



---

# **Weg von der Geschichte! Das zähe Ringen der Geographie um die Stundentafel der höheren Schule Preußens im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts**

**Hans-Dietrich Schultz**

## **Zitieren dieses Artikels:**

Schultz, H.-D. (1995). Weg von der Geschichte! Das zähe Ringen der Geographie um die Stundentafel der höheren Schule Preußens im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts. *Geographie und ihre Didaktik*, 23(2), S. 61-91. doi 10.60511/zgd.v23i2.345

## **Quote this article:**

Schultz, H.-D. (1995). Weg von der Geschichte! Das zähe Ringen der Geographie um die Stundentafel der höheren Schule Preußens im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts. *Geographie und ihre Didaktik*, 23(2), pp. 61-91. doi 10.60511/zgd.v23i2.345

# **Weg von der Geschichte! Das zähe Ringen der Geographie um die Stundentafel der höheren Schule Preußens im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts**

von HANS-DIETRICH SCHULTZ (Berlin)

## **1. Das Problem: die amtlich verweigerte gymnasiale Oberstufe**

Mit einem „Gefühl der Beschämung“ und einem „Seufzer der Resignation“ blickte Hermann Wagner, der Göttinger Ordinarius, 1901 auf dem Breslauer Geographentag auf zwei Jahrzehnte fast vergeblicher Arbeit zurück (WAGNER 1901, S. 61). Da hatte man sich nun jahrelang abgerackert, die Bildungskraft der Erdkunde in zahlreichen Aufsätzen, Vorträgen, Resolutionen und zuletzt einer umfangreichen Denkschrift der Öffentlichkeit, der Lehrerschaft und den Behörden klarzumachen, und wurde dennoch am Ende das Gefühl nicht los, im großen und ganzen nur sich selbst von der Wichtigkeit und Notwendigkeit der Geographie als Schulfach überzeugt zu haben. Konnte man sich 1882 noch damit trösten, daß die Lehrpläne schon fertig waren, als man sich ein Jahr zuvor auf dem ersten Deutschen Geographentag für einen selbständigen Geographieunterricht von Sexta bis Oberprima einsetzte, so mußte man nach der Lehrplanrevision von 1892 bestürzt zur Kenntnis nehmen, daß die Unterrichtsverwaltung nicht gewillt war, den Wünschen der Geographen entgegenzukommen. Erneut sah man das Fach auf den Stand einer Hilfsdisziplin ohne eigenen allgemeinen Bildungswert festgeschrieben und warf der Unterrichtsverwaltung vor, sich im „offenen Widerspruch“ zur Entwicklung der geographischen Wissenschaft und der gesamten Kulturentwicklung zu befinden, die auf eine „Erweiterung des Blickes über die ganze Erde“ abziele (Resolution 1896, S. XXXII f.). Zwar brachten die Lehrpläne von 1901 erstmals für einen Schultyp der preußischen höheren Schule (genau genommen Knabenschule) einen eigenständigen Oberstufenunterricht in Geographie, allerdings nur einstündig, doch konnte dieser Erfolg die Geographen nicht befriedigen. Das Gefühl der Enttäuschung überwog, weil der Geographieunterricht auf dem Realgymnasium und dem Gymnasium nach wie vor als typisches Unter- und Mittelstufenfach ausgewiesen war, das mit Untersekunda endete, während man auf der Oberstufe dieser beiden Schultypen mit Wiederholungsstunden im Rahmen des Geschichtsunterrichts abgepeist wurde, mindestens sechs pro Halbjahr, wie der Lehrplan von 1901

bestimmte. Hinzu kam, daß das Gymnasium mit großem Abstand über die meisten Schulen, Schüler und vor allem Abiturienten verfügte, während die Oberrealschule, die das modernste Lehrplanprofil besaß, das Schlußlicht bildete. Ganze 3,5 % seiner Schulzeit hatte der Gymnasial-Abiturient der Geographie gewidmet, der Absolvent der Oberrealschule immerhin schon etwas über 5 % (vgl. SCHULTZ 1989, S. 44).

Wie konnte es dazu kommen, daß die Geographie so wenig Erfolg bei der preußischen Schulverwaltung hatte? In meiner Antwort darauf werde ich zeigen, daß dies eine Folge des geographischen Paradigmas war, das zu Beginn des 19. Jhdts. etabliert wurde, und daß der naturwissenschaftliche Befreiungsschlag, den die Geographen nach der Reichsgründung führten, steckenbleiben mußte, weil er nicht in die bildungspolitische Landschaft paßte. Eine Orientierungshilfe gibt Abb. 1.

## **2. Die historische Mitgift: Ritters Paradigma und der lehrplanmäßige Tribut der Geographie**

Die Mainstream-Geographie des 18. Jhdts. war als Teil der Staatenkunde (oder Statistik) auf einem wissenschaftlichen Tiefpunkt angelangt und produzierte kompensiöse Datensammlungen ohne erkennbares Eigenprofil. Von ihr setzte sich eine neue geographische Schule ab, die von der Idee ausging, daß die Erde in natürliche Abteilungen gegliedert sei. Merkwürdigerweise betrieb sie ihre Verselbständigung als Wissenschaft jedoch nicht autonom, sondern in engem Verbund mit der (hier sehr weit verstandenen, also nicht nur politischen) Geschichte. Carl Ritter schrieb ihr nach der Vorlage Herders ein Programm, das auf einem eigentümlichen Korrespondenzverhältnis von Natur und Mensch beruhte und als Länderkunde Karriere machte. Für Ritter standen, wie er 1804 schrieb, die „Erde und ihre Bewohner (...) in der genauesten Wechselverbindung“, „das Land“ wirke „auf die Bewohner, und die Bewohner auf das Land.“ Geschichte und Geographie mußten daher „immer unzertrennliche Gefährtinnen bleiben“, wobei die „physicalische Beschaffenheit“ der Erde Ritter als „die Basis der Geographie“ galt: Sie biete „das Skelett, um welches alles andre nur Fleisch und Muskel“ sei, sie gebe „dem ganzen Zusammenhang und jedem Theile seinen eigenthümlichen Character und sein Leben“ (RITTER 1804,

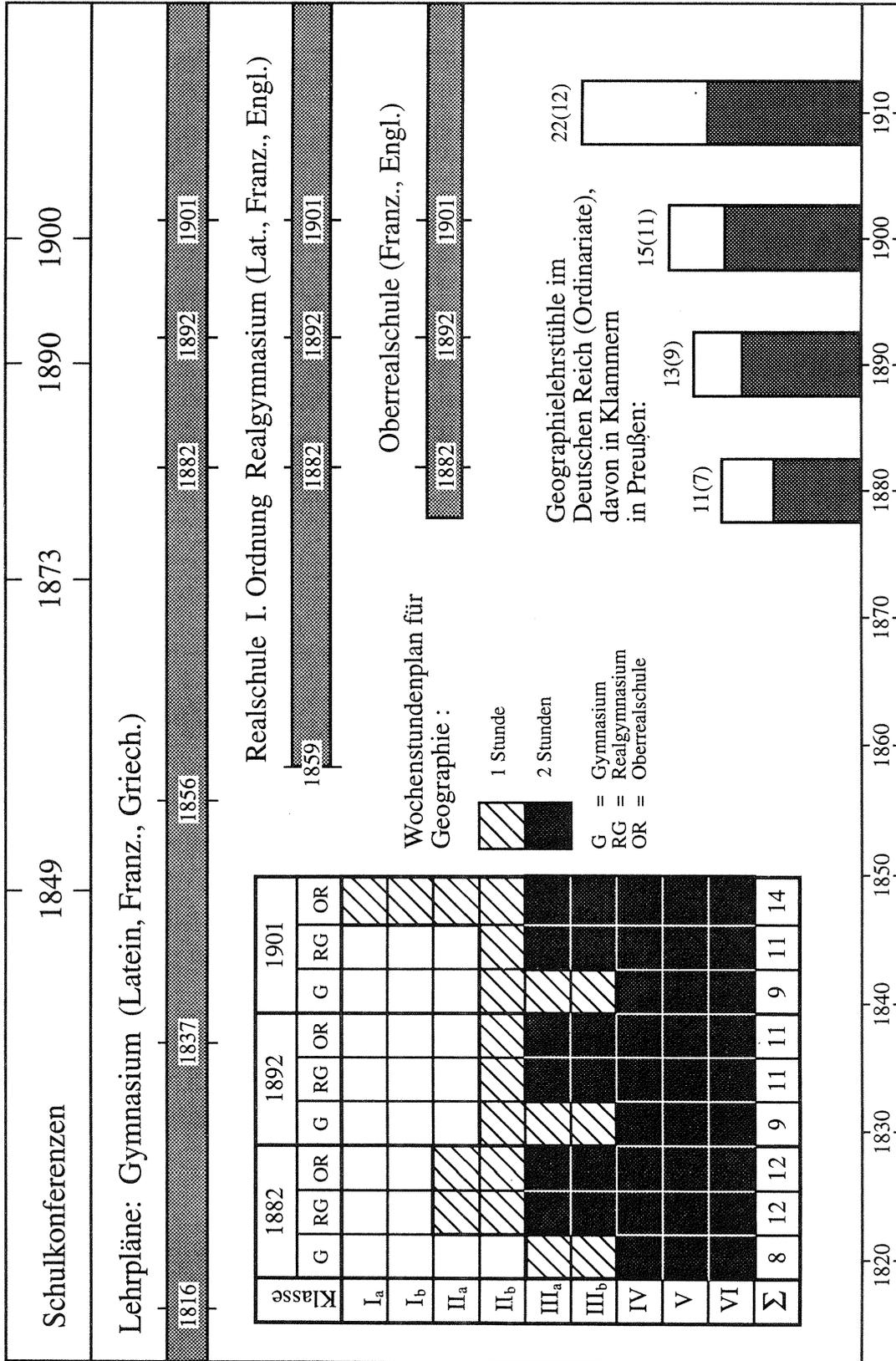


Abb. 1: Orientierungsdaten zur Entwicklung der Schul- und Hochschulgeographie in Preußen 1812-1918

S. VI f.). Dieses Skelett war in der Ritterschen Länderkunde jedoch mehr als ein empirisches Faktum: Es enthielt den Plan Gottes, der durch den Gang der Geschichte aufgedeckt und konkretisiert wurde und den die Wissenschaft zu entschlüsseln hatte. Ritter habe, heißt es hierzu 1868 auf einer preußischen Direktorenversammlung, der Geographie die Selbständigkeit erkämpft, weil es ihm gelungen sei, „durch die sorgfältigste Prüfung der Ländertypen die historischen Evolutionen der Völker im Voraus konstruiert zu haben“ (SEEMANN 1868, S. 76).

Wie ließ sich das Gefährtnenverhältnis von Geographie und Geschichte lehrplanmäßig aufeinander abstimmen? Einen ersten Versuch stellt der gymnasiale Lehrplan von 1816 dar, der zwar nie formell in Kraft trat, aber doch allmählich eine orientierende und Maßstäbe setzende Funktion für die Provinzial-Schulkollegien entfaltete. Einerseits wurde die Geographie in diesem Plan als selbständige Disziplin mit eigenem Wissensbestand anerkannt, andererseits aber über die Kategorie der „Wechselbeziehung“ engstens mit der Geschichte verknüpft. Auf der ersten Stufe, in Sexta, sollte die Geographie als „physische“ Disziplin „das Feld der Geschichte räumlich“ entwerfen und mit der Übersicht über ihren „Schauplatz“ zugleich der wechselhaften politischen Geographie eine „feste Grundlage“ geben. In Quinta begann die Geschichte, die „physische Geographie (...) politisch auszumalen“, während für Quarta eine „vollständige politische Geographie der neuern Staaten“ vorgesehen war. Hier erscheint die Erdoberfläche „als der durch menschlichen Geist und Kraft gestaltete Schauplatz des Lebens und mannigfaltiger menschlicher Thätigkeit.“ Ab Tertia gab es keine besonderen Geographiestunden mehr, „da die Kenntniss der Erde, Länder, Völker und Staaten an sich nun schon fest und vollständig genug“ begründet sei, soweit sie in die Schule gehöre. Es verstehe sich jedoch von selbst, daß im weiteren historischen Unterricht „der geographische Schauplatz (...) unausgesetzt vor Augen gehalten werden müsse“ (Schulreform 1966, S. 79 ff.).

Damit stand das Grundmuster für die amtliche Stellung der Geographie in der preußischen höheren Schule fest: Auf der Basis ihres geohistorischen Paradigmas kam sie über die Position eines Unter- und Mittelstufenfaches nicht hinaus. Die damals geläufige Formel vom Hand-in-Hand-Gehen der beiden Fächer verdeckte nur ein ungleiches Kooperationsverhältnis, das der Geographie bestenfalls auf der Unterstufe als „physische Geographie“ eine eigenständige Profilierung erlaubte, während sie auf der Oberstufe auf das Niveau von Memorier-

übungen zusammenschrumpfte, die bei Lehrern wie Schülern wenig beliebt waren und nicht selten ausfielen, so daß es immer wieder amtliche Klagen über das Fehlen geographischen Elementarwissens (sprich topographischer Kenntnisse) bei den abgehenden Schülern und besonders den Abiturienten gab.

Wie schwer man sich seinerzeit mit der Geographie tat und wie wenig es gelang, sie in einen gemeinsamen Sinnzusammenhang mit der Geschichte zu bringen, um sie so zu einem attraktiven Schulfach zu machen, ahnt man bei der Lektüre der Westfälischen Instruktion von 1830, einem Lehrplan für den geschichtlich-geographischen Unterricht auf den Gymnasien der Provinz auf der Basis der Intentionen von 1816. Bei der Geschichte herrsche „das Gesetz der Zeit“ vor, das einen einfachen und festen Maßstab für die Lehrplangestaltung biete, auf dem Felde der Geographie, das vom Raum her bestimmt werde, seien dagegen „hundert verschiedene Ausgangspunkte, also auch Wege, möglich, deren einer Diesem, ein anderer Jenem, gelegen“ sei. Eine übersichtliche Ordnung hänge daher bei der Geographie mehr noch als bei der Geschichte von der „Individualität des Lehrers“ ab. Hinzu komme, daß der geographische Unterricht „in noch höherm Maße, als der geschichtliche, Gedächtnisarbeit“ bleibe und fordere. Es sei daher eine „größere Kunst“ erforderlich, „den einzeln stehenden Notizen solche Merkmale hinzuzufügen, welche ein Bild, eine Einheit in der Mannichfaltigkeit, hervorbringen“, wobei es überhaupt ratsam sei, „sparsam mit Namen“ umzugehen und zu bedenken, „daß das jugendliche Alter dieselben eben so leicht“ vergesse wie erlerne, „wenn ihr Andenken nicht durch das Leben späterhin immer wieder aufgefrischt“ werde. Ein schlecht gegebener Geographieunterricht sei eine Pein für Lehrer wie Schüler (Instruktion 1831, Sp. 170 ff.). Und in praxi war er wohl überwiegend schlecht, nämlich, wie Lüdde ihm zu Beginn der 40er Jahre bescheinigte, „meistentheils systemlos, vage, compilerischer Natur und seiner Tendenz und seines Zieles sich weniger, als irgend ein anderer, bewußt“ (LÜDDE 1842, S. 24). Und dies trotz aller Ritter-Berufungen der Lehr- und Handbuchsreiber, die seine Ideen nicht verstanden hatten und das alte Übel der Schulgeographie, die Kompilation alles Möglichen, noch dadurch verschlimmerten, daß sie den politisch-historischen Notizen nun eine Menge natürlicher Bestimmungen hinzufügten, die das Gedächtnis zusätzlich belasteten.

Doch selbst wer für die Geographie als Universitätswissenschaft vorbehaltlos anerkannte, daß sie die physische Geographie ins Zentrum ihrer Fragestellung

rückte, um von dorthier die Geschichte zu erschließen, mußte dies keineswegs auch für die Schule tun, wie der in der Schulgeographie einflußreiche Daniel belegt, dessen Werke lange über seinen Tod hinaus, 1870, weite Verbreitung fanden. Auf der Schule und im Interesse der Praxis werde die „strenge Wissenschaft“, schrieb er 1859, „von ihrer Systematik und Terminologie zu opfern haben“ und „der verstoßenen Schwester, der politisch-statistischen Geographie noch Raum im Hause gönnen“ müssen, andernfalls „wäre die Geographie die einzige Disciplin, deren streng wissenschaftliche, esoterische Form zugleich auch die populäre und elementare wäre.“ Daniel konzedierte zwar, „daß der Unterschied der populären und praktischen Bearbeitung gegen die strengwissenschaftliche kein principieller, kein substantieller sein“ (DANIEL 1859, S. 24) dürfe, doch zeigt seine Intervention zugunsten der traditionellen staatenkundlichen Geographie, wie wenig die Rittersche Wissenschaft bisher vorangekommen war. Lag das vielleicht daran, daß sie zu sehr ihre Verbindung mit der Geschichte als deren „hohe Alliierte“ (KAPP 1833, S. 10) betonte?

### **3. Die Realschulbildung Ende der 50er Jahre: Naturwissenschaften und Geographie im Aufwind**

Das 19. Jh. wird zwar als das Zeitalter der Naturwissenschaften bezeichnet, die Schule öffnete sich diesen jedoch zunächst nur sehr zögernd oder auch gar nicht, und wo sie es doch ein wenig tat, dort kam es in enger Korrelation mit dem politischen Geschehen wiederholt zu Rückschlägen. Diese ablehnende Haltung geht darauf zurück, daß nach der Französischen Revolution jede realistische Bildung, d. h. die Vermittlung von Natur- und Weltkenntnissen, bei den tonangebenden Altphilologen und Schulbürokraten als potentielle Bedrohung der tradierten und legitimen Ordnung galt. Realismus wurde gleichgesetzt mit berufspraktischem Nützlichkeitsdenken und einer Anfälligkeit für Gemeinheit, Roheit und Animalität, Humanismus dagegen mit idealer Geistesbildung und allgemeiner Menschlichkeit. In diesem Sinne verstanden sich die Gymnasien als schirmender Hort gegen die verderbliche Zeitströmung. Zwar zählte auch die Geschichte zu den realistischen Fächern, doch galt sie als das idealste und war damit für die Humanisten unbestritten gymnasialfähig. Das zahlte sich für die Geographie aus, sie war weit weniger den Angriffen der Humanisten ausgesetzt als die Naturwissenschaften und brauchte auch 1882, wie Sperling irrtümlich

schreibt, an den höheren Lehranstalten nicht erst „wieder eingeführt“ (SPERLING 1988, S. 569) zu werden. Doch verhinderte zugleich das den Naturwissenschaften feindliche Bildungsklima ein Heraustreten der Geographie aus dem Schatten der Geschichte, die sich zur geisteswissenschaftlichen Leitdisziplin des 19. Jhdts. entwickelte.

Etwas Bewegung kam in diese Situation, nachdem die preußische Unterrichtsverwaltung 1859 das Realschulwesen neu ordnete und dem klassischen Gymnasium, dem bisherigen Paradigma der höheren Schulbildung, mit der Realschule I. Ordnung (ab 1882 Realgymnasium) ein 'modernes' Gymnasium zur Seite stellte, dessen Lehrplan erste größere Zugeständnisse an den naturwissenschaftlichen Zeitgeist und die Interessen des Wirtschaftsbürgertums machte, dem aber das entscheidende Privileg, der Zugang zur Universität, versperrt blieb. Die Schule, konzedierte die Verwaltung, diene „dem Leben“ und achte auf dessen „Anforderungen“, allerdings tue sie dies nicht direkt, sondern indem sie die fürs Leben nötigen Kräfte „an und für sich selbst“ ausbilde. Die Besonderheit der Realschulbildung bestehe darin, daß sie auf „das Objective und Positive“ ausgerichtet sei und die Schüler zur richtigen Beobachtung und Gesetzeserkenntnis führe, ferner vermittele sie im Gegensatz zum Gymnasium eine nähere Bekanntheit mit „den gegenwärtigen Culturzuständen.“ Ausdrücklich wird die technische Naturbeherrschung als Auftrag Gottes legitimiert: „Daß der Mensch die Herrschaft über die Erde sich aneigne, und die Kräfte der Natur sich unterthan mache“, gehöre „zu seiner gottgeordneten Bestimmung und Ehre.“ Die Reserve der Behörde wird deutlich, wenn von den Gefahren die Rede ist, die dem Realschulabsolventen drohten, wenn er über diese „große Aufgabe“ vergessen sollte, daß nur „die befreiende Macht wahrer Bildung“ vor „geistiger Unfreiheit“ bewahren könne. Darum wird die Zukunft der Realschulen davon abhängig gemacht, inwieweit es ihnen bei ihrer Beschäftigung mit „dem Reichtum des realen Lebens“ und mit „empirischem Wissen“ gelingt, den Blick für die Erkenntnis zu schärfen, „daß der tiefere Grund alles Realen in dem geistigen Gehalt und Werth der Dinge liegt, und daß die sichtbare und sinnliche Welt auf der unsichtbaren und geistigen ruht.“ So öffnete man an den Realschulen, indem man diesen als Ersatz für die verweigeren Universitätsstudien eine „ächt wissenschaftliche Bildung“ zugestand, den modernen Zeitströmungen ein Ventil, hoffte aber zugleich, durch Anbindung der Realbildung an die metaphysische Welt diese unter Kontrolle zu behalten. Das naturwissenschaftliche Denken stand sozusagen unter Kuratel der höheren idealistischen Geistesrichtung, für

die die Sinndeutung des Lebens reserviert war und durch die der realistischen Bildung ihr untergeordneter Stellenwert innerhalb der Trinität Natur-Mensch-Gott zugewiesen wurde. Auf keinen Fall sollte die Realbildung „den materiellen Zeitrichtungen dienstbar sein“ (Centralblatt 1859, S. 648 f.)

Von dieser mit zahlreichen Kautelen versehenen Hinwendung der Schulbehörde zum Realismus profitierte auch die Geographie, deren selbständiger Unterricht auf der Realschule eine „weitere Ausdehnung“ erfahren sollte als auf dem Gymnasium. Zwar blieb ihre Anbindung an die Geschichte auf der Oberstufe voll bestehen, doch ist das Ziel des Geographieunterrichts deutlich von der naturwissenschaftlichen Seite her bestimmt: „Im Allgemeinen“ habe er „eine klare Einsicht in die physikalischen, klimatischen und die damit zusammenhängenden Productions- und ethnographischen Verhältnisse der wichtigsten Länder der Erde“ zu geben. Als ein besonderes Anregungspotential wurden dem Geographielehrer die naturwissenschaftlichen Fächer des Realschullehrplans ans Herz gelegt, um „die Wechselbeziehung verschiedener Lehrobjecte lebendig hervortreten zu lassen.“ Gemeint sind vor allem „die Eigenschaften der vier geographischen Elemente“ in „ihrer Einwirkung auf einander“: „des Starren nach dem mineralogischen Charakter der Gebirgsarten, das Wasser, nach dem Kreislauf ihrer Aggregatzustände, der atmosphärischen Luft und der Wärme“ (Centralblatt 1859, S. 665 f.).

Doch inwieweit war die Geographie auf diese realistische Schwenkung der preußischen Schulpolitik überhaupt vorbereitet? Ein modernes, naturwissenschaftlich fundiertes Studium des Faches an den Universitäten gab es damals nicht, da die entsprechenden Lehrstühle fehlten. Und von den überbürdeten Lehrern (Philologen und Geschichtslehrern) war wenig Innovatives zu erwarten. Sie erhielten ihre geographische Lehrbefähigung durch den prüfenden Historiker, wenn sie (bestenfalls) einige Fragen zur historischen Topographie beantworten konnten, und sahen dementsprechend in der Geographie auch nur ein Hilfsfach der Geschichte, das sich am einfachsten und mit der geringsten Vorbereitungszeit nach einem Kompendium unterrichten ließ, das die Fakten nackt und unverbunden aneinandergereiht bot. So sollte es noch bis Ende der 60er Jahre dauern, ehe sich, mit dem Namen Peschels verbunden, ein Umdenken in der Schulgeographie abzuzeichnen begann. „Echte Erdkunde“ war für Peschel „Naturbeschreibung der Erdräume“, die historische Tat dagegen Sache des Historikers, doch wollte er die Geographie keineswegs zu einer reinen Naturwis-

senschaft machen, sondern sie lediglich auf die Rittersche Fragestellung ohne deren Philosophie bzw. Teleologie zurückführen. Das höchste Ziel der Geographie bleibe die Betrachtung der Erdräume „als Wohnort der Menschen und Schauplatz ihrer geschichtlichen Schicksale“, mithin die Ermittlung der „ursächlichen Verkettung der physischen und historischen Erscheinungen“, wobei es vorsichtig auszuscheiden gelte, „was von den eingetretenen Erfolgen der begünstigten Räumlichkeit und was davon den Anstrengungen der Bewohner zuzuschreiben sei“ (PESCHEL 1877, S. 390, 422, 431, 448). Dennoch übersah man meist diese Rittersche Seite an Peschel und anerkannte als seine spezifische Leistung, daß er die Geographie endlich wieder auf den Boden der Naturwissenschaften zurückgeholt habe. Das war der Stand der Diskussion zum Selbstverständnis der Geographie kurz vor der Reichsgründung.

#### **4. Nach der Reichsgründung auf Distanz zur Geschichte: die Geographie ist im Kern eine Naturwissenschaft**

Nach der Reichsgründung erfolgte in Preußen – erst zögernd, dann zügig – die Gründung geographischer Professuren, und zwar ausdrücklich mit der Intention, durch eine bessere Ausbildung der Lehrer die geographische Bildung im Volk zu heben, die angesichts der neuen politischen Rahmenbedingungen und der wachsenden weltweiten Verflechtung der Nationalökonomien immer weniger den Anforderungen der Gegenwart genügte. Die Notwendigkeit dieser Maßnahme erschien der preußischen Regierung so evident, daß sie es nicht für notwendig hielt, erst die Fakultäten zu fragen, ob sie mit einer geographischen Professur einverstanden wären. Entsprechend rief der staatliche Oktroy einigen Widerstand hervor, der sich im preußischen Abgeordnetenhaus über Virchow und Mommsen artikulierte (vgl. Stenographische Berichte 1875, S. 595 ff.).

Dieser Widerstand wirft ein bezeichnendes Schlaglicht auf das Image der Geographie in den sog. gebildeten Kreisen. Virchow und Mommsen empfanden die Inauguration der Geographie als einen höchst unglücklichen Gründungsakt; denn das Fach galt ihnen eher als ein Tummelplatz für Dilettanten denn ein Feld für ernst zu nehmende Forschung, und so befürchtete man, mit der Institutionalisierung der Geographie als Schulwissenschaft beginne der allgemeine Niedergang der Hochschule in Richtung auf eine populäre Volksbildungsanstalt.

Reichte es nicht völlig, wenn der Geographielehrer ein oder zwei gute Handbücher las, um danach die Schüler zu informieren? Aus der Sicht der Regierung offensichtlich nicht, doch ließ sie der erheblich verbesserten Position der Geographie an den Hochschulen keine entsprechenden Sofortmaßnahmen an den Schulen folgen, weil sie in Übereinstimmung mit der Auffassung führender Schulleute wohl erst einmal abwarten wollte, ob sich der gewünschte Erfolg des Geographieunterrichts nicht auch ohne eine größere Veränderung der Stunden-tafel allein schon aufgrund des verbesserten Ausbildungsniveaus der Lehrer einstellen würde. Hinzu kam, daß an der inhaltlichen Verknüpfung von Geographie und Geschichte auf der Oberstufe nicht gerüttelt wurde. Noch 1906 erkannte Schrader in seiner einflußreichen Erziehungs- und Unterrichtslehre, die in 6. Auflage erschien: „Für die beiden oberen Klassen ist der innere Zusammenhang zwischen Geschichte und Geographie und der Einfluß, welchen die Völker auf die Entwicklung des Bodens und umgekehrt der Schauplatz ihres Lebens auf ihre Geschichte gehabt hat, so mächtig und so kenntlich, daß beide Fächer namentlich wegen ihres allgemeinen und sittlichen Bildungszwecks auch im Unterricht nicht zu trennen sind“ (SCHRADER 1906, S. 541).

Gegen diese strukturelle Blockade zog Alfred Kirchhoff 1881 auf dem ersten Deutschen Geographentag in Berlin alle rhetorischen Register. Heftig wettete der Hallenser Ordinarius, der die Geographie „zur universellsten aller Realwissenschaften“ kürte, gegen ihre „ganz principlose Vermengung“ mit der Geschichte, die er für den „Abgrund geographischer Ignoranz im Deutschen Reich“ und das völlige „Heruntergekommensein“ der Schulgeographie seit den 50er Jahren verantwortlich machte. Statt sie in der Form des „trägerischen Einbettens“ in die Geschichte einzusargen, hätte man sie besser von Quarta bzw. Tertia an völlig gestrichen, weil so wenigsten die Mängel der „nationalen Erziehung“ offenkundig geworden wären. Sollte die Geographie nun aber überhaupt nichts mehr mit der Geschichte zu tun haben? Das nun auch wieder nicht! In einem rhetorischen Salto mortale verkündete Kirchhoff, „einer wahrhaft wissenschaftlichen Erdkunde“ sei der „Bruch mit der Historie so unmöglich wie einer wirklichen Geschichtswissenschaft der mit der Geographie.“ Doch der Hinweis, daß der Historiker nur dann erfolgreich die Geschichte unterrichten könne, wenn er „den Blick über die ganze bewohnte Erdoberfläche“ schweifen lasse, „um an der Hand genügend langer Inductionsreihen die ewig wirksamen (...) natürlichen, d. h. geographischen Grundlagen aller Völker- und Staatenentwicklung selbst zu erwägen“, macht deutlich, daß Kirchhoff die Erdkunde schwer-

punktmäßig als Naturwissenschaft verstand. Wer von den Naturwissenschaften her sich mit ihr beschäftige, für den werde sich „die natürliche Einheit“ der Naturwissenschaften herausstellen und zugleich sich „die großartige Nutzanwendung dieser wesentlich einer Naturwissenschaft für die Erklärung des Lebens der Menschheit im innigsten Zusammenhang mit der Gesamtheit der Naturbedingungen“ enthüllen. Letztere aber seien „in ihrer räumlichen Abgrenzung (...) eben weiter nichts (...) als die geographischen“ (KIRCHHOFF 1882, S. 95, 99 ff.). Das knüpfte zwar an die Länderkunde Ritters an, auf den sich Kirchhoff neben Humboldt berief, doch stufte er den Anteil der Geschichte an der Geographie deutlich herab. Sie war ihm nur noch ein „integrierender historischer Bestandteil“ innerhalb einer ihrem „innersten Wesen“ (KIRCHHOFF 1878, S. 897) nach naturwissenschaftlichen Disziplin.

Kirchhoffs Neu-Fokussierung der Geographie setzte sich durch, Gerlands 1887 mit klugen Argumenten vorgetragene Version einer radikalen Trennung von physischer und historischer Geographie dagegen nicht. Den Stand der Diskussion zur Jahrhundertwende mag Hermann Wagners erfolgreiches Lehrbuch illustrieren. Die Geographie, heißt es darin, lehre uns aufgrund ihrer geschichtlichen Entwicklung „ein Doppeltes“: Zum einen betrachte sie die Erde „als einen eigenartigen Naturkörper, an dessen mannigfaltig gestalteter Oberfläche eine Fülle von Naturerscheinungen durch ihr gesetzmäßiges Ineinandergreifen das Leben zahlloser Einzelwesen“ bedinge, insofern sei sie eine „reine Naturwissenschaft“; andererseits zeige sie die Erde auch als „Wohnplatz (...) des Menschen“ und wie dieser versucht habe, sich aus seiner Abhängigkeit von der „ihn umgebenden Natur“ zu befreien. Diese „historische“ (oder seit Ratzel) Anthropogeographie genannte Geographie bilde „das verknüpfende Band zwischen Naturwissenschaft und Geschichte“, wobei Wagner auch für sie eine Präponderanz der physischen Geographie - als „Grundlage und Voraussetzung“ - unterstellte, weil durch physische Ursachen „die räumliche Anordnung menschlicher Erscheinungen bedingt“ (WAGNER 1924, S. 27) sei. Vor diesem Hintergrund konnte Willi Ule bei der kurzzeitigen Übernahme der Redaktion der populärwissenschaftlichen Zeitschrift „Die Natur“ 1898 sagen: „Ich bin Geograph und darum Naturwissenschaftler.“ Der „ganze Inhalt“ der Geographie gehöre „der Natur“; durch ihre induktive Methode werde sie „scharf von den sogenannten Geisteswissenschaften, namentlich von der Geschichte“ geschieden, von den Naturwissenschaften unterscheide sie sich durch ihre Aufgabenstellung, die Einzelercheinungen der Erde „in ihrer ursächlichen Verknüpfung“ zu einem

„Gesamtbild“ zu erforschen. Und das tue sie entweder als „allgemeine Geographie“, die die „ganze Erde“ betrachte, oder als „Länderkunde“, die die Erde in verschieden große Teile - Erdteile, Länder, Landschaften - zerlege, die durch „gemeinsame Züge“ ihrer „Natur“ „eine Einheit“ (ULE 1898 b, S. 73 ff.) bilden.

Heftig wehrte sich Ule gegen das (hartnäckig persistierende) Image der Geographie, lediglich Topographie zu sein, bei der es um Namen und Lage von Städten, Flüssen und Bergen gehe. Als Naturwissenschaft, die nach Ursache und Wirkung frage, sollte sie zu einem allgemein anerkannten Bildungsfach werden. Grenzenlos optimistisch äußerte Ule in einem allgemeinen Beitrag zur Bildungsfrage, allein die Kenntnis der Natur ermögliche es den Menschen, die ihnen „entgegenstehenden Verhältnisse richtig zu beurteilen und danach richtig zu handeln.“ Die Gesetze der Natur seien auch die Gesetze des Denkens und der Gesellschaft, die der Natur angehören. Aus dem „steten Fortschritt“ der Natur schloß Ule auf die sittliche Entwicklung der Menschen, „die nur in einem Fortschritt zum Guten bestehen“ könne, „einer steten Besserung der Menschen.“ Die Natur lehre die Menschen, daß „ein segensreiches, gesellschaftliches Leben (...) ohne das Aufgehen des Einzelnen in der Gesamtheit, ohne das Sichaufgeben des einen für alle“ unmöglich sei, und sie lasse ihn im Anblick ihrer Allgewalt „demütig bekennen, daß es doch etwas Höheres, etwas Übermenschliches giebt.“ Von der Natur erhalte der Mensch das „Gebot der Nächstenliebe“, sie erwecke in ihm das Gefühl der Toleranz auf religiösem Gebiet. Bei soviel ethischer Potenz und Vorbildfunktion der Natur blieb nur noch der Schluß übrig: „Je mehr der Mensch seine Naturkenntnis erweitert, umso höher steht er in geistiger und sittlicher Bildung. Verbreitung der Naturkenntnis ist daher Mehrung wahrer Bildung“ (ULE 1898 a, S. 13 f.). Nur wurde dieser Schluß seinerzeit, wie auch Ule selbst wußte, keineswegs von allen Gebildeten, ja nicht einmal der Mehrheit, geteilt (vgl. ULE 1900).

## **5. Realismus oder Antike: die Neuauflage des Bildungsstreits aus der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts**

Wer galt seinerzeit als gebildet, wer war es nicht? Wo lag die Grenze zwischen wahrer und falscher, zwischen allgemeiner Bildung, Halbbildung und (beruflicher) Ausbildung? Um diese Fragen, die auch die Geographie tangierten, ent-

brannte nach 1870 erneut eine heftige Auseinandersetzung, nachdem die Anhänger der höheren Realschulbildung dazu übergegangen waren, die volle Berechtigung ihrer Anstalten für die Fakultätsstudien einzufordern. Die große Mehrheit der Realisten wollte zwar keinen völligen Bruch mit der altphilologischen Tradition, insistierte aber darauf, daß Naturwissenschaften und Technik Bestandteile einer zeitgemäßen Allgemeinbildung waren, die sich an den Kulturzuständen der Gegenwart zu orientieren habe. Sollte das Verständnis von Dampfmaschine, Telegraf und Telefon weniger wert sein als platonische und ciceronische Wendungen? Hinzu kam die Globalisierung der Wirtschaft und der Politik, die eine isolierte Entwicklung innerhalb der heimischen Grenzen unmöglich machte. Deutschland, erinnerte zu Beginn der 90er Jahre der Verein deutscher Ingenieure das Preußische Kultusministerium, sei zum modernen Industriestaat und damit zu einer „Weltmacht ersten Ranges“ geworden. Die Zukunft einer Nation falle „mit ihrer materiellen Erwerbsfähigkeit“, ohne die weder „die idealen Güter: Kunst und Wissenschaft, bewahrt und gefördert, noch die politische Machtstellung aufrechterhalten werden“ könnten. Wenn Deutschland, das „mehr als andere Nationen darauf angewiesen“ sei, „seinen Wohlstand durch industrielle Entwicklung zu heben“, im internationalen Wettbewerb bestehen wolle, dann müsse die bisherige Bevorzugung der humanistischen Bildung beseitigt und der realistischen Bildung freie Bahn gegeben werden (Die Reform 1892, S. 562). Dennoch gaben die Ingenieure aus standespolitischen Gründen nicht der Oberrealschule, sondern - trotz aller Unzulänglichkeiten - den beiden gymnasialen Schultypen den Vorzug.

Was den Realisten, diktiert durch den technischen Fortschritt und den industriellen Take-Off, als dringende Notwendigkeit erschien - ein Unterricht in modernen Sprachen, Naturwissenschaften und Volkswirtschaftslehre -, ließ die Humanisten, die ihr Monopol auf prestigeträchtige Teilarbeitsmärkte nicht freiwillig räumen wollten, einen allgemeinen geistigen und kulturellen Verfall befürchten. Man wetterte gegen Vielwisserei und banausisches Nützlichkeitsdenken, die die Menschen daran hinderten, sich innerlich zu sammeln und sich auf die unvergänglichen Werte des Wahren, Guten und Schönen zu konzentrieren, und diagnostizierte eine Verflachung und Flüchtigkeit des Denkens und Fühlens, durch die die zivilisierte Welt (wie einst das Römische Reich) in die Barbarei zurückfallen könnte. Statt die Zerfahrenheit durch ein Mehr an realistischer Bildung zu fördern, gelte es der Jugend einen Sinn für das Ideale zu vermitteln, und dieses Ideale fand der Humanist in der historisch-philologischen Welt der

Antike. Mit den alten Sprachen, Religion, Mathematik und (umstritten) Deutsch beanspruchte das Gymnasium, für die gesamte Universitas litterarum vorzubereiten, während den anderen Schulfächern nur eine Nebenrolle zuerkannt wurde (vgl. TREITSCHKE 1883).

Von dieser Nebenrolle waren (wie schon in der ersten Hälfte des 19. Jhdts.) vor allem die Naturwissenschaften betroffen, die im Gegensatz zur auf antike Wurzeln zurückgehenden Mathematik ihren Siegeslauf erst jüngst angetreten hatten. Sie standen nach der Reichsgründung erneut unter ständigem Beweisdruck, ihren allgemeinen Bildungswert zu belegen, und ständig unter dem Verdacht, genau dies nicht zu können (vgl. SCHÖLER 1970). Bis zum Überdruß versicherten die Anwälte der Naturwissenschaften, durch das Ursache-Folge-Prinzip ihr Bildungsgut in den Dienst einer sittlich veredelnden, echt humanen Erziehung zu stellen und ein wirkungsvolles Gegenmittel gegen die Macht des Aberglaubens zu sein; unermüdlich wehrten sie sich mit der Liebe zur Natur gegen die Behauptung, nur ein atomistisches Tatsachenwissen zu verbreiten, das einen materialistischen Lebensstil fördere; und zum x-ten Mal beteuerten sie, daß die Naturforschung Gott nicht leugne, sondern suche, indem sie die von Gott gegebene Vernunft dazu gebrauche, in lauterstem Streben die Großartigkeit seines Schöpferplanes zu erkennen und auf Wanderungen in der freien Natur in unschuldiger Freude zu bewundern und zu genießen. War das, diese innerliche Erhebung, nicht der „reinste Gottesdienst“ (BAUMANN 1900, S. 45 f.).

Es half nichts! Der eingefleischte Humanist blieb dabei, daß von den Naturwissenschaften die Gefahr einer „geistigen Verarmung und Veroberflächlichung“ des deutschen Lebens und damit zugleich seine Verrohung ausgehe, weil sie höchst einseitig den Verstand schulten und zu einer Unterschätzung von Gemüt und Phantasie führten. Er entdeckte den „Muth zur Ignoranz“ als „eine nothwendige Bedingung aller höheren und fruchtbaren Thätigkeit“ und sah keineswegs ein, „den Namen eines gebildeten Mannes“ zu verlieren, wenn er nichts von den Realien verstünde, etwa der Funktionsweise einer Lokomotive oder auch des Blutkreislaufs (HILLEBRAND 1879, S. 425). Auch unterstellte er eine Affinität zwischen den Naturwissenschaften und der Sozialdemokratie, beharrte darauf, daß die Naturwissenschaften einer atheistischen oder polytheistischen Weltauffassung Vorschub leisteten, und bekannte sich noch zur Jahrhundertwende stolz zu seinem „ceterum censeo“, daß nur die alten Sprachen „die Schlüssel zu den hohen Pforten der Wissenschaft“ (HERGT 1896, S. 224) ver-

geben könnten. Selbst ein Anhänger der Einheitsschule, der es für kaum zu widerlegen hielt, daß heutzutage „derjenige, der das Wesen der Dampfmaschine nicht kennt, genau so ungebildet ist, wie der andre, der nicht weiß, wer Sophokles gewesen ist“, ließ noch den alten Vorwurf, die Naturwissenschaften würden „Umwälzungsmenschen“ (SCHÖLER 1970, S. 12) hervorbringen, durchblicken, wenn er zwischen dem abgeschlossenen, unwandelbaren philologischen und dem wechselnden, wandelbaren naturwissenschaftlichen Stoff unterschied und daraus für die Erziehung ableitete: „Das Fertige bewirkt auch wieder Fertiges und Reifes, das Unfertige Unfertiges und Unreifes. Jene Richtung kann unter Umständen transzendental werden, diese wird leicht banausisch“ (FLACH 1887, S. 11).

Doch so sehr sich das klassische Gymnasium gegen den Niedergang seines Bildungsideals anstremmte, der moderne, weltweit operierende Machtstaat forderte seinen bildungspolitischen Tribut und ließ dieses Ideal immer verstaubter, epigonaler erscheinen. War es nicht unerträglich, daß tote, fremde Völker den Lehrplan eines mächtigen und selbstbewußten Reiches beherrschten und die Schüler jahrelang in Anspruch nahmen? Warum sollte die deutsche Kulturwelt weniger wert sein als die antike? Die Schule der Zukunft, verlangte Wilhelm II. auf der Schulkonferenz von 1890, habe nationalbewußte junge Deutsche zu erziehen, nicht junge Griechen und Römer. Den Gymnasien fehle es „vor Allem an der nationalen Basis“ (WILHELM II. 1890, S. 293). Damit griff er eine Tendenz auf, die auch in der Schulreformdiskussion seit den 70er Jahren virulent war und darauf abzielte, die nationale Gesinnung stärker im Unterricht zu verankern. Die Lehrpläne von 1892 kamen dem entgegen, indem sie Religion, Deutsch und Geschichte als die „ethisch bedeutsamsten“ Fächer im „Organismus“ der höheren Schulen herausstellten (Centralblatt 1892, S. 218) und damit eine Ablösung des antiken durch einen ‚deutschen Humanismus‘ für die Gymnasien einleiteten. Die Geographie blieb dagegen unerwähnt, obwohl auch sie ausdrücklich vom Kaiser in den Kanon der nationalbildenden Fächer einbezogen worden war.

## **6. Die Folgen für die Geographie: Entlastung oder Vereinnahmung**

Daß die Geographie von dieser Politisierung der Schule zunächst nicht stundenmäßig profitierte, mag verwundern, wird aber verständlich, wenn man be-

denkt, daß sie über die Geschichte mitbeteiligt war und im übrigen ihre disziplinäre Entwicklung in die entgegengesetzte Richtung lief, die bei der Schulbehörde auf kritische Reserve stieß (vgl. Kap. 7). Auch spielte sie im Bildungsstreit kaum mehr als eine randständige Rolle, wie die unzähligen Kampfschriften der streitenden Parteien belegen, in denen sie meist nur beiläufig, z. T. auch gar nicht erwähnt wurde. Und das sollte sich auch nach der kaiserlichen Aufwertung nicht grundsätzlich ändern. Daraus darf jedoch nicht geschlossen werden, daß sie sich aus dem Streit weitgehend herausgehalten hat (vgl. Kap. 8) bzw. von den Kontrahenten nicht registriert wurde, wie die preußischen Direktorenversammlungen belegen, die sich auftragsgemäß von Zeit zu Zeit zu speziellen Fragen des Geographieunterrichts äußern mußten und dies selbstverständlich vor dem Hintergrund des aktuellen Standes der Schulreformdiskussion taten (vgl. SCHULTZ 1989, S. 53 ff.). Wie schätzte man hier und wie allgemein den Bildungswert der Geographie ein?

Theoretisch liegt die Antwort auf der Hand: Wer eine Reform des höheren Schulwesens anstrebte und für eine moderne, weltläufige Bildung eintrat, der konnte auch an der Geographie und ihren Stundenwünschen nicht vorbeigehen; wer dagegen Weltläufigkeit mit Vielwisserei und einem Durcheinander von Kenntnissen gleichsetzte, dem mußte das Fach auch in seinem neuen Gewand suspekt erscheinen. Die tatsächliche Lage war jedoch viel komplizierter und keineswegs so eindeutig, wie von der Theorie her zu erwarten. Ein Reformers konnte durchaus gegen mehr Geographie sein, ein Traditionalist durchaus dafür. Insgesamt aber kam die (nur noch anhangsweise historisch gefärbte) naturwissenschaftliche Strategie der Geographen weder bei der einen noch bei der anderen Seite so recht an. Was auf die meisten neuberufenen Geographen, die autodidaktisch dem Fach erst die Konturen einer universitätswürdigen Disziplin zu geben versuchten, geradezu wie ein Sachzwang wirkte, löste in der damaligen bildungspolitischen Szene zum Teil heftigen Protest aus.

Zum einen platzte das überbordende naturwissenschaftliche Selbstbewußtsein der universitären Aufsteiger, die eine der herrlichsten und umfassendsten Wissenschaften überhaupt zu vertreten meinten, in die seit den 80er Jahren wieder mit besonderer Heftigkeit geführte Überbürdungsdiskussion hinein, die auf Stoffsichtung und Stoffbegrenzung an den Schulen hinauslief, nicht aber auf eine Ausweitung des realistischen Stoffes; zum anderen war eine ganze Reihe von Schulleuten der Meinung, daß das von den Geographen beanspruchte na-

turwissenschaftliche Bildungsgut besser bei den eigentlichen Naturwissenschaften verbleiben sollte, statt als abschreckendes Potpourri alles Möglichen von dieser neuen Super-Naturwissenschaft eingesackt zu werden, um deren Stundenwünsche zu legitimieren. Warum auch sollten diese Naturwissenschaften, die z. T. schlechter, z. T. gar nicht auf den höheren Schulen vertreten waren, selbstlos das Feld der Geographie überlassen, die generös erklärte, damit sei allen geholfen? Eher bot sich ihnen an, die Geographie von ihren naturwissenschaftlichen Bestandteilen zu entlasten, um dieser zu ermöglichen, in ihrem Unterricht auch bei begrenzter Zeit befriedigende Resultate zu erreichen. Der entscheidende Ansatzpunkt dieser Strategie war das Argument, daß die Geographie als Wissenschaft machen könne, was sie wolle, als Schulfach habe sie anderen Gesetzen zu folgen, nämlich pädagogischen. So konnte man sich als Freund der Geographie ausgeben und ihre Selbständigkeit, ihren naturwissenschaftlichen Charakter und ihre wachsende Bedeutung für das Leben anerkennen, zugleich aber als Freund der Schule sich gegen ihre Stundenwünsche sperren und insbesondere der allgemeinen physischen Erdkunde den Eintritt in den Schulunterricht verwehren. Die Wissenschaft habe mit ihren oft noch schwankenden Hypothesen auf der Schule nichts zu suchen (vgl. SCHULTZ 1989, S. 73 ff., 110 ff.).

Ein ganz besonderer, weil einflußreicher Gegner der hochfliegenden Erwartungen der Geographen war der Altphilologe und Historiker Oskar Jäger, Direktor des Friedrich-Wilhelmsgymnasiums in Köln und Teilnehmer der Schulkonferenz von 1890, der sich über Kirchhoffs „grauenhaftes Wort ‘Länderkundler’“ aufregte und selbst die Geographie als „Beschreibung der Erde“ definierte, „wie sie wirklich, wie sie gegenwärtig, wie sie als Wohnort der Menschen und Substrat menschlicher Thätigkeit ist.“ Er hielt es für eine Illusion, daß dem Geographieunterricht „von vornherein ein sehr lebhaftes Interesse des Schülers entgegenkomme“, weil er überhaupt noch nicht in der Lage sei, „die Karte in Wirklichkeit unzusetzen“, und er ging davon aus, daß „Erstlingsfehler“ junger Geographielehrer in Sexta und Quinta weniger schaden als im Deutsch- oder Religionsunterricht, nur hüteten sich die Direktoren, dies „laut zu sagen, weil das auf einem Geographentage Lärm geben könnte.“ Für den „reifgewordenen Menschen“ sei die Geographie jedoch „ein höchst anziehendes Studium.“ Er selbst, bekennt Jäger, habe, um sich bei einer Neuauflage seiner Geschichte der Griechen „in Stimmung“ zu versetzen, „eine höchst genußreiche Reise nach Griechenland“ geleistet, ohne sein Zimmer zu verlassen, indem er das Reisehand-

buch von Bädecker nebst seinen Karten „von der ersten bis zur letzten Seite“ gelesen und durchlebt habe. Von einer Belebung des Geographieunterrichts durch „geographische Spaziergänge (...) im Freien“, die erfunden worden seien, „weil es mit den großen Ernten doch nicht so recht zu stimmen scheint“, hält er nichts, weil dies nur zu einer noch größeren „Zerstreutheit“ führe, als dies ohnehin schon beim Geographieunterricht der Fall sei (JÄGER 1897, S. 221, 34 ff., 69 ff.).

Den Charakter einer Wissenschaft sprach Jäger der Geographie deshalb jedoch nicht ab: Jeder auch noch so heterogene Stoff lasse sich in „die Form einer Wissenschaft“ bringen, denn Wissenschaft sei „Formgebung“. Den Vorwurf des Utilitarismus an die Geographie wehrte er mit dem Hinweis ab, Nützlichkeit und Wissenschaftlichkeit stünden in keinem Gegensatz zueinander. In diesem Sinne sei es Aufgabe der Geographie, „dem künftigen deutschen Reichsbürger (...) diejenigen Kenntnisse beizubringen, welche er beim Eintritt ins bürgerliche Leben“ brauche. Daher sei sie auf der höheren Schule nichts anderes als „elementarer Unterricht in der Politik“, „wesentlich Politik“, wie man inzwischen, anders als vor 50 Jahren, aussprechen dürfe, ohne daß „ein Geheimrat darüber in Ohnmacht“ falle. „So scharf, so nachdrücklich, so unumwunden als möglich“ stellte sich Jäger auf den Standpunkt, daß die Geographie keinem höheren System gehorchen dürfe, sondern „von vornherein ein praktisches, ein utilitarisches, ein Nützlichkeits- und Lebensinteresse“ ihren Unterricht belebe, „um den Generalpächtern des sogenannten Zeitgeists und der ‘modernen Bildungselemente’ zu sagen, daß wir sogenannten Stockphilologen die Papier- und Pergamentsmenschen gar nicht sind, für die sie in ihrem realistischen Fanatismus uns halten.“ Es gehe nicht um Konzessionen an den Zeitgeist, sondern darum, „einen Fortschritt ausdrücklich“ anzuerkennen und mitzumachen. Zwar hielt es Jäger für verwerflich, „dem modernen Barbarentum mit seinem Zähnefletschen gegen alles, was man angeblich im späteren Leben nicht brauchen könne, nachzugeben und das gymnasiale Prinzip, ‘das Licht um des Lichtes willen’ preiszugeben“, doch müsse auch dem Gymnasialschüler zumindest an einem Lerngegenstand bewußt werden, daß zwischen „Lernen und Leben, zwischen Wissen und Wirken“ ein „tiefer Zusammenhang“ bestehe. Dafür aber könne es „keinen geeigneteren geben als eben die Geographie“ (JÄGER 1897, S. 154 ff., 217 ff.). Nur daß sie für Jäger in Übereinstimmung mit den Lehrplänen in Tertia aufhörte, ein selbständiges Fach zu sein.

Das Gefährliche an Jägers Position war, daß sie konform ging mit den Erwartungen eines großen Teils der außerhalb der fachwissenschaftlichen Kontroversen stehenden Öffentlichkeit. „Niemals“, registrierte Oberhummer 1891, werde sich dieses Publikum die historisch-politische Geographie „als die Hauptsache der elementaren Geographie wegdisputieren lassen“, den Zwiespalt zwischen Hochschule und Schule könne man daher nur schließen, wenn man der Ritterischen Richtung „wieder die Gleichberechtigung mit der jüngeren naturwissenschaftlichen Schwesterdisziplin“ erkämpfe, nicht aber durch ihre vornehme Abweisung (OBERHUMMER 1891, S. 251).

### **7. Lehrpläne und Lehrplanpolitik nach 1870: Entgegenkommen und Warnung zugleich vor einer rein naturwissenschaftlichen Geographie**

Was spiegelten die Lehrpläne von der naturwissenschaftlichen Wende der Geographie wider, wieviel Modernität ließen sie zu? 1882 war noch nicht viel zu erwarten. Zum einen hatte sich der Verfasser der Lehrpläne, Bonitz, schon auf der Schulkonferenz von 1873 negativ zum Wissenschaftscharakter des Faches geäußert: Die Geographie sei „ein Mosaik mannigfacher mehr oder weniger nützlicher Notizen“ (zit. n. JÄGER 1897, S. 155 f.); zum anderen war die amtliche Stellung der Naturwissenschaften und speziell der Naturbeschreibung unter dem Schock des Darwinismus schwer angeschlagen. Zwar wurde der naturbeschreibende Unterricht am Gymnasium bis zur Obertertia ausgedehnt, weil die Bestimmungen von 1856 nicht einmal die naturwissenschaftliche Elementarbildung gesichert hätten, an den Realgymnasien aber nahm man die Naturbeschreibung auf Untersekunda zurück. Die Erfahrungen mit den Bestimmungen von 1859 hätten gezeigt, daß auf der Oberstufe theoretische Hypothesen eingedrungen seien (gemeint war die Lehre Darwins), die dem Studium überlassen bleiben mußten. Zudem sei die Zersplitterung des naturwissenschaftlichen Interesses auf drei Gebiete, Naturbeschreibung, Physik und Chemie, entschieden nachteilig (Centralblatt 1882, S. 236 f.). Wie sollte da noch Platz für eine weitere Naturwissenschaft, die Geographie, sein?

Als geographisches Lehrziel wurde für alle drei Schultypen formuliert: „Grundlehren der mathematischen Geographie, Kenntnis der wichtigsten topischen Verhältnisse der Erdoberfläche und der gegenwärtigen politischen Einteilung; eingehendere Kenntnis von Mittel-Europa in beiden Beziehungen.“

Für die Realanstalten hieß es zusätzlich: „Uebersicht über die Hauptverkehrswege in und zwischen den Ländern der wichtigsten Kulturvölker der Gegenwart“ (Centralblatt 1862, S. 247, 261). Das war nach den Formulierungen des Lehrplans der Realschule von 1859 deutlich ein Schritt zurück, und entsprechend legten die Gegner der „strengen Geographen“, denen „die physische Geographie das einzig Wahre“ sei, besonderen Wert darauf, daß die Lehrpläne die „Bedeutung der politischen Geographie anerkannt“ (v. HOLLY 1889, S. 249) hätten. Immerhin gestanden diese zu, daß der selbständige Geographieunterricht in den unteren drei Klassen nicht mehr in der Hand des Geschichtslehrers zu liegen brauchte. 1887 erfolgte dann mit einer Revision der Prüfungsordnung für das höhere Lehramt die Freigabe der Geographie als selbständiges Studienfach. Bisher wurde sie immer zusammen mit Geschichte abgeprüft, jetzt galt sie als „zweites Hauptfach“, das sowohl mit einem Fach des mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereichs als auch einem Fach des philologisch-historischen Bereichs kombiniert werden konnte (Centralblatt 1887, S. 187), so daß für die einen zu hoffen, für die anderen zu befürchten stand, daß die naturwissenschaftliche Richtung doch noch weiter vordringen würde. Gerlands Position hätte hier eine treibende Kraft sein können, sie wurde jedoch scharf von Wagner zurückgewiesen, der sofort für den Stand der Geographie an den Schulen höchste Gefahr sah, wenn es zu einer „prinzipiellen Trennung des Unterrichts in der physikalischen und der topographisch-historisch-politischen Geographie“ käme. Damit wäre aus seiner Sicht die dominierende Stellung des Historikers erneut besiegelt worden, weil ihm alles zugefallen wäre, „was an positiven Kenntnissen so zu sagen in angewandter Geographie auf den Schulen fürs Leben erworben werden“ (WAGNER 1888, S. 442 f.) konnte.

Diese Notbremse, die Wagner zog, bekam auf dem Berliner Geographentag von 1889 besonderes Gewicht mit der Eröffnungsansprache Gustav v. Goßlers, des preußischen Kultusministers. Der Minister stellte klar, daß die Geographie als „Bindeglied“ zwischen den beiden disziplinären Großgruppen gedacht sei, um bevorzugt dem Schüler „die Einheit des Wissens zu vermitteln“, und gab unmißverständlich zu verstehen, daß sie ihre Stellung im Lehrplan riskierte, wenn die Richtung „älteren Bestandes“ aus ihr herausgedrängt würde. Die Schule könne „schwerlich darauf verzichten, die Erdoberfläche in Verbindung mit dem Menschen und die Erkenntnis seiner Beziehungen zu der erschaffenen Welt als das letzte Ziel der Geographie zu betrachten“ (v. GOSSLER 1889, S. 5). Das war der Geographie gegenüber, verglichen mit den Äußerungen auf der Schul-

konferenz von 1890, noch sehr wohlwollend. Dort galt sie als ein mit Namen und Zahlen überlastetes Stoffvermittlungsfach, das, richtig betrieben, sich in Kartenlesen und Kartenzeichnen erschöpfe. Als Naturwissenschaft aber, und das werde sie „von Tag zu Tag mehr“, gehöre sie nicht auf die Schule (zit. n. SCHULTZ 1989, S. 92).

Überraschenderweise wurde die naturwissenschaftliche Seite der Geographie dann im Lehrplan von 1892 doch noch ein wenig stärker akzentuiert als in dem von 1882. Dabei fällt weniger das „verständnisvolle Anschauen der umgebenden Natur“ ins Gewicht, das zum Lehrziel hinzugekommen war und den Anfangsunterricht auf die örtliche Umgebung verwies, als vielmehr die Ersetzung von „topisch“ durch „physisch“, so daß im Stoffverteilungsplan, der 1882 noch fehlte, stets von „physischer und politischer Erdkunde“ die Rede ist. Auch in organisatorischer Hinsicht gab es eine weitere Verbesserung: Für die Betrauung eines Lehrers mit dem Geographieunterricht sollten nur noch „Persönlichkeit“ und „Befähigung“ zählen, unabhängig davon empfahl das Ministerium jedoch, auf der Unterstufe „im Allgemeinen“ den Lehrer der Naturwissenschaften einzusetzen und auf der Mittelstufe den der Geschichte, weil sie jeweils als die geeigneteren erschienen. Der für die Entwicklung der Schulgeographie jedoch Weichen stellende Satz lautete: „Dem Zwecke dieses Unterrichts in höheren Schulen entsprechend ist, unbeschadet der Bedeutung der Erdkunde als Naturwissenschaft, vor allem der praktische Nutzen des Faches (...) ins Auge zu fassen und die politische Erdkunde nicht zurückzustellen“ (Centralblatt 1892, S. 243 ff.). Damit mußten die Geographen zur Kenntnis nehmen, daß sich die Schulbehörde das Lehrziel für die Geographie nicht einfach von der Wissenschaft vorgeben lassen wollte und ihre eigenen Vorstellungen hatte. In seinem Gutachten für die Schulkonferenz von 1900 trug Hermann Wagner dem Rechnung: „Kein Einsichtiger“ werde „gegen eine scharfe Hervorhebung des Unterschiedes zwischen der wissenschaftlichen Erdkunde und deren Problemen und Interessen auf der einen Seite und dem Lehrzweck der Geographie als eines allgemein bildenden Schulfaches auf der anderen (...) etwas einzuwenden haben.“ Er relativierte jedoch, indem er sofort hinterherschickte, die Schulwissenschaft dürfe nicht auf Dauer hinter der fortschreitenden Wissenschaft zurückbleiben (WAGNER 1900, S. 23).

Was aber, wenn die fortschreitende Wissenschaft selbst nicht wußte, wohin sie fortschreiten wollte? Die Kontroverse, ob die Geographie nun allgemeine Erd-

wissenschaft (im Sinne einer naturwissenschaftlich orientierten geowissenschaftlichen Fakultät) oder primär Länderkunde sei, war zur Jahrhundertwende noch nicht beendet. Für die Schule brachte jedoch der Lehrplan von 1901 zumindest für die Unter- und Mittelstufe eine klare Entscheidung zugunsten der Länderkunde, bei der sich aus der Sicht ihres Protagonisten Alfred Kirchhoff Physisches und Menschliches „aufs Innigste“ (KIRCHHOFF 1888, S. 108) verschlangen, so daß das historisch-politische Element nicht ausgeschieden, sondern aufgehoben war. Entsprechend konnte das Ministerium, das im übrigen an dem vorrangig „praktischen Nutzen“ der Geographie weiterhin festhielt, seine Warnung von 1892, „die politische Erdkunde nicht zurückzustellen“, umformulieren in: „Die physische Erdkunde darf nicht grundsätzlich vor der politischen bevorzugt werden, beide sind vielmehr innerhalb der Länderkunde in möglichst enge Verbindung zu setzen.“ Im Stoffverteilungsplan tauchte daher anstelle der alten Formel „physische und politische Erdkunde“ überall das neue Stichwort „Länderkunde“ auf, allerdings nicht im allgemeinen Lehrziel, hier hatte man die „politische Eintheilung“ der Erdoberfläche durch die „räumliche Verteilung der Menschen auf ihr“ (Centralblatt 1901, S. 519 ff.) ersetzt.

Als problematisch sollte sich die Bestimmung der Lehraufgaben für die Oberstufe erweisen, die (von den üblichen Wiederholungen abgesehen) nicht nur für die Oberrealschule „die Grundzüge der allgemeinen physischen Erdkunde, gelegentlich auch einiges aus der Völkerkunde“ vorsahen, sondern „das Wesentlichste aus diesen Unterrichtsgebieten in zusammenfassender Behandlung“ (Centralblatt 1901, S. 519) auch für das Gymnasium und Realgymnasium, und zwar mitzuerledigen durch die Historiker. Mit der „Länderkunde“ konnten sich ihre führenden Vertreter durchaus anfreunden, sie sollte als „angewandte Geographie“ „die Geschichte der Völker aus der Natur ihrer Wohnsitze“ erklären helfen und zum „integrierenden Bestandteil“ des Geschichtsunterrichts werden. Die „allgemeine physische Erdkunde“ aber sah man besser bei der Physik aufgehoben, die immer schon (von elementaren Grundkenntnissen abgesehen) für die mathematische Geographie zuständig war und die 1892 auch die „allgemeine Erdkunde“ zugewiesen bekommen hatte. Während es die allgemeine Geographie mit den Erscheinungen an sich zu tun habe, benutze die politische Geographie deren Erkenntnisse, soweit sie sie zur Erklärung des Menschheitslebens benötige. Eine Aufteilung der Geographie an der Schule erschien den Historikern daher auch von der Sache her begründet. Mit dem Lehrplanhinweis auf den „praktischen Nutzen“, der den Geographen lange Zeit höchst suspekt

war, hatten die Historiker dagegen keine Probleme, Wiesenthal, einer von ihnen, verstand darunter die „praktische Auffassung der gegenwärtigen Weltlage“, die der Geograph nur „im Bunde mit der Geschichte“ (WIESENTHAL 1902, S. 80 f., 84, 94) vermitteln könne.

## **8. Vom Brückenfach zum praktischen Nutzen: der Strategiewechsel der Geographie in den 90er Jahren**

Was die Historiker als belastend empfanden, die Zwitterstellung der Geographie, hatten die Geographen, seitdem sie auf Expansionskurs waren, stets als positives Kapital in den Bildungskrieg der Schulen eingebracht. Schon auf dem ersten Deutschen Geographentag 1881 machte Kirchhoff als „Gebrechen“ der Realschulen die „zu grosse Mannigfaltigkeit der Studienfächer“ aus, als Gebrechen der Gymnasien ihre „philologische Einseitigkeit“. Gegen beide sollte die Geographie (mit bescheidenen zwei Wochenstunden) das „Heilmittel“ sein und im Sinne der Herbartianer eine Brückenfunktion im Fächerkanon der Schule übernehmen, da sie „das einzige Fach“ sei, das zwischen historischem und mathematisch-naturwissenschaftlichem Wissen eine Verbindung herstelle und somit „stets das kräftigste Gegenmittel gegen jede Zersplitterung“ liefere. Besonders auf den oberen Klassenstufen komme das zum Tragen, weil dort „jenes doppelseitige Wissen seinen Gipfel“ (KIRCHHOFF 1882, S. 97, 103) erreiche. Auch in der Folgezeit wurde dieser Gedanke wiederholt vorgetragen, so z. B. von Günther 1890 vor der Delegierten-Versammlung des deutschen Realschulmänner-Vereins: Mit der Geographie sei „der wahre Vereinigungspunkt für Natur- und Geisteswissenschaften gegeben“ (GÜNTHER 1890, S. 370).

Trotz ministerieller Anerkennung dieses Arguments war man jedoch in der Stundenfrage, wie die Geographen nach der Lehrplanrevision von 1892 feststellen mußten, keinen Schritt vorangekommen. Man hatte, scheint es, übersehen, daß die Anerkennung allein der Abwehr eines weiteren Auseinanderfallens der Bildungsintentionen des Staates und der Forschungsinteressen der Wissenschaft diene. Unter solchem Vorzeichen stand nicht die Expansion der Geographie, sondern die Bewahrung des Status quo auf der Tagesordnung. Was hätte man im übrigen auch in einem geographischen Oberstufenunterricht miteinander verbinden sollen, wenn der Unter- und Mittelstufenunterricht der anderen Fächer dafür noch gar nicht die nötigen Voraussetzungen geschaffen hatte? So

erwies sich das Brückenargument, das die Geographen selbst als bildungstheoretisch stärkstes empfanden, im bildungspolitischen Alltag als untauglich, um die Stundenforderungen erfüllt zu bekommen.

Dennoch wurde es noch einmal 1893 von Ludwig Neumann auf dem Stuttgarter Geographentag vorgetragen, allerdings vor dem Hintergrund der bisherigen Erfahrungen in spezifischer Abwandlung. Im Wissenschaftsbetrieb wollte der Freiburger Ordinarius die „Vielseitigkeit“ der Geographie nutzen, um auf ihrer Basis der „Universitas Literarum“ wieder näherzukommen. Für die Schule schlug er vor, daß alle künftigen Lehrer auf der Universität allgemeingeographische und insbesondere landeskundliche Kenntnisse mitbekommen sollten. Sie könnten dann „den Unterricht in Sprachen, Geschichte und Naturkunde mit dem Band der geographischen Betrachtungsweise (...) umschlingen und überall die Hinweise auf die Natur des Vaterlands, auf die Kultur und die kulturelle Aufgabe seines Volks in den Mittelpunkt der Betrachtung (...) stellen.“ Nicht die „Einheitsschule“ bringe die Lösung der „leidigen Schulfragen“, sondern ein „auf allen Schulstufen“ auf der „Grundlage der Vaterlandskunde und auf den Gedanken an die Fragen und Aufgaben der Gegenwart“ aufgebauter „Einheitsunterricht“ (NEUMANN 1893, S. 125 f.). Jeder Lehrer wäre damit Geographielehrer gewesen. Das war zweifellos illusionär, und insofern blieb Neumanns Vorschlag Episode. In einer anderen Hinsicht aber spiegelte er bereits die Richtung wider, die die Schulpolitik und die schulpolitische Diskussion nach 1890 nahmen und die auch von der Geographie eingeschlagen wurde: die national-politische Gesinnungsbildung, von der die Wissenschaftsorientierung immer stärker durchdrungen wurde.

Eine wesentliche Konsequenz dieser Umorientierung war die Aufwertung des bisher als minderwertig geltenden Nützlichkeitsdenkens, das einen unverkennbaren Attraktivitätsschub erfuhr und die Bildungsdebatte in der Geographie veränderte. Dominierte in den 70er und 80er Jahren die methodologische Perspektive, die das Fach als den verloren gegangenen Einheitspunkt von Wissenschaft und Schule betrachtete, so traten in den 90er Jahren, forciert durch die ministerielle Klarstellung zum praktischen Nutzen, immer stärker politisch-aktuelle Gesichtspunkte in den Vordergrund der Auseinandersetzung um die Stundentafel der höheren Schulen. Einen öffentlichkeitswirksamen Einschnitt bedeutete in dieser Hinsicht der Vortrag Richard Lehmanns auf dem Bremer Geographentag von 1895. Der wirtschaftliche Wettbewerb der Völker, die internationale Ver-

flechtung der Interessen und Beziehungen, die mögliche Verlagerung des wirtschaftlichen Schwergewichtes von Europa nach Amerika und die Eingebundenheit des Deutschen Reiches in diese Verhältnisse verlangten nach einer Bildung, die „nicht bloß auf Abstraktes und auf Dinge vergangener Zeiten und Kultur-Entwickelungen gerichtet“ sei, sondern zugleich mit „klarem Sinn und vollem Bewußtsein“ in der Gegenwart stehe und „auch das Reale zu erfassen und zu würdigen“ wisse. Zwar bereiteten die höheren Lehranstalten nicht auf bestimmte Berufe vor, aber die Allgemeinbildung, die sie vermittelten, müsse, „wenn sie ihrer Zeit Genüge thun soll“, sich „den Bedürfnissen dieser Zeit anpassen.“ Wenn sich die Gebildeten „die Führerrolle“ im öffentlichen Leben „nicht aus der Hand nehmen“ lassen wollten und als „wirkliche Stützen des Staates und der Gesellschaft“ mitreden wollten über die Zukunft des Volkes, so bräuchten sie dazu unabdingbar ein solides erd- und länderkundliches Tatsachenwissen. Die Dynamik der gegenwärtigen Verhältnisse erfordere, „daß ein Geschlecht erzogen werde mit freiem, weitem Blick und mit Verständnis für die realen Verhältnisse.“ Wer glaube, Deutschland könne sich aus dem „wechselnden Strudel der Weltwirtschaft“ heraushalten, der verkenne, daß es ein solches Heraushalten nicht gebe; es müsse „mitgeschwommen werden“ (LEHMANN 1895, S. 195 ff.).

So setzte die Geographie, um endlich auf allen Schultypen als oberstufenfähiges Bildungsfach anerkannt zu werden, nach der Jahrhundertwende immer entschiedener auf ihre praktische Nützlichkeit und verstärkt auf das nationale Argument. Sie dürfe, so Christian Gruber 1904, „nichts weniger als ein theoretisierendes Gepräge an sich tragen“ und müssen den Schülern bieten, „was das praktische Leben“ von ihnen „an Einsicht hinsichtlich der natürlichen Grundlagen der eignen Lebensführung“ des „gesamten Wirtschaftslebens“, des „Welt-handels und Weltverkehrs“ verlange. Sie habe zu „ihrem Teile bei der ‘Erziehung zur Tat’, der Heranbildung einsichtsvoller, unentwegt nationalgesinnter Staatsbürger rüstig mitzuhelfen und all jenem nutzlosen Räsonnement weit aus dem Wege zu gehen, welches im praktischen Leben nichts“ (GRUBER 1904, S. VI) gelte.

## 9. Der Ausweg aus dem methodologischen Dilemma: die Geographie als Chorologie

Blickt man auf die Lehrplanentwicklung in Preußen bis zu Beginn des 20. Jhdts. zurück, so kann man die Frustration der Geographen durchaus verstehen. Gemessen an ihrem Anspruch und der Hochtourigkeit ihres Engagements waren die erzielten Fortschritte kaum der Rede wert. Zwar hatte die Unterrichtsverwaltung nachvollzogen, daß sich die Geographie im Kern als Naturwissenschaft verstand, doch für die Schulausgabe des Faches insistierte sie darauf, die didaktische Bedeutung schwerpunktmäßig im politischen Bereich zu sehen. Selbst die dualistische Definition, wonach die Geographie „eine naturwissenschaftliche Disziplin mit einem ihr innewohnenden historischen Element“ (WAGNER 41912, S. 27) war, konnte für die Schulgeographie nicht befriedigen, weil ihr Akzent auf der naturwissenschaftlichen Seite lag.

So steckte die Geographie zur Jahrhundertwende in einer mißlichen Lage: Von der Geschichte, die man für das lange Brachliegen der wissenschaftlichen Geographie verantwortlich machte, war man nur über die naturwissenschaftliche Schiene weggekommen, ohne allerdings bei den Naturwissenschaftlern auf große Sympathie zu stoßen; das Ziel der Geographie, auf der Oberstufe der preußischen Gymnasien präsent zu sein, rückte jedoch in immer größere Ferne, je unitarisch-naturwissenschaftlicher man sich gab. Mit der Oberrealschule, die die Humanisten den Geographen als Ventil für ihre Expansionswünsche anboten, wollten sich diese nicht abspesen lassen, der Länderkunde aber, auf die man sich seit Ende der 80er Jahre auch in der wissenschaftlichen Geographie mehr und mehr als das eigentliche Aufgabenfeld des Faches verständigte, fehlten noch die höheren methodologischen Weihen, um zu verhindern, daß sie einfach von den Historikern (vgl. Jäger) vereinnahmt und geschluckt wurde.

Die Lösung der Probleme lag schon länger bereit, wurde aber jetzt erst unter dem Druck des Behauptungskampfes der Geographie an den Hochschulen und Schulen als solche erkannt. Schon 1842 hatte Lüdde geschrieben: „Wenn irgend in der Geographie von Bäumen etc. als geographischem Stoffe geredet wird, so muß nicht vom Baume als solchem, sondern vom Raume geredet werden. (...) Den Gesichtspunkt der Räumlichkeit kann der Geograph gar nicht fest genug halten, denn wenn er ihn aus dem Auge verliert, so streift er in ein der Geographie fremdes Gebiet ein“ (LÜDDE 1842, S. 76 f.). Erneut bewußt geworden ist

dies in der Kontroverse um Gerland. So hielt Oberhummer auf dem neunten Deutschen Geographentag zwar eine „Spaltung der Erdkunde“ nach ihren beiden Hauptrichtungen „für unvermeidlich“, dennoch sah er die Einheit der Geographie nicht als gefährdet an, da ihr Prinzip darin bestehe, „die Dinge auf der Erdoberfläche unter dem Gesichtspunkt ihrer räumlichen Verbreitung zu betrachten“ (OBERHUMMER 1893, S. 249).

Andere sahen dies ähnlich, doch rückte erst Alfred Hettner den Raumgedanken in den Vordergrund und baute ihn zusammen mit der Wechselwirkungshypothese für die länderkundliche Geographie zu einem methodologischen Cordon sanitaire aus. Die Geographie war für den Raum zuständig, so wie die Geschichte für die Zeit. Damit hatte er die Geschichte auf Distanz gebracht, aber auch die von ihm als systematische Disziplinen bezeichneten Wissenschaften, denen er die Dinge ‘an sich’ zuwies (vgl. HETTNER 1905, S. 273). In diesem chorologischen Gewand brauchte sich die Geographie nicht mehr darauf festzulegen, ob sie nun eher eine Naturwissenschaft oder eine historisch-politische Wissenschaft war. Als Raumwissenschaft (bzw. Länderkunde) war sie weder das eine noch das andere, sondern etwas eigenständiges Drittes. Die Eigenart des Raumes bestimmte nun die Arbeitsweise und entschied darüber, ob diese mehr naturwissenschaftlich war oder nicht. Das war auch die Basis, auf der sich die Geographen 1912 mit der Naturforscherbewegung einigten, die sich nach der Jahrhundertwende zu einer bedrohlichen Konkurrenzbewegung im Kampf um die Stundentafel der höheren Schulen entwickelt hatte. Die Geographen akzeptierten, daß die Geographie, definiert als „Wissenschaft von der Erde“ (PENCK 1912, S. 181), viel zu weit in das Gebiet der Naturwissenschaften vorgedrungen war, während die Naturforscher die Selbständigkeit der Geographie als „Chorologie der Erdoberfläche“ absegneten. Sie habe sich mit der „Vergesellschaftung verschiedener Erscheinungen auf der Erdoberfläche“ und besonders „deren gegenseitiger Wechselwirkung“ zu beschäftigen. Da zu diesen Erscheinungen auch der Mensch gehöre, sei es nicht ratsam, die Geographie mit einer anderen Wissenschaft, etwa der Geschichte oder der Geologie, zusammenzufassen (PENCK 1912/13, S. 292).

Bleibt zum Schluß noch der Hinweis, daß sich auch der Strategiewechsel der Geographie Mitte der 90er Jahre für sie auszahlte, allerdings erst 1924/25, da es nach 1901 entgegen dem bisherigen Revisionsrhythmus keine neuen Lehrpläne für Preußen mehr gab. Endlich wurde die Geographie, wenn auch nur einstün-

dig, am preußischen Gymnasium und Realgymnasium als Oberstufenfach akzeptiert, und zwar explizit in jenem deutsch- bzw. kulturkundlichen Rahmen, der vom Kaiser 1890 vorgezeichnet worden war. Die Voraussetzungen hierfür hatten vor allem die Schüler Ratzels geschaffen, die keine Gelegenheit ausließen, der Politik die Geographie als modernste und aktuellste Hilfsdisziplin anzudienen und der Öffentlichkeit einzuhämmern, daß sich ihr Wissen auf der Schule direkt in nationale Werte umsetzen lasse. Das blieb nicht ohne Wirkung, wie die kriegspädagogische Diskussion um die nationale Schule der Nachkriegszeit zeigt, die sich auf die Trias Deutsch, Geschichte, Erdkunde konzentrierte. Die Richertsche Reform der höheren preußischen Schule, die die deutsche Kultur über alle Schultypen hinweg zum einheitsstiftenden Moment hypostasierte, sanktionierte schließlich diese Gruppierung im Rahmen der didaktischen Konstruktion kulturkundlicher Kernfächer. Die klassische Fragestellung der Geographie nach der Bedingtheit der menschlichen Kultur und Geschichte durch die irdische Natur blieb aber auch in dieser Konstellation das Zentrum der geographischen Bildungsarbeit (vgl. SCHULTZ 1993 a).

## Literatur

- ALBISETTI, J. C. (1983): Secondary School Reform in Imperial Germany.– Princeton.
- ALBISETTI, J. C. / P. LUNDGREEN (1991): Höhere Knabenschulen. – In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 4: 1870 - 1918, hrsg. v. Christa Berg. – München, S. 228-278.
- BAUMANN, G. (1900): Die klassische Bildung der deutschen Jugend vom pädagogischen und vom deutsch-nationalen Standpunkte aus betrachtet. – Berlin.
- Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preußen. 1859 ff.
- DANIEL, H. A. (1859): Handbuch der Geographie. 1. Teil. – Frankfurt a. M.
- FLACH, J. (1887): Die Einheitsschule der Zukunft. – Leipzig.
- GERLAND, G. (1887): Die wissenschaftliche Aufgabe der Geographie, ihre Methode und ihre Stellung im praktischen Leben. – In: Geophysik. 1, S. 337-375.
- GOSSLER, G. v. (1889): Eröffnungsansprache. – In: Verhandlungen des achten Deutschen Geographentages zu Berlin. – Berlin, S. 3-6.
- GRUBER, Chr. (1904): Geographie als Bildungsfach. – Leipzig.

- GÜNTHER, S. (1890): Ueber den Bildungswert der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer und über die denselben an den verschiedenen Bildungsanstalten angewiesene Stellung. – In: Pädagogisches Archiv 32, S. 353-372.
- HERGT, G. (1896): Das Wesen des humanistischen Gymnasiums. – In: Pädagogisches Archiv 38, S. 168-182, 212-226.
- HETTNER, A. (1905): Das System der Wissenschaften. – In: Preußische Jahrbücher 122, S. 251-277.
- HILLEBRAND, K. (1879): Halbbildung und Gymnasialreform. – In: Deutsche Rundschau 18, S. 422-451.
- v. HOLLY / PONIENTZIETZ (1889): Wie ist der geographische Lehrstoff auf die einzelnen Klassen zu verteilen ...? – In: Verhandlungen der 4. Direktoren-Versammlung in der Provinz Schleswig-Holstein. Berlin. S. 241-304. (Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preußen 31).
- Instruktion für den geschichtlich-geographischen Unterricht bey den Gymnasien der Provinz Westfalen (1831). – In: Allgemeine Monatsschrift für Erziehung und Unterricht 18, Nr. 11 u. 12, Sp. 162-172, 177-182.
- JÄGER, O. (1897): Lehrkunst und Lehrhandwerk. – Wiesbaden.
- KAPP, E. (1833): Einheit des geschichtlich-geographischen Schul-Unterrichts. – Minden / Paderborn.
- KIRCHHOFF, A. (1878): Geographie in höheren Schulen. – In: Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Hrsg. v. K. A. Schmidt. Gotha, S. 896-909.
- KIRCHHOFF, A. (1882): Einleitung zu den Verhandlungen über Schulgeographie. – In: Verhandlungen des ersten Deutschen Geographentages zu Berlin 1881. Berlin, S. 91-103.
- KIRCHHOFF, A. (1888): Ein Wort über das Verhältnis des physischen und des politischen Elements in der Länderkunde. – In: Lehrproben und Lehrgänge 16, S. 108-117.
- LEHMANN, R. (1896): Der Bildungswert der Erdkunde. – In: Verhandlungen des elften Deutschen Geographentages zu Berlin. Berlin, S. 191-221.
- LÜDDE, J. G. (1842): Die Methodik der Erdkunde ... – Magdeburg.
- NEUMANN, L. (1893): Die Geographie als Gegenstand des akademischen Unterrichts. – In: Verhandlungen des zehnten Deutschen Geographentages zu Stuttgart. Berlin, S. 116-126.
- OBERHUMMER, E. (1891): Die Aufgaben der historischen Geographie. – In: Verhandlungen des neunten Deutschen Geographentages zu Wien. Berlin, S. 237-251.
- PESCHEL, O. (1877): Abhandlungen zur Erd- und Völkerkunde. Hrsg. v. J. Löwenberg. – Leipzig.

- PENCK, A. (1912): Die Beziehungen des Deutschen Geographentages zum Deutschen Ausschuß für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht. – In: Verhandlungen des achtzehnten Deutschen Geographentages zu Innsbruck. Berlin, S. 166-184.
- PENCK, A. (1912/13): Der Deutsche Ausschuß für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht an höheren Schulen. – In: Aus der Natur 9, S. 289- 293.
- Die Reform des höheren Schulwesens auf der 32. Hauptversammlung des Vereins deutscher Ingenieure (1892). – In: Pädagogisches Archiv 34, S. 553-566.
- Resolution (1896). – In: Verhandlungen des elften Deutschen Geographentages zu Bremen. Berlin, S. XXXII-XXXIII.
- RITTER, C. (1804): Europa. 1. Teil. – Frankfurt a. M.
- SCHÖLER, W. (1970): Geschichte des naturwissenschaftlichen Unterrichts im 17. bis 19. Jahrhundert. – Berlin.
- SCHRADER, W. (1906): Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen. – Berlin.
- Schulreform in Preußen 1809 - 1819. Entwürfe und Gutachten, bearb. v. L. Schweim (1966). – Weinheim. (= Kleine Pädagogische Texte 30).
- SCHULTE-ALTHOFF, F. J. (1971): Studien zur politischen Wissenschaftsgeschichte der deutschen Geographie im Zeitalter des Imperialismus. – Paderborn (= Bochumer Geographische Arbeiten 9).
- SCHULTZ, H.-D. (1989): Die Geographie als Bildungsfach im Kaiserreich. Osnabrück (= Osnabrücker Studien zur Geographie 10).
- SCHULTZ, H.-D. (1993 a): „Wachstumswille ist Naturgebot!“ Der Beitrag der Schulgeographie zum Versagen der Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. – In: Schule und Unterricht in der Endphase der Weimarer Republik, hrsg. v. R. Dithmar. Neuwied, S. 21-42.
- SCHULTZ, H.-D. (1993 b): „Mehr Geographie in die deutsche Schule!“ Anpassungsstrategien eines Schulfaches in historischer Rekonstruktion. – In: Geographie und Schule 84, S. 4-14.
- SEEMANN (1868): Ueber die Förderung des geographischen Unterrichts auf den Gymnasien. – In: Verhandlung der 5. Versammlung der Directoren der Gymnasien und Realschulen erster Ordnung in der Provinz Preußen. Königsberg, S. 74 -80.
- SPERLING, W. (1988): Geographie. – In: Handbuch zur politischen Bildung. Hrsg. v. W. Mickel u. D. Zitzlaff. Opladen, S. 569-572.
- Stenographische Berichte über die Verhandlungen der ... beiden Häuser des Landtages (1875). Haus der Abgeordneten. – Berlin, S. 595-600.
- TREITSCHKE, H. v. (1883): Einige Bemerkungen über unser Gymnasialwesen. – In: Preußische Jahrbücher, Band 51, S. 158-190.
- ULE, W. (1898 a): Naturkenntnis und Bildung. – In: Die Natur 47, S. 13-14.

- ULE, W. (1898 b): Geographie eine Naturwissenschaft. – In: Die Natur 47, S. 73-75.
- ULE, W. (1900): Die Wissenschaft ein Gemeingut des Volkes. – In: Die Natur 49, S. 145-147.
- WAGNER, H. (1888): Bericht über die Entwicklung der Methodik und des Studiums der Erdkunde (1885 - 1888). – In: Geographisches Jahrbuch 12, S. 409-457.
- WAGNER, H. (1900): Die Lage des geographischen Unterrichts an den höheren Schulen Preussens um die Jahrhundertwende. Denkschrift. – Hannover / Leipzig.
- WAGNER, H. (1901): Die Organisation des geographischen Unterrichts nach den neuen Lehrplänen. – In: Verhandlungen des dreizehnten Deutschen Geographentages zu Breslau. Berlin, S. 60-74.
- WAGNER, H. (1912): Lehrbuch der Geographie. 4. Aufl. der Neubearb. des Lehrbuchs von Guthe-Wagner. – Hannover / Leipzig.
- WIESENTHAL, M. (1902): Die erdkundlichen Wiederholungen in Anlehnung an den Geschichtsunterricht der Oberstufe nach den neuen Lehrplänen. – In: Lehrproben und Lehrgänge 3, S. 78-96.
- WILHELM II. (1890): (Rede des Königs auf der Schulkonferenz von 1890.) Deutscher Geschichtskalender für 1890. 2, S. 291-296.