



„Geographische Predigten“. Zum Stellenwert kind- und jugendspezifischer Abenteuerliteratur im Geographieunterricht

Herbert Wagner

Zitieren dieses Artikels:

Wagner, H. (1997). „Geographische Predigten“. Zum Stellenwert kind- und jugendspezifischer Abenteuerliteratur im Geographieunterricht. *Geographie und ihre Didaktik*, 25(4), S. 209-222. doi 10.60511/zgd.v25i4.316

Quote this article:

Wagner, H. (1997). „Geographische Predigten“. Zum Stellenwert kind- und jugendspezifischer Abenteuerliteratur im Geographieunterricht. *Geographie und ihre Didaktik*, 25(4), pp. 209-222. doi 10.60511/zgd.v25i4.316

**„Geographische Predigten“¹⁾
Zum Stellenwert kind- und jugendspezifischer Abenteuerliteratur im
Geographieunterricht**

von Herbert WAGNER (Bad Bentheim)

„Diese geistige Schau zu vermitteln, muß das Ideal der geographischen Jugendschrift sein: hier muß das Wort des Wissenschaftlers sich verbinden mit der Phantasie des Künstlers, und beide vereint müssen hinführen zum schauenden Erleben des Raumes“ (KREITZ 1929, S. 158).

1. Altersspezifische Bedeutung des Raumes im Lebenslauf

Geographielehrer/-innen haben es im schulischen Unterricht mit Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden zu tun. Dieser banalen Feststellung folgt nicht immer die didaktisch ausreichende Adaption. Abgesehen davon, daß der in der Geographiedidaktik verwendete Schülerbegriff zumeist unspezifisch ist und oftmals Gymnasialschüler gemeint sind, wird häufig in der Folge ROBINSOHN-scher Qualifikationsziele oder KLAFKIscher Schlüsselprobleme auf zukünftige Verhaltensdispositionen Bezug genommen. Der Schüler soll im Geographieunterricht Sachorientiertes lernen, behalten, internalisieren und später in einer wie

auch immer gearteten und von Lehrern und Schule nicht mehr beeinflussbaren Lebenssituation anwenden.

Daß die zielgerichtete, handlungsorientierte Formel im Zukunftsvorgriff jede Menge Brüche, nicht kontrollierbare Außeneinflüsse sowie Unbekanntes beinhaltet und sich hier die eher spekulativen Ansätze als erheblich zu optimistisch erweisen, wird angesichts gesellschaftlich vermittelter Lebenskrisen, Technologieeinflüsse, Umweltschäden usw. immer mehr einsichtig. Die heutige Welt ist vielfältiger, bunter, unübersichtlicher und risikoreicher geworden. Man denke nur an das Schlagwort Individualisierung in der Risiko- (BECK) oder Erlebnisgesellschaft (SCHULZE).

Folglich kommt es darauf an, geographiedidaktisch nicht allein auf Zukünftiges abzustellen, sondern die Schülerklientel in ihrer gegenwärtigen Situation, in ihren bestehenden (familialen) Beziehungen und Erwartungshaltungen, ernster zu nehmen. Schüler/-innen dürfen nicht mehr nur als unmündige Adressaten geographischer Bemühungen angesehen werden, weil auch ihnen, was heutzutage noch zuwenig beachtet wird, unveräußerliche demokratische Kinderrechte zugestanden werden müssen.²⁾

Vor diesem Hintergrund ist spezifizierter zu fragen, an welcher Stelle von Normalbiographien sich Schüler derzeit befinden. Unmündig und den eigenen Körper sowie den Nahraum der Wohnung und des Wohnumfeldes entdeckend, ist ein Klein- und vorschulisches Kind weitaus stärker von elementarer fremder Behütung und Fürsorge abhängig als ein älterer Schüler. In vielfältigen Sozialisationsprozessen, die sowohl in der Schule als auch in der Freizeit stattfinden, lernen Edukanden Nahräume, Regionen, andere Länder usw. kennen: manchmal eher beiläufig durch Medien (z. B. Nachrichtensendung), manchmal gezielt durch eigene Anschauung (z. B. Verwandtenbesuch, Urlaubsreise). Die Reichweite der Kenntnis fremder (Lebens-) Welten ist sowohl von kilometerischer und affektiv-sozialer Distanz als auch von kognitiver Rationalisierung, vor allem bei medienvermittelten Bildern, abhängig. Schließlich lebt auch der Geographieunterricht davon, mit Hilfe von Medien in Thematiken über fremde Länder / Landschaften einzuführen. Ein Werteproblem besteht ständig: Ist die Kenntnis fremder Länder von weltläufigen Reisenden, die vor allem Flughafenhotels, Taxifahrer und Regierungsgebäude kennen, größer einzuschätzen als die von Schülern (Studenten), die nur mental durch Geographieunterricht, Lichtbildervortrag (Examensarbeit) usw. in die betreffenden Ländern reisten?

Unzweifelhaft hängt die mentale Besitzergreifung und Kenntnis von Räumen nicht unbedingt vom Aufenthalt vor Ort ab. Zwar ist die eigene Anschauung grundsätzlich vorzuziehen, aber nicht a priori. Es kommt darauf an, was man im fremden Terrain macht, wohin die Wege führen und was man wahrnimmt. Der größeren räumlichen Mobilität folgt somit nicht automatisch die größere Kenntnis- und Erkenntnisbreite.

Es ist schlicht unmöglich, real überall gewesen zu sein. Dies kann kein Kind, kein Schüler, kein Erwachsener und kein Geographielehrer leisten. Hinzu kommen sozialisatorische Bedingungen der „Verinselung“ (ZEIHER 1983), die sich aus der biographischen Situation ergeben: Kinder und Jugendliche werden aus rechtlichen und ökonomischen, sozialen und pädagogischen Gründen quasi zwangsweise einer räumlichen Immobilität ausgesetzt. Sie sind abhängig von elterlichen Vorbildern im Besuchs- und Reiseverhalten, von erzieherischen Restriktionen, von ökonomischen Budgets und von Lebensstilen. Auf dem Wege zum Erwachsenwerden wollen Kinder / Jugendliche beginnend mit der Pubertät, stärker spürbar bei den Ablöseprozessen in der Adoleszenz, ausbrechen, Eigenes erleben, eine von elterlichen Abhängigkeiten losgelöste räumliche Mobilität verwirklichen. Als (junge) Erwachsene werden manche wiederum Prozessen zur Zwangsmobilität unterworfen, sei es, daß in der Region (adäquate) Arbeitsplätze nicht zur Verfügung stehen oder der Arbeitsprozeß Pendeln verlangt. Erst im Alter könnte man, frei von den Fesseln der Produktions- und Dienstleistungsgesellschaft, seinen Traum von räumlicher Mobilität verwirklichen. Gesundheitliche Einschränkungen, finanzielle Friktionen (Rente), der Verlust sozialer Bindungen (z. B. Tod von Partnern), die Einschränkung der Verkehrskreise (z. B. fehlender Kontakt zu ehemaligen Arbeitskollegen), aber auch die jahrzehntelange Herausbildung bestimmter, persönlich nicht mehr abzulegender (hemmender) Mobilitätsmuster zeigen, was Wunschvorstellung und was Realität ist.

2. Kind- und jugendliche Idealisierung und Mystifizierung von Abenteuer- räumen

Zielt Geographieunterricht auf das Erlernen zukünftigen Verhaltens, stellt sich die Frage, für welchen späteren biographischen Lebensabschnitt konditioniert werden muß. Unspezifische Appelle an einen nicht näher definierten und definierbaren Verhaltenskodex in unbekanntem situativen Lebenszusammenhängen helfen nicht unbedingt weiter, greifen didaktisch zu kurz. Ein gänzlicher Abschied von der Orientierung auf zukünftige Qualifikationen wird wegen des konkret auftretenden, optionalen Lösungsbedarfs (z. B. Sanfter Tourismus, vgl.

HEMMER 1996) dennoch nicht gefordert. Zudem speisen sich fachliche Legitimationsmuster aus der eingangs erwähnten Formel. Gleichwohl ist die ausschließliche Fixierung auf das Zukünftige aufzugeben, zu reduzieren und das Gegenwärtige mehr zu berücksichtigen.

Insbesondere pubertierende Jugendliche wollen den von ihnen vorgefundenen Abhängigkeiten entfliehen. „Ausbruch“ wird dabei verknüpft mit „Abenteuer“, weshalb besonders die (kind-/)jugendliche Klientel dieser Altersphase zu den Haupt-Nachfragern bestimmter Literaturgenres gehört. Die Ausleihe oder der Kauf von Büchern über Entdeckungsreisen, über Geschichten aus fremden Erdteilen und fernen Ländern, entspricht den Bedürfnissen nach Kennenlernen anderer Räume und Völker (Menschen) und Lebenszusammenhänge (WILD 1990). Weil reale Reisen nicht oder nicht in der gewünschten Anzahl möglich sind, wird die Literatur zum Substitut dafür. Aus dem Wohn- und Kinderzimmer heraus per „Kopf - Reise“ die ganze Welt entdecken (RICHTER 1993), steht im Mittelpunkt der (kind-/) jugendlichen Bedürfnislage .

Natürlich vermittelt der Unterricht in dieser Altersphase geographische Kenntnisse. Erdkundliches Wissen wird jedoch oft als zu trocken erlebt, weil es eher sachbezogen und rational ist und wenig „passiert“³⁾. Der Wunsch nach phantastischen Abenteuern - biologisch läßt sich die Entstehung von Abenteuerbedürfnissen in der Pubertät gut nachvollziehen - ist ein Kennzeichen der körperlichen und seelischen Veränderungen im Jugendalter. Zum fremden Terrain gehören Spannung und Virtualität, Unbekanntem und Unmöglichem mit Hilfe der Abenteuerliteratur ausgesetzt zu sein. Das was im Geographieunterricht weitgehend fehlt, die durch den Stoff vermittelte Emotionalität nämlich⁴⁾ , kann die Lektüre bieten.

Während sich Schüler im Unterricht mit realen Ländern, Landschaften und Gegebenheiten konfrontiert sehen und rational auseinandersetzen haben, bietet das Literaturgenre die Möglichkeit, emotional Fiktives zu erleben. Neben dokumentarischen Expeditionsberichten ist insbesondere die Vielzahl von Romanen von Interesse, bei der sich Realität und Fiktion miteinander vermischen. Vor dem Hintergrund realer Landschaften spielen ereignisreiche Handlungen: Fremde Räume, exotische dazu, werden als Hintergrundzenario, als literarische Kulisse gebraucht, entsprechend der Handlung umgeformt (verfremdet) und spannungserzeugend eingesetzt.

Eine derartige Vorgehensweise kommt den kind-/jugendlichen Bedürfnissen sehr entgegen (HAAS / KLINGBERG / TABBERT 1984). Die an Trivilliteratur erinnernden Kinder- und Jugendbücher bieten ein (dichotomisiertes) Schwarz-Weiß-Gemälde: Räume, die Angst verbreiten, Räume, die Glückseligkeit verheißen. Literarische Räume werden idealisiert und mystifiziert, mit Emotionen besetzt. Ferne Länder und Landschaften werden zu literarisch generierten Abenteurräumen, zu zeitweiligen Bewährungs- und Fluchträumen im Biographieabschnitt Pubertät, in denen das unvollkommene Eigene ausgelebt werden kann und Vollkommenheit (sowie Anerkennung) erfährt.

3. Medienvermittelte Traumwelten als Fluchtlandschaften

Welten, in die man tagträumerisch dem Alltag entfliehen kann, Traumwelten also, sind von Individuen mental selbständig produzierbar. Sie bleiben aber grundsätzlich an medienvermittelten Vorbildern orientiert, sind ihnen eventuell verhaftet. Als Medien stehen vorzugsweise künstlerische (z. B. Landschaftsbildnisse), linguistische (z. B. Reportagen, Märchen), literarische und neuerdings auch EDV-technische zur Verfügung. Mit Hilfe von akustischen und visualisierten Medien werden Traumwelten vermittelt, die als Fluchtlandschaften, als potentielle Gegenwelten zu (tristen?) Realitäten anzusehen sind und zeitweiliges gedankliches Ausbrechen ermöglichen.

3.1 Das Beispiel der Abenteuerliteratur Karl Mays

Im folgenden soll kurz auf die von Karl May produzierte Abenteuerliteratur eingegangen werden. Karl Mays Bücher, die weltweit mehr als fünfzig Übersetzungen erfuhren, dürften mit einer Gesamtauflage von über 120 Millionen Exemplaren als die erfolgreichsten der Abenteuerliteratur gelten. Zudem prägten sie bei Generationen von Lesern deren geographische Weltbilder mit.

3.1.1 Geographische Bandbreite des Autors: Die ganze Erde entdecken

Der Autor war in der Kindheit lange Zeit blind. Seine Räume mußte er „begreifen“ lernen. Eine oft märchenerzählende Großmutter, ein autoritärer Patriarch als Vater, die kümmerlichen Lebensverhältnisse sächsischer Weber prägten die phantasievolle Gestalt des Volksliteraten und seinen unbändigen Ausbruchs- und Aufstiegswillen. Lehrerausbildung, kleinkriminelle Karrieren, lange Jahre in Arbeits- und Zuchthäusern sowie eine spätere Tätigkeit als Kolportage-Redakteur beeinflussten das MAYsche Weltbild.

Es gibt kaum einen Kontinent der Erde, den MAY nicht „bereist“ hätte, literarisch wohlgemerkt. Umfangreich seine Literaturproduktion, umfang- und kenntnisreich auch seine Darstellungen fremder Länder und Völker. Sei es zur Textauffüllung, weil er nach Seitenanzahl bezahlt wurde, sei es zum Zwecke direkter pädagogischer Belehrung und Volksbildung: Die von MAY literarisch beschriebenen Landschaften werden auch hundert Jahre nach ihrer Niederschrift noch als detailliert und existent nachempfunden (BRAUMANN 1976).

Dabei schöpfte MAY, der die meisten Gegenden nie besuchte und etliche zur Zeit der Niederschrift noch nicht besuchte, was für die Abfassung von Romanen durchaus legitim ist, aus zahlreichen geographischen und ethnologischen Quellen bis hin zum Plagiat (WAGNER 1997b). Dort, wo ihm genügend Quellen zur Verfügung standen und es die Handlung erlaubte, lieferte MAY seitenlang schulbuchähnliches Wissen aus zeitgenössischen Reiseberichten, wie sie seinerzeit unter anderem in Petermanns Geographischen Mitteilungen abgedruckt waren. Auch nahm er auf zeitgenössische Auseinandersetzungen in der Geographie Bezug. Ein Beispiel mag dies verdeutlichen:

„Wir wanderten durch eine der wildesten Partien des Gran Chaco. Der zur argentinischen Konföderation gehörige Teil desselben leidet allerdings unter dem Regenmangel der subtropischen Zone, doch überschwemmen während und nach der Regenzeit die Flüsse weite Strecken des Landes, und da entwickelt sich eine unvergleichliche Vegetationsfülle. Die Flüsse senden weite Buchten aus, welche den Bayous Nordamerikas oder den Majehh des oberen Niles zu vergleichen sind. In ihrer Nähe und derjenigen der Flüsse giebt es Waldungen, welche kaum zu durchdringen sind...

Auch giebt es Stellen, welche wegen ihres Triebandes höchst gefährlich sind. Als Adolf von Wrede im Jahre 1843 sich auf seiner denkwürdigen Entdeckungsreise in Hadhramaut befand, kam er am Bhar es Ssafy in der Wüste el Ahgaf an eine Stelle, deren Sand er, als er ihn faßte, beinahe unfühlfar fand... Humboldt zweifelte an der Wahrheit dieser Schilderung, und Leopold von Buch nannte Wrede geradezu einen Lügner, Karl Ritter aber und der berühmte Arabist Fresnel retteten seine Ehre.“ (Karl May, In den Cordilleren, S. 138 f., Züricher Hauptausgabe 1992)

Als besondere Quelle für seine „Reisewege“ dienten MAY offenbar zeitgenössische Landkarten, die heute z. T. verschollen sind (WAGNER 1997a). Sie hängte er in seinem Arbeitszimmer auf, entwarf Reisewege und fügte länderkundlich-lexikalisches Wissen hinzu. Dabei schrieb er sich mit lautstarker Gestikulation

phantasievoll in sein „Traumreich“ hinein, wohl auch, um bewußt falsche Fährten zu legen und seine wahren Quellen zu verschleiern: Auf der Grundlage realer Karten erfand er manchmal schlicht fiktive Handlungsorte, an denen spannungsreiche situative Momente seiner Abenteuer stattfinden sollten.

3.1.2 „Komm mit ins Abenteuerland !“:⁵⁾ Die Instrumentalisierung von Landschaften zur literarischen Gestaltung kind- und jugendlicher Erlebniswelten

MAY, der natürlich auf literarische Vorbilder der Abenteuerliteratur (z. B. COOPER) zurückgreifen konnte (KLOTZ 1979), instrumentalisierte physiogeographische Landschaftselemente für seine Abenteuerhandlung. Prärien dienten ihm vorwiegend als weites, leicht welliges Gelände zu Wahrnehmung von Feinden, zum Spurenlesen, zum Anschleichen und Belauschen. Die Überlegenheit seiner Guten, der Helden, hängt hier mit der landschaftlicher Beschaffenheit zusammen. In Talkesseln finden seine Helden Gelegenheit, Feinde einzuschließen und zur Kapitulation zu zwingen. Droben im Gebirge hingegen bieten spitze Felsgrate Gelegenheit zur „Gerechtigkeit“, zu Absturzmöglichkeiten für die Bösen, die Schurken.

MAYs Landschaften und Landschaftsmöblierungen sind nicht zufällig gewählt worden, sondern der Handlung entsprechend kongruent. Raum-Mystifikationen, die an eigene Kerker-Erfahrungen erinnern, und Raum-Idealisierungen, die seine aufstiegsorientierten Vorstellungen einer besseren Welt symbolisieren, besitzen bestimmte Funktionen. Handlungen selbst entsprechen ständigen Raumreisen von unten nach oben, vom Tiefland zur Hochebene usw. Auch dies sind Kategorien, wie sie der kind- und jugendlichen Erlebniswelt nahekommen. Zwei besondere nordamerikanische Landschaften, die „staked plains“ bei Lubbock/Texas und die Geysire des „Singenden Tals“ (Yellowstone Nationalpark), hat MAY für seine Abenteuerhandlungen bevorzugt konfiguriert.

Die phantasiereiche Abenteuerliteratur MAYs kann nur ein Beispiel für das Literaturgenre sein.⁶⁾ Folgt man jedoch der literaturwissenschaftlichen Forschung über MAY, enthalten dessen Räume etliche nur psychoanalytisch zu verstehende, bereits durch die griechische Sagenwelt dokumentierte archaische Raummuster. In MAYs Büchern ist, salopp formuliert, viel Geographie, sind viele psychisch angelegten, kulturell vermittelten und kommerziell genutzten landschaftsgeographischen Emotionen vorhanden.

4. Alte und Neue Medien: Haben „geographische Jugendbücher“ überhaupt noch eine Zukunft ?

Die Verwendung sogenannter „geographischer Jugendbücher“ im Geographieunterricht besitzt eine lange (didaktische) Tradition.⁷⁾ Bereits im Kriegsjahr 1914 weist EBNER auf „*brauchbare Möglichkeiten*“ für den Geographieunterricht hin, „*eine Landschaft in ihrer Eigenart und Eigenstimmung ... durch die Kraft des dichterischen Wortes vor den Kindern lebendig werden*“ zu lassen. Unmittelbar nach dem Krieg vertritt BEISSEL (1919) mit HENNIG die Auffassung, die „*allergrößte Masse des deutschen Volkes*“ träfe wegen „*der Verständnislosigkeit für Weltpolitik und dem Unverständnis von Seele und Wirtschaft fremder Nationen ... ein großer Teil der Schuld am Verlust des Weltkrieges*“. Im glühenden patriotischen, welt- und kolonialpolitischen Appell fordert er zum Lesen von Abenteuerliteratur auf. Durch die Dissertation von KREITZ (1929) wird m. W. zum ersten Mal innerhalb der Geographie systematisch und umfassend reflektiert, welche Sequenzen geographisch interessanter Abenteuerliteratur sich für die im Unterricht zu behandelnden Länder und Landschaften eignen. Der Hurrapatriotismus früherer Jahre ist verflogen, Auswahl und Intention folgen selbstverständlich der damaligen länderkundlichen Phase. KREITZ möchte „*ein dem Interesse und der Fassungskraft des Kindes angepaßtes und lebendiges Bild einer Landschaft geben*.“ Sie sieht darin eine die Geographie ergänzende, „*im Grunde künstlerische Aufgabe*“.

In der Tradition von Literatur und Geographie stehen auch BAMBERGER (1958), BEYER (1971) und die Ansätze in TAUTFEST (1992). Immer geht es intentional darum, nach geographiedidaktischen Zugängen zu *realen* (optional auch *irrealen*) Ländern, Landschaften und Völkern zu suchen. Im Vordergrund steht die Anbindung an den unterrichtlich zu behandelnden Raum. Die Landschaft wird, man beachte den Paradigmenwechsel, aber nicht mehr ausschließlich und um ihrer selbst willen in den Mittelpunkt gerückt. Das inhaltliche Spektrum wird erweitert für Reiseerziehung (FICK 1968) und Friedenserziehung / Völkerverständigung bzw. Kolonialkritik (ERNST und TRÖGER, in TAUTFEST 1992). Versuchte BAMBERGER mit seiner quellenreichen Arbeit noch, über Literatur „*zum Charakter der Landschaft und ihrer Menschen*“ zu gelangen, ist für TAUTFEST die „*ästhetische Erkenntnisdimension aktuell*“: Schüler /-innen „*sollen dazu erzogen*“ werden, „*ihre Umwelt nicht mehr nur unter dem Gesichtswinkel der Inwertsetzung, sondern dem der Wertschätzung zu sehen*“. In diese Richtung geht offensichtlich auch RHODE-JÜCHTERN (1995), dessen

vielperspektivisch anderen (aber außerhalb des - traditionellen - Geographieunterrichts nicht unbedingt neuen) Blickwinkel eine Vorstellung davon geben, wie Abenteuerliteratur künftig zu interpretieren sein könnte. *„Wir verbinden also die drei klassischen Filter von szientifischem Rationalismus, immanent nachvollziehender Hermeneutik und kreativ-nischenmäßigem Subjektivismus zu einem vierten Filter und fügen diesem die Beschichtung der Handlungsorientierung hinzu“* (S. 72). Mit einer solchen „Raum als Text“⁸⁾ - Didaktik könnte es methodisch möglich sein, literarisch verortete (exotische) Abenteuer anders zu betrachten. Unbedingte Voraussetzung wäre allerdings, an einer „aufklärungsorientierten Geographiedidaktik“ (SCHRAND 1993), die eben nicht der inhaltlichen Beliebtheit anheimfällt, festzuhalten. Dann erlauben es die aus der Literaturwissenschaft bekannten dualistischen Interpretationstechniken wie Realität/Irrealität (Fiktion), Verdoppelung, Spiegelbild-Annahmen usw., in der literarischen „Welt“ Elemente, Konstruktionsprinzipien, Sozial-/Raumwahrnehmung und Wunschbildprojektionen der realen Gegenwelt zu erkennen. So gelingt es, Abenteuerliteratur

- unter eurozentrierten und imperialistischen Gesichtspunkten aufzuschließen;
- der friedenspädagogischen Diskussion zuzuführen (Selbstverständlichkeit von Gewalt/Kriegen in fernen Gebieten);
- im Hinblick auf idealisierende Raum-Metaphern zu betrachten (Tourismus und Werbung);
- genauer unter mystifizierenden Raum-Metaphern zu analysieren (Ähnlichkeiten zu „Angsträumen“ bei uns);
- als soziale Handlungen zu verstehen (psychisch erklärbare „Landschaftsmöblierung“);
- einer hermeneutischen Re- und Neu-Interpretation des räumlich Realen und Irrealen auszusetzen;
- interpretativ dem ehemaligen Kern-Bestandteil geographischer Wissenschaft anzubinden (wissenschaftshistorisch, -soziologisch).

Raumbilder wären dann keineswegs allein (fiktive) Landschaftsbilder, sondern Welt- und Menschenbilder, in ihrer jeweiligen historischen Epoche und in ihren jeweiligen regionalen und globalen Kontextbedingungen erklärbar.⁹⁾

Abweichend von dem Lesen über fremdes reales Terrain ist mit der Abenteuerliteratur Karl Mays und anderer die Möglichkeit gegeben, sich auch in zum Teil fiktive, nur der (fiktionalen) Literatur entspringende und in mental maps vorhandene Terrains einzulesen. DODERER (1992) spricht hier mit ADORNO von einer „Zweiten Realität“ der Literaturwelten. Ziel und Aufgabenstellung eines

Geographieunterrichts kann es natürlich nicht sein, wie BÖHN in Potsdam (1995) argwöhnte, jetzt „Wild West“ zu spielen. Dazu wären das triviale Literaturgenre friedenspädagogisch zu bedenklich, die ohnehin eingeschränkten Kapazitäten des Geographieunterrichts vollkommen überfordert. Demgegenüber kann die Beschäftigung mit Abenteuerliteratur insbesondere in der Einstiegsphase einer neuen Unterrichtseinheit überaus motivierend, ja euphorisch wirken und sehr positive Auswirkungen auf den Unterricht mit realen Räumen haben, weil die kind-/jugendliche Interessenlage besser als mit Sachbüchern getroffen wurde (WAGNER 1997a). Zudem bieten sich treffliche Möglichkeiten, literarische und andere Weltbilder kritisch zu hinterfragen. Die Raum-Metaphern utopischer Inseln, Exotismus, glück- und seligmachende Abenteuerräume werden von Tourismus und Werbung (Fernweh/Fernreisen) allenthalben gerne bemüht und haben sich stärker in Schülerköpfen eingepägt, als dies zunächst vermutet werden könnte. Die Raum-Metaphern verbotener Zonen, „menschenverschlingender“ Räume, gefährlicher Gegenden bestätigen sich jeden Tag aufs Neue durch Katastrophenmeldungen und physiognomisch sichtbare, sozialräumliche Verfügbarkeits- und Privatheitsgrenzen (Schilder/Zäune) kindlichen Aufwachsens vorwiegend in Großstädten.

Aufgrund technischer Entwicklungen und der Distribution technischer (Neuer) Medien (z. B. Video, EDV) hat das Literaturgenre unzweifelhaft Konkurrenz bekommen. Vorstellungen über fremde Länder, Landschaften und Völker unterliegen nicht mehr dem literarischen Vermittlungsmonopol von einst, weil die Bildermedien (USA: „imaging science“) auf dem Vormarsch sind. Zu fragen ist daher, inwieweit Abenteuerliteratur per Printmedium von Abenteuergeschichten per Bildermedium (z. B. Karl May-Film-Video, EDV-Spiel) abgelöst werden: Ist es paradox, in heutiger Zeit Literatur unterrichtlich berücksichtigen zu wollen, wenn zeitgleiche Trends anderen Medien folgen? Ist Literatur „out“, sind Bilder „in“?

Erdkunde war schon immer „Bilderwissenschaft“. In Ermangelung originaler Begegnung wurden zwecks visueller Operationalisierung Bilder, vom gemalten Bild bis zum Unterrichtsfilm, eingesetzt. Bei Beantwortung der aufgeworfenen Fragen sich lediglich das eine oder andere ausschließlich vorzustellen, geht fehl. Vermehrter Video- und/oder EDV-Einsatz bedeutet nicht, das eine zu tun und das andere zu lassen. In der bunter gewordenen vielperspektivischen Welt werden Medien in gehobenen sozialen Schichten zunehmend gleichberechtigt eingesetzt. Wer computerisiert, liest auch. Anders hingegen sieht die Situation in unteren

sozialen Schichten aus, in denen der Lesekonsum zum Teil gegen Null tendiert, das Fernsehen (evtl. noch die Illustrierte) einzige Medien und Info-Quellen bleiben. Ein solcher Trend folgt dem der überwiegenden Schriftkultur gegen die überwiegende (analphabete) Sprachkultur. Hier bietet die Beschäftigung mit Abenteuerliteratur durchaus Anreize, zugleich Leseerziehung zu betreiben.

Anmerkungen

- 1) „*Schon der Titel besagt, was ich damals wollte und auch heute noch will: Geographie und Predigten! Kenntnis der Erde und ihrer Bewohner und Aufschau nach einer lichterem Welt!*“
Flugblatt Karl Mays aus dem Jahre 1901, zit. n. ‚Mein Leben und mein Streben‘, bearbeitet v. E. A. Schmid in ‚Ich - Karl May Leben und Werk‘, S. 194, Bamberg 381992)
- 2) Vgl. die an der UN-Kinderrechtskonvention orientierte Artikel-Serie „Kinder haben Rechte“, in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), Erziehung und Wissenschaft - Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, 47. Jg., H. 12, Frankfurt a. M. 1996.
- 3) „*Und was geschah in den sonst ganz guten und brauchbaren Büchern des Herrn Rektors ? Da waren große, weite und ferne Länder beschrieben, aber es ereignete sich nichts dabei. Da wurden fremde Menschen und Völker geschildert; aber sie bewegten sich nicht, sie taten nichts. Das alles war nur Geographie, nur Geographie, weiter nichts; jede Handlung fehlte.*“
(Karl May, ‚Mein Leben und Streben‘, zit. n. E. A. Schmid, ‚Ich - Karl May Leben und Werk‘, S. 96, Bamberg 381992)
- 4) Zur Problematik diesbezüglicher geographiedidaktischer Defizite (z. B. Verhältnis Emotion und Kognition) vgl. HASSE 1995.
- 5) Song - Titel der bei Jugendlichen (Kids) beliebten Musikgruppe PUR.
- 6) Die Abenteuerliteratur Karl Mays ist vom Verfasser ansatzweise bei der Einführung neuer Unterrichtseinheiten in vierten, siebten und achten Klassen einer Grund- und Hauptschule verwendet worden. Als problematisch stellte sich bei dem sehr positiv aufgenommenen Vorgehen heraus, den durchweg begeisterten Schülerinnen und Schülern klarzumachen:
Zeitknappheit: Zu mehr als einem Anlesen reicht die Zeit nicht / Realität und Fiktion: Springen zwischen Fiktivem und Realem - Rückführung zum Realen / Marginale Räume: Einige der von Karl May bevorzugt dargestellten Räume sind in den jeweiligen Ländern marginale Kleinräume und nicht landestypisch / *Geschichte*: Es werden Landschaften und Situationen etwa der Mitte des vorigen Jahrhunderts beschrieben.
- 7) Hermann Wagner, „Entdeckungsreisen in der Wohnstube“, Leipzig 1862 (vgl. RICHTER 1993).
- 8) „Raum als Text“, von RHODE - JÜCHTERN eher salopp formuliert, ist definitorisch nicht haltbar, enthalten doch Texte Wörter, über deren Erlesen und Sinn sich allenfalls mentale Raumbilder und soziale Raum-Interpretationsmuster erschließen lassen. Die gewählte griffige, eher plakative Formulierung versperrt im Zusammenhang mit der dargetanen Presseberichterstattung (aus „Nischen“) den Blick auf die eigentliche po-

litische Funktion der Text- und Bildermedien-Institutionen und ihrer medialen „Produktion“.

- 9) Vgl. zeitgenössische Berichte von realen Entdeckungsreisen (z. B. BOUGAINVILLE, COOK, WALLIS), oft der Abenteuerliteratur zugrundegelegt. Vor dem Hintergrund von Imperialismus / Kolonialismus, Romantik, Industrialisierung und Amerikaauswanderung bildeten sie die Grundlagen für die „Traumräume“, für „Traumreisen im Kopf“ und formten Bilder über paradisische Welten und edle Wilde entscheidend mit.

Literatur

- BAMBERGER, R. (1958): Erdkundeunterricht und Jugendlektüre im Sachunterricht. - In: ÖSTERREICHISCHER BUCHKLUB DER JUGEND (Hrsg.), Die Barke - Lehrerjahrbuch, S. 300 - 363. - Wien.
- BRAUMANN, R. (1976, Hrsg.): Auf den Spuren von Karl May. Reisen zu den Stätten seiner Bücher. - Düsseldorf / Wien.
- BEISSEL, R. (1919): Die Bedeutung der Reise - und Abenteuerromane für die Auslandskunde. - In: Weltwirtschaft - Monatsschrift für Weltwirtschaft und Weltverkehr, Nr. 3, S. 89 - 93. - Berlin
- BEYER, L. (1971): Was ist ein erdkundliches Jugendbuch? - In: Forum E, 24. Jg., H. 4, S. 9 - 13. - Köln.
- BRAUMANN, R. (1976 - Hrsg): Auf den Spuren von Karl May. Reisen zu den Stätten seiner Bücher. - Düsseldorf / Wien.
- DODERER, K. (1992): Literarische Jugendkultur. Kulturelle und gesellschaftliche Aspekte der Kind- und Jugendliteratur in Deutschland. - Weinheim / München.
- EBNER, E. (1914): Geographieunterricht und schöne Literatur. - In: Geographischer Anzeiger, S. 125 - 131. - Gotha.
- FICK, K. E. (1968): Geographische Reisebeschreibungen im Unterricht der Erdkunde und Gemeinschaftskunde (= Der Erdkundeunterricht H. 7). - Stuttgart.
- HAAS, G. / KLINGBERG, G. / TABBERT, R. (1984): Phantastische Kinder- und Jugendliteratur. - In: HAAS, G. (Hrsg): Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch, S. 267 - 295, 3. Aufl. - Stuttgart.
- HASSE, J. (Hrsg.; 1995): Gefühle als Erkenntnisquelle. (= Frankfurter Beiträge zur Didaktik der Geographie). Bd. 15. - Frankfurt a. M.
- HEMMER, M. (1996): Reiseerziehung im Geographieunterricht. Konzept und empirische Untersuchungen zur Vermittlung eines umwelt- und sozialver-

- träglichen Reisetils. (= Geographiedidaktische Forschungen Bd. 28). - Nürnberg.
- JÜNGST, P. (1984): Innere und äußere Landschaften. Zur Symbolbelegung und emotionalen Besetzung räumlicher Umwelt. (= Urbs et regio - Kasseler Schriften zur Geographie und Planung Bd. 34). - Kassel.
- KLOTZ, V. (1979): Abenteuer - Romane. Sue, Dumas, Ferry, Retcliffe, May, Verne. - München / Wien (Diss.).
- KREITZ, M. (1929): Der geographische Wert der Jugendlektüre. - In: Geographische Zeitschrift, 35. Jg., S. 24 - 41 u. S. 87 - 108, S. 152 - 162. - Leipzig / Berlin (Diss.).
- REDL, G. (1956): Erdkundliche Bücher erweitern das Weltbild der Jugend. - In: ÖSTERREICHISCHER BUCHKLUB DER JUGEND (Hrsg.), Die Barke - Lehrerjahrbuch, S. 376 - 380. - Wien.
- RHODE - JÜCHTERN, T. (1995): Raum als Text. Perspektiven einer konstruktiven Erdkunde. (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde Bd. 11). - Wien (Habil.).
- RICHTER, D. (1993): Die Reise durch mein Zimmer. Bürgerliche Haus- Kindheit und die Geschichte der Gattung Zimmer-Reise. - In: HEIDTMANN, H. (Hrsg.), Jugendliteratur und Gesellschaft. Beiträge Jugendliteratur und Medien, 4. Beiheft, S. 39 - 44. - Hamburg.
- SCHÄFER, G. (1984): Die Entwicklung des geographischen Raumverständnisses im Grundschulalter. Ein Beitrag zur Curriculumdiskussion (= Geographiedidaktische Forschungen Bd. 9). - Berlin.
- SCHERF, W. (1957): Zur Geografie des Abenteuers. - In: Jugendliteratur, 8. Jg., S. 1 - 3. - Wien.
- SCHRAND, H. (1993): Geographiedidaktik - am Ende postmodern ? Plädoyer für eine auflärungsorientierte Geographiedidaktik. - In: HASSE, J. / ISENBERG, W. (Hrsg.), Vielperspektivischer Geographieunterricht. Erweiterte Dokumentation einer Tagung. Osnabrücker Studien zur Geographie Bd. 14, S. 21 - 25. - Osnabrück.
- STOLTE, H. (1975): Die Reise ins Innere - Dichtung und Wahrheit in den Reiseerzählungen Karl Mays. - In: KARL-MAY-GESELLSCHAFT (Hrsg.), Jahrbuch der Karl - May - Gesellschaft, S. 11 - 31. - Husum.
- TAUTFEST, P. (Hrsg.; 1992): Literatur und Geographie. - In: geographie heute, 13. Jg., H. 99. - Seelze.
- WAGNER, H. (1997a): Schatzinsel, terra incognita und verbotene Räume. Phantasiekarten und imaginäre Landschaften im Geographieunterricht. -

- H. (Hrsg.): Traumreisen im Kopf. Über geographische Schauplätze bei imaginären Reisen in der Abenteuerliteratur Karl Mays. (= Urbs et regio - Kasseler Schriften zur Geographie und Planung). - Kassel (im Druck).
- WILD, R. (Hrsg.; 1990): Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. - Stuttgart.
- ZEIHER, H. (1983): Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945. - In: PREUSS-LAUSITZ, U. et al., Kriegskinder - Konsumkinder - Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte nach dem Zweiten Weltkrieg, S. 176 - 206. - Weinheim /Basel.