



Homeless: Asyl und Ausländerhass, Flucht und Vertreibung

Über geographiedidaktische Zugänge zu Katastrophen, Migrationen und Neo-Faschismus

Herbert Wagner

Zitieren dieses Artikels:

Wagner, H. (1993). Homeless: Asyl und Ausländerhass, Flucht und Vertreibung. Über geographiedidaktische Zugänge zu Katastrophen, Migrationen und Neo-Faschismus. *Geographie und ihre Didaktik*, 21(1), S. 17-30. doi 10.60511/zgd.v21i1.370

Quote this article:

Wagner, H. (1993). Homeless: Asyl und Ausländerhass, Flucht und Vertreibung. Über geographiedidaktische Zugänge zu Katastrophen, Migrationen und Neo-Faschismus. *Geographie und ihre Didaktik*, 21(1), pp. 17-30. doi 10.60511/zgd.v21i1.370

Homeless: Asyl und Ausländerhaß, Flucht und Vertreibung Über geographiedidaktische Zugänge zu Katastrophen, Migrationen und Neo-Faschismus

von HERBERT WAGNER (Bentheim)

1. "Deutschland brennt" – oder: im Geographieunterricht darf gesellschaftlicher Realität nicht ausgewichen werden

Hoyerswerda, Rostock und Mölln sind zum verorteten Fanal für eine Demokratie geworden: "Deutschland brennt". Ungezügelt, so scheint es, schlägt ausländischen Mitbürgern (und Behinderten) offener Haß entgegen, werden gewalttätige Aktionen verübt: Brandanschläge und Messerstechereien, Hetzparolen und Beifallklatschen stehen synonym für einen wieder auflebenden, schon vergessen geglaubten Rechtsradikalismus (vgl. SCHEUCH / SCHEUCH 1992). Die Situation ist dramatisch, der Angriff auf den Rechtsstaat in vollem Gange. Wer zählt die Opfer, wer die Aktionen? Die Statistik des Grauens¹ muß täglich neu bilanziert werden: Erst langsam, viel zu langsam, beginnt sich Widerstand zu regen, beginnen Demokraten sich einer 'wehrhaften' Demokratie zu erinnern. Großstädte gehen voran: Hunderttausende in München und Hamburg bilden

lichterumflutete Menschenketten gegen Ausländerhaß und Neo-Faschismus. Beindruckende Signale, die Mut machen und Hoffnung schöpfen lassen.

Andererseits: Unübersehbar sind die gesellschaftlichen Probleme. Eine langandauernde politische Debatte über die Änderung des Asylrechts, hunderttausendfacher Zustrom von Asylbewerbern, Bürgerkriegsflüchtlingen, Aus- und Übersiedlern, eine sich dramatisch verschärfende Wohnungsnot in Ballungsgebieten, der Zusammenbruch ganzer Firmenimperien in Ostdeutschland, das rapide Ansteigen der Arbeitslosenzahlen, eine beginnende ökonomische Konjunkturflaute, Sozialabbau usw. Nur vor diesem Hintergrund wird erklärbar, warum der Rechtsradikalismus auf so fruchtbaren Boden fällt. Sicherlich schwimmen auf der "neuen deutschen Welle" Elemente des Jugendprotests mit, nur, eliminieren kann man solche Faktoren von denen der politisch gewollten Instrumentalisierung Jugendlicher nicht. Schließlich handelt es sich um einen offen ausgetragenen Kampf zwischen den 'Verlierern' in Arbeitsmarkt und Schule²: In einer auf Leistung angelegten 'Ellenbogengesellschaft' ist aus Sicht Randständiger 'kein Platz' mehr für 'neue Konkurrenten' aus dem Ausland.

Angesichts solcher Entwicklungen darf im Geographieunterricht der gesellschaftlichen Realität hierzulande nicht ausgewichen werden. Nicht nur, daß der Treueeid beamteter Lehrkräfte das Einstehen für die Verfassung (z. B. Diskriminierungsverbot, Unverletzlichkeitsgebot) geradezu herausfordert. Auch die nachwachsende Generation hat einen Anspruch darauf, sich mit der sie umgebenden gesellschaftlichen Situation aktuell und kritisch auseinandersetzen zu können. Wenn im Geographieunterricht zukünftiges Verhalten teilweise theoretisch vorgeprobt und begrenzt "Raumverhaltenskompetenz" (KÖCK) vermittelt werden soll, darf – so müßte eine selbstverständliche Forderung lauten – nicht weggesehen und verschwiegen, vertuscht und verharmlost werden³. Gerade die immerwährend um Akzeptanz ihres Schulfaches bemühte, weltweit tätige Geographie muß sich der aktuellen gesellschaftlichen Herausforderung stellen, wenn sie glaubhaft bleiben will. Da reicht es nicht, physio- und wirtschaftsgeographische Forschung an den "Grenzen der Ökumene" (HAMBLOCH) und *alleinige* Wissensvermittlung hierüber zu betreiben, wenn die politische Brisanz in der Region, vor der eigenen Haustür also, gegeben ist. Das Aktualitätsprinzip ist – wie so oft – wieder einmal gefordert. Insofern kommt das einer vermeintlichen politischen Neutralität verpflichtete Nichtthematisierenkönnen oder -wollen ei-

nem Ausweichen und Ablenkungsmanöver gleich. Wenigstens ein, zwei, drei aktuelle Unterrichtsstunden sollten zu erübrigen sein.

Natürlich sind die Schwierigkeiten bekannt, insbesondere in Haupt- und Sonderschulen die Themen Asyl, Neo-Faschismus etc. unterrichtlich zu behandeln. Hier treffen unter Umständen Subkulturen aufeinander, wenn die bürgerlich-liberale Haltung der Lehrkraft auf Abwehr und Verständnislosigkeit bei ihrer Klientel trifft, die wesentlich von Elterneinstellungen und Stammtischgemurmel vorgeprägt ist. An keiner anderen Schulart ist der Ausländeranteil so hoch⁴, ballen sich in den Schulklassen die ethnischen Probleme so deutlich⁵, daß dies nicht als Chance begriffen werden kann. Warum nicht die inhaltliche Konfrontation suchen, die das Aufeinanderprallen so unterschiedlicher Kulturen hervorbringt? Um der Möglichkeit willen, differenzierter denken, handeln und besser Ursache und Wirkung auseinanderhalten zu lernen, ist ein 'Kulturschock' durch die mittelschichtorientierten Denk- und Verhaltensweisen der Lehrkraft angebracht.

Bleibt man hingegen ausschließlich beim topographischen / länderkundlichen "Fliegenbeinzählen" stehen⁶, nur weil zum Beispiel der vor ein paar Jahren aufgestellte Stoffverteilungsplan das Thema nicht berücksichtigt, ergeben sich Konsequenzen für die Schulgeographie. Der Bedeutungsverlust würde sich verstärken, wenn Lehrer/-innen nicht imstande wären, aus der Stofffülle die zur Zeit "richtige" didaktische Auswahl vorzunehmen⁷. Dies setzt eine sensibilisierte Problemwahrnehmung voraus, an der es vielleicht mangelt. Daher ist DAUM zuzustimmen⁸: "Entweder wird Schluß gemacht mit dieserart Verbiederung und Deformierung der Welt oder die Glaubwürdigkeit der Geographen geht vollends verloren! Die umwälzenden Veränderungen der Welt in den letzten Monaten und Jahren fordern unbedingt dazu heraus, auch den Blick auf diese Welt zu verändern. Mehr aufbrechen statt zudecken!"

2. "Zuwanderungsdruck" – eine Umschreibung auf dem paradigmatischen Prüfstand

So kommen Geographielehrer/-innen nicht umhin, aufgrund der Asylproblematik ihre Stoffauswahl und Unterrichtsthematik den aktuellen Erfordernissen anzupassen. Ohne den von HARD angesprochenen Konformismusvorwurf⁹ fürch-

ten zu müssen, ist Zeitgeistabhängigkeit diesmal wirklich angebracht¹⁰. Die Frage ist nicht, ob sich eine Lehrkraft konformistisch verhält, sondern wem sie nachfolgt. Ein Abweichen vom bisherigen Lehrplan ist für Schulgeographen schon deshalb relevant, weil es an die Substanz des demokratischen Rechtsstaates geht. Für die Geographie (-didaktik) gehört neben dem Aufgreifen zeitlich aktueller Themen dazu, wie diese aufgearbeitet (vgl. OSSENBRÜGGE 1983) und vermittelt werden. Lehrkräfte müssen sich fragen lassen, wozu sie ihre unterrichtlichen Inhalte verwendet sehen wollen und wozu nicht. Dementsprechend ist die Unterrichtsgestaltung vorzunehmen (vgl. SCHMIDT-WULFFEN 1982).

Die Asylproblematik ist hinreichend bekannt. Im Zusammenhang mit der besonders in Ballungszentren hohen Ausländerquote werden Begriffe wie "Einwanderungsland" oder "Zuwanderungsdruck" formuliert (vgl. BADE 1992), die politisch höchst umstritten sind. Während dem 'linken' Parteienspektrum eher der als Ausdruck von Liberalität und Menschenrecht verstandene ungehinderte Zustrom von Ausländern zuzuschreiben ist betont das 'rechte' Parteienspektrum die Notwendigkeit durchgreifender administrativer Maßnahmen, um der 'Überfremdung' und dem 'Ausverkauf' des eigenen Landes Herr zu werden. Zwischen diesen (Extrem-) Positionen gibt es eine bunte Vielfalt verschiedener Ansichten und Interessenkoalitionen. Dies ist deshalb wichtig zu wissen, weil auch Geographielehrer/-innen politische Einstellungen haben, die eher der einen oder eher der anderen Richtung zuzuordnen sind. Ein Unterrichten unbeeinflusst von politischen Grundhaltungen, nur als geographischer Fakten- und Fachwissenvermittler, erscheint kaum möglich. Solcherlei idealtypische Konstruktionen – einem ahistorischen und apolitischen Neutrum entsprechend – sind mehr Wunsch denn Wirklichkeit. Ein Beispiel mag dies verdeutlichen.

Je nach politischem Gusto wird der / die Geographielehrer/-in in der Zunahme der Zuwanderungen einerseits die Ursachen für Fluchtbewegungen in der Bundesrepublik Deutschland selbst suchen. Einer Bundesrepublik, die sich, wie FALK (1986) beschreibt, durch neokoloniale Wirtschaftsinteressen und Handelsbeziehungen an der ökonomischen Ausbeutung der Dritte-Welt-Länder beteiligt, viel zu geringe Preise für importierte Rohstoffe zahlt, damit Entwicklungschancen verhindert und die Verelendung breiter Massen zuläßt. Aus anderer Perspektive gesehen (vgl. FANGER 1986) sind viele Entwicklungsprobleme durch marode Wirtschaftssysteme, ineffiziente Leistungserbringung, korrupte

Beamte / Politiker etc. größtenteils selbstverschuldet. Probleme, die zur Zuwanderung führten, haben mit der Bundesrepublik Deutschland nicht das geringste zu tun, gäbe es nicht das internationale Wohlstandsgefälle, das Zuwanderungen attraktiv macht und kriminelles Verhalten (Schlepperbanden, Mehrfach- Asylbeantragung) begünstigt.

Wir merken, daß 'Zuwanderungsdruck' vollkommen unterschiedlich interpretiert werden kann. Vielleicht liegt darin auch das Manko, warum diese Thematik zurückhaltend behandelt wird. Denn wenigstens zwei Haupt-Denkrichtungen sind möglich. Im ersten Fall erscheint der Industriestaat Bundesrepublik Deutschland als Teil einer komplex verflochtenen Weltökonomie, die ihren Reichtum auf die ungerechtfertigte Ressourcenausbeutung anderer Länder gründet und damit wirtschaftliche und soziale Disparitäten hervorbringt und verschärft. Im zweiten Fall geht die Bundesrepublik Deutschland international zwar vielfältige Handelsbeziehungen ein; entscheidend ist jedoch, daß diese Beziehungen zwischen per definitionem gleichstarken unabhängigen Partnern erfolgen und keine Ausbeutungsverhältnisse existieren. Im liberalen Warenverkehr haben es die Partnerländer getreu der Maxime "Angebot und Nachfrage regeln den Preis" in der Hand, höhere Gewinne mit ihren Produkten zu erzielen und damit Entwicklungsdisparitäten abzubauen.

Die beiden angeführten Positionen besitzen zwar viele Schattierungen, sie symbolisieren jedoch darüber hinaus, wie objektiv bestehender 'Zuwanderungsdruck' subjektiv interpretiert werden kann. Folgt der / die Geographielehrer/-in eher der 'Fremdschuldthese' oder eher der 'Selbstschuldthese', dem 'Partnerkonzept'? Werden wirtschaftsgeographische Karten über landwirtschaftliche Produkte für eine chorologische Beschreibung des selbstverantworteten Landbaus der Kleinbauern genutzt oder zum Nachvollziehen eines von international tätigen Agrarkonzernen zu verantwortenden weltmarktabhängigen 'Anbaudiktats' herangezogen? Sind die bestehenden, objektiv nachweisbaren und kartographisch ausgearbeiteten Entwicklungsindikatoren tatsächlich Anlaß zur Emigration / Migration oder dienen sie lediglich als Vorwand, um die erfolgte Zuwanderung und die begehrte Aufnahme im Nachhinein zu legitimieren? Nicht in der Beschreibung von 'Zuwanderungsdruck' liegt das Problem, sondern in seiner Erklärung. Denn was statistisch durchaus glaubhaft nachvollziehbar ist, muß individuell nicht in Handlung umgesetzt worden sein¹¹.

3. Lebensorte und Heimaten: Zur Topographie von Katastrophen, Flucht und Terror

Welche Beiträge können Schulgeographen mit ihrem ohnehin nur ein- / zwei-stündigen 'Kurzfach' vermitteln? Sicherlich reicht es nicht aus, in diesen wenigen Stunden eine komplexe Analyse der Ursachen von Fluchtbewegungen und Ausländerhaß zu versuchen. Oft fehlt auch – man muß es sich nur eingestehen – das nötige Hintergrundwissen dazu. Gemeinsam mit Fachkollegen und -kolleginnen und / oder in Unterrichtsstunden anderer Fächer ist es jedoch möglich, spezifisch geographische Beiträge zu liefern. Mit ihnen kann man genauer in Erfahrung bringen, wo und aus welchem Anlaß Katastrophen vorkommen, Fluchtbewegungen ausgelöst werden und Terror existiert. Das weltweite Grauen ist nicht einfach so da, es hat Orte, es ist lokalisierbar.

Ausgehend von der hiesigen Problematik, sind die Bedingungen retrospektiv zu verfolgen, denen die Emigranten / Migranten ausgesetzt waren und denen die daheimgebliebene Bevölkerung noch ausgesetzt ist. Die Lebensorte und Heimaten, Fluchtwege und Herkunftsländer sind zu thematisieren. Es empfiehlt sich darüber hinaus, die ursprünglichen Lebensbedingungen mit den neuen Lebensorten hier zu vergleichen. Auf diese Weise erhalten wir eine genauere Topographie von Katastrophen, Flucht und Terror, die die motivationalen Hintergründe für Flucht und die gesellschaftlichen Reaktionen hierzulande aufzuzeigen imstande sein kann.

Schauen wir über den 'Zaun', der Disziplinen üblicherweise umgibt: Es gibt bereits eine Fülle geographiedidaktisch interessanter Materialien, die von anderen Fachgebieten oder interdisziplinär besetzten Arbeitsgruppen vorgelegt worden sind. Der Bezug der Schriften und Periodika ist zum Teil kostenlos; teilweise sind Klassensätze für die Schülermitarbeit erhältlich. Einige Publikationen weisen einen Raumbezug auf, in anderen findet sich die Darstellung allgemeiner, übergreifender Aspekte. Wegen der sich schnell verändernden Situationen sollte zusätzlich auf den gelegentlichen Einsatz von Grafiken aus Tages- / Wochenzeitschriften nicht verzichtet werden.

Grob eingeteilt, lassen sich folgende Schwerpunkträume der Berichterstattung herauskristallisieren:

- Bereits abgelaufene, historische Prozesse: Emigration / Migration vorwiegend aus ostdeutschen Gebieten am Ende des Zweiten Weltkrieges und danach (vgl. LEHMANN 1991).
- Sogenannte Gastarbeiterwanderungen aus mediterranen Ländern zum Ende der fünfziger Jahre und später.
- Hungerkatastrophen und Kriege im Bereich der Dritte-Welt-Länder, vorwiegend Afrika (vgl. ROTH 1978; UNHCR, 1992).
- Aus- und Übersiedlerproblematik aus osteuropäischen Ländern und asiatischen Landesteilen der ehemaligen Sowjetunion (vgl. NOETZEL / KAJTAR 1988; BUNDESZENTRALE... 1989).
- Weltweites Asylantenproblem mit derzeitigem Schwerpunkt auf wenige osteuropäische Länder und Darstellungen allgemeiner Lebenssituationen in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. BUNDESZENTRALE... 1988, 1992; DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND 1992; METZLER VERLAG 1992; SCHMIDT 1992).

Es fällt auf, daß die Gastarbeiterzuwanderung geographiedidaktisch in ausreichendem Maße aufgearbeitet worden ist, während die Aufarbeitung anderer Migrationsarten erst beginnt. Der Anfang ist, insbesondere mit Heft 78 der Zeitschrift "Geographie und Schule" (vgl. SCHMIDT 1992), getan. Nicht auszuschließen, daß sich der Perspektivenwechsel weiter fortsetzt und zu einer Erweiterung / Differenzierung des Themenspektrums führt. Da bei der Behandlung des Themas vorwiegend Statistiken, Grafiken und Karten über räumliche Ausländerverteilungen und Herkunftsgebiete (Quell- und Zielströmungen) eingesetzt werden (vgl. METZLER VERLAG 1992), ist zu fragen, ob sich der Geographieunterricht in der Behandlung dieser Ebene erschöpfen darf?

Will man über die deskriptive Kartographie hinausgehen und Zugänge auch zur Erklärung der regional so dispers auftretenden Problematik finden, muß die für Schüler/-innen hohe Abstraktionsebene der kartographisch bilanzierenden Massenverteilung zeitweilig verlassen werden. Es bietet sich daher an, auf Materialien zurückzugreifen, die die Aussagefähigkeit der Grafiken und Statistiken unterstützen, von kompetenten Personen vor Ort verfaßt worden sind und zum Teil biographische Komponenten der Asylsuchenden, Flüchtenden, Aussiedelnden enthalten¹². Nur so läßt sich die Situation in den ehemaligen Lebensorten und alten Heimatorten besser begreifen. Der über Statistiken etc. zu vermittelnden

strukturellen (rationalen) Ebene ist die personale (emotionale) Ebene hinzuzufügen. Erst aus der Verbindung beider Ebenen, aus einem ständigen Wechsel zwischen ihnen, werden die für das offene Nachvollziehen der strukturellen Ebene so wichtigen Motivationsschübe und Interessenkonstellationen der Emigranten / Migranten deutlich.

Natürlich ist eine ausreichende Behandlung des Themas nicht ohne Bezug zu den hiesigen Lebensorten vorstellbar, ergeben sich doch drastische wohn- und wohnumfeldabhängige Eingriffe in die Lebensverhältnisse der direkt Betroffenen und ihrer (deutschen) Nachbarschaften. Wer bereit ist, ein solches Thema unterrichtlich zu behandeln, sollte nicht vergessen, Schüler/-innen, wo eben möglich, in einen direkten Kontakt zur "Dritten Welt bei uns" (HOFFER) zu bringen. Das Erkunden der fremden Lebensumwelten, die Exkursion zum Containerdorf oder zum ehemaligen Kasernengelände und das (mühsame) Gespräch mit Betroffenen¹³ sollen dem Angst- und Vorurteilsabbau dienen und eventuell private Hilfsaktionen nach sich ziehen. In jedem Fall wird jedoch zunächst auf Seiten der Schüler- und Lehrer/-innen eine gewisse Angsthaltung zu verspüren sein, wie sie SCHNURER (1986) anfänglich beim Besuch Hildesheimer Roma- und Sintilager erlebte.

Es entspricht keineswegs einer Stigmatisierung der Bevölkerung betroffener Gebiete, wenn als Diskussionsanreiz Karten / Grafiken mit den räumlichen Schwerpunkten des neo-faschistischen Terrors in den Geographieunterricht eingebracht werden. Zwar ist feststellbar, daß es immense regionale Disparitäten der Gewaltanwendung gibt. Sie ausschließlich der in diesen Gebieten lebenden Bevölkerung anzulasten, erscheint jedoch vollkommen falsch. Zum einen ist zu berücksichtigen, daß es reisende Gewalttäter gibt, zum anderen dürfte ein Großteil solcher Aktionen überregional gesteuert / koordiniert sein. Entscheidend für die unterrichtliche Interpretation ist hier nicht das geballte Auftreten des Terrors allein, sondern wie die Mehrheit der deutschen Regionalbevölkerung darauf reagiert (z. B. Gegendemonstrationen oder Beifallklatschen). Ferner wird zu fragen sein, aus welchen administrativen Gründen die Standortdichte der Heime und Unterkünfte sowohl regional als auch innerstädtisch so disparitär ist und räumliche Schwerpunkte des Terrors (Orientierungspunkte für neo-faschistische) Aktionen geradezu prädestiniert.

Die Topographie von Katastrophen, Flucht und Terror erschöpft sich zunächst in dem Sichtbarmachen bereits abgelaufener oder gerade ablaufender Prozesse. Über eine solche Zustandsbeschreibung hinaus bestehen jedoch inhaltliche Anknüpfungspunkte zu weiterführender Analyse und aktueller Gesellschaftskritik. Wenn deutsche Schülerinnen, "die zu den Verlierern der Konkurrenz um Bildungstitel gehören" (ZINNECKER), ebenfalls von Verdrängungsprozessen am Ausbildungsstellen-, Arbeits- und Wohnungsmarkt betroffen sind, werden neue Bildungsinhalte (über-)lebenswichtig. Eine innovative Geographiedidaktik, die sich veränderten Perspektiven und Themen annimmt, kann davon bildungspolitisch nur profitieren.

4. "Noit meer!"¹⁴ oder: haben wir aus der Disziplingeschichte etwas zu lernen ?

Besteht nicht die Gefahr, erst durch die geographiedidaktische Thematisierung der gesellschaftlichen Krise auf die Problematik hinzuweisen, sie aufzuwerten, akzeptabel zu machen und letztlich einem Rassismus / Neo-Faschismus zuzuarbeiten? Wäre es nicht besser, schweigend hinwegzusehen, bis sich die Probleme von selbst erledigt haben ? Zwar ist die augenblickliche Situation nicht mit der gegen Ende der Weimarer Republik vergleichbar; Indikatoren, die Parallelen andeuten, sind jedoch auszumachen (Wirtschaftskrise, Massenarbeitslosigkeit, Neue Armut, Radikalisierung, Gewaltausübung etc.). Daher erscheint es wichtig, sich der eigenen Disziplingeschichte rechtzeitig zu erinnern.

Tatsächlich ist in der Disziplingeschichte nachweisbar, daß lange vor Einführung des NS-Systems offene und latente Sympathien mit den rassistischen NS-Ideologien in Fachzeitschriften und Schulbüchern vorhanden waren¹⁵. Der 'Bruch' vom 30. Januar 1933 war nur vordergründig als solcher zu erleben. In Wirklichkeit war der Beginn des NS-Zeitalters der (erste) Höhepunkt einer sich kontinuierlich aufbauenden Entwicklung¹⁶. Noch ist nicht genau analysiert, warum die unterschwellige Adaption an nationalsozialistische Themen bereits in der Weimarer Republik so gut funktionierte. Es ist anzunehmen, daß die politischen Präferenzen einzelner Geographen eine bedeutende Rolle gespielt haben. Damit wird aber noch nicht die breite und schnelle Akzeptanz erklärt, mit der die "innovativen braunen Thesen" Eingang in die Schul-/ Geographie fanden.

Die Professorenschaft nahm zwar ... die Machtergreifung Hitlers zunächst mit einiger Reserve auf, und es gab auch nicht allzu viele Dozenten, die offen für die Bewegung Partei ergriffen. Aber die meisten schwiegen – von mutigen Ausnahmen abgesehen – als die Bücherverbrennungen stattfanden, als Freiheit und Internationalität der Wissenschaft immer mehr eingeschränkt wurden und stattdessen, wenn es noch harmlos war, provinzielle Enge aufzog" (TRÖGER, 1986, S. 9).

Schaut man nur auf die prädestinierten Vertreter der NS-Geographie, so verkürzt man seinen Blick. Die NS-Ideologie konnte sich unter anderem nur deshalb durchsetzen, weil die breite Masse inaktiv, gleichgültig und tatenlos zusah. Vermutlich haben die allermeisten Erdkundeführer unpolitischen Landschaftsbeschreibungen exotischer Länder, physiogeographischen Themen und / oder topographischen Kenntnissen zu einem Zeitpunkt gehuldigt, als die Existenz der Weimarer Republik auf des Messers Schneide stand. Dies würde der Auffassung führender Historiker entsprechen, daß in der Weimarer Republik sehr viele Lehrkräfte politisch dem konservativen und national-liberalen Lager angehörten (vgl. TRÖGER 1986). Ein Weimarer Desaster und einen NS-Staat darf es aber nie wieder geben! Hier sind alle demokratischen Lehrkräfte aufgefordert, gegen absehbare, verhängnisvolle Entwicklungen zu arbeiten. Aus der Disziplingeschichte läßt sich lernen, daß es die 'schweigende Mehrheit', ein falsch verstandenes Demokratieverständnis und heimliche Sympathien mit den neuen Machthabern waren, die die faschistischen Strömungen verniedlichten und hochkommen ließen. Geographielehrer/-innen heutzutage können im demokratischen Rechtsstaat offensiv gegensteuern und auf mehr differenziertes Wissen hinarbeiten. Die Thematisierung von Asyl- und Ausländerhaß, Flucht und Vertreibung im Geographieunterricht ist ein geeignetes Mittel hierzu.

Anmerkungen

- 1) Das Bundeskriminalamt in seiner dpa - Mitteilung vom 8.12.1992: Registrierte ausländerfeindliche Straftaten 1991: 2.462, 1992: 4.587; Brand- und Sprengstoffanschläge 1990: 137, 1991: 546, 1988 (Nov.): 556. 21 Menschen kamen ums Leben.
- 2) Vgl. SHELL-Jugendstudienautor ZINNECKER dazu in: Der Spiegel, Nr. 45, vom 2. 11. 1992, S. 113ff.

- 3) Ohne unterstellen zu wollen, daß (bewußt) weggesehen und verschwiegen wird: Bislang liegen weitaus mehr religions- und sozialkundliche als geographische Materialien vor (vgl. z. B. METZLER VERLAG 1992). Liegt es da nicht nahe, die curriculare Kompetenz den Unterrichtenden anderer Schulfächer (sofern nicht identisch) zuzugestehen und zu hoffen, diese werden sich der Thematik schon annehmen?
- 4) Ausländeranteil Bundesrepublik Deutschland (Altländer 1990): Grundschulen: 11,6 %; Hauptschulen: 18,5 %; Realschulen: 8,0 %; Gymnasien: 5,0 %; Sonderschulen: 17,7 % (Quelle: BMBW, Grund- und Strukturdaten 1991 / 1992, S. 74f., Bonn 1991).
- 5) Neu eintreffende Asylanten-, Aus- / Übersiedlerkinder etc. werden auch ohne deutsche Sprachkenntnisse den Grund- und Hauptschulen zugewiesen, die eine mühsame und nicht spannungsfreie 'Integration' (ohne zusätzliche Bereitstellung von Förderstunden) versuchen sollen. Kinder aus zehn verschiedenen Nationen in einer Schulklasse zu haben, ist keine Seltenheit mehr.
- 6) Diese Gefahr besteht vor allem schulartspezifisch, wie sich durch eine regionale empirische Erhebung (vgl. WAGNER 1991) nachweisen ließ. Der Anteil der Geographielehrkräfte ohne Fachfakultas war in Haupt- und Sonderschulen am höchsten, da das Nebenfach Geographie oftmals zur Deputatsausstattung für das Klassenordinariat gehörte (GY: 0 %; RS: 2,4 %; HS: 28,1 %; SoSch: 40 %). "Ginge es nach dem schulartspezifischen Bewertungsverhalten der Fachlehrerinnen, wäre die 'Länderkunde' keineswegs 'tot', sondern ein in bildungshierarchisch 'niedrigen' Schularten sehr wichtiges / immer wichtiger werdendes Zentralparadigma schulgeographischen Unterrichts" (vgl. ebenda, S. 58).
- 7) Zugegeben, Schulgeographen haben "schon immer" und mehr als Vertreter anderer Schulfächer über "die Welt da draußen" berichtet, gehört doch die "Welt(erd-)kunde" zu den konstitutiven Elementen der Geographie. Ob sie aber auch Migrationsbewegungen und deren Ursachen (z. B. NO – Brasilien: Transamazonica, Indianerausrottung, Siedlungen, Kampf der Großgrundbesitzer gegen Kleinbauern, Dürre etc.) angesprochen haben, ist nur im Einzelfall nachzuvollziehen.
- 8) DAUM, Egbert: "Probleme und Chancen einer geographischen Weltdeutung"; in: Rundbrief Geographie, H. 113, S. 3-4, Marburg / Bonn 1992
- 9) "Der 'Zeitgeist'... redet den Leuten ein... daß die Verhältnisse, wie sie gerade sind, schließlich so aussehen, als seien sie die Seinsstruktur. Die Phantom – Loyalität der Geographen zur 'Sache' oder zum Aufbau des Seins hat so seine reale Basis in seiner Loyalität zu den herrschenden (räumlichen) Verhältnissen". (HARD 1979, S. 25)
- 10) Unterrichtsinhalte sind – stärker als in den 'reinen' Fachwissenschaften – fließend. Durchweg traditionelle Inhalte (wann wurde die Tradition begründet, wie lange wurde sie aufrechterhalten ?) gibt es zunehmend weniger, da sie starkem externen 'Druck' (Veränderbarkeit gesellschaftlicher / fachlicher Ansprüche, didaktische Relevanz) unterworfen sind. Zwar sind durchaus hin und wieder aufkeimende Sehnsüchte nach einer Renaissance vergangener didaktischer Epochen festzustellen. Das Auf und Ab zwischen der Verteidi-

gung traditioneller Positionen, und dem Hereintragen multidisziplinärer Modernismen ist für jede Fachdidaktik konstitutiv: "Brüche" und "Umbrüche", "Revolutionen" und Versuche zur "Konterrevolution" spiegeln (in Anlehnung an KUHN) die (zyklischen) Phasen der (beständigen) Anpassung an den jeweils vorherrschenden "Zeitgeist" wider.

- 11) Anders ausgedrückt: Sind die sich hier meldenden Ausländer wirklich immer von Problemen in ihrer Heimat betroffen oder geben sie es nur vor (Problem der nationalen Eliten)? Die Masse der Verelendenden hat, wie bei der Hungerkatastrophe in Äthiopien, gar nicht die Informationen, die Macht und die Mittel, ihrer trostlosen Lage (nach Europa) zu entfliehen. Vgl. dazu die kritische, lesenswerte und desillusionierende Arbeit von GLUCKSMANN / WOLTON 1987.
- 12) Ein hervorragendes Medium hierzu sind die periodischen Veröffentlichungen der UNHCR (1992).
- 13) Besonders an Grund- und Hauptschulen kennen sich die deutschen und ausländischen (Aus- / Übersiedler-, Asylanten- und Flüchtlings-) Kinder bereits aus dem Unterricht. Die Kontakte bleiben allerdings zumeist auf den vormittäglichen Schulbesuch beschränkt.
- 14) Niederländisch; zu deutsch: Nie wieder ! Vereinsname einer (inter-)regional tätigen Vereinigung von deutschen und niederländischen Verfolgten des Zweiten Weltkrieges im deutsch-niederländischen Grenzgebiet.
- 15) "Abgesehen von den wenigen Äußerungen (gegen die NS-Politik, Anm. d. Verf.) vor 1933 beeilten sich Geographen schon zu Beginn der nationalsozialistischen Herrschaft, dem Regime die Referenz zu erweisen. Damit nicht genug, wird nach der Etablierung des Faschismus in Deutschland innerhalb wissenschaftlicher Beiträge oft der Bezug zu entsprechenden politischen Themen und Ereignissen gesucht, um die Bedeutung des Faches für das herrschende Regime hervorzuheben. Im Extrem gehen solche Versuche von Einschmeichelung so weit, den staatlich verübten Terror entweder mit technokratischen Argumenten oder dem plumpen Appell an das 'gesunde Volksempfinden' zu rechtfertigen". (HEINRICH 1991, S. 105)
- 16) "Die Geographie im Nationalsozialismus... bedeutet daher... keine Zäsur in der disziplinhistorischen Kontinuität, sondern den Kumulationspunkt bereits traditioneller Strömungen. Erwähnenswert für diese Strömungen war nicht nur die Unterstützung der konservativen Geisteshaltung der 'staatlichen Autorität' seitens der Geographen, sondern auch der Wunsch einer konkreten, aktiven politischen Umsetzung geographischer 'Forschung' im Rahmen der Geopolitik". (SCHUSTER 1991, S. 52f.)

Literaturverzeichnis

BADE, K.J. (1992)*: Ausländer, Aussiedler, Asyl in der Bundesrepublik Deutschland (Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung). – Hannover / Bonn.

- BUNDESMINISTER FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT (Hg., 1992)*: Pressespiegel Entwicklungspolitik (div. Ausgaben, 14-tgl.). – Bonn.
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hg., 1988)*: Menschen auf der Flucht (Zeitlupe Nr. 22). – Bonn.
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hg., 1989)*: Aus-siedler... Deutscher als wir (PZ Nr. 56). – Bonn.
- BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hg., 1992)*: Ausländer (Informationen zur politischen Bildung, H. 237). – Bonn.
- DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND (Hg., 1992)*: Einwanderungsland Deutschland: Fremd im eigenen Land (6 Arbeitshefte). – Düsseldorf.
- EVANGELISCHES MISSIONSWERK (Hg., 1990)*: Macht hoch die Tür... – Hamburg.
- FALK, R. (1986): Die heimliche Kolonialmacht – Bundesrepublik und Dritte Welt. – Köln.
- FANGER, U. (Hg., 1986): Krisenherde in der Dritten Welt – eine Bedrohung des Weltfriedens? – Freiburg.
- GLUCKSMANN, A. / WOLTON, T. (1987): Politik des Schweigens – Hintergründe der Hungerkatastrophe in Äthiopien. – Stuttgart.
- HARD, G. (1979): Die Disziplin der Weißwäscher – Über Genese und Funktion des Opportunismus in der Geographie. – In: SEDLACEK, Peter (Hg.): Zur Situation der deutschen Geographie zehn Jahre nach Kiel (Osnabrücker Studien zur Geographie Bd. 2), S. 11 - 44. – Osnabrück.
- HEINRICH, H.-A. (1991): Politische Affinität zwischen geographischer Forschung und dem Faschismus im Spiegel der Fachzeitschriften. (= Gießener Geographische Schriften, H. 70). – Gießen.
- LEHMANN, A. (1991): Im Fremden ungewollt zuhaus – Flüchtlinge und Vertriebene in Westdeutschland 1945 – 1990. – München.
- METZLER VERLAG (Hg., 1992): Metzler aktuell: Rechtsextremismus – Gefahr von rechts (Jan.); Deutschland: Einwanderungsland (Mai); Rostock und die Folgen: Ausländerfeindliche Ausschreitungen (Nov.); Das Weltflüchtlingsproblem (Nov.). Arbeitsblätter für Geographie und Wirtschaft, Zeitgeschichte und Politik. – Stuttgart.
- NOETZEL, G. / KAJTAR, M. (1988): Spätaussiedler aus Rumänien im Ostalbkreis – Aus den Lebensverhältnissen in der alten Heimat. – Schwäbisch Gmünd.
- OSSENBRÜGGE, J. (1983): Politische Geographie als räumliche Konfliktforschung – Konzepte zur Analyse der politischen und sozialen Organisation auf der Grundlage anglo-amerikanischer Forschungsansätze. (= Hamburger Geographische Studien, H. 40). – Hamburg.

- ROTH, J. et al. (1978): Geographie der Unterdrückten – Die Kurden. – Reinbek.
- SCHEUCH, E. / SCHEUCH, U. (1992): Wie deutsch sind die Deutschen ? – Eine Nation wandelt ihr Gesicht. Bergisch Gladbach.
- SCHMIDT, K.-L. (Hg., 1992): Bevölkerungswanderung (Geographie und Schule, 14. Jg., H. 78). – Köln.
- SCHMIDT-WULFFEN, W. (1982): Katastrophen: Natur- und Sozialkatastrophen. – In: JANDER, L. / SCHRAMKE, W. / WENZEL, H.-J.: Metzler Handbuch für den Geographieunterricht, S. 137 - 143, Stuttgart.
- SCHNURER, J. (1986): Lustig ist das Zigeunerleben (Schulgeographie in der Praxis, Bd. 6). – Köln.
- SCHUSTER, W. (1991): Der Erdkundeunterricht als Instrument der politischen Erziehung an Höheren Schulen im Nationalsozialismus – Eine Analyse unter besonderer Berücksichtigung von Kontinuität und Wandel in Lehrplänen und Schulbüchern in Österreich ("Ostmark"). (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 7). Wien.
- TRÖGER, J. (Hg., 1986): Hochschule und Wissenschaft im Dritten Reich. – Frankfurt a. M. / New York.
- UNHCR / DER HOHE FLÜCHTLINGSKOMMISSAR DER VEREINTEN NATIONEN (Hg., 1992)*: Flüchtlinge – Brennpunkt Hungersnot (vierteljähr.). Genf.
- WAGNER, H.: Lehrereinsatz, Interessenvertretung und didaktische Innovationen. Bildungsökonomische und wissenschaftssoziologische Aspekte zur Lage der Schulgeographie. – Bad Bentheim.

* = Der Bezug dieser Publikationen und Periodika ist kostenlos.