen Streif- und Beutezügen der Atem fehlt. Allerdings fehlt es mir dazu auch an Motivation, weil ich noch immer nicht recht begreifen kann, was aus solcherart Geschichtsschreibung für die Probleme unserer Gegenwart (also auch der Gegenwart unseres Faches in Hochschule und Schule) anderes zu lernen sei als die Versicherung, daß „alles schon einmal dagewesen ist" – oder daß der Stolz auf solche Fachtraditionen und Ahnenreihen Durchhaltewillen auch in unseren widrigen Zeiten stärken sollte.

Das Motiv solcher Historiographie deckt sich allerdings mit dem aller Geschichtsschreibung: Immer geht es darum, die Geschichte nicht *an sich*, sondern *für uns* zu beschreiben und zu erklären mit der Zielsetzung, Orientierungshilfen für die schwerer durchschaubare Gegenwart und unmittelbare Zukunft zu finden und Begründungen für bestimmte notwendige oder erwünschte Entscheidungen und Fach-Strategien zu liefern.

Die Interessen und Bedürfnisse von Produzenten und Konsumenten der Geschichtsschreibung werden deshalb wohl auch weiterhin die verschiedensten, aber nach Typen zu ordnenden „Geschichten der Geographie und ihrer Didaktik" hervorbringen:

- etwa als Geschichten von der *Geschichte, die Große Männer machten* (aufgeführt werden dann i.d.R. die Humboldts, Ritters, Ratzels, Pencks, Richthofens, Cochläus', Comenius', Herders usw.; sehr viel seltener kom-

men die Haushofers usw. vor – oder, noch sublimer, von J. H. Schultze, von E. Meynen, von E. Hinrichs, von W. Grotelüschen u. a. werden nur die Schriften vor 1933 und nach 1945 erörtert: das ergibt dann die weit verbreitete

- *Geschichte mit Löchern;*
- oder als *Ideengeschichte* (die wenig darüber erzählt, wie die Ideen in die Köpfe von Geographen kamen);
- oder als *Inselgeschichte* (in der die Geographiedidaktiker unter sich sind, allein in einer Welt, in welche allenfalls noch den „Fachgeographen" Zutritt gewährt wird, und in der Sozialkundler und Historiker den Part der allgegenwärtig-bösen Geister übernehmen).

Es gibt (gerade in der Geographie-Historiographie) quer zu dieser Typologie viele *gute Geschichten*. „Was ist eine gute Geschichte? Eine gute Geschichte ist i.d.R. ‚eine solche Geschichte, die die anerkannten Werte bestätigt und die herrschende Ordnung als die beste erscheinen läßt ... In den USA ist eine gute Geschichte, wenn von einem Millionär erzählt wird, daß er als Kind ein armer Zeitungsjunge war. Die Geschichte bestätigt, daß im Lande wirklich das Prinzip der equal opportunity ... herrscht, und daß die Leistung mit Erfolg belohnt wird" (*Schreier* 1978, 90 f., zit. n. *Hard* 1979, 14). Bestätigt wird mit solchen guten Geschichten eine bestehende Ordnung als folge-richtige Ordnung. Je öfter gute Geschichten von der Geographie erzählt werden, umso mehr wachsen der gegenwärtigen Geographie Legitimation, Eigenständigkeit, Sinn und „historische Logik" zu. „Schlechte" (d. h. wahre) Geschichten führen dagegen i.d.R. nur dazu, die von den Erzählern guter Geschichten „aufs angenehmste reduzierte Komplexität wiederherzustellen, ... Erwartungen zu enttäuschen, Legitimität und Sinn zu ruinieren" (*Hard* 1979, 15).

Im folgenden versuche ich mich weder an „guten" noch an ganz „schlechten" Geschichten, und ich verspreche darüber hinaus, nicht allzuweit in den geographischen Geschichtsfundus zurückzugreifen. Ich werde stattdessen versuchen, an ganz triviale Geschichten zu erinnern, den Nutzen solcher Erinnerung aufzuzeigen – und mich dabei insgesamt auf die Geschichte der bundesdeutschen Geographiedidaktik zu beschränken.

4.3.2 Wer zieht wann warum Bilanz?

In jüngerer Zeit (etwa ab 1975) häufen sich veröffentlichte „Bilanzen" der geographiedidaktischen Entwicklung in der Bundesrepublik. Es wäre disziplinpolitisch nicht unwichtig, die Vermutung zu belegen, daß diese Bilanzen aus wenigstens zwei deutlich verschiedenen Interessenlagen heraus und von Mitgliedern wenigstens zweier Fach-„Fraktionen" vorgelegt werden.

Mit diesen Geschichtsdarstellungen soll offenbar entweder

1. gesichtet und gesichert werden, was eigentlich die Reform des Geographieunterrichts sollte, was sie erreichte und welche Reform-Essentials es zu verteidigen gilt (vgl. z. B. *Hoffmann* 1978 c, d, *Schultze* 1979; u. a.);

dazu tritt als eher atmosphärische und naturell-gesteuerte Variante gelegentlich der Appell an den Stolz auf das gegen viele Widerstände Erreichte und der Versuch, den Gruppenzusammenhang der Reform-Gemeinde angesichts einer deutlichen Abkühlung des „Reform-Klimas" zu stärken;
oder es soll
2. eine Phase für historisch abgeschlossen erklärt werden, die der „Substanz" und vor allem der Außendarstellung des Faches für schädlich erachtet wird – um mit Unterstützung durch den aufgekommenen Rückenwind in eine neue, „ordentlichere", „gemäßigtere" oder konservativere Epoche der Geographiedidaktik aufbrechen zu können.

Welcher Position ich eher zuneige, bin ich gern bereit, begründet zu diskutieren. Die folgenden Überlegungen zum Konzept und zur Methode geographiedidaktischer Historiographie werden von dieser Frage aber erst einmal nicht berührt.

4.3.3 Über die Grenzen der Erklärungskraft ahistorischer Rückblicke

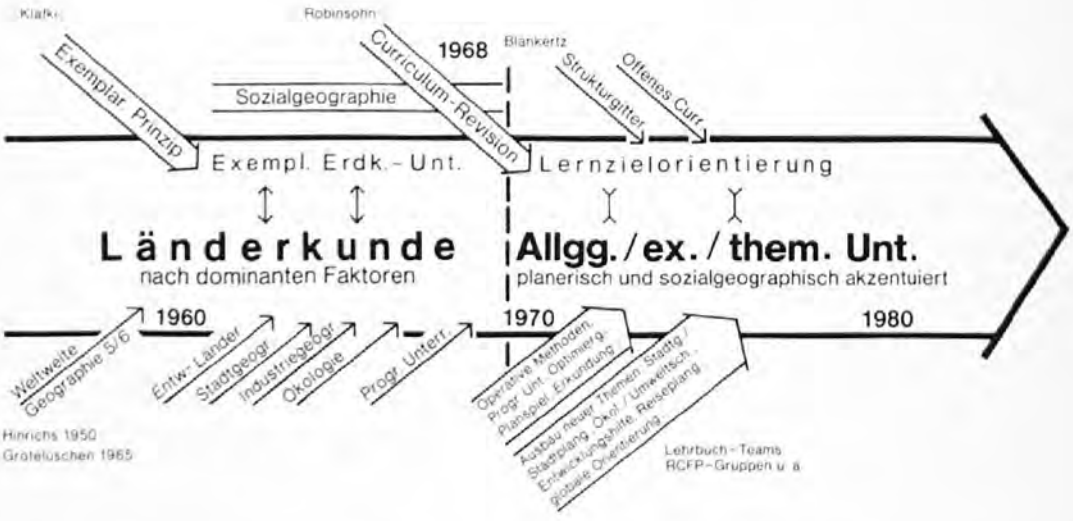
Arnold Schultze, einer der frühen Anreger zur Reform des Geographieunterrichts, hat zunächst auf der „Kiel-Gedächtnis-Tagung" 1978 in Münster (*Schultze* 1979 a), dann im Jubiläumsheft der Geographischen Rundschau zur Eröffnung von deren 31. Jahrgang (*Schultze* 1979 b) und schließlich auf dem Göttinger Geographentag im Mai 1979 seine Sicht der Geschichte der Geographiedidaktik und des geographischen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland dargelegt.

Dieser Geschichtsdarstellung wende ich mich im Hauptteil meines Vortrags aus zwei Gründen zu:

- weil sie systematischer angelegt ist als vergleichbare historiographische Beiträge (etwa von *Gerlach* 1976, 1977, *Hausmann* 1976, *Hausmann/Richter* 1976, *Haubrich* 1977 a, b, *Hoffmann* 1978 c, d, 1978 u. a.), und
- weil sie vermutlich vielen Seminaren und Prüfungsvorbereitungen zum Thema „Geschichte der Geographiedidaktik in der BRD" zugrundegelegt wird.

Hinweisen will ich dabei vor allem auf die systematischen Auslassungen, „vergessenen" Fragen und partiellen Blickverengungen solcher Historiographie. Die möglichen Nutzeffekte dieser kritischen Beleuchtung liegen m. E. auf zwei Ebenen: auf jener der wissenschaftlichen, d. h. theoriegeleiteten und methodenreflektierten historischen Analyse von Schulfachentwicklungen, und auf jener der immer (also auch für uns) anstehenden fachpolitischen Standort- und Strategie-Entscheidungen.

In der mittlerweile bekannten graphischen Geschichtsdarstellung *Schultzes* (1979 b, 3; s. Abb.) [1] wird wie folgt argumentiert:
Das Jahr 1970 bildete den großen Einschnitt; es brachte die Ablösung des *länderkundlichen* durch den *allgemeingeographischen* oder *exemplarischen* oder *thematischen* Geographieunterricht. Vorbereitet wurde dieser Um-



bruch durch das Bemühen um das *Exemplarische Prinzip*, das aber wegen der länderkundlichen Fixierung der Fachdidaktiker vorerst noch nicht habe konsequent zu Ende gedacht werden können. Es habe weitere erst nach 1970 wirklich verarbeitete Impulse in den 60er Jahren gegeben – insbesondere die *Aufnahme neuer Inhalte* in den Unterricht („Entwicklungsländer"-Thematik usw.). Erst 1970 jedoch habe über die Kopplung des *„Daseinsgrundfunktionen"*-Ansatzes in der Formulierung der *Münchner Sozialgeographie* mit den Forderungen Robinsohns nach lebenssituationsorientierter, auf die Vermittlung von Qualifikationen gerichteter *Revision des Curriculum* der Durchbruch gelingen können zum modernen, *lernzielbestimmten* Geographieunterricht. „Heute" – also um bzw. vor 1979 – müßten wir allerdings zugeben, daß der „Karren der Reform" ins Stocken geraten sei (*Schultze* 1979 b, 2).

Diese letzte Feststellung wird von der optimistisch vorwärts weisenden graphischen Umsetzung nicht wiedergegeben. Dafür wirft die gewählte graphische Form Fragen noch offenkundiger auf als der Schultzesche Text. Woher stammen denn die „Innovationen", die – mal „zündend", mal eben „nicht zündend" – in den breiten Kontinuitätsfluß der geographiedidaktischen Entwicklung einzudringen versuchen? Sind es Impulse, die im Elfenbeinturm entstehen, wirken und vergehen? Weshalb treten sie zu den von Schultze datierten Zeiten auf, nicht früher, nicht später? Warum setzen sich bestimmte dieser Innovationen zu bestimmten Zeiten durch und andere nicht?

Studenten, denen ich diesen Aufsatz mit dieser Skizze in Seminaren vorlegte, konnten daran durchaus ein paar Begriffe, Namen und Zahlen lernen, die in der Geschichtsschreibung der bundesdeutschen Geographiedidaktik allgemein für wichtig gehalten werden. *Erklären* konnten sie sich anhand von Schultzes Angaben wenig. „‚Kritische Zeitgeschichte der Schulgeographie' ... wird zwar ... in der Schlagzeile verkündet, tatsächlich aber

nicht gebracht", wie *Filipp* (1979, 33) bereits kurz nach Erscheinen des Schultze-Aufsatzes feststellte.

(Ich erinnere nebenbei noch einmal daran, daß Schultze für uns hier nur als Beispiel steht. Die gestellten Fragen werden auch von anderen Autoren in ihren „Bilanzen" nicht befriedigender beantwortet.)

Geographiestudenten, bemüht um Orientierung in einem unübersichtlichen Fach, fragen uns angesichts solcher Geschichtsschreibung: Kann es denn sein, daß sich Geographen derart selbst beschränken, sich derart auf sich selbst, auf die innerfachliche „Forschergemeinde" fixieren, wenn sie sich die Geschichte zu erklären versuchen, in die sie eingebunden sind? Schultzes Geschichte der Geographiedidaktik in der Bundesrepublik (ebenso wie die der meisten historiographischen Wortmeldungen der letzten Zeit) ist *Geschichte der Großen Männer*, ist *Ideengeschichte*, ist *Inselgeschichte* und ist überwiegend gute Geschichte im eingangs definierten Sinne.

4.3.4 Vorschlag zur Blickfeld-Erweiterung

Jeder Blick über die geographiedidaktischen Grenzbefestigungen hinaus in die Geschichte der Bundesrepublik leistet mehr an Erklärung. Das beginnt mit der Kenntnisnahme der Entwicklung der Didaktik der politischen Bildung [2], führt weiter mit dem Blick auf die Entwicklung der allgemeinerziehungswissenschaftlichen Diskussion [3], gilt für die Berücksichtigung der bildungspolitischen Weichenstellungen [4] und erst recht für die bewußte Reflexion der „großen", der allgemeinen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungslinien der Bundesrepublik [5].

Ohne Kenntnis der Vergangenheit der Geographie im deutschen Faschismus [6], der Geschichte der „Entnazifizierung", der „Vergangenheitsbewältigung", der re-education, des Kalten Kriegs, des Wiederaufbaus der gesellschaftlichen und ökonomischen Strukturen in der BRD, des Wiedererscheinens von Krisen im Wirtschafts- und Gesellschaftssystem, des Entstehens und Zerfalls der „außerparlamentarischen Opposition", der ökonomischen Krise zu Beginn der 70er Jahre und ihrer andauernden politischen Folgen – die ja selbst alle erst einmal verstanden sein wollen – läßt sich nichts erklären, was sich *innerhalb* der Geographiedidaktik wann warum getan hat.

In Schultzes Aufsatz erinnert allein eine kurze Passage schwach an einen Ausschnitt aus dieser gesellschaftlichen Realität – wenn nämlich festgestellt wird, die Geographiedidaktik habe nur in „Notfällen" auf die Frage nach der Kooperation mit den „Nachbarfächern" reagiert; „dann nämlich, wenn ihr von seiten der Kultusminister Integration verordnet wurde" (*Schultze* 1979 b, 8). Dabei ließe sich die Geschichte der bundesdeutschen Geographiedidaktik doch sehr wohl von dieser zentralen Phobie der Geographen her aufschlüsseln, „die Stellung des Faches in der Schule" sei „bedroht"!

Dieser Faden spannt sich durch die Geschichte der westdeutschen Nachkriegs-Geographie und ihrer Didaktik: Von der Bedrohung durch die *social studies* in der re-education-Phase, durch deren Wechselbalg *Gemeinschafts-*

kunde in den 50er Jahren, durch die erste inhaltliche Reform der gymnasialen Oberstufe (*Saarbrücker Rahmenvereinbarung* 1960), durch gesellschaftswissenschaftliche „Integrations"-Bemühungen auch in der Sekundarstufe I am Beginn der 70er Jahre (*Rahmenrichtlinien-Auseinandersetzungen*, zentral geführt am hessischen Beispiel) und schließlich durch die Schaffung neuer Integrationsbereiche auch für die Jahrgänge 5/6 (*Orientierungsstufe: Welt- und Umweltkunde* o. ä.) und die Primarstufe (*Sachunterricht*). [7]

Natürlich hat diese Entwicklung, die ja durchaus als Prozeß „rückschreitender Erosion" begriffen werden konnte, Kräfte und Anstrengungen innerhalb der geographischen Fachdidaktik freigesetzt, um Inhalte und Methoden, Legitimation und Image zu reformieren und modernisieren. Nichts Ehrenrühriges ist an dieser Feststellung. Kein soziales Subsystem verändert sich ohne Anstoß. Verwunderlich wäre eher (schon im Falle einer akademischen Disziplin, erst recht in einer Schulfachdidaktik), wenn solche Anstöße das Resultat allein interner, nach außen abgedichteter intellektueller Entwicklungen wären.

4.3.5 Programmatische Forderungen an die Geschichtsschreibung der Geographiedidaktik

Fassen wir zunächst einmal zusammen:
Aus der Betrachtung fachselbstgenügsamer Historiographie am Beispiel Schultzes können wir allgemein-programmatische Folgerungen für eine wissenschaftliche Geschichtsschreibung der Schulgeographie herleiten. Zu fordern ist (und damit wiederhole und verstärke ich Aussagen von Frau Eirmbter und Herrn Sperling*):

1. Eine Ausweitung des Datenrahmens über das Schulfach Geographie hinaus – und die Berücksichtigung wenigstens der zäsurensetzenden erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen;
2. Eine Ausweitung der Materialgrundlage innerhalb der Schulfachentwicklung selbst. Die Berücksichtigung allein der programmatisch-theoretischen Schriften von Fachkollegen bedeutet eine doppelte Verkürzung ideengeschichtlichen Vorgehens. Solcherart Geschichtsschreibung vergißt die „Basis" des Schulfaches, vergißt seine Praxis. Ist denn die von Schultze geschriebene Stationengeschichte auch nur identisch mit der Schulbuch-Praxis der jeweiligen Zeiträume – geschweige denn mit der Geschichte des realen Unterrichtsgeschehens?

Schon die beiden ersten Forderungskomplexe sind aber nicht einzulösen ohne

3. Eine Ausweitung des Theoriekonzepts von Schulfach-Geschichtsschreibung. Selbst die von der geographischen Historiographie noch weitgehend nachzuholende Berücksichtigung anderer als geographischer und geographiedidaktischer Publikationen könnte nur die *veröffentlichten* Ergebnisse von

* siehe Beiträge 3.2 und 3.3 [Anm. d. Schriftleiters].

Rezeptions- und Entscheidungsprozessen erfassen. Diese realen Prozesse der Fach- und Schulfachentwicklung werden aber, wie wir eigentlich alle wissen, von erheblich direkter greifenden Transmissionsriemen bewegt. Sie laufen über die Mitwirkung an Berufungsentscheidungen, über die Filterfunktion von Sitzungsleitern bei Geographen- und Schulgeographentagen, über die Personalunionen von Fachdidaktikern und Mitgliedern in Lehrplan- und Schulbuchzulassungs-Kommissionen, über Verbandspolitik und über die Publikationsstrategien von Zeitschriften- und Reihen-Herausgebern. [8]

Schulfach-Entwicklung ist wissenschaftlich einigermaßen wirklichkeitsnah nur zu analysieren, wenn sie immer auch institutionen- und machtsoziologisch interpretiert wird [9].

Diese programmatischen Forderungen bedürfen einer Anmerkung.

4.3.6 Für eine praxisrelevante Geschichtsschreibung der Geographiedidaktik

Die Geschichtsschreibung der Geographie und ihrer Didaktik wird kaum vorangebracht durch die „Entlarvung" oder „Aufdeckung" der schlichten Tatsache, *daß* die Geographie im Dienste kolonialistischer Ressourcenerschließungs-Erkundung stand – oder *daß* Schulfächerkanon und Lehrpläne zu Zeiten gesellschaftlicher und ökonomischer Krisen verändert wurden. Nachzuweisen wäre dagegen die Übersetzung dieser Zusammenhänge in geographische bzw. geographiedidaktische Fachdefinitionen, Ziel-/Inhalts-Schwerpunkte und Methoden [10].

Studenten und Lehrern ist nämlich wenig damit geholfen, allein zu wissen, *daß* direkte (oder meist: mittelbare) gesellschaftliche Einflußnahme die Schulfachentwicklung prägt. Um ihr Arbeitsfeld, die Schulgeographie, relativ zu gesellschaftlich-ökonomischen Rahmenbedingungen und Bestimmungsfaktoren analysieren und *verändern* zu können, müssen sie identifizieren lernen, *wie* diese Faktoren in den Konzepten und Methoden ihres Faches selbst erscheinen.

Handlungsleitende Funktion im Blick auf die eigene Zeit und hinsichtlich der eigenen Auffassung von der Aufgabe geographischen Unterrichtens können – so angelegt – grundsätzlich auch *ideengeschichtliche* Analysen gewinnen. Das setzt aber voraus, daß mindestens auch die gesellschaftliche Funktion der betrachteten geographischen Ideen und Ideologien in die Untersuchung einbezogen wird.

Der zu fordernde reflektierte Gegenwartsbezug läßt sich schließlich durchaus auch über *Detail-Historiographien* (etwa zu einzelnen „epochemachenden" Konzepten oder Autoren in der Fach- und Schulfachentwicklung) herstellen. Sinnvoll werden solche historischen Fallstudien vor allem dann, wenn in ihnen eine aktuell-diffuse Situation „idealtypisch"-distanziert untersucht wird. In der Regel kann eine solche historische Situation leichter auf externe (gesellschaftliche) Determinanten bezogen werden – ob es sich nun um Faktoren handelt, die heute noch die *gleiche* Wirksamkeit

haben, oder um solche, die gerade *keine* Gültigkeit mehr besitzen (womit ein Teil der Fachtradition als obsolet geworden bestimmt werden kann) [11].

Soweit zu den historiographisch-methodischen Schlußfolgerungen. Im folgenden Abschnitt will ich nun zu zeigen versuchen, was man aus der Geschichte der Geographiedidaktik in der Bundesrepublik Deutschland unter einer wie oben skizzierten historiographischen Perspektive lernen könnte.

4.3.7 Hypothesen zur Entwicklung der Geographiedidaktik und des geographischen Unterrichts in der BRD: Über den heuristischen Wert von Synchronopsen

Nehmen wir einmal an, die Stellung des Faches Geographie in der Schule sei „bedroht".

Wenn Veränderungen jenes Status zu beobachten sind, den Kultusbürokratien, Lehrer und Schüler Unterrichtsfächern beimessen, könnte man den Grund dafür z. B. in der mißlungenen „Außendarstellung" dieser Fächer suchen. Eben dies kann aber für den Fall der Schulgeographie in der BRD wohl ausgeschlossen werden. Die Schulgeographen und vornehmlich ihre Verbandsvertreter haben es (immer in den Begriffen ihrer Zeit) seit dem Zweiten Weltkrieg ebensowenig an public-relations-Arbeit fehlen lassen wie in den Jahren vor 1945.

Die „Image"-Verschlechterung könnte zweitens auf das Auseinanderdriften politisch bedenklicher Tendenzen in der gesellschaftlichen Entwicklung der BRD einerseits und des integren Festhaltens der Geographen an wissenschaftlich allein vertretbaren Werten, Überzeugungen und Orientierungen andererseits zurückgehen. Diese Erklärung wurde von etlichen Hochschullehrern zu ihrer Zeit überzeugt wiederholt (z. B. von Hartke, Otremba, Fick, Wirth u. a.) [12] – vor allem, als es gegen die „Saarbrücker Rahmenvereinbarung" oder später gegen die „Hessischen Rahmenrichtlinien" ging. Dieses idealisierte Selbstbild mannhafter Wissenschaftlichkeit, unkorrumpierbar durch politische Anfechtungen, findet nun allerdings in kaum einer Epoche der Geographiegeschichte eine reale Entsprechung. Zweifel sind erlaubt, daß es die Wirklichkeit der frühen 60er bzw. der frühen 70er Jahre treffend erklärt.

Schließlich bleibt als mögliche Erklärung des beklagten Mangels an bildungspolitischer Anerkennung die Hypothese, daß die bundesrepublikanische Entwicklung und die aus ihr resultierenden veränderten Qualifikationsanforderungen an der (Schul-)Geographie vorbeigelaufen sein könnten. Da man solche Feststellung selbst nun aber kaum mit „Intransigenz" der Geographen oder einfach mit ihrem mangelnden Gespür für wichtige Trends erklären kann, werden Ursachen eher in Grundannahmen des vorherrschenden Geographie-Konzepts zu suchen sein.

Gestatten Sie mir einige weitere Striche an dieser Hypothesen-Skizze.

a) Schule hat stets und in jeder Gesellschaft auch (und nicht zuletzt) den Auftrag zur politisch-ideologischen „Sozialisation" der heranwachsenden Generationen.

b) Geographieunterricht hat stets politisch-erzieherische Funktionen erfüllt – und sei es in Leugnung dieser Tatsache, also bewußtlos [13].
c) In den Nachkriegsjahren hatte das Schulfach Geographie erkennbar geringe bildungspolitische Schwierigkeiten. Seine Stellung im Kanon der Schulfächer, sein Stundentafel-Anteil waren relativ unbestritten. Die vom „Wiederaufbau", vom „Wirtschaftswunder" und vom Kalten Krieg gestützte harmonische Grundstimmung des „nachtotalitären Biedermeiers", wie W.-D. Narr diese Zeit genannt hat, produzierte offenbar Ideologie-Bedürfnisse, denen die Schulgeographie vollauf genügen konnte. Harmonistische, konservative, auf Stabilisierung gerichtete Ideologie war gefragt.
d) Mit dem Auslaufen der Rekonstitution der gesellschaftlichen und ökonomischen Strukturen in der BRD, mit dem Auftauchen ökonomischer Schwierigkeiten, mit dem Abflauen des Kalten Kriegs und mit dem Entstehen von Loyalitätsproblemen bekam die Ideologie des „Wir-sitzen-alle-in-einem-Boot" Risse – und die Schulgeographie ihre ersten nennenswerten Schwierigkeiten. Das waren die Jahre um und nach 1960, also die Zeit um die „Saarbrücker Rahmenvereinbarung" – die Zeit erster vorsichtiger Versuche zur Modifiktion des bundesdeutschen Bildungssystems.
e) In der zweiten Hälfte der 60er Jahre und verstärkt an ihrem Ausgang traten größere Verwerfungen in der bundesdeutschen Gesellschaft auf: Die Rezession 1966/67, die Verkündung der „Bildungskatastrophe", die Studentenbewegung, die Große Koalition und später die kleine Koalition des „Machtwechsels". Für die Geographie und die Geographiedidaktik stehen in dieser Zeit die Daten von Bartels' Habilitationsschrift, des Aufsatzes von Ruppert/Schaffer und des Kieler Geographentags.
f) Zu Beginn der 70er Jahre fanden statt: das Umkippen der Konjunktur in die bisher größte wirtschaftliche Krise der Bundesrepublik, der Zerfall der Studentenbewegung, der Ministerpräsidentenbeschluß über die „Verfassungsfeinde". Für die Geographie brachten diese Jahre die hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre S I, ähnliche in Nordrhein-Westfalen – insgesamt also den „Angriff" auf ihren Bestand in der mittleren Stufe des allgemeinbildenden Schulwesens. *In* der Geographiedidaktik wird der „Umbruch" verkündet.
Ich breche diese Skizze ab, um festzustellen, daß sich die Geschichtsschreibung der Geographiedidaktik, auch und gerade von seiten der Reformer, bis heute schwer tut, einen Entwicklungssinn in diesem historischen Mosaik zu entdecken.

4.3.8 Hypothesen über Ursachen der „Krise der (Schul-)Geographie"

Zwei durchaus miteinander vereinbare Hypothesen zur Erklärung dieser Geschichte sollte man prüfen.
1. Die Krisengeschichte der bundesdeutschen Geographiedidaktik zieht sich entlang der zunehmend dringlicher gestellten Frage nach den *Inhalts-Auswahl-Kriterien* für zeitgemäß qualifizierenden Unterricht. Stationen sind die Tübinger Resolution (1951), der Tutzinger Maturitäts-Katalog

(1958), die Beschlüsse der KMK von Saarbrücken/Bonn (1960 ff.) und die Curriculum- und Lernzieldebatte (1970 ff.).
2. Die Krisengeschichte der bundesdeutschen Geographiedidaktik folgt den zunehmend deutlicher gestellten Aufforderungen, nicht allein Rechtfertigungsstrategien, sondern konzeptionelle Antworten auf die Frage zu liefern, welchen Beitrag die gesellschaftswissenschaftlichen Schulfächer (denen die Geographie, ob Geographen das gutheißen oder nicht, zugeordnet ist) zur Erklärung gesellschaftlicher Phänomene und Entwicklungen – also zur *politischen Bildung* – leisten.

Die Inhalts-Auswahl-Problematik wurde nach den Vorgaben der Tübinger Beschlüsse und nach einer langwierig-fruchtlosen Diskussion um das „Exemplarische Prinzip" [14] im Geographieunterricht erstmals Anfang der 60er Jahre zuungunsten des Traditionsbestands der Geographie angegangen. Verordnet wurde mit den Folgebeschlüssen zur Saarbrücker Rahmenvereinbarung die „Konzentration der Unterrichtsgegenstände", vornehmlich auf solche, „die geeignet sind, das Wesentliche eines Wirklichkeitsbereichs zu erschließen" und „eine exemplarische Behandlung gestatten" (*Empfehlungen* ..., 323). Wenn in der Folgezeit erkennbar wurde, daß diese Konzentration auf „Wesentliches" aus den Systematiken der Unterrichtsfächer heraus kaum gelang, war der nächste Schritt nur konsequent. Mit der Curriculum- und Rahmenrichtlinien-Debatte wurde – und das halte ich für wenigstens ebenso entscheidend wie die erbittert bekämpften „Integrations"-Bestrebungen – die Behandlung von *gesellschaftlichen Problembereichen* vorgegeben, auf die die beteiligten Schulfächer ihr spezifisches Methoden-Inventar anwenden sollten.

Diesen Anforderungen zu genügen, tat sich auch die „reformierte" Geographiedidaktik deshalb schwer, weil sie ungeachtet der plakativen Selbstdarstellung als „Zentrierungsfach" die Ausschließlichkeitsbindung an die Hochschulgeographie nicht aufgab. Aufgegeben wurde weder der Anspruch auf eine eigene „geographische" *Theorie* (die sich vom gemeinsamen gesellschaftstheoretischen Hintergrund der anderen Fächer im Lernbereich Gesellschaft unterscheiden sollte) noch der Anspruch auf ein eigenes *Objekt*: den *Raum* (oder *räumliche Prozesse* oder *räumliches Verhalten* usw.). Damit blieb aber die Schulgeographie(didaktik) nicht nur in ebensolcher Querlage zu den übrigen Schulfächern wie die Hochschulgeographie (als *Raum*wissenschaft) zu den anderen Hochschuldisziplinen (als *Sach*wissenschaften) [15].

Verlängert wurde auch die Abstinenz gegenüber außergeographischer (insbesondere sozialwissenschaftlicher) Theoriebildung, mittels derer allein der selbstgestellte Anspruch auf Erklärung von Raumnutzungs- und „Inwertsetzungs"-Prozessen eingelöst werden könnte.

Verlängert wurde schließlich auch die geographiedidaktische Un-Sitte, viel zu rasch und viel zu wenig reflektiert jeden erziehungswissenschaftlichen Strohhalm in die Lecks des Schiffes zu stopfen, mit dem das Fach über Wasser gehalten werden sollte. So oft geknickt und verbogen wurden diese Strohhalme dabei, daß sie zum Schluß zwar befriedigend nach

geographischen Strohhalmen aussahen, aber zur Abdichtung der Lecks nicht mehr taugten.

Der Umgang von Geographiedidaktikern mit dem zeitlich jüngsten Diskussionsanstoß um ein „Strukturgitter"-Konzept ist für den beschriebenen Sachverhalt erhellend: Mehrheitlich wird auf die Strategie gesetzt, sich gar nicht damit zu befassen, und wer sich auf ihn einläßt, entschärft die Herausforderung häufig durch Assimilation an den Traditionsbestand der Geographie [16].

4.3.9 Szenenwechsel: Gegenwartsgeschichte der Geographiedidaktik

Lassen Sie mich mit einem kurzen Ausblick auf die derzeitige Situation der Geographiedidaktik schließen. Ich meine nämlich, daß wir – selbst über die bisherige Geschichte dieses Schulfaches informiert – die Analyse *unserer Zeit* nicht historiographischen Dissertationen oder Symposien des Jahres 2 000 überlassen dürfen. Es tut sich seit einiger Zeit wieder etwas in der bundesdeutschen Geographie und ihrer Didaktik. Womit haben wir es zu tun? *„Umbruch und Konsolidierung"* (*Reinhardt* 1977)? *„Fortschritt oder Anpassung"* (*Engelhardt* 1971)? *„Reaktion und Wende"* (*Haubrich* 1977)? Oder – mit *Otrembas* Worten: *„Fortschritt und Pendelschlag"* (1973)? [17] (Sie erinnern sich: letzterer Begriff – „Pendelschlag" – ist auch auf dieser Tagung schon einige Male gefallen!)

Allgemein wird der Reform des Geographieunterrichts attestiert, sie sei ins Stocken gekommen (*Schultze* 1979 b, 2); der Gegensatz zwischen Reformern „und jenen, die mit relativ wenigen Neuerungen zufrieden sind, (sei) größer geworden ..., zu schweigen gar von jenen, die lieber zu einem Unterricht wie vor 1968 zurückkehren möchten" (*Hoffmann* 1978 a, 3). Es scheinen diejenigen die Oberhand zurückzugewinnen, die die Reformentwürfe um 1970 als „Verrat an der Geographie" bzw. „Ausverkauf der Geographie an Soziologen und Politologen" qualifizierten (wie *Hoffmann* 1978 b, 24, berichtet).

Wenn schon nicht gleich für Länderkunde, so doch für „Regionalgeographie" wird heute plädiert, gegen die „Tupfengeographie", für die Wiedererfüllung der unabweisbaren Aufgabe, das „erdräumliche Kontinuum" zu behandeln [18].

Der Historiograph fragt sich *als Zeitgenosse*, woher diese Bewegung ihre Antriebe bezieht, was ihren Aufschwung begünstigt.

Einen Fehler geographiedidaktisch-historiographischer Betrachtung der eigenen Zeit sollten wir nicht nachvollziehen: Diesen „Pendelschlag" wieder allein mit *internen* Ursachen zu erklären – etwa als „gesunde Reaktion auf Übersteigerungen der vergangenen Jahre". Das ergäbe bestenfalls eine „gute Geschichte" i. S. der eingangs zitierten Definition. Und es ergäbe wieder einmal eine „Inselgeschichte". Zu verlangen ist dagegen zeitgeschichtlich waches Bewußtsein. Zu fordern ist rationaler Umgang mit uns selbst als Vertretern und Verfechtern unterschiedlicher Konzepte – das sind wir uns selbst, den von uns vertretenen Auffassungen, unseren

Studenten, den Lehrern und zuallererst deren Schülern schuldig. Historiographisch geschultes Bewußtsein kann Entscheidungen nicht ersetzen – nicht einmal „entideologisieren", wie Herr Haubrich in einem Diskussionsbeitrag dieser Tagung vergeblicher Hoffnung Ausdruck gab. Es kann aber aufklärend wirken, und es kann dazu führen, daß wir die richtigen Fragen an unsere eigene Position stellen. Das allein schon schiene mir die Mühe wert.

Damit mein Referat nicht zu versöhnlich endet, riskiere ich zuallerletzt noch eine deutlichere Hypothese zur aktuellen Situation im Fach:
Über die lange schon schwelenden, um 1970 aufgebrochenen Probleme des disziplinären Selbstverständnisses habe sich „ein (*von der allgemeinen politischen Tendenz in der BRD nicht unabhängiger und von vielen Geographen als Befreiung empfundener*) Mantel restaurativer Besinnung auf tradierte Positionen gelegt": Diese Diagnose stellte *Bartels* bereits im „Lotsenbuch" des Jahres 1975 (62; Hervorhebung W.S.) [19].

Vom „Zeitgeist" der „Tendenzwende" nicht unabhängig sind die derzeitige Defensive der geographiedidaktischen Reform-Fraktion und das Erstarken konservativer Positionen. Aber: Der „Zeitgeist" ist keine Himmelsmacht. Durch den Begriff, den der Geographiedidaktiker als *homo politicus* sich von der gesellschaftlichen Entwicklung in der Bundesrepublik macht, und von den Schlüssen, die er daraus für sein Handeln zieht, wird auch sein Verhalten in der gegenwärtigen Situation des Faches bestimmt. Fatalismus ist fehl am Platze. Auch dies kann man aus der Geschichte der Geographie und ihrer Didaktik lernen: Es ist kein Naturgesetz, daß auf sieben fette Jahre sieben magere folgen.

Ich danke Ihnen für Ihre außerordentliche Geduld.

Anmerkungen

[1] mit dieser Graphik wird eine Skizze *Hausmanns* (1976, 10) weiterentwickelt.

[2] vgl. dazu etwa *Schmiederer* 1972, 1977; *Wallraven/Dietrich* 1971; *Wallraven* 1976 u. a.

[3] vgl. z. B. *Huisken* 1972 u. v. a.; fachintern: *Jander* 1976, *Schrand* 1975, 1978, *Schramke* 1975, 1978 u. a.

[4] vgl. die Beschlüsse und Empfehlungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister, des Deutschen Bildungsrats und des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, die – wie andere wichtige Quellen – mehrfach gut zugänglich zusammengestellt worden sind: z. B. von *Michael/Schepp* 1974, *Froese* 1969 u. a. m.

[5] vgl. – neben verschiedenen kritischen Zeitgeschichten der Pädagogik – wiederum *Wallraven/Dietrich* 1971.

[6] Geographie und Geographieunterricht „in den dunkelsten Tagen der deutschen Geschichte" sind noch immer in zu geringem Maße historiographisch aufgearbeitet. Unter den wenigen Arbeiten vgl. z. B. *Hornbogen* 1973, *Schultz* 1980. Der größte Teil solcher Untersuchungen ist zudem öffentlich nur schwer zugänglich – wie etwa die von

W. Sperling in letzter Zeit verstärkt angeregten Zulassungs- (Examens- und Magister-)Arbeiten (z.B. *Schmitt* 1979, sowie die Untersuchungen von *Gross* 1976 und *Leinen* 1976, über die im Rahmen dieser Tagung berichtet wurde). Der Anlaß für die jahrzehntelang geübte „Rücksichtnahme" auf Fachkollegen, die früher als Rassen-, Blut-und-Boden- und Volk-ohne-Raum-Ideologen und später als Inhaber bundesdeutscher Geographie- bzw. Geographiedidaktik-Lehrstühle einen Namen hatten, dürfte dreieinhalb Jahrzehnte nach 1945 weitgehend entfallen sein.

[7] zur mehrjährigen erregten, praktisch aber folgenlos gebliebenen (so *Jonas* 1970, 194) Beschäftigung von Geographen mit der in Saarbrücken geschaffenen Oberstufen-Gemeinschaftskunde s.u.a. *Mück* 1973, 1980; *Schrand* 1975, 1978 u.a. Eine Sammlung der verstreut oder bislang gar nicht veröffentlichten Geographen-Stellungnahmen zu den Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre S I bringt der kürzlich von *Jüngst/Schulze-Göbel/Wenzel* (1979) herausgegebene Band.

[8] vgl. *Gliedner/Hard/Heitmann/Wissmann* 1973, *Hard* 1978, *Neukirch* 1978. Eine Sammlung der von der Geographischen Rundschau abgelehnten Aufsätze könnte u.U. wenigstens ebensoviel Aufschluß über die Fachentwicklung geben wie die der veröffentlichten.

[9] Der Fragestellung läßt sich selbst über aktuelle literarische Dokumente nachspüren. Man könnte die breite Auseinandersetzung mit *E. Wirths* „Theoretischer Geographie" (1979), die z.Z. in der Fachwissenschaft anläuft, als Indiz für das Gewicht dieser Arbeit deuten. Man könnte andererseits die Tatsache, daß *H. Dürr* (1979) Wirth mit erheblichem Aufwand zu kritisieren wagt und kritisieren darf, als Indiz für das Wanken eines Throns interpretieren. Fallbeispiel 2: Die Kartätschen, die *Friese* (1979) auf *Filipp* (1978) abfeuert, signalisieren dagegen eher den Stil, den ein Thronnachfolger seinem Interregnum aufprägen zu wollen und aufprägen zu sollen meint. Weiteres (intendiertes) Signal: „Emanzipations"-Didaktiker innerhalb der Geographie sind in den Regen des Verdachts politisch abweichenden Verhaltens zu stellen.

[10] vgl. *Schramke* 1975.

[11] vgl. *Schramke* 1975, *Eisel* 1976.

[12] vgl. etwa den aufschlußreichen Diskussionsbeitrag Hartkes zum Vortrag von Puls auf dem Heidelberger Geographentag (Deutscher Geographentag Heidelberg 1963, Tagungsber. u. wiss. Abh., Wiesbaden 1965, 300 f.) oder den Angriff Ficks auf die Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, wenige Tage vor der hessischen Landtagswahl 1978, in der konservativen „FAZ" (*Fick* 1978).

[13] vgl. *Schramke* 1978.

[14] vgl. *Schramke* 1980.

[15] vgl. dazu *Bartels* 1980.

[16] vgl. Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik (Hg.) 1979. Dieser Tagungsband bringt allerdings auch gründlicher abwägende Stellungnahmen wie jene Schrands.

[17] Es kommt hier weniger auf den Zeitpunkt an, zu dem diese Fragen formuliert wurden, sondern auf die (wie die Wortwahl signalisiert) unterschiedlichen Wahrnehmungen von Veränderungsprozessen.

[18] „Manche Überlegungen zum ‚Aufbau eines räumlichen Kontinuums' im Erdkundeunterricht könnten aber ... an das Märchen vom Hasen und Igel denken lassen: schließlich gewinnt ja doch der Igel, der sich nur scheinbar vom Platz bewegt hat" (Diese Impression stammt von einem Anonymus, der in der Rubrik „Information" von „Geographie und Schule" (1, H. 1, 58) Mutmaßungen über eine „Renaissance der Länderkunde" anstellt).

[19] vgl. dazu die korrespondierende deutlichere Beschreibung und Analyse, die *Klafki* (1978) für die Restaurationstendenzen in Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft gibt. Klafki zieht aus seiner Analyse allerdings auch Schlüsse.

Literatur

Ambler, E. 1974: Die Maske des Dimitrios. Zürich (zuerst 1939: The mask of Dimitrios).

Bartels, D. 1980: Geographie – Die Fachwissenschaft als Bezugswissenschaft der Fachdidaktik; in: Kreuzer, G. (Hg.) 1980, 33–65.

Bartels, D./G. Hard 1975: Lotsenbuch für das Studium der Geographie als Lehrfach. Bonn/Kiel, 2. Aufl.

Bauer, L. 1976: Geschichte des geographischen Unterrichts im Überblick; in: ders./W. Hausmann (Hg.) 1976, 30–34.

Bauer, L./W. Hausmann (Hg.) 1976: Geographie. Fachdidaktisches Studium in der Lehrerausbildung. München.

Dürr, H. 1979: Für eine offene Geographie, gegen eine Geographie im Elfenbeinturm. Anmerkungen zu neueren wissenschaftstheoretischen Arbeiten von E. Wirth, mit Skizzen zu einem „Grundkurs Geographie für Anfänger". (= Diskussionsforum „Theoretische Geographie", Karlsruher Manuskripte zur Mathematischen und Theoretischen Wirtschafts- und Sozialgeographie, H. 36.) Karlsruhe.

Eckart, K. 1979: Kurzer Abriß der Entwicklung der Geographie-Didaktik in den letzten zwanzig Jahren; in: Die Realschule, 87, H. 3, 160–162.

Eisel, U. 1976: Annahmekriterien für metatheoretische Arbeiten. Berlin (unveröff. Manuskr.).

Empfehlungen an die Unterrichtsverwaltungen der Länder zur didaktischen und methodischen Gestaltung der Oberstufe der Gymnasien im Sinne der Saarbrücker Rahmenvereinbarung. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 28./29.9.1961; zit. n. dem Abdruck in: Froese, L. (Hg.) 1969, 322–326.

Engelhardt, W.-D. 1971: Erdkundeunterricht vor dem Wandel – Fortschritt oder Anpassung? In: Welt der Schule, Ausgabe Hauptschule, H. 6, 201–206.
Engelhardt, W. 1980: Der Gesellschaftsbezug des Geographieunterrichtes; in: Kreuzer, G. (Hg.) 1980, 23–32.
Ernst, E./G. Hoffmann (Hg.) 1978: Geographie für die Schule. Ein Lernbereich in der Diskussion. Festschrift für W. W. Puls. Braunschweig.
Fick, K. E. 1978: Erdkunde mangelhaft. Das Interesse wächst, aber der Unterricht in Geographie wird immer stärker eingeengt; in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 4.10.1978; Abdruck in: Jüngst, P./H.-J. Schulze-Göbel/H.-J. Wenzel (Hg.) 1979, 47–52.
Fick, K. E. 1980: Deutschland im Erdkundeunterricht. Fortschritte, Fehlgriffe und Kurskorrekturen in der Entwicklung geographischer Curricula und Verfahrensweisen; in: Geographie im Unterricht, 5, H. 1, 2–10.
Filipp, K. 1978: Politischer Geographieunterricht. Eine Traditionsauslegung als Beitrag zur Geographiedidaktik; in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 32/78, 3–17.
Filipp, K. 1979: Erkenntnis und Interesse in der Geographie. Eine Erwiderung auf Heinz W. Friese; in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 6/79, 30–34.
Friese, H. W. 1979: Geographieunterricht in fragwürdiger Sicht. Stellungnahme zu K. Filipp; in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 6/79, 26–29.
Froese, L. (Hg.) 1969: Bildungspolitik und Bildungsreform. Amtliche Texte und Dokumente zur Bildungspolitik im Deutschland der Besatzungszonen, der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik. München.
Gerlach, S. 1976: Einleitung; in: ders. 1976 (Hg.): Erdkunde in der Sekundarstufe I. (= Wege der Forschung, Bd. CCCXCVI.) Darmstadt.
Gerlach, S. 1977: Die Umformung des Geographieunterrichts. Ein Rückblick auf die Entwicklung der Fachdidaktik in den letzten anderthalb Jahrzehnten; in: Beihefte Geographische Rundschau, H. 1, 34–38.
Gliedner, A./G. Hard/W. Heitmann/C. Wissmann 1973: Zur Bewertung landes- und länderkundlicher Texte; in: Rundbrief 1973/11, 1–12.
Gross, W. 1976: Nationalsozialistische Tendenzen im Erdkundeunterricht von 1933–1945 unter besonderer Berücksichtigung der Lehrbücher: Die Darstellung Deutschlands. Schriftliche Hausarbeit zur fachwissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an Realschulen. Trier (masch. Manuskr.).
Hard, G. 1978: Schulbuchbewertungen im Jahr 1972. Ein Beitrag zur jüngsten Geschichte der Schulgeographie; in: Poeschel, H.-C./D. Stonjek (Hg.) 1978, 159–183.
Hard, G. 1979: Die Disziplin der Weißwäscher. Über Genese und Funktion des Opportunismus in der Geographie; in: Sedlacek, P. (Hg.) 1979, 11–44.
Haubrich, H. 1977 a: Thesen zur geographiedidaktischen Forschung; in: Geographische Rundschau, 29, H. 1, 26–28.
Haubrich, H. 1977 b: Zur Entwicklung der geographiedidaktischen Lehrzieltheorie seit 1968; in: Reinhardt, K. H. (Hg.) 1977, 184–194.

Hausmann, W. 1976: Zum Stand der Fachdidaktik Geographie; in: Bauer, L./W. Hausmann (Hg.) 1976, 7–11.
Hausmann, W./D. Richter 1976: Didaktische Einführung in den Diercke Weltatlas; in: Diercke Handbuch. Braunschweig, 17–22.
Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik (Hg.) 1979: Geographiedidaktische Strukturgitter – Eine Bestandsaufnahme. Bochumer Symposium 1978. (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 4.) Braunschweig.
Hoffmann, G. u.a. 1978: Beiträge zur Grundlegung und Zielbestimmung des Geographieunterrichts. (= Der Erdkundeunterricht, H. 27.) Stuttgart.
Hoffmann, G. 1978 a: Einleitung; in: ders. u.a. 1978, 3–5.
Hoffmann, G. 1978 b: Lernplanung für die Geographie in der Schule und ihre Zielproblematik; in: ders. u.a. 1978, 24–35.
Hoffmann, G. 1978 c: Lehrplanentwicklung in der Geographie; in: ders. u.a. 1978, 36–64.
Hoffmann, G. 1978 d: Der Weg der Curriculumdiskussion in der Geographie; in: Ernst, E./G. Hoffmann (Hg.) 1978, 46–55.
Hornbogen, H. 1973: Politisches Lebensraumdenken im Deutschen Reich und seine Rezeption durch erdkundliche Schulbücher bis 1945. Diss., PH Ruhr.
Huisken, F. 1972: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München.
Jander, L. 1976: Wissenschaft und Didaktik der Geographie. Eine Untersuchung zur Legitimation und Konstruktion geographischer Lerninhalte. (= Urbs et Regio, Bd. 2) Kassel.
Jander, L./W. Schramke/H.-J. Wenzel (Hg.) 1980: Handbuch für den Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Stuttgart (im Druck).
Jonas, F. 1970: Oberstufenerdkunde und Politische Weltkunde; in: Moderne Geographie in Forschung und Unterricht. (= Auswahl, Reihe B, Bd. 39/40.) Hannover, 194–207.
Jüngst, P./H.-J. Schulze-Göbel/H.-J. Wenzel (Hg.) 1979: Verspielt die Geographie ihre Chance zur sozialwissenschaftlichen Neubesinnung? Stellungnahmen und Beiträge zu den hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Eine Dokumentation. (= Urbs et Regio, Sonderbd. 15.) Kassel.
Klafki, W. 1978: Erziehungswissenschaft und Restauration im Bildungswesen; in: Demokratische Erziehung, 4, H. 3, 243–246.
Kreuzer, G. (Hg.) 1980: Didaktik des Geographieunterrichtes. Hannover/Dortmund/Darmstadt/Berlin.
Leinen, K. 1976: Nationalsozialistische Tendenzen im Erdkundeunterricht von 1933–1945 unter besonderer Berücksichtigung der Lehrbücher: Die Darstellung des Auslandes. Schriftliche Hausarbeit zur fachwissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an Realschulen. Trier (masch. Manuskr.).
Michael, B./H.-H. Schepp (Hg.) 1974: Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Eine Quellensammlung zum Verhältnis von Gesellschaft, Schule und Staat im 19. und 20. Jahrhundert. Bd. 2: Von der Weimarer Republik bis zur BRD/DDR. Frankfurt a. M.

Mück, J. (Hg.) 1973: Politische Soziologie. (= Bad Wildunger Beiträge zur Gemeinschaftskunde, Bd. 6.) Wiesbaden.
Mück, J. 1973: Die Stellung der Fachverbände zur Gemeinschaftskunde; in: ders. (Hg.) 1973, 280–344.
Mück, J. 1980: Gemeinschaftskunde; in: Jander, L./W. Schramke/H.-J. Wenzel (Hg.) 1980.
Neukirch, D. 1978: Die Geographische Rundschau als Medium für die Entwicklung eines Schulfaches. Aspekte der Reflexion über eine Zeitschrift; in: Ernst, E./G. Hoffmann (Hg.) 1978, 20–27.
Otremba, E. 1973: Fortschritt und Pendelschlag in der geographischen Wissenschaft; in: Erdkundliches Wissen (Beihefte zur Geographischen Zeitschrift), H. 33, 27–41.
Poeschel, H.-C./D. Stonjek (Hg.) 1978: Studien zur Didaktik der Geographie in Schule und Hochschule. (= Osnabrücker Studien zur Geographie, Bd. 1.) Osnabrück.
Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien (Saarbrücker Rahmenvereinbarung). Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 29./30.9.1960; abgedruckt in: Froese, L. (Hg.) 1969, 318–321.
Reinhardt, K. H. (Hg.) 1977: Die Geographie zwischen Umbruch und Konsolidierung. Festschrift für Karl E. Fick. (= Frankfurter Beiträge zur Didaktik der Geographie, Bd. 1.) Frankfurt a. M.
Richter, D./W. Hausmann 1974: Der neue Diercke Weltatlas im lernzielorientierten Geographieunterricht. Braunschweig.
Schmiederer, R. 1972: Zwischen Affirmation und Reformismus. Politische Bildung in Westdeutschland seit 1945. Frankfurt a. M.
Schmiederer, R. 1977: Politische Bildung im Interesse der Schüler. Hannover.
Schmitt, B. 1979: Die Geopolitik (1919–1944) und ihr Einfluß auf die Schulgeographie. Hausarbeit zum Staatsexamen für das Lehramt an Realschulen. Trier (masch. Manuskr.).
Schramke, W. 1975: Zur Paradigmengeschichte der Geographie und ihrer Didaktik. Eine Untersuchung über Geltungsanspruch und Identitätskrise eines Faches. (= Geographische Hochschulmanuskripte, Bd. 2.) Göttingen.
Schramke, W. 1978: Geographie als politische Bildung – Elemente eines didaktischen Konzepts; in: Geographie als politische Bildung. Beiträge und Materialien für den Unterricht. (= Geographische Hochschulmanuskripte, Bd. 6.) Göttingen, 9–46; Abdruck in: Jüngst, P./H.-J. Schulze-Göbel/H.-J. Wenzel (Hg.) 1979, 115-154.
Schramke, W. 1979: Geographie als politische Bildung – Geographieunterricht im Lernbereich Gesellschaft; in: Zur Funktion der Politischen Bildung in Schule und Gesellschaft. Ergebnisse der GEW-Fachtagung vom 28.–30.6.1979. (= Materialien für den Politikunterricht, Neue Reihe, H. 2.) Wolfsburg, 76–79.
Schramke, W. 1980: Exemplarisches Prinzip; in: Jander, L./W. Schramke/H.-J. Wenzel (Hg.) 1980.

Schrand, H. 1975: Die Stellung der Geographie in der Auseinandersetzung um Gemeinschaftskunde und Gesellschaftslehre. Ein Beitrag zur Didaktik der Geographie im Lernbereich Gesellschaft/Politik. Münster. Diss. päd.
Schrand, H. 1978 a: Geographie in Gemeinschaftskunde und Gesellschaftslehre. (= Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 3.) Braunschweig.
Schrand, H. 1978 b: Neuorientierung in der Geographiedidaktik? Zur Diskussion um geographiedidaktische Strukturgitter; in: Geographische Rundschau, 30, H. 9, 336–342.
Schrand, H. 1979: Probleme und Möglichkeiten geographiedidaktischer Strukturgitter; in: Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik (Hg.) 1979, 10–27.
Schreier, J. 1978: Göttingen. München.
Schultz, H.-D. 1980: Die deutschsprachige Geographie von 1800 bis 1970. Ein Beitrag zur Geschichte ihrer Methodologie. Berlin.
Schultze, A. 1979 a: Didaktische Innovationen; in: Sedlacek, P. (Hg.) 1979, 69–80.
Schultze, A. 1979 b: Kritische Zeitgeschichte der Schulgeographie; in: Geographische Rundschau, 31, H. 1, 2–9.
Sedlacek, P. (Hg.) 1979: Zur Situation der deutschen Geographie zehn Jahre nach Kiel. (= Osnabrücker Studien zur Geographie, Bd. 2.) Osnabrück.
Sperling, W. 1979: Deutschland im geographischen Unterricht. Entwicklungen und Perspektiven; in: Geographie und Schule, 1, H. 1, 10–26.
Wallraven, K. 1976: Der unmündige Bürger. Ideologien und Illusionen politischer Pädagogik. München.
Wallraven, K./E. Dietrich 1971: Politische Pädagogik. Aus dem Vokabular der Anpassung. München, 2. Aufl.
Wenzel, H.-J. 1978: Der sozialgeographische Ansatz und seine methodisch-inhaltliche Ausformung im Unterrichtswerk „Welt und Umwelt" (Sek. I); in: Poeschel, H.-C./D. Stonjek (Hg.) 1978, 185–217.
Wirth, E. 1979: Theoretische Geographie. Stuttgart.

Diskussion zum Beitrag

Leitung: *W. Hausmann* (Augsburg)

Herr *Hausmann* eröffnet die Diskussion mit einem Rückblick auf den vorangegangenen Tag und stellt die dortigen Versuche, jüngere und jüngste Geschichte der Geographiedidaktik und des geographischen Unterrichts in Kurzreferaten aufzuarbeiten, in einen Gegensatz zu Schramkes mehr ideengeschichtlichen kritischen Ansätzen.

Herr *Fick* (Frankfurt) kritisiert den Gebrauch von lückenhaften und kontextlosen Zitaten, mit denen Schramke seine Argumentation aufgebaut habe.

Herr *Haubrich* (Freiburg) entkräftigt Schramkes Vorwurf der Fraktionszersplitterung innerhalb der Geographiedidaktik; es sei gut, daß es sogar mehr Fraktionen als aufgeführt gäbe, nur so lasse sich die notwendige Diskussion fortführen. Die Offenheit, die die Geographie nach außen hin brauche, sei wichtig, nur dürfe man nicht verkennen, daß andere Fächer gleiche Probleme hätten und daß diese wie die Geographie Abbild bzw. Teil der Gesellschaft seien, und deren Probleme spiegelten sich eben auch in der Geographie wider.

Herr *Köck* (Hildesheim) stimmt Schramke zu, daß die Reform der 60er/70er Jahre noch nicht ausgegoren sei, er kritisiert aber das Fehlen der Belege für die von Schramke vorgebrachten Monita. Des weiteren seien Widersprüche und unlautere Kausal- und Bedingungszusammenhänge in Schramkes Argumentation erkennbar.

Herr *Beck* (Bonn) erläutert an den Beispielen Alexander von Humboldts und Carl Ritters den Stellenwert der Beschäftigung mit der Geschichte des Faches.

Herr *Volkmann* (Bochum) vermißt ebenfalls Belege und Beweise für Schramkes Ausführungen; er stimmt dem Referenten aber darin zu, daß die heutige fachdidaktische Diskussion vielfach über die Unterrichtsrealität hinweggehe.

Herr *Tobatzsch* (Bad Iburg) warnt vor der ausschließlichen Ausrichtung der Geographie(didaktik) nach modischen, aktuellen Fragestellungen; wichtig sei, wo Bewährtes „aufzuhängen" sei, um die Wiederholung von Fehlern (aus) der Geschichte zu vermeiden.

Herr *Albrecht* (Frankfurt) hält die von Schramke aufgeworfenen Probleme für sehr wichtig; er bedauert nur, daß durch Schramkes emotionale Sprache auch die bisherige Diskussion gelitten habe. Im übrigen seien Schramkes Ansprüche an die Geschichtsschreibung zu hoch.

Herr *Neukirch* (Gießen) sieht gerade in der bisher zu offenen Einstellung der Curricula für (tages)politische Fragen die Probleme der curricularen Neuansätze; man habe oft genug den Fachverstand hinter die Aktualität gesetzt. So habe sich auch gezeigt, daß es erhebliche Diskrepanzen zwischen den in Lehrpläne und Lehrbücher eingebrachten Planungsaspekten und der Planungsrealität gebe.

Herr *Füldner* (Reutlingen) weist mit Blick auf Schultze und Ernst darauf hin, daß die von Schramke mehrfach kritisierte mangelnde Offenheit der Geographie(didaktik) für Außeneinflüsse bislang durchaus Berücksichtigung erfahren habe, auch dann, wenn diese nicht immer ausformuliert worden sei.

Herr *Schramke* greift in seiner Entgegnung vor allem den Vorwurf auf, er habe die „Reformfraktion" des Rückzuges geziehen; seine Kritik habe sich vornehmlich darauf bezogen, daß man die neuen Ansätze nicht konsequenter in Richtung eines bildungspolitischen Konzeptes weiterverfolgt habe. Diese Unsicherheit spiegele sich auch in der Tatsache wider, daß viele Verlage im eigenen Haus ein Konkurrenzwerk mit regionalgeographischer Ausrichtung bereithalten. Des weiteren weist *Schramke* den Vorwurf zurück, er habe für seine Argumentation Zitate aus dem Kontext gerissen. Er könne dies nur akzeptieren, wenn man ihm eine „kontextuell angemessenere Interpretation" der zitierten Stellen nachweise.

Zur Beschäftigung der Geographiedidaktik mit ihrer Geschichte – dem Tagungsthema – führt Herr *Schramke* erläuternd aus, daß er ebenfalls den Sinn darin sehe, gemachte Fehler zu beobachten und zu analysieren und zu versuchen, eine Wiederholung zu vermeiden. Er warnt jedoch vor einer „Schmetterlingssammelei", bei der nur Musterexemplare gezeigt werden, die Sammlung aber ansonsten nur auf stetige Vergrößerung angelegt sei. In den Erkenntnissen, die man aus der Geschichte gewinne, sehe er den Sinn, sich mit ihr zu beschäftigen.

Protokoll: *Hans-Martin Cloß*

5 Berichte über laufende Arbeiten

5.1 Alte Trierer Schulprogramme. Aus den Anfängen des Geographieunterrichts in Trier am Ausgang des 18. und Beginn des 19. Jahrhunderts

Guido Groß

„Wie seynd die Franzosen geartet?
Seynd fröhlich, höflich, gesprächig, in Schlichtung sowohl als Erfindung der Sachen schnell und behend, in verschiedenen Künsten und Wissenschaften erfahren; doch allzu große Hochsprecher und Hochschätzer ihrer selbst und ihrer Sachen. Erfinden immerdar neue Mode, und allerhand Eitelkeiten, sonderbar in Pracht und Tracht der Kleider, wodurch sie der Ausländer Augen mit einem blauen Dunst erfüllen, und ihnen anbei den Säckel leeren."

Dieser Passus stammt aus dem Unterrichtswerk „Geographischer Anfang. Oder kurze und leichte Weise, die Catholische Jugend in der Historie zu unterrichten. Für die Schulen der Gesellschaft Jesu. Augspurg und Inspruck 1755" [1]. Allein aus Titel und Text lassen sich eine Reihe von Fakten herauslesen, z.B. daß die Jesuiten, denen so häufig Rückständigkeit und Erstarrung ihrer Lehrinhalte und Verfahren vorgeworfen wurde, in der Mitte des 18. Jahrhunderts in ihrem auf die alte ratio studiorum zurückgehenden Lehrplan der Geographie einen Platz eingeräumt hatten, daß 2. dieses Fach ganz im Schlepptau der Geschichte sich bewegte, daß ferner die Frageform die methodische Aufbereitung des Stoffes prägte [2], daß 4. neben räumlicher Gliederung und topographisch Merkwürdigem, Regierungsform und Religion auch die Menschen in ihrer Wesensart in den Blick gerückt werden; dabei ist das Erziehungsziel, das affektive Lernziel, aus Gewichtung und Formulierung für uns heute allzu deutlich zu bestimmen. Übrigens ist das Lehrbuch zweisprachig abgefaßt: linke Seite lateinischer, rechts deutscher Text. Lesen wir den letzten Satz unseres Textes lateinisch: „quibus aliarum nationum oculos fascinant et loculos emungunt". Diese Prägnanz des Lateinischen zeigt die Geographie auch im Dienste klassischer Wohlredenheit [3].

Neben Latein und Griechisch lehrten die Jesuiten der Niederrheinischen Ordensprovinz „Rechenkunst, Geographie, Historie, Kosmographie, Heraldik, Genealogie" sowie andere „nützliche Wissenschaften" und „bringen der Jugend wenigstens einen Geschmack für diese nützlichen Kenntnisse bei, wenn sie auch in der kurzen Zeit keinen vollkommenen Begriff davon bekommen kann" [4].

Die uns so sehr vertraute Klage über die Kürze der für die Lehre dieser Wissenschaften zur Verfügung stehenden Zeit ist nur allzu verständlich.

Die alten Sprachen, vornehmlich das Latein, behaupteten noch ihre dominierende Stellung. Immerhin hatte sich das auf der ratio studiorum aufgebaute und über zwei Jahrhunderte hin festgefügte Lehrgebäude der Jesuiten bei der Aufhebung des Ordens im Jahre 1773 in Richtung auf ein aufgeklärteres Unterrichtssystem zaghaft geöffnet.

Als nunmehr Weltgeistliche den Gymnasialunterricht übernahmen, bahnten sich tiefgreifende Veränderungen in Umfang der Lehrgegenstände und der Lehrmethode an, die auch die Geographie betrafen. Im Prüfungsprogramm von 1775 berichtet das Trierer Lehrerkollegium in der Widmung an den für Kulturangelegenheiten zuständigen Minister Freiherrn v. Hohenfeld, man habe „zu dem bisherigen Lehrgebäude verschiedenen nützlichen Materialien hinzugesetzt" [5]. Erdkunde z.B. wurde jetzt in allen fünf Gymnasialklassen unterrichtet. Und als 1776 das Tyrocinium als zweijährige Vorschule zum Gymnasium eingerichtet wurde, erschien auch in seinem Lehrplan neben den Anfangsgründen des Lateinischen, der Geschichte und dem Rechnen als 4. Fach die Erdbeschreibung [6].

Im Zusammenhang mit der Unterrichtssprache ist übrigens noch bemerkenswert, daß 1776 angeordnet werden mußte, die Fächer Religionslehre, Geschichte, Geographie und Mathematik seien in deutscher Sprache vorzutragen [7]. Gleichwohl weist das Schulprogramm von 1782 aus, daß in den beiden oberen Klassen die Geographie wieder in Latein gelehrt wurde.

Die innere Gestaltung dieses Unterrichts läßt sich im Augenblick nur andeutungsweise erfassen und muß hier übergangen werden. Dasselbe gilt auch für Mißstände, die gelegentlich von Schulrevisionen 1782 und 1784 aufgedeckt wurden und die dazu führten, daß die Patres piarum scholarum, in deren Händen von 1779 bis 1786 der Gymnasialunterricht gelegen hatte, abgelöst wurden. Immerhin weisen die noch erhaltenen Prüfungsprogramme auch unter den Piaristen kontinuierlich die Geographie als verbindliches Fach aus.

Einen bemerkenswerten Schritt nach vorne, besser: den entscheidenden Durchbruch brachte eine organisatorische und personelle Neuordnung des Gymnasiums. 1785 wurde der Domherr Friedrich Hugo Freiherr von Dalberg zum Leiter der seit fünf Jahren bestehenden Schulkommission und damit an die Spitze des Schulwesens in Kurtrier berufen. Seine ausgezeichnete Bildung sowie seine Offenheit für die Bestrebungen der Aufklärung, besonders für zeitgemäße Reformen des Schulwesens von der Volks- und Normalschule bis zur philosophischen Fakultät ließen ihn für die Aufgabe geeignet erscheinen. Sein Lehrplan und die Instruktion vom 1. September 1786 sind herausragende Zeugen einer fortschrittlichen Schulpolitik [8].

In der Vorbereitungsklasse und in allen fünf folgenden traditionellen Gymnasialklassen hatte die Erdbeschreibung ihren Platz als eigenständiges Fach [9]. „Der Lehrer bringe den Kindern vor allem den Begriff einer Landkarte bei. Er bediene sich dabei einiger Bilder historischer Gemälde und Landschaften, von da gehe er zu einer Karte vom Trierischen Lande, (vom) Reiche, Weltteil, endlich zum ganzen Globus über. Haben die Kinder hiervon einen richtigen Begriff, so bemühe er sich denselben in der

ersten Klasse eine kurze Übersicht der Erde beizubringen. Doch auch diese muß keine dürre topographische, sondern physikalische und ethnographische Schilderung sein. In Infima mag dieses wiederholt und etwas weiter ausgeführt werden. In Sekunda nimmt man Asien, in Syntaxi Afrika, in Poetica Amerika, in Rhetorica Europa und besonders Deutschland vor. Hierbei ist aber vorzüglich auf die Sitten der Völker, Beschaffenheit des Klimas und Europäischen Handel Rücksicht zu nehmen, damit, was Geographie sein soll, nicht in trockenes Namen-Register ausarte." [10]

Die hier erkennbaren Prinzipien in Stichworten: Vom Bild zur Karte – Von der aus der sichtbaren Heimatlandschaft zu erarbeitenden Karte des Trierischen zur Erdkarte und zum Globus – Wir orientieren uns auf der Erde – Keine dürre Topographie, sondern anschauliche Schilderung von Land und Menschen – Regionale Geographie von der Ferne zur Nähe – Handel Europas = Wirtschaftsgeographie = nützliche Wissenschaften = Realien.

Im Text Dalbergs heißt es weiter: „Der Lehrer muß sich folgender Werke bedienen: Büschings, Sprengels Kalender von 1785 und 1786, Fabris Magazin, und für auswärtige Reiche Mauvillon, für Europa besonders Tozen pp. Die ältere Geographie muß sowohl wegen der Geschichte als dem Studium der klassischen Autoren gelesen werden. Es ist deshalb im Tyrocynium wegen der biblischen Geschichte Asien, Ägypten pp. abzuhandeln. Bei Erklärung der klassischen Schriftsteller ist ebenfalls jedesmal das Theater auf der Karte vorzustellen, worauf die Handlungen des Autors geschehen sind, um auf solche Art die Sachen deutlicher und faßlicher zu machen. Der Lehrer soll Köhler, D'Anville, Mertelle hierbei gebrauchen." [11]

Es werden also nicht nur geeignet erscheinende Lehrbücher vorgeschrieben, sondern auch die Benutzung von Periodika, damit die Lehrer mit der Entwicklung der Wissenschaft und den Entdeckungen Schritt halten sowie die jeweiligen aktuellen politischen Ereignisse verfolgen und als aktuellen Bezug motivierend im Unterricht verwenden können. Das ist übrigens auch schon zehn Jahre früher geschehen, wenn es 1776 in einem Programm in der 2. Klasse bei der Behandlung Amerikas heißt: „Die Schüler werden auf der Karte den Schauplatz des jetzigen Krieges zwischen England und den amerikanischen Kolonisten, wie auch die Reise, welche die Engländer zu diesen machen müssen, anzeigen." [12]

Der Lehrplan erweist seinen Autor – was auch immer seine Mitarbeiter dazu beigetragen haben mögen – also auch im Hinblick auf den Geographie-Unterricht als fortschrittlich. Die Überlegung, ob bei Friedrich Hugo v. Dalberg die Kenntnis der Auffassungen Herders in seiner Schulrede 1784 „Von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Nothwendigkeit des Studiums der Geographie" [13] oder Herders Allgemeiner Schulplan von 1786 für Weimar miteingeflossen sei, bleibt einstweilen noch mit einem Fragezeichen versehen. Die Frage stellt sich deswegen, weil Dalberg durch seinen Bruder Carl Theodor, später Kurfürst von Mainz und Fürstprimas sowie Großherzog von Frankfurt, damals kurmainzischer Statthalter in Erfurt, mit dem Hof und dem Gelehrtenkreis von Weimar bekannt geworden war und 1788 auf seine Kosten Herder auf eine Reise nach Italien mitnahm. Der dritte Bruder

war Wolfgang Heribert, der Schöpfer des Nationaltheaters in Mannheim. Immerhin ist bemerkenswert, daß die Geographie schon in der Bildung des jungen Dalberg durch seinen Hofmeister einen bedeutenden Rang einnahm. In einem 16seitigen Privatdruck des Programms der Prüfung des 12jährigen Dalberg in Geschichte, Latein, Geographie, Religion und Mathematik nimmt die Geographie allein fünf Seiten ein [14]. Die Fragen aus der mathematischen, natürlichen (physischen) historischen (politischen) Geographie sind dem zu Beginn zitierten Unterrichtswerk der Jesuiten entnommen.

Der *Dalberg*sche Geographie-Lehrplan wurde in den folgenden Jahren weitgehend befolgt, wie die Prüfungsprotokolle von 1791 und 1792 erweisen [15]. Die jungen Weltgeistlichen, welche die Piaristen abgelöst hatten, waren aufgeschlossene, fortschrittliche Köpfe und von der „Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Nothwendigkeit" der Geographie offenbar überzeugt. Der Professor der Physik Heinrich Meurer, zugleich Präfekt des Gymnasiums, erwarb 1791 ein zweibändiges Werk zum Eigenstudium [16]. Bei den öffentlichen Prüfungen wurden alljährlich in allen Klassen als Leistungsprämien sogenannte „Goldene Bücher" verteilt; von 1787 wissen wir, daß unter den sieben Büchern je Klasse ein bis zwei Geographiebücher an die besten Schüler verteilt wurden [17].

Wie sehr man sich ganz allgemein in Trier um geographische Informamationen bemühte, erhellt schon aus den Feststellungen, daß die Jesuiten für ihre Bibliothek zwei große Globen – 1692 in Venedig angefertigt –, die Benediktiner in St. Maximin zwei Globen von Blaeu in Amsterdam 1703 aufstellten, daß in der Mitte des Jahrhunderts selbst Kleinbürger für ihre bildungsbeflissenen Söhne Globen anschafften [18].

In den Lesegesellschaften jener Zeit kam in besonderem Maße das bürgerliche Bildungs- und Emanzipationsstreben zum Ausdruck. In die Bibliothek der 1783 gegründeten Trierer Lesegesellschaft wurde eine Vielzahl politisch-historischer, mehr noch statistisch-geographischer Werke eingestellt. Die Gruppe der Reisebeschreibungen hatte den größten Ausleiherfolg; diese Bücher wurden ohne Ausnahme immer wieder verlangt, dazu die entsprechenden, reichlich vorhandenen Karten [19]. Mit der herausragenden Anzahl und Benutzung geographischer Werke in der Bibliothek der Trierer Lesegesellschaft nimmt diese die Spitzenstellung unter allen deutschen Lesegesellschaften ein, deren Bücher- und Benutzerverzeichnis erhalten sind.

Diese Dinge mit in die Betrachtung einzubeziehen halte ich deswegen für gerechtfertigt, weil es gerade für die Jahrzehnte der Einführung und Konsolidierung der Geographie nicht damit getan ist, nur Lehrpläne und Schulprogramme zu durchleuchten, sondern mit dem gesellschaftlichen Hintergrund die Wertung des Lernbereichs Geographie im Umfeld der Schule ins Blickfeld zu rücken. Denn Geographie mußte sich ja erst durchsetzen. So sahen sich die Patres Augustiner und Karmeliter in Trier genötigt, sich zu verteidigen gegen „jene, so uns übel aufnehmen, daß wir den 12-, 13-, 14jährigen Knaben die ersten Gründe der Erdbeschreibung beibrächten". Ihre Rechtfertigung der Geographie lautet wörtlich: „Auf der Erde

bloserdins leben in Unwissenheit der Gegenden unsers Aufenthaltes, ist nicht menschlich. Seinen Nachbar nicht einmal kennen widerstrebt dem gesellschaftlichen Leben." [20] Hier haben wir die lapidare Begründung der Forderung der Beschäftigung mit dem Raum und seinen Menschen, und das in einem Prüfungsprogramm einer einfachen städtischen Normalschule des Jahres 1779.

Meine Damen und Herren, ich muß hier abbrechen und nur noch anfügen, welche Fragen sich in diesem Zusammenhang aufdrängen und zu untersuchen lohnenswert erscheinen:

Wie war bzw. veränderten sich Struktur und Methode des Geographie-Unterrichts? Wie war die Vorbildung der Lehrer, und das heißt auch, welche Stellung nahm die Geographie an der Universität Trier ein? Wie war das Verhältnis der Geographie zu den Nachbardisziplinen? Gibt es Geographie in der Volksschule und in der Ausbildung ihrer Lehrer an Normalschule und Lehrerseminar? Wie vollzieht sich die Entwicklung zum Fachunterricht und Fachlehrersystem? Welche Einzelpersönlichkeiten hierzulande, welche Richtungen der wissenschaftlichen Geographie üben jeweils starken Einfluß aus? Wie ist das Verhältnis von Lehrplan und Unterrichtspraxis?

Wie wirkt sich die Eingliederung der Westrheinlande in den französischen Staat nach 1798 und die allmähliche Übernahme dessen Schulsystems auf die Geographie aus? Wie entwickelt sich Geographie-Unterricht nach der Einbeziehung in den preußischen Staat ab 1815? Wie lange bewahren die Schulen in Unterrichtsplanung und -gestaltung ihre Eigenständigkeit?

Gegen 1830 scheint die vom preußischen Provinzialschulkollegium in Koblenz immer wieder drängend geforderte Assimilation an die preußischen Schulrichtlinien abgeschlossen zu sein.

1830 war auch das Jahr, in dem Karl Marx seine nur fünfjährigen Gymnasialstudien begann. Er überschlug drei Klassen und trat in die Quarta ein. Bereits hier war die Geographie nicht mehr eigenständiges Fach, sondern mit der Geschichte verbunden in drei Wochenstunden. Der junge Marx lernte neuere Geographie, und zwar nach Wiederholung des Früheren, Asien, Afrika, Amerika und die Oceanie; ältere (vergleichende): Asien, Afrika und Europa in Verbindung mit der Übersicht der alten Geschichte. In der Tertia wurde in drei Wochenstunden außer Geschichte nur die „Geschichte der Erdkunde bis auf die neueste Zeit in 6 großen Perioden" gelehrt. Marx hat somit den eigenständigen Geographie-Unterricht der drei ersten Klassen versäumt. Das waren in der Vorbereitungsklasse vier Wochenstunden Allgemeine Geographie, in Sexta drei Stunden Wiederholung des Wesentlichen aus Gasparis Einleitung in die Geographie. Übersicht über die Erdteile; Deutschland. Die deutschen Staaten des Erzhauses Österreich. Die Königl. Preußischen Bundesstaaten. Das Königreich Baiern, Sachsen, Hannover und Württemberg. In Quinta drei Stunden Wiederholung des Früheren. Ausgewählte europäische Länder sowie allgemeine Beschreibung Asiens und Afrikas (Nach Gasparis Erdbeschreibung. II. Cours) [21].

Wahrscheinlich war der junge Marx von seinem Vater für die Aufnahme in die Quarta vorbereitet worden. Welchen Stellenwert dabei die Geographie

besaß, ist schwer zu sagen. Heinrich Marx hielt sich vielleicht an die drei Bände (von fünf) von Zimmermann, Die Erde und ihre Bewohner. Leipzig 1810–1813, das einzig Geographische, das sich neben einer Karte des Regierungsbezirks Trier in seiner Bibliothek befand [22]. Sie sehen, meine Damen und Herren: Auch mit wenig Geographie-Unterricht in der Schule kann man die Welt bewegen. Aber: da findet sich beim Geschichtsunterricht in der Oberstufe von dem in der Familie Marx sehr geachteten Geschichtslehrer und Direktor Wyttenbach die Mitteilung: „Das Geographische wurde stets gehörig berücksichtigt." Na also!

Anmerkung

[1] Geographischer Anfang. Oder Kurze und leichte Weise, die Catholische Jugend in der Historie zu unterrichten. Für die Schulen der Gesellschaft Jesu in der Ober-Teutschen Provinz. Verfasset von einem Priester erwehnter Gesellschaft. Fünftes Werklein. Augspurg und Inspruck 1755. S. 133; 1. Aufl. 1729. Autor: *P. Maximilian Dufrèsne*.

[2] So bereits bei *Johann Hübner*, Kurtze Fragen aus der alten und neuen Geographie biß auf die gegenwärtige Zeit continuiret. Leipzig 1707. Die 1. Auflage war 1693 erschienen.

[3] Wie Anm. 1. S. 132.

[4] *Matthias Paulus*, Das Kurfürstliche Gymnasium (1773–1798). In: Festschrift zur Feier des 350-jährigen Jubiläums der Anstalt. Trier 1913. S. 188. (zit. *Paulus*, Festschrift) Um 1830 bereits war die Geschichte als eigenes Fach in den Lehrplan aufgenommen und in der Regel vom Lehrer des Griechischen unterrichtet worden. Vgl. *Ferdinand Hüllen*, Das Jesuitengymnasium (1563–1773). In: Festschrift S. 148.

[5] Anzeige der öffentlichen Prüfung von den fünf unteren Schulen des Gymnasiums zu Trier für das zweite halbe Jahr 1775.

[6] Anzeige der öffentlichen Prüfung von den vier unteren Schulen des Gymnasiums zu Trier 1776.

[7] *Johann Hugo Wyttenbach*, Beitrag zur Geschichte der Schulen im ehemaligen Kurfürstentum Trier. In: Programm des Gymnasiums zu Trier 1841. S. 17.

[8] Über die Arbeit der Schulkommission im Bereich des Volksschulwesens und der Normalschule ist immer noch grundlegend *Andreas Schüller*, Die Volksbildung im Kurfürstentum Trier zur Zeit der Aufklärung. S. A. aus Trierer Jahresberichte IV, V und VI. Trier 1914.

[9] *Paulus*, Festschrift S. 260.

[10] a.a.O., S. 240.

[11] a.a.O., S. 241.

[12] S. Anm. 6, S. 11.

[13] Herders Werke. Hrsg. von *Heinrich Düntzer*. 24 Teile. Berlin 1869–1879. 16. Teil. S. 77–82.

[14] Prüfung des jugen Herrn Friedrich Hugo von und zu Dalberg, der hohen Erzstifts-Kirch zu Trier, wie auch der hohen Domstifter Speyer und Worms Domizellar-Herrn, über seine Sudien im 12. Jahr seines Alters. Trier 1772.

[15] Damit wurde Dalbergs frühere Skepsis widerlegt. Er hatte von jedem Lehrer für dessen jeweilige Klasse einen eigenen Lehrplan eingefordert. Sie fanden im allgemeinen seine Billigung. „Aber was beweisen sie?", kommentiert er; „Aus der Menge schon vorrätiger Pläne und hinlänglicher Subsidien einen neuen kompilieren, ist keine Kunst. Wer aus Gatterer, Schlözer, Schröckh, dem Münsterischen und Wiener Plane keinen entwerfen kann, muß keinen Gedanken im Kopf haben. Aber vom Plane zur Ausführung ist noch ein mächtiger Schritt". Vgl. Paulus, Festschrift S. 228.

[16] *Torbern Bergmann*, Physikalische Beschreibung der Erdkugel. Aus dem Schwedischen übersetzt von Lampert Hinrich Röhl. 2 Bände. 2. Aufl. Greifswald 1780. Diese Allgemeine Physische Geographie sollte nach der Vorrede des Übersetzers weder als „Lesebuch beym Unterricht" noch als Schülerbuch dienen; es war vielmehr gedacht als Studienbuch für Gelehrte, die „davon so viel bey dem Unterricht anwenden können, als sie es den Umständen angemessen finden".

[17] Es waren je zweimal Werke von Gatterer, Fabri und Salzburger, einmal Kunstmann. Vgl. Trierisches Wochenblättchen 1787. Nr. 39.

[18] Der Buchbinder und Krämer Johann Thomas Müller kaufte 1766 die Globen des Nürnbergers Puschner aus dem Jahre 1730. Vgl. *Thomas Sanderad Müller*, Beschreibung und Meinung vom Vulkan Vesuv und dem Schwefelthale oder der so genannten Solfatara. Frankfurt 1785. S. 130.

[19] *Marlies Prüsener*, Lesegesellschaften im 18. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Lesergeschichte. In: Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel. Nr. 10. 1972. S. 250.

[20] Anzeige der öffentlichen Prüfung sämmtlicher Normalschulen bey den Vätern Augustiner und Karmeliten für das zum Ende laufende Schuljahr 1779 in dem Gotteshause der Väter Karmeliten.

[21] Entnommen den Programmen der öffentlichen Prüfungen des Gymnasiums zu Trier der Jahre 1828 bis 1835.

[22] *Heinz Monz*, Karl Marx. Grundlagen der Entwicklung zu Leben und Werk. Trier 1973. S. 269.

5.2 Biblische Landeskunde im geographischen Unterricht des 19. Jahrhunderts*

Jakob Moskopp

5.2.1 Der Ausgangspunkt der Untersuchung

Den Anstoß zu dieser Arbeit gab Herr Dr. *Walter Sperling*, Professor der Geographie und ihrer Didaktik an der Universität Trier. Er empfahl zum Studium:
a) *Greim-Müller*, Das Volksschulwesen im Großherzogtum Hessen, Gießen 1891, S. 22 bis 25. Dort werden die Lehrmittel für die ‚ein- bis vierklassigen Volksschulen' aufgelistet. Für jede Schulform wird ausdrücklich eine Wandkarte von Palästina vorgeschrieben.
b) *Regulativ für den Unterricht in den evangelischen Schullehrerseminaren der Monarchie*, 1. Oktober 1854. Darin heißt es im Abschnitt *Religionsunterricht in den evangelischen Schullehrerseminaren der Monarchie*:
§ 64 Als das Feld, auf welchem die Elementarschule ihre Aufgabe, das christliche Leben der ihr anvertrauten Jugend zu begründen, zu entwickeln und hauptsächlich zu lösen hat, ist nach der Natur des Elementarunterrichts und nach Maßgabe der dem Elementarlehrer in der Regel erreichbaren Bildung, die biblische Geschichte anzusehen.
§ 74 Was zum Verständnis der biblischen Bücher an historischen, antiquarischen und sonstigen Erläuterungen für den Zweck der Elementarlehrerbildung gefordert wird, ist bei der Behandlung der biblischen Geschichte und beim Bibellesen den Zöglingen mitzuteilen. Der Unterricht hat sich aber hierbei überall auf das Notwendige und auf feste Resultate zu beschränken und über dem Wissen um äußerliche Dinge die Einführung in das Verständnis des religiösen Inhalts und des inneren Lebens nicht zu verabsäumen.
§ 75 Zur Privatlektüre können zweckmäßig benutzt werden: Das gelobte Land von Bäßler, die Calwer biblische Geographie, biblische Naturgeschichte, das ebendaselbst erschienene Handbüchlein biblischer Altertümer.

5.2.2 Der biblische Ansatz

Zunächst gilt die Aufmerksamkeit der Palästinakarte. Eine Wandkarte des 19. Jahrhunderts steht nicht zur Verfügung, stattdessen werden 16 verschiedene Schulatlanten ausgewertet. Diese wurden zwischen 1866 und 1902 aufgelegt, enthalten alle eine Palästinakarte, einige sogar Detailkarten mit den Titeln *Gebiet der zwölf Stämme Israels, Das Reich Davids und*

* Die folgenden Ausführungen sind das einführende Kapitel zu einer gleichlautenden, noch nicht ganz abgeschlossenen Magisterarbeit.

Salomos, Ansicht vom alten Jerusalem und *Plan vom alten Jerusalem*. In der Mehrzahl haben diese Karten keine ausführliche Legende, aber alle topographischen Angaben beziehen sich auf die biblische Welt. Zwei der 16 Herausgeber charakterisieren ihre Karten in einem Begleitwort zum Atlas. Armbruster-Kettler (1880) schreiben: ‚Neben den Karten zur modernen Geographie enthält der Atlas drei historisch-geographische Blätter'. Palästina nennen sie zuerst. *Schmidt* (1890) sagt: ‚Historisch bedeutsame Gebiete, zu denen Palästina in erster Linie gehört'.

Es ist nun zu berücksichtigen, daß Palästina im 19. Jahrhundert im Mittelpunkt der religiösen und internationalen politischen Interessen stand (*Carmel*, 1979, in: ZDPV 95, S. 5). Der Amerikaner Edward Robinson begann die Erforschung Palästinas. Er wird für den Vater der palästinischen Altertumskunde gehalten. In seinen *Biblical Researches* von 1841 trug er eine Fülle von topographischem Material zusammen. Wissenschaftliche Gesellschaften wurden gegründet: die *American Palestine Exploration Society* im Jahr 1870, der *Deutsche Palästina-Verein* im Jahr 1877. Die *Zeitschrift des Deutschen Palästina-Vereins* erscheint seit 1878 bis heute. Um die Mitte des 19. Jahrhunderts wiesen alle größeren Mächte Europas sowie die Vereinigten Staaten und Mexiko ihre Konsulate in Jerusalem an, die Ereignisse in Palästina aufmerksam zu verfolgen. Die Religion nahmen sie zum Anlaß, in Palästina zu intervenieren. Rußland beanspruchte, die griechisch-orthodoxe Kirche zu beschützen. Frankreich und Österreich übernahmen den Schutz der Katholiken, England und Deutschland den der Protestanten. Diese Protektorate klammerten sich an die materiellen Besitzungen der verschiedenen Konfessionen, in diesem Fall an die heiligen Stätten des Christentums. Die Deutschen, die durch die politischen Umstände begünstigt wurden, veränderten mit ihren protestantischen und katholischen Kirchen die Physiognomie Jerusalems. Sie bauten in der Altstadt die Erlöserkirche, auf dem Berg Scopus das Augusta-Viktoria-Hospiz, vor dem Damaskustor das Paulus-Hospiz, auf dem Berg Sion die Dormitio-Abtei. Selbst Kaiser Wilhelm II. besuchte 1897 Jerusalem. Es ist begreiflich, daß das Interesse für orientalische, biblische und archäologische Studien wuchs. Von Carl Ritter wird berichtet, daß er in seiner Vorlesung über Palästina bis zu 430 Hörer auf einmal hatte. Das alles ermutigt dazu, die Palästinakarten des 19. Jahrhunderts unter starker Berücksichtigung der alttestamentlichen Wissenschaft zu interpretieren.

Der Plan wird dadurch bestärkt, daß die Palästinakarten der heute gebräuchlichen Schulatlanten – *Diercke Weltatlas, Alexander, List Großer Weltatlas* – einen anders zu interpretierenden Kartentyp verkörpern. Der Titel lautet nun *Israel*. Denn seit dem Ende der britischen Mandatszeit und der Gründung des Staates Israel am 14. Mai 1948 ist der Name Palästina bei den Juden verpönt. Der Name Israel mag an die frühere Landnahme der Hebräer unter Mose und Josua erinnern, aber in Wirklichkeit soll er den politischen Willen eines modernen Staates zeigen. Die entsprechenden Detailkarten der oben angesprochenen Atlanten dokumentieren daher *politische Geographie der Jetztzeit*, zeigen *Israel als Trockenraum*, der biblische Ansatz hingegen fehlt. Viele biblisch klingende topographi-

sche Angaben der modernen Israelkarten sind sehr geläufige Toponyme, aber ohne Tradition (*Donner*, 1976, S. VII). In der wissenschaftlichen Sprache der Alttestamentler wird deshalb auf den Namen Palästina nicht verzichtet, weil er sich eignet, das Land ungeachtet der politischen Situation, als geographische und kulturelle Größe zu erfassen (*Haag*. ^{2}1978 S. 10 f.). Bei der Beschreibung des Landes und seiner Teile, der Bezeichnung von Geländeformationen und der topographischen Festlegung antiker Orte ziehen sie arabische Namen vor (*Donner*, 1976, S. VII).

5.2.3 Die Bedeutung der biblischen Landeskunde

Nun ist zu klären, welchen Inhalt die Palästinakarten des 19. Jahrhunderts haben. Dabei wäre es ein Vorteil, über einen Kommentar wie das ‚Diercke Handbuch' zu verfügen. Da ein solches nicht vorliegt, wird zu Verfassern gegriffen, die in ihren landeskundlichen Darlegungen auf Palästinakarten Bezug nehmen: *Ferdinand Bäßler*, Das heilige Land und die angrenzenden Landschaften, Merseburg ^{2}1847; *Immanuel Frohnmeyer*, Biblische Geographie für Schulen und Familien, Calw-Stuttgart ^{10}1883; Calwer-Verlags-Verein, Biblische Naturgeschichte für Schulen und Familien, Calw-Stuttgart ^{3}1837; *Joseph Franz Allioli*, Biblische Altertumskunde, Landshut 1844, 2 Bde.

Bäßler (1847, S. IX) schreibt: ‚Zum Gebrauch bei der Lektüre empfehle ich die nach den zuverlässigen Quellen entworfene Karte Palästinas von K. von Raumer und F. von Stülpnagel (Gotha 1844 7,5 Sgr.), welche mit Hülfe ihrer Nebenkarten des alten und neuen Jerusalems und seiner Umgebungen sowie des peträischen Arabiens dem Leser jeden nur zu wünschenden Nachweis giebt. Zugleich nehme ich hierbei Gelegenheit, auf die kleine, für den Schulgebrauch bestimmte Karte des gelobten Landes von C. H. Groß (Calw 1841 4 Sgr.) hinzuweisen, welche in bezug auf die Bodenverhältnisse ein klares Bild darbietet'.

Für die Geographie

Frohnmeyer (^{10}1883, S. 1 f.) nennt in seiner ‚Biblischen Geographie' die geographischen Inhalte der biblischen Landeskunde: ‚Die Blätter haben den Zweck, den Leser bekannt zu machen mit dem geographischen Stoff der heiligen Schrift, d. h. vor allem mit dem gelobten Land, seinen natürlichen Verhältnissen, seiner Oberflächenform, seinen Gewässern, seinem Klima, seinen Produkten, wie seinen Städten und Wohnorten, ihrer Lage und Geschichte, sodann aber auch mit den anderen Ländern und Städten, die der Schauplatz der heiligen Geschichte waren oder doch für das Verständnis der Bibel von Wichtigkeit sind'.

Schmidt (1890, S. 3) unterdrückt in seiner Palästinakarte den historischen Moment fast ganz, stellt aber das vielgestaltige Relief des Landes sehr heraus. Er bringt auf einer Seite: eine physische Karte Palästinas, eine

aus der Vogelschau gezeichnete Reliefkarte, ein Längsprofil Westjordaniens vom Libanon bis zum Südende des Toten Meeres, ein Querprofil West- und Ostjordaniens auf der Breite Jerusalems, einen Plan vom alten Jerusalem und drei verschiedene gezeichnete Ansichten vom alten Jerusalem. Für ihn ist es erklärte Absicht, die offensichtliche Palästinabegeisterung der geographischen Wissenschaft dienen zu lassen. ‚Begeistert' soll sich der Benutzer der Karte viele geographische Befähigungen aneignen: den geschärften Sinn dafür, beim Kartenlesen die Maßstäbe zu vergleichen, die Fähigkeit, in der Karte die absoluten und relativen Höhen zu unterscheiden, die Höhenstufen vom Hochgebirge bis zur Depression hinab und die Flußterrassen zu erkennen. Wer sich mit Schmidts Palästinakarte beschäftigt, soll schließlich die wichtigsten Ortsnamen Palästinas und ein voll plastisches Bild seiner Landsnatur in sich tragen.

Für die christliche Bildung

Das Land, das in der Fachsprache Palästina genannt wird, ist der Schauplatz des Heils (*Haag.* [2]1978, S. 7). Viele der größten Erinnerungen knüpfen sich für die Christen an jenes Land (*Frohnmeyer,* [10]1883, S. 1). Dort lebte Jesus, lehrten die Apostel, pilgerten die Erzväter, gaben Abraham, David, Jesaja und Amos Zeugnis von Jahwe (Biblische Naturgeschichte, [3]1837, S. 2). Die wissenschaftliche Erforschung der physikalischen und historischen Geographie Palästinas erwuchs aus dem Interesse an der Bibel und ist ohne dieses Interesse kaum denkbar. Sie wird jedenfalls selbst heute, im Zeitalter der strengen, ausschließlich vom Gegenstand bestimmten wissenschaftlichen Methodik, keineswegs so betrieben wie etwa die Geographie Australiens oder des südamerikanischen Subkontinents. Palästina ist das Land der Bibel, und biblische Landeskunde ist und bleibt eine Hilfswissenschaft der biblischen Disziplinen (*Donner*, 1976, S. 1).

Für die allgemeine Bildung

Wo biblische Landeskunde wirklich studiert wird, greift man auch zur Bibel. Die biblische Geographie wird dann sehr bald zu einer Geographie der ganzen Alten Welt. Palästina ist zwar der Mittelpunkt, aber der geographische Kreis der Bibel greift bedeutend weiter aus. Die Heilsgeschichte beginnt mit der Berufung Abrahams (Genesis 12,1 ff.), die außerhalb Palästinas, in Haran in Obermesopotamien (Genesis 12,4) erfolgte. Das grundlegende Heilsereignis des Alten Testamentes, die Herausführung aus Ägypten und das Wunder am Meer, spielte sich ebenfalls außerhalb Palästinas ab. Etliche Bücher des Alten Testamentes haben ihren Schauplatz außerhalb Palästinas: das Buch Ezechiel in Babylonien, das Buch Tobias in Assyrien, das Buch Ester in der Residenz der persischen Könige in Susa. Im ersten Makkabäerbuch (1 Makkabäer 1,3) wird darauf angespielt, daß Alexander der Große mit seinem Heer bis zum Himalaja vorstieß.

Im gleichen Buch wird auch erstmals in der Bibel Rom (1 Makkabäer 1,10) genannt. Die Schriften des Neuen Testaments umspannen das ganze östliche Mittelmeerbecken. Die biblische Landeskunde kann nicht nur vom Schreibtisch aus betrieben werden. Man muß das Land besuchen (*Donner*, 1976, S. 1). Die Kontaktaufnahme wird sich nicht mit einem Besuch Palästinas begnügen, sondern diesem eine Durchquerung Ägyptens, Transjordaniens, Syriens, Mesopotamiens, Kleinasiens, Griechenlands und einen Besuch Roms vorausgehen oder folgen lassen (*Haag*, ^{2}1978, S. 8). Die biblische Landeskunde stützt sich auch nicht allein auf die Berichte der Bibel, sie wertet auch die Ergebnisse der Archäologie aus (*Haag*, ^{2}1978, S. 99). Das führt sie in die Geschichte des Alten Orients, in die Völkerkunde und Prähistorie.

5.2.4 Die Didaktik in der biblischen Landeskunde

Über ihre didaktischen Motive äußern sich die oben zitierten Verfasser eindeutig. *Bäßler* (^{2}1847, S. VI) schreibt: Das Buch ‚soll ein Lesebuch sein, welches zwischen Lehrbuch und Reisebericht die Mitte hält. Mit dem ersten hat es den didaktischen Zweck und den planmäßigen Gang gemein; dem zweiten nähert es sich, insofern es durch die Absicht eine zusammenhängende, stetig von Punkt zu Punkt fortrückende und vorzugsweise dem Malerischen zugewendete Schilderung giebt. Nicht um gelehrte Vollständigkeit in Zusammenstellung und Nachweis aller Ortschaften, welche in der heiligen Schrift überhaupt erwähnt werden, war es uns zu tun, sondern um prägnante Zeichnung des Landschaftlichen'.

Frohnmeyer (^{10}1883, S. IV) erklärt: ‚Durch die übersichtliche Gliederung des Stoffes wie durch die Verwendung verschiedener Schriftgrößen suchte ich die Brauchbarkeit des Buches auch für den Unterricht zu erhöhen. Für die treffliche Karte und den reichen Bilderschmuck werden die Leser dankbar sein. Die Schwierigkeiten, mit denen zu kämpfen war, sind leicht zu erkennen: andere Anforderungen stellt der Geograph, andere der praktische Schulmann, andere der Bibelleser. Mein Streben war, ein Buch herzustellen, das den theologischen Kollegen einen bei aller Kürze ausreichenden geographischen Kommentar zur Bibel böte, das dem Lehrer eine anschauliche Behandlung der biblischen Geschichte und Geographie ermögliche, dem denkenden Bibelleser über jede geographische Frage, die wir beantworten können, eine zuverlässige Antwort gäbe, ein Buch, das trotz der spröden Menge des Einzelnen noch lesbar wäre'.

Daraus entnimmt die Didaktik, biblische ‚Landeskunde wird als Umweltkunde mit den Komponenten Natur und Gesellschaft einschließlich ihrer Wechselwirkungen' (*Sperling*, 1979, S. 493) verstanden. Die Ordnung eines Landes wird erforscht, dargestellt und interpretiert. Die Lernziele sind zu erkennen: a) instrumentale: umgehen können mit Reliefkarte, Karte, Profilen, Stadtplan; b) kognitive: Einblick gewinnen können in die komplizierten Vorgänge der Landnahme; c) affektive: Bewunderung hervorrufen können über die biblischen Vorgänge. Auf die Bildung von

Einstellungen wird hingewirkt. Belehrung, basierend auf einer Kombination von Bildungs- und Informationstheorie, wird angestrebt. Didaktische Zielgruppen werden in den Blick genommen: den theologischen Kollegen, den praktischen Schulmann der biblischen Lehre und Geographie und den denkenden Bibelleser. Auf die didaktische Reduktion wird geachtet. Medien werden eingesetzt: Lehrbuch, Reisebeschreibung, besonders geordnetes Schriftbild und Illustrationszeichnungen. Als Methode wird die Darbietung gepflegt.

5.2.5 In fünf Karteninterpretationen

Anhand von fünf ausgewählten Karten, die sich thematisch gegenseitig ergänzen, wird ein Durchblick in die biblische Landeskunde versucht. Die Titel der Karten sind: *Palästina – seine Landschaften, Reiseweg der Israeliten von Ägypten nach Chanaan, Die Gebiete der zwölf Stämme Israels, Das Reich Davids und Salomos, Palästina – am Ende des Alten Testamentes.* Die Karteninterpretationen setzen beim Kenntnisstand der biblischen Landeskunde des 19. Jahrhunderts an, begnügen sich aber nicht damit. Das liegt in der Natur der Sache. Die Kartographen früherer Zeiten zeichneten ihre Karten relativ unkritisch nach dem Text der Bibel. Inzwischen jedoch zog die Archäologie aus, um durch die Erforschung Palästinas mit dem Spaten die Berichte der Bibel zu bestätigen oder zu klären. Sie wies nach, daß in der Spätbronzezeit (1600–1200 v. Chr.) in Palästina mindestens vier Schriftsysteme gleichzeitig im Gebrauch waren: die ägyptische Hieroglyphenschrift, die syllabische babylonische Keilschrift sowie zwei alphabetische Schriften: das Keilschriftalphabet von Ugarit und das linear kanaanäisch-phönizische Alphabet. Altorientalische Texte, die durch die Ausgrabungen ans Licht kamen, konnten entziffert werden. Daraus ergaben sich neue Einsichten, die zu einer realistischeren Bewertung der biblischen Literatur führten. Durch die archäologischen Erkenntnisse wurden die biblischen Berichte präzisiert und ergänzt sowie in die großen Zusammenhänge der Geschichte und Kultur des Alten Orients besser eingegliedert. Deshalb kann heute zu denselben landeskundlichen Angaben auch Genaueres gesagt werden, als es im 19. Jahrhundert *Ferdinand Bäßler, Immanuel Frohnmeyer* und *Joseph Franz Allioli* sagen konnten. Das macht allerdings erst diese Untersuchung lohnenswert.

5.2.6 Zusammenfassung

Im 19. Jahrhundert wurde für die 'ein- bis vierklassigen Volksschulen' ausdrücklich die Behandlung der Palästinakarte vorgeschrieben. Diese war – so entsprach es der Intention der Zeit – vom 'biblischen Ansatz' her zu interpretieren.

Diese 'biblische Landeskunde' vermittelte:
a) *geographische Kenntnisse*, weil durch das Lesen der Palästinakarte das das Erfassen von Höhenstufen, Flußterrassen und Depressionen geübt wurde;
b) *christliche Bildung*, da die Kenntnis der palästinischen Landesnatur auch zum Studium der Bibel führte;
c) *allgemeine Bildung*, weil die biblische Landeskunde geradewegs auf die Geschichte des Alten Orients, die Völkerkunde und die Prähistorie verwies.

Die 'biblische Landeskunde' des 19. Jahrhunderts verfolgte nachweislich didaktische Ziele. Da ihre Inhalte sehr umfassend sind, wird in fünf Karteninterpretationen ein schwerpunktmäßiger Durchblick geboten:
Palästina – seine Landschaften,
Reiseweg der Israeliten von Ägypten nach Chanaan,
Die Gebiete der zwölf Stämme Israels,
Das Reich Davids und Salomos,
Palästina – am Ende des Alten Testamentes.

Literatur

Allioli, J. Fr.: Biblische Altertumskunde, Landshut 1844, 2 Bde.
Armbruster-Ketteler: Schaumburg's badischer Volksschul-Atlas, Lahr 1880.
Bäßler, Ferd.: Das heilige Land und die angrenzenden Landschaften, Merseburg ^{2}1847.
Calwer-Verlags-Verein: Biblische Naturgeschichte für Schulen und Familien, Calw-Stuttgart ^{3}1837.
Carmel, A.: Palästina im 19. Jahrhundert. Zur Vorgeschichte der Gründung des Deutschen Palästina-Vereins, in: ZDPV 95 (1979), 1–6.
Donner, H.: Einführung in die biblische Landes- und Altertumskunde, Darmstadt 1976.
Frohnmeyer, J.: Biblische Geographie für Schulen und Familien. Calw-Stuttgart ^{10}1883.
Greim-Müller: Das Volksschulwesen im Großherzogtum Hessen. Gießen 1851.
Haag, H.: Biblische Landeskunde, Aschaffenburg ^{2}1978.
Schmidt, R.: Volksschul-Atlas zugleich für die unteren Klassen höherer Lehranstalten, Leipzig 1890.
Sperling, W.: Gedanken zur didaktischen Relevanz der geographischen Landeskunde, in: Beiträge zur Trierischen Landeskunde, Trier 1979.

5.3 Die preußische Schulreform von 1924/25 und die Erdkunde als deutschkundliches Kernfach

Gernot Schilling

5.3.1 Vorbemerkungen

Der vorliegende Beitrag faßt die Ergebnisse einer Seminararbeit zusammen, die im Rahmen einer Didaktikveranstaltung zum Thema „Geschichte des Geographieunterrichts" im SS '78 unter der Leitung von Prof. Dr. W. Sperling verfaßt wurde.

Der angesprochene, auch dieser Tagung zugrundeliegende Themenbereich dürfte wahrscheinlich sehr selten in den Vorlesungsverzeichnissen deutscher Universtitäten zu finden sein. Dabei zeigte der Ablauf des Seminars, daß eine deutliche Nachfrage in diesem Bereich des Faches besteht.

Die Beschäftigung mit Geschichte, auch mit Fachgeschichte, hat m. E. zwei wichtige Aspekte:

1. sie macht deutlich, daß man nicht im „luftleeren Raum" lebt, sondern daß bestimmte historische Geschehnisse und Prozesse die heutige historische Situation geprägt haben;
2. sie zeigt, daß man aus der Geschichte lernen kann, da sich bestimmte Fragestellungen – wenn auch modifiziert – unter verschiedenen historischen Bedingungen wiederholen.

Der vorliegende Beitrag versucht, einen relativ kurzen Zeitabschnitt der Geschichte des geographischen Fachunterrichts zu beleuchten, die Preußische Schulreform von 1924/25 und ihre Folgen für die „Erdkunde".

5.3.2 Prinzipien der Reform

Da es nicht gelungen war, ein reichseinheitliches Schulgesetz für die höheren Schulen zu verabschieden, ging man in Preußen – wie in den anderen Ländern – daran, eigene Vorstellungen zur Reform des höheren Schulwesens zu entwickeln.

Verantwortlich dafür war Hans Richert, der sich während seiner Tätigkeit als Lehrer und Schulleiter als Organisator und Schulreformer profiliert hatte. Politisch vertrat er die Gruppe der „Vernunftrepublikaner", die nicht aus Überzeugung, sondern aus Loyalität der Obrigkeit gegenüber den neuen Staat unterstützte.

Er wendete sich gegen die „Tendenz der Gleichmacherei" und forderte „die Berücksichtigung konfessioneller und soziologischer Verschiedenheiten". Das „Heimatgefühl" als Basis des „Nationalgedankens" müsse zum „alle Fächer durchdringenden Bildungsprinzip" gemacht werden. Die

Diese 'biblische Landeskunde' vermittelte:
a) *geographische Kenntnisse*, weil durch das Lesen der Palästinakarte das das Erfassen von Höhenstufen, Flußterrassen und Depressionen geübt wurde;
b) *christliche Bildung*, da die Kenntnis der palästinischen Landesnatur auch zum Studium der Bibel führte;
c) *allgemeine Bildung*, weil die biblische Landeskunde geradewegs auf die Geschichte des Alten Orients, die Völkerkunde und die Prähistorie verwies.

Die 'biblische Landeskunde' des 19. Jahrhunderts verfolgte nachweislich didaktische Ziele. Da ihre Inhalte sehr umfassend sind, wird in fünf Karteninterpretationen ein schwerpunktmäßiger Durchblick geboten:
Palästina – seine Landschaften,
Reiseweg der Israeliten von Ägypten nach Chanaan,
Die Gebiete der zwölf Stämme Israels,
Das Reich Davids und Salomos,
Palästina – am Ende des Alten Testamentes.

Literatur

Allioli, J. Fr.: Biblische Altertumskunde, Landshut 1844, 2 Bde.
Armbruster-Ketteler: Schaumburg's badischer Volksschul-Atlas, Lahr 1880.
Bäßler, Ferd.: Das heilige Land und die angrenzenden Landschaften, Merseburg ^{2}1847.
Calwer-Verlags-Verein: Biblische Naturgeschichte für Schulen und Familien, Calw-Stuttgart ^{3}1837.
Carmel, A.: Palästina im 19. Jahrhundert. Zur Vorgeschichte der Gründung des Deutschen Palästina-Vereins, in: ZDPV 95 (1979), 1–6.
Donner, H.: Einführung in die biblische Landes- und Altertumskunde, Darmstadt 1976.
Frohnmeyer, J.: Biblische Geographie für Schulen und Familien. Calw-Stuttgart ^{10}1883.
Greim-Müller: Das Volksschulwesen im Großherzogtum Hessen. Gießen 1851.
Haag, H.: Biblische Landeskunde, Aschaffenburg ^{2}1978.
Schmidt, R.: Volksschul-Atlas zugleich für die unteren Klassen höherer Lehranstalten, Leipzig 1890.
Sperling, W.: Gedanken zur didaktischen Relevanz der geographischen Landeskunde, in: Beiträge zur Trierischen Landeskunde, Trier 1979.

5.3 Die preußische Schulreform von 1924/25 und die Erdkunde als deutschkundliches Kernfach

Gernot Schilling

5.3.1 Vorbemerkungen

Der vorliegende Beitrag faßt die Ergebnisse einer Seminararbeit zusammen, die im Rahmen einer Didaktikveranstaltung zum Thema „Geschichte des Geographieunterrichts" im SS '78 unter der Leitung von Prof. Dr. W. Sperling verfaßt wurde.

Der angesprochene, auch dieser Tagung zugrundeliegende Themenbereich dürfte wahrscheinlich sehr selten in den Vorlesungsverzeichnissen deutscher Universtitäten zu finden sein. Dabei zeigte der Ablauf des Seminars, daß eine deutliche Nachfrage in diesem Bereich des Faches besteht.

Die Beschäftigung mit Geschichte, auch mit Fachgeschichte, hat m. E. zwei wichtige Aspekte:

1. sie macht deutlich, daß man nicht im „luftleeren Raum" lebt, sondern daß bestimmte historische Geschehnisse und Prozesse die heutige historische Situation geprägt haben;
2. sie zeigt, daß man aus der Geschichte lernen kann, da sich bestimmte Fragestellungen – wenn auch modifiziert – unter verschiedenen historischen Bedingungen wiederholen.

Der vorliegende Beitrag versucht, einen relativ kurzen Zeitabschnitt der Geschichte des geographischen Fachunterrichts zu beleuchten, die Preußische Schulreform von 1924/25 und ihre Folgen für die „Erdkunde".

5.3.2 Prinzipien der Reform

Da es nicht gelungen war, ein reichseinheitliches Schulgesetz für die höheren Schulen zu verabschieden, ging man in Preußen – wie in den anderen Ländern – daran, eigene Vorstellungen zur Reform des höheren Schulwesens zu entwickeln.

Verantwortlich dafür war Hans Richert, der sich während seiner Tätigkeit als Lehrer und Schulleiter als Organisator und Schulreformer profiliert hatte. Politisch vertrat er die Gruppe der „Vernunftrepublikaner", die nicht aus Überzeugung, sondern aus Loyalität der Obrigkeit gegenüber den neuen Staat unterstützte.

Er wendete sich gegen die „Tendenz der Gleichmacherei" und forderte „die Berücksichtigung konfessioneller und soziologischer Verschiedenheiten". Das „Heimatgefühl" als Basis des „Nationalgedankens" müsse zum „alle Fächer durchdringenden Bildungsprinzip" gemacht werden. Die

Reform dürfe nicht als völlige Umbildung, sondern müsse als Evolution des alten Staates bzw. Bildungssystems verstanden werden.

Mit dieser Position erteilte er allen „entschiedenen Schulreformern" eine Absage, die eine „elastische Einheitsschule" anstrebten.

Grundsätzlich geht Richert von der Bildungskraft der deutschen Kultur aus. Die kulturkundlichen Fächer „Deutsch", „Geschichte", „Erdkunde", „Philosophie" und „Kunst" werden zu „Kernfächern" erklärt.

„Geschichte" solle sich mit „Erdkunde" die Staatsbürgerkunde teilen. „Erdkunde" müsse „doppelgesichtig" sein: in geisteswissenschaftlich bestimmten Schultypen müsse schwergewichtig Physische Geographie, in naturwissenschaftlich bestimmten Schultypen mehr Kulturgeographie betrieben werden.

Die endgültigen Richtlinien enthalten folgende Kernpunkte:
– *Bewegungsfreiheit*: nur verbindliche Jahresziele, Stoffauswahl bei den Schulen;
– *Konzentration*: keine vollständige Allgemeinbildung, deutsches Kulturgut als Basis der Bildungseinheit der verschiedenen Schularten, sonst verschiedene Aufgaben schulartspezifisch, organischer Gesamtunterricht aller Fächer unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Eigenart;
– *Arbeitsunterricht* als Unterrichtsprinzip;
– *freie Arbeitsgemeinschaften* für Schüler: kein wahlfreier Unterricht, freiwillig, Schülerinteresse und Begabung fördernd;
– *Lehrerarbeitsgemeinschaft*: Ausgleichorgan für Schulspannungen, Beratung der Schüler, Lehrplanerstellung.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Reform des höheren Schulwesens in Preußen von 1924/25 sowohl inhaltlich als auch formal/organisatorisch nicht viel Neues bringt, sondern in der Kontinuität des preußischen Bildungswesens steht. Dies ist keineswegs verwunderlich, da deren Träger Beamte sind, die im wilhelmischen Kaiserreich groß geworden sind und ihre Herkunft nicht verleugnen können und wollen.

Die Reform ist weiterhin typisch für die Gesamtentwicklung der Weimarer Republik, in der nach einer kurzen stürmischen Zeit der Revolution die Kräfte sich zugunsten restaurativer Kreise verschoben. Dazu trugen u. a. die Deutung der Niederlage („Dolchstoßlegende"), der Revolution („Novemberverbrecher") und der als „Schanddiktat" empfundene Versailler Vertrag bei. Das verletzte und damit neu aufzubauende Selbstvertrauen des deutschen Volkes, welches sich erst „verspätet" herausgebildet hatte, findet seinen Niederschlag in der starken Betonung des Deutschtumsgedankens, auch in der inhaltlichen Bestimmung der Bildungsziele der Reform.

Von den Reformbestrebungen des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts ist wenig genug geblieben. Neben dem Arbeitsschulgedanken, der Erziehung zur Selbsttätigkeit, wird ein neuer Lehrertyp gefordert, der vom freiheitlichen Geist bestimmt werden soll. Diese idealistische Auffassung des Berufsethos könnte sich jedoch nur entfalten, wenn die Demokratisierung der gesamten Schulorganisation vorausginge. Da jedoch

die Schule als ein Repräsentant des jeweiligen Zustands der Gesellschaft einer Geistesrichtung folgte, die die Republik als undeutsche, liberale, individualistische Staatsform wertete, konnten Richerts auf die Methode des Unterrichts bezogenen, freiheitlichen Grundsätze nur schwer verwirklicht werden.

5.3.3 „Erdkunde" als deutschkundliches Kernfach

Der Verband Deutscher Schulgeographen nahm zu diesen Reformvorstellungen des preußischen Kultusministeriums Stellung. Wortführer war Herrmann Lautensach, der eine Reihe von Artikeln im „Geographischen Anzeiger", entweder in seinem oder im Namen des Verbandes, schreibt.

Lautensach war damals noch Lehrer und Schulbuchautor bzw. -bearbeiter. Erst mit 42 Jahren (1928) schied er endgültig aus dem Schuldienst aus, habilitierte und wurde Assistent. Mit 48 Jahren wurde er schließlich Professor.

Seine Kritik und damit die des Verbandes läßt sich folgendermaßen zusammenfassen:
Positiv sei anzumerken, daß
– Erdkunde auch in der Oberstufe unterrichtet werden soll;
– der Arbeitsschulgedanke für das Fach gut durchgeführt wurde;
– die Stoffverteilung den Vorschlägen des Verbandes (Frankenhausener Lehrplanentwurf 1924) im wesentlichen folgt.

Es blieben jedoch noch einige verbesserungswürdige Punkte:
– Ab UIII bzw. OIII sei nur noch 1 Stunde Erdkunde vorgesehen. Dies ermögliche keinen Arbeitsunterricht und bringe die Gefahr mit sich, daß Erdkunde Füllstunde für Nichtfachleute werde.
– Erdkunde und Geschichte seien zwar formal gleichgestellt, jedoch sei Geschichte mit 3, Erdkunde nur, wie erwähnt, mit 1 Wochenstunde bedacht worden.
– Die Konzentration sei so nicht durchführbar: Es sei nicht möglich, daß die kulturkundlichen Fächer immer eine Einheit bilden könnten. Außerdem sei eine unterschiedliche Ausrichtung der Erdkunde nach Schularten abzulehnen.
– Die Stoffauswahl fordere Themen, die von der Forschung noch nicht genügend gesichert seien. Sie überfordere damit den durchschnittlichen Fachlehrer.
– Die Richtlinien enthielten keine Anweisungen für die Behandlung von Themen an den Fächergrenzen.

Faßt man die Bemühungen und Forderungen der Schulgeographen zusammen, so ist erkennbar, daß sie die Reform von 1925 grundsätzlich begrüßen, aber in speziellen Punkten mit ihr nicht übereinstimmen. Die Kritik bleibt jedoch systenimmanent, d.h. nicht die inhaltliche Ausrichtung auf nationale und völkische Bildungsstoffe wird in Frage gestellt, sondern die Kritik

setzt bei organisatorischen und fachspezifischen, das Fach legitimierenden Fragestellungen an.

Allerdings unterstützen die Schulgeographen mit ihrer Forderung nach stärkerer Berücksichtigung des Einheitsgedankens nicht die von Richert gewünschte und durchgesetzte starke Differenzierung der Schularten und Lehrplansysteme (länderweise).

5.3.4 Fazit

Rückblickend kann gesagt werden, daß die preußische Schulreform einerseits ein Kind ihrer Zeit ist, welches von den Bedingungen der Weimarer Republik geprägt wurde, andererseits Aspekte aufweist, die auch in der neueren Diskussion um Schulreformen noch oder wieder eine Rolle spielen.

Es konnte gezeigt werden, daß, politisch betrachtet, die Reform des höheren Schulwesens in Preußen bereits in eine Phase der noch jungen Republik fiel, in der konservativ-restaurative Kräfte wieder Einfluß gewonnen hatten.

Pädagogisch-organisatorisch betrachtet brachte die Reform einige Neuerungen, die teilweise auf die Bestrebungen der Reformbewegung vor dem Ersten Weltkrieg zurückgingen, teilweise aber auch Ausdruck des deutschen Idealismus waren mit antidemokratischer Tendenz und der Wiederaufrichtung des durch die Niederlage zerstörten Selbstbewußtseins des deutschen Volkes dienen sollten.

Die deutschen Schulgeographen wichen politisch nicht von der Gesamtrichtung ab. Lediglich in der Frage der Einheitlichkeit der deutschen Lehrpläne und der Ablehnung der Differenzierung nach Schultypen für die Kernfächer nehmen sie einen anderen Standpunkt als die preußischen Schulreformer ein.

Fachspezifisch/organisatorisch ergeben sich größere Differenzen, die in Forderungen zum Ausdruck kommen, die auch heute noch oder wieder aktuell erscheinen: Erhöhung der Wochenstundenzahl, Abgrenzung zur Geschichte, Verbesserung der Aus- und Fortbildung der Lehrer, Erteilung des Erdkundeunterrichts nur durch Fachlehrer.

Diese Ausführungen dürften gezeigt haben, daß die in den Vorbemerkungen angesprochene Beschäftigung mit (Fach-)Geschichte lohnend ist.

Literatur

Beck, H. (1974): Hermann Lautensach – führender Geograph in zwei Epochen – Ein Weg zur Länderkunde. – (= Stuttgarter Geographische Studien 87), Stuttgart.

Bracher, K. D. (1971): Die Auflösung der Weimarer Republik: Eine Studie zum Problem des Machtverfalls in der Demokratie. – (= Schriften des Instituts für politische Wissenschaft 4), Villingen/Schwarzwald, 5. Aufl.

Geographischer Anzeiger, besonders die Jahrgänge 22–26 (1921–25).

Maries, D. (1972): Das höhere Schulwesen zwischen Reform und Restauration – Die Biographie Hans Richerts als Beitrag zur Bildungspolitik in der Weimarer Republik. – Rheinstetten-Neu (Diss. Phil. Fak. Uni. Münster).
Reble, A. (Hrsg.) (1975): Zur Geschichte der höheren Schulen. Band II (19. und 20. Jh.). – (Klinkhardts Pädagogische Quellentexte), Bad Heilbrunn.
Richert, H. (1967): Die Neugestaltung der höheren Schulen in Preußen im Jahre 1925. – (= Grundlagen und Grundfragen der Erziehung 24), bearb. von K. Püllen, Heidelberg.
Weimar, H./W. Schöler (1976): Geschichte der Pädagogik. – (= Sammlung Göschen 2080), Berlin/New York, 18. Aufl.

5.4 Erdkundeunterricht in der NS-Zeit

Klaus Leinen und Andreas Thomé

5.4.1 Vorwort

Nachdem in verschiedenen Publikationen die Meinung vertreten worden ist, daß der Deutsch- und der Geschichtsunterricht in besonderem Maße von der nationalsozialistischen Ideologie bestimmt worden waren, liegt nun die Frage nahe, wie es um den Erdkundeunterricht bestellt war. In der Tat hatten die NS-Machthaber bald erkannt, daß auch die Geographie/Erdkunde ein Fach war, in dem sich nationalsozialistisches Gedankengut propagieren ließ. Dies ist ein wichtiger Tatbestand, denn das in der Schule erworbene „Weltbild" wirkt, da eine andere Beeinflussung infolge der gleichgeschalteten Presse nicht mehr gegeben war, noch weit in das Erwachsenenleben nach. Der Erdkundeunterricht in den Jahren von 1933 bis 1945 ist ein getreues Spiegelbild der politischen Situation und der machtpolitischen Ziele dieser Zeit. Der folgende Beitrag beabsichtigt, anhand von Lehrplänen und Schulbüchern das Wirken der nationalsozialistischen Ideologie im Erdkundeunterricht zu belegen.

5.4.2 Nationalsozialismus und Schule

„Seit zweieinhalb Jahrtausend sind mit wenigen Ausnahmen sämtliche Revolutionen gescheitert, weil ihre Führer nicht erkannt haben, daß das Wesentliche der Revolution nicht die Machtübernahme, sondern die Erziehung des Menschen ist." (Hitler, Juli 1933 in Bad Reichenhall).

In der deutschen Geschichte steht das Ereignis des Nationalsozialismus einzigartig da; kein anderes System ist von einem so totalen und hemmungslosen Erziehungswillen durchdrungen gewesen. Schon gleich nach der Machtergreifung begann mit der Gleichschaltung die Umerziehung des deutschen Volkes zu einem Volk von Nationalsozialisten. Die Gleichschaltung von Presse, Rundfunk und Film, das Verbot oppositioneller Parteien und die Erfassung des Volkes durch die Unterorganisationen der Partei, wie SA, SS, HJ, DAF oder NS-Berufs- und Freizeitverbände, sind Ausdruck eines fanatischen Veränderungswillens.

Selbstverständlich ist, daß der Zugriff auf das traditionelle Erziehungssystem nicht ausbleiben konnte, galt es doch, sich mit der Jugend die Zukunft zu sichern. Die alte Erziehung und Schule konnten aber nicht einfach abgeschafft oder verboten werden, wie unliebsame Parteien oder Gewerkschaften oder Länderregierungen. Sie waren auch nicht, wie Polizei und öffentliche Verwaltung, durch schnelle Verfügungen zu reglementieren; erst recht waren sie nicht, wie Presse und Rundfunk, durch eine zentrale Stelle total zu steuern.

Soweit Erziehung sich im Elternhaus vollzog, war sie kaum zu kontrollieren, im Bereich der Schule nur schwer: Die alten Lehrbücher konnten nicht von heute auf morgen ersetzt werden, und außerdem war eine vieltausendköpfige Lehrerschaft betroffen, deren inneres Beharrungsvermögen und innerunterrichtliche Freiheit nicht zu unterschätzen sind.

Personelle Veränderungen und Umerziehung der Lehrerschaft [*1*]

Da auch den Nationalsozialisten bewußt war, daß Schule und Unterricht nicht in erster Linie von Lehrplänen und Verordnungen leben, sondern im wesentlichen von der Qualität, der inneren Überzeugung und dem Engagement ihrer Lehrer abhängen, mußten sie zunächst hier den Hebel ansetzen. Die Einzelmaßnahmen können nur angedeutet werden:

- Ernennung neuer Kultusminister
- Revirement in der Ministerial- und Schulverwaltung
- Säuberung der Lehrerschaft
- Neuordnung der Lehrerausbildung
- Umerziehung der Lehrerschaft
- Überführung der bisherigen Berufsverbände in den NSLB (Nationalsozialistischer Lehrerbund)
- Zentralisierung der Schulverwaltung in einem Reichserziehungsministerium 1934

Eine wirkungsvolle Ergänzung fand die Ideologisierung der Lehrerschaft durch pädagogische Literatur und Fachzeitschriften, die eine wahre Flut linientreuer Beiträge aufweisen.

Neue Richtlinien und Lehrpläne

Parallel zur Umerziehung der Lehrerschaft gingen die neuen Machthaber daran, unmittelbar in den Unterricht einzugreifen. Die Ideologisierung des Unterrichts vollzog sich deutlich in zwei Phasen:

– Von 1933 bis 1937 blieben die Lehrpläne der Weimarer Zeit weitgehend bestehen; sie wurden lediglich in einzelnen Punkten „aktualisiert": Einzelverordnungen hoben das auf, was auf keinen Fall mehr geduldet werden konnte, und schrieben verpflichtend vor, was aus nationalisozialistischer Sicht als unverzichtbar angesehen wurde, so z. B. die neue Rassenlehre.

– Von 1937 bis 1942 legten umfangreiche Reformrichtlinien die Neuordnung sämtlicher Schultypen fest. Es wurden zwar keine neuen Fächer geschaffen, doch die Forderungen der NS-Ideologie führten zu einer Umbewertung des traditionellen Fächerkanons: Der Sport, der bisher am Rande stand, wurde zu einem Kernfach mit einer Steigerung von 2 auf 5 Stunden, während der Religionsunterricht allmählich zurückgedrängt wurde. Eine deutliche Aufwertung erfuhren die Biologie und die „deutschkundliche Fächergruppe" mit Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Kunst und Musik.

Als nationalpolitische Kernfächer sollten sie in den Schülern die „deutsche Art", oder wie man damals sagte, die „Deutschheit" entwickeln.

Neue Schulbücher

Gleichzeitig mit dem Erscheinen der neuen Richtlinien wurden auch neue Lehrmittel für den Unterricht vorgeschrieben. Damit ging man endgültig von der Praxis der ersten Jahre ab, wo die Schulbücher gegebenenfalls mit dem NS-Ideengut angereichert wurden. Im Bereich der höheren Schule mußten nach 1938 für alle Fächer neue Lehrbücher geschaffen werden, die nach einem Verteilungsschlüssel in bestimmten Bezirken zugelassen wurden. Das Endziel sollte ein reichseinheitliches Lehrbuch für jedes Fach sein. Im Volksschulbereich kam es lediglich zu einem reichseinheitlichen Lesebuch, das von 1935 bis 1939 in 22 Lokalfassungen entwickelt wurde. Neues im Bereich der übrigen Fächer verhinderte der Krieg.

5.4.3 Die Erdkunde im NS-Erziehungssystem

Nach diesem kurzen Überblick über die Schulpolitik des Nationalsozialismus nun zur speziellen Situation der Erdkunde im NS-Erziehungssystem:

Durch die Neuordnung des preußischen Schulsystems von 1924 wurde die Erdkunde zwar neben Deutsch und Geschichte als Kernfach heraus-

gehoben, blieb aber infolge ihrer geringen Stundenzahl weiterhin in ihrer „Aschenbrödelstellung". [2] Ständige Klagen der Fach- und Schulgeographen hatten daran in der Weimarer Zeit nichts ändern können. So ist es zu verstehen, daß sich viele der Enttäuschten jetzt dem Neuen hoffnungsvoll zuwandten. Ihr Ziel war es, die Erdkunde als „Kernfach mit hinreichender Stundenzahl" im Unterricht der höheren Schule zu etablieren. [3]

Als optimale Forderung wurden dabei drei Wochenstunden angesehen. [4] Nach Emil Hinrichs sollte die Geographie so „neben Deutsch und Geschichte das dritte zentrale Schulfach werden." [5] Daß die Arbeit der Fach- und Schulgeographen schließlich erfolgreich war, läßt ein Vergleich der beiden folgenden Stundentafeln aus der Weimarer Republik (Tab. 1) und der nationalsozialistischen Zeit (Tab. 2) erkennen.

	1–3	4	5	6	7	8	9	ges.	% der wissenschaftl. Stunden
Gymn.	6	1	1	1	1	1	1	12	5,1
Realgymn.	6	2	1	1	1	1	1	13	5,6
Ref.-Realgymn.	6	2	1	1	1	1	1	13	5,6
Oberrealschule	6	2	1	2	1	1	1	14	6,1
Deutsche Oberschule	6	2	2	2	2	2	2	18	7,8
Lyzeum-Oberlyzeum	6	2	2	2	2	2	2	18	8,2

Tab. 1: Wochenstundentafel für den Erdkundeunterricht nach dem preußischen *Lehrplan von 1924*. [6]

Die Zunahme der Erdkunde gegenüber den übrigen wissenschaftlichen Fächern zeigt, daß das Fach sich nicht nur behaupten, sondern sogar in bescheidenem Maße einen „Platz an der Sonne" erringen konnte, um den viele Fach- und Schulgeographen in der Zeit der Weimarer Republik vergeblich gekämpft hatten. Wenn auch nicht die optimale Forderung von drei Wochenstunden erreicht wurde, so war Erdkunde nun doch das dritte zentrale Schulfach neben Deutsch und Geschichte, wie E. Hinrichs es gefordert hatte. Es gehörte als wesentlicher Bestandteil zur deutschkundlichen Fächergruppe. Die Erdkunde konnte sich zum „erlauchten" Kreis der nationalpolitischen Kernfächer zählen.

Es stellt sich allerdings die Frage, um welchen Preis dieses Ziel erreicht wurde. Um die Schulerdkunde aus ihrer vielbeklagten „Aschenbrödelstellung" herauszubringen und nicht gleich *zuviel* Boden an die Geschichte

	1/2	3	4	5	6	7	8	ges.	% der wissenschaftl. Std.
Gymn.	4	2	2	2	2	2	2	16	7,2
Obersch. f. Jungen	4	2	2	2	2	2	2	16	7,9
Obersch. f. Jungen (Aufbauform)	–	2	2	2	2	2	2	12	7,5
Obersch. f. Mädchen (hauswirtsch.)	4	2	2	2	2	2	2	16	9,8
Obersch. f. Mädchen (sprachl.)	4	2	– 2	2	2	2	2	16	9,0
Obersch. f. Mädchen (Aufbauform)	–	2	2	2	2	2	2	12	9,3

Tab. 2: Wochenstunden für den Erdkundeunterricht nach dem reichseinheitlichen *Lehrplan von 1938*: [7]

und Deutschkunde oder Biologie zu verlieren, stürzten sich viele Fachvertreter vorschnell auf die neuen Aufgaben und überboten sich bald gegenseitig in der Nazifizierung der Erdkunde. Symptomatisch für die Angst der Zeitgenossen, den Zug der Zeit zu verpassen, sind Hans Schrepfers einleitende Worte zu seinem Aufsatz: „Einheit und Aufgabe der Geographie als Wissenschaft":

„In dieser entscheidenden Stunde kann die Geographie Forderungen nur erheben, wenn sie sich selbst erkennt und ihrer Verpflichtung gegen Volk und Nation voll bewußt wird, d. h. wenn sie sich freudig in die neue Geisteshaltung einschaltet." Was heißt es nun für die Erdkunde, wenn sie sich „freudig in die neue Geisteshaltung einschaltet"?

Die maßgebende Leitlinie war zweifellos in Hitlers „Mein Kampf" zu suchen, wo als Hauptgedanken Rasse, Lebensraum, Führertum und kämpferischer Geist propagiert werden. Bezeichnend ist die Reihenfolge, in der Hitler die wichtigsten Aufgaben nationalsozialistischer Erziehung formuliert:

1. „Heranzüchtung kerngesunder Körper"
2. „Entwicklung des Charakters"
3. „wissenschaftliche Schulung" [9]

Im Sinne der nationalsozialistischen Parole „Du bist nichts, dein Volk ist alles" sollte sich die gesamte Erziehungsarbeit am Gemeinschaftsideal orientieren, dessen letztes Ziel die Volks- und Wehrgemeinschaft war.

Die Rezeption der NS-Ideologie durch die NS-Pädagogik der Ernst Kriek, Alfred Baeumler, Hans Schemm u. v. a. rückte die rassisch definierte Volks- und Wehrgemeinschaft in den Mittelpunkt der Erziehungsarbeit. Der „neue nationalsozialistische Mensch" sollte „rassebewußt" und „erbtüchtig", „heldisch", „wehrhaft" und „gemeinschaftsfroh" sein. NS-Ideologie und -Pädagogik konnten sich im Bereich der Schule durch die neuen Richtlinien und Lehrpläne seit 1937 endgültig durchsetzen. Oberstes Erziehungs- und Bildungsziel war nun der nationalsozialistisch denkende, fühlende und handelnde Mensch.

Bei der fachspezifischen Umsetzung der nationalpolitischen Leitvorstellungen fielen der Erdkunde nun im Rahmen der „deutschkundlichen Fächergruppe" wichtige Aufgaben zu: Sie sollte zu Rassebewußtsein und Rassenhygiene, Nationalstolz, Heimatliebe, Wehrwille, Opferbereitschaft und Gemeinschaftssinn erziehen; kurz: „völkische Gesinnung" erzeugen. Auf der inhaltlichen Seite entsprechen diesen Zielvorstellungen fünf große Themenbereiche:

1. Heimatgedanke auf germanisch-völkischer Grundlage (Blut und Boden)
2. Rassenkunde (als Rassismus)
3. Wehrgeographie und wehrgeistige Erziehung
4. Kolonialer Gedanke
5. Geopolitik [10]

5.4.4 Rassische Tendenzen im Erdkundeunterricht der NS-Zeit

Die ‚Rasse' als Zentralbegriff der nationalsozialistischen Weltanschauung

Rassenlehre und Rassengedanke waren Fundamente der nationalsozialistischen Weltanschauung. Daraus resultierte der an das deutsche Volk gerichtete Aufruf zu Rassenpflege und Rassenhygiene. Durch strenges Einhalten der Rassengesetze sollte dem deutschen Volk eine Zukunft erwachsen. Eine Vermischung mit fremden Rassen mußte unweigerlich zum Untergang führen. Der Staat hatte die Aufgabe für die rassische Erhaltung des deutschen Volkes zu sorgen.

Die Nationalsozialisten sahen das Leben ausschließlich durch biologische Gesetze geleitet. Geistige und moralische Maßstäbe wurden geleugnet (Grundelemente des Sozialdarwinismus). Von allen Rassen war die nordische oder arische am wertvollsten. Sie verkörperte alles Gute und Edle und bedurfte somit der Pflege, während minderwertige Rassen vernichtet werden sollten.

Der Rassegedanke in der schulischen Erziehung

Die Konsequenz dieser Bedeutung des Rassegedankens im Nationalsozialismus war unweigerlich seine Einbeziehung in die schulische Erziehung.

Hier erhielt sie im Rahmen der ideologischen Ausrichtung der Jugend eine zentrale Stellung. Für Rudolf Bense, Ministerialrat im Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung waren die wichtigsten Erziehungsziele, die dem rassenkundlichen Unterricht erwachsen sollten:
„1. Stolz darauf, Angehöriger des großen deutschen Volkes als des Hauptträgers des nordisch-germanischen Rassenerbes zu sein,
2. heiliges Verantwortungsgefühl vor den großen Ahnen und den kommenden Geschlechtern,
3. unbeugsamer Wille, das wertvolle Erbgut in sich und außer sich zu stärken und um der Zukunft des deutschen Volkes willen sich tatend und opfernd mit ganzer Kraft in die Volksgemeinschaft einzugliedern" [11].

Praktische Rassenkunde in der Schule

Neben diesen theoretischen Zielen sollte der Lehrer praktische Rassenkunde betreiben. Besondere Aufmerksamkeit mußte dabei den ‚minderwertigen' Schülern entgegengebracht werden, die zwar nicht unter das Sterilisationsgesetz fielen, aber für eine weitere Fortpflanzung später niemals in Frage kämen. Solche Schüler sollten von den ‚höherwertigen' getrennt und abgesondert werden, um die Verhütung von ungewolltem minderwertigen Nachwuchs zu sichern [12].

Besonders betroffen von dieser praktischen Rassenlehre im Schulunterricht waren die jüdischen Schüler, die aus den Klassengemeinschaften eleminiert wurden. Daß die krasse Art der praktischen Rassenlehre wohl nur von einzelnen Lehrpersonen realisiert wurde, kann angenommen werden.

Erdkundeunterricht im Dienste der rassischen Erziehung

Für die Durchführung der Rassenkunde im Unterricht waren nicht nur die Fächer Deutsch, Biologie und Geschichte, sondern auch die Erdkunde besonders geeignet. Dem Erdkundeunterricht kam dabei die Aufgabe zu, „... die einzelnen Rassen in körperlicher und geistiger Beziehung zu erfassen, sie in ihrer geographischen Verbreitung zu betrachten und in der eigenen wie in den fremden Volkheiten die Ergebnisse vielfältiger Rassenmischungen zu erkennen. Dabei wird sich häufig Gelegenheit finden, die Notwendigkeit von Rassenpflege und Rassenhygiene an Beispielen aus dem Völkerleben eindringlich zu erläutern" [13]. Dabei sollte der Erdkundeunterricht nicht im Sinne der bisher erfolgten analytischen Geographie erteilt werden, sondern das Volkstum und die jeweilige dazugehörige Landschaft sollten in Zusammenhang gebracht werden. ‚Blut und Boden' bildeten eine unzertrennliche Einheit.

Rassenkundliche Stoffgebiete und Fragenkreise waren in den späteren Lehrplänen enthalten. Der Lehrplan für höhere Schulen aus dem Jahre 1938 sah in bezug auf die Behandlung Deutschlands im Erdkundeunterricht für die erste Klasse eine Einführung in die deutschen Stämme und

Volksgruppen vor. Auch in der Heimatkunde der Volksschulen sollten Mensch und Natur in einen einheitlichen Rahmen gebracht werden. In der fünften Klasse des Gymnasiums stand die Behandlung des Rassengefüges Deutschlands und der deutschen Stämme, die das deutsche Volk bildeten, an. Für die achte Klasse sah der Lehrplan für höhere Schulen eine eingehende Behandlung des deutschen Volkes nach Rassen und Stämmen vor. Besondere Betonung galt dem Problem der Verstädterung als dem Herbeiführen des Volkstodes. Neben den Lehrplänen und Methodiken zum Unterricht standen dem Erdkundelehrer der NS-Zeit noch pädagogisch-didaktische Aufsätze zur Verfügung, denen er zusätzlich Stoffgebiete und Fragenkreise zur Rassenkunde entnehmen konnte.

5.4.5 Die Darstellung Deutschlands im Geographieunterricht der NS-Zeit

Eine Untersuchung des Erdkundeunterrichts in der NS-Zeit ist unlösbar verbunden mit der Analyse der damaligen Geographielehrbücher. Gemäß dieser These wird die Darstellung Deutschlands im Erdkundeunterricht unter Hilfenahme der Erdkundelehrbücher erfolgen.

Das deutsche Volk

Die Darstellung Großdeutschlands ist stets verknüpft mit der Beschreibung des deutschen Volkes. Die durchweg positive Darstellung des deutschen Volkes wird schon alleine dadurch ersichtlich, daß die übrigen Völker abgewertet werden. Eine Vielzahl von angeborenen besten Eigenschaften sind ihm eigen.

Die deutschen Rassen

In der Regel werden sechs verschiedene deutsche Rassen unterschieden, aus denen sich das deutsche Volk zusammensetzt, nämlich die nordische, die fälische, die ostische, die ostbaltische, die dinarische und die westische Rassen. Qualitativ schneidet die nordische Rasse am besten ab. Ihre seelischen Merkmale sind: Tatkraft, Urteilsfähigkeit, Wahrhaftigkeit und eine Geschichte schaffende Kühnheit und Schöpferkraft, die sich vor allem in Führernaturen äußerte.

Neben den seelischen Merkmalen sollten dem nordischen Menschen folgende körperliche zukommen: hochgewachsen, langschädlig, schmalgesichtig mit ausgesprochenem Kinn, schmale Nase mit hoher Nasenwurzel, weiches helles Haar, zurückliegende helle Augen, rosig weiße Hautfarbe. Die der nordischen Rasse zugebilligten Verbreitungsgebiete erstrecken sich über Norddeutschland mit Niedersachsen, über Teile der nordwestlichen Rheinprovinz, Westfalen und den Küstenraum der Ostsee.

Die ostische Rasse erscheint im Unterricht und den Lehrbüchern weniger positiv. Der Hauptgrund liegt in der asiatischen Herkunft. Im Vergleich zum nordischen Menschen fehlen der ostischen Rasse Wagemut und Unternehmungsgeist. Der ostischen Rasse wird der Hang zum Massenleben in der Großstadt unterstellt. Als positive Elemente werden bei ihr lediglich der starke Familiensinn und die fleißige Arbeit in Bergwerk und Fabrik herausgestellt. Im Vergleich zu denen der nordischen Menschen erscheinen die körperlichen Eigenschaften ebenfalls negativ: kurzgewachsen, gedrungen, rund- und breitschädlig, rundstirnig, breitgesichtig mit unausgesprochenem Kinn, gelblich braune Haut. Als Verbreitungsgebiete werden Oberschlesien, Sachsen, Thüringen, Bayern, Österreich, Tirol und Südwestdeutschland genannt.

Sehr negativ fällt die Bewertung der westischen Rasse aus. Diese Menschen werden dargestellt als willenlos. Sie reden nur und handeln nicht. Weiterhin werden ihnen Gemütstiefe, Willensstärke und Tatkraft, die ja gerade die nordische Rasse auszeichnen, abgesprochen. Sie werden körperlich als klein, zierlich und dunkel beschrieben. Als Verbreitungsgebiete gelten die westlichen Randgebiete des Rheinlandes und die Pfalz.

Der ostbaltische Mensch ist entweder schweigsam oder im vertrauten Verkehr übermäßig wortreich, begabter Erzähler und Tonkünstler und ausdauernd in der täglichen Arbeit. Als negativ herausgestellt werden Schwerfälligkeit und Dumpfheit der Ostbalten sowie die geringe schöpferische Eigenleistung. Diese geht natürlich auf das mongolische Erbe zurück. Die Verbreitungsgebiete der sechs deutschen Rassen innerhalb des deutschen Reiches sind im Anhang der meisten Atlanten der NS-Zeit kartographisch dargestellt.

Die deutschen Stämme

Die nordischen Rassenkomponenten erschienen als alle Deutschen verbindendes und charakterisierendes Element. Eine Aufwertung des deutschen Volkes durch die nordische Komponente wird bei der Behandlung der einzelnen deutschen Stämme ebenfalls deutlich. Die Merkmale der deutschen Rassen wurden auf die deutschen Stämme transformiert. Dabei ist zu sehen, daß jeder deutsche Stamm Rassenmerkmale besaß, auf die die Geschichte und die Einflüsse der Landschaften prägend gewirkt haben. Wie bei der Rassentypisierung hatte jeder deutsche Stamm ein nur ihn kennzeichnendes Merkmal, das wiederum zweifelsohne auf die jeweiligen Rassenelemente zurückging.

Die zu behandelnden deutschen Stämme waren die Friesen, Niedersachsen, Schlesier, Obersachsen, Thüringer, Hessen, Franken, Alemannen und Baiern; als ostdeutsche Stämme die Mecklenburger, Pommern, Ostpreußen und Brandenburger, dann die Bewohner des Sudetenlandes und des Protektorates Böhmen und Mähren.

Sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht schnitten die ostdeutschen Stämme schlechter ab. Sie wurden meist auf zwei Lehrbuch-

seiten abgehandelt. Ebensoviel „nordisches Blut" wie die Friesen besaßen die Niedersachsen. „Im einzelnen treten ... Unterschiede zwischen den verschiedenen Teilen des Stammes auf. Der Westfale ist anders geartet als der Bewohner der Lüneburger Heide, der Sauerländer anders als der Marschbauer. Der Niedersachse ist im allgemeinen groß und stämmig, hat helles Haar und blaue Augen, und die Gesichtszüge des scharf-gemeißelten Schädels treten deutlich hervor. Die meisten Niedersachsen sind stille Menschen von einem unbeugsamen Rechtsgefühl und einem tiefverwurzelten Freiheitssinn. Zu dem Hang nach Abstand voneinander gesellt sich bei ihnen der Sinn für Humor, der in den Dichtungen eines Wilhelm Busch oder auch in den Gestalten des Till Eulenspiegels und Münchhausens seinen Ausdruck findet." [14]

Diese Schilderung kam fast an die Idealvorstellung der Nationalsozialisten vom deutschen Menschen heran. „Große geschichtliche Leistungen hat der Stamm aufzuweisen. Die Niedersachsen ... waren ... wichtige Träger der Wiedernahme des deutschen Ostens. Schon 800 Jahre bevor sie über die Elbe nach Osten zogen, waren sie nach England vorgestoßen ... Noch heute zeigt der Brite in seinem Wesen die Spuren niedersächsischen Blutes." [15]

Gefahren – Die Entnordung des Deutschtums

Die behandelten deutschen Stämme galten als Bausteine des deutschen Volkes. Dabei sollte allen das Rassenelement des Nordischen, wenn auch ‚nur' in seelischer Hinsicht eigen sein. Dieses nordische Element, das jeder Deutsche besaß, mußte gepflegt und möglichst rein erhalten werden. Es sollte also gegen ganz bestimmte Gefahren, die zur Entnordung führen mußten, geschützt werden.

Die Gefahren, auf die im Erdkundeunterricht hingewiesen werden mußte, waren der Geburtenschwund, die Migration mit Landflucht sowie die Verstädterung und der eingeengte Siedlungsraum. Als Gefahren ganz besonderer Art galten die Minoritäten, besonders das Judentum. Es wurde als Gegenpol zur Ariertum abgestempelt. Als Schmarotzer und rassische Gefahr war es der Feind, den es ununterbrochen zu bekämpfen galt. Die Juden wurden für alle wirtschaftlichen und politischen Mißstände verantwortlich gemacht. Die Schuld an der Expansion des Judentums bekam die Weimarer Republik, die es duldete, daß das Judentum sich in führende Positionen setzte, die Rassenanschauungen abbaute und aus dem rassischen Problem eine religiöse Sache machte. Der Liberalismus galt als „Töter des Rasseinstinktes".

Es fehlten keineswegs Hinweise auf die Möglichkeiten der Gefahrenbeseitigung. Im wesentlichen war dies der Aufruf zur Rassenpflege und Rassenhygiene. Nachkommen sollten nur von rassisch wertvollen Eltern gezeugt werden. Nur das „Gute" und das „Starke" sollten sich durchsetzen. Die „Gesetze und Verordnungen zum Schutze des deutschen Volkes" sowie das „Gesetz zur Verhütung des erbkranken Nachwuchses" fanden Einzug in den Erdkundeunterricht. Das Ziel war eine Stärkung des deutschen

Volkes, die Züchtung einer höherwertigen Rasse auf Kosten des Ausmerzens der sogenannten Volksschädlinge, der Fremdrassigen und der Minderwertigen.

Die Darstellung ins Reich zurückgegliederter Gebiete

Begründung für die Rückgliederung einzelner Gebiete ins Reich waren die Inhalte des Versailler Vertrages. Er bildete die psychologische Grundlage und diente als manipulatorisches Mittel. Im Unterricht und in den Lehrbüchern wurde Deutschland als ein „blutendes" Deutschland, das überall, sowohl in den Grenzen als auch im Volkstum „blutende Wunden" besaß, dargestellt.

Die durch den Versailler Vertrag neu entstandene geopolitische Lage mußte revidiert werden. Dazu gehörte die Angliederung des Sudetengaus. Ihre Darstellung diente zusätzlich als Aufhänger zur Beschreibung des Tschechoslowakeibildes. So hätten Jahrhunderte der Not und Unterdrükkung dem Sudetengau ihren Stempel aufgedrückt. Durch Hunger wollte der tschecho-slowakische Staat (man beachte die Worttrennung) die Deutschen zwingen, ihr Volkstum aufzugeben und abzuwandern.

„Als das Leid unerträglich wurde, griff der Führer ein. Mit Zustimmung der leitenden Staatsmänner Italiens, Englands und Frankreichs trennte er am 1. Oktober das sudetendeutsche Land von der Tschecho-Slowakei und führte es zum großen deutschen Vaterlande heim" [16]. Im März 1939 wurde das Protektorat Böhmen und Mähren errichtet. Wie bei dem Sudetenland wurde die Rückgliederung mittels völkischen und rassischen Aspekten begründet. Auch die Darstellung der weiteren „ins Reich heimgekehrten" Gebiete erfolgte im Unterricht in ähnlicher Weise. Das völkische Problem wurde in den Vordergrund geschoben und das Selbstbestimmungsrecht wieder zur Verschleierung des brutalen und gewalttätigen Imperialismus mißbraucht.

5.4.6 Rassische Gesichtspunkte bei der Darstellung des Auslands: Die schwarze Bevölkerung in Afrika und USA

Im Sinne der NS-Ideologie hatte die Behandlung des Auslands vornehmlich eine kontraperspektivische Bedeutung: „Gegenbilder zum Deutschen" zeigen und so zu einer „vertieften Einsicht in deutsche Wesensart" führen. Von der Annahme ausgehend, daß das Verhältnis des Nationalsozialismus zu seinem erklärten „Erzfeind", dem Juden, hinreichend bekannt ist, soll hier gezeigt werden, wie man in den NS-Schulbüchern eine andere verachtete Rasse, nämlich den negriden Teil der Menschheit, darstellte.

Für Hitler selbst rangieren die Neger im Grenzbereich zwischen Tierreich und Menschheit. Er nennt sie „Halbaffen" und spricht ihnen jede „schöpferische Leistung" ab. Neger in akademischen Berufen sind für ihn lediglich Ergebnisse von „Dressur" und damit „Versündigung am Willen

des Schöpfers". Nach dieser höchsten Vorgabe kann man für die Darstellung der Afrikaner in den Schulbüchern nichts Gutes mehr erwarten [17].

In einigen Schulbüchern werden dem Afrikaner Merkmale niederster Art zugeordnet. So erscheinen die Pygmäen als „Tiermenschen", die abqualifizierend als „Waldneger" und „Waldzwerge" [18] charakterisiert werden. In Heimat und Welt sind sie „scheue und gedrückte Wesen" [19]; bei *E. Hinrichs* klettern sie wie Affen auf Bäume und schleichen durch das Unterholz wie Katzen. An einer anderen Stelle „lecken sie sich die Finger wie Affen" [20]. Zahlreiche Abbildungen zur Rassenkunde und dazugehörige Textteile beschreiben den Afrikaner als Inkarnation der Häßlichkeit. Seine seelischen Eigenschaften werden nicht minder negativ dargestellt: Sie sind träge, von sich selbst aus unlustig zu geregelter Tätigkeit, leben in den Tag hinein usw. [21].

Der Afrikaner erscheint als ein Wesen mit kindlichem Gemüt, das der ständigen Lenkung und Anleitung des „klugen Europäers" bedarf. Die Angehörigen der negriden Rasse werden als drittklassige Menschen abqualifiziert, die sich nur für niedere körperliche Arbeiten eignen [22]. Eine ideologiekritische Intepretation deckt die gesellschaftspolitische Funktion einer solchen Afrikadarstellung schnell auf: sie soll die Kolonialisierung Afrikas durch die Europäer weltanschaulich abstützen und rechtfertigen. So ist es auch nicht verwunderlich, daß sämtliche Lehrbücher im Afrikateil ausführlich auf die Verteilung der Kolonialreiche eingehen. Dabei wird natürlich der deutsche Anteil überproportional dargestellt.

Als extremes Beispiel für die europa- und germanozentrische Ausrichtung des Erdkundeunterrichts der NS-Zeit sei hier die Gliederung des Afrikateils in *Hinrichs* „Erdkundebuch für Höhere Schulen" von 1939 angeführt [23]:

– Zwei Drittel der Darstellungen zeigen die Dominanz der Europäer auf.
– Der deutsche Anteil wird ausführlich gewürdigt, nicht zuletzt auch unter dem Gesichtspunkt des kolonialen Gedankens, der die Rückgliederung der deutschen Kolonien propagierte (Anti-Versailles).

Ein interessantes Kapitel innerhalb des Afrikateils ist die Frage der Europäisierung der Afrikaner. Sie wird im allgemeinen abgelehnt, da sie einmal als gefährlich für die weiße Herrschaft und zum anderen als unvereinbar mit der Rassenlehre angesehen wird. Die krasseste Entgleisung findet sich in Hinrichs Erdkundebuch, wo sich der europäisierte Neger offenen Spott gefallen lassen muß [24]:

„Das Echte hat er verloren, das Neue hat er nur halb und äußerlich erworben. Alle Bilder von ‚modernen' Negern zeigen es deutlich: die europäisierte Kultur ist nicht echt bei ihm; sie wirkt wie ein Blechreklameschild an einem alten Bauernhaus." Dabei wird auf eine Abbildung verwiesen, die einen Afrikaner in weißem Hemd mit Stehkragen und Fliege zeigt, seine ebenfalls europäisierte Familie umgibt ihn.

Unter der Überschrift „Afrika den Afrikanern?" läßt Hinrichs Erdkundebuch einen Abschnitt folgen, in dem nachgewiesen werden soll, daß Afrikaner von ihrer rassischen Substanz her überhaupt nicht fähig sind, ein

geordnetes Sozialwesen zu organisieren. Von daher bedürften sie noch auf Jahrhunderte hinaus der Herrschaft des Weißen.

„Die Neger wollten der weißen Welt beweisen, daß die schwarze Rasse der europäischen Bevormundung nicht bedarf und sehr wohl zur Selbstregierung fähig ist. ... Im Gegensatz zu den meisten europäischen Kolonien ist es in Liberia bisher nicht einmal gelungen, ein friedliches Verhältnis zu den primitiven eingeborenen Stämmen herzustellen. ... Liberia ist heute wahrscheinlich der rückständigste Teil Afrikas überhaupt." [25]

„Afrika braucht zumindest für Jahrhunderte den Weißen als Herrn, Führer und Lehrmeister, als Bekämpfer der Seuchen und Krankheiten, als Wissenschaftler und Techniker auf allen Gebieten." [26]

Eine besonders häßliche Darstellung der Farbigen finden wir auch im Amerikateil der Lehrbücher, der die Rassendiskriminierung als positivsten Aspekt der USA hervorhebt. Bildaufnahmen zeigen meist Schwarze in niederer Stellung, so z. B. Neger in gebückter Haltung auf Baumwollfeldern, die von weißen „Herren" beaufsichtigt werden [27]. Makaber muten die folgenden Zitate aus Fischer-Geistbecks Mittelschulbuch an [28]:

„Zweifellos muß das Negerproblem in den Vereinigten Staaten einmal gelöst werden."

Wie diese Lösung aussehen könnte, wird im Oberschulbuch derselben Reihe angedeutet [29]:

„Die gelegentlich geübte Lynchjustiz ist eine Art Volksgerichtshof zur Bekämpfung der Rassenschande."

Hier wird man unweigerlich an die menschenunwürdigen Praktiken eines Roland Freisler erinnert.

5.4.7 Wehrerziehung

Eine wesentliche Aufgabe des nationalpolitischen Erdkundeunterrichts war die Erziehung der Jugend zum Wehrwillen. In *Jörgen Hansens* [30] 6. These „für einen nationalpolitischen Erdkundeunterricht" heißt es:

„Der Weckung, Förderung und Pflege des Ehr- und Wehrgeistes dienen die Wehrgeographie (Wehrgeologie) und das heldisch-kämpferische Erziehungsgut."

Franz Schnaß [31] widmet diesem Problem gar drei Thesen:

– In These 5 hat die „völkische Geographie die Schicksale der in Europas Kernraum verkeilten Nation" zu deuten.

– In These 8 ist es das „körperertüchtigende Erwandern der Heimatlandschaft".

– In These 10 wird „zum Bewundern des heldischen Einzelnen" angehalten.

Hier ordnet man sich bereitwillig den Forderungen der Wehrmacht unter, die Luftbild- und Karteninterpretation unter militärischen Gesichtspunkten forderte. Der Lehrplan für höhere Schulen von 1938 schreibt für Quinta schon eine Einführung in die Karte 1 : 100 000 (= Generalstabskarte) unter

besonderer Berücksichtigung ihrer Verwendbarkeit im Gelände vor. Außerdem sind wehrgeographische Geländebeschreibungen vorgesehen [32]. In Untertertia wird in „das Luftbild als Hilfsmittel bei ... wehrgeographischen Beobachtungen" eingeführt [33]. Wie der wehrkundliche Erdkundeunterricht konkret aussehen konnte, läßt sich unschwer aus Bd. 6 von Hinrichs Erdkundebuch entnehmen.

Die wehrgeographische Auswertung eines Luftbildes (Mainschlinge bei Urphar) soll unter der folgenden Aufgabenstellung erfolgen [34]:
„1. Wie würdest du vom Dorf Eichel ... einen Spähtrupp führen und wo würdest du ihn ansetzen, damit der Dorfausgang von Urphar gut zu beobachten ist?
2. Welche Geländeteile können von dem viereckigen Waldfleck links von Urphar eingesehen werden, welche nicht?
3. Beurteile die Hangsteile an verschiedenen Stellen, ob sie leicht oder schwer zu ersteigen sind!
4. Schätze die Zeit, welche nötig ist, um die ganze Strecke der Talstraße zurückzulegen, für eine marschierende Gruppe, für Rad- und Motorradfahrer! ...
5. Gib eine genaue Wegbeschreibung von Eichel bis Urphar!
7. Wo liegen Teile der Feldmark, in denen man leicht Deckung nehmen kann?
8. Welche Tarnungsmittel können verwandt werden bei Überschreitung des Wiesengrundes?
9. Zeichne eine Geländeskizze ...
10. Zeichne eine Wegeskizze des Höhenweges rechts des hinteren Prallhanges!"
Ein solcher Schulunterricht wirkt auf uns befremdend, steht aber in der deutschen Geschichte nicht einzigartig da: Schon 1890 hatte Wilhelm II auf der Berliner Schulkonferenz mehr Gewicht für die Interessen der „Landesvertheidigung" gefordert und 1899 einen „Ausschuß zur Förderung der Wehrkraft durch Erziehung" mitbegründet, dessen Ziel es war, militärische Begeisterung zu wecken und pazifistische Ideen im Deutsch- und Geschichtsunterricht zu bekämpfen.

Eine eingehendere Betrachtung der Geopolitik und der Kriegsschilderungen als wehrgeistige Schulung muß hier unterbleiben, ebenso die Darstellung des „kolonialen Gedankens" und des Auslandsdeutschtums. Daraus ergeben sich weitere Erziehungsperspektiven der zeitgeschichtlichen Didaktik-Erziehung.

Anmerkungen

[1] Vgl. zum Problem der nationalsozialistischen Schulpolitik vor allem: *Eilers, R.*: Die nationalsozialistische Schulpolitik. Studie zur Funktion der Erziehung im totalitären Staat. – Köln, Opladen 1963, und *Flessau, K.-I.*: Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus. – München 1977.

[2] *Otto, T.*: Nationale Erdkunde als Kernfach. – In: Geogr. Wochenschrift 1, 1933, S. 413–419.
[3] *Petersen, J.*: Die Neugestaltung des erdkundlichen Unterrichts. – In: Petersen-Schrepfer: Die Geographie vor neuen Aufgaben. Frankfurt/a. M. 1934, S. 1–60.
[4] *Gebauer, K.*: Die gegenwärtigen Aufgaben der Geographie im Unterricht. – In: Geogr. Zeitschrift 42, 1936, S. 139–143.
[5] *Hinrichs, E.*: Nationalsozialismus, Erziehung und Geographie. – In: Geogr. Anzeiger 34, 1933, S. 249–260.
[6] Bearbeitet nach den Angaben in: *Otto, T.*: Nationale Erdkunde als Kernfach, a.a.O., S. 419; *Klutze, F.*: Die Lehrpläne der Geographie an den höheren Schulen. – In: Geogr. Anzeiger 28, 1927, S. 351–359; *Eggers, W.*: Der Lehrplan in Erdkunde auf der Unterstufe der höheren Schulen in Preußen. – In: Geogr. Zeitschrift 36, 1930, S. 223.
[7] Bearbeitet nach den Angaben in: Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule. Amtliche Ausgabe des Reichs- und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. – Berlin 1938, S. 26 ff.
[8] *Schrepfer, H.*: Einheit und Aufgabe der Geographie als Wissenschaft. In: Petersen – Schrepfer: Die Geographie vor neuen Aufgaben, a.a.O., S. 61–85.
[9] *Hitler, A.*: Mein Kampf. Ungekürzte Ausgabe, München 1941, S. 452.
[10] Vgl. v. a.: Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule, a.a.O.
[11] *Bense, R.*: Rasse und Schule. – Braunschweig 1935, S. 24.
[12] *Eydt, A.*: Rassenpolitische Erziehung in der Volksschule. – Leipzig 1936, S. 164.
[13] *Müller, Th.*: Erdkunde, Leipzig 1935, S. 31.
[14] *Fox, R.* u. *K. Griep* (Hrsg.): Heimat und Welt. Teubners Erdkundliches Unterrichtswerk für höhere Schulen. Bd. 5: Das deutsche Volk und sein Siedlungsraum in Mitteleuropa, bearb. von K. Griep. – 2. Aufl., Leipzig und Berlin 1940, S. 81.
[15] Ebenda, S. 82.
[16] *Fox, R.* u. *K. Griep*, (Hrsg.): Heimat und Welt. Teubners Erdkundliches Unterrichtswerk für höhere Schulen. Bd. 1: Deutschland, bearb. von K. Griep. – Leipzig und Berlin 1939, S. 57.
[17] *Hitler, A.*: Mein Kampf. Zitiert nach: Gamm, H.-J.: Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. – München 1964, S. 60.
[18] *Hinrichs, E.* (Hrsg.): Erdkundebuch für höhere Schulen. 3. Teil: Die außereuropäischen Erdteile und die Weltmeere, I. Die Alte Welt und die Polargebiete, bearb. von G. Bartsch und W. Grotelüschen. – 3. Aufl., Verlag M. Diesterweg, Frankfurt/a. M. 1941, S. 10.
[19] *Fox, R.* u. *K. Griep* (Hrsg.): Heimat und Welt. Teubners Erdkundliches Unterrichtswerk für höhere Schulen. Bd. 3: Afrika, Asien, Australien, bearb. von M. Edelmann. – 3. Aufl., Verlag B. G. Teubner, Leipzig, Berlin 1941, S. 33.

[20] *Hinrichs, E.* (Hrsg.): Erdkundebuch für höhere Schulen, a.a.O., S. 9.
[21] *Kahnmeyer* u. *Schulze*: Realienbuch (No. 101). Ausg. A.–Velhagen und Klasing, Leipzig 1934, Teil II, S. 133.
[22] *Hinrichs, E.* (Hrsg.): Erdkundebuch für höhere Schulen, a.a.O., S. 40.
[23] Ebenda, S. VII.
[24] Ebenda, S. 76.
[25] Ebenda, S. 76 f.
[26] Ebenda, S. 77.
[27] *Fox, R.* u. *K. Griep* (Hrsg.): Heimat und Welt. Teubners Erdkundliches Unterrichtswerk für höhere Schulen. Bd. 4: Nord- und Südamerika, bearb. von M. Edelmann. – 2. Aufl., Leipzig und Berlin 1940, S. 39.
[28] *Leonhardt, R., O. Müller* u. *R. Müller* (Hrsg.): Fischer-Geistbeck: Erdkunde für Mittelschulen. Teil 4, Außereuropa, bearb. von R. Müller. – Verlag R. Oldenbourg, München u. Berlin 1943, S. 137.
[29] *Bitterling, R.* u. *Th. Otto* (Hrsg.): Fischer-Geistbeck: Erdkunde. Teil 7, Die staatliche und wirtschaftliche Gestaltung der Erde, bearb. von P. Wagner, R. Liebscher, C. C. Buchner u. R. Oldenbourg. – München und Berlin 1940, S. 110.
[30] *Hansen, J.*: Zehn Thesen für einen nationalpolitischen Erdkundeunterricht. – Frankfurt 1937. S. 3–7.
[31] *Schnaß, F.*: Zehn Thesen für den Erdkunde-Unterricht. – In: Pädagogische Werke 1935, S. 714.
[32] Erziehung und Unterricht in der höheren Schule, a.a.O., S. 114.
[33] Ebenda, S. 120.
[34] *Hinrichs, E.* (Hrsg.): Erdkundebuch für höhere Schulen. 6. Teil, Die Erde als Lebensraum, bearb. von E. Hinrichs, E. Pfalz u. L. Dörring, Frankfurt/a. M. 1939, S. 183.

5.5 Franz Schnaß – seine Bedeutung für den Erdkundeunterricht

*Walter Sperling**

5.5.1 Vorbemerkungen

Das von Frau Hoffmann vorgetragene Kurzreferat kann hier im Wortlaut nicht wiedergegeben werden, da die Referentin aus gesundheitlichen Gründen nicht in der Lage war, den Text termingerecht abzuliefern. Das Thema ihrer Zulassungsarbeit hieß „Franz Schnaß (1889–1957) – Leben, Werk, Bedeutung für den Erdkundeunterricht". Im Vortrag wurden die wichtigsten Ergebnisse der schriftlichen Arbeit zusammengefaßt, und es zeigte sich, daß die Tagungsteilnehmer sehr interessiert an dieser Biographie waren, zumal sich einige Parallelen zur Persönlichkeit und zum Werk von Julius Wagner (siehe *K. E. Fick* in diesem Band) andeuteten.

Das Kernstück der Arbeit bildet die Personalbibliographie von F. Schnaß mit 278 Titeln, von denen die wichtigeren annotiert wurden. Außerdem wurden Rezensionen über Arbeiten von Schnaß nachgewiesen. Allein diese Materialsammlung bildet eine zuverlässige Materialgrundlage für weitere Studien. Schwieriger ist es – im Rahmen einer Zulassungsarbeit für das Lehramt an Realschulen – der Person Schnaß' gerecht zu werden und seine Weltanschauung in den Zeitgeist einzuordnen. Es gelang der Referentin, die Enkelin von Schnaß und eine ehemalige Kollegin von ihm ausfindig zu machen und mit ihnen in freundschaftliche Verbindung einzutreten. Aus diesen Kontakten ergaben sich weitere Hinweise, die aber wegen ihres persönlichen und vertraulichen Charakters behutsam gedeutet werden sollten. Es kann hier weder um eine Heroisierung noch um eine „Abrechnung" gehen.

Insgesamt wird deutlich, daß das Bild, das wir bis jetzt vom Leben und Wirken Franz Schnaß' haben, in einigen Punkten korrigiert werden muß. Notwendig für die Weiterarbeit an diesem Thema ist die Erschließung der Quellen seines Denkens, also die Diskussion der gesamten Literatur, die in seinem Werk in großer Fülle genannt und zitiert wird.

5.5.2 Leben

F. Schnaß wurde am 25.1.1889 in Düsseldorf geboren. Sein Vater, der von Beruf Musiklehrer war, starb bereits vor der Geburt des Sohnes. Er wurde von seiner Mutter und seiner Tante erzogen. Nach dem Erwerb des

* Der Berichterstatter dankt Frau Mechthild Hoffmann für die gründliche Materialerschließung und für die Zustimmung, die Ergebnisse ihrer Arbeit in dieser Form und mit teils eigenen Interpretationen versehen darzustellen.

Einjährigenzeugnisses siedelte er nach Rheydt über, wo er die Präparandenanstalt und anschließend das Lehrerseminar besuchte. 1909 wirkte Schnaß an der Volksschule Hossenhaus bei Solingen, daneben betrieb er autodidaktische Studien mit der Absicht, Seminarlehrer zu werden. Noch im gleichen Jahr verließ er den Schuldienst und erwarb nach eineinhalbjährigem Besuch einer Kölner Oberrealschule 1911 das Reifezeugnis; daneben hörte er schon Vorlesungen und schrieb seine ersten Abhandlungen. In sechs Semestern studierte er in Bonn und Gießen Philosophie, Theologie, Deutsche Philologie, Kunstgeschichte, Geographie, Geologie und Volkswirtschaftslehre; am 17. September 1914 wurde er mit einer Dissertation „Die Grundlagen der Hartmannschen Ästehtik" und einer ausgezeichneten Prüfung zum Doktor der Philosophie promoviert. Von 1915 bis 1919 war er als Seminarlehrer in Kettwig, Saarbrücken und Hattingen tätig, von 1919 bis 1943 als Oberlehrer (Studienrat) im höheren Schulwesen der Stadt Hannover, von 1944 bis 1946 an einem Gymnasium in Lemgo, wo er wegen eines kriegsbedingten Augenleidens vorzeitig aus dem Schuldienst entlassen wurde. Bis zu seinem Tod am 5. September 1957 war er weiterhin schriftstellerisch und in der Volkshochschularbeit tätig.

5.5.3 Werk

Das publizierte Werk von Schnaß ist sehr umfangreich und vielseitig. Die von M. Hoffmann erarbeitete Personalbibliographie umfaßt 278 Titel, darunter allein 104 Titel zur Geographie und zum Erdkundeunterricht und weitere 103 Titel zur Germanistik und zum Deutschunterricht. Weitere Beiträge gelten der Philosophie, Pädagogik, Theologie, Musikwissenschaft, Kunsterziehung und der Lebensgestaltung. Beachtlich ist auch die Zahl der Monographien sowie der Anthologien und Quellensammlungen, die er allein oder gemeinsam mit anderen herausgab. Unter den kleineren Arbeiten überwiegen unterrichtspraktische Beiträge sowie Biographisches, wobei die Spannweite sehr breit ausgelegt ist.

Ein gewisses Licht auf diese fleißige, manchmal fast rastlos anmutende Publikationstätigkeit werfen die zahlreichen Besprechungen seiner größeren Werke, die M. Hoffmann für ihre Annotationen herangezogen hat. Hier muß festgestellt werden, daß die Rezensionen zum Teil namhaften Gelehrten und Schulmännern anvertraut worden sind, was für ein gewisses Ansehen spricht. Im allgemeinen wird sein Sammelfleiß gelobt, doch ist auch von der unkritischen Übernahme der Ansichten anderer Autoren die Rede. Insgesamt aber überwiegen Lob und Zustimmung, nicht zuletzt weil er den Zeitgeist und damit auch manche Modeströmungen dieser Jahre so vortrefflich zum Ausdruck bringen konnte.

M. Hoffmann kommt zu dem Ergebnis, daß Schnaß' Bedeutung als Germanist und Deutschmethodiker größer war denn die als Geograph und Erdkundemethodiker. Das bestätigen auch die biographischen Angaben in „Kürschners deutschem Literatur-Kalender" (bis 1963). Schon 1914, im Jahr der Promotion, erschien das Buch „Der Dramatiker Schiller" und

1921 im gleichen Jahr der zweite Teil der Erdkundemethodik „Lehren und Lernen", im selben Verlag das Werk „Hebbels Lyrik und Epik im Rahmen seines Lebens". Am bedeutendsten ist die Arbeit „Die Einzelschriften im Deutschunterricht", die zuerst 1932 erschien, fünf Auflagen erreichte und ihn bis zu seinem Tode beschäftigte.

Das erste geographische Buch erschien 1917 und trägt den Titel „Das deutsche Dorf", 1918 folgt „Anleitung und Stoffe zu meereskundlichen Studien und Stunden", das immerhin schon so bekannte Persönlichkeiten wie A. Frenzel, H. Haack und G. Mecking als Rezensenten findet. 1919, gleichzeitig mit dem ersten Teil von „Lehren und Lernen", erschien „Die erdkundliche Schülerbücherei", eine kommentierte Bücherliste, 1921 eine gewichtige Denkschrift zur geographischen Lehrerbildung, 1934 die „Nationalsozialistische Heimat- und Erdkunde mit Einschluß der Geopolitik und des vaterländischen Gesamtunterrichts" und 1938 die „Nationalpolitische Heimat- und Erdkunde", keine Zweitauflage der vorigen, sondern ein neues eigenständiges Buch. In den Kleinschriften findet man viele Themen, die sich aber meist um den „roten Faden" Quellenbehandlung, Bildbetrachtung, Arbeitsschulunterricht und Medieneinsatz gruppieren.

Nach 1945 sind 34 Titel, darunter 19 zum Geographieunterricht nachzuweisen, beginnend mit „Schauende Geologie in der Heimatkunde" (1948). 1951 folgen die ;„Stundenbilder aus Heimat- und Erdkunde", 1953 „Der Erdkundeunterricht", dessen 3. Auflage postum von P. Gerbershagen 1964 besorgt worden ist. Wie geschah es, daß der Autor der „Zehn Thesen für den Geographie-Unterricht" (1935) zu solchen Ehren kommen konnte?

5.5.4 „Lehren und Lernen, Schaffen und Schauen"

Das geographiemethodische Hauptwerk ist zweifellos „Lehren und Lernen, Schaffen und Schauen in der Erdkunde. Eine zeitgemäße Methodik". Der erste Teil mit dem Untertitel „Die wissenschaftlichen Grundlagen" erschien 1919, die zweite verbesserte und erweiterte Auflage 1923 (XV, 302 S.), der zweite Teil „Die unterrichtlichen Maßnahmen" folgte 1921 (2. erweiterte Auflage 1926, VIII, 246 S.). Der angekündigte dritte Teil über erdkundliche Lehrmittel ist nie erschienen.

Das Werk wurde in die Reihe „Schriften für Lehrerfortbildung" (Nr. 9, Nr. 18) aufgenommen, die von A. Herget, Professor an der Lehrerbildungsanstalt in Komotau (Č.S.R.), herausgegeben wurde, der in seinem knappen Geleitwort betont, daß er Schnaß zum Schreiben aufgefordert hat. Verlegt wurde beim Schulwissenschaftlichen Verlag A. Haase in Prag (Wien, Leipzig), woraus sich wohl einige Schwierigkeiten ergeben haben, die zum Nichterscheinen des dritten Bandes geführt haben müssen. Es gelang nicht, den Vorgang zu rekonstruieren, der wohl einige Aufschlüsse über persönliche Verbindungen gebracht hätte.

Folgende Widmung ist vorangestellt: „Meinem hochverehrten Lehrer, Herrn Geheimrat und Universitätsprofessor Dr. Alfred Philippson in Bonn, dem verdienten Erforscher Griechenlands und Kleinasiens, dem muster-

gültigen Darsteller Europas und des Mittelmeergebietes in aufrichtiger Dankbarkeit vom Verfasser". Das sagt der 30jährige Autor dem Bonner Geheimrat, der wegen seiner jüdischen Herkunft später im Konzentrationslager Theresienstadt einsaß, während Schnaß den Rassenhaß offen unterstützte und 1944 schreibt: „Der nordische Mensch hat Vorsorge zu treffen, daß es in seinem Staat keine Neger gibt, keine Gelben, keine Mulatten und keine Juden" (S. 114).

Zunächst zum Buch selbst, das auch heute noch mit Gewinn gelesen werden darf. Der Einleitungsteil „Zur Geschichte der Erdkunde als Wissenschaft und Unterrichtsfach" (S. 1–122) ist bis heute unübertroffen und wurde oft abgeschrieben. Bemerkenswert sind die Literaturhinweise und Personalia, die ohne persönliche Kommunikation so nicht hätten ausfallen können. Leider scheint es keinen Nachlaß mit den Briefschaften zu geben.

Der zweite Teil „Allgemeine und besondere Erdkunde" (S. 122–197) und der dritte „Lehr-Theorie" (S. 198–302) und in Teil II „Lehrpraxis" (S. 1–82) und „Die Heimat im erdkundlichen Schaffen und Schauen" (S. 82–246) zeigen wieder die große Belesenheit, geben bei aller Unordnung aber auch viele Impulse.

Das „Verhältnis von allgemeiner und besonderer Erdkunde" bewegte Schnaß bis zu den letzten Schriften sehr stark. Dieser Problematik galt auch seine Umfrage (*Schultz* 1977), die er mit großer Unbefangenheit in die Wege geleitet hat (s. u.). Das Ergebnis der Befragung wurde der ersten Auflage von Teil I lose beigelegt, in der zweiten Auflage wurde es eingearbeitet. Da er seitenlang die (teils widersprüchlichen) Ansichten anderer Autoren zitiert, ist es nicht ganz leicht, seine eigene Meinung zu ermitteln. Tatsächlich würde es schwer fallen, den Nachweis zu finden, er hätte der Länderkunde den Vorzug gegeben. Das belegen letzten Endes auch die sehr breiten Ausführungen zu den einzelnen Zweigen der Allgemeinen Geographie, während anschließend über die Länderkunde gar kein eigener Abschnitt folgt. Die Erdkunde in der Schule, „deren Krone die Länderkunde darstellt", soll eine Typenlehre sein, die immer wieder das Allgemeine herausstellt. Man könnte das auch – mit unseren heutigen Worten – als „thematische Geographie" bezeichnen.

Das „Lehren" wird teleologisch gesehen, immer wieder ist vom „Lehrziel" die Rede. Mit „Lernen" ist nicht nur die Schülertätigkeit gemeint, sondern vielmehr die Weiterbildung des Lehrers. Seine Methodik ist im Grunde genommen eine Anleitung zum Weiterstudieren, stets auf das Ziel ausgerichtet, den Unterricht wissenschaftsnäher zu machen. Das „Schaffen" betrifft aber vorwiegend den Schüler, er meint „forschungsähnliches Lernen". Mit dem „Schauen" schließlich wird die Kontemplation angesprochen.

5.5.5 Bedeutung für den geographischen Unterricht

Schnaß kann zu den bedeutendsten Erdkundemethodikern der Zwischenkriegszeit gerechnet werden, selbst in der geographiedidaktischen Nachkriegsliteratur muß er erwähnt werden. In die Zukunft weisen nicht nur

die Vorschläge zu einem arbeitsschulmäßigen Erdkundeunterricht, sondern auch zum Medieneinsatz, zur Quellenbehandlung, zur geographischen Museumsarbeit, zur Lehrwanderung, zur Lehrerbildung und Lehrerweiterbildung. Hier befindet sich Schnaß nicht nur auf der Höhe seiner Zeit, manchmal eilt er auch seiner Gegenwart voraus.

Dazu kommen Gedanken über die Auswahl der Lehrstoffe, die Arbeit mit Quellen, den Einsatz von Medien, die geographische Lehrwanderung, die Museumsarbeit, den Beitrag der Geographie zum Naturschutz und zur Landschaftspflege, den Beitrag der Volkswirtschaftslehre, die Fächerverbindungen und die Arbeitsformen. Er fordert „genetisch vergleichendes Betrachten der Inseltypen, ... Hamburg betrachten wir als typischen Großhafen, Essen als echte Fabrikstadt usw.". Erst in den fünfziger Jahren (Knübel 1957) war die Zeit so weit, daß man darüber diskutieren konnte, nur fehlte den Nachahmern der theoretische und wissenschaftliche Fundus, diese Forderung nochmals so überzeugend vorzutragen. Für die Biogeographie fordert er die „ökologisch-physiognomische Betrachtung". Die Geographie des Menschen wird als „anthropogeographische Wechselwirkungslehre" verstanden. In der Kulturgeographie sieht er an erster Stelle die Arbeit des Menschen, deshalb hebt er hier die Wirtschaftsgeographie hervor. Die Siedlungsgeographie soll zu historischen Fragestellungen führen. Er sieht den „Gegensatz der Villen- und Arbeiterviertel" und bereitet damit den Weg für die heutige Sozialgeographie.

5.5.6 Person und Weltanschauung

Schnaß war ein Einzelgänger. Das wird übereinstimmend von denen berichtet, die ihn gekannt haben. Bei seiner Beisetzung in Fallingbostel war kein Fachkollege anwesend; abgesehen von einer Notiz in den „Mitteilungen des Niedersächsischen Philologen-Verbandes" (H. 1, 1958, von I. Hakemeyer) finden wir keinen Nekrolog in irgendeinem Fachorgan. Im „Verband Deutscher Schulgeographen" hat sich Schnaß nie bemerkbar gemacht, wenn er auch gelegentlich im „Geographischen Anzeiger" und später noch in der „Geographischen Rundschau" publizierte.

Dennoch war Schnaß durchaus kontaktfreudig. Das zeigen nicht nur die lebhaften Briefwechsel mit den „Ehemaligen", die ihm lebenslang zugetan waren. 1919 startete er eine Umfrage über Wesen, Wert und Methode der Erdkunde, die von den Professoren Dr. Braun (Greifswald), Dr. Friedrichsen (Königsberg i. Pr.), Dr. Günther (München), Dr. Hassert (Dresden), Dr. Hettner (Heidelberg), Dr. Krebs (Frankfurt a. M.), Dr. Machatschek (Prag), Dr. Meinardus (Münster), Dr. Redlich (Prag), Dr. Schlüter (Halle), Dr. Supan (Breslau), Dr. Ternanist (Graz), Dr. Ule (Rostock) und Dr. Walther (Halle) zum Teil recht ausführlich beantwortet wurde.

Wie M. Hoffmann in Erfahrung gebracht hat, suchte Schnaß in seinem regelmäßigen Urlaubsdomizil bei Innsbruck immer die Gesellschaft von Professoren, Lehrern und Schriftstellern, einen Kreis, über dessen Zusammensetzung leider nichts in Erfahrung gebracht werden konnte. Wir er-

fahren, daß Stefan Andres, Hermann Hesse und Serge Jaroff in seinem Hause zu Gast waren, andere Namen mögen der Enkelin wohl entfallen sein.

War Schnaß ein Vielschreiber? Ohne Zweifel war er das, manche Gelegenheitsarbeit kann schnell vergessen werden. Andere enthalten grundsätzliche Betrachtungen, die jahrelang gewachsen sind und wie ein roter Faden das gesamte Werk durchziehen. Immer beeindruckt seine Belesenheit, er kannte das gesamte Fachschrifttum, die didaktisch und methodische Literatur; auch in Philosophie, Pädagogik, Kunstgeschichte, Naturwissenschaften (besonders Geologie) und Volkswirtschaftslehre kannte er sich aus. Die Besprechungen kritisieren in den von ihm zusammengestellten Bibliographien mehrfach das unkritische Übernehmen („Weniger wäre mehr gewesen"), man kann aber auch unterstellen, daß den Rezensenten diese Breite abging. Allerdings scheinen die Verknüpfungen manchmal etwas unmotiviert und wahllos zu sein.

Beispielsweise erscheinen im Jahr 1933, als andere auf die Straße gingen, 28 Aufsätze von ihm und gleichzeitig 134 Buchbesprechungen in der „Pädagogischen Warte", die er selbst mit herausgab. Daß er diese Bücher nicht nur angelesen hat, zeigen die vielen Anstreichungen und Anmerkungen (in Einheitskurzschrift) in seinen Handexemplaren. Seine Schaffenskraft war trotz des angegriffenen Gesundheitszustandes unermüdlich, in der Regel brauchte er nur fünf Stunden Schlaf und glich dies durch eine bedachte Lebensführung aus.

Schwieriger ist der „politische Mensch" Schnaß zu beurteilen. Von seinen Bekannten wird er übereinstimmend als „unpolitisch" beschrieben. Das kann eine Schutzbehauptung sein, auch ist nicht bekannt, ob er je einer politischen Partei, insbesondere der NSDAP, angehört hatte. Es würde durchaus zum Bild des Einzelgängers passen, wenn er sich von der Tagespolitik fernhielt.

Schon im Lebenslauf, den er der Dissertation (1914) beifügt, bekennt er, daß ihn als Schüler und Student „lebhafte Weltanschauungsfragen" beschäftigen. Im gleichen Jahr erscheint die Schrift „Die Arbeitsmotive und der Sozialismus", gibt es hier einen Hinweis? Obwohl die Pflichterfüllung als ein hervorstechendes Charaktermerkmal genannt wird, meldet er sich nicht zum Kriegsdienst, sondern faßt den Plan, die Anerkennung als Wissenschaftler anzustreben und zwischenzeitlich seinen Lebensunterhalt vom Vermögen seiner zukünftigen Frau zu bestreiten. Es wäre voreilig, diesen Charakterzug als Egoismus oder Eitelkeit abzuqualifizieren, vielmehr stand er in der Tat in weltanschaulichem Hader mit dem Geist seiner Zeit.

Es gibt mehrere Belegstellen, die auf eine Annäherung zu sozialistischen Ideen hinweisen, auch Verbindungen zu Kollegen wie etwa H. Scharrelmann, denen es erst durch die „Revolution", wie er die Wende von 1918/19 nennt, vergönnt war, wieder eine Lehrtätigkeit auszuüben. Sein Sozialismus zielte auf die Aufhebung der Klassengegensätze: „Unserer Jugend frommt weder der lachende noch der böse Blick für die Großstadt und Industrie. Es gilt die rechte Mitte einzuhalten. Doch müssen ihr die Augen geöffnet werden über die Ursachen unserer gegenwärtigen Kulturkrise und des

Staatsruins, der eine Folge des kapitalistischen Industrialismus ist" (Schnaß 1923, S. 218). Vergeblich sucht man ein Bekenntnis zur Monarchie, doch werden (unter Bezug auf S. Passarge) auch „sozialistische Irrlehren" verdammt. „Völkerversöhnung" wird als Heilmittel empfohlen, eine Idee, die nach 1945 wieder auftaucht.

Die Bearbeiterin vermutet eine Distanz zur Weimarer Republik, die sie mit „Weltfremdheit" erklärt. Zweifellos gibt es Hinweise für eine solche Haltung, andere Belege stehen dagegen. Da ist das Bekenntnis zur Arbeitsschulpädagogik und zur Einheitschule, die durch Art. 148 der Weimarer Verfassung zum Staatsprinzip gemacht worden waren. Schnaß war großdeutsch eingestellt, vielleicht fühlte er sich deshalb verkannt und wurde von den Nationalsozialisten vereinnahmt. Zu schnell ist er 1934 mit seiner neuen „nationalsozialistischen" Erdkundemethodik auf dem Markt. Hoffte er auf den Lehrstuhl für Geographie an der Pädagogischen Akademie, den Brüning wegen seiner sozialdemokratischen Einstellung quittieren mußte? Schnaß blieb Studienrat, hier hatte er den notwendigen Freiraum für seine Publikationstätigkeit.

Aus der „nationalsozialistischen" wurde 1938 die „nationalpolitische" Erdkunde. Im Inhalt zehrt er immer noch von Harms „vaterländischer" und von Hauptmanns „nationaler" Erdkunde. Aus dem „Erlebnis" wird die „Tat". Die Gliederung strafft sich: der Heimatgedanke – der Rassegedanke – der politische Gedanke – der koloniale Gedanke – der sozialsittliche Gedanke – der organische Gedanke.

Unverständlich bleibt die Einstellung zum Rassegedanken. Dem Schüler Philippsons wird man kaum unterstellen dürfen, daß er den kleinbürgerlichen Rassenhaß der braunen Horden, denen er innerlich fernstand, in dieser Form billigte. Bemerkenswert ist ein Zitat aus dem Jahre 1934: „Wir wollen die Arbeit und den Glauben der Fremdvölker achten und die oberflächliche und rohe Ansicht zurückweisen, Farbige seien Halbmenschen, seien Wilde, deren Heidentum bekämpft, deren Glaube erstickt, deren Kraft rücksichtslos ausgebeutet werden dürfe. Die Sünden der Weißen gegen Farbige dürfen wir nicht verschweigen" (1934, S. 59). Das klingt maßvoll, nach Weltbürgertum und Völkerverständigung. Wenn er das 1951 wieder aufgreift, so kann ihm dies abgenommen werden. Auch Hitler scheint er durchschaut zu haben, für ihn hatte er kein Format. 1944 wird er in einem Brief mit dem Rattenfänger von Hameln verglichen. Aber unverständlich bleibt der Neger-Aufsatz im gleichen Jahr.

Ist Schnaß mit dem Jahre 1945 in ein neues Kleid geschlüpft? Er nennt sich jetzt mit Vornamen nicht mehr Franz, sondern Frank Schnaß; dieser Wandel hätte besser zum Jahre 1933 gepaßt. Auch hier ein Widerspruch, der schwer zu lösen ist. Doch „Heimatverbundenheit und Weltoffenheit", das ist der alte Tenor der Schulreform und der Arbeitspädagogik.

5.5.7 Schluß

Die Arbeit von M. Hoffmann hat zweifellos dazu beitragen können, Leben und Werk von Franz Schnaß und seine Bedeutung für den Erdkundeunterricht anders zu profilieren, als dies nach der Lektüre der „Zehn Thesen" den Anschein hat. Schnaß war in erster Linie Deutschkundler, aber die Geographie bot ihm das Material, seine Ideen konkret zu gestalten. Er schrieb Vieles und Widersprüchliches, aber er war kein eitler Opportunist, der sich äußere Ehren ersehnte. Er lobte gern und viel, was ihm den Ruf eintrug, unkritisch zu sein, doch er tadelte auch scharf. Er wollte mehr Wissenschaft in die Schule bringen und entging nicht der Versuchung, auch Halbbildung zu verbreiten. Andere Autoren haben mehr von ihm übernommen, als dies aus deren Zitaten hervorgeht. Originell war er im Verbinden und Verknüpfen, einfach und zeitgebunden in der Grundanschauung. Weitere Erkundungen und gründliche Inhaltsanalysen seiner Texte sind notwendig, den Menschen Schnaß und seine zeitgebundene Umwelt verständlich zu machen.

5.5.8 Wichtige Schriften von Franz Schnaß (Auswahl)

1914
Die Grundlagen der Hartmannschen Asthetik. – Diss. Köln.
Die Arbeitsmotive und der Sozialismus. Anregung zu volkswirtschaftlichen Betrachtungen auf der Oberstufe. – (= Deutsche Blätter für erzieherischen Unterricht, Nr. 33 und Nr. 34), Langensalza.
1917
Das deutsche Dorf. Eine Anregung zur siedlungsgeographischen Vertiefung der Vaterlandskunde. – Lehrerfortbildung, Beiheft Nr. 10.
1919
Die erdkundliche Schülerbücherei. Ein Beitrag zum schaffenden Lernen in Gestalt einer fachwissenschaftlich geordneten Bücherliste für alle Schulgattungen. – (= Schaffende Arbeit und Kunst in der Schule, Beiheft Nr. 85), Leipzig/Prag/Wien.
1921
Die erdkundliche Lehrerbildung im Rahmen der pädagogischen Akademie. Eine Denkschrift mit bibliographischer Beilage: Grundstock einer geographischen Lehrerbücherei, zugleich Aufgaben für Arbeitsgemeinschaften. – (= Schriften für Lehrerfortbildung, Nr. 19), Leipzig/Prag/Wien.
1923
Lehren und Lernen, Schaffen und Schauen in der Erdkunde. Eine zeitgemäße Methodik. I. Teil: Die wissenschaftlichen Grundlagen. – (= Schriften für Lehrerfortbildung, Nr. 9), 2. verbesserte und erweiterte Auflage, Leipzig/Prag/Wien.
1926
Lehren und Lernen, Schaffen und Schauen in der Erdkunde. Eine zeitgemäße Methodik. II. Teil: Die unterrichtlichen Maßnahmen. – (= Schriften für Lehrerfortbildung, Nr. 18), 2. Auflage, Leipzig/Prag/Wien.

1932
Die Einzelschrift im Deutschunterricht. Theorie und Praxis psychologischer Auswahl und arbeitsunterrichtlicher Durchsprache von Erzählungen, Novellen, Dramen und Opern im 5.–10. Schuljahr. – (= Der Bücherschatz des Lehrers), Osterwieck (Harz).
1935
Zehn Thesen für den Geographieunterricht. – In: Pädagogische Warte, S. 714–715.
1938
Nationalpolitische Heimat- und Erdkunde. Eine lebensnahe Methodik. – (= Die nationalsozialistische Erziehungsidee im Schulunterricht), Osterwieck (Harz).
1949
Heimatverbundenheit und Weltoffenheit als Ergebnis erdkundlicher Bildung. – In: Blätter für Lehrerfortbildung, S. 68–73.
1964
(mit *P. Gebershagen*): Der Erdkunde-Unterricht. – 3. Auflage, Bonn-Bad Godesberg.

Literatur

Flessau, K. I. (1977): Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus. – München.
Hoffmann, M. (1979): Franz Schnaß (1889–1957). Leben, Werk, Bedeutung für den Erdkundeunterricht. – Trier (unveröff. Manuskript).
Hornbogen, H. (1973): Politisches Lebensraumdenken im Deutschen Reich und seine Rezeption durch erdkundliche Schulbücher bis 1945. – Diss. (PH Ruhr), Dortmund.
Knübel, H. (1957): Exemplarisches Arbeiten im Erdkundeunterricht. – In: Geographische Rundschau, 9, S. 56–61.
Schramke, W. (1975): Zur Paradigmengeschichte der Geographie und ihrer Didaktik. – (= Geographische Hochschulmanuskripte, 2), Göttingen.
Schultz, H. D. (1977): Die Situation der Geographie nach dem ersten Weltkrieg. Eine unbekannte Umfrage aus dem Jahre 1919, historisch kommentiert. – In: Die Erde, 108, S. 75–102.

5.6 Einige Anregungen aus alten Geographie-Schulbüchern

Wolf-Dieter Grün

Seit einigen Jahren trage ich alte Geographie-Lehrbücher, Atlanten, Lehrerhandbücher und Zeitschriften zusammen. Wenn man über etwas handwerkliches Geschick und den notwendigen Platz verfügt, ist es ein billiges Hobby, denn man bekommt vieles geschenkt. Meine Sammlung ist nicht repräsentativ, in keiner Bedeutung dieses Wortes; vieles ist beschädigt oder unvollständig, auch besitze ich keine vollständigen Reihen.

Die Schulbücher, die ich hier meine, stammen aus dem Zeitraum von vor ca. 100 Jahren bis zum 2. Weltkrieg. Für den Gebrauch im Unterricht sind sie veraltet, aber noch nicht alt genug, als daß man sie als Antiquitäten teuer verkaufen oder auseinanderreißen und hinter Glas ins Wohnzimmer hängen könnte.

Aber sind diese Werke wirklich in jeder Beziehung veraltet? Immerhin haben zum Teil bedeutende Geographen und erfahrene Pädagogen daran mitgearbeitet. Die Beziehungen zwischen Geographie und Pädagogik waren in der Vergangenheit manchmal sehr eng, hier nur drei Männer als Beispiel für die vielen, die in beiden Bereichen intensiv tätig waren: Carl Ritter, Alfred Kirchhoff und Hermann Lautensach. Diese Erfahrung sollte man sich, so weit sie verschüttet ist, wieder zunutze machen.

Zunächst einmal enthalten die alten Schulbücher im Text eine Menge von Zahlen, Daten, Fakten, nicht viel anders als jedes moderne Lehrbuch. Hier kann man sich die manchmal erstaunliche Kontinuität der Lehrbücher und Atlanten zunutze machen und Material aus verschiedenen Jahren bzw. verschiedenen Jahrzehnten vergleichen, oder man kann neues Material in der sehr anschaulichen Art der alten Schulbücher aufbereiten und dann vergleichen.

Vor der Jahrhundertwende waren die Lehrbücher nur sehr spartanisch illustriert: einige Profile, Schemazeichnungen und etwas Statistik, graphisch aufbereitet, die sich durch große Anschaulichkeit auszeichnen. Daneben waren die „Typenbilder" im Gebrauch, große auf Pappe oder Leinwand aufgezogene farbige Bilder, die während des Unterrichts in der Klasse aufgehängt wurden und die den Schülern möglichst viele typische Sachverhalte auf engstem Raum zeigen sollten. Später wurden einige dieser Typenbilder in Lehrbücher übernommen. Zu unrecht wurden sie dann allerdings sehr schnell von Fotos verdrängt. Das Foto sieht zwar dokumentarischer aus, die Zeichnung hat aber den Vorteil, etwas räumlich oder zeitlich raffen zu können. Da es aber auch zahlreiche dieser Abbildungen in der Art von Luftbildern gibt, ist es reizvoll, sie mit heutigen Luftbildern zu vergleichen, z. B. Hamburger Hafen oder Mannheim.

Manche Abbildungen, die das Bild des geographischen Lehrbuches für lange Zeit regelrecht geprägt hatten, sind heute ganz oder bis auf kümmerliche Reste verschwunden. Dazu gehören die Profile. Bei *Stieler's Schul-Atlas* von 1878 sind viele Karten an den Seiten noch mit Profilen versehen,

fast auf jedem Blatt dieses Atlasses befindet sich auch ein Profil. – Und heute ...? Auch aus den alten Lehrbüchern kann ich viele Beispiele anführen. Meist erscheinen sie als schwarze Schattenrisse, oft sind überhöhten Darstellungen nicht überhöhte gegenübergestellt. (Beispiel: Durchschnitt durch Südwestdeutschland. (Prospekt) *Haack–von Seydlitz: Atlanten/ E. von Seydlitz: Geographie.* Gotha/Breslau 1913).

Seit etwa 1900 wurden unter dem Einfluß von William Morris Davis und Gustav Braun aus den Profilen Blockbilder, die an Deutlichkeit und Anschaulichkeit ebenfalls nichts zu wünschen übrig lassen. (Beispiel: Blockdiagramm des Meißner. *Harms–Hansen: Erdkundliches Arbeitsbuch,* Bd. III, Leipzig 1925. § 46).

Direkt als Tafelzeichnungen zu übernehmen sind oft die Situationszeichnungen. Bei fast allen Lehrbüchern ist eine starke Berücksichtigung memotechnischer Gesichtspunkte festzustellen, bei *Harms–Hansen* (a.a.O.) zum Beispiel. Dort sind immer zwei Kärtchen gegenübergestellt, eine stumme Skizze, die gegenüber der Atlaskarte nur wenig vereinfacht ist, und eine Hilfsskizze, in der mit Hilfe einer in dem betreffenden Gebiet mehrfach auftretenden Entfernungseinheit ein Grundgerüst der vorstehenden Skizze konstruiert wird. (Beispiel: Die Oberrheinische Tiefebene. *Harms–Hansen* a.a.O. § 22,1) So lassen sich diese Abbildungen im Unterricht an der Tafel relativ leicht nachvollziehen.

Bei allen diesen alten geographischen Unterrichtswerken fällt auf, daß sie sehr stark die Vorstellungskraft der Schüler zu aktivieren versuchen. Das gilt auch für die Statistik: „Wenn ein Kind, welches im Königreich Sachsen in die Schule geht, sagt: ‚Das Großherzogtum Baden ist ungefähr so groß wie unser Vaterland, hat aber nur die Hälfte Bewohner,' so ist das nach Ansicht des Verfassers mehr Wert, als wenn es spricht: ‚Es hat 15 081 qkm und 1 868 000 Einwohner.'" (*Julius Tischendorf: Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen.* Bd. II, 16. und 17. Aufl. Leipzig 1905, S. 33. *Tischendorf* stellte komplette Unterrichtsverläufe auf, deren einzelnen Abschnitten immer ein Ziel vorangestellt wird. Seine Werke erschienen von vor 1900 bis weit in die 30er Jahre und würden eine eingehendere Untersuchung verdienen.)

Weitere wichtige Unterrichtswerke waren die Quellensammlungen, die im Zusammenhang mit der Arbeitsschule größere Bedeutung erlangten, auf die ich hier allerdings nicht näher eingehen möchte.

Hinweisen möchte ich aber noch auf die geographischen Schulversuche, die in einigen Schulbüchern beschrieben werden, z. B. in *Supans Deutscher Schulgeographie,* hrsg. von H. Lautensach, Gotha, oder noch durch Zeichnungen verdeutlicht in dem populärwissenschaftlichen Werk von *August Sieberg: Der Erdball, seine Entwicklung und seine Kräfte,* Eßlingen 1908. Einem passionierten Heimwerker dürften diese Versuche keine unlösbaren Probleme bereiten.

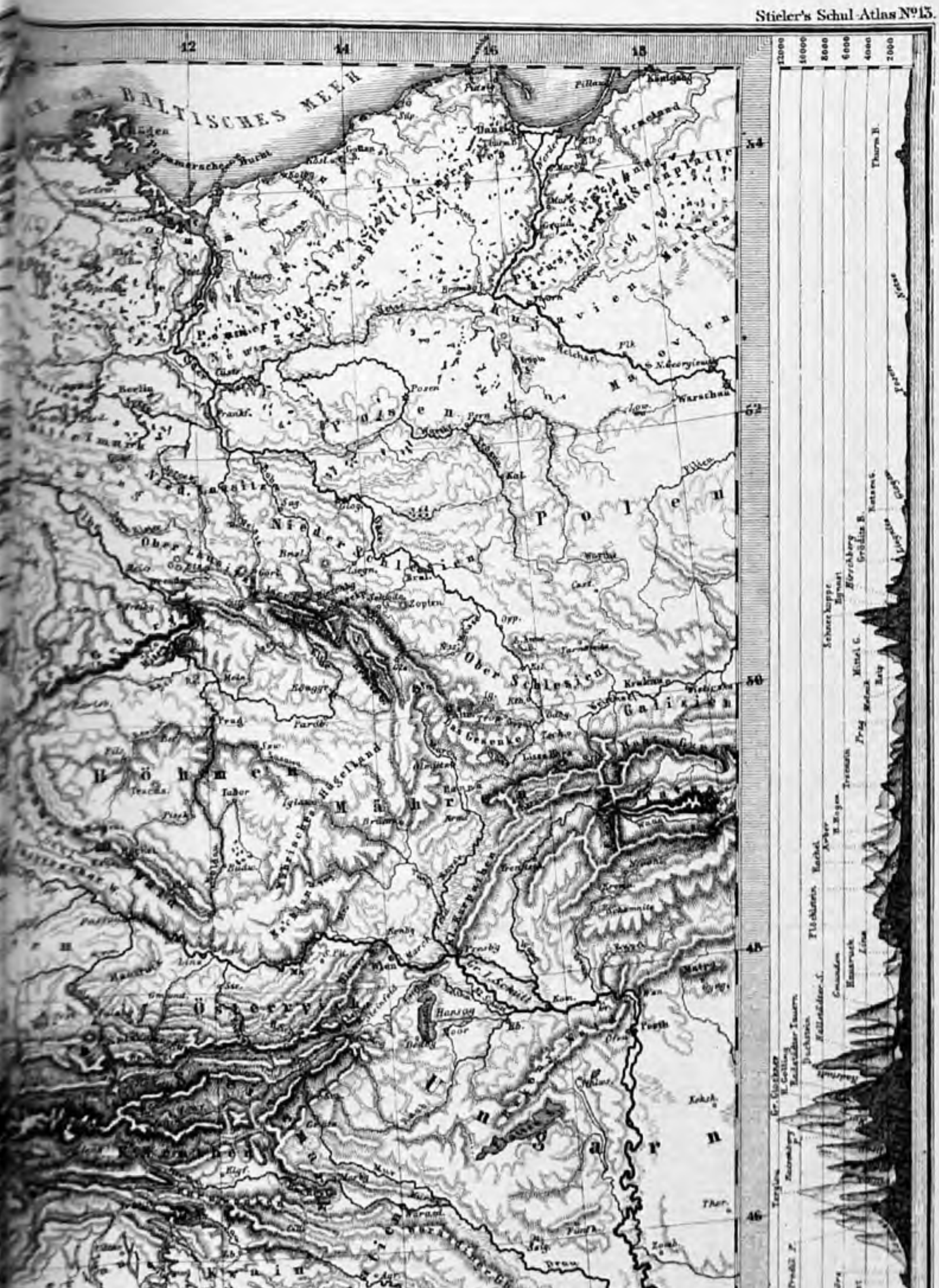
Außerordentlich selten geworden sind die Reliefkarten, auch plastische Karten genannt, also richtig dreidimensionale Gebilde. Im vorigen Jahrhundert wurden sie sogar in recht großer Zahl angefertigt und sehr preiswert vertrieben, wegen der Schwierigkeiten der Aufbewahrung ist aber kaum etwas

davon erhalten geblieben. Es gab sie sogar zu Atlanten zusammengefaßt, z. B.: *G. Woldermann: Plastischer Schul-Atlas in 22 geprägten Karten,* Leipzig, Eckerlein, 1879. Mit etwas Glück kann man allerdings auch heute wieder, jetzt aus Kunststoff gefertigte Reliefs im Lehrmittelhandel erwerben, es gibt sie ab ca. 4 DM. Die Herstellung von großen Reliefs gehörte vor dem 1. Weltkrieg zur Ausbildung an den Präparandenanstalten, und so dürfte sich noch in so mancher Schule ein solches Relief befinden. Ebenso gehörte zur Ausstattung einer Schule früher auch ein Sandkasten, in dem Landschaften modelliert, aber auch Versuche z. B. zur Erosion durch fließendes Wasser vorgenommen werden konnten.

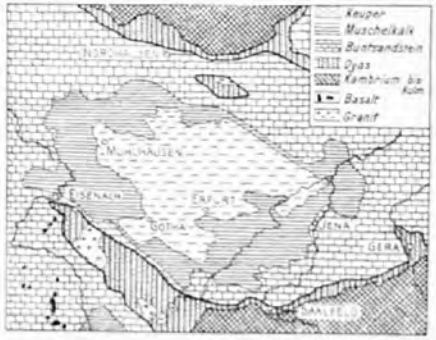
Auch zu den alten Zeitschriften ließe sich so manches sagen, ich möchte nur darauf hinweisen, daß manche Artikel trotz ihres hohen Alters eine erstaunliche Aktualität besitzen, ein Beispiel zu „Gastarbeiterproblemen": *Tony Kellen*: Die polnischen Niederlassungen im Ruhrkohlenreviere. In: Globus Bd. 75, Braunschweig 1899 S. 217 ff.

Als Resumé möchte ich sagen: Bitte betrachten Sie die angesprochenen Schulbücher nicht nostalgisch oder nur als von historischem Interesse, sondern sehen Sie sie unter dem Gesichtspunkt, daß zum Teil jahrzehntelange pädagogische Erfahrung darin steckt, die man sich mit einem kleinen bißchen Mühe und Phantasie zunutze machen kann, außerdem sind sie eine nahezu unerschöpfliche Quelle für Anregungen.

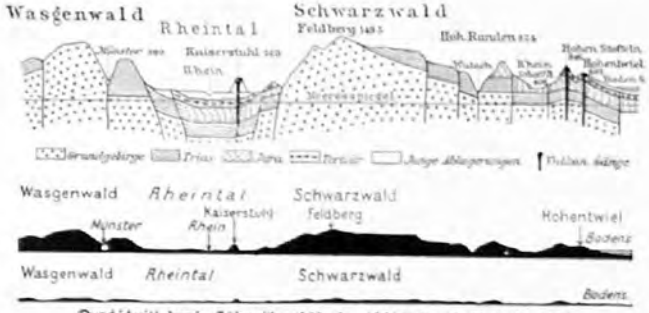
Aus: A. D. Stieler's Schulatlas, Gotha: Justus Perthes. 1878.


Stieler's Schul-Atlas No13.
BALTISCHES MEER
Pommersche Bucht
Pillau
Königsberg
Danzig
Berlin
Posen
Warschau
Polen
Nieder Schlesien
Ober Schlesien
Krakau
Galizien
Böhmen
Mähren
Wien
Pressburg
Ungarn
Slavonien
Bosnien
Donau
ADRIATISCHES MEER
Gr. Glockner
Dachstein
H. Golling
Hochschwab
Schnee B.
Leitha G.
Lissa Hora
Fatra
Lomnitzer Sp.
Abkürzungen.

Prinzip des Anhanges ist in allen Fällen festgehalten, wo es möglich war, eine größere Anzahl von Bildern den betreffenden Heften beizugeben. Es war bei der Fülle der vom Verlag in jahrelanger Arbeit gesammelten Bilder leicht, eine geschlossene Übersicht der hauptsächlichsten Landschaftsformen, der wirtschaftlichen Verhältnisse und der Bewohner, ja auch zum Teil der Siedlungen zu bieten. In den Text eingereiht, würde das umfangreiche Material den Vorzug seiner Geschlossenheit einbüßen und den Text selbst oft störend unterbrechen. In denjenigen Teilen der Lehrbücher jedoch, in denen weiterer Raum für Bilder nicht zur Verfügung stand und daher nur eine Auswahl der allernotwendigsten Typen möglich war, sind die Bilder in den Text selbst eingefügt. Eine Ausnahme macht in allen Fällen die Allgemeine Erdkunde, weil es sich hier ausschließlich um die Veranschaulichung von wissenschaftlichen Einzelbegriffen handelt, deren bildliche Darstellung in unmittelbarer Verbindung mit dem Texte nötig erscheint.



Das Thüringer Becken.



Durchschnitt durch Südwestdeutschland. 12½fach und 5fach überhöht und im natürlichen Höhenverhältnis.

E. von Seydlitzsche Geographie

und

Haack-von Seydlitz' Atlanten

ein

einheitliches geographisches Unterrichtswerk,

das auf die vielseitige Erfahrung praktischer Lehrtätigkeit, die Ergebnisse der Methodik und wissenschaftlichen Forschung, die erprobten Leistungen kartographischer Technik und zeitgemäßer Bildkunst gegründet,

den Bedürfnissen aller Stufen und Schularten gerecht wird.

Erdkundliches Arbeitsbuch

für höhere Lehranstalten

Ein Hilfsbuch zur selbsttätigen Erarbeitung des Stoffes

von

H. Harms und Dr. Jörgen Hansen

Teil III

Deutschland

Mittelstufe

Mit 170 Skizzen und Bildern. In Übereinstimmung mit den Harmsschen Schulwandkarten, Atlanten, Lehr- und Quellenbüchern

Leipzig
List & von Bressensdorf
1925

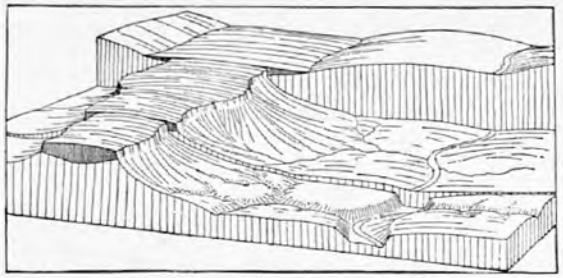


Abb. § 46. Blockdiagramm des Meißner.
Ganz hinten: Landschaft zur Zeit des Basaltergusses. Mittelgrund: Abgetragene Ebene mit der stehengebliebenen Rumpffläche des Meißner. Vordergrund: Zerschneidung der Ebene durch die Werra und ihre Zuflüsse. Blick nach Norden.
(Aus Davis-Braun, Grundzüge der Physiogeographie. Verlag von B. G. Teubner in Leipzig u. Berlin.)

Habichtswald usw. Auch hier schützte (wie im Westerwald) die Basaltdecke stellenweise Braunkohlenlager vor der Abtragung (z. B. im Meißner). Zugleich hatte die lebhafte Schollenbewegung das Entstehen von Mineralquellen im Gefolge: Kissingen, Wildungen (im Fürstentum Waldeck), Pyrmont (in einer Waldeckschen Enklave, südwestlich von Hameln), Oeynhausen (önhausen), südlich der Westfälischen Pforte.

Die Randgebirge im Norden (Weserberge i. e. S.) tragen noch Reste der einstigen Jurabedeckung (vgl. Schwäbisch-Fränkischer Jura und die lothringische Jurastufe), und zwar Kalk- und Sandsteine, sowie auch Ablagerungen der Kreidezeit[1]). — Teutoburger Wald und Eggegebirge wurden durch das Absinken des Münsterlandes zusammengeschoben. Ganz am äußersten Westende des Teutoburger Waldes taucht auffälligerweise unweit der Ems das Steinkohlengebirge (Karbon) noch einmal auf (Steinkohlenbergbau bei Ibbenbüren).

Das innere Bergland.

§ 46

Das Zusammentreffen der beiden Streichrichtungen und die vielen vulkanischen Durchbrüche drücken der Landschaft den Charakter der Unbestimmtheit und Verworrenheit auf. Weder haben wir hier eine Mulde, wie wir sie mehrfach in Süddeutschland trafen, noch eine ausgeprägte zerschnittene Hochfläche, wie im Rheinischen Schiefergebirge; vielmehr liegen hier Berggruppen und einzelne Berge regellos durcheinander. Zwischen Fulda und Schwalm: Knüll; zwischen Schwalm und Eder: Kellerwald; zwischen Werra und Fulda: Meißner und Kaufungerwald; westlich von Kassel: Habichtswald; nördlich von Kassel: Reinhardswald (gegenüber der Bramwald); im ersten Weserknie: Solling; nördl. davon, zwischen Weser und Harz: Ith und Hils; im zweiten Weserknie (Mindener Knie): Süntel und Deister. — Das Dreieck Vogelsberg-Rhön-Knüll-Meißner-Kaufunger-Wald bezeichnet man wegen seiner reichen Bewaldung auch als Hessisches Waldgebirge.

[1]) Hier befindet sich, wie in Südostengland zwischen Jura und Kreide eine Sandstein- und Tonformation, die man Wealden- (spr. ullden-) Formation (Wälderformation) nennt; ihr gehören die Steinkohlenlager des Deister an.

Das Rheinische Schiefergebirge und die vorgelagerten Tieflandbuchten.

Staatenanteile: Die Rheinprovinz, die Südspitze Westfalens, das westliche Hessen-Nassau.

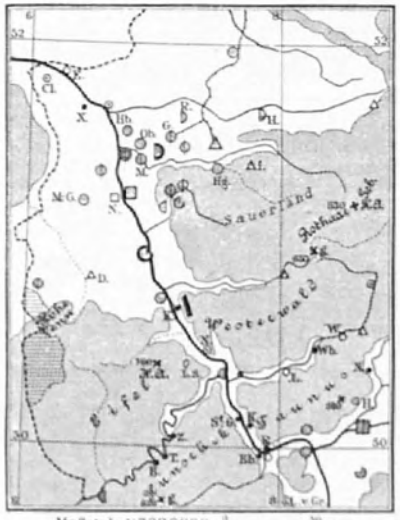


Abb. 1, § 37. Stumme Skizze zum Rheinischen Schiefergebirge.

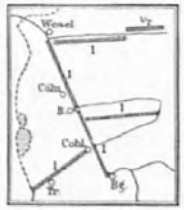


Abb. 2, § 37. Hilfsskizze zum Rheinischen Schiefergebirge.

Bingen-Bonn . . .	1 Maß
Bonn-Wesel	1 „
Coblenz—deutsche Grenze	1 „
Westerwald	1 „
Die Lippe	1½ „

Zur Wiederholung früher erworbener Kenntnisse: 1. Es sind in Abb. 1, § 37 die **wichtigsten** (s. dazu die Anmerkung im Fuß bei der Süddeutschen Hochebene) Flüsse, Gebirge und Staaten zu benennen. Dabei ist anzugeben, was bereits von einem früheren Unterricht über die Objekte bekannt ist. **Es ist also zu sprechen über:**

Aachen ●	Duisburg ●	Lippe	Sieg
Ahr	Düsseldorf ▣	Lorelei	Siegen △
Barmen ●	Eifel	Marburg ⊙	Solingen ◖
Bingen	Elberfeld ●	Münster ●	Taunus
Bochum ●	Ems	Remscheid ◔	Trier ◖
Bonn ●	Essen ▣	Rhein	Wesel ⊙
Coblenz ◖	Feldberg, 880 m	Rothaargebirge	Westerwald
Cöln ◔	Gießen △	Ruhr	Wiesbaden ●
Crefeld ●	Hunsrück	Sauerland	Wupper.
Dortmund △	Lahn	Siebengebirge	

5.7 Einführung zur Ausstellung alter geographischer Schulbücher aus vier Jahrhunderten*

Manfred Kostka

Diese Einführung soll die Hauptlinien der Entwicklung des geographischen Schulbuches von den Anfängen im 16. Jahrhundert bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts aufzeigen.

Johannes Cochläus (eigtl. *Dobneck*, 1479–1552), dem Rektor der Lateinschule zu St. Lorenz in Nürnberg (1510–1515), gebührt der Ruhm, nicht nur als erster seinen Scholaren regelmäßigen Geographieunterricht erteilt, sondern auch das erste uns bekannte geographische Schulbuch verfaßt zu haben [1]. Mit „Brevis Germanie Descriptio" betitelte er einen Anhang zu seiner 1512 erschienenen Edition „Cosmographia Pomponii Mele ...". Die beiden ersten Kapitel dieses Anhangs sind der Vorzeit und der Geschichte der „Germanen" bis um 1500 gewidmet. Die sechs folgenden Kapitel sind Beschreibungen der deutschen Territorien und Landschaften, wobei deren Lage und die Beschaffenheit des Bodens, Naturprodukte, Handel und Gewerbe, Herkunft und Charakter der Bewohner, Geschichtliches und Politisches, Religiöses und Allgemeinkulturelles Erwähnung finden. Der Reichsstadt Nürnberg ist ein ganzes Kapitel gewidmet, das in durchaus geographischer Weise abgefaßt ist.

Die „Brevis Germanie Descriptio" ist ein wirklich geographisches Schulbuch über Deutschland und bis 1583 ohne vergleichbare Parallelen. Die großen Kosmographien des 16. Jahrhunderts waren entweder umfassende kulturgeographische Darstellungen der bekannten Welt (wie S. Münsters „Cosmographia" von 1544) oder Lehrbücher der astronomisch-mathematischen Geographie, wie sie an den Universitäten in Anlehnung an Ptolemäus betrieben wurde (z.B. der „Cosmographicus Liber" des *P. Apianus* von 1524). Eine Ausnahme bildet nur das kleine schulgeographische Werk „Rudimentorum Cosmographicorum Libri III" (Kronstadt 1542) von *Johannes Honterus* (eigtl. *Groß*, 1498–1549), dem Reformator Siebenbürgens und späteren Stadtpfarrer von Kronstadt. *Honter* verfaßte den gesamten Stoff, der tatsächlich einen „Auszug" aus den großen Kosmographien darstellt, in Hexametern und fügte als einer der ersten seinem Lehrbuch sechszehn geographische Kärtchen der einzelnen Länder und Erdteile bei, welche die wichtigsten Flüsse, Gebirge und Städte verzeichnen. Bis 1611 erschien das Lehrbüchlein in 22 Auflagen in Deutschland und in der Schweiz.

---

* Im Rahmen der Trierer Tagung fand in der Stadtbibliothek Trier die Ausstellung „Alte geographische Schulbücher aus vier Jahrhunderten" statt. In seiner Begrüßung wies der Hausherr, Leitender Bibliotheksdirektor Prof. Dr. Richard Laufner, auf die reichen Altbestände dieser wissenschaftlichen Bibliothek hin. Eine Auswahl von geographischen Schulbüchern hatte Manfred Kostka zusammengestellt [Anm. d. Schriftleisters].

Große Bedeutung für die Entwicklung des geographischen Schulbuches kommt dem Werk *Michael Neanders* (eigtl. *Neumann*, 1525–1595) zu, der seit 1550 Rektor der Klosterschule zu Ilfeld im Harz war. Im Jahre 1583 erschien seine „Orbis terrae partium succincta explicatio" (und 1586 als deren Auszug die „Orbis terrae divisio compendiaria") [2], die nach Art und Aufbau richtungsweisend für das gesamte 17. und 18. Jahrhundert wurde, und vielfach als erstes geographisches Schulbuch angesehen wird. Einleitend behandelte Neander die Hauptbegriffe der mathematischen Geographie und widmete – streng analytisch vorgehend – den größten Teil seines Buches einer Art Länderkunde Europas. Dabei steht die Kulturgeographie weit im Vordergrund. Vor allem die Städte als kulturelle und politische Zentren, die Religion, die ethnographischen und politischen Verhältnisse finden besondere Beachtung. Eine physische Geographie in unserem Sinne existiert noch nicht. Wenige wichtige Berge, Flüsse und Küsten werden lediglich aufgezählt oder dienen der näheren Ortsbestimmung. Dafür sind die Länderbeschreibungen reich an „Merkwürdigkeiten" (Sitten und Gebräuche, Anekdoten usw.). Die Reihenfolge der europäischen Länderkunde Neanders blieb maßgebend bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts: man begann mit Spanien und Portugal, behandelte dann die Länder West- und Nordeuropas, anschließend Deutschland, Böhmen und Polen und kehrte endlich über Osteuropa, Ungarn und den Balkan nach Südeuropa mit Griechenland und Italien zurück. Asien (außer Kleinasien und Palästina) und vor allem Afrika wurden verhältnismäßig kurz behandelt, Amerika und Australien zählte Neander noch zu den Inseln. Bis 1597 wurde die explicatio Neanders dreimal aufgelegt.

Unter dem Einfluß des Leidener Historikers und Geographen *Philipp Cluverus* (eigtl. *Klüwer*, 1580–1622), der als der methodische Begründer der historischen Länderkunde gilt, erfolgte eine Differenzierung in „alte" (antike Länderkunde) und „neue" (moderne Länderkunde) Geographie, die bei den schulgeographischen Werken des *Christoph Cellarius* (eigtl. *Keller*, 1638–1707) am konsequentesten angewandt wurde.

1693 erschien von *Johann Hübner* (1668–1731) das Lehrbuch „Kurtze Fragen aus der alten und neuen Geographie", dem ein ähnlicher Erfolg beschieden war, wie 100 Jahre zuvor dem Werk Neanders [3]. Allein bis 1731 erschien es in 36 Auflagen und mehreren Sprachen [4]. Johann Hübner, der zuerst Rektor der Lateinschule zu Merseburg (1694–1711) und anschließend Rektor der Stadtschule zu Hamburg war, schrieb sein Buch als Kommentar zu den 18 Landkarten von *Johann Baptist Homann* (1663–1724). Jeder Kartenbeschreibung stellte er eine Frage als Überschrift voran. Das Buch war als Lehr- und Lernbuch konzipiert, als Hilfsmittel im Unterricht an der Karte und als „Memorienbuch" für den Schüler. Inhaltlich brachte es nichts Neues. Weiterhin stand das Kulturgeographische im Rahmen einer Staatenkunde im Vordergrund, während physisch-geographische Angaben nur Hilfsfunktionen erfüllten. Hübner hatte sich vorgenommen, von sämtlichen Territorien des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation zu berichten, was dem Lehrbuch bald den Titel eines „Inventariums der Besitztümer fürstlicher Häuser" einbrachte. Mit Hübners Werk setzte sich die deutsche Sprache im geographischen Schulbuch endgültig durch.

Während des ganzen 18. Jahrhunderts war die sogenannte „Hübnersche Methode" beliebt und fand zahlreiche Nachahmer. Zu einer gewissen Vollendung gelangte sie mit *Johann Jakob Schatzens* (1691–1760) „Anfangs-Gründe der Geographie" (Straßburg 1741). Der Straßburger Gymnasiarch und Bibliothekar stellte Fragen zur Wiederholung an den Schluß einer jeden Kartenbeschreibung und gliederte die Geographie in eine mathematische, eine physikalische oder natürliche und eine historische. Letztere war maßgebend, die beiden ersteren hielt Schatz für Schüler zu schwer, wollte aber das Nötigste davon vermitteln. Die alte Reihenfolge der Staatenbeschreibung durchbrach er, indem er die Karte von Deutschland bewußt an den Anfang stellte.

Solche, immer umfangreicher werdenden Kompendien, aus denen die „alte" Geographie fast ganz verrschwand und die immer im Zusammenhang mit dem Unterricht an der Karte gesehen werden müssen, beherrschten das 18. Jahrhundert. Theologen und Juristen, Historiker und Mathematiker waren die Autoren.

Einen neuen Impuls für seine weitere Entwicklung empfing das geographische Schulbuch um 1800 von der Universitätsgeographie. Dort hatten sich zwei Richtungen herausgebildet: die historisch-statistische und die „reine" Geographie. Unter der ersteren verstand man die vorwiegend politisch-staatenkundliche Geographie, wie sie seit Neander betrieben wurde und in der „Neuen Erdbeschreibung" (Hamburg 1754 ff.) von *Anton Friedrich Büsching* (1724–1793) gleichzeitig ihren Höhepunkt und Neubeginn auf wissenschaftlicher Ebene erfuhr. Dagegen zielte die „reine" Geographie auf eine stärkere Hinwendung zum physisch-geographischen Element. Ihr erster Vertreter findet sich bezeichnenderweise in den Reihen der Historiker. *Johann Christoph Gatterer* (1727–1799), Professor für Geschichte in Göttingen, betrachtete die Geographie als Hilfswissenschaft der Geschichte und vertrat daher die Ansicht, daß die Darstellung der natürlichen Verhältnisse auf der Erde die eigentliche Aufgabe der Geographie sei. Schon 1775 hatte Gatterer einen „Abriß der Geographie" geschrieben, und 1789 erschien sein „Kurzer Begriff der Geographie". Darin widmete er sich einleitend der physischen Geographie, entwarf eine Klassifikation der Gebirge, Flüsse und Landseen sowie der Meere und gab eine Einführung in die mathematische und die Klimageographie. Ansonsten behielt auch er die alte Staatenkunde bei.

Sein Schüler *Johann Ernst Fabri* (1755–1825) war einer der ersten Geographen, die sich zaghaft der „reinen" Geographie näherten. Fabri forderte die Einteilung in mathematische, physikalische und politische Geographie und war der Meinung, Erde und Mensch gehörten als gleichwertige Bestandteile zum Begriff der Geographie. Mehr als eine „Einleitung in die mathematische und physikalische Geographie" gelang ihm jedoch in seinem „Handbuch der neuesten Geographie für Akademien und Gymnasien" von 1784/85 auch nicht.

Es dauerte sehr lange, bis die Vorstellungen Gatterers und Fabris Eingang in die geographischen Schulbücher fanden. Unverdrossen schrieben die Anhänger der historisch-statistischen Methode nach den großen poli-

tischen Umwälzungen am Anfang des 19. Jahrhunderts Schulbücher wie das von *Johann Günther Friedrich Cannabich* (1777–1859): „Lehrbuch der Geographie nach den neuesten Friedensbestimmungen" (Weimar 1816). Sogar die Einteilung in „alte" und „neue" Geographie, die Fabri als unrichtig abgelehnt hatte, erfuhr eine Wiederbelebung, wie beispielsweise das „Lehrbuch der Geographie alter und neuer Zeit mit besonderer Rücksicht auf politische und Kulturgeschichte" (Mainz 1831) von *Theodor Schacht* (1786–1870) zeigt. In sehr vielen Gographielehrbüchern dieser Richtung ist eine enge Verbindung mit der Geschichte festzustellen.

Erst in den dreißiger und vierziger Jahren des 19. Jahrhunderts finden sich verstärkt geographische Lehrbücher, deren Autoren bemüht waren, auch in der Schulgeographie die Verflechtung von Natur und Kultur, von Erde und Mensch darzustellen und folglich die physische Geographie mehr beachteten, als es bis dahin üblich war. Hier dürfte teilweise der Einfluß *Carl Ritters* (1779–1859) und *Alexander von Humboldts* (1769–1859) bemerkbar sein. Zu den besten Erdkundelehrbüchern dieser Art zählen die von Daniel, Pütz und Seydlitz.

So begann *Hermann Adalbert Daniel* (1812–1871), Lehrer am Königlichen Pädagogium zu Halle, in seinem „Lehrbuch der Geographie für höhere Unterrichtsanstalten" (Halle 1845) jeweils mit einer naturräumlichen Gliederung des Landes sowie der Beschreibung der einzelnen Naturräume. Anschließend behandelte er Ethnographie, Geschichte, Verfassung und politische Gliederung des Landes.

Auch das „Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung für die oberen Klassen höherer Lehranstalten und zum Selbstunterricht" (Freiburg 1854) von *Wilhelm Pütz* (1806–1877) ist nach dieser Art verfaßt. Pütz, der Lehrer am Gymnasium an Marzellen in Köln war, bekennt sich im Vorwort zu Carl Ritters vergleichender Methode und bemühte sich redlich um eine anschauliche Darstellung der natürlichen Verhältnisse der einzelnen Länder. Am intensivsten wurde wieder, sowohl bei Pütz als auch bei Daniel, Deutschland behandelt.

Die Lehrbücher von Daniel, Pütz und Seydlitz (das mir nicht vorlag) und wenigen anderen fanden weite Verbreitung, erlebten zahlreiche Auflagen und wurden noch um 1900 in den Schulen benutzt (z.B. erschien Daniels „Leitfaden für den Unterricht in der Geographie" von 1850 noch in 212. Auflage im Jahre 1897). Der Erfolg dieser Lehrbücher beruhte nicht nur auf Grund staatlicher und kirchlicher Unterstützung, wie dies bei Pütz bekannt ist, sondern auch auf der Qualität dieser Werke, die aus der Vielzahl der geographischen Schulbücher schon um die Jahrhundertmitte herausragten. Bei der offiziellen Einführung des Faches Erdkunde in den Schulen 1872 bzw. 1882 sowie der Vereinheitlichung der Lehrpläne konnte man jene Lehrbücher als die besten aus einem großen Repertoire schöpfen.

Hatte schon in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts die Auflage geographischer Schulbücher stark zugenommen, so steigerte sie sich in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu einer wahren Flut. Allein zwischen 1820 und 1855 erschienen über 300 Titel, die eindeutig für den Schulgebrauch gekennzeichnet sind [5]. Für alle Alters- und Klassenstufen, für

verschiedene Schularten und den Selbstunterricht gab es eigene Geographielehrbücher. Viele erlebten mehrere Auflagen oder erschienen unter neuem Titel. Fast ebenso zahlreich sind die Lehrbuchautoren selbst. Sie waren meist Theologen, Philologen oder Historiker. Gewiß ist diese Entwicklung im Zusammenhang mit der allmählichen Einführung eines planmäßigen Geographieunterrichts seit Mitte des 18. Jahrhunderts, verstärkt seit Beginn des 19. Jahrhunderts, zu sehen und ein steigendes Interesse an der Geographie daran abzulesen. Die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts war für die Entwicklung des geographischen Schulbuches eine Zeit großer Entfaltung und ungehemmter Erprobung alter und neuer Methoden. Erst die Stiehlsche Regulativpolitik in Preußen setzte hier 1854 eine Grenze und leitete über in die Zeit nach der Reichsgründung, wo sich im Rahmen des nun eigenständigen Faches Erdkunde nur die schon oben erwähnten Lehrbücher hielten und in unzähligen Neuauflagen und Neubearbeitungen erschienen.

Anmerkung

[1] Siehe hierzu: *Cochläus, Johannes* Brevis Germanie Descriptio (1512). Mit der Deutschlandkarte von Gerhard Etzlaub von 1501. Herausgegeben, übersetzt und kommentiert von Karl Langosch (= Ausgewählte Quellen zur deutschen Geschichte der Neuzeit, Bd. I – Freiherr-vom-Stein-Gedächtnisausgabe). Darmstadt 1969.
Langosch, Karl Das erste Erdkundebuch für die deutsche Schule: die „Germania" des Johannes Cochläus von 1512, in: Erziehung als Beruf und Wissenschaft, Festgabe für Friedrich Trost. Frankfurt 1961, S. 77–79.

[2] Das Buch Neanders lag mir nicht vor. Siehe hierzu: *Hasl, Max* Zur Geschichte des geographischen Schulbuches. Diss. Würzburg 1902/03, S. 10–18.

[3] Das Buch Hübners lag mir nicht vor. Siehe hierzu: *Hasl, Max* Zur Geschichte des geographischen Schulbuches. Diss. Würzburg 1902/03, S. 36–52.

[4] Zedlers Großes vollständiges Universal-Lexikon aller Wissenschaften und Künste. Halle/Leipzig 1732–1754. Bd. 13, S. 1064/1065.

[5] Siehe hierzu: *Engelmann, Wilhelm* (Hrsg.) Bibliotheca Geographica. Verzeichnis der seit der Mitte des 18. Jahrhunderts bis zu Ende des Jahres 1856 in Deutschland erschienenen Werke über Geographie und Reisen mit Einschluß der Landkarten, Pläne und Ansichten. 1857, Repr. Amsterdam 1965.

Verzeichnis der ausgestellten geographischen Schulbücher
(chronologisch geordnet; wo gegeben, steht Jahr der Ersterscheinung in Klammern)

Cochläus, Johannes Cosmographia Pomponii Mele, authoris nitidissimi, tribus libris digesta, parvo quodam Compendio Joannis Coclei Norici adaucta, quo geographie principia generaliter comprehenduntur. Brevis quoque Germanie descriptio. **1512.**
Honterus, Johannes Rudimentorum Cosmographicorum Joanni Honteri Coronensis Libri III. Cum tabellis geographicis elegantissimis. Antwerpen 1546 (Kronstadt **1542**).
Cluverus, Philipp Philippi Cluveri introductionis in Universam Geographiam, tam Veteram quam Novam, Libri VI. Amsterdam 1629 (**1624**).
Cellarius, Christoph Christophori Cellarii Smalcaldiensis Geographia nova. 6. Aufl. Jena 1731 (Leipzig **1687**).
Schatz, Johann Jakob Atlas Homanianus illustratus, das ist: Geographische, Physicalische, Moralische, Politische und Historische Erklärung der nach des seeligen Herrn Johann Hübners Methode illuminirten Homannischen Universal-Charten ... 3 Teile. Eisenach 1742 (**1737**). – Der 2. Teil lag vor.
Schatz, Johann Jakob Anfangs-Gründe der Geographie. Straßburg 1741.
Hager, Johann Georg Ausführliche Geographie. 3 Teile. Chemnitz **1746/47**. – Der 2. Teil (von Teutschland überhaupt) lag vor.
Gatterer, Johann Christoph Kurzer Begriff der Geographie. 3 Bände. Göttingen **1789**. – Es lag vor Bd. 1, welcher von der Erde und ihren Bewohnern überhaupt, und von Europa insonderheit handelt.
Fabri, Johann Ernst Handbuch der neuesten Geographie für Akademien und Gymnasien. 4. Aufl. Halle 1793 (**1784/85**).
Raff, Georg Christian Geographie für Kinder zum Gebrauch auf Schulen. 5. Aufl. Tübingen 1786 (**1776**).
Cannabich, Johann Günther Friedrich Lehrbuch der Geographie nach den neuesten Friedensbestimmungen. 14. Aufl. Weimar 1836 (**1816**).
Guts Muths, Johann Christian Friedrich Kurzer Abriß der Erdbeschreibung als Leitfaden und Memorienbuch für Schulen. 3. Aufl. Leipzig 1829 (**1819**).
Dittenberger, Theodor Friedrich Geographie für Lyceen, Gymnasien, Mittelschulen und zum Privatunterrichte, nach natürlichen Gränzen und historisch-statistisch bearbeitet. 4. Aufl. Heidelberg 1837 (**1827**).
Somnitz, Friedrich von Hauptverhältnisse der mathematischen Geographie. Als Leitfaden zum geographischen Unterrichte, sowohl in Gymnasien als Militair-Schulen, besonders für den Gebrauch der Kgl. Preuß. Divisions-Schulen. Trier **1830**.
Schacht, Theodor Lehrbuch der Geographie alter und neuer Zeit mit besonderer Rücksicht auf politische und Kulturgeschichte. 5. Aufl. Mainz 1851 (**1831**).
Roon, Albrecht von Anfangsgründe der Erd-, Völker- und Staatenkunde. Ein Leitfaden für Schüler an Gymnasien, Militär- und höheren Bürgerschulen. 2. Aufl. Berlin 1835 (**1832**).

Pütz, Wilhelm Grundriß der Geographie und Geschichte der Staaten des Alterthums für die obern Klassen eines Gymnasiums. 3 Teile. Köln **1833**. – Der 1. Teil (Asien und Afrika) lag vor.

Pütz, Wilhelm Grundriß der Geographie und Geschichte der alten, mittlern und neuern Zeit für die obern Klassen eines Gymnasiums. 3 Teile. Köln **1838**. – Die beiden ersten Teile (alte und mittlere Zeit) lagen vor.

Schacht, Theodor Kleine Schulgeographie. Mainz **1838**.

Daniel, Hermann Adalbert Lehrbuch der Geographie für höhere Unterrichtsanstalten. 2. Aufl. Halle 1847 (**1845**).

Reuschle, Karl Gustav Kosmos für Schule und Laien. Gemeinfaßlicher Abriß der physischen Weltbeschreibung nach Alexander von Humboldt's Gesichtspunkten. 2 Teile. Stuttgart **1848**. – Der 1. Teil (Der Himmel) lag vor.

Daniel, Hermann Adalbert Leitfaden für den Unterricht in der Geographie. 212. Aufl. Halle 1897 (**1850**), hrsg. von B. Volz.

Pütz, Wilhelm Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung für die oberen Klassen höherer Lehranstalten und zum Selbstunterricht. 4. Aufl. Freiburg i. B. 1862 (**1854**).

M. J. E. Fabri,

[illegible]

Handbuch

der

neuesten

Geographie

für

Akademien und Gymnasien.

Ad. publ. cur. Fabr.

Nebst

einer Einleitung

in die mathematische und physikalische

Erdbeschreibung,

und

einem vollständigen Register.

Ex dono Dni Hermes. 1829.

Vierte verbesserte Auflage.

Halle,

bey Hemmerde und Schwetschke,

1793.

Johann Christoph Gatterers

Kurzer Begriff

der

Geographie.

Erster Band,

welcher

von der Erde und ihren Bewohnern überhaupt, und von Europa insonderheit handelt.

Göttingen,

bey Johann Christian Dieterich,

1789.

CHRISTOPHORI CELLARII
SMALCALDIENSIS

GEOGRAPHIA NOVA

HODIERNAM ORBIS TERRARVM FACIEM ILLVSTRANS.

EDITIO SEXTA

ACCESSIONIBVS AVCTA, EMENDATIONIBVS PER-
POLITA, ET
OBSERVATIONIBVS GEOGRAPHICIS, HISTORICIS AC GENEALOGICIS LOCVPLETATA
A
LAVRENT. REINHARDO.

IENAE,
IMPENSIS IO. FELICIS BIELCKII
M DCC XXXI.

M. Johann Georg Hagers,
Rect. zu Chemnitz,

Ausführliche

Geographie,

Zweyter Theil,

von

Teutschland überhaupt,
insonderheit von Oesterreich, Bayern, Franken, Schwaben, Oberrhein, Niederrhein, Westphalen, Niedersachsen, Obersachsen und Böhmen.

Mit Königl. Pohl. und Churfl. Sächß. allergnädigster Freyheit.

Chemnitz, 1747.
bey Johann Christoph und Johann David Stößel.

Lehrbuch

der

vergleichenden Erdbeschreibung

für die

oberen Klassen höherer Lehranstalten und zum Selbstunterricht.

Von

Wilhelm Pütz,
Oberlehrer am katholischen Gymnasium an Marzellen zu Köln.

Vierte, verbesserte Auflage.

Freiburg im Breisgau.
Herder'sche Verlagshandlung.
1862.

Lehrbuch

der

Geographie

alter und neuer Zeit

mit

besonderer Rücksicht auf politische und Kulturgeschichte.

Von

Theodor Schacht.

Fünfte Auflage.

vermehrt und theilweis neu gearbeitet, nebst 3 Karten und 3 Figurentafeln.

Bibl. publ. cir. Jeer. 1852.

Mainz.
Verlag von F. Kupferberg.
1851.

Lehrbuch

der

Geographie

nach

den neueſten Friedensbeſtimmungen,

von

J. G. Fr. Cannabich,
Pfarrer in Bendeleben bei Frankenhauſen, im Fürſtenthum Schwarzburg-Sondershauſen.

Vierzehnte berichtigte und vermehrte Auflage.

Weimar, 1836.
Druck und Verlag von Bernhard Friedrich Voigt.

Lehrbuch

der

Geographie

für

höhere Unterrichtsanſtalten.

Von

Dr Herm. Adalbert Daniel,
Lehrer am Königl. Pädagogium zu Halle.

Zweite Auflage.

Halle,
Buchhandlung des Waiſenhauſes.
1847

6 Anhang

Tagungsprogramm

Mittwoch, 20. Februar 1980

Ort: Holiday Inn Trier

Anreise

20.00 Informelles Beisammensein

Donnerstag, 21. Februar 1980

Ort: Universität Trier, Standort Tarforst

9.00 **Begrüßung und Einführung**

Prof. Dr. Arnd Morkel, Präsident der Universität Trier

Prof. Dr. Hartwig Haubrich, Vorsitzender des Hochschulverbandes Geographie und ihre Didaktik

Prof. Dr. Walter Sperling, Trier

10.00 bis 12.00 **Grundsatzfragen**

Dr. habil. Helmuth Köck, Hildesheim

Zur Frage von Induktion und Deduktion in Geographie und Geographieunterricht

Prof. Dr. Volker Albrecht, Frankfurt

Politische Geographie im Unterricht. Perspektiven zum Verhältnis fachwissenschaftlicher Inhalte und bildungspolitischer Zielsetzungen seit 1900

15.00 bis 18.00 **Zur Geschichte der Geographie, der Pädagogik und des geographischen Unterrichts**

Prof. Dr. Hanno Beck, Bonn

Geschichte der Geographie und des Erdkundeunterrichts. Grundlinien und Einblicke 1799–1979

Dr. Eva Eirmbter, Trier

Zum Verhältnis von erziehungshistorischer und unterrichtsgeschichtlicher Forschung

Prof. Dr. Walter Sperling, Trier

Geschichte des Geographieunterrichts und der Geographiedidaktik zwischen Geographiegeschichte und Bildungsgeschichte

20.00 Informationen zur Stadtgeographie von Trier

(Ort: Holiday Inn Trier)

Freitag, 22. Februar 1980

Ort: Universität Trier, Standort Tarforst

9.00 bis 11.00 **Einzelthemen zur Geschichte und Theorie der Geographiedidaktik und des Geographieunterrichts I**

Prof. Dr. Karl E. Fick, Frankfurt

Julius Wagner – Sein geographisches Werk vor dem pädagogischen und didaktischen Hintergrund seiner Zeit

StProf. Dr. Hartmut Volkmann, Bochum

Die Berücksichtigung des Arbeitsschulgedankens im Geographieunterricht

11.00 Besichtigung der Universitäts-Video-Anlage (UVA) mit Demonstration experimenteller Arbeitsstreifen

14.00 bis 16.00 **Kurzreferate mit Berichten über laufende Arbeiten**

Mechthild Hoffmann

Franz Schnaß – Leben und Werk

Gernot Schilling

Preußische Schulreform 1925 und Erdkundeunterricht

Klaus Leinen, Andreas Thomé

Erdkundeunterricht in der NS-Zeit

Dr. Guido Groß

Alte Trierer Schulprogramme

P. Jakob Moskopp

Biblische Landeskunde im geographischen Unterricht des 19. Jahrhunderts

Wolf-Dieter Grün

Einige Anregungen aus alten Geographie-Schulbüchern

Änderungen vorbehalten, eventuell Teilung in Gruppen, endgültige Liste bei der Tagung

17.30 Ausstellung alter Schulbücher aus vier Jahrhunderten

Einführung: Manfred Kostka

(Ort: Stadtbibliothek Trier)

19.00 **Weinprobe**

Samstag, 23. Februar 1980

Ort: Holiday Inn Trier

9.00 bis 11.00 **Einzelthemen zur Geschichte und Theorie der Geographiedidaktik und des Geographieunterrichts II**

Dr. Wolfgang Schramke, Oldenburg

Nachträge und Forschungsfragen zur Geschichtsschreibung der bundesdeutschen Geographiedidaktik

Prof. Dr. Josef Birkenhauer, München

Grundfragen zu einer Theorie der geographischen Fachdidaktik

11.30 bis 12.30 **Schlußdiskussion**

Leitung: Prof. Dr. Walter Sperling

Die Vorträge von Frau Dr. Eirmbter, Herrn Prof. Dr. Beck und Herrn Prof. Dr. Sperling sind öffentliche Veranstaltungen der Unviersität Trier

Tagungsbüro: Mittwoch, 20. Februar 1980, 17 bis 20 Uhr, Holiday Inn

Donnerstag, 21. Februar 1980, 8.30 bis 10.00 Uhr, Universität Trier, Standort Tarforst.

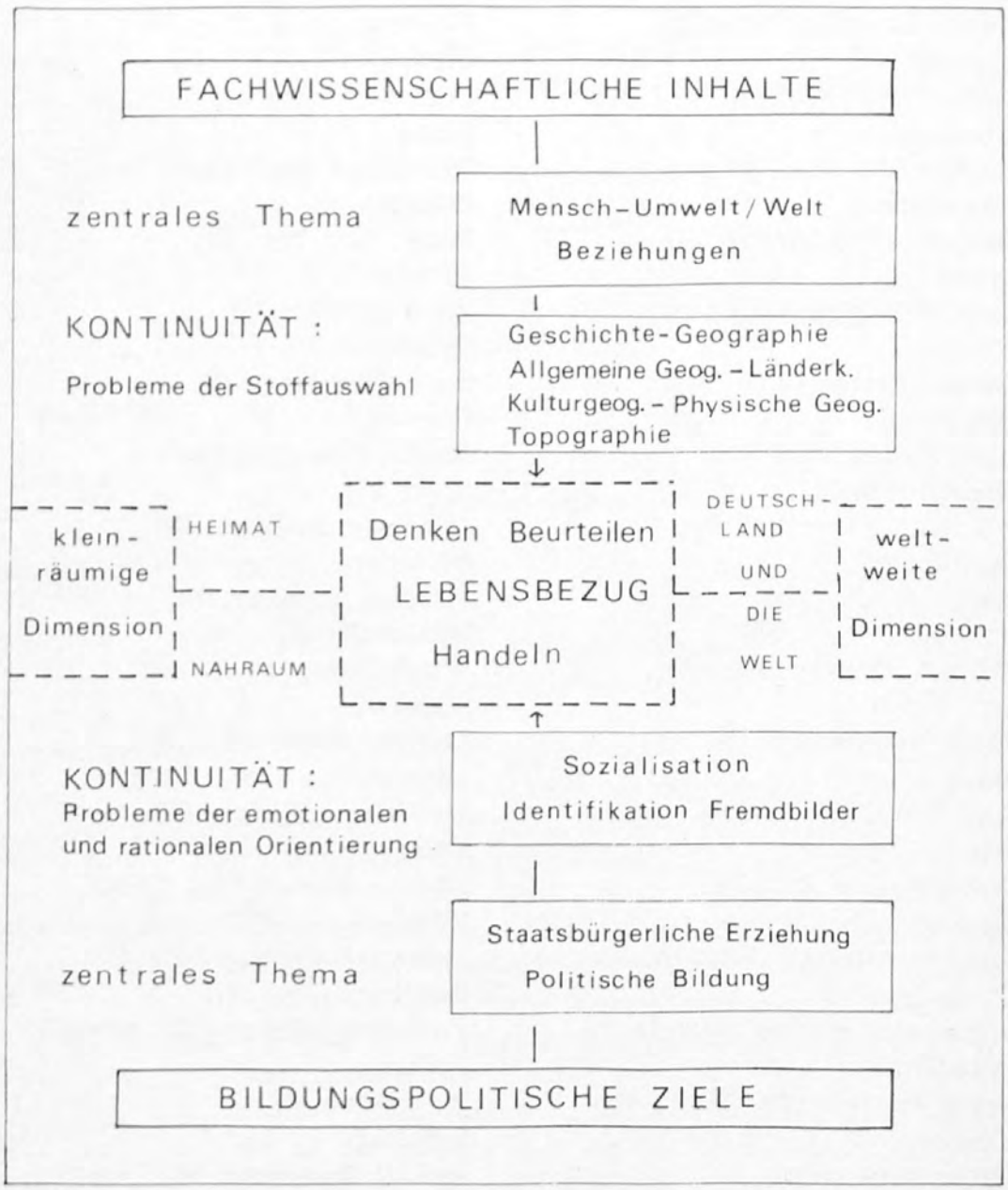
Anmeldung: Dr. Hans-Martin Cloß, Universität Trier, FB III Geographie, Postfach 3825, 5500 Trier, Telefon: (06 51) 2 01 22 36 bei gleichzeitiger Überweisung der Tagungsgebühr. Eine Anmeldebestätigung erfolgt nicht.

Tagungsgebühr: 40,00 DM (HGD-Mitglieder 30,00 DM) an Dr. G. Römhild (Hochschulverband Geographie und ihre Didaktik), Volksbank Siegen, Konto-Nr. 760 625 901 (BLZ 460 600 40) mit dem Vermerk „Tagung Trier"

Übernachtung: Vermittlung mit beigefügter Karte durch die Tourist-Information Trier, Postfach 3830, 5500 Trier oder Vorzugsangebot für die Teilnehmer dieser Tagung im Holiday Inn: 30,00 DM Unterbringung im Doppelzimmer, 45,00 DM im Einzelzimmer (alle Zimmer mit Bad, WC, Radio, Fernseher, Telefon, ohne Frühstück). Ammeldung ausschließlich an das Holiday Inn, An der Mosel, 5500 Trier mit dem Vermerk „Tagung Geographie und ihre Didaktik".

Teilnehmer

Albrecht, Volker, Prof. Dr., Frankfurt/Main.
Beck, Hanno, Prof. Dr., Bonn.
Besch, Hans-Werner, Prof. Dr., Karlsruhe.
Birkenhauer, Josef, Prof. Dr., München.
Böhn, Dieter, Prof. Dr., Würzburg.
Buck, Lothar, Prof. Dr., Ludwigsburg.
Büchner, Hans-Joachim, Dr., Mainz.
Cloß, Hans-Martin, Dr., Trier.
Dress, Günther, Dr., München.
Fick, Karl E., Prof. Dr., Frankfurt/Main.
Füldner, Eckart, Prof. Dr., Reutlingen.
Geiger, Michael, Dr., Landau.
Gerlach, Siegfried, Prof. Dr., Reutlingen.
Grün, Wolf-Dieter, Bonn.
Luis Gomez Alberto, Sodupe, Vizcaya/Spanien.
Hahn, Roland, Prof. Dr., Esslingen a.N.
Haubrich, Hartwig, Prof. Dr., Freiburg.
Hausmann, Wolfram, Prof. Dr., Augsburg.
Jäger, Friedrich, Dr. OStR i. H., Gießen.
Köck, Helmuth, Dr., Hildesheim.
Kreuzer, Gustav, Prof. Dr., München.
Krüger, Rainer, Prof. Dr., Oldenburg.
Liedtke, Gerhard, Dr., Ingelheim.
Mahlendorff, Siegfried, OStD, Bamberg.
Meier-Hilbert, Gerhard, Dr., Hildesheim.
Mazzega, Brigitte, Lektorin, Braunschweig.
Neukirch, Dieter, Prof. Dr., Gießen.
Oltersdorf, Bernhard, Prof. Dr., Siegen.
Pitzer, Paul, Dr. StD, Dillingen.
Ritter, Gert, Prof. Dr., Köln.
Römhild, Georg, Dr., Siegen.
Ruch, Dorothea, StD, Freiburg.
Sander, Hans-Jörg, Dr., Bonn.
Schramke, Wolfgang, Dr., Oldenburg.
Schrand, Hermann, Dr., Münster/Westf.
Schulz, Georg, Dr., Würzburg.
Sperling, Walter, Prof. Dr., Trier.
Steinhäuser, Karin, AOR, Köln.
Stroppe, Werner, Dipl. Geogr., München.
Tobatzsch, Stephan-Lutz, OStD, Bad Iburg.
Volkmann, Hartmut, Dr. StProf., Bochum.
Weise, Otto, Dr., Bielefeld.
Wendel, Karl-Heinz. Wiss. Ass., Nürnberg.
Werle, Otmar, Prof. Dr., Frankfurt/Main.
Wittig, Eduard, Dr., Bayreuth.


FACHWISSENSCHAFTLICHE INHALTE
zentrales Thema
Mensch–Umwelt / Welt Beziehungen
KONTINUITÄT :
Probleme der Stoffauswahl
Geschichte-Geographie
Allgemeine Geog. – Länderk.
Kulturgeog. – Physische Geog.
Topographie
klein-räumige Dimension
HEIMAT
NAHRAUM
Denken Beurteilen
LEBENSBEZUG
Handeln
DEUTSCH-LAND UND DIE WELT
welt-weite Dimension
KONTINUITÄT :
Probleme der emotionalen und rationalen Orientierung
Sozialisation
Identifikation Fremdbilder
zentrales Thema
Staatsbürgerliche Erziehung
Politische Bildung
BILDUNGSPOLITISCHE ZIELE

Das 5. Symposion des Hochschulverbandes „Geographie und ihre Didaktik", das 1980 in Trier stattfand, war der „Theorie und Geschichte des geographischen Unterrichts" gewidmet.
Der geschichtliche Aspekt des Tagungsthemas versuchte erstmals, den geographischen Unterricht der jüngeren und jüngsten deutschen Vergangenheit einer Analyse näherzubringen, um damit den *historischen Anschluß* an die Entwicklung des Fachunterrichts *vor* 1945 zu gewinnen. Material und Forschungsstand reichen jedoch noch nicht aus, um die pädagogischen und fachlichen, vor allem aber auch politischen Bedingtheiten und Auswirkungen des Geographieunterrichts in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts in einer großen Dokumentation darstellen zu können. In Beispielen stellt der Tagungsband Ideen, Programme und Personen vor und versucht damit einzelne Momente der fachrelevanten Zeitgeschichte aufzuhellen.
Enger, als es Fachwissenschaft und Fachdidaktik bislang wahrhaben wollten, stehen Geschichte und Theorie eines Unterrichtsfaches in sich verflechtenden Abhängigkeiten. Dies zeigt beispielsweise der Arbeitsschulgedanke ebenso wie die heutigen Versuche zu curricularen Neuansätzen. Hier wie dort spielt der Gesellschaftsbezug in die Gestaltung von Lehrplänen und Schulbüchern und somit in den Unterricht hinein.
Der Berichtsband des Trierer Symposions vereinigt alle auf der Tagung gehaltenen Vorträge und Referate sowie die in Protokollen festgehaltenen Diskussionen. Er richtet sich an Fachlehrer und Fachleiter für Erdkunde, an Fachdidaktiker und Fachwissenschaftler, an Historiker, Pädagogen und Erziehungswissenschaftler; insbesonders aber auch an Kultusbehörden und Fachdidaktische Kommissionen und alle anderen, die von der Planung bis zur Gestaltung von Unterricht, Lehrpläne und Medien für den geographischen Unterricht verantwortlich zeichnen.
Im Auftrag des Hochschulverbandes „Geographie und ihre Didaktik" hat Prof. Dr. Walter Sperling, wissenschaftlicher Leiter der Tagung, den Berichtsband herausgegeben, die Redaktion besorgte Dr. Hans-Martin Cloß, beide Universität Trier.

ISBN 3-88657-388-5