ZGD Zeitschrift für Geographiedidaktik
Journal of Geography Education

Vol. 34(2), 63-91
ISSN 2698-6752
DOI: 10.60511/zgd.v34i2.238

Mädchenbildung im früheren Geographieunterricht

Ein vergessenes Stück preußisch-deutscher Bildungsgeschichte

Hans-Dietrich Schultz

Zitieren dieses Artikels:
Schultz, H.-D. (2006). Mädchenbildung im früheren Geographieunterricht. Ein vergessenes Stück preußisch-deutscher Bildungsgeschichte. *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 34(2), S. 63–91. doi 10.60511/zgd.v34i2.238

Quote this article:
Schultz, H.-D. (2006). Mädchenbildung im früheren Geographieunterricht. Ein vergessenes Stück preußisch-deutscher Bildungsgeschichte. *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 34(2), pp. 63–91. doi 10.60511/zgd.v34i2.238

ZGD 2•06 © The author(s) 2006 Reprints & permission: www.zgd-journal.de

Mädchenbildung im früheren Geographieunterricht.

Ein vergessenes Stück preußisch-deutscher Bildungsgeschichte

Hans-Dietrich Schultz

Summery

Taking the example of the education of girls in Germany and especially Prussia in former times, the essay is to show that it is useful for geography education as a modern field of research to keep in touch with its history. All in all, recent geography is estimated positively by male and female students, with the boys giving an even more positive estimation than the girls. In former times, geography used to be an unpopular subject, as an extensive investigation of interests from the beginning of the 20th century shows, which nearly is fallen into oblivion today. It has been forgotten, too, that early representatives of the older didactics of geography used to have very clear conceptions of gender differences, which can be reduced to the statement that girls were more emotional and boys more rational. This is in line with another assertion saying that boys were more interested in matters of physical geography and economic geography, while girls were more interested in matters concerning culture and ethnography. Anyway, an increase of differences was perceived. Comparing the former conceptions concerning gender-specific interests with results of today's empirical research, an astounding correspondence can be detected, which still has to be explained. Provided that the differences are persistent, the urgent question for teaching is how to deal with these differences. One of the recommendations is to be considerate of the differences, but to aim at an equalisation, because boys and girls live in the same world with the same phenomena. In former times, those who where involved in the education of teachers of geography had a similar view and rejected the idea of a restricted „kitchen-geography" for girls. A particular case is the holistic geography of landscape of the 1920s which turns out to be of psychoanalytical treatment.

1 Das Problem[1]

Drei Defizite sind der Anlass für diesen Aufsatz. Erstens haben sich die bisherigen Arbeiten zur Geschichte der Schulgeographie (meine eigenen eingeschlossen) auf die höhere Jungenschule konzentriert, dagegen die höhere Mädchenschule sowie andere Schultypen vernachlässigt. Zweitens sind schon vor dem Ersten Weltkrieg und in den 1920er Jahren zahlreiche Interessenstudien entstanden, die jedoch keine Spuren in der aktuellen geographiedidaktischen Literatur zur empirischen Unterrichtsforschung hinterlassen haben. Das „Interesse" war damals neben dem Begriff der „Anschau-

1 Alle Hervorhebungen in Zitaten sind, soweit nicht anders vermerkt, solche des Originals.

ung" der wohl wichtigste Begriff der Schulpädagogik. Heinrich Fischer, ein führender Schulgeograph, war schon 1899 davon überzeugt, dass, „wer lehren will, vor allem neben dem, was er lehren will, auch, die, die er belehren will, kennen zu lernen versuchen muss" (S. 333). Die einschlägigen Forschungen, die in den ersten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts Tausende von Schülerinnen und Schülern betrafen, wurden damals von Vertretern der pädagogischen Psycholgie initiiert und vorangetrieben, wobei die untersuchten Lerngruppen mehrere Tausend oder auch nur wenige Zehner von Probanden umfassten. Obermaier (1997, S. 5) erwähnt aus dieser Frühgeschichte der Interessenforschung nur die Arbeit von Stern aus dem Jahre 1905. Begleitet wurden die damaligen Studien von anspruchsvollen theoretischen Reflexionen zum Interessenbegriff, zum methodischen Vorgehen und zur statistischen Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten (z.B. Deuchler 1916, 1917a). Differenziert wurde diskutiert, wo die Ursachen für die Erregung von Interesse liegen; gesucht wurden sie in der Person des Lernenden, des Lehrenden, im Lehrplan und im Lehrstoff, in der Unterrichtsmethode, in den Leistungsanforderungen, den sozialen Schichten oder dem Stadt-Land-Gegensatz. Schließlich fehlt es drittens an einer Aufarbeitung der älteren geographiedidaktischen Literatur zur Geschlechterfrage, die noch ohne jeden Bezug zu empirischen Forschungen gesellschaftlich geprägte Aussagen (Vorurteile) zur „Mädchennatur" und Mädchenbildung machte, aus denen Unterrichtsempfehlungen abgeleitet wurden.

Heute geht die empirische Unterrichtsforschung davon aus, dass das Interesse an Geographie insgesamt respektabel ist, wobei sich Jungen stärker als Mädchen für das Fach interessieren (vgl. Golay 2000, S. 137; Obermaier 1997, S. 79). Mit der Aufarbeitung einiger Aspekte aus der Vergangenheit, die bisher vernachlässigt oder auch ganz vergessen wurden, soll gezeigt werden, dass es sich durchaus lohnt, die Beschäftigung mit der Geschichte eines Schulfaches nicht in die Spezialistenecke abzuschieben, wo sie nur noch von Spezialisten diskutiert wird. Selbst die moderne empirische Unterrichtsforschung in der Geographiedidaktik bietet für historische Bezüge eine Fülle von Anknüpfungsmöglichkeiten, die die Notwendigkeit einer Beschäftigung mit der Tradition des Schulfaches Geographie plausibel machen. Zunächst wird kurz über Stellung, Ziele und Inhalte der Geographie an den höheren Mädchenschulen am Beispiel Preußens und die Einschätzung dieser Stellung durch zeitgenössische Schulpraktiker berichtet, wobei der Schwerpunkt auf der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg liegt. Anschließend werden die Ergebnisse früherer Interessenstudien aus dem deutschen Sprachraum vorgestellt, soweit sie die Geographie und den Geschlechterunterschied im Geographieunterricht betreffen. Leider liegen kaum verbalisierte Begründungen der Wertungen durch die Befragten

vor. Es folgt ein Abschnitt, der Äußerungen zur Geschlechterdifferenz aus den älteren Geographiedidaktiken seit etwa 1900 bringt. Der Abschluss stellt Bezüge zur gegenwärtigen Diskussion her, bietet jedoch keine erschöpfende komparatistische Auswertung des Materials; er möchte lediglich dazu anregen, eine vergessene Forschungslandschaft für noch immer aktuelle Fragen zur Kenntnis zu nehmen, um gegebenenfalls daraus Anregungen für die heutige Forschung zu beziehen.

Zur Auswertung herangezogen wurden alle einschlägigen Aufsätze aus den bekannten schulgeographischen Zeitschriften, die leicht über die Bibliographie von H. P. BROGIATO (1998, Bd. 2) zu erschließen sind. Darüber hinaus wurden auf die Mädchenbildung spezialisierte Zeitschriften systematisch auf Beiträge zum Geographieunterricht durchsucht und die Arbeiten zur pädagogisch-psychologischen Interessenforschung so vollständig wie möglich nach dem Schneeballsystem ermittelt, wobei der Ausgangspunkt VOIGTS' Bericht von 1927 im Geographischen Anzeiger war. Diese breite Basis spiegelt sich im Literaturverzeichnis jedoch nur insoweit wieder, als lediglich das aufgeführt wird, was im Sinne der Fragestellung auch zitiert oder paraphrasiert wird. Auch bleibt die theoretische Diskussion zum Interessen- und Beliebtheitsbegriff aus Platzgründen unbeachtet, obwohl sich ein Vergleich mit dem Interessenbegriff, der den heutigen empirischen Arbeiten zugrunde liegt, sicher lohnen würde.

2 Die höhere Mädchenschule in Preußen vor 1914

1891 konstatierte der selbst an einer höheren Töchterschule unterrichtende und in der Lehrerinnenausbildung tätige ADOLF TROMNAU, dass namentlich auf den Oberklassen zahlreicher höherer Mädchenschulen die Geographie nur „stiefmütterlich" behandelt werde. In einigen Schulen gebe es gar keinen geographischen Unterricht, in anderen werde er mit dem in Geschichte zu gemeinsamen Stunden zusammengeworfen und es dem Lehrer überlassen, „wieviel er davon der Erdkunde widmen" wolle: „Eine unglückliche Nachahmung entsprechender gymnasialer Verhältnisse!" (S. 46). Doch schon 1898 konnte MARTHA KRUG in der Geographischen Zeitschrift vermelden, dass „die äußeren Lebensbedingungen (...) für die Geographie in der höheren Mädchenschule vielfach günstiger" lägen „als in irgend einer anderen Unterrichtsgemeinschaft"; schon in der Stundenfrage stünden sie besser da als die Jungenschulen, da sich der Geographieunterricht bei ihnen „mit fast überall zwei Wochenstunden bis in die oberste Klasse" (S. 618) durchziehe. Und 1908 konstatierte HEINRICH FISCHER in Reaktion auf die soeben revidierten preußischen Lehrpläne für die höhere Mädchenschule, die durch die neu eingerichteten Kurse der Studienanstalt endlich voll als höherer Schultyp anerkannt worden war, dass ihre Stundenausstattung alle Formen der höheren Jungenanstalten übertreffe (vgl. Abb. 1), um rasche Änderung für letztere zu verlangen: „Denn es ist bei der

Höhere Knabenschule (1901)				Höhere Mädchenschule (1908)					
				Lyzeum		Studienanstalt			
Klasse	G	RG	OR	Klasse	L	Klasse	GK	RGK	ORK
				Klassen des Oberlyzeums		I = OI	1	1	1
OI	-	-	1			II = UI	1	1	1
UI	-	-	1			III = OII	1	1	1
OII	-	-	1	I	2	IV = UII	1	1	1
UII1	1	1	1	II	2	V = OIII	1	1	1
OIII	1	2	2	III	2	VI = UIII	1	1	
UIII	1	2	2	IV	2	Klassen des Lyzeums			
IV	2	2	2	V	2				
V	2	2	2	VI	2				
VI	2	2	2	VII	2				
IX-VII	3-jährige Vorschule			X-VIII	3-jährige Vorschule				
∑	9	11	14	∑	14	∑	14*	14*	15*

Abb. 1: Stundentafel für den Geographieunterricht an den höheren Knaben- und Mädchenschulen in Preußen nach den Lehrplänen von 1901 bzw. 1908.

Die höhere Mädchenschule ist zehnklassig, die höhere Knabenschule nur neunklassig. Das Oberlyzeum umfasst eine 2-jährige Frauenschule und ein 3-jähriges höheres Lehrerinnenseminar plus ein praktisches Jahr. Die Studienanstalt setzt mit dem 8. bzw. 9. Schuljahr ein. G = Gymnasium, RG = Realgymnasium, OR = Oberrealschule; L = Lyzeum; GK = Gymnasialkurse, RGK = realgymnasiale Kurse, ORK = Oberrealschulkurse der Studienanstalt. *inklusive der Stunden der Lyzealklassen

ganzen Lebensstellung der Männer ein Widersinn ohnegleichen, ihnen eine unvollkommenere erdkundliche Ausrüstung mit ins Leben zu geben als den Frauen" (1908, S. 231). Dieser Widerspruch blieb stundenmäßig auch in der Weimarer Republik bestehen. Die höheren Jungenschulen bekamen zwar jetzt alle durchgängigen Geographieunterricht, jedoch in der Oberstufe nur einstündig, während das neue Oberlyzeum und die neue Deutsche Oberschule, die als Jungen- und/oder Mädchenschule vorkommen konnte, zweistündig ausgestattet waren. Erst die Lehrpläne des Dritten Reiches brachten für alle höheren Schultypen die durchgängige Zweistündigkeit.

Wieder zurück zum Kaiserreich. KRUG begrüßte am Lehrplan von 1894 (noch ohne Studienanstalt) überschwänglich, dass Klasse I, die letzte, nicht mit der

„allgemeinen" Geographie endete. Vorgesehen waren „physische, politische und Kulturgeographie Deutschlands im Zusammenhange mit der vaterländischen Geschichte der neuesten Zeit" (Centralblatt 1894, S. 476). Berechtigterweise verbänden Schüler wie Publikum „mit dem Begriff des Aufsteigens in höhere Klassen den des Arbeitens an höheren Gegenständen"; würde der Geographieunterricht mit „allgemeiner" Geographie enden, liege es nahe, „die Länderkunde [als] eine Art Geographie zweiter Ordnung" anzusehen, „gut genug für Unter- und Mittelstufe" (KRUG 1898, S. 626 f.). Nachdem dem Vaterlande entsprechend der Bedeutung des vaterländischen Geographieunterrichts der „Ehrenplatz in der ersten Klasse eingeräumt" worden sei, könne dieses „nach allen Seiten hin dem geschulteren Geiste, dem reiferen Verständnis und dem wärmeren Empfinden des heranwachsenden Mädchens nahe gebracht werden": „Ein klares, einheitliches und darum schönes Bild des Vaterlandes sollen unsre Schülerinnen als letzte Mitgabe aus dem Geographie-Unterrichte ins Leben mit hinausnehmen, nicht aber ein Sortiment von abstrakten Begriffen, auf die sich das halberwachsene Mädchen um so mehr zu gute zu thun pflegt, je weniger es sie wirklich verstanden hat" (S. 627).

Schon 1891 hatte TROMNAU sich gegen eine überwiegende oder gar ausschließliche Behandlung der allgemeinen Geographie auf den Oberklassen der höheren Mädchenschulen gewandt, wie dies von manchen Schulen praktiziert werde. Eine „systematische, zusammenhängende Darstellung der allgemeinen Erdkunde in der Oberclasse" bringe die Gefahr mit sich, dass der Stoff zum Schaden der Mädchenschulentwicklung einen „streng wissenschaftlichen Charakter" annehme, was nur „zur Verbildung unserer weiblichen Jugend" (1891, S. 49 f.) beitrage. Die Mädchen würden nur ihr eigenes Wissen überschätzen und über wissenschaftliche Fragen klugreden, „deren jede für sich vielleicht ein ganzes Studienleben" ausfülle. TROMNAU wusste darüber hinaus auch „die Mädchennatur (...) an und für sich" (S. 50) auf seiner Seite, die sich gegen die „Systemreiterei" der wissenschaftlichen Darbietung des Stoffes sträube. Krug pflichtete ihm „unbedingt" bei und ergänzte, dass die Allgemeine Geographie auch deshalb an den Mädchenschulen mehr beschränkt gehöre, weil sie vor allem die naturwissenschaftliche Seite des Faches enthalte. Zwar sollten auch die Mädchen die „Wechselbeziehungen von Natur und Mensch im Spiegel der Geographie kennen lernen", doch sei „unter dem frischen Einfluß der neuen Methoden der wissenschaftlichen Geographie (...) zu viel gethan worden". Vor allem müsse stärker zwischen physischer und physikalischer Geographie unterschieden werden. „Von jener so viel, von dieser so wenig wie möglich!" (1898, S. 627). Selbst bei der physischen Geographie als „Lehre vom Boden im weitesten Sinne" dürfe „die Besprechung nie einen rein theoretisch-abstrakten Charak-

ter annehmen". Besonders wenig komme in der mathematischen Geographie heraus, selbst bei Unterstützung durch die „geistreichsten Veranschaulichungsapparate" (S. 628).

Anders sah Krug den Bildungswert der Geographie des Menschen; hier wollte sie die politische Geographie im Sinne Kirchoffs und Ratzels verstärkt wissen, bei letzterem hatte sie studiert. Kein Unterrichtsfach fasse „die Summe dessen, was die gebildete Frau am Ende des 19. Jahrhunderts wissen und verstehen" müsse, „glücklicher" (S. 630) zusammen als die politische Geographie. Einschließen sollte diese auch „alles, was Verfassung, öffentliches Leben und öffentliche Einrichtungen" betreffe, also die sog. „Bürgerkunde" (S. 634). Damit war für sie der Übergang zur „Kulturgeographie" Deutschlands in Klasse I gegeben. Ihr stehe „die weibliche Jugend und überhaupt der größte Teil der Frauenwelt vollständig indifferent" gegenüber: „Sehr zu ihrem Schaden" (S. 634). Denn „Kulturgeographie" sei das „heilsamste Gegengewicht gegen jene einseitig-idealistische Lebensauffassung, die dem deutschen jungen Mädchen systematisch anerzogen" werde, die zwar „schwärmerische Backfische, aber nie tüchtige Frauen" (S. 634) bilde. Auch das Mädchen müsse sich der „rauhen Wirklichkeit" stellen, müsse lernen, dass Deutschlands Kraft auf der großen Masse der Industriearbeiter beruhe, und zumindest eine Ahnung vom Wettbewerb der Individuen und Völker und der Stellung Deutschlands darin erhalten. Erst wenn es „in den rauchenden Schloten unserer Fabrikstädte" nicht nur „die Verderber frischgewaschener Gardinen" sehe und zu verstehen begänne, „daß der Mann in der staubigen Arbeiterbluse an seinem Teile ebenso den Ruhm des Vaterlandes fördern" helfe „wie der Offizier auf dem Schlachtfelde", könne sich die Geographie rühmen, „wie kein anderer Unterricht (...) 'zur Einführung der heranwachsenden Mädchen in das Verständnis der Welt und des Lebens beizutragen'" (S. 635), wie dies der Lehrplan (Centralblatt 1894, S. 476) verlange.

Nur mit dem Auftrag des allgemeinen Lehrziels, die „verständnisvolle Anschauung der umgebenden Landschaft" bei den Mädchen zu erreichen, wusste Krug nichts Rechtes anzufangen, weil sich nirgends erläuternde Hinweise fänden, was darunter zu verstehen sei. Vielmehr scheine es so, „als sei jenes Wort im Grunde nicht mehr als eine wohlgelungene Wendung, hinter der kein positiver Gedanke stehe", es sei denn, damit sei lediglich gemeint, dass die Mädchen „ein Bergland von einer Ebene zu unterscheiden" (S. 635) wüssten. Krug selbst interpretierte das Lehrziel so, dass es hier um die Ausbildung eines reflektierten „geographischen Schönheitssinnes" gehe. „Wie (...) anders würden sie [diese „armen reichen Mädchen" die landschaftliche Natur] genießen, wenn sie mit etwas mehr wirklichem Verständnis an die Majestät des Hochgebirges und die Unendlichkeit des Weltmeeres herantreten, etwas mehr als reizend! entzückend! himmlisch! dazu sagen

könnten!" (S. 637). Auch wenn in einer industriell oder landwirtschaftlich „intensiv ausgenutzten Kulturlandschaft für das schönheitsdurstige Auge [nicht] viel zu holen sei", sehe „das geistige Auge (...) durch Raum und Einförmigkeit hindurch die Schätze von Fleiß und Tüchtigkeit, die darin gebunden sind. (...) Und auch rein landschaftlich ist kaum eine Gegend ganz arm" (S. 637).

Ganz offensichtlich war die Geographie, wie sie KRUG vor dem Hintergrund des preußischen Lehrplans für die höheren Mädchenschulen von 1894 vorschwebte, ein hochmodernes Fach, das nicht einer verlorengegangenen Agrargesellschaft nachträumte, sondern für die industriellen Welt erzog, die Deutschlands Weltmachtanspruch begründete. Auch die „höheren Töchter" sollten diese Moderne verstehen und sich nicht allein auf ihre Männer verlassen. Den wörtlich aus den methodischen Bemerkungen des Lehrplans für die höheren Jungenschulen übernommenen Hinweis, dass der Geographieunterricht „unbeschadet der Bedeutung der Erdkunde als eines Zweiges der Naturwissenschaft (...) vor allem den praktischen Nutzen" (S. 476) zu berücksichtigen habe, wollte KRUG u.a. über die Planung von Reisen durch die Schülerinnen realisieren. Solche Übungen würden die Ortskunde ebenso wie die Kenntnis der absoluten und relativen Lage fördern, seien aber daneben auch aus praktischen Gründen erwünscht. Während der junge Mann im täglichen Leben durch Schaden klug werde, bleibe die junge Frau der gebildeten Kreise, da sie „auf Schritt und Tritt" von ihren männlichen Angehörigen umsorgt werde, „angesichts der einfachsten Fragen des Lebens oft von einer unglaublichen Unselbständigkeit und Unerfahrenheit", was sich bei fehlenden männlichen Ratgebern „oft genug fühlbar" räche. Für KRUG stand fest: „Hier müßte die Schule den Mädchen ganz entschieden mehr mitgeben, und sie wird sich um so eher dazu genöthigt sehen, je mehr der Fortschritt der Zeit auch die Frau zwingt, mit eigenen Augen zu sehen und auf eigenen Füßen zu gehen" (S. 633). Der Geographieunterricht an den höheren Mädchenschulen sollte dazu einen wesentlichen Beitrag leisten.

Der revidierte Lehrplan für die höheren Mädchenschulen von 1908 setzte die Modernität der Bestimmungen von 1894 fort. Zwar fehlte jetzt der Hinweis auf den „praktischen Nutzen" und auf das „Verständnis der Welt und des Lebens" (Zentralblatt 1894, S. 476), dafür wurde aber das Lehrziel erweitert. Aus der „Kenntnis der (...) politischen Eintheilung [der Erdoberfläche] im Großen" wurde die „Einführung in die Kenntnis (...) des politischen und wirtschaftlichen Zustands der Staaten". Völlig neu war für die oberen Klassen als Lehrziel aufgenommen worden, dass es Aufgabe der „Wiederholung des früher behandelten Stoffes" sei, „zu vergleichender Betrachtung der inneren Beziehungen und der ursächlichen Zusammenhänge von Lage, Bodengestaltung, Klima, Bewässerung, Bodenkultur und Menschenleben und, in Verbin-

dung mit dem Geschichtsunterricht, zur reiferen Einsicht in die politische und wirtschaftliche Stellung der wichtigsten Staaten der Erde" (Zentralblatt 1908, S. 948) beizutragen. Der vorherrschenden wissenschaftlichen Fachdefinition entsprach die Bestimmung: „Überall ist zum Verständnis der Wechselbeziehungen zwischen Mensch und Umwelt anzuleiten. Eine grundsätzliche Trennung von physikalischer und politischer Erdkunde findet nicht statt" (S. 949). Auch das war gegenüber dem Lehrplan der höheren Jungenschule (Zentralblatt 1901, S. 520) eindeutiger formuliert. Die Kombination „Mensch und Umwelt" ist sogar innovativ; denn die Karriere des Umwelt-Begriffs stand erst bevor. Allerdings wurde der von Krug so gefeierte länderkundliche Abschluss des Geographieunterrichts nur bedingt bzw. nicht bestätigt. Die letzte Klasse der höheren Mädchenschule verlangte eine „zusammenhängende Darstellung der allgemeine Erdkunde", dazu die „ausführliche Behandlung ausgewählter Abschnitte aus der Länderkunde". Für die neu geschaffene Studienanstalt fehlte sogar jeder länderkundliche Bezug; der Lehrplan bestimmte für Klasse I: „Mathematische und allgemeine physikalische Erdkunde. Grundzüge der Verkehrs- und Handelsgeographie" (Zentralblatt 1908, S. 952).

Unabhängig von dieser Frage „Allgemeine Geographie oder Länderkunde" garantierten die Bestimmungen für die preußische höhere Mädchenschule von 1894 aus Krugs Sicht auch sonst theoretisch weit besser einen fortschrittlichen Geographieunterricht als der Lehrplan für die höhere Jungenschule von 1892. „Mehr als irgendwo" könne die Geographie an der höheren Mädchenschule „von Anfang bis Ende ihren individuellen Charakter" entfalten, nenne man ihn nun assoziierend oder konzentrierend". Da die höhere Mädchenschule überdies keine Berufs- oder Gelehrtenschule sei, brauche sie auch keine berufsbezogenen Ziele zu verfolgen, wie diese Anstalten, sondern könne bei der Auswahl und Gestaltung ihres Lehrstoffs „einzig und allein den Maßstab des zur allgemeinen Menschenbildung Erforderlichen anlegen, den Stoff nach allen Seiten gleichmäßig harmonisch ausarbeiten und vertiefen". Krug schlussfolgerte: „Demnach müßte der Geographieunterricht nirgends so anziehend sein, nirgends so glänzende Resultate erzielen wie in der höheren Mädchenschule" (S. 619). Doch die Realität, die sie erlebte, war eine andere. Frauen der gebildeten Gesellschaft verbänden mit Geographie die „tödlichste Langeweile", kaum je höre man von ihnen, dass Geographie ihr liebstes Fach gewesen sei, und Fortbildungskurse in Geographie fänden keine Teilnehmerinnen (S. 619).

3 Das Interesse am Schulfach Geographie

Krugs individuelle Erfahrung war kein Einzelfall und betraf beide Geschlechter. Selten liest man, die Geographie sei „bei Lehrern und Schülern fast durchweg beliebt" und trage „dementsprechend auch schöne Früchte" (Werner 1896, S. 321). Immer wieder stößt man auf

gegenteilige Äußerungen und Andeutungen, egal zu welchem Schultyp. OSKAR PESCHEL sprach wegen der gängigen Praxis des Auswendiglernens von Zahlen und Namen von einem „tiefen Widerwillen" gegenüber einer Disziplin, die „an ansprechenden Seiten reicher als irgend eine andre" (1868/1877, S. 437) sei. L. GREBE, Oberlehrer am Realgymnasium Kassel, vermeldete 1876: „Die Geographie gehört zu den übelst beleumdeten Schulfächern" (S. 1). Verantwortlich machte er außer schlecht ausgebildeten Lehrern eine zu geringe Stundenzahl. Für den Direktor der ZILLERschen Erziehungsschule in Leipzig, Barth, war die Ursache vor allem darin zu suchen, dass die „psychologischen Forderungen, welche das Interesse stellt", zu wenig im Unterricht berücksichtigt wurden. „Nur zu gern", kritisierte er, begnüge man sich damit, „das vorhandene Wissensmaterial einfach an die jüngere Generation zu überliefern, unbekümmert darum, ob und inwieweit die sich dabei ansammelnden Vorstellungen mit dem Vorstellungskern des Zöglings in Causalnexus treten"; gerade die Geographie gehöre zu den Disziplinen, „welche bei falscher Darbietung leicht kalt lassen, oder wie die Schüler sagen 'langweilig' sind" (1878, S. 3). Während Verteidiger des Faches ein „natürliches Interesse" (RITTER 1897, S. 470) an der Geographie unterstellten und „ein beträchtliches Maß von Interesselosigkeit und Ungeschick des Lehrers" (HAUFFE 1897, S. 197) vermuteten, wenn der Geographieunterricht nicht einschlug, warnte der den Forderungen der Schulgeographen kritisch gegenüberstehende Gymnasialdirektor OSKAR JÄGER: „Der Lehrer muß nicht mit der Illusion an diesen Unterricht herantreten, daß demselben von vornherein ein sehr lebhaftes Interesse des Schülers entgegenkomme" (1897, S. 34).

Überwiegend gestützt wurden die zahlreichen abfälligen Äußerungen zur Geographie durch die Ergebnisse der damaligen Interessenstudien, die den Lernenden, Jungen wie Mädchen, eine Stimme gab. Anfangs waren die Befragten fast nur Volksschulkinder und Schüler/innen von Ausbildungsanstalten für Lehrer/innen, später, in den 1920er Jahren, kamen auch verstärkt die höheren Schulen hinzu. In der ersten Studie dieser Art von LOBSIEN (1903), bei der es jedoch nicht um die Schulfächer an sich, sondern um „Kinderideale" ging, wurde nur gefragt: „Welches Unterrichtsfach ist dir das liebste?" STERN (1905) wollte außerdem wissen: „Welches Fach ist dir am wenigsten lieb?" WALSEMANN (1907) fragte dann zuerst nach den beiden beliebtesten bzw. unbeliebtesten Fächern, und LOBSIEN (1909) ging in einer neuen Studie dazu über, die Schüler/innen ein Beliebtheits-Ranking vornehmen zu lassen, das sie nach eigenem Gutdünken abbrechen konnten. KÖHN variierte: „1. Welches Fach treibst (hast) du am liebsten; 2. welches Fach kommt dann (treibst du am zweitgernsten); 3. welches Fach gefällt dir am wenigsten; 4. welches treibst du auch noch ungern, aber nicht so ungern wie das unter 3. genannte (kurz: am zweitungernsten)?" (1918

S. 301). Voigts (1924) testete zunächst an einer Schule aus, wie man am besten fragen sollte, um dem wirklichen Hauptinteresse der Versuchspersonen möglichst nahe zu kommen. In drei Parallelversuchen wollte er wissen: „Welche 2 Fächer sind Eure beliebtesten, welche 2 die unbeliebtesten?", „Für welche 2 Fächer habt ihr das größte, für welche 2 Fächer das geringste Interesse?" „Für welche Fächer habt ihr Interesse, für welche Fächer habt ihr kein Interesse?" (S. 226 f.). Die zweite Variante erschien ihm die beste. Andere Studien verbanden die Beliebtheits- bzw. Unbeliebtheitsfrage mit weiteren Fragen, z.B. solchen nach dem Schwierigkeitsgrad (Seekel 1915) oder dem Berufswunsch und dem Zusammenhang dieses Wunsches mit dem Lieblingsfach, um Korrelationen feststellen zu können. Zusätzlich wurden manchmal schriftliche Begründungen der Entscheidungen verlangt (z.B. Kammel 1913; Lode 1913; Baumgarten 1921) oder mündlich nachgehakt (Voigts 1924).

Auch bezüglich der Durchführung selbst wurde intensiv diskutiert, wie man es am besten erreichen kann, dass die Schüler/innen sich wirklich unbeeinflusst und unbefangen, d.h. angstfrei äußern. Sollte der Klassenlehrer oder ein Fachlehrer, sollte überhaupt ein in der Klasse unterrichtender Lehrer die Untersuchung durchführen oder nicht besser ein fremder? Sollten verschiedene Lehrkräfte oder nur eine bei der Erhebung in verschiedenen Klassen eingesetzt werden? Sollten die Kinder ihre Voten auf einen blanken Zettel schreiben oder sollten sie alle Fächer vorgedruckt erhalten und nur noch ankreuzen? Sollten im ersten Falle die zur Wahl stehenden Fächer zur Stütze des Gedächtnisses verlesen oder an die Wandtafel geschrieben werden?

Wie sahen die Ergebnisse dieser Studien für die Geographie aus? Mit wenigen Ausnahmen waren sie eher unerfreulich. Häufig fiel die Geographie in die Gruppe der indifferenten Fächer, positive und negative Nennungen hoben sich in etwa auf. Kesselring interpretierte ihre Stellung als „die unsicherste" (1918/19, S. 220) der Fächer. Stern vermutete nach seiner ersten Untersuchung, dass eine „starke Überlastung des mechanischen Gedächtnisses mit Länder-, Fluss-, Gebirgs- und Städtenamen die Erdkunde so unbeliebt" (1905, S. 286) mache; Keller gab zu bedenken, dass „der Lehrplan gerade für Geographie an einer Überfülle des Stoffes" leide, „der meist noch ohne Zusammenhang mit dem Leben und der geistigen Entwicklung der Kinder behandelt" werde; denn das Hauptgewicht werde, wie er selbst von Volksschullehrern erfahren habe, „auf die 'wissenschaftliche Behandlung' (!) gelegt" (1910, S. 101). Allgemein betonte er: „Die Kinder wollen handeln, erleben, es ist daher unser Unterricht viel zu rezeptiv" (S. 99).

Als eine wesentliche Fehlerquelle für die Ermittlung des Interesses der Schüler galt die Lehrerpersönlichkeit. Lobsien hatte für die Geographie bei 500 Befragten (je 250 Jungen und Mädchen zwischen 9 und 14 Jahren) 1903 einen hinteren

Rangplatz (S. 334) ermittelt, wobei Mädchen wie Jungen ähnliche Werte zeigten. HERMANN WALSEMANN kam 1907 zu einem gegenteiligen Ergebnis. LOBSIENS spätere Untersuchung an über 6.000 Schülern und Schülerinnen von Volks- und Mittelschulen bestätigte jedoch für die Geographie die negative Wertschätzung durch beide Geschlechter, bei den Mädchen war sie sogar noch etwas stärker ausgeprägt. Bei der Interpretation seiner Ergebnisse war sich LOBSIEN der Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit sehr bewusst, doch hielt er die Meinung für irrig, „als bestimme sie alles" und könne „jegliches Interesse, 'aus allen alles'" (1909, S. 79) herausholen. Das Gros der Kinder wisse seine Interessen gegenüber methodischen Maßnahmen zu wahren.

A. BÖHM sah dies anders. Er ermittelte, angeregt durch LOBSIENS Untersuchung, in einer Jenaer Seminar-Klasse (mit gerade einmal 17 Schülern) für die Geographie zunächst einen ersten Platz. Die Wiederholung der Befragung ein halbes Jahr später ergab dagegen nur einen dritten Platz. Die Erklärung lag für BÖHM darin, dass bei der ersten Befragung er selbst Geographie gegeben hatte, bei der zweiten aber der Unterricht inzwischen von einem Praktikanten erteilt wurde. Für BÖHM stand fest: „Was der Lehrer aus dem Fach macht, so nehmen es auch die Schüler auf, seine Wertschätzung wird auch für die Schüler maßgebend" (1909, S. 46). HANS KELLER hatte daher den Verdacht, dass die Schüler noch gar nicht fähig waren, unabhängig von der Person des Lehrers über ihr Verhältnis zu den Fächern zu urteilen (1911b, S. 588). In dieser Vermutung sah er sich durch ein eigenes Experiment bestätigt. Eine nach 14 Tagen wiederholte Befragung ergab, dass „selbst 16–17jährige nicht immer ein festes Urteil über das liebste und unliebste Unterrichtsfach besitzen, ganz abgesehen von der Reihenfolge der dazwischenliegenden Fächer" (1911a, S. 594). ARTUR LODE wiederholte das Experiment, befragte dreimal hintereinander, erst in ein-, dann vierwöchigem Abstand, insgesamt 275 Kinder in acht Klassen und stellte als Endresultat fest, dass nur bei 12,12% der Probanden eine Übereinstimmung des Urteils in allen drei Fällen, bei 29,80% in zwei Fällen und bei 58,08% keine vorlag (1913, S. 267). Offenkundig war die Werthaltung der Probanden gegenüber den Unterrichtsfächern ziemlich flüchtig. KÖHN, der 1914/15 viermal dieselben Schüler dieselben vier Fragen im Abstand von ein paar Monaten beantworten ließ, um Konstanz und Variabilität der Entscheidungen zu ermitteln, stellte ebenfalls große Schwankungen fest (1918, S. 310, 313).

Zurück zur Geographie. SEEKELS Studie (1915, S. 274) ergab, dass die Beliebtheitsnennungen für das Fach in der Mittel- und Oberstufe des Lyzeums die Zahl der Unbeliebtheitsnennungen übertraf, doch mit sinkender Tendenz, während auf dem Oberlyzeum die negativen Voten leicht überwogen. Auch der Rangplatz, um die Mitte schwankend, veränderte sich negativ. Neue Untersuchungen WALSEMANNS konnten

die von ihm früher ermittelte Präferenz für Geographie (s.o.) nicht bestätigen (1920, S. 50 ff.). Das Fach erwies sich z.T. sogar als stark unbeliebt (S. 60). Da im Falle der anderen Fächer ein Vergleich der Ergebnisse des Lyzeums mit den älteren Daten keine solchen Differenzen zeigte, konnte er sich das damalige Urteil über den Geographieunterricht nur mit „der Person und Methode der Lehrenden" erklären: „Dieser Unterricht lag damals in der Hand einer jungen Lehrerin (...), die in ungewöhnlichem Grade die Schülerinnen für Erdkunde interessierte, ja begeisterte. In methodischer Beziehung hatte sie ein eigenes Geschick, zuvor das Landschaftsbild anschaulich und bestimmt zu zeichnen, um alsdann das Kulturbild wirklich daraus herzuleiten. Die Schülerinnen hatten in dem Buche von Kerp [dessen methodische Trennung von „Naturbild" und „Kulturbild" in der Geographiedidaktik heftig umstritten war] ein gutes Hilfsmittel zum Nacharbeiten in der Hand, und so gelang hier alles prächtig, obgleich es Erdkunde war" (S. 56). Die Brisanz solcher Beliebtheitsuntersuchungen wird deutlich, wenn WALSEMANN den Lehrplankommissionen die Berücksichtigung der Ergebnisse ans Herz legt. Fächer, die ein hohes Interesse auf sich zögen und ihre Ziele erreichten, bräuchten nicht zusätzlich gefördert werden. „Ebensowenig" habe „es Sinn, Fächern mit allgemein niedrigem Beliebtheitskoeffizienten eine erhöhte Stundenzahl zuzuwenden (vergl. Erdkunde)" (S. 63).

Eine Untersuchung der Lieblingsfächer von 465 begabten Berliner Gemeindeschulkindern zeigte ebenfalls, dass Erdkunde nur gering beliebt war, „sie ist [dies] aber bei Knaben und Mädchen fast gleich" (BAUMGARTEN 1921, S. 135). FRITZ MALSCH, der die Stellung der Schüler an höheren Knabenschulen (bis auf eine Anstalt alles preußische) untersuchte, konnte den Geographen nichts Besseres berichten: „Am wenigsten Neigung von den Fächern der deutschkundlichen Gruppe findet Erdkunde. In der Mehrzahl der Klassen (70 %) wird sie indifferent gewertet, in 26 % negativ; dabei sind diese Wertungen fast alle auf die drei unteren Klassen beschränkt", hier geht die „Ablehnung (...) bis zu 38 % der Schüler" (1923, S. 424). Bei der Interpretation der Ergebnisse ging er davon aus, dass es „einen vom Lehrer unabhängigen Interessewert der Fächer" (S. 410) gebe und „der Einfluß des Lehrers als Mensch auf die Stellung des Schülers zum Fach (...) gering" sei (S. 415). Die entscheidende Rolle spielte für ihn der preußische Lehrplan: „Er bildet die Norm des Unterrichtsstoffes, die leider oft, wie eine 'ewige Krankheit' Dinge fordert, die überflüssig sind" (S. 417). Die Indifferenz der Schüler gegenüber der Geographie erklärte er sich sowohl mit ihrer schlechten Stundenausstattung als auch inhaltlich. „Ein Fach, das dem Schüler so selten vor Augen gebracht wird, in dem zwischen 2 Stunden immer 7 Tage, oft aber auch 14 Tage liegen, kann auf die Dauer nicht viel Interesse erregen, obwohl wir aus der Lust der Jugend an Reisebeschreibungen

wissen, daß der Gegenstand selbst sehr wohl die Jugend fesseln kann" (S. 424). Die Ablehnung in den unteren Klassen gehe auf das Konto des vom Lehrplan vorgesehenen Stoffes. Der Sextaner habe kein Bedürfnis nach dem Globus und nach Längen- und Breitenkreisen. „Allgemeine Erdkunde", wie vorgeschrieben, am Beispiel der Heimat zu treiben, sei „fast unmöglich"; eines der verbreitetsten Lehrbücher biete „nichts (...) als eine Sammlung von statistischen Zahlen". So werde die Erdkunde, an sich ein „Gegenstand wunderbarster Anschauung, in den unteren Klassen oft ein Gegenstand des Auswendiglernens" (S. 424). Methodenkritisch gab MALSCH zu bedenken, dass nur nach je 2 Fächern, beliebt oder unbeliebt, gefragt worden sei, was zu einer Verdrängung der Nebenfächer aus dem Bewusstsein führe. „Aber damit wird noch nicht die hohe Zahl der Ablehnungen erklärt" (S. 425).

Die höheren Mädchenschulen, als Paralleluntersuchung zu der von MALSCH gedacht, nahm sich HEINRICH VOIGTS (1924) vor. Über die Ergebnisse hat er 1927 auch im Geographischen Anzeiger berichtet. Unterschieden wird von ihm „zwischen dem (starken) Hauptinteresse, dem – mehr diffusen – Allgemeininteresse und der Indifferenzzone" (S. 125). (Wie diese Größen quantitativ bestimmt werden, muss hier ausgespart bleiben.) Das Hauptinteresse wurde durch die Frage nach den zwei interessantesten bzw. am wenigsten interessantesten Fächern ermittelt. Ein Vergleich des Verlaufs der negativen und positiven Interessenskurven von 3000 Jungen in zehn Schulen aus der Untersuchung von MALSCH mit den 3600 Mädchen aus 14 Anstalten aus seiner eigenen Studie zeigt VOIGTS, „daß die negative Kurve (des geringsten [Haupt-]Interesses) fast immer weit über derjenigen des positiven Hauptinteresses liegt, bei den Mädchen nur nicht in V (Behandlung Europas), bei den Knaben nur nicht in OIII (Behandlung von Deutschland)" (S. 126). Allerdings sinkt bei den Jungen das negative Hauptinteresse von VI auf UII drastisch, um danach ganz leicht wieder anzusteigen, während die Kurve der Mädchen keinem klaren Trend folgt. Beide Kurven des positiven Hauptinteresses zeigen dagegen mit Ausnahme der genannten Klassen insgesamt einen Abwärtstrend, bei den Mädchen sogar noch ausgeprägter. Eine Paralleluntersuchung bei 704 Mädchen ergab gar eine Indifferenzkurve, die in UII eine bedrohliche Höhe von 60 % aller Schülerinnen erreichte, denen der Erdkundeunterricht gleichgültig war, und von etwa 10 %, die ihn ablehnten. VOIGTS' Kommentar: „Das Ergebnis ist geradezu kläglich" (S. 126).

Woran lag das? Für das dürftige Ergebnis auf der Oberstufe glaubte VOIGTS eindeutig die eine wöchentliche Erdkundestunde verantwortlich machen zu können, die „kaum in der Lage" sei, „einen nachhaltigen Eindruck auszuüben" (1927, S. 126). Im Falle der Realgymnasien und Gymnasien für die Jungen gab es vor der Reform von 1924/25 nicht einmal diese eine Stunde; nur die Oberrealschule hatte sie. Wei-

tere Gründe ergaben sich für Voigts aus den Lehrplänen von 1901 (Jungen) und 1908 (Mädchen). So böten Kartenentwurfslehre und physische Erdkunde, vorgesehen für Klasse I (OI), wegen der fehlenden Verbindung mit dem Mathematik- und Naturwissenschaftsunterricht „zu wenig wirkliches Leben", obwohl die abstrakte Denkfähigkeit der Mädchen hierfür durchaus entwickelt sei. Die Behandlung der Grundbegriffe der allgemeinen Erdkunde auf der Unterstufe sei den Kindern so fremd, dass sie „nicht angeeignet, sondern nur angelernt" (S. 126) würden. Ferner legte Voigts den Lehrplänen zur Last, „zu leicht Erdkunde mit reiner Atlaskunde, mit Statistik" zu verwechseln und in Klimakunde „alles mögliche unverdauliche Zeug von Erklärungen zu bringen, anstatt sich mit lebendiger Beschreibung zu begnügen" (S. 127). Die Schüler/innen müssten auf einer Klassenstufe bereits verstehen, was in Physik erst später und viel vorsichtiger eingeführt werde – ein Problem, das im Übrigen auch heute noch existiert. Voigts' zusammenfassendes Urteil über den Lehrplan lautete: „Verfrühung, mangelnde innere Konzentration mit den Nachbargebieten und eine übergroße Stoffülle, die nur nach im wesentlichen reiner Lernmethode bewältigt werden" (S. 127) könne.

Woher aber kam der plötzliche Interessenaufschwung in V und der fast ebenso deutliche Rückgang in der nachfolgenden Klasse? Die Ursache ist Voigts „sofort" klar! Erstmals träten hier „rein anschaulich und arbeitsschulmäßig behandelte Stoffe auf: Europa; an der Hand der Karte, von Reisebeschreibungen usw. werden die Schüler[innen] eingeführt in die fremde Landschaft, das Leben des fremden Volkes, und nun erwacht das Interesse, die Phantasie erhält Nahrung, das Vergleichen mit der Heimat kommt – aber leider nur, um (...) bei einem Gegenstand wunderbarster Anschaulichkeit und im Grunde brennendsten Interesses – den außereuropäischen Erdteilen – wieder stark abzuflauen". Man vergleiche einmal, so Voigts, wie „in diesem Stadium mit Mut und Ausdauer Reisebeschreibungen, Indianergeschichten u. dgl. verschlungen" würden, mit dem starken Interessenabfall bezüglich des Schulfaches (S. 127). Diese Erklärung befriedigt nicht. Erstens tritt Europa mit Westeuropa (neben Mitteleuropa mit dem Schwerpunkt Deutschland) an den höheren Mädchenschulen schon mit Klasse VI auf (immerhin beginnt ein leichter Interessenanstieg), zweitens fällt der Interessenschub an den höheren Jungenschulen beim Übergang von Deutschland nach Europa, der dort von V auf IV erfolgt, deutlich geringer aus als bei den höheren Mädchenschulen. Der eigentliche Interessensprung an den Jungenschulen erfolgt in OIII, aber wie hatte man sich diesen zu erklären? Denn hier ging es lediglich um „Wiederholung und Ergänzung der Landeskunde des deutschen Reiches" (Zentralblatt 1901, S. 519). Was war daran so prickelnd? Außerdem setzte am Gymnasium mit der OIII bereits die Reduktion des Erdkundeunterrichts auf eine

Stunde ein. Und in methodischer Hinsicht schrieb der Lehrplan in beiden Fällen weder für Europa einen Arbeitsunterricht nebst Reisebeschreibungen vor, noch untersagte er dies für die außereuropäischen Länder.

Mit dem Stichwort Arbeitsunterricht ist für VOIGTS der (immer noch virulente) Kardinalpunkt allen Unterrichts angesprochen. Seine Untersuchung ergab eine klare Präferenz der Mädchen für einen Übungsunterricht mit Selbsttätigkeit gegenüber dem üblichen Demonstrationsunterricht, den er als Normalform für die naturwissenschaftlichen Fächer ermittelte. Die rezeptiven Lerntypen unter den Schülerinnen der höheren Schulen seien „recht in der Minderheit", die „nach Selbstbetätigung drängenden mehr produktiven in der Überzahl" (S. 127). Gäbe es mehr Selbsttätigkeit im Geographieunterricht, so müsste auch das Interesse an ihm steigen. Wieso die Kurve für den Übungsunterricht, die zwar stets über der des Demonstrationsunterrichts liegt, kontinuierlich sinkt, während die für den Demonstrationsunterricht zunächst sogar ansteigt und sich ersterer nähert, ehe sie wieder stark zurückfällt, bleibt offen. Eine weitere Erklärung könnte sich aus der Tatsache ergeben, dass die Prüfung der Beziehungen zwischen dem Hauptinteresse an Geographie und dem für die anderen Fächer allein mit Deutsch eine deutlich erkennbare Affinität ergeben hat, daneben noch, aber sehr viel geringer, mit Geschichte. Ein innerer Zusammenhang fehlt mit Mathematik und den Naturwissenschaften; bei den Fremdsprachen ergeben sich sogar wesentliche Differenzen. Dahinter verbergen sich für VOIGTS aber auch „verschiedene Begabungsgrundlagen". Genannt werden von ihm beispielhaft „das anschauliche räumliche Vorstellungsvermögen, das intuitive, phantasievolle Erfassen der erdkundlichen Landschaft, das auch eines gewissen künstlerischen Einschlages durchaus nicht entbehren" könne. „Gerade diese Faktoren sind auch für Deutsch, deutschkundliche Fächer nötig, aber nicht für Sprachen" (S. 129).

Hier setzten auch VOIGTS Empfehlungen für einen die Schüler mehr interessierenden Geographieunterricht an. Sie entstammen dem Wörterbuch des weltanschaulichen Antirationalismus der damaligen Zeit, der sich als lebensphilosophisch aufgeputschter Ganzheitskitsch (gerade auch in der Pädagogik) epidemisch ausgebreitet und die Landschaftsgeographie durchdrungen hatte – nicht nur bei dem in der Schulgeographie so beliebten Exzentriker EWALD BANSE. „In den exakten Wissenschaften", so VOIGTS, spiele „das Analysieren, das Zerpflücken, in die Atome zerlegen eine große Rolle; sie wenden sich in erster Linie an den Verstand, verwenden ganz rein verstandesmäßig, experimentelle und erkenntnistheoretisch begründete Forschungsmethoden. Bei den Geisteswissenschaften ist demgegenüber die Einstellung mehr auf die Erfassung des Ganzen, der Totalität gerichtet, sie wendet sich nicht nur an den Verstand, sondern

in erster Linie auch an das Gemüt" (S. 129). Die Geographie bilde eine Brücke zwischen beiden und müsse ein Gesamtbild der Länder bieten. So werde sie „zu einem Zentralfach allerersten Ranges, das, alle [Fächer] verbindend, überall nehmend, doch in der synthetischen, künstlerischen Zusammenfassung des ganzen Lebensraumes zu einer Einheit, zu einem seinen eigenen Gesetzen folgenden Ganzen seine Hauptaufgabe" finde. Mit „Schauen und Einfühlen, Erfühlen der Totalität des Ganzen", kurz „künstlerisches Einfühlen in den Gegenstand" soll das Interesse am Schulfach Geographie gesteigert werden, während bei der „Darstellung kausaler Zusammenhänge (...) die Erfassung der Totalität [„leicht"] Schaden leiden" könne. Die Überforderung, die VOIGTS dem bisherigen Geographieunterricht nachsagte, war völlig vergessen; die „schärfsten naturwissenschaftlichen Untersuchungsmethoden" sowie Statistik, die im bisherigen Unterricht als verfrüht und interessenabtötend galten, werden nun zur „Kleinarbeit", die als unumgängliche „Vorarbeit" geleistet werden müsse, weil erst „aus deren Rohstoff (...) eine künstlerische Behandlung Endgültiges zu schaffen vermag" (S. 130).

4 Eine andere Geographie für Mädchen?

VOIGTS' Vorschläge bezogen sich auf die Geographie insgesamt, nicht nur auf die an den Mädchenschulen unterrichtete Geographie. Konnte die Geschlechterfrage im Geographieunterricht womöglich vernachlässigt werden? Dafür sprach, dass bei Jungen wie Mädchen die Geographie gleichermaßen zu den unattraktiven Fächern zählte. Die meisten Methodiker aus der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg, die hier nicht im einzelnen aufgezählt werden, und bekannte Fachdidaktiker aus der Zeit der Weimarer Republik, wie PAUL WAGNER 1919, FRANZ SCHNASS 1919/21, PAUL KNOSPE 1921 und JULIUS WAGNER 1928, sparten die Geschlechterthematik in ihren Werken völlig aus, doch gab es auch Stimmen (z.B. CLEMENZ 1906, S. 153; LAMPE 1919, S. 92f.; 1929, S. 59; ZEPP 1930, S. 25), die betonten, dass ein bildender Geographieunterricht für Mädchen wesentlich anders aussehen müsse als der für Jungen, da die „Mädchennatur" sich von der Natur der Jungen grundsätzlich unterscheide. Mädchen, darauf liefen ihre Behauptungen hinaus, seien emotionaler, Jungen rationaler; erstere liebten die Stimmung und das Gefühl, färbten sich die Welt subjektiv und handelten sprunghaft-spontan, letztere begegneten ihr nüchtern-distanziert und griffen gezielt handelnd in das Weltgeschehen ein. Demzufolge galten Seele und Gemüt als weiblich, Verstand und Plan als männlich. An diese Grundunterscheidungen knüpften alle weiteren Differenzierungen und Schlussfolgerungen an.

Vor dem Ersten Weltkrieg war es BRUNO CLEMENZ, der in seiner Methodik des erdkundlichen Unterrichts für Lehrerbildungsanstalten dem Thema ein eigenes Kapitel widmete, das den oben bezeichneten Grundunterschied auf schlichte

Weise durchspielte. Im Ton deutlich anspruchsvoller, nahm sich 1929 FELIX LAMPE, Abteilungsleiter am Berliner Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, der Sache im Rahmen einer Methodenlehre der Geographie an, nachdem er schon 1919 auf dem letzten der zehn an seinem Institut veranstalteten Geographischen Abende klar Stellung bezogen und die behaupteten Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen – „lebendige Rezeptivität" und „weitgehende Subjektivität" gegen „selbständige Produktivität", „Originalität" und Synthesefähigkeit bei der Begriffsarbeit – zu der Prognose verarbeitet hatte: „Je nachdem der Unterricht mehr Erinnerungsstoff, nachschaffende Phantasie, einfühlendes Vermögen ästhetischer Gemütsbeteiligung erfordert, oder aber eigene Beobachtung und Schärfe der Schlußfolgerung, wird er Mädchen oder Knaben mehr fesseln, dort oder hier dem Lehrer mehr Erfolge versprechen oder die Pflicht nahelegen, nur keimhaft vorhandene Anlagen mit Hilfe des geographischen Lehrgutes zur Entfaltung zu bringen" (LAMPE 1919, S. 93).

1929 führte LAMPE diese Überlegungen breiter aus, obwohl er andererseits wusste, dass die Erkenntnisse über die Unterschiede der Geschlechter noch „in den Anfangsgründen" (S. 57) steckten. Mit großer Gewissheit dozierte er, dass Mädchen und Frauen in der Außenwelt „unmittelbarer" als Knaben und Männer nach einer Befriedigung ihres Gefühlslebens suchten; sie seien „rascher" als diese dabei, etwas langweilig oder interessant zu finden, urteilten und handelten „aus dem Unbewußten heraus gefühlsmäßig" und würden beim Lernen weniger dem „logischen Denken" folgen. Auch verfolgten sie zeitweilig viel einseitiger eine einzelne Idee, könnten diese Idee aber rasch durch eine andere ersetzen, der sie nun nicht weniger einseitig anhängen würden. „Dem Augenblickseindruck offener, zugleich aber ungleichmäßiger und ausschweifender im Rhythmus des Gefühlslebens als die männliche Jugend", liebe es die weibliche, „urteilend sofort Wertungen vorzunehmen, und zwar am liebsten gleich absolute", und gehe „dabei parteiisch vor, oft bis zur Begeisterung der Zu- oder Abneigung" (S. 59). Wo sich nicht sofort eine Wertung einstelle, werde das weibliche Geschlecht entweder unsicher oder gebe dem Gegenstand in eigener Phantasie die Subjektivität, die ihm fehle. Beim Jungen und erst recht dem Jüngling werde dagegen „der Intellekt angeregt" und somit „der Drang nach [geographischer] Erkenntnis gefördert" (S. 59), wenn ein Sachverhalt von ihm nicht abgewehrt werden könne oder sich nicht sofort seinem Wesen assimilieren lasse.

Für das Verhältnis von Mädchen und Frauen zur Geographie hatte dies aus LAMPES Sicht zur Folge, dass sie eine „psychologische" Affinität gegenüber den Teildisziplinen der „Geographie des Menschen" zeigten und den „ästhetischen Eindrücken" der physischen Geographie und der Biogeographie besonders aufgeschlossen seien. Hinzu komme für

sie die Möglichkeit, die Dynamik des Naturgeschehens auf „mitfühlende" Weise zu vermenschlichen. Wo dies nicht der Fall sei, erscheine der geographische Lehrstoff „für Schülerinnen im allgemeinen (...) weniger anziehend als für Schüler", es sei denn, es gelinge der Belehrung, „stimmunghafte Wirkung" (S. 58) aus ihm herauszuholen. Andererseits sieht Lampe in dieser partiellen Unattraktivität der Geographie für die weibliche Natur auch einen Vorteil für Unterricht und Erziehung. Den „Überspannungen der weiblichen Neigung zu allzu ausgeprägter egozentrischer Selbstbespiegelung und dem Ich-Kultus vieler heranreifender junger Mädchen" könne gerade mit der „herben Sachlichkeit der geographischen Beobachtung und Deutung" und speziell der „Wertentrücktheit" (S. 58) des physischgeographischen Lehrstoffes entgegengewirkt werden. Das heiße jedoch nicht, dass die „Seele des jungen Mädchens (...) durch [eine] Fülle nüchternen [geographischen] Tatsachenstoffes belastet werden" solle. Echtes geographisches Wissen sei nicht punktuell, sondern Zusammenhangswissen. Ein Lehrer, der seine Schülerinnen dazu bringe, die Erdoberfläche und ihre Räume auf diese Weise anzuschauen, der mache „das Wesen der jungen Mädchen rein an sich reifer (...), ohne ihnen Unweibliches, Blaustrumpfliches aufzunötigen", er gleiche ihre Sprunghaftigkeit aus und biete ihnen „inneren Halt" (S. 58).

Besondere Berücksichtigung sollte der völkerkundliche Stoff in Mädchenschulen erfahren, der über die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung der Frau informierte und sich mit der Ehe, mit Religionsgebräuchen, Nahrung, Kleidung, Wohnung und Ähnlichem befasste. Hier biete sich den Schulgeographinnen „die verlockende Aufgabe, eine Art von Kulturgeographie herauszuarbeiten, die an Küche, Kleiderschrank, Heim, Gesundheitspflege, Schmuck" denke und dazu beitrage, die irrigerweise „als mechanisch bewertete Haustätigkeit" der „künftigen Hausfrauen, die latent" in jeder Schülerin stecke, zu „durchgeistigen". Die „ganze Erde mit ihren Erzeugnissen" schaue ihnen bei ihren Tätigkeiten vom Kochen, Waschen und Nähen über die Säuglingspflege bis zum „Putzen von Stube und Leib (...) auf die fleißigen Hände". „Von Land zu Land und Volk zu Volk" würden diese Dinge und Tätigkeiten den unterschiedlichsten Bewertungen unterliegen; so eröffne „das Eingespanntsein selbst kleinster Verrichtungen in weite Zusammenhänge von Wirtschaft und Sitte (...) Weltperspektiven über Natur- und Kulturzusammenhänge durch alle Zonen hin". Wenn so der Geographieunterricht gerade die Mädchen „hinter dem Klein-Tatsächlichen das geistig Weite und Tiefe herausspüren" lasse, so trage er dazu bei, dass die Frau (mit Wilhelm v. Humboldt) „in der Beschäftigung mit weiblichen Handarbeiten eine Muße zu seelischer Einkehr und Vertiefung" (S. 59 f.) finde und freudig das Familienleben verinnerliche.

Ähnlich ausführlich wie Lampe äußerte sich Albert Scheer zur Geschlechterfrage, ohne jedoch grundsätzlich

Neues zu bieten. Die eigentliche, alles entscheidende Frage des Mädchenunterrichts war für ihn jedoch die Lehrerfrage. Jungen könnten weit mehr als Mädchen „von der zufälligen Person des Lehrenden" abstrahieren, für sie sei „das Stoffgebiet das Wichtige". Wenn ein Lehrer dem Jungen ein Teilgebiet des Faches verekele, beschäftige sich dieser eben mit einem anderen Bereich; „aber seine Neigung zu einem Fache selbst" könne „nicht so leicht ertötet werden". Beim Mädchen sei dagegen „die persönliche Einstellung (...), seine gefühlsmäßige Zu- und Abneigung (...) so stark, daß dadurch die Neigung zu einem Fach in erster Linie bestimmt" werde. „Besitzt der Lehrer oder die Lehrerin die Fähigkeit, die Klasse zu begeistern, so geht sie auch in den Fächern mit, die ihr ursprünglich weniger liegen. An dieser Tatsache scheitern alle Zahlangaben über das Fachinteresse an Mädchenschulen" (1930, S. 103; vgl. auch VOIGTS 1924, S. 237).

Es gab jedoch auch Kritik an den umlaufenden Vorschlägen zu einem geschlechterdifferenzierten Unterricht. Schon 1925 argumentierte PAUL KNOSPE entschieden gegen eine Beschneidung oder Zurückdrängung bestimmten Lehrstoffes, etwa des geologischen, im geographischen Mädchenunterricht. „Wenn das geschähe, wäre der geographische Unterricht der Mädchen im Vergleich zu dem der Knaben minderwertig". Nachdrücklicher noch als andere stellte er klar, dass es falsch wäre, auf die unbestrittene Eigenart der Mädchen – etwa ihr geringeres Interesse an politisch-geographischen Fragen oder ihre größere Emotionalität – einseitig Rücksicht im Unterricht zu nehmen; vielmehr müsse die Geographie geradezu ein „Gegengewicht" schaffen. Das schließe jedoch nicht aus, dass gelegentlich auch „innerhalb einer Lehreinheit der Natur der Mädchen Rechnung getragen werden [könne] – sei es z.B. in der Auswahl der Lektüre oder in freiwilligen Arbeiten –, aber der Charakter des Faches" dürfe „sachlich und methodisch im Lyzeum und Oberlyzeum nicht verloren gehen. Lehrstoff und Lehrverfahren des Lyzeums bedingen keine grundsätzlichen Abweichungen von denen der höheren Knabenschule" (S. 64 f.).

Speziell gegen LAMPES Vorschlag einer Kulturgeographie für Mädchen (s.o.) wandte sich ZEPP. „Dieser 'Küchengeographie'" möge zwar „ein besonderer Bildungswert zuerkannt werden, aber bei Übertreibung dieses Prinzips würde man der Geographie Gewalt antun; es müßte zum Ungeographischen führen". Die Vielfalt des geographischen Stoffes biete genügend Ansatzpunkte, den unterschiedlichen Zugangsweisen der Geschlechter „innerhalb der durch die Wissenschaft bestimmten Grenzen" gerecht zu werden (1930, S. 25).

Als eine weitere Gefahr des geschlechterdifferenzierten Unterrichts erkannte SCHEER, dass die Herausstellung der besonderen Leistungen des eigenen Geschlechts einen „gewissen Hochmut" erzeugen könnte, um zu fordern, die Betonung der Besonderheit dürfe „nie zu einem

Werturteil werden", weil sonst „nur Verständnislosigkeit dem andern Geschlecht gegenüber" erreicht werde, „während es doch mehr darauf" ankomme, „gerade Verständnis für die Besonderheit und den Wert des andern Geschlechts" (S. 102) zu wecken. Andererseits stellte Scheer klar, dass es nicht darum gehen könne, „etwa die Unterschiede aufzuheben, weil das eine Verarmung der Gesamtheit bedeuten würde", vielmehr werde es für die Kultur „wertvoller sein, die verschiedenen Anlagen gerade besonders zu entwickeln, um damit zu einer geistigen Bereicherung unseres Volkes zu gelangen" (S. 99).

In der NS-Zeit kam es zu keinen nennenswerten Ausführungen über einen geschlechtsspezifisch zu erteilenden Erdkundeunterricht, obwohl die NS-Politik eine sexistische Schulpolitik mit rigiden Rollenzuweisungen betrieb und mit entsprechenden didaktischen Ergüssen zu rechnen war. Die Lehrpläne von 1938 galten (wie die preußischen von 1925) auch für die höhere Mädchenschulen inklusive ihrer hauswirtschaftlichen Variante. In den üblen didaktischen Anbiederungen eines Franz Schnass (1934, 1936, 1938) findet man (im Gegensatz zur Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg) nichts zur Geschlechterfrage. Lediglich die Schrift von Ernst Bobzin ist zu erwähnen, mit der er auf die Lehrpläne für die ein- bis dreijährigen Frauenschulen reagierte, die 1935 eingerichtet wurden. Entsprechend ihrem auf die Rolle als „Hausfrau und Mutter" (Vorläufige Richtlinien 1935, S. 234) abgestellten Bildungsziel war die Geographie hier nicht der kulturkundlichen Fächergruppe, sondern den theoretischen Fächern der hauswirtschaftlichen Gruppe zugeordnet. Nur an wenigen Stellen äußerte sich Bobzin zu spezifischen Haltungen und Einstellungen der Mädchen und Frauen zum geographischen Stoff. Die weibliche Jugend, heißt es z.B., zeige „ein reges Interesse an Himmelskunde" (1935, S. 36). Dass damit nicht die astronomische Geographie gemeint war, sondern alltagsnahe Kenntnisse über das Universum, machen die nachfolgenden Erläuterungen deutlich.

Interessant ist noch Bobzins Bemerkung, „die Gebundenheit an die Scholle und damit an die Landschaft und ihre Bewohner" erfordere „Einfühlung und Anpassung, die dem Wesen der Frau" (1935, S. 24) liege. Doch damit bestätigte er nur, dass die landschaftskundliche Geographie als eine weibliche Disziplin verstanden wurde, wie dies vor ihm schon all die anderen (Schul-)Geographen getan hatten, die darauf bestanden, dass nur die intuitive Ganzheitserfahrung, die innige gefühlsmäßige Vereinigung mit der Natur, bis zum Kern der Wirklichkeit vordringen könne. Wenn das „Wesen" der Landschaft in letzter Konsequenz nur seelisch erfasst werden konnte, war der Zugang zu ihr den rational denkenden Jungen (s.o.) im Prinzip verbaut und nur den empfindsamen Mädchen gegeben. Den Didaktikern selbst, Männern, ist diese Pointe allerdings nicht aufgegangen; sie schwärmten von der ganzheitlichen Landschaft in stimmungs-

überladenen Texten und überließen sich in z.T. hemmungslosen semantischen Exzessen ihrer unsichtbaren, geheimnisvollen „Seele", als wäre sie eine Frau: „Jede Landschaft ist beseelt, sie nimmt dem empfindsamen Beobachter gegenüber eine persönliche Gestalt an, sie ist wie ein menschliches Wesen, das zu ihm spricht" (HANSEN 1926, S. 15). Psychoanalytiker könnten mehr dazu sagen!

Wie viel von den empfohlenen geschlechtsspezifischen Akzentuierungen im Geographieunterricht tatsächlich realisiert wurde, ist nicht zu ermitteln. Im Kaiserreich gab es zwar für die Höheren Mädchen- und Jungenschulen entsprechend der eigenen Lehrpläne auch eigene Lehrbücher, doch lassen sich keine auf die Geschlechter bezogenen konzeptionellen Unterschiede erkennen, zumal auch die Lehrpläne solche nicht intendierten. Später wurde die Praxis getrennter Lehrbücher mit dem Vordringen einheitlicher Lehrpläne aufgegeben. Auch die vorliegenden Lehrproben und Lehrgänge sowie die Präparationen, die zumindest eine geplante Unterrichtspraxis spiegeln und gewiss auch ausprobiert wurden, lassen keine stoffliche und/oder methodische Differenzierung erkennen, obwohl die Geographie, verglichen mit anderen Fächern, für gut geeignet gehalten wurde, die Geschlechterdifferenzen im Unterricht zu berücksichtigen, weil sie, mit CLEMENZ' Worten, „trockene Verstandesdinge wie herzerhebende Momente" zusammenführe, so „daß ihre Wirkung sich bald mehr auf die Denkstrukturen, bald mehr auf Phantasie oder Gemüt" (CLEMENZ 1906, S. 154) erstrecke. In der Zeitschrift Frauenbildung empfahl TEMMING die TISCHENDORFSCHEN Präparationen, die „für den erdkundlichen Unterricht in der höheren Mädchenschule besonders geeignet" (1902, S. 389) seien. Konzipiert worden waren sie für die Volksschule, ohne Blick auf die Gechlechterunterschiede.

5 Schlussüberlegungen

Die älteren Interessenstudien haben i.d.R. „in Bausch und Bogen" (LOBSIEN 1903, S. 335) nach dem Interesse an den Fächern, darunter der Geographie, gefragt und nicht nach dem Interesse an einzelnen Inhaltsbereichen. Dass hierin ein Defizit lag, wurde schon damals gesehen. „Die Wirkung eines Stoffes braucht aber nicht einheitlich zu sein. Ein Teilgebiet kann Interesse erwecken, während der andere Stoff gleichgültig läßt oder Ablehnung erfährt" (MALSCH 1923, S. 414; vgl. auch schon POMMER 1914, S. 30). Anfänge, die Unterrichtsfächer entsprechend aufzugliedern, wurden gemacht (HOFFMANN 1911, S. 470; VOIGTS 1926, S. 353 ff.), ebenso wurden Überlegungen zu Interessentypen bezüglich bestimmter Fächergruppen angestellt. Diskutiert wurde ferner, ob und unter welchen Annahmen sich Beliebtheitsstudien als Interessenstudien retten lassen, obwohl Beliebtheit und Interesse grundsätzlich zweierlei seien (DEUCHLER 1917b, S. 17; KÖHN 1918, S. 298 f.). War ein Fach beliebt, weil es „schnell verging" (LODE 1913, S. 368), wird man dies kaum als Indiz

für Interesse auslegen können. Dagegen wird bei Golay (2000, S. 134 f.) beides stillschweigend gleichgesetzt. Umstritten ist schließlich der Einfluss der Lehrerpersönlichkeit, der von einigen der damaligen Autoren für entscheidend gehalten wurde und auch heute noch wird (vgl. Köck 2004, S. 91 f.; Rhode-Jüchtern 2005, S. 32 f.), damals besonders im Falle der Mädchen.

Dass ein ermitteltes Durchschnittsinteresse nichts über das einzelne Individuum aussagt, ist klar. Relativierungen dieser und anderer Art nahmen auch die früheren Interessenforscher und Geographiedidaktiker vor. „Wir müssen uns darüber klar sein, daß wir eine Massenstatistik vor uns haben, die keinen Rückschluß auf den Einzelschüler gestattet", mahnte Malsch (1923, S. 435). Scheer erinnerte daran, dass alle Feststellungen zu den Geschlechterunterschieden nur für die Mehrheit gelten würden, da es immer Ausnahmen gebe (1930, S. 99), Lampe verwies darauf, dass manche nicht in der Natur der Geschlechter verankert, sondern kulturell bedingt seien (1929, S. 59). Ebenso wurde der Zeitfaktor angeführt, der die Gegensätze in der Moderne immer mehr ausgleiche. Während früher das Mädchen von Heldentum nur gerne gehört, die Taten aber den Männern überlassen habe, sei dies inzwischen anders. In der Kolonialgeschichte gebe es manches Beispiel „tätigen Heldentums" der Frau, und auch auf sportlichem Gebiet sei Heldentum nichts „Unerreichbares" mehr für sie, wie „Gipfelbezwingungen im Hochgebirge" zeigten. Selbst „das Gebiet der Technik, das früher ausschließlich eine Beschäftigung für Knaben" gewesen sei, sei dies „heute ebensosehr für Mädchen", die „für solche Fragen auch in der Erdkunde leicht" (Scheer 1930, S. 102) gewonnen werden könnten.

Zu einem völligen Ausgleich der Unterschiede ist es jedoch bis heute nicht gekommen, wie die aktuellen Studien (z.B. Hemmer 1995; Hemmer/Hemmer 1979 u.ö.; Obermaier 1997, 1998; Golay 2000) belegen. Ihnen zufolge zeigen die Jungen im Durchschnitt ein höheres Interesse an Topographie, Physischer Geographie und Wirtschaftsgeographie, die Mädchen dagegen an Menschen und Völkern sowie Umweltthemen (vgl. zusammenfassend Köck 2004a, S. 89). Das sah man früher ähnlich. Die 1910 eingeführte Ausgabe des Lehrbuches von Fischer-Geistbeck für höhere Mädchenschulen schlug gut ein. Lampe vermutete, „teils wohl der Bilder halber, teils aber auch der Textbehandlung wegen; denn ihr der Geographie des Menschen [!] zugewandtes Antlitz macht das Buch für Mädchenschulen wohl besonders geeignet" (1911, S. 26). Allerdings war auch die Ausgabe für Jungen anthropozentrisch ausgerichtet. Nicht die Interessen der Mädchen, sondern die „Lebensinteressen" des Deutschen Reiches waren für die Autoren leitend, die Geographie des Menschen (damals stark geodeterministisch geprägt) lag allgemein im Trend! Innerhalb der Geographie des Menschen wurde wieder differenziert. Zepp wusste: „Für die Wirtschaftsgeographie ist das Interesse

der Mädchen geringer als das der Knaben. (...) Besonders fühlen sich Mädchen angeregt, wenn Kulturliches oder Völkerkundliches, wenn Sitte und Brauch oder ähnliche Stoffe zur Diskussion stehen" (1930, S. 25). Schon KÖHN unterstellte bei der Interpretation seiner empirischen Ergebnisse, „Wirtschafts-, Verkehrs- und mathematische Geographie, das spricht Mädchen nicht an, das liegt ihnen nicht" (1918, S. 332). Sollten am Ende doch kulturunabhängige durchgehende Vorlieben existieren, oder werden künftige Studien auch für diesen Rest aufzeigen können, dass die gesellschaftliche Entwicklungsumgebung, mithin die kulturelle Formung entscheidend für ein geschlechterunterschiedliches Lernen ist?

Die aktuelle geographiedidaktische Interessenforschung geht davon aus, dass ihre Ergebnisse „von besonderer Bedeutung" (HEMMER/HEMMER et al. 2005, S. 60) für die Entwicklung der Unterrichtsmodule und Unterrichtsmaterialien sind, mithin Konsequenzen für die Gestaltung des Geographieunterricht haben sollen. Auch die ältere Forschung sah dies so. Die Lehrpläne, erklärte MALSCH, seien bislang „immer nur von Fachleuten gemacht [worden], die alle möglichen Forderungen und Berechtigungen (...) hineinkomponieren mußten; manchmal auf höchste Befehle hin", doch gehe „es nicht an, die Schüler dabei zu vernachlässigen". Hier lag für ihn offenkundig auch der Ansatzpunkt, ein von den Schülern als weniger interessant gewertetes Fach attraktiver zu machen, denn es reichte ihm nicht, „nur zu sagen, dies Fach ist indifferent, [gehört] also abgeschafft" (1923, S. 435).

Aber reicht die Feststellung von gemittelten Unterschieden, selbst wenn sie sich als stabil erwiesen haben, allein schon aus, um folgenreiche curriculare Entscheidungen zu treffen? Müsste man nicht mehr über die Genese und Wirkung von Geschlechterdifferenzen wissen und die geographischen Interessenstudien von vornherein im Lichte der Ansätze und Ergebnisse dieser Forschungen konzipieren? So ließe sich z.B. nach den geschlechtsbezogenen Erwartungen und Überzeugungen von Eltern, Lehrpersonen und Vertretern anderer gesellschaftlicher Institutionen, aber auch der Medien fragen, unter deren Erziehungseinfluss Schüler und Schülerinnen stehen, wobei auch mit regionalen Differenzen, etwa zwischen Süd- und Norddeutschland, Bayern und Berlin, zu rechnen wäre. Wie stark stimmen die Selbstkonzepte der Schüler und Schülerinnen damit überein, wie sehr weichen sie und aus welchen Gründen davon ab? Welchen Einfluss hat das Selbstkonzept auf das Interesse und den Umgang mit geographischen Sachverhalten und Themen? Die einst heftige Nature-Nurture-Kontroverse ist m.E. noch nicht zu den Akten gelegt. 1998 stieß SCHEELE in einer Metastudie hierzu auf überwiegend unbeantwortete Fragen und fasste die von ihr „in düsteren Farben" geschilderte Forschungsmisere in der Redensart zusammen: „'Nichts Genaues weiß man nicht" (1998, S. 24). Es sei verabsäumt worden,

historische Entwicklungen nachzuzeichnen, um festzustellen, ob und in welchem Ausmaße klassische Geschlechterdifferenzen sich auflösen, sei es durch gesellschaftliche Emanzipationsbemühungen von Frauen oder auch von Männern: „All dies gilt es in Zukunft unter Rückgriff auf das soziale Geschlecht als zentrale Bedingungsvariable und unter Einbeziehung von historischen Sukzessionshypothesen aufzuklären" (42). Für die Geographiedidaktik stellte Ingrid Hemmer 1995 Gründe für die Geschlechterdifferenzen aus der jüngeren einschlägigen Literatur zusammen und bedauerte, dass darüber bislang „nur spekuliert" (S. 218) werden könne.

Wie auch immer die Antwort ausfallen wird, die Reaktion auf diese Unterschiede bleibt, unabhängig davon, eine gesellschaftspolitische Entscheidung; man kann auf sie eingehen oder sie ignorieren, sie verstärken oder ihnen gegensteuern wollen. Köck leitet zwar aus den empirischen Befunden einen Anspruch der Lerner auf Berücksichtigung ihrer geschlechtsbezogenen spezifischen Fachinteressen ab, mahnt aber gleichzeitig an, dass sie „auch einen Ausgleich ihrer Interessenunterschiede erwarten" dürften, denn beide Geschlechter lebten „in derselben Welt" und müssten beide „mit demselben Spektrum an erdräumlichen Erscheinungen" umgehen lernen. Es gelte daher Jungen wie Mädchen wechselseitig „auch für solche erdräumlichen Erscheinungen zu motivieren, die sie von Hause aus weniger interessieren" (2004a, S. 90; ergänzend Köck 2004b, 116 ff.). Ähnlich wurde dies auch schon von Paul Knospe in den 1920er Jahren (s.o.) gesehen. Was spricht dagegen?

Literatur

Adelmann, J. (21962): Methodik des Erdkundeunterrichts. (= Die Bildungsarbeit der Volksschule) – München.

Barth, E. (1878): Zur Geographie in Sexta. Bericht über Barth's Erziehungsschule zu Leipzig im Schuljahre 1877 – 1878. Programm Nr. 461.

Baumgarten, F. (1921): Berufswünsche und Lieblingsfächer begabter Berliner Gemeindeschüler (= Pädagogisches Magazin 783) – Langensalza.

Bobzin, E. (1935): Erdkunde in der deutschen Mädchenerziehung. Leitgedanken für den erdkundlichen Oberstufen-Unterricht an höheren Mädchenschulen, insbesondere Frauenschulen. – Leipzig.

Böhm, A. (1909): Untersuchung über die Beliebtheit der Unterrichtsfächer. – In: Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena H. 13. Langensalza, S. 46 - 55.

Brogiato, H. P. (1998): „Wissen ist Macht – Geographisches Wissen ist Weltmacht". Die schulgeographischen Zeitschriften im deutschsprachigen Raum (1880-1945) unter besonderer Berücksichtigung des Geographischen Anzeigers. 2 Bde. (= Materialien zur Didaktik der Geographie 18, Textband u. Registerband), Trier.

Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preußen 1894, 1901, 1908.

CLEMENZ, B. (1906): Lehrbuch der Methodik des geographischen Unterrichts. – Breslau.

DEUCHLER G. (1916): Über Analyse und Einteilung der Motive bei den Beliebtheitsuntersuchungen. – In: Zeitschrift für angewandte Psychologie 14, S. 1 - 39.

DEUCHLER, G. (1917a): Über die methodische Behandlung der Beliebtheitsuntersuchungen. – In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 18, 13 - 23.

DEUCHLER, G. (1917b): Der gegenwärtige Stand der Beliebtheitsuntersuchungen. In: Die Lehrerfortbildung. Schulwissenschaftliche Rundschau für Deutschland und Österreich-Ungarn 2, S. 12 -19, 70 - 77, 129 - 144.

FISCHER, H.: Schulgeographisches aus Amerika. – In: Pädagogisches Jahrbuch 1, 325 - 334.

GOLAY, D. (2000): Das Interesse der Schüler/-innen am Schulfach Geographie auf der Sekundarstufe I in der Region Basel. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. – In: Geographie und ihre Didaktik 28, S. 131 - 147.

GREBE, L. (1876): Ueber die zeichnende Methode im geographischen Unterricht. Schulprogramm des Realgymnasiums Cassel [ohne Progr.-Nr.].

HANSEN, J. (1926): Beseelte Landschaft. Ein Beitrag zur Reform des erdkundlichen Unterrichts. Leipzig.

HAUFFE, T. (1897): Die Schulrevisionen. Handreichung für Schulaufsichtsbeamte. Berlin.

HEMMER, I. (1995). Geographie – kein Fach für Mädchen? – In: Geographie und ihre Didaktik 23, 211 - 225.

HEMMER, I./HEMMER M. (1979): Welche Länder und Regionen interessieren Mädchen und Jungen? – In: Praxis Geographie H. 1, S. 40 - 41.

HEMMER, I./HEMMER, M. (1996): Welche Themen interessieren Jungen und Mädchen im Geographieunterricht? – In: Praxis Geographie H. 12, S. 41 - 43.

HEMMER, I./HEMMER, M. (2001): Diskussionsbeitrag zu David Golay ... – In: Geographie und ihre Didaktik 29, 34 - 37.

HEMMER, I./HEMMER, M.: Schülerinteresse und Geographieunterricht. – In: Geographieunterricht und Gesellschaft, hg. v. H. KÖCK (= Geographische Forschungen 32) Nürnberg 1999, S. 50 - 62.

HEMMER, I./HEMMER M. et al. (2005): Interesse von Schülerinnen und Schülern an geowissenschaftlichen Themen. In: Geographie und ihre Didaktik 33, S. 57 - 72.

HEMMER, M. (2000): „Westen ja bitte! Osten nein danke!" Empirische Untersuchungen zum geographischen Interesse von Schülerinnen und Schülern an den USA und der GUS (= Geographiedidaktische Forschungen 33) Nürnberg.

HEMMER, M. (2003): Die Bedeutung der Region für das geographische Schülerinteresse – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. – In: Geographie und ihre Didaktik 31, 185 - 197

Hoffmann, P. (1911): Das Interesse der Schüler an den Unterrichtsfächern. – In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 12, S. 458 - 470.

Huther, A. (1914): Der Begriff des Interesses in psychologischer Ableitung. – In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 15, S. 280 - 282.

Jäger, O. (1897): Lehrkunst und Lehrhandwerk. Wiesbaden.

Kammel, W. (1913): Beliebtheit und Unbeliebtheit der Unterrichtsfächer. – In: Pharus. Katholische Monatsschrift für Orientierung in der gesamten Pädagogik 4, 297 - 310, S. 396 - 406.

Keller, H. (1910): Über die Beliebtheit und Unbeliebtheit der Unterrichtsfächer. – In: Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung 3, S. 97 - 105.

Keller, H. (1911a): Die Unterrichtsfächer im Urteil der Schüler. – In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 12, S. 592 - 596.

Keller, H. (1911b): Über die Beliebtheit und Unbeliebtheit der Unterrichtsfächer [Nachtrag]. – In: Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung 4, S. 585 - 588.

Kesselring, M. (1917/18–1918/19): Die Stellung der Schüler zu den Unterrichtsgegenständen. – In: Deutsche Psychologie. Zeitschrift für reine und angewandte Seelenkunde 1, S. 313 - 331, 416 - 440; 2, S. 184 - 201, 197 - 221.

Knospe, P. (1921): Neue Ziele und Wege des erdkundlichen Unterrichts. Eine Einführung in die Reformbestrebungen der Gegenwart (= Die neue deutsche Schule 8). Langensalza.

Köck, H. (2004a): Ansprüche der Lerner – entwicklungsphysiologische und -psychologische Aspekte. – In: SCHALLHORN, E. (Hg.): Erdkundedidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin, S. 77 - 92.

Köck, H. (2004b): Kognitive Dispositionen und Entwicklung des Lerners. – In: Köck, H./REMPFLER, A.: Erkenntnisleitende Ansätze – Schlüssel zur Profilierung des Geographieunterrichts. Mit erprobten Unterrichtsvorschlägen. Köln, S. 103 - 122.

Köhn, K. (1918): Über Beliebtheit und Unbeliebtheit von Unterrichtsfächern. – In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 19, S. 296 - 332.

Krug, M. (1898): Die Geographie in der höheren Mädchenschule. – In Geographische Zeitschrift 4, S. 617 - 643.

Lampe, F. (1919): Erdkunde. In: Jahresberichte über das höhere Schulwesen 25, XI, S. 1 - 65.

Lampe, F. (1919): Der bildende Wert des erdkundlichen Schulunterrichts. In: Die Geographie als Wissenschaft und Lehrfach. Zehn geographische Abende im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Zehnter Geographischer Abend. Berlin, S. 1 - 103

Lampe, F. (1929): Die Geographie als

Lern- und Lehrgebiet. – In: Methodenlehre der Geographie (= Enzyklopädie der Erdkunde T. 1) Leipzig/Wien, S. 23 - 285

LAMPE, F. (1908): Zur Einführung in der erdkundlichen Unterricht an mittleren und höheren Schulen. – Halle a.d.S.

LOBSIEN, M. (1909): Beliebtheit und Unbeliebtheit der Unterrichtsfächer. (= Pädagogisches Magazin 361) – Langensalza.

LOBSIEN, M. (1903); Kinderideale. Einige experimentelle Beobachtungen. – In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene 5, S. 321 - 344, 457 - 494.

LODE, A.: Die Unterrichtsfächer im Urteil der Schulkinder. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 14, S. 291 - 296, 320 - 326, 359 - 369.

MALSCH, F. (1923): Das Interesse für die Unterrichtsfächer an höheren Knabenschulen. – In: Zeitschrift für angewandte Psychologie 22, S. 393 - 441.

PESCHEL, O. (1868/1877): Die Erdkunde als Unterrichtsgegenstand. In: Abhandlungen zur Erd- und Völkerkunde, hg. v. J. Löwenberg, Leipzig, 427 - 453.

Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens. – In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1894, S. 446 ff., 1908, S. 692 ff.

Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen. 1901. – In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1901, S. 473 ff.

OBERMAIER, G. (1997): Strukturen und Entwicklung des geographischen Interesses von Gymnasialschülern in der Unterstufe – eine bayerische Untersuchung. (Münchner Studien zur Didaktik der Geographie 9) – München.

OBERMAIER, G. (1998): Geographieinteresse. – In: geographie heute H. 157, S. 2 - 5.

POMMER, O. (1913/14): Die Erforschung der Beliebtheit der Unterrichtsfächer. Ihre psychologischen Grundlagen und ihre pädagogische Bedeutung. – In: VII. Jahresbericht des k.k. Staats-Gymnasiums im XVIII. Bezirke von Wien für das Schuljahr. Wien 1914, S. 3 - 33.

RITTER, B. (1897): Erziehungs- und Unterrichslehre für Mädchenschulen. Weimar.

RHODE-JÜCHTERN, T. (2005): „Struktur- und Modellansatz" oder „imaginatives Lernen"? In: Geographie und ihre Didaktik 33, S. 18 - 42.

SCHEER, A. (1930): Erdkundlicher Unterricht (= Handbuch für Höhere Schulen zur Einführung in ihr Wesen und ihre Aufgaben) Leipzig.

SCHNASS, F. (1919 – 1921): Lehren und Lernen, Schaffen und Schauen in der Erdkunde. (= Schriften zur Lehrerfortbildung 9 u. 18) – Prag/Wien/Leipzig.

SCHNASS, F. (1934): Nationalsozialistische Heimat- und Erdkunde mit Einschluss der Geopolitik und des vaterländischen Gesamtunterrichts. – Osterwieck a. Harz/ Berlin.

SCHNASS, F. (1936): Heimat- und Erdkunde. Umgearbeiteter Neu-

druck. – Osterwieck a. Harz/Berlin.

SCHNASS, F. (1938): Nationalpolitische Heimat- und Erdkunde. Eine lebensnahe Methodik. – Osterwieck a. Harz/Berlin.

SCHNASS, F. (1953): Der Erdkundeunterricht. – Bonn/Berlin/Brannenburg (Obb.)

SCHWARZ, M. (1926): Die Einstellung von Schülern und Schülerinnen zu den Unterrichtsfächern. – In: Deutsche Mädchenbildung. Zeitschrift für das gesamte höhere Mädchenschulwesen. Leipzig/ Berlin 2, S. 54 - 58.

SEEKEL, E. (1915): Über die Beziehung zwischen der Beliebtheit und der Schwierigkeit der Schulfächer. – In: Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung 9, S. 268 - 277.

STERN, W. L. (1905): Ueber Beliebtheit und Unbeliebtheit der Schulfächer. – In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene 7, S. 267 - 296.

TEMMING (1902): Der erdkundliche Unterricht und die Erziehung zum Urteil. – In: Frauenbildung. Zeitschrift für die gesamten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens 1, S. 385 - 394.

VOIGTS, H. (1925): Das Interesse für die Unterrichtsfächer an höheren Mädchenschulen. – In: Deutsche Mädchenbildung. Zeitschrift für das gesamte höhere Mädchenschulwesen. Leipzig/Berlin 1, S. 213 - 221.

VOIGTS, H. (1924): Das Interesse für die Unterrichtsfächer an höheren Mädchenschulen. – In: Zeitschrift für angewandte Psychologie 24, S. 225 - 262.

VOIGTS, H. (1926): Das Interesse für die Unterrichtsfächer an höheren Mädchenschulen [neue Untersuchung]. – In: Zeitschrift für angewandte Psychologie 27, S. 337 - 366.

VOIGTS, H. (1925): Der Stoff des mathematischen Unterrichts im Lyzeum, unter besonderer Berücksichtigung der darstellenden Geometrie. – In: Deutsche Mädchenbildung. Zeitschrift für das gesamte höhere Mädchenschulwesen. Leipzig/Berlin 1, S. 319 - 327.

VOIGTS, H. (1926): Korrelationen zwischen den Hauptinteressen für die Unterrichtsfächer und zwischen den Leistungen in wesentlichen Unterrichtsfächern an höheren Mädchenschulen. – In: Zeitschrift für angewandte Psychologie 26, S. 254 - 293.

VOIGTS, H. (1926): Neuere psychologische Untersuchungen über Interesse und Leistungen der Schüler (innen) der höheren Lehranstalten unter besonderer Berücksichtigung der Naturwissenschaften und der Frage des Übungsunterrichtes. – In: Praktische Schul-Physik. Monatschrift für den physikalischen Unterricht 6, S. 76 - 82.

VOIGTS, H. (1925): Untersuchungen über Begabung und Leistungen bei Mädchen. – In: Deutsche Mädchenbildung. Zeitschrift für das gesamte höhere Mädchenschulwesen. Leipzig/Berlin 1, S. 477 - 491.

VOIGTS, H. (1927): Untersuchungen über das Interesse für die Erdkunde an den höheren Schulen vor allem an Mädchenschulen. – In: Geographischer Anzeiger 28, S. 125 - 131.

Vorläufige Richtlinien für die ein- und dreijährigen Frauenschulen. – In: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 1, S. 233 - 238.

WAGNER, J. (1928): Didaktik der Erdkunde. (= Handbuch des Unterrichts an höheren Schulen 8) – Frankfurt a.M.

WALSEMANN, H. (1907): Das Interesse. Sein Wesen und seine Bedeutung für den Unterricht. Hannover/Berlin. 3., neu bearbeitete u. ergänzte Aufl. 1920 unter dem Titel: Das Interesse. Wesen, tatsächlicher Stand und Bedeutung der inneren Anteilnahme am Unterricht. (= Deutsche Lehrerbücherei 2/2) – Habelschwerdt [Zuerst 1884 von A. WALSEMANN].

WERNER (1896): Was hat auf den verschiedenen Stufen des geographischen Unterrichts zu geschehen, um dem Schüler ein klares und vollständiges Verständnis der Karte zu vermitteln? In: Die Volksschule 56, 321 - 335.

Zentralblatt, siehe Centralblatt.

ZEPP, P. (1931): Die weltkundliche Jugendbildung in Heimat- und Erdkunde. (= Handbuch der Erziehungswissenschaften IV/3) – München.