



Von der Nationalbildung zur Europaerziehung: Identitätskonstrukte der deutschen Schulgeographie im 19./20. Jahrhundert

Hans-Dietrich Schultz

Zitieren dieses Artikels:

Schultz, H. -D. (2001). Von der Nationalbildung zur Europaerziehung: Identitätskonstrukte der deutschen Schulgeographie im 19./20. Jahrhundert. *Geographie und ihre Didaktik*, 29(4), S. 169-197. doi 10.60511/zgd.v29i4.278

Quote this article:

Schultz, H. -D. (2001). Von der Nationalbildung zur Europaerziehung: Identitätskonstrukte der deutschen Schulgeographie im 19./20. Jahrhundert. *Geographie und ihre Didaktik*, 29(4), pp. 169-197. doi 10.60511/zgd.v29i4.278

Von der Nationalbildung zur Europaerziehung: Identitätskonstrukte der deutschen Schulgeographie im 19./20. Jahrhundert*

von HANS-DIETRICH SCHULTZ (Berlin)

1. Problemaufriß

In ihrer „Theorie der Schule“ (1997, S. 86 f.) unterscheiden DIEDERICH/TENORTH zwischen

- ökonomisch determinierten „Sockelqualifikationen“ wie Lesen, Schreiben und Rechnen,
- Fächern mit der „primären Funktion“ der „Durchsetzung eines spezifischen [gesellschaftsintegrierenden] Wertekanons“, wie „Religion und Staatsbürgerkunde, gelegentlich auch das Turnen oder die Geschichte“,
- und schließlich Fächern, die frei von moralisch-politischen Zielsetzungen und Indoktrinierungsabsichten „der kompetenten Teilhabe am erreichten Entwicklungsstand der Gesellschaft“ dienen. Zu diesen sog. Realien zählen die Autoren die Naturwissenschaften, die Geographie, mit Abstrichen auch die Geschichte und z.T. die Sozialwissenschaften.

Tatsächlich hat auch die um 1800 Konturen gewinnende klassische Geographie (oder *Länderkunde*) als Schuldisziplin der *gesellschaftlichen Integration* gedient, indem sie *erstens* den Nationalstaat im Bewußtsein der Menschen verankern half und *zweitens* die dazugehörige industrielle Moderne (vgl. SCHULTZ 2000b) begrüßte. Dabei verrannte sie sich, wie der deutsche Nationalismus überhaupt, in einen *Radikal-Nationalismus*, der die Nation auf eine *völkische Kampfgemeinschaft* einschwor, die ihre hypertrophen Ansprüche in zwei Weltkriegen vergeblich durchzusetzen versuchte. Um diese Entwicklung soll es in Grundzügen gehen.

2. Das ‘Zuchtprogramm’ Nation als geographischer Schmelztiegel-Mythos

Nationen gelten im Alltag als *zeitlose Identitäten*, die irgendwann erwachen und im *Nationalstaat* ihre *teleologische* Erfüllung finden. Die neuere Nationalismusforschung sieht in ihnen dagegen *zeitgebundene* ‘Erfindungen’, die in tiefgreifenden Umbruchsituationen ein Integrationsangebot machen, das sich an *Gegenbildern* und (aggressiv gesteigert) an *Feindbildern* schärft. Die Nation ist demzufolge keine biologische Tatsache, sondern (mit ANDERSON) eine „*imagined community*“, die durch den Nationalismus sozialtechnisch mit historischer Tiefe

* Vortrag, gehalten am 23.01.2001 an der Katholischen Universität Eichstätt, geringfügig überarbeitet.

versorgt und zu einem *gleichförmigen* Körper mit *gemeinsamem* historischen *Schicksal* und *gemeinsamer* historischer *Mission* stilisiert wird. Er übernahm nach BAUMANN „die Rolle eines kollektiven Gärtners“, um „Gefühle und Fähigkeiten zu züchten“, die ohne ihn „wahrscheinlich nicht“ (1992, S. 87) entstanden wären.

In Deutschland wurde das Zuchtprogramm Anfang des 19. Jh. als „*neue Nationalbildung*“ aufgelegt. Durch sie sollten das *individuelle* Subjekt und das *nationale* Subjekt zu einem einzigen Akteur zusammengeschweißt werden, während die Erziehung zur *Selbständigkeit* des *Individuums* als Erziehung zur *Selbstsucht* diskreditiert und als Quelle der *Kraftlosigkeit* der deutschen Nation gebrandmarkt wurde. Die Nationalerziehung, so der KANT-Schüler JACHMANN, lasse dagegen den Zögling begreifen, „daß er als Einzelwesen nichts, und nur dadurch erst etwas ist und werden kann, daß er einer Nation angehört“ (JACHMANN 1812, S. 449). Diese integrale *Du-bist-nichts-Deine-Nation-ist-alles-Erziehung* nahm programmatisch vorweg, was sehr viel später als *Volksgemeinschaftsideologie* praktisch umgesetzt werden sollte.

Freilich gingen die Nationalerzieher von damals nicht vom heutigen *konstruktivistischen* Nationsverständnis aus. So war z.B. für JACHMANN Nationalität das Produkt der Einwirkung der „materiellen äußeren Natur“ auf ein Volk. Dadurch würden dessen physische und geistige Kräfte „auf eine, von andern Völkern zwar unterschiedene, unter einander aber übereinstimmende Art“ modelliert: „Die materielle Natur ist das Antecedens, die Nationalität das Consequens; erstere die Ursache, letztere die Wirkung“ (S. 413). Aus der Nationalität leitete JACHMANN wiederum die „nationalen Erscheinungen“ ab, wie „Sprache, Regierungsform, Gottesverehrung und Sitten“ (S. 414). Änderten sich die Einflüsse „der äußeren Natur auf die Natur einer Nation“, so verändere „sich die Nationalität“ und mit ihr „die Sprache und alles Nationale“ (S. 415). Damit bestimmten die Grenzen der konkreten Natur logischerweise auch die Grenzen einer Nation. ANDERSONS „*imagined community*“ bedurfte „*imagined boundaries*“. Zwei Problemkomplexe sind demzufolge in der Frage der Nationswerdung tangiert: die *Grenzfrage* und die *Zugehörigkeitsfrage*, d.h. die Frage nach dem *Eigenen* und dem *Fremden*.

Das sahen um und nach 1800 (also zeitlich parallel und konform) die *Reformer* der Geographie und des Geographieunterrichts nicht anders. Auch für sie waren die Nationen ein Produkt der *individualisierenden* und *modellierenden* Macht der Erde, in der RITTER „das Erziehungshaus, die große Erziehungsanstalt des Men-

schengeschlechts" (1862, S. 12) sah. Ihre natürlichen Abteilungen glichen „Hohlformen“, „in welche die bildsame Masse verschiedenster Volksart sich" einschmiege, „um zur nationalen Einheitsform zu verschmelzen" (KIRCHHOFF 1901, S. 93). Das Land verhalte sich „zur Nation und ihrem Staat ungefähr (...) wie der sichtbare Leib zu dem in ihm und durch ihn waltenden Geist", viel gehe „von der Landesnatur auf das Wesen der Bewohner über bis in die Tiefen der Volksseele" (KIRCHHOFF 1905a, S. 47). So wirkten die *Länder* als geographischer *Schmelztiegel* für die hereinströmenden Bewohner, die in allen ihren Lebensäußerungen (mithin auch ihrem *Nationalcharakter*) ein *Spiegelbild* ihres Erdlokals boten.

Allerdings paßte nicht jeder Bewohner zu jedem Land und mußte gegebenenfalls (wie ortsfremde Pflanzen oder Tiere) verkümmern oder, wie es später in *darwinistischer* Diktion hieß, zum Opfer der „tellurischen Auslese" (vgl. KIRCHHOFF 1905b) werden. Nur *wahlverwandte*, bodenaffine Völker galten als überlebensfähig. Zugleich unterstellte man aber auch umgekehrt, daß die Völker sich durch ihre Aktivitäten ihrem Land aufprägten. Beide, Land und Volk, steigerten sich wechselseitig zur optimalen *Symbiose* und wurden zum Spiegelbild des jeweils anderen: Dem Volk stand sein Land im Gesicht, dem Land sah man sein Volk an, das die Potentiale des Landes kongenial zu heben verstand.

Für WILHELMI bot damit der länderkundliche Geographieunterricht den Vorzug einer (wie man heute sagen würde) *kulturrelativistischen, anti-ethnozentrischen* (vor allem *anti-eurozentrischen*) Sicht. Ein Volk mit anderer „Volksthümlichkeit (...) in andrer Umgebung unter einem andern Himmel" *müsse* auch anders handeln, als wir, und handele dennoch nicht minder „vernünftig und folgerecht", schrieb er 1820, und folgerte: „Dieses Studium [der außereuropäischen Länder und Völker] soll uns bewahren vor Einseitigkeit, vor jeder Beschränktheit, die unbedingt alles Fremde tadelt und verwirft; es soll eine freyere weltbürgerliche Ansicht in uns wecken" (WILHELMI 1820, S. 124).

Überwölbt wurde dieser (auf HERDER zurückgehende) ursprüngliche Respekt vor der Eigenwelt und dem Eigenwert anderer Kulturen, wie z.B. bei VÖLTER, von einem *christlichen Universalismus*. Aus der „seelischen" Bekanntschaft mit der „*Idee* der Länder und Völker und (...) [der] *Harmonie* zwischen beiden" (VÖLTER 1839, S. 78; Herv. H.-D. S.) würde nicht nur „die *Vaterlands-Liebe*", sondern auch ein „*Bewußtsein* [von] der *Einheit des Menschengeschlechts*" erwachsen, und somit einer „*partheiischen Vorliebe* für das Heimische" (S. 6; Herv. i. O.) entgegengewirkt. Letztes Ziel dieses Geographieunterrichts aber

sollte sein, über den Anblick der „schuldlosen Natur“ (S. 12) zur Erkenntnis der *Heilsbedürftigkeit* des Menschen zu führen.

Die unmittelbare Politisierung des länderkundlichen Weltbildes erfolgte durch die *Fiktion*, daß die natürlichen Länderindividuen *potentielle* Staaten seien, denen sich die *realen* Staaten gemäß einem *Gebot der Natur* im Verlaufe der Geschichte annäherten. Der Naturraum war somit nicht identitätsneutral, ihm war vielmehr der geographisch legitimierte Nationalstaat als normatives Programm bereits eingeschrieben. Nur wenn „das Staatsgebiet [sich] einem durch seine Natur einheitlichen Lebensraum“ anschmiege, sei der Bestand eines Staates „von Dauer“, lernten die Schüler aus KIRCHHOFFs „Schulgeographie“ (¹⁶1899, S. 273).

Damit war die länderkundliche *Ordnung* der Dinge weit entfernt davon, eine ‘schuldlose’ (d.h. wertindifferente) Weltordnung zu sein. *Erstens* implizierte sie (das hatte sie mit *jedem* Nationalismus gemein) eine *territoriale* Exklusivität und – mit dieser einhergehend – eine *strukturelle* Fremdenfeindlichkeit. Denn die gewünschte Einheit von Land, Volk und Staat vertrug keine *Heterogenität*. Wer sich nicht *absorbieren* lassen wollte – von „aufschlüpfen“ bzw. „amalgamieren“ sprach KIRCHHOFF (1905a, S. 45) –, der blieb ein ewiger Gast im Lande und als *Fremder* für immer von der Nation ausgeschlossen. *Zweitens* führte die Fiktion eines von der konkreten Natur mitbestimmten einheitlichen *Nationalcharakters* zur Produktion von groben *Völkerklischees*, wobei z.B. das Gebirge (Musterbeispiel: Schweiz) meist mit Freiheit und gegenseitiger Hilfsbereitschaft korrelierte und die große Ebene (Musterbeispiel: Rußland) mit geistiger (ideologischer) Einförmigkeit, Despotismus und Unterwürfigkeit. *Drittens* wurde die christliche Religion vom länderkundlichen Werterelativismus ausgenommen. Sie war damit prädestiniert, die politische, wirtschaftliche und kulturelle Europäisierung der Erde im Namen des *Fortschritts* der Menschheit metaphysisch abzuschirmen und zu rechtfertigen. Und *viertens* blieben, solange sich die Grenzen der Länder, Völker und Staaten nicht deckten, Rechnungen offen, wodurch selbst Kriege gerechtfertigt erschienen, sofern sie dem länderkundlichen Ideal dienten. Immerhin würde, hatten erst einmal alle Völker ihre Länder gefunden und sich in einem Staat organisiert, danach der paradiesische Endzustand des *ewigen Friedens* auf Erden anbrechen.

3. Die Raum-Mythen Deutschland und Europa

Deutschland war in dieser Hinsicht jedoch ein höchst prekärer Fall (vgl. SCHULTZ 1998); denn es schien sich als Emotionsträger eines kollektiven

Handlungssubjekts ganz und gar nicht zu eignen. Im *Innern* begünstigte nach verbreiteter Überzeugung eine zerhackte, *defizitäre* Landesnatur den sprichwörtlichen *Partikularismus* und *Separatismus*, nach außen sorgten *unvollständige natürliche* Grenzen und die *Mittellage* für permanente *Fremdeinflüsse*. Hierdurch, monierte der Geograph, sei der Deutsche vor allem ein *Weltbürger* geworden, der *den Fremden* und *das Fremde* geradezu *blind* verehere und seine eigene Nationalität im Ausland rascher aufgeben als andere Völker.

Es kam also darauf an, das bisherige *Negativ-Bild* von der *trennenden* Wirkung der deutschen Landesnatur in einen *Verbindungs-Mythos* zu verwandeln, d.h. die Landesnatur zu positivieren, um somit das Land *nationstauglich* zu machen. Z.B. ließ sich die morphologische *Dreiteilung* in Alpen, Mittelgebirge und Tiefland in einen harmonischen *Dreiklang* verwandeln und die unglückselige landschaftliche *Zerrissenheit* zu einem glücklichen *Abhängigkeitsverhältnis* von *Gliedern* eines *organischen Ganzen* umdeuten, wodurch Deutschland schon von Natur aus zu einem Bundesstaat prädestiniert sei. Den klimatischen Nord-Süd-Gegensatz wiederum konnte man mühelos unter dem Dach eines *insgesamt* gemäßigten Klimas verschwinden lassen, das auch einen *gemäßigten Gesamtcharakter* seiner Bewohner zu Folge habe, während die parallelgeschalteten Flüsse durch leichte Übergänge miteinander verbunden seien und den Norden mit dem Süden verknüpften.

Daneben partizipierte Deutschland am *Erfolgsmythos Europa*. Europa, lernte der Schüler, sei zwar nur eine größere *Halbinsel Asiens*, dennoch aber ein *selbständiger* Erdteil, dessen Bewohner es zu höchster materieller, geistiger und sittlicher Größe gebracht hätten. Stolz verlautbarten die Lehr- und Handbücher, daß der Europäer die Natur und somit zu Recht auch die anderen Kontinente *beherrsche* und niemand mehr schaffe und *arbeite* als er. „*Ob es wohl gerechtfertigt ist, Europa als Herrn der Erde zu bezeichnen?*“, überschrieb FRITZSCHE den Schlußteil seiner Unterrichtssequenz zu Europa, um vier Seiten später zu dem Ergebnis zu kommen: „*Europa, der Herr der Erde*“ (1904, S. 205, S. 208; Herv. i. O.). Ein anderer Schulgeograph begeisterte sich: Europas Kultur sei „überall in siegreichem Vorschreiten begriffen und durchdringe „wie ein Sauerteig die anderen Völker: die gesamte Menschheit“ gehe „der Europäisierung entgegen“ (FICK 1909, S. 398). Das war auch aus Sicht der wissenschaftlichen Geographie das (vermutliche) „Endziel“ (NEUMANN 1894, S. 344) der Geschichte.

Erklärt wurde Europas *Dominanz* über den Rest der Welt mit seiner geographischen Vollkommenheit: vorzugsweise seiner *zentralen Lage* in der *Mitte* der

Landhalbkugel, der *Vielgestaltigkeit* seines *Bodens* auf engem Raum, seiner starken *Küstengliederung* – im Gegensatz etwa zum „plumpgestalteten Afrika“ (FICK 1909, S. 399) – und nicht zuletzt seinem *gemäßigten Klima*, das ihm eine allseitige Entfaltung seiner Körper- und Geisteskräfte erlaubt habe. In den Tropenparadiesen versinke der Mensch durch die übermäßige Hitze und den Überfluß an Nahrungsmitteln in geistige Trägheit, so daß die Seele vom Körper „übermeistert“ werde und der Mensch unter der Vorherrschaft seiner „eigenen sinnlichen Natur“ – die sexuelle Komponente ist kaum übersehbar – „seine höhere, moralische Bestimmung aus den Augen“ verliere. In der kalten Zone des Nordens zwingt ihm eine defizitäre Natur einen verzweifelten Existenzkampf auf, „so daß ihm keine Zeit, keine Lust, keine Gelegenheit zur Ausbildung seines Geistes“ (STOHN 1879, S. 53) bleibe.

Selbst die Aufspaltung der Europäer in zahlreiche Völker und Nationen, die als Folge der starken inneren wie äußeren Gliederung des Erdteils interpretiert wurde, ging in die Erfolgsgeschichte des Kontinents mit ein; denn die natürlichen Barrieren hätten die Völker nicht nur *getrennt*, sondern aufgrund ihrer leichten Übersteigbarkeit zugleich auch *verbunden*, so daß die individualisierten Land-Volk-Einheiten nicht isoliert geblieben seien, sondern infolge vielfacher Reibung, Austausch und Anregung den *allgemeinen Fortschritt* der europäischen Völker befördert hätten. So seien Europas Völker „zu weit gleichartigerer Gesittung gelangt als diejenigen der drei größeren Erdteile mit ihren starken geographischen Sonderungen“, doch bildeten sie „durchaus keine [so] unterschiedslose Einheit wie nahezu die Australier“ (KIRCHHOFF 1882, S. 101).

Dieses *kontinentale* Superioritätsgefühl ließ sich mühelos als *nationales* Superioritätsgefühl auf Deutschland übertragen. In Deutschland fand Europa gleichsam seine höchste Steigerung. KIRCHHOFF erklärte hierzu: „Daß Maßvolle in der Landesnatur, eine gleichsam künstlerische Verknüpfung von Einheit und Mannigfaltigkeit – diese Adelsvorzüge Europas gegenüber den übrigen Erdteilen haben in dem germanischen Herzen unseres Erdteils naturgemäß ihren reinsten Ausdruck gefunden“ (1903, S. 121). Ein kleiner geographischer Leitfaden, 1890 in 12. Aufl. erschienen, brachte Deutschlands Rolle für Europa auf den Punkt: „Wie Europa für die Erde, so ist Deutschland der geistige Mittelpunkt für Europa“ (SOMMER ¹²1890, S. 20). Damit war implizit auch Deutschlands Rolle für die Welt bestimmt.

4. Deutschland, Deutschland über alles ...

Wurde die scharfe Trennung der *Volksgeister* in der frühen Länderkunde durch das abstrakte Ideal eines christlichen (mithin am Europäer gemessenen) *Universal-Menschen* überwölbt, so tat sich an der Wende zum 20. Jh. zwischen einer *nationalen* und einer *universalistischen* Erziehung für immer mehr Schulgeographen eine unüberbrückbare Kluft auf. „Weltbürger“ war jetzt, wer *weltweit* als Vertreter seiner Nation agierte, die mit anderen *sendungsbewußten* Nationen darum konkurrierte, von der Erde Besitz zu ergreifen und ihr möglichst viel vom eigenen nationalen Wesen aufzudrücken. „*Deutsche Bildung ist Menschheitsbildung und des deutschen Volkes Geltung – Weltgeltung*“, verkündete ECKERT stolz in seiner „*Deutschen Kulturgeographie*“ (1912, S. 31; Herv. i. O.).

Begleitet wurde diese zeittypische (also nicht geographiespezifische) *Kraftmeierei* von der Forderung, alles Fremdländische ohne Bezug zu Deutschland aus dem Unterricht zu verbannen, damit im Schüler die „glühende Flamme völkischen Bewußtseins“ (FRITZSCHE 1902, S. 10) auflodere. Radikalste Variante war HAUPTMANNs „*Nationale Erdkunde*“ von 1911. Im Sperrdruck forderte er: „*Im Gefühle seines Wertes muß der Deutsche endlich das würdelose Kriechen vor den Fremden aufgeben, muß er sich warnen lassen vor dem leichten Wegwerfen seiner Art*“ (31915, S. 406). In einer vor dem Krieg geschriebenen, aber erst danach publizierten Schrift prognostizierte Hauptmann (wieder im Sperrdruck): „*Wenn die volksbrüderliche Liebe in ihm [dem Schüler] so heiß und glutend brennt, daß er gar nicht anders kann, als ihren Eingebungen zu folgen, dann ist er der sich frei aus sich heraus bestimmende Mensch*“ (21924, S. 54). HAUPTMANNs Credo war demnach: wahre individuelle Freiheit = Entscheidung zur Aufgabe dieser Freiheit = Unfreiheit.

Aber auch weniger schwulstige *Nationalerotiker* erstickten das *individuelle Ich* im *völkischen Über-Ich* und stellten die eigene Nation über alle anderen. Hier ein Unterrichtsvorschlag von 1901/31905:

„*Ziel*: Ob es gerechtfertigt ist, daß wir in unserm Vaterlandsliede singen ‘Deutschland, Deutschland über alles, über alles in der Welt’?

Vorbereitung: Wie singen wir in dem Vaterlandsliede? Was geben wir dadurch zu erkennen? (Daß wir unser deutsches Vaterland höher stellen als alle anderen Länder.) Was aber können wir nur höher stellen als etwas anderes? (Was besser, wertvoller ist.) Welche Behauptung liegt also in dem Aufrufe? (Unser deutsches Vaterland übertrifft alle übrigen Länder.) Was setzt dies aber voraus? (Unser

Vaterland muß mit mancherlei Vorzügen ausgestattet sein.) Welche Fragen haben wir demnach zu beantworten? *Welche Vorzüge weist unser deutsches Vaterland auf? Welchen Einfluß haben diese Vorzüge auf Land und Volk ausgeübt?*“ (FRITZSCHE ³1905, S. 357; Herv. i. O).

Diese wahnhafte Selbstüberschätzung, das *erste Volk* der Erde zu sein (das die Ideologen anderer europäischer Völker mit den Deutschen teilten), wurde durch ein *ethnisirtes* Arbeitsethos untermauert. Während der ältere *ästhetische Patriotismus* pauschal die Schönheiten des deutschen Landes über alles pries, entdeckte der neu aufkommende völkische *Leistungspatriotismus* die *erzieherische* Wirkung der gegenüber anderen Ländern eher rauheren und weniger ergiebigen deutschen Landesnatur, die dem deutschen Volk bestimmte Tugenden, wie *Fleiß, Ausdauer, Tüchtigkeit, Sauberkeit* und *Ordnung*, anezogen habe, die sich wiederum in der deutschen Kulturlandschaft spiegelten. Den Kontrast dazu bildeten in der geographischen Literatur (kein Selbstbild ohne Gegenbild) vor allem die Kulturlandschaften der slawischen Völker, die für *Unordnung* und *Ineffizienz* standen.

Parallel zu dieser heroisierenden Selbstfeier des deutschen Leistungs- und Ordnungsmenschen, die im Dritten Reich ihren Höhepunkt fand, *synchronisierte* man die kleinen *regionalen* Heimatwelten durch Übertragung des *Heimatbegriffs* auf das *ganze* Vaterland und kompensierte den für unvermeidlich gehaltenen weltweiten Konkurrenzkampf der Industrienationen um Ressourcen und Absatzmärkte mit der Forderung: „Je weiter der kühne Geist in seinem Streben hinaus in die bewegte Welt geführt wird, um so tiefer grabe das deutsche Gemüt sich ein in den deutschen Boden und wurzele fest“ (GLEISBERG 1902, S. VI). Die *Globalisierung* ist offenkundig nicht erst heute ein didaktisches Problem.

Ein besonderes Kennzeichen der Schulgeographie vor 1914 war im Gefolge RATZELs (vgl. SCHULTZ 2000a, S. 62 ff.) die Übernahme *geo-darwinistischen* Gedankengutes. Der schwere *Kampf ums Dasein*, lernte der Schüler, sei primär ein *Kampf um Raum*, d. h. ein permanenter Verdrängungs- und Vernichtungswettbewerb der Völker und Staaten, bei dem allein das *Recht des Stärkeren*, das Faustrecht gelte. Alle Weltverbrüderungsideen und pazifistischen Positionen wurden dagegen als unvereinbar mit den *natürlich* gegebenen Reibungsflächen der Erde und den *biologischen* Entwicklungsgesetzen der Staaten bekämpft. Wachsende Staaten bräuchten Raum, daher müsse „die einschnürende Enge im eigenen Lande (...) durch Raumüberfluß in den zu erwerbenden überseeischen Besitzungen aufgehoben oder doch gemildert werden“ (KERP 1908, S. 128).

Vor dem Hintergrund dieser *Volk-ohne-Raum*-Theorie, der nur noch das griffige Schlagwort fehlte, und RATZELS „Gesetz der wachsenden Räume“ (vgl. SCHULTZ 2000a, S. 68 f.) bewiesen die Ereignisse vom August 1914 dem Geographen unabdingbar, daß Kriege „naturnotwendige Wachstumserscheinungen gesunder Staaten“ seien, „die mit (...) biologischer Folgerichtigkeit“ zum Durchbruch kamen: „Der geographische Raum und die geographische Lage“ seien „die Urgründe des Kampfes, Lebensraum das Ziel“, verkündete 1915 ein auch in ‘Weimar’ einflußreicher Geographiedidaktiker (LAMPE 1915, S. 31). Später, 1926 (hier zit. n. 1931), bestätigte H. GRIMM in seinem vielgelesenen und vielzitierten Roman *Volk ohne Raum*, daß dieser Krieg „gar nichts anders als der Krieg um Raum“ gewesen sei, und es schein „beinahe zum Lachen, daß die Deutschen [mit ihrer „Fremdenliebe“ im Kontrast zur Wahrnehmung der Deutschen von außen] selbst nicht zu wissen scheinen, was ihnen fehlt und worum es geht“ (GRIMM 1931, S. 197).

Schulgeographen wie LAMPE wußten es offensichtlich und waren seinerzeit absolut *siegesgewiß*; und die im Zuge dieser Siegesgewißheit wachsende Welle der Wertschätzung der Geographie in der Öffentlichkeit beflügelte sie zu der Forderung, das Fach in der Nachkriegsschule noch mehr als bisher – bislang war es an den höheren Schulen in der Oberstufe i.d.R. nicht vertreten (vgl. SCHULTZ 1993) – zu einem *nationalen Gesinnungs- und sittlich-geistigen Ertüchtigungsfach* auszubauen. Einziger und höchster Zweck des geographischen Unterrichts (auch an den höheren Mädchenschulen) müsse sein „*das Einführen in das Verständnis deutscher Größe, deutschen Ansehens und deutscher Geltung in der Welt an der Hand deutschwirtschaftlicher, deutschkultureller und deutschvölkischer Zielfragen*“ (SCHMIDT 1918, S. 105; Herv. i. O.).

5. Die erste Nachkriegszeit: einmal ist keinmal

Diese *Selbstbezogenheit* behielt man nach dem Absturz in die Niederlage quasi als Selbstschutz vor der erlittenen Kränkung des übersteigerten nationalen Selbstbewußtseins bei. Auch die Kriegsapologetik, die *Raumzwänge* und *immanente Naturnotwendigkeiten* als Kriegsursachen anführte, lief weiter. Nur vorübergehend machte sich *SPENGLERsche Untergangs*-Stimmung breit, die nicht nur Deutschland, sondern auch Europa (das *Abendland*) am Abgrund sah. Selbstredend galt die Nachkriegskarte als unannehmbar, weil *naturwidrig*. Statt eine Pädagogik der *Völkerverständigung* anzustreben, die die politischen Realitäten (kritisch) annahm, favorisierten die meisten Schulgeographen eine *machtstaatsorientierte* Revisionspolitik (inklusive Rückgabe aller Kolonien), die Deutsch-

land wieder zur *Weltmacht* führen sollte. Der „Kampf um den Erdball“ gehe weiter, verkündete WÜTSCHKE schon 1922.

Man hatte aus der Niederlage also nichts gelernt, vielmehr nutzte man die Denkfiguren der Geographie, um Deutschlands Wiederaufstieg als unhintergebares *Naturgebot* zu postulieren und zugleich den *Widerspruch* zwischen dem *Zusammenbruch* des Reiches und der früheren *Potenz-Rhetorik* in seiner psychologischen Wirkung zu entschärfen. Im Grunde, so entnahm der Oberstufenschüler der SUPAN/LAUTENSACHschen „Deutschen Schulgeographie“ (LAUTENSACH¹⁴1929), war das Reich weniger von der Entente als vielmehr erneut von seinen geographischen Verhältnissen besiegt worden, so daß die *Not der Niederlage* in eine *Tugend des Opfers* verwandelt werden konnte, die säkulare Dimensionen besaß.

Deutschland, so LAUTENSACHs Klage, sei (im Gegensatz zu anderen europäischen Völkern) mit seiner „uferlosen Zwischenlage“ zwischen Ost und West „ein sich scharf ins Bewußtsein prägender zielsetzender Grenzsäum überhaupt“ versagt geblieben. „*Diese eine Tatsache*“, so im apodiktischen Sperrdruck, umfasse „*letzten Endes die ganze Tragik des deutschen Schicksals*“; denn sie habe dem deutschen Volk eine klare nationale Aufgabe vorenthalten. Statt sich auf seine ungeschützte, gefährliche „Mittellage“ einzustellen, habe es sich „einen Hang zum Weltbürgertum angeeignet“ und „*das höchste nationale Ziel, die Zusammenfassung des geschlossenen Wohngebiets der Deutschen in einem einzigen deutschen Staatsraum, bisher nie erreicht*“ (LAUTENSACH¹⁴1929, S. 245 f.; Herv. i. O.). Das war die geographische Variante einer deutschen Sonderrolle in der Geschichte.

Bestärkt und gefördert wurde diese *naturale* Sicht auf Geschichte und Politik durch die sich neu etablierende *Geopolitik*. Viele Hochschullehrer der Geographie standen ihr wegen ihrer spekulativen Denkweise, wohl vor allem aber aus Konkurrenzgründen, distanziert gegenüber. Zwei Geo-Disziplinen, das war eine zuviel! Dagegen sahen zahlreiche Schulgeographen, auch ein weltanschaulich deutlich zurückhaltender Vertreter, in der Geopolitik den „Schlüssel zum Verständnis der Gegenwart“ (WAGNER 1928, S. 27) und zur Zukunft des deutschen Volkes, den sie gerne nutzten, um den Geographieunterricht aktueller und attraktiver zu machen.

„Mit Recht“, bestätigte LAMPE vom Berliner *Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht* dem geopolitischen Denken, daß eine „auf die Leistungen der Erde,

auf die Bedingtheiten durch die irdische Natur sich stützende Politik um vieles *klarer, meßbarer, objektiver*, der Parteieinseitigkeit und Parteileidenschaft entrückter, dazu gegenwartsnäher sei als die Politik, die sich an der Geschichte zurecht zu finden suche und daß die der *mechanischen Kausalität* näher stehende, allgemeiner gültige Betrachtungsweise" der Politischen Geographie eben deshalb „einen wertvollen Einschlag in die *politische Bildung* bedeute" (1929, S. 116; Herv. H.-D. S.). Dieses naturalistische, *interessenfreie* Verheißungsmodell war, nicht erst aus heutiger Sicht, eine völlige Verkennung des Politischen und der politischen Bildung.

Nur vereinzelt wurde dagegen dazu aufgefordert, die Schüler über die Gefährlichkeit des „auf gewissen Grundtrieben der menschlichen Natur" (LÖTSCHERT 1930, S. 591) basierenden imperialistischen Denkens aufzuklären. Die mehrheitlich auf den *nationalen Machtstaat* fixierte Geographie tat das genaue Gegenteil und wollte das „natürliche Geltungsstreben" der Jugend mit seinem „Urpathos des Machtwillens" von allen „parteilpolitischen Ideologien" auf ein „nationales Werteempfinden" (CLASSEN 1931, S. 15) umpolen, um eine „volkliche Gesinnungsgemeinschaft" (S. 21) zu etablieren. Wo ein geopolitisch geschultes „nationales Gesamtbewußtseins" existiere, da könne auch die politische Führung nicht mehr „gegen geopolitische Elementargesetze" (S. 17) verstoßen.

Zu diesen Gesetzen gehörte auch die Erkenntnis, daß die *überseeische* und die *kontinentale* Richtung der deutschen Außenpolitik der Vorkriegszeit aufgrund ihrer tiefen Verankerung in den geographischen Verhältnissen „früher oder später" erneut diese Richtung (inklusive kolonialer Betätigung) nehmen *müsse*. Daß „das Spiel in einem Gang" (LAUTENSACH ¹⁴1929, S. 312) verloren gehen könne, spreche nicht dagegen. Für die Zukunft aber prognostizierte LAUTENSACH den Oberstufenschülern „sich größtenteils selbst versorgende Weltwirtschaftsreiche" (S. 311), auf die sich auch das Deutsche Reich rechtzeitig einstellen müsse. Europa aber habe „aufgehört, das wirtschaftliche Herz der Welt zu sein" (S. 240; Herv. i. O.). Ein Stichwort, hier nicht weiter verfolgt, heißt *Eurafrika*.

Außer dieser *geo-deterministischen* Wiedererstarkungsstrategie für Deutschland, die auf das *Zwingende* in den geographischen Verhältnissen verwies, gab es – verstärkt vordringend seit Mitte der 20er Jahre – auch eine *ethno-voluntaristische* Richtung, die den *autonomen* Willen des Volkes betonte, der als *Staatswillen* zum *Machtwillen* gesteigert werden müsse. Dahinter stand (wie auch die „Dolchstoßlegende" suggerierte) die Überzeugung, daß die fehlende einheitliche Wil-

lensstärke des deutschen Volkes (der Wille zur Macht) die Niederlage herbeigeführt hatte.

„Ohne völkisches Erwachen *finis Germaniae*“, meinte ein Münchner Studienprofessor schon 1920 (nicht gänzlich unverständlich im Nachkriegs-Chaos) und forderte konsequent, „daß wir wieder ein *einig Volk von Brüdern* werden müssen, da jedes Volk vor allem große *gemeinsame* Interessen“ habe. Doch ohne „*sittliche Erneuerung*“ und „innere Wiedergeburt“ des „größtenteils [materialistisch] entarteten [deutschen] Volkes“ werde es keinen Wiederaufstieg zur *Weltmacht* und zur Weltgeltung geben. Daher müsse der „gute alte Geist der Pflichttreue, der Disziplin und Unterordnung (...) wieder in uns lebendig werden!“ Und die Regierung sollte „über den Parteien“ stehen. Deutschland brauche „ein starkes Reich unter *kräftiger Führung!*“ (SIMMER 1920, S. 54; Herv. i. O.).

Diese *antidemokratische* Politikansicht war jedoch kein Einzelfall und dominierte unter den Schulgeographen (nicht nur bei SIMMER) auch nach den Chaoszeiten. „Die einen“, schärfte P. WAGNER den Schülern ein, vergäßen „über der Partei das Ganze“ und trübten „ihren Blick durch vorgefaßte Meinungen für die nüchternen Tatsachen“; die anderen gäben „Volk und Staat preis für eine Menschheitsverbrüderung, die es nicht geben“ werde, „solange auf Erden der Kampf um den Lebensraum ein eisernes Naturgesetz“ sei. Zu einem „kraftvollen Volksbewußtsein“ führe dagegen nur ein Weg: die „*freudige und willige Einordnung des einzelnen in das größere Ganze, auch wenn es von uns Opfer fordert!*“ (WAGNER ³1931, S. 147; Herv. i. O.).

LAUTENSACH untermauerte diese *Unterwerfungs*-Erwartung noch zusätzlich als geographisch ausgewiesenen *deutschen Sonderweg*. Während die *westlichen Völker* über genügend „Raumweiten des Erdballs“ verfügten, „die dem persönlichen Sichaussleben den nötigen Spielraum“ gäben, und die *östlichen Völker* sich durch ein „inbrünstiges Sicheinsfühlen des Individuums mit der umgebenden Natur“ „instinktiv an erster Stelle als Glieder einer großen Gemeinschaft“ fühlten, bleibe dem *deutschen Volk* mitten zwischen Osten und Westen nur eine „Synthese von Individualismus und Kollektivismus“ übrig: die „willige Einordnung des *kleinen Ichs* in den *gewaltigen Organismus* des modernen *Staates*, die jede persönliche Handlung von Bedeutung in Beziehung zum Wohle der Allgemeinheit setzt“ (¹⁴1929, S. 312; Herv. i. O.).

6. Erdkunde im Dritten Reich: alter Wein in neuen Schläuchen?

Nach dem 30. Januar 1933, der *Machtübergabe* an und zugleich *Machtergreifung* durch Hitler, kam es bei Schul- wie Hochschulgeographen zu inflationären *Loyalitätsbekundungen*, die für das Fach die *größte Schnittmenge* mit der nationalsozialistischen Weltanschauung reklamierten. Die mit ihrer *'Blut und Boden'*-Formel an dumpfe Gefühlsmächte appellierende neue Leitsemantik wurde als vertiefte Umschreibung des alten Anliegens der Geographie ausgelegt, die Zusammenhänge von *'Mensch und Erde'*, von *'Kultur und Natur'* zu ergründen. Schon immer habe man mit der Schilderung der deutschen Kulturlandschaft als einer *Gemeinschaftsleistung* aller Deutschen mit dem Fach einen *nationalen* Richtungssinn verbunden und entsprechende Orientierung zu geben versucht. Das war nicht nur Opportunismus (vgl. die Arbeit von BROGIATO 1998/I, S. 526); vielmehr ließen sich die geographischen Denkfiguren, soweit sie nicht ohnehin problemlos weitergeführt werden konnten, durch Zuschärfung leicht weltanschaulich assimilieren.

Der Hauptakzent in der Schulgeographie des Dritten Reiches lag – wie schon in der fortschrittsorientierten Geographie des 19. Jh. – auf dem *kämpferischen* Menschen, der sich die konkrete Natur *unterwarf* und zu seinem Lebensraum gestaltete. Neu war hingegen die Herausstellung des „nordischen Blutanteils“ des deutschen Volkes bei diesem Kampf, wobei nicht das eine oder andere Rassenmerkmal als entscheidend anzusehen sei, „sondern die nordische *Haltung* des Einzelnen: sein *Kämpfertum*, sein *Einsatz* und seine *Opferbereitschaft*. Diese höchsten Werte der nordischen Rasse“ seien „seit jeher die höchsten Tugenden des deutschen Volkes“ gewesen, tat VÖLKELE im achten Band des *Erdkundebuchs für höhere Schulen* (1940, S. 4; Herv. i. O.) kund. Doch schon 1934 sorgte sich HINRICHS, der Herausgeber dieses Lehrbuchs, „um die Erhaltung des Blutes unseres Volkes als des Köstlichsten, was wir haben“ (S. 6), und begrüßte vorbehaltlos 1937 alle bisherigen sog. rassehygienischen NS-Maßnahmen, die einer vermeintlichen „Entartung“ der Rassensubstanz durch „Aufartung“ entgegenwirken sollten. Besonders lag ihm die *auslesende* Unterbindung der „fortwährenden Entnordung des deutschen Volkes“ am Herzen, da gerade die nordischen Familien „willenskräftig, vordenklich, urteilsfähig und schöpferisch“ (S. 789) seien.

Zu diesem rassistisch intonierten nordischen Überlegenheitsideal paßte DURACHS Vorstellung, daß „lebensstarkes Volkstum (...) jeden einengenden Lebensraum“ sprengt und „Brücken über jedes natürliche Hemmnis“ schlägt. Die Bedeutung der physisch-geographischen „natürlichen Grenzen“, denen von

der klassischen Geographie eine normative Kraft für die Dauerhaftigkeit von Staaten nachgesagt wurde, schrumpfte zugunsten des *Ethno-Voluntarismus* auf ein Minimum. „Wir tun gut daran“, versicherte DURACH, „wenn wir die oft reichlich hohe und theoretische Einschätzung der Naturgrenzen abwerten und dafür die Volksgrenze als die in Wahrheit natürlichste unter allen Naturgrenzen [in] ihrer Bedeutung gebührend einschätzen“ (1938, S. 896). „Für lebensstarkes Volks- und Staatstum“ gebe „es schlechthin keine unüberwindbaren Naturgrenzen, sondern nur natürliche Hindernisse, von denen der Anreiz zum Überwinden“ ausgehe. Auch die „Volksgrenze des Nachbarn“ sei „für jedes lebenskräftige Volk [lediglich] der Anreiz zum Messen der völkischen Stärke“ (S. 897). Lebensraumgrenzen waren somit „Bewegungsgrenzen“, jeweilige „Gleichgewichtslinien der beiderseitigen Lebensraumkräfte“: „*ein unvermeidliches Völkerschicksal*“ im „*Kampf um den Lebensraum*“ (1939, S. 289; Herv. i. O.).

Exemplarisch verdeutlichte dies DURACH am Beispiel der Tschechen. Wo der Staatsraum wesentlich größer als der Volksraum sei, müsse „etatistisch, d.h. staatsbestimmt“ gedacht werden, um volksmäßig in den größeren Staatsraum hineinzuwachsen. Dagegen müsse der Deutsche aufgrund seiner anderen räumlichen Situation „allezeit völkisch handeln“ und dürfe „den Staatszweck nie mehr selbstzweckhaft überfolgen“; darum gehöre schon auf der untersten Stufe den Kindern die Bedeutung (= wachsende Größenordnung) der Abfolge „Staatsraum – Deutschland – Volksraum“ beigebracht, wobei „die Rangordnung des natürlichen Rechts, die uns einen unendlich höheren Platz“ anweise „als dem staatsbestimmten [tschechischen] Nachbarn, besonders scharf herauszustellen“ sei; denn das *gottgewollte* Volk sei im Gegensatz zum *menschengeschaffenen, zeitbedingten* Staat „ein naturhaftes und ewiges Wesen“ (1937, S. 10). DURACHs Beteuerung, daß die verschiedene Staatlichkeit des grenzländischen Deutschtums selbstverständlich entsprechend dem Prinzip der deutschen Treue respektiert werde (S. 185), war jedoch, ganz analog zu den Friedensreden HITLERs bis 1939, nichts wert; denn einen „sinnvoll geordneten Raum“ konnte sich der Schulgeograph nur vorstellen, wenn die „Grenzdreiheit (...) – Volksgrenze – Staatsgrenze – Wehrgrenze“ (S. 16 f.; Herv. i. O.) zusammenfiel. Die alte Reihenfolge der klassischen Geographie des 19. Jh. – zuerst das Land, das in seinen Grenzen feststand, dann Volk und Staat, die sich dem Land einpassen sollten – kehrte sich damit um.

In dieselbe Richtung stieß das schon bekannte *Volk-ohne-Raum-Motiv*. So belehrte VÖLKEL 1940 die Schüler: „Die absolute Größe eines Volkes gewähr-

leistet noch nicht seinen Bestand. Nur ein Volk, das wächst, erhält sich am Leben” (S. 2). Das französische Volk gehe bereits voll der Vergreisung entgegen, auch die meisten germanischen Völker entwickelten sich dorthin. Die „Lebenskraft” des deutschen Volkes habe „der Einbruch des liberalistischen Denkens” zerstört: „Drohend erhob sich die Gefahr des Volkstodes” (VÖLKEL 1940, S. 2 f.). Da es unmittelbar einleuchtete, daß dieses angeblich unvermeidliche Wachstum nicht auf Dauer nur durch *innere Kolonisation* oder sonstige nicht-expansive Maßnahmen aufzufangen sein würde, blieb nur die *territoriale* Lösung der Volk-ohne-Raum-Frage, wie sie schon vor dem Ersten Weltkrieg von Geographen wie Schulgeographen als Handlungszwang propagiert wurde. Um ihre Plausibilität noch zu steigern, griff VÖLKEL zu dem von H. GRIMM (1926/1931, S. 1309 ff.) in seinem Roman *Volk ohne Raum* vorgemachten Trick zurück, bei der Berechnung der „Volksdichte” europäischer Staaten die kolonialen Territorien mit einzubeziehen. So kam das Deutsche Reich bei VÖLKEL 1940 – inklusive Protektorat und neuen Herrschaftsgebieten im Osten – auf eine „Volksdichte von 135”, während z. B. das Britische Weltreich mit nur 15, die Niederlande „einschließlich ihrer dichtbesiedelten Kolonialgebiete” mit nur 36 angegeben wurden und andere Kolonialreiche „noch weit darunter” (S. 156) lägen.

Selbstredend markierte der Nationalsozialismus für VÖLKEL (wie andere Schulgeographen) die *große Zeitenwende*. Als ausschlaggebend für Deutschlands Wiederaufstieg galt der neue Geist der „Volksgemeinschaft”, wie er speziell „in den Feierstunden unseres Volkes” gefühlt werde, wenn „alle persönlichen Unterschiede eingeschmolzen [würden] in dem einen überwältigenden Erlebnis: *Wir sind Deutsche! Wir sind Brüder!*” In der Volksgemeinschaft ruhe „unser ganzes Dasein”, erfülle „sich das Leben jedes Einzelnen”, suggerierte das Schulbuch seinen Oberstufen-Adressaten, wobei es diese „nationalsozialistische Volksgemeinschaft (...) in schärfstem Gegensatz zu den Lebensformen der sogenannten demokratischen Völker, der Franzosen, Engländer und Amerikaner” sah, nämlich verstanden als „*Gemeinschaft gleichen Blutes*”, die auf „der großen *Gleichartigkeit des rassischen Gefüges* unseres Volkes” (VÖLKEL 1940, S. 4; Herv. i. O.) beruhe.

Die Juden gehörten nicht dazu, wie HINRICHS, GROTELÜSCHEN und WEBER bereits im ersten Band vom *Erdkundebuch für höhere Schulen* verkündeten: „In den vergangenen Zeiten sind immer mehr Angehörige uns völlig fremder Rassen in unser Volk eingedrungen, vornehmlich die Juden; sie arbeiteten

dahin, es allmählich, aber sicher zu zerstören. Wir wollen uns dieses Fremdkörpers erwehren; denn wir haben nichts gemeinsam mit ihnen. Sie kamen aus einem anderen Lande, sind von anderer Art als wir und haben nicht unsere Geschichte erlebt. 'Blut und Boden' aber sind die sicheren Grundlagen eines Volkes" (HINRICHS & al. 1940, S. 2). Schon 1934 hatte HINRICHS am Nationalsozialismus gelobt, daß er „der Mischung mit fremdem Blut und dem Einsickern fremdartiger Einflüsse Riegel vorgeschoben" habe, „nachdem der unser deutsches Volkstum zersetzende Geist des Judentums vornehmlich auf dem Gebiet des Pressewesens und der Kunst ausgeschaltet ist" (S. 6).

Im siebten Band des *Erdkundebuchs* brandmarkten VOGGENREITER und VÖLKEL am Beispiel der USA „dasjenige Volk der Erde, das sich nirgends rassistisch verbergen" könne, „das jüdische". Es sei „unbegreiflich, wie der saubere amerikanische Kulturpionier die frechen Ausschreitungen der Juden gegen die Deutschen mit ihrem zahlenmäßig starken Blutsanteil und ihren kulturellen Glanzleistungen dulden" könne, um zu warnen: „Die zersetzenden Einflüsse der Juden sind besonders gefährlich." Das Buch sieht Amerika politisch, wirtschaftlich und kulturell bereits weitgehend in ihren Händen; hinter allen Übeln auf diesen Gebieten stecke „sehr häufig der Jude", der zum allgemeinen Kulturzerstörer und Weltkriminellen stilisiert wird. Eine Umkehr erhoffen sich die Autoren nur von einer „ganz großen Präsidentengestalt", von der „die dazu notwendige Erziehung der amerikanischen Staatsbürger zum Gemeinschaftsdenken und zum Aufgeben des jüdisch-demokratischen, im Grunde nur selbststüchtigen Denkens" (VOGGEREITER/VÖLKEL 1941, S. 69) durchgeführt werden könnte.

Doch bei aller spürbaren Anstrengung, die Rolle der *Natur* bzw. des *Raumes* herunterzureden, kam es in der Schulgeographie dennoch nicht zu einem totalen semantischen Erdrutsch zugunsten der Rasse. Vielmehr beschworen auch eindeutige NS-Schulgeographen „das Doppelgesicht der räumlich geistigen Macht unseres Lebensraumes", wie es im „Gegenspiel von Volk und Erde" zum Ausdruck komme. So wie der Mensch „die Kräfte des Raumes und des Bodens nach seiner eigenen rassistischen Art" nutze, so werfe umgekehrt der Raum „seinen Widerschein auf den Menschen" und drücke „ihm in Jahrhunderten und Jahrtausenden seine Prägung auf" (PETERSEN 1936, S. 682). Und obwohl beide, „Mensch und Natur", Raum und Rasse für unser Denken „unabhängig voneinander" gedacht werden müßten, zögen sich beide „auf tiefe und unerklärliche Weise" (S. 683) an. So glaubte man, dem beliebten Vorwurf des *Raummatéria-*

lismus seitens der Rasseaktivisten gegenüber Geopolitik und Geographie mit dem *Mythos der Wahlverwandtschaft* begegnen zu können.

Dieses klar erkennbare klassisch-länderkundliche Motiv wurde durch SCHREPPER von Hochschullehrerseite bestätigt: „Nicht jeder Raum paßt zu jeder Rasse“; entsprechend sei das Blut der „germanischen Eroberer im Mittelmeer-Raum (...) in physischem und völkischem Fremdland nutzlos“ (1936, S. 147) versickert. Um „Raum und Volk“ in der Kulturlandschaft zur Einheit zu verschmelzen, müsse die Kulturlandschaft „*landschaftsecht* und [!] *volksecht*“ sein; dann aber stelle sich beim Betrachter das „Gefühl der Harmonie, der *Wahlverwandtschaft* von Raum und Volk“ (S. 150; Herv. H.-D. S.) ein.

Der deutsche „Wahlverwandtschafts“-Raum war großzügig bemessen. Schon zur Weimarer Zeit konnte der Schüler seine raumpolitischen Phantasien vom „Arelatisch-lotharingischen“ Grenzsäum im Westen bis zum „Warägischen Grenzsäum“ im Osten schweifen lassen, wobei LAUTENSACH (¹⁴1929, S. 242 f.) bedauernd konstatierte, letzterer liege zu fern, um „das Ziel deutscher Politik“ sein zu können. Der Zweite Weltkrieg sprengte selbst diese Grenzen und begriff ganz Europa in die Raumspekulationen mit ein. In Fortsetzung und Weiterentwicklung des alt-geographischen Mythos, daß Deutschland als die ausgleichende „Mitte“ und das „Herz“ Europas mit allen Teilen des Kontinents in „naturgesetzlicher Verbundenheit“ stehe, so daß Europa ohne Deutschland nicht Europa wäre, wurde nun von Schulbuchautoren (hier JANTZEN 1940, S. 115; Herv. i. O.; vgl. aber schon LAUTENSACH ¹⁴1929, S. 243) in voller Übereinstimmung mit NS-Positionen ein legitimer Anspruch des Dritten Reiches auf eine „*Neuordnung Europas*“ postuliert; denn während Frankreich mit seinem starren Staatsdenken Europa zerrissen und England der Welt einen „brutalen Imperialismus“, aber kein europäisches Recht beschert hätten, habe Deutschland Europa vor seinen Feinden geschützt und ihm mit seinem „Reichsgedanken“ ein „Sinnbild europäischen Rechtes über alles Staatsdenken hinweg“ gegeben.

Deutschlands wiedergewonnene Weltmachtstellung sollte jedoch mit VÖLKEL nicht nur die Neuordnung Europas, sondern zugleich „die Neuaufteilung der Welt erzwingen [!]“ (1940, S. 159). Deutschland müsse unbedingt seine *Kolonien* zurückerhalten; denn „ohne überseeische Siedlungs-, Pflanzungs- und Rohstoffräume“ sei „eine weitere Entfaltung der deutschen Volkskraft nicht mehr möglich“ (S. 156); darüber hinaus sei dies „Ehrensache für eine große Nation“ (158). „Das Wesen der deutschen Weltmachtstellung“ unterscheide sich jedoch „grundlegend von dem der Weltmächte alten Schlages“; denn die Macht des

deutschen Volkes diene „nicht dem Aufbau irgendeines imperialistischen Großreiches mit plutokratischer Führung, sondern allein der Sicherung des eigenen Volkes.“ Es gehöre, versicherte VÖLKEL, „nicht zum Wesen des deutschen Volkes, um der eigenen Machtstellung willen fremdes Volkstum zu vergewaltigen“; vielmehr versuche dieses, „zwischen den nationalen Lebensnotwendigkeiten den vernünftigen und dauerhaften Ausweg zu finden“ (S. 159). Der Schleier der biologischen Notwendigkeit (des *sacro egoismo* der Völker) machte aus einem aggressiven Anspruch eine Frage der natürlichen Gerechtigkeit.

Behindert sah VÖLKEL diesen Ausgleich durch den „jüdischen Weltfeind“, gegen den sich „der weltanschaulich ausgerichtete Pakt“ (S. 158) Deutschlands, Italiens und Japans richte. Machtballung stand für ihn gegen Machtballung, wobei er mit HITLER, aus dessen Reichstagsrede vom 30. Januar 1939 er zitiert, den beiden Blöcken ganz verschiedene Praktiken und Motivationen unterstellte: „Entweder die Reichtümer der Welt werden durch Gewalt verteilt, dann wird diese Verteilung von Zeit zu Zeit immer wieder durch die Gewalt eine Korrektur erfahren, oder die Verteilung erfolgt nach den Gesichtspunkten der Billigkeit und damit auch der Vernunft. Nur müssen dann Billigkeit und Vernunft aber auch wirklich der Gerechtigkeit dienen.“ Und so wie HITLER in dieser Rede „das internationale Finanzjudentum“ für einen künftigen Weltkrieg verantwortlich machte, sprach VÖLKEL im Anschluß an das Zitat von den „jüdisch-internationalen Kriegshetzern“ (S. 159). Nicht mitübernommen hat er HITLERs Prophezeiung, daß ein solcher Weltkrieg zur „Vernichtung der jüdischen Rasse“ führen werde.

7. Die zweite Nachkriegszeit: Kontinuität und Bruch

So wie 1933 keine Zäsur war, so 1945 keine Stunde Null. Vielmehr arbeiteten die DURACHs, HINRICHS', VÖKELs und andere, die sich mit *antidemokratischen* und/oder *lebensraum-imperialistischen*, *eugenischen*, *rassistischen* und *antisemitischen* Äußerungen (aus welchen Gründen auch immer) exponiert hatten, nach 1945 als Lehrer, Lehrerausbilder und nicht zuletzt auch als Schulbuchautoren unbeirrt weiter, ohne *je* ihr einstiges völkisch-rabiates Geographieverständnis zu reflektieren. Beschweigen, Verdrängen, Vertuschen und Verleugnen oder Selbstabsolution durch selektive Schuldzuweisung nach dem Sündenbockprinzip, das waren die wesentlichen Strategien der zweiten Nachkriegszeit in der alten Bundesrepublik, auf die ich mich hier beschränke. Selbst ein nur begrenzt der NS-Ideologie verfallener Schulgeograph, wie J. WAGNER, schwieg über seine eigenen Konzessionen und sah in der NS-Zeit lediglich eine Hemmung

der bis dahin erfolgreichen Entwicklung. Lieber sprach er von „fachfremden Umbiegungen“ durch eine „ungeographische Geopolitik“, eine „überspitzte Rassenlehre“ und ein „gegen fremde Leistungen blind gewordenes Herrenmenschtum“ (WAGNER 1950, S. 59). Dahinter stand die alte Illusion, daß die Geographie ohne solche Verfälschungen von außen schon aufgrund ihrer Sachstruktur ein *richtiges* Erdbild vermittelt haben würde, wenn man sie nur gelassen hätte.

Beispielhaft sei DURACH zitiert. Hatte dieser zur NS-Zeit den „Volkstums-kampf“ zu einem „schicksalhaften“ Prinzip erhoben, das, obwohl „mit den Mitteln des Hasses, der Gewalt und des Truges geführt, (...) trotzdem seinem Wesen nach jenseits [!] von Gut und Böse“ (1937, S. 25) stehe, so interpretierte er den „Völker- und Rassenhaß“ jetzt als „Mißbrauch und (...) Verführung von Völkern durch kleine Gruppen oder gar Einzelpersonen“ – „machtlüsternde Desparados“ – und mokierte sich über „Biertischstrategen und Kaffeehaus-Geopolitiker“, die die Spannungen in der Welt betonten, statt sich an den Hunderte von Millionen „*friedfertig Schaffenden*“ (1950, S. 386 f.; Herv. i. O.) zu orientieren. Und während er einst in Grenzverschiebungen einen von natürlichen „Wachstumsbedürfnissen“ gesteuerten Vorgang sah, der im Falle des expandierenden Volkes dessen „volkliche Stärke“ (1938, S. 897) dokumentierte, bestand er nun darauf, „daß echte, d.h. nicht aggressive[,] sondern nach innen [!] gerichtete Nationalität und echte Humanität nicht Gegensätze, sondern einander ergänzende, natürliche Gliederungsformen der Menschheit“ (1950, S. 398) seien. Damit kehrte DURACH zum einst entschieden abgelehnten Geo-Determinismus zurück und entnazifizierte die wahre Geographie als haßresistent. Der „rechte [echte] Erdkundelehrer“ könne gar nicht anders als zur „*echten Völkerverständigung*“ beitragen; denn er setze „eine Betrachtungsweise von Gleich zu Gleich und vom Standpunkt des Volkes unter Völkern voraus, mit dem Ziel, zu erkennen, wie jedes einzelne Volk seine besonderen, ihm von der Natur und dem Naturraum gestellten Aufgaben im Dienst der Menschheit zu erfüllen“ (S. 387 f.; Herv. i. O.) habe.

Mit dieser naturalistisch begründeten geographischen *Toleranz* landete DURACH (und mit ihm andere) bei den altbekannten Denkfiguren der klassischen Länderkunde. Nicht Interessen bestimmten demnach die Politik, sondern die Landesnatur, die im Falle Europas nationale Vielfalt verlangte, im Falle Deutschlands jedoch defizitär war, so daß es infolge seiner offenen *Mittellage* erneut zum Opfer einer *geographieignoranten* Politik geworden sei. Wieder einmal könne es

die „ihm von der Natur gestellten Aufgaben (...): zwischen den einzelnen Teilen Europas zu vermitteln und sie zu verknüpfen“ (SCHMITT 1962, S. 11; Herv. i. O.), nicht erfüllen.

Neben dieser Rückkehr zur klassischen *Naturalisierung* der Politik *gemeinschaftete* es (im Nachklang zur Volksgemeinschaftsideologie der NS-Zeit) bei DURACH (und anderen, nicht nur Geographen) heftig, nur daß die von DURACH begrüßte „gesinnungsbildende Gemeinschaftslehre“ (1951, S. 267) jetzt über alle Maßstabsebenen hinweg bis zur Menschheit ausgedehnt wurde, die als „*lebendiger Organismus*“ die „*Rassen und Völker*“ als „*Organe*“ (DURACH 1950, S. 386; Herv. i. O.) enthalte. Diese raumbezogene, universalisierte Gemeinschaftsrhetorik war jedoch ersichtlich ein Vehikel, die Konsequenzen der Niederlage im Zweiten Weltkrieg als *Unrecht* anzuprangern: Vertreibungen und Umsiedlungen konnten so als „Folgen eines gewalttätigen Eingriffs in das natürliche Gemeinschaftsgefüge“, kurzum als „Gemeinschaftswidrigkeit“ (DURACH 1951, S. 268) interpretiert werden. Zwar gab DURACH zu, daß auch von deutscher Seite Unrecht geschehen sei; doch relativierte er dies sofort mit dem Verweis auf die „Heimführung“ der Bewohner „deutscher Volksinseln ins Reich“ durch die SS und schlug beides dreist auf ein „*gemeinsame Schuldkonto der Gewalttätigen*“ um. Mit dem zusätzlichen Hinweis, das Unrecht sei „im deutschen Namen“ (1950, S. 391; Herv.i.O.) begangen worden, distanzierte er sich und alle anderen 'wahren' Deutschen pauschal von jeder Verantwortung für das Dritte Reich.

Paradebeispiel für die weiterlebende *völkische Gemeinschaftsideologie* ist SCHNASS, der auch in den 50er Jahren ein „einheitliches Volksfühlen“ wünschte, das zur „nationalen Erziehungspflicht“ des Geographieunterrichts gehöre, und von den künftigen Staatsbürgern erwartete, daß sie „sich *willig einordnen*“ würden „in ihres Volkes [tausendjährige] Arbeit“ (1957, S. 63; H.-D. S.) an der Landschaft. Das war weit entfernt von einer demokratischen Erziehung zur *Mündigkeit* und lief auf die bekannte *integrale* Erziehung hinaus, die den einzelnen umstandslos in seinem „Volk-Raum-Organismus“ (S. 109) aufgehen ließ.

Trotz solcher Kontinuitäten brach die nationalistisch-imperialistische Tradition nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges zumindest in einem Punkt unübersehbar ab: Die *totale Niederlage* und die (im Gegensatz zu 1918) Besetzung Deutschlands hatten diesmal einer neuerlichen Instrumentalisierung des Geographieunterrichts für deutsche *Weltmachtambitionen* die Basis entzogen. Mit der Westintegration der alten Bundesrepublik war die Idee des *kämpferischen Machtstaates*,

die seit den 1890er Jahren den Bildungsanspruch der Schulgeographie dominierte, erledigt. An die Stelle der unerbittlichen *Sein-oder-Nichtsein*-Logik des raumpolitischen Darwinismus trat nun wieder der Wille zur „Völkerverständigung und Völkerversöhnung und damit der Erhaltung des Weltfriedens“ (WAGNER 1955, S. 11). Deutschland wurde wieder als „Teil Europas“ und „Glied der Erdmenschheit“ (S. 66) verstanden und nicht länger mehr als beider Vormund. Zwar tauchten sogar altbekannte Fahnenwörter aus der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg wieder auf – „Weltpolitik, Weltwirtschaft und Weltverkehr“ seien die „Kennzeichen der Gegenwart“ – , doch fehlte diesmal die „Welt(macht)politik“: „Erziehung und Bildung verlangen nachdrücklich nach Weltoffenheit und Weltverständnis“ (FICK 1966, S. 57).

Von Anfang an vertraten in diesem Zusammenhang sich einst aggressiv völkisch gebärdende Geographen die Idee eines (zumindest) wirtschaftlich *einheitlichen Europas*. Das war nicht überraschend; denn ein einheitliches Europa war kein Privileg von Demokratien, sondern auch unter dem Nationalsozialismus ein ordnungspolitisches Konzept. Der Geograph, so DURACH Anfang der 50er Jahre, wisse „von den unbestreitbaren Vorteilen einer für Europa gemeinsamen Geld-, Verkehrs-, Energie- und Rohstoffwirtschaft einleuchtend zu berichten“ und werde so „zum Diener einer Gemeinschaftslehre, die notwendige Ordnungen höheren Ranges“ (1951, S. 269) erstrebe. In einer solchen „kontinentalen Zusammenschlußform“ verliere „der bisherige *Nationalstaat* – und zwar ohne sich selbst aufgeben zu müssen – ebenso sehr an vermuteter Gefährlichkeit, wie der bisherige *Vielvölkerstaat* [Ex-Jugoslawien und die SU sind jüngste Beweise des Gegenteils] an innerer Brüchigkeit“, wie überhaupt sich die „folgeschwere Problematik, die in dem Begriffspaar *Volk* und *Staat* beschlossen“ liege, „in der räumlich und dem Range nach übergeordneten Einheit“ (DURACH 1950, S. 397; Herv. i. O.) Europa aufhebe. Entschieden wandte sich DURACH jedoch dagegen, den geographischen Europabegriff zu verlieren und „die Grenzen Asiens willkürlich an die Elbe und an den Böhmerwald zu verlegen“ (S. 395).

Heute gilt die *Europaerziehung* (zum aktuellen Stand der didaktischen Diskussion vgl. KÖCK 2000) „mehr denn je [als] ein pädagogischer Auftrag“ (RICHTER 1998, S. 36) des Geographieunterrichts und damit auch die Erziehung zu einer *europäischen Identität*. Die Schulbücher der 1980er und ersten 1990er Jahre trügen dem jedoch, wie jüngst WEINBRENNER feststellte, noch zu wenig Rechnung. Darum ihre Forderung an künftige Schulbücher, pro-europäische Ein-

stellungen zu ermöglichen, darunter auch „europäisches Denken, Fühlen und Handeln; europäische Identität“ (1998, S. 209).

8. Fazit

Was hat der Blick zurück gebracht? Auf jeden Fall, daß die Schulgeographie zu allen Zeiten (z.T. *primär*) der politisch-gesellschaftlichen *Integration* durch *Indoktrination* gedient hat. Dabei wahrte sie (analog zum vorherrschenden Zeitgeist und nicht etwa isoliert) keinerlei Distanz gegenüber der Idee des *aggressiven Machtstaates* – was nicht ausschließt, daß dies einzelne Schulgeographen taten –, ja, sie predigte mehrheitlich ihn selbst und gab sich den politischen Erwartungen bereitwillig hin. Die wissenschaftliche Geographie bot keine Korrektur; Wissenschaft schützte (und schützt) eben nicht *per se* vor den Zumutungen des Zeitgeistes und der Anstellungsträger. Indem die Schulgeographie den Weg des *imperialen* und *völkischen Radikal-Nationalismus* einschlug und im semantischen Sumpf der *Gesinnungserziehung* ihre anfänglichen humanistischen Impulse erstickte, hat sie ihren *mentalen* Beitrag zu den deutschen Katastrophen geleistet.

Dazu gehören neben einer *gesellschafts-* und *demokratiefernen* Staatsvergottung die *totale Vereinnahmung* des einzelnen durch eine völkisch-nationale *Gemeinschaftsideologie*, die auch das *Selbstopfer* für das Ganze der Nation einforderte, ferner eine *diskriminierende* Ethno-Nationalisierung der Arbeit, ein *geo-darwinistisch-bellizistisches* Welt- und Geschichtsbild und schließlich der Traum ehrgeiziger konservativer Macht- und Bildungseliten von einer künftigen deutschen Weltmachtstellung. Statt die Entfaltung der Anlagen und Kräfte des *einzelnen* zu fördern, hat die Schulgeographie – ganz im Sinne der „neuen Nationalbildung“ zu Beginn des 19. Jh.s – das *Ich* des Schülers im *homogenen* Körper der Nation *aufgehen* lassen, um ihn zur kollektiven Selbstbehauptung gegen andere Nationen *scharfzumachen*.

Mit dieser Art von Instrumentalisierung hat die *territoriale Identitätserziehung* der heutigen Geographiedidaktik freilich nichts zu tun; dennoch sollte m.E. besser auf jegliche *raumkollektiven* Identitätsziele verzichtet werden. Raumbezogene Identitäten bilden weder die Identität von Räumen ab, noch gehen sie ohne weiteres und zu allen Zeiten in *konzentrischen Kreisen* widerspruchsfrei ineinander auf; vielmehr handelt es sich um *normative* Konstrukte der sozialen und politischen *Kommunikation*, die untereinander und mit anderen Identitätskomplexen *konkurrieren* und *konflikieren*, und denen notwendigerweise eine absolute

Beglaubigung fehlt. Sie stiften, wie die Geschichte der Nationsbildung und der sie begleitenden Legitimationen, darunter auch der geographischen, belegt, nicht nur *Ordnung*, sondern produzieren auch *Gefahren*. Diese Gefahren sind bekannt: Die Integration einer Großgruppe zur Nation funktioniert nur bei gleichzeitiger Konstruktion des anderen, der außerhalb dieser Nation bleibt; das *Selbstbild* ist ohne *Gegenbild* nicht zu haben und steigert sich gegebenenfalls zum *Feindbild* (vgl. LANGEWIESCHE 2000, S. 39 ff.).

Wie sieht das *Selbstbild* der Europäer, ihre Europäizität, aus? Gibt es überhaupt eine einheitliche Vorstellung vom Europäer, eine kulturelle europäische Identität über alle untergeordneten Maßstabsebenen hinweg? Welches *Gegen-* oder gar *Feindbild* ist komplementär damit verbunden? (Zur Zeit, so scheint es, nachdem der Ostblock = Kommunismus ausgefallen ist, dient vor allem der Islam als Feindbild, während die USA weiterhin Kandidat für das Gegenbild sind.) Umstritten ist ferner, ob das *integrierte* Europa sich am Ende räumlich mit dem *konventionellen* geographischen Europa (aber auch hier gibt es Abweichungen) decken oder darüber hinausgehen soll? Soll es bis Kamtschatka und bis zum Ararat reichen (womöglich sogar die einst zum Römischen Reich gehörende nordafrikanische 'Gegenküste' einschließen) oder schon an der Westgrenze des heutigen Rußlands (vielleicht schon davor) enden? Wer soll dazugehören, wer auf Dauer (womöglich gegen seinen Willen) 'draußen vor der Tür' bleiben? Wie mächtig soll die *supranationale* (europäische) Ebene gegenüber den beteiligten Nationalstaaten werden? Wie kommt das *Individuum* mit seiner *Mehrfachrolle* als nationaler Staatsbürger, als europäischer Staatsbürger und als Weltbürger – nach der didaktischen Parole: Global denken, lokal handeln! – zurecht? Gibt es künftig mehrerlei Europäer, z.B. den wirtschaftlich und politisch integrierten *Kern-Europäer*, den nur *wirtschaftlich integrierten Europäer*, den *kulturell*, aber nicht unbedingt anderweitig integrierten Europäer und den unintegrierten, *konventionell-geographischen Europäer*? Und wodurch unterscheiden sie sich in ihrer Identität?

Nicht einmal über den Begriff der Identität, geschweige denn über den einer kollektiven (sei es nationalen oder supranationalen) Identität und seine *Notwendigkeit* besteht Einigkeit. Während die einen eine europäische Identität für unabdingbar halten, sehen andere in ihrer *Undefinierbarkeit* geradezu Europas Chance. Würde man die europäische Identität auf ein bestimmtes Bild festlegen, so würde man dem Individuum ein weiteres Stück seiner *Individualität* nehmen, nämlich sich in *Freiheit* selbst zu bestimmen und mit *Ambivalenzen* und *Wider-*

sprüchen zu leben. Denn Identität sei nichts Feststehendes, sondern ein (von individuellen Lernprozessen abhängiges) variables Ensemble von *Teilidentitäten*, die bei jedem einzelnen einen unterschiedlichen Stellenwert haben und bei gleicher Situationsvorgabe zu unterschiedlichen Entscheidungen führen. Wäre es angesichts dieser Varianz der Antworten (auf leicht vermehrbare Fragen) zum Stichwort Europa und Europäer nicht eher *vermessen*, vom Geographielehrer eine Erziehung zu europäischer Identität zu verlangen? Das einzige, was man mit einiger Sicherheit sagen kann, ist, daß europäische Mächte – wie zuletzt das Dritte Reich –, die ihre Wertvorstellungen einst mit Gewalt durchsetzten, dies heute vergeblich versuchen würden. Europa hat in dieser Hinsicht abgedankt und als *Welt-Hegemon* ausgespielt. Brisant/umstritten bleibt Deutschlands Rolle in Europa.

Statt sich also bezüglich der Europaeinstellung an zurückhaltenden, skeptischen, abgeneigten oder (gar) widersprechenden Schülern *erzieherisch* abzuarbeiten, um sie für Europa (aber welches?) einzunehmen, zu bekehren und womöglich zu begeistern, täte der Geographieunterricht besser daran, auf jede *Erziehung* zu kollektiven Identitäten zu *verzichten*. Soll, so frug schon FUCH 1991 kritisch, etwa der „Unterricht über Europa wie eine Art ‘europäische Vaterlandskunde’ den politisch intendierten Entwicklungen kritiklos den Weg bereiten? (...) Wo bleibt der Ort, *dieses* Europa nicht nur zu verkünden, sondern auch in Frage zu stellen?“ (S. 155; Herv. i. O.; vgl. auch KÖCK 2000, S. 33 ff.). Ein Geographieunterricht, der keine geschichtsteleologischen Notwendigkeiten kennt und den Schüler als *empirisches* Subjekt ernst nimmt, darf ihn nicht für ein bestimmtes Konzept – mithin indoktrinierend – vereinnahmen, sondern muß ihn dazu befähigen, die umlaufenden Identitäts*diskurse* kritisch zu befragen, um sich selbst über Europa ein Urteil zu bilden. Nicht Europa-*Erziehung* ist angesagt, sondern Europa-*Bildung*, die (mit v. HENTIGs bekannter Formel) die *Sachen* klärt und das *Ich* stärkt.

Dafür spricht nicht zuletzt, daß die *Toleranzbereitschaft* des einzelnen sich offenbar *umgekehrt proportional zum Grad seiner Identifizierung mit Kollektiven verhält*. Je mehr er sich als Individuum versteht und je weniger als Repräsentant eines Kollektivs, desto eher ist er bereit, im anderen ein gleichberechtigtes Individuum zu sehen. M. IGNATIEFF, ein Weltbürger, Historiker und gefragter Journalist, hat daraus den Schluß gezogen, daß „die entscheidende Aufgabe“ beim Lehren von Toleranz darin bestehe, „anderen Menschen dabei zu helfen, dass sie sich als Einzelne betrachten und anschließend andere als solche wahr-

nehmen; das heißt, die (...) Verschmelzung von persönlicher und Gruppenidentität zu problematisieren, auf der jede nationalistische Intoleranz beruht. Denn nationalistische Intoleranz verlangt, daß man einen Abstraktionsprozeß vornimmt, der die realen Einzelnen ihrer ganzen Besonderheit beraubt und zu Trägern von Eigenschaften einer Gruppe macht, die man hasst" (2000, S. 91 f.). Die Schule des 21. Jh. benötigt keine (unterschwellige oder explizite) Erziehung zu kollektiven Identitäten, sondern Lehrer, die die Schüler bei ihren Lernprozessen auf dem Weg zu diskurs- und handlungsfähigen Staatsbürgern professionell *begleiten*. Das ist nicht wenig, aber zugleich auch alles!

Literatur

- ANDERSON, B. (1993): Die Erfindung der Nation. - Frankfurt/New York.
- BAUMANN, Z. (1992): Moderne und Ambivalenz. – Hamburg.
- BROGIATO, H. P. (1998): „Wissen ist Macht – Geographisches Wissen ist Weltmacht“. Die schulgeographischen Zeitschriften im deutschsprachigen Raum (1880-1945), 2 Bde. (= Materialien zur Didaktik der Geographie 18). - Trier
- CLASSEN, W. (1931): Die Geopolitik auf der höheren Schule. – In: Geographischer Anzeiger 32, S. 14-21.
- DIEDERICH, J. / TENORTH, H.-E. (1997): Theorie der Schule: Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung. – Berlin.
- DURACH M. (1937): Grenzland als Erzieher. Am Beispiel einer Grenzlandkunde von Obersachsen (= Volkhafte Schularbeit. Beiträge zur deutschen Erziehung) – Erfurt.
- DURACH, M. (1938): Grenze. Eine methodische Skizze. - In: Zeitschrift für Erdkunde 6, S. 890-898.
- DURACH, M. (1939): Zum Begriff Lebensraum. - In: Geographischer Anzeiger 40, S. 288-290.
- DURACH, M. (1950): Der Humanitätsgedanke als ein Prinzip des Erdkundeunterrichts. – In: Die Schulwarte 3, S. 385-397.
- DURACH, M. (1951): Gemeinschaftskunde im Geographieunterricht der Oberschulen. - In: Die Schulwarte 4, S. 265-269.
- ECKERT, M. (1912): Deutsche Kulturgeographie. – Halle.
- FICK, W. (1909): Europa (= Erdkunde in anschaulich ausführlicher Darstellung III). - Dresden-Blasewitz.
- FICK, K. E. (1966): Der Bildungsauftrag der Geographie. - In: Geographische Rundschau 18, S. 53-59.

- FRITZSCHE, R. (1904): Länderkunde von Europa (= Methodisches Handbuch für den erdkundlichen Unterricht, II. Teil). – Langensalza.
- FRITZSCHE, R. (³1905): Das Deutsche Reich (= Methodisches Handbuch für den erdkundlichen Unterricht I). – Langensalza.
- FUCHS, G. (1991): Europa – Neue fachdidaktische Perspektiven für ein „altes“ Thema. In: BECKS, F. / FEIGE, W. (Hg.) Geographie im Dienste von Schule und Erziehung (= Geographiedidaktische Forschungen 20). - Nürnberg, S. 143-156.
- GLEISBERG, R. (1902): Kulturgeographie. Stoffe für den kulturgeographischen Unterricht im letzten Schuljahre innerhalb gehobener Schulen. - Minden i. W./Leipzig.
- GRIMM, H. (1925/1931): Volk ohne Raum. – München.
- HAAS, M. (1998): Von der Völkerversöhnung und Völkerverständigung zur interkulturellen Erziehung (= Europäische Hochschulschriften, Reihe XI/759). - Frankfurt/M. etc.
- HAUPTMANN, E. (²1924): Erziehender Erdkundeunterricht. – Langensalza.
- HAUPTMANN, E. (²1911/³1915): Nationale Erdkunde. – Straßburg.
- HESKE, H. (1988), „... und morgen die ganze Welt ...“ Erdkundeunterricht im Nationalsozialismus. – Gießen.
- HINRICHS, E. (1934): Deutschland gestern und heute. Geographisch faßbare Auswirkungen nationalsozialistischer Gesetzgebung und Propaganda. – Frankfurt a. M.
- HINRICHS, E. (1937): Über die Rassen. - In: Zeitschrift für Erdkunde 5, S. 785-791.
- HINRICHS, E./GROTELÜSCHEN, W./WEBER, W. (²1940): Deutschland und Niederlande, Belgien und Schweiz (= Erdkundebuch für höhere Schulen 1). - Frankfurt a. M.
- IGNATIEFF, M. (2000): Die Zivilisierung des Krieges. – Hamburg.
- JACHMANN, J. B. (1812): Das Wesen der Nationalbildung. - In: Archiv deutscher Nationalbildung H. 4, S. 405-463.
- JANTZEN, W. (Hg.) (1940): Das Reich des Führers (= E. von Seydlitzsche Erdkunde für höhere Schulen 8). – Breslau.
- KERP, H. (^{3/4}1908): Methodisches Lehrbuch einer begründend-vergleichenden Erdkunde. Einleitender Teil: Die Methodik des erdkundlichen Unterrichts. – Trier.
- KIRCHHOFF, A. (1882/¹⁶1899): Schulgeographie. - Halle a. S.
- KIRCHHOFF, A. (1901): Mensch und Erde (= Aus Natur und Geisteswelt 31). – Leipzig.

- KIRCHHOFF, A. (1905a): Zur Verständigung über die Begriffe Nation und Nationalität. - Halle a.S.
- KIRCHHOFF, A. (1905b): Über tellurische Auslese. - In: Deutsche Rundschau für Geographie und Statistik 27, S. 289-299.
- KIRCHHOFF, A. (²1903): Die deutschen Landschaften und Stämme. - In: MEYER, H. (Hg.): Das deutsche Volkstum. Leipzig, S. 39-122.
- KÖCK, H. (2000): Der Europäische Integrationsprozess als Gegenstand der deutschen Geographiedidaktik. Eine Bilanz im Jahre 40 nach Rom. - In: FUCHS, G. (Hg.): Unterricht „für“ Europa. Konzepte und Bilanzen der Geographiedidaktik (Perthes Pädagogische Reihe). - Gotha/Stuttgart, S. 21-48.
- LAMPE, F. (1915): Kriegsbetroffene Lande. – Halle.
- LAMPE, F. (1929): Die Geographie als Lern- und Lehrgebiet. - In: Methodenlehre der Geographie (= Enzyklopädie der Erdkunde). - Leipzig/Wien, S. 23-285.
- LANGEWIESCHE, D. (2000): Nation, Nationalismus, Nationalstaat in Deutschland und Europa. – München.
- LAUTENSACH, H. (¹⁴1929): Prof. Dr. A. Supans Deutsche Schulgeographie, Oberstufe. – Gotha.
- LÖTSCHERT, H. (1930): Erdkunde und staatsbürgerliche Erziehung. - In: Monatschrift für höhere Schulen 29, S. 587-598.
- NEUMANN, L. (1894): Europa. Zweiter Teil. - In: NEUMANN, L. / PHILIPPSON, A.: Europa. Eine allgemeine Landeskunde. - Leipzig/Wien, S. 303-598.
- PETERSEN, J. (1936): Erdkunde als Ganzheitslehre. - In: Die höhere deutsche Schule 3, S. 680-687.
- RICHTER, D. (1998): Geographie und Schule. Zur Lage und Perspektive des Schulfaches. - In: KARRASCH, H. / GAMERITH, W. (Hg.): Geographie: Tradition und Fortschritt (= HGG-Journal 12). - Heidelberg, S. 30-53.
- RITTER, C. (1862): Allgemeine Erdkunde. – Berlin.
- SCHMIDT, W. (1918): Vom Lehrplan des Unterrichts an höheren Mädchenschulen. - In: Frauenbildung 17, S. 104-117.
- SCHMITT, E. (1962): Deutschland (= Harms Handbuch der Erdkunde). - München etc.
- SCHNASS, F. (²1957): Der Erdkundeunterricht. – Bonn.
- SCHRAND, H. (1995): Heimat als „geistiges Wurzelgefühl“. Zur Ideologisierung und Instrumentalisierung der Heimat im Erdkundeunterricht. - In: Der Weg der deutschen Geographie. Rückblick und Ausblick (= 50. Deutscher Geographentag, Potsdam, Bd. 4). - Stuttgart, S. 61-73.

- SCHREPFER, H. (1936): Landschaft und Mensch im deutschen Lebensraum. - In: Zeitschrift für Erdkunde 4, S. 145-155.
- SCHULTZ, H.-D. (1993): „Mehr Geographie in die deutsche Schule!“ Anpassungsstrategien eines Schulfaches in historischer Rekonstruktion. - In: Geographie und Schule 15, H. 84, S. 4-14.
- SCHULTZ, H.-D. (1998): Deutsches Land – deutsches Volk. Die Nation als geographisches Konstrukt. - In: Berichte zur deutschen Landeskunde, Bd. 72, H. 2, S. 85-114.
- SCHULTZ, H.-D. (1999): „Geographische Bildung schafft politische Geltung.“ Bezugspunkte, Ansprüche und Ziele der Schulgeographie im 19./20. Jahrhundert. - In: H.-D. SCHULTZ (Hg.): Quodlibet Geographicum. Einblicke in unsere Arbeit (= Berliner Geographische Arbeiten 90). - Berlin, S. 181-212.
- SCHULTZ, H.-D. (2000a): Die deutsche Geographie im 19. Jahrhundert und die Lehre Friedrich Ratzels. - In: Geopolitik. Grenzgänge im Zeitgeist, hg. v. I. DIEKMANN, P. KRÜGER, J. H. SCHOEPS (= Jahrbuch der Gesellschaft für Geistesgeschichte, 2 Bde., hier Bd. 1). - Potsdam, S. 39-84.
- SCHULTZ, H.-D. (2000b): Die ‘Ordnung der Dinge’ in der deutschsprachigen Geographie des 19. Jahrhunderts (mit Ausblick ins 20. Jh.). - In: Die Erde 131, S. 221-240.
- SIMMER, H. (1920): Weltpolitische Fragen mit besonderer Berücksichtigung der geographischen Grundlagen und des Deutschtums (= Dröber-Weyrauther: Erdkunde für höhere Lehranstalten 9). – Nürnberg.
- SOMMER, O. (¹²1890): Leitfaden der Erdkunde. – Braunschweig.
- SPERLING, W. (1980): Der Europa-Gedanke im Geographieunterricht. - In: Geographie und Schule 2, H. 5, S. 33-40.
- STOHN, H. (1879): Lehrbuch der vergleichenden Erdkunde für höhere Lehranstalten sowie zum Selbstunterricht. – Köln.
- VOGGENREITER, F. / VÖLKEL, R. (²1941): Die staatliche und wirtschaftliche Gestaltung der Erde (= Erdkundebuch für höhere Schulen 7). - Frankfurt a. M.
- VÖLKEL, R. (1940): Deutschland (= Erdkundebuch für höhere Schulen 8). - Frankfurt a. M.
- VÖLTER, L. (1839): Der Unterricht in der Erdkunde. – Reutlingen.
- WAGNER, J. (1928): Erdkunde (= Handbuch des Unterrichts an höheren Schulen 8). - Frankfurt/M.
- WAGNER, J. (1950): Geographie und Schule (= Deutscher Geographentag München 1948, Bd. 27, H. 3). - Landshut/Bay.

- WAGNER, J. (²1955): Der erdkundliche Unterricht. – Hannover.
- WAGNER, P. (³1931): Erde und Menschheit (= Geographie für die Oberklassen höherer Lehranstalten, T. 2). - München/Berlin.
- WEINBRENNER, U. C. (1998): Erziehung zu europäischer Solidarität durch geographische Schulbücher der Sekundarstufe I (= Geographiedidaktische Forschungen 30). – Nürnberg.
- [WILHELMI, H.] (1820): Ideen über Geographie. – Leipzig.
- WÜTSCHKE, J. (1922): Der Kampf um den Erdball. – Berlin.