



---

## **Unpolitische „politische Bildung“ durch Geographie? Eine disziplingeschichtliche Skizze**

**Achieving an Unpolitical “Political Education” by Means of Geography? A  
Historical Sketch**

**Hans-Dietrich Schultz** 

### **Zitieren dieses Artikels:**

Schultz, H.-D. (2016). Unpolitische „politische Bildung“ durch Geographie? Eine disziplingeschichtliche Skizze. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education*, 44(4), S. 5-36. doi 10.18452/23265

### **Quote this article:**

Schultz, H.-D. (2016). Unpolitische „politische Bildung“ durch Geographie? Eine disziplingeschichtliche Skizze. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education*, 44(4), pp. 5-36. doi 10.18452/23265

# Unpolitische „politische Bildung“ durch Geographie? Eine disziplingeschichtliche Skizze

*Achieving an Unpolitical “Political Education” by Means of Geography?  
A Historical Sketch*

**Hans-Dietrich Schultz**

## Zusammenfassung

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurde der Ruf nach einer Erziehung für den Staat durch die Schule immer lauter. Der Beitrag der Geographie hing davon ab, wie sie mit der damals gefestigten Zweiteilung der Wissenskultur umgehen würde: Die Naturwissenschaften kümmerten sich um die Natur, die Geisteswissenschaften um den Geist nebst Artefakten. Die Geographie, die beide Seiten bediente, stand somit vor dem Problem, entweder einen Dualismus zu akzeptieren oder diesen Gegensatz zu überbrücken. Letzteres wollte die Länderkunde, die auch bildungspolitisch abgesegnet wurde. Allerdings führte ihr Weg primär über die Natur zur Seite des Geistes. Der Beitrag der Geographie zur politischen Bildung sollte folglich zeigen, dass alles menschliche Leben, auch das politische, von der Natur der Erdoberfläche mitbestimmt wurde und sich an ihr als Norm ausrichten sollte. So wurde in einem naturalistischen Fehlschluss vom Sein auf ein Sollen geschlossen und Politik zum Vollzug von Naturgeboten, wofür es keine persönliche Verantwortung gab. Das zentrale Medium zur Durchsetzung dieses Weltbildes war die Karte. Die heutige Geographie hat sich von dieser naturlastigen Version, die fachlich sein wollte, aber parteilich war, verabschiedet. Im populärwissenschaftlichen Bereich lebt sie fort. Aus der Beschäftigung mit der Disziplingeschichte kann gelernt werden, wie problematisch solch ein Ansatz ist, der aus physischen Objekten normative Empfehlungen für die Politik ableitet, statt Politik als Zusammenspiel von Raumimaginationen, Interessen und Machtansprüchen zu verstehen.

**Schlüsselwörter:** Gepolitische Bildung, Länderkunde, naturalistischer Fehlschluss, Lernen aus Geschichte

## Abstract

*At the end of the 19<sup>th</sup> century the call for education for citizenship in school education became more and more heard. The contribution of the subject of geography depended on how it decided to deal with the consolidated scientific cultures that were characterized by a divide between the natural sciences concerned with nature and the humanities concerned with ideas including artefacts. Serving both cultures, the subject of geography had to decide to either accept the dualism or to bridge the dichotomy. The latter was the aim of regional geography, which was also supported by education policies. However, the path chosen mainly led from nature to spirit. Consequently geography’s contribution to political education was seen in demonstrating, that all human life including politics was determined by the natural features on the surface of the earth, which should thus also be accepted as a normative guideline. Hence, by way of a naturalistic fallacy, it was concluded, that the being implied the norm and that politics was nothing but a way to translate natural norms into action without any recurrence to personal responsibility. The central means to promote this view was the map. Although today’s scientific geography has dismissed the naturalistic view that claimed to be purely content-based, but was nonetheless biased, it still thrives in the realm of everyday knowledge. Disciplinary history can show the problematic implications of an approach that wants to deduce political decisions from physical objects, instead of understanding politics as interplay of spatial imaginations, political interests and claims to power.*

**Keywords:** *political education, regional geography, naturalistic fallacy, learning from history*

## 1 Problemlage<sup>1\*</sup>

Das 19. Jahrhundert hat allerlei Beinamen bekommen, so galt und gilt es u.a. als das Jahrhundert der Nationalstaatsidee, der Entdeckungsreisen, der Industrialisierung und nicht zuletzt des Kolonialismus und Imperialismus. Bildungspolitisch brachten die stürmisch voranschreitenden Naturwissenschaften alte Gewissheiten zum Einsturz. Erfolgsverwöhnt und selbstbewusst drangen sie über ihren engeren Kreis hinaus in traditionelle Bereiche der Geisteswissenschaften vor und setzten dem humanistischen Allgemeinbildungsideal ein realistisches entgegen, dem vom altphilologischen Gegner „alles Böse [...] in die Schuhe“ (BRÜGGEMANN, 1967, 54) geschoben wurde. Besonders schwer wog der Vorwurf, durch das *Nützlichkeitsprinzip* die Mitte des schulischen Bildungsauftrags zu verfehlen: dem Schüler den Weg zu Gott zu ebnen. All diese Strömungen spiegelten sich auch in der Geographie und Schulgeographie wider, wobei speziell der Bildungskampf zwischen Humanismus und Realismus heftige Kontroversen auslöste. Zu Beginn der 1890er Jahre prophezeite dann der Jurist Adolf Exner in seiner Antrittsrede als Rektor der Wiener Universität ein neues „Zeitalter“: „Dieses zwanzigste Jahrhundert, an dessen Schwelle wir stehen, wird ein politisches Jahrhundert sein. Wer ihm gewachsen sein will, wird politischer Bildung bedürfen“ (EXNER, 1891, 52).

Exner verstand darunter die geschulte Beobachtung und geistige Verarbeitung politischer Körper und sozialer Tatsachen der Gegenwart, die es in einen Kausalzusammenhang zu bringen und in ihren historischen Bezügen zu erkennen sowie in ihrer künftigen Entwicklung zu übersehen gelte. Mit Blick

auf die Zukunft war für ihn politisch gebildet, wer einsehen konnte, was politisch notwendig und was unmöglich war, wobei er davon ausging, dass „die Erscheinungen der politischen Welt mit derselben Nothwendigkeit“ von jenen „Causalzusammenhängen“ beherrscht und somit auch „berechenbar“ sein würden „wie die sogenannten Naturgesetze die Veränderungen in der mechanischen“ Welt, jedoch „nicht exact und absolut, sondern nur annähernd und nach Wahrscheinlichkeit“ (EXNER, 1891, 37–38). „Je tiefer“ der politisch Gebildete bis zu den „wirklichen politischen Hergänge“ vordringe, desto deutlicher werde er sehen, „wie bedingt und beschränkt darin der Spielraum des nach landläufiger Vorstellung freien Eingreifens einzelner Persönlichkeiten“ (EXNER, 1891, 38) sei.

Doch so sehr Exner die politische Bildung in die Nähe der Naturwissenschaften rückte, so sehr betonte er zugleich das Trennende gegenüber diesen, wenn er sich von der Etablierung einer „politischen Weltanschauung“ durch die Universitätslehrer das Ausstrahlen eines „geistigen Elementes“ auf die Studierenden erhoffte, das den „Bannkreis der herrschenden Ideen“ durchbrechen und „den immer noch in der Luft liegenden naturwissenschaftlichen Chauvinismus“ zurückdrängen werde, so dass „auch bei dem letzten Jünger der Naturwissenschaft eine Ahnung davon entstehen“ könne, „dass es jenseits dessen, was man schneidet, misst und wägt, eine Welt von wirklichen Grössen gibt, die zu ergründen und zu beherrschen eine ebenso würdige und wichtige Aufgabe menschlicher Kraft ist, als die Erforschung der Natur“ (EXNER, 1891, 52). „Wieder, wie ehemals, wird man die grössten Hörsäle sich

füllen sehen mit Wissbegierigen aller Fachzweige, die als echte akademische Bürger nicht bloß Brotkenntnisse suchen, sondern ein umfassende Weltanschauung und vielseitige Bildung“ (EXNER, 1891, 54).

Etwa gleichzeitig wies im Deutschen Reich Kaiser Wilhelm II. per ordre die Schulen an „die Grundlage für eine gesunde Auffassung auch der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse“ (WILHELM II. 1889, zit. n. DETJEN, 2013, 52) zu legen, um die sozialistischen und kommunistischen Ideen zu bekämpfen. Vom Gymnasium verlangte er auf einer Schulkonferenz in Preußen vom Dezember 1890, statt „junge Griechen und Römer“ (EXNER, 1891, 54) junge Deutsche zu erziehen, und zeigte damit offen seine Abneigung gegen die altphilologische Bildung. Auch Geschichte und Geographie sollten

das Nationale fördern (SCHULTZ, 1989, 355). Damit war die kontinuierliche Diskussion um die Staatsbürgerkunde angestoßen, und es setzte sich allmählich, später mit zum Teil atemberaubender Geschwindigkeit die Überzeugung durch, dass die Schule sich einer staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung der Jugend nicht versagen dürfe, weil dies nicht im Erwachsenenalter und Berufsleben von alleine geschehe. „Staatsbewußtsein, Staatsgesinnung“ wurden als „zentrale Begriffe“ ausgemacht, um die sich „die staatsbürgerlichen Belehrungen zu gruppieren“ hätten mit dem Ziel, „dem Willen des Zöglings eine bestimmte dauernde Richtung zu geben“ (MEYER, 1910, 518), doch zur Etablierung eines eigenen Faches kam es weder im Kaiserreich noch in der Weimarer Republik.

## 2 Konzeptionelle Entwürfe zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung

Seit Ende des 18. Jahrhunderts wurde wiederholt, aber in einer wenig gefestigten Begrifflichkeit, von der Notwendigkeit staatskundlicher, staatsbürgerlicher oder nur bürgerlicher, ferner verfassungs- oder gesetzkundlicher, wirtschaftlicher, vaterländischer, nationalpolitischer oder schlicht politischer Bildung wie Erziehung gesprochen. Alle Fächer sollten dazu beitragen, Gott zu fürchten, den Landesherrn zu ehren und das Vaterland zu lieben, daneben sollten sie aber auch, die einen mehr, die anderen weniger, mittelbar oder unmittelbar für das Leben in den Kommunen und im Staat vorbereiten und Verständnis für die politischen und wirtschaftlichen Aufgaben der Gegenwart wecken, während religiöser Indifferentismus und

Kosmopolitismus (Weltbürgertum) als die negativen Seiten der Aufklärung bekämpft gehörten. Letzteres bedeutete für die Naturwissenschaften, die von den eingefleischten Humanisten nur als nicht ganz vermeidbares Übel in der schulischen Bildung geduldet wurden, eine besondere Herausforderung (vgl. SCHULTZ, 2016a, 48–55).

Erste tieferdringende konzeptionelle Überlegungen zur Staatsbürgerkunde nach der Reichsgründung kamen von Friedrich Wilhelm Dörpfeld (1824–1893). In seinen „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans“ von 1873, zunächst auf Volks- und Mittelschulen beschränkt, unterschied der Lehrer und Rektor einer Volksschule zwischen drei „grundverschiedenen“ Bereichen, „an denen der

menschliche Geist sich bilden“ könne–„Natur, Menschenleben und Religion“–, jeder von „eigenthümlicher“ Bildungskraft (DÖRPFELD, 1873, 12–13). Die Geographie kam bei ihm doppelt vor, als physische im Bereich der „Naturkunde“, als politische im „humanistischen Gebiet“. Scharf kritisierte er, dass im Falle des Menschenlebens die Gegenwart allein von der „politischen Geographie“ vertreten werde, dem „trockensten Zweig“ (DÖRPFELD, 1873, 29) dieses Wissensbereichs, der viel Überflüssiges biete. So gebärde sich die politische Geographie, „wie wenn Schüler alle Reiche der Welt und ihre ‚Sehenswürdigkeiten‘ kennen lernen müßten, um in ihrem Vaterlande menschenwürdig leben zu können“ (DÖRPFELD, 1873, 27), während eine „lange Reihe an humanistischen Wissenschaften“ (DÖRPFELD, 1873, 22) nicht vertreten seien. Offenkundig habe „ein dunkles Gefühl“ (DÖRPFELD, 1873, 27) die Geographen diese große Leerstelle ahnen lassen und sie dazu motiviert, einen Teil des leeren Platzes zu okkupieren. DÖRPFELD (1873, 27–28) wollte sie daher zu „nöthigen Einschränkungen“ für fehlende Bereiche des „beschreibenden humanistischen Realunterrichts“ zwingen. Doch auch die Geschichte habe sich „über Gebühr [...] breit gemacht“ und müsse zurückstecken.

Die Zweiteilung der Geographie behielt Dörpfeld in seiner späteren Schrift „Die Gesellschaftskunde, eine notwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts“ (1889/1891) bei. Zentralfach für den Bereich des Menschenlebens sollte die Geschichte sein, aber „Geschichte als Kulturgeschichte“; allen anderen diesem Bereich angehörenden Teilen erkannte er „nur die Bedeutung von Begleitfächern“ (DÖRPFELD, 1891, 25) zu, darunter die politische Geographie als fünf-

ter Abschnitt seiner „Gesellschaftskunde“. Speziell von dieser Geographie erwartete DÖRPFELD (1891, 18), dass sie „die Naturseite der Lebensweise deutlicher ins Licht“ treten lasse: „Damit dies recht handgreiflich geschehe, werden namentlich etliche abgerundete ethnographische Lebensbilder aus fremden Gegenden vorzuführen sein: etwa eins aus der heißen Zone, eins aus der kalten und eins aus der gemäßigten,–letzteres natürlich aus einem anderen Lande, das von Deutschland und seiner Volksart merklich abweicht“. Vor allem aber müsse ihr Lehrstoff qualitativ wie quantitativ „einer strengen Revision“ (DÖRPFELD, 1891, 28) unterzogen werden. Zwar gestand Dörpfeld der Geographie zu, „gewiß nützlich und nötig“ zu sein, „aber um kein Haar breit nützlicher und nötiger als die vier übrigen Zweige der Gesellschaftskunde“. Alles, „was Liebhaberei, Luxus und Gedankenlosigkeit hineingebracht“ hätten, müsse „unerbittlich ausgeschieden“ werden: „Was die künftigen Postbeamten, Offiziere, Kameralisten, Handlungsreisenden, Hausierer, Kirmesfahrer u. s. w. samt den einstigen Zeitungslesern, Geschichtsforschern u. s. w. für ihren Specialbedarf darüber hinaus wünschen,–dafür mögen sie später selber sorgen; die Schule hat damit nichts zu thun“ (DÖRPFELD, 1891 28).

Den direkten Einsatz der Schule gegen die Sozialdemokratie lehnte Dörpfeld ab. Er begrüßte zwar, dass angesichts der Gefahr, die von ihr drohe, „an die vernachlässigte Gesellschaftskunde“ gedacht werde, die zu ihrem Teile „auf eine Weise mitwirken“ werde, „die durch nichts anderes zu ersetzen“ sei, doch „zaubern“ könne „dieser schlichte Lehrzweig freilich nicht“. Sollte aber darin die einzige Aufgabe der Gesellschaftskunde gesehen werden und sich ihr pädagogischer Wert

darin erschöpfen, so wäre dies „eine höchst unzulängliche Würdigung ihres Wesens und ihrer Bedeutung“ (DÖRPFELD,<sup>2</sup>1891, 36–37).

Der vermutlich einflussreichste Befürworter einer „staatsbürgerkundlichen Erziehung der deutschen Jugend“ war seinerzeit Georg Kerschensteiner (1854–1932), der Münchener Stadtschulrat, der 1901 in einer preisgekrönten Schrift die „Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend“ forderte. Dabei ging es Kerschensteiner „weniger“ um staatsbürgerliches Wissen, um mitreden und mitgestalten zu können, als vielmehr um eine „sittliche Erziehung“, d. h. eine Erziehung zur Einordnung in das Gefüge des Staates, auf dass der Staat konfliktfrei und reibungslos funktioniere. Nicht in der „Ausbildung des Gedankenkreises“ sei der „Wert unserer Schulerziehung“ für die „grossen Volksmassen“ zu suchen, sondern „in der konsequenten Erziehung zu fleissiger, gewissenhafter, gründlicher, sauberer Arbeit, in der stetigen Gewöhnung zu unbedingtem Gehorsam und treuer Pflichterfüllung und in der autoritativen unablässigen Anleitung zum Ausüben der Dienstgefälligkeit“ (KERSCHENSTEINER, 1901, 35). Diese „Dienstgefälligkeit“ galt es auf den Staat zu übertragen. Von der Unterwerfung unter einen fremden Willen „im täglichen Gange der Arbeit“ (KERSCHENSTEINER, 1901, 35) versprach sich Kerschensteiner die Freilegung altruistischer Strebungen. Ein demokratisches Politikverständnis war das gerade nicht, ja eigentlich gar keines, denn aus der Politik sollte sich die politische Bildung heraushalten. Von den „politischen Parteien“ erwartete er dagegen nur eine „Erziehung zur Partei- und Klassenpolitik“, nicht aber „zum Staatsbürgertum“ (KERSCHENSTEINER, 1901, 68).

In Kerschensteiners Schrift von 1901 wird die Geographie nicht erwähnt. Zwei Jahre

zuvor hatte er in seinen „Betrachtungen zur Theorie des Lehrplanes“ (1899) Ziel und Gang des Geographieunterrichts in der Volksschule noch ganz konventionell und ohne kritische Ausfälle gegen das Fach präsentiert und für Bayern genehmigte Lehrbücher gutgeheißen (KERSCHENSTEINER, 1899, 136–150). Später verärgerte er die Geographen mit der Einschätzung: „Der Geographieunterricht aber kann nicht entfernt einen Ersatz für einen soliden naturwissenschaftlichen Unterricht geben, da ihm das Experiment fehlt. Und da der größte Teil des Wissensmaterials, das in ihm aufgespeichert ist, nicht erarbeitet, sondern im wesentlichen vom Lehrer gegeben werden muß, so bleibt die bildende Kraft der spärlichen Geistesübungen, die mit ihm angestellt werden können, immer zweifelhafter Natur“ (1917, 54–55). Nichts davon hielt LAMPE (1917/18, 174–175) für zutreffend. Kerschensteiner aber legte in einer späteren Auflage noch nach und befand, dass die Geographie ihre Ausdehnung in den Lehrplänen nur „Nützlichkeits- und Brauchbarkeitserwägungen (...) und keineswegs Bildungsrücksichten“ verdanke. Er ließ sogar durchblicken, dass das Fach wegen seiner Stoffüberbürdung im Grunde nicht auf die höheren Schulen gehöre, die „Vorbereitungsanstalten für geistige Arbeiter und erst recht Bildungsanstalten für ‘Menschen’“ (KERSCHENSTEINER, <sup>3</sup>1927, 98) seien. In der Rangfolge der Fächer (ein Dauerproblem für die Stundenverteilung bis heute) nahm die Geographie bei Kerschensteiner nur einen niederen Rang ein: Niedere Fächer gehörten für ihn vorzugsweise in niedere Schulen, höhere in höhere Schulen.

Als weiterer konzeptioneller Denker ist der Oberlehrer (kein Geograph) Paul Rühlmann (1875–1933) zu nennen, der Mitbegründer

und langjährige Mitherausgeber der Zeitschrift „Vergangenheit und Gegenwart“, die zum Verbandsorgan der Geschichtslehrer wurde. Rühlmann verstand unter „politische Bildung“ von vornherein eine „politische Erziehung der Massen“ (RÜHLMANN, 1908, 158) im Geiste des Imperialismus seiner Zeit. „Politisches Denken“ werde erst „wahrhaft fruchtbar [...], wenn aus ihm [...] politisches Wollen“ geboren werde, „d.h. das pflichtgemäße und überzeugte Unterordnen alles Einzelhandelns unter die allbeherrschende Staatsidee“ (RÜHLMANN, 1908, 51). Diese Staatsidee wird sichtbar in RÜHLMANN (1908, 17) Feststellung, Deutschland sei klein, überbevölkert und „weltpolitisch gesprochen ein armes Land“, das sich gleichwohl niemals „unter die Staaten zweiten Ranges drängen lassen“ dürfe und wolle und daher „um seine weltpolitische Konkurrenzfähigkeit kämpfen“ müsse: „vor allem mit den Waffen des politischen Pflichtgefühls eines jeden seiner Bürger“. „Für das politische Wollen der Menge“ biete allein „der Glaube, daß Volk und Staat noch zu Großem berufen“ seien, den „letzten Grund“ (RÜHLMANN, 1908, 44). Die Wunschgebiete der Alldeutschen wollte RÜHLMANN (1908, 17) dafür jedoch nicht beanspruchen, ihm schwebten „Ausfuhr- und Handelsgebiete“ vor, „die unsre gegenwärtige politische Lage mit Notwendigkeit“ fordere. Deutschland scheine „geradezu prädestiniert zu sein zum Welthandelsstaat der Zukunft, zum Handelsstaat mit Export und Expansion als Lebensinteressen“ (RÜHLMANN, 1905, 19). Bezüglich der Geographie bedauerte er den frühen Tod Friedrich Ratzels und den Schwenk des Faches in die naturwissenschaftliche Richtung, ohne dass deutlich würde, wieweit er Ratzels politisch-geographisches Weltbild teilte (RÜHLMANN, 1908, 131).

Bisher, so RÜHLMANN (1908, 157), habe die Schule nur „den schweren, unkünstlerisch denkenden und empfindenden germanischen Volksgeist zum Schönen, zum Schönheitssehen, zum Schönheitsdenken“ erzogen, um seine „Sittlichkeit“ zu fördern und „dadurch unser Volk [zu] stählen [...] für den weltwirtschaftlichen Konkurrenzkampf der Völker [...] in dem scheinbar friedlichen und doch so grausamen Ringen der Völker um ihre weltpolitische Existenz“. Auf die Erziehung zur Kunst müsse nun die Erziehung „zu einem politischen Volke“ (RÜHLMANN, 1908, 158) folgen, wozu dringend ein Verständnis der außenpolitischen Zusammenhänge gehöre, die dem deutschen Volk bislang fehlen würden. Vermitteln könne das allein „die deutsche Schule“ (RÜHLMANN, 1908, 157). Schon 1905 hatte Rühlmann dekretiert: „Für den modernen imperialistischen Staat ist die Schule eine Lebensfrage“ (RÜHLMANN, 1905, 16). Dagegen verurteilte er den „internationalen Gedanken“ als „gefährlichen Berausungstrank“ „für schwärmerisch-philosophische Geister“ und „das Kämpfen für edles, freies Menschentum“ als „den festen Boden der Wirklichkeit ganz entschweben[d]“ (RÜHLMANN, 1908, 47).

Rühlmanns Schrift von 1908 endete mit einem Aufruf zur Arbeit: „Wir Deutschen sind nun eben ein Volk der Arbeit, der ernsten Arbeit. Wir haben nichts von dem Inden-schoßfallen der Früchte, wie unsere westlichen Nachbarn. [...] So erfordert es deshalb auch der Gedanke an unseres Volkes künftige Größe, daß wir glauben: es muß deutscher ernster Arbeit, der fleißigen, pflichtgetreuen Arbeit unserer Schule möglich sein, den Vorsprung unserer englische Vetter in politischer Reife einzuholen“ (RÜHLMANN, 1908, 158). Keine Behauptung, kein Ausbau der

deutschen Weltstellung ohne „eine Steigerung der Volksbildung“, die „niemals eine einseitig technisch-intellektuelle“ sein dürfe, sondern immer ergänzt werden müsse durch „eine ethisch-politische“ (RÜHLMANN, 1908, 68) Erziehung der Volksmassen–nicht zuletzt als Mittel gegen die „massensuggestiv“ wirksamen sozialistischen Ideen der sozialdemokratischen Jugenderziehung (RÜHLMANN, 1908 75–78), darüber hinaus aber gegen alle parteipolitischen Erziehungsprojekte, in denen RÜHLMANN eine Gefahr für den Staat sah (vgl. RÜHLMANN, 1908, 78–85). Politisiert werden sollte jedoch nicht, sondern den Schülern nur „die politisch-grundlegenden Anschauungen, also absolut feststehende Tatsachen“ (RÜHLMANN, 1908, 120) vermittelt werden. Also keine Bekämpfung der Sozialdemokratie, jedenfalls keine direkte (RÜHLMANN, 1908, 72).

In fachlicher Hinsicht favorisierte Rühlmann eine eigenständige Wissenschaft von der Politik. Sie war für ihn die „Geisteswissenschaft par excellence“ und „klassische Wissenschaft der Synthese“, die als „Grenzgebietwissenschaft“ wie „keine“ andere, „mit Ausnahme vielleicht der Pädagogik“, von zahlreichen „meist sehr erwachsenen Töchtern“ (RÜHLMANN, 1908, 29) umgeben sei, eine davon die Geographie, doch sah Rühlmann für ein eigenständiges Fach „Politik“ in der Schule damals wenig Chancen. Unabhängig von dieser Einschätzung sollten aber der Geographielehrer und der künftige Lehrer der Politik unbedingt im Studium „mit den Problemen der auswärtigen Politik“ (RÜHLMANN, 1908, 131) vertraut gemacht werden. Ob dies durch die Universalgeschichte oder die Geographie geschehen würde, war ihm gleich–„hier zu generalisieren, wäre die größte Torheit“–, er wolle nur auf das Bedürfnis

hinweisen: „Systematische Behandlung der Fragen auswärtiger Politik“, vielleicht auch durch einen „besonderen Lehrstuhl für politische Geographie“ (RÜHLMANN, 1908, 132). Ein besonderes Fach „Gesellschaftskunde“, das „intellektuelle Heisssporne“ (RÜHLMANN, 1905, 15) gefordert hätten, war nicht seine Sache.

Absichern wollte Rühlmann sein Konzept für das Höhere Schulamt durch eine verbindliche Prüfung auch staatswissenschaftlicher Stoffe vor allem in Verbindung mit Deutsch, Geschichte, Geographie, eventuell auch einer eigenen „Staatskunde“, während er Letztere für die Seminare der künftigen Volksschullehrer als Pflichtfach vorsah bei gleichzeitig „vertiefter Behandlung der Geschichte und Geographie [...] durch wissenschaftlich vorgebildete Lehrer“ (RÜHLMANN, 1911, 192–193). Bezüglich des Unterrichts an höheren Schulen forderte er, den Geschichts- „und vor allem“ den Geographieunterricht „aus der bisherigen Aschenbrödelstellung im Organismus unserer Gymnasien [...] in die ihrem Bildungswerte und ihrer Bedeutung für die Erziehung zum Staatsbürger entsprechende Stellung zu rücken“, wobei ihr Stoff so verteilt werden sollte, „dass in den Abschlussklassen gesonderter staatskundlicher Unterricht erteilt werden kann (staatsbürgerlicher Unterricht als Disziplin)“ (RÜHLMANN, 1911, 194).

In der schulgeographischen Literatur tauchen Kerschensteiner und Rühlmann auf, Letzterer jedoch trotz positiver Einstellung zur Geographie deutlich weniger. Zu einer breiteren Diskussion ihrer theoretischen Entwürfe kam es nicht. Von Dörpfeld scheint es dagegen in den einschlägigen Texten nur assoziative Spuren zu geben, etwa wenn von Gesellschaftskunde die Rede ist. Umgekehrt nahmen die Staatsbürgerkundler von den hef-



tigen innergeographischen Richtungskämpfen und den Auseinandersetzungen mit den Nachbardisziplinen um Übergriffigkeiten (vgl. SCHULTZ, 2016a), die die Geographie in einer

komplizierten Schwebelage zeigten, keine Notiz, obwohl deren Ausgang darüber entschied, was von der Geographie *als Geographie* für die Staatsbürgerkunde zu erwarten war.

### 3 Geographie ist Länderkunde

Bis zur Reichsgründung 1871 gab es kaum Geographie-Professuren an den deutschen Universitäten (BROGIATO, 2015). Das Fach war noch kein Fach mit klar begrenztem Gegenstand und klar formulierter Aufgabe, sondern umfasste ein breites Feld mehr oder weniger gemeinnütziger Kenntnisse, die unter dem Label Geographie vereint waren. Zwar unterschied der an der Städtischen Gewerbeschule zu Berlin lehrende Gustav Adolph von Klöden in der Einleitung zum physischen Teil seines Handbuchs der Geographie wie üblich „zwei große Haupt-Abschnitte der Geographie [...]: die Physik der Erde oder [...] physikalische Geographie und die politische Geographie“, doch würden beide wiederum in eine Menge von Einzelwissenschaften zerfallen, die ungeheure Stoffmassen zu bewältigen hätten. So habe man es bei der Geographie „streng genommen mit einer Gesamtheit verschiedener Wissenschaften zu thun“ (KLÖDEN, 1873, 1–4). Allerdings nahm Klöden an, dass die Geographie „wesentlich“ aus Naturwissenschaften bestehe, während ihr „historisches Element“ zwar „ein nicht minder berechtigtes“, aber „ihr Wesen nicht“ (KLÖDEN, 1873, 5) bestimmendes sei. Periodisch tauchten daher (und tauchen bis heute) massive Zweifel auf, ob die naturwissenschaftlichen und die politisch-historischen Stoffe, ob Weltraum, Erdräume, Siedlungsräume und nicht zuletzt die Staaten mit ihren Unter-einheiten nicht verschiedenen disziplinären

Welten angehörten. Für Mager, den Herausgeber einer führenden pädagogischen Zeitschrift, stand fest, dass die Geographie zu den Wissenschaften gehörte, deren Stoffe „nicht consubstanzial“ (MAGER, 1846, 393) waren, man habe es bei ihr vielmehr mit zwei grundverschiedenen „Arten oder Gattungen“ (MAGER, 1846, 396) von Geographie und zahlreichen Spezialzweigen zu tun.

Nachdem nun die Geographie universitär abgesichert war, um vorrangig eine qualifizierte Ausbildung der Lehrer für die höheren Schulen sicherzustellen, standen die neuen Ordinarien und Extraordinarien vor dem Problem, auf die Frage „Was ist Geographie?“ eine auch die Nachbardisziplinen befriedigende Antwort finden zu müssen. Das waren sie den künftigen Lehrern und Lehrerausbildern schuldig, die Geographie unterrichten sollten, und auch denen, die es schon mehr oder weniger autodidaktisch taten, wobei die Hauptkontroverse darum ging, ob die Geographie primär oder ausschließlich eine nach Gesetzen suchende Naturwissenschaft oder eine über Tatsachen berichtende historische (= empirische) Wissenschaft, auch Geistes- oder Kulturwissenschaft, sei oder aber als verbindendes Glied irgendwie beide Seiten zugleich vertrat. Die Antwort, die schließlich gefunden wurde, lautete: beide Seiten zugleich als „Landschafts- und Länderkunde“ oder kurz „Länderkunde“ (vgl. ABB 1).

Damit waren alle alternativen Wege ausgeschaltet bzw. in den Hintergrund gedrängt: Die Geographie war keine Verbreitungslehre oder Arealkunde, keine Geologie inklusive Geomorphologie, keine Geophysik oder allgemeine Erdwissenschaft und keine Anwendung aller Naturwissenschaften auf den Erdkörper. Ebenso wenig war sie eine Staatenkunde, denn ihre Raumeinheiten waren keine politischen Gebilde, sondern die „Räume der Erdoberfläche [...] nach ihrer Eigenart in Stoffen und Kräften, Zuständen und Vorgängen. Und da auf der Erdoberfläche Natur und Kultur vereint sind, so muß es auch eine Wissenschaft geben, die Natur und Kultur nicht auseinanderreißt, sondern in ihrem von Ort zu Ort verschiedenen Zusammensein und Zusammenwirken, in ihrer Wechselwirkung,

betrachtet und den daraus hervorgehenden Charakter der Örtlichkeiten, Landschaften und Länder auffaßt. Diese Wissenschaft ist die Geographie“ (HETTNER, 1925, 213). Die wahre Geographie war damit für Hettner in der Realität selbst verankert, kein Konstrukt, das auch anders hätte ausfallen können, sondern ein Spiegelbild des Seins und seit der Antike eigentlich nie etwas anderes gewesen als Länderkunde, nur habe man das für längere Zeit vergessen. Wiederentdeckt und von Hettner religiös überhöht, galt es jetzt, wachsam zu sein und die „durch die Jahrtausende geheiligte [länderkundliche] Aufgabe“ (HETTNER, 1925, 213) gegen alle Abweichler zu verteidigen.

Ausgangspunkt der Wiederentdeckung waren die turbulenten Grenzveränderungen

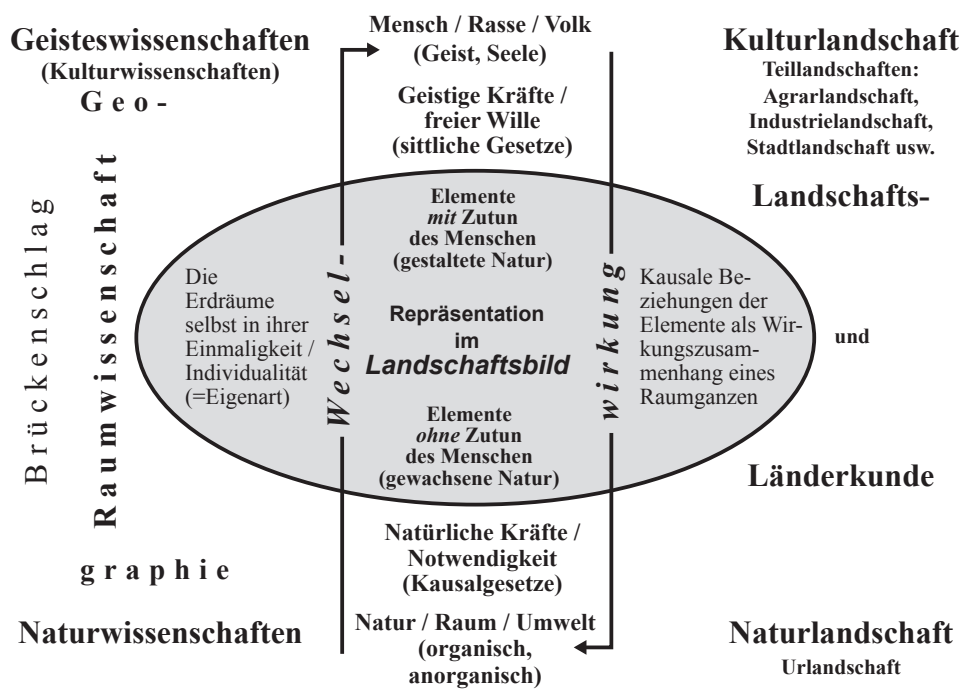


Abb 1 Die Landschafts- und Länderkunde als Brücke zwischen Natur und Mensch, Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften (Quelle: H.-D. Schultz)

im Gefolge der Französischen Revolution und der Napoleonischen Kriege, die zu einer Krise der Staatsgeographie führten, deren Vertreter mit den sich rasch verändernden Verhältnissen nicht mehr Schritt halten konnten. Die „natürlichen Länder“, die man unschwer im Kartenbild erkennen zu können meinte, versprachen dagegen eine dauerhafte, „unpolitische“ Grundlage als stabilen Kern für die Lehr- und Handbücher. Nur solche „ewigen“ Verhältnisse galten als Gegenstände echter Wissenschaft, nicht dagegen solche, die durch Willkürakte des Menschen zustande gekommen waren und rasch über den Haufen geworfen werden konnten.

Nach dem Wiener Kongress kehrte jedoch für längere Zeit wieder Ruhe in die politische Karte Europas ein, und die Begeisterung für die „Länder“ als Alternative zu den Staaten kühlte ab. Fortan dominierte wieder die Staatenkunde, doch ohne dass die Idee der Länderkunde völlig in der Versenkung verschwand. Ihre Stunde war gekommen, nachdem im neugegründeten Deutschen Reich die Kultusverwaltung des größten Bundesstaates, Preußen, den anfänglich eingeschlagenen Weg der Geographen in der „Was-ist-Frage“, das Fach als Naturwissenschaft zu verstehen und auszubauen, blockiert hatte. Unmissverständlich gaben die preußischen Lehrpläne für die höheren Schulen von 1892 zu verstehen: „Dem Zwecke dieses Unterrichts an höheren Schulen entsprechend ist, unbeschadet der Bedeutung der Erdkunde als Naturwissenschaft, vor allem [!] der praktische Nutzen des Faches für die Schüler ins Auge zu fassen und die politische Erdkunde nicht zurückzustellen“ (LEHRPLÄNE, 1892, 244).

Das war der Dualismus, den die Mehrheit der Geographen nicht wollte. Dagegen bot

die Länderkunde die Möglichkeit, die physische und die historisch-politische Fachtradition zu vereinen und den als Abwertung des Faches empfundenen Nützlichkeitsaspekt in ein kausales Wirkungsverhältnis einzubinden. Nicht nur der physische Mensch, auch sein Geist, seine Lebensweise und seine Werke standen aus länderkundlicher Sicht unter dem Einfluss der natürlichen Verhältnisse, der Landesnatur, und galten als Teil des Naturganzen, so auch die Staaten. Eine Geographie, die sich auf diese natürliche Bedingtheit konzentrierte, konnte, wie der unermüdlich für die Länderkunde als Proprium des Faches kämpfende Alfred Hettner befand, für sich beanspruchen, dass ihr Beobachten und Erkennen ganz nach „Art der übrigen Naturwissenschaften“ geschah, wenngleich „im einzelnen davon verschieden, ebenso wie diese unter einander verschieden“ (HETTNER, 1895, 13) seien. In der Konsequenz bedeutete dies, dass alles, was nicht direkt oder über Zwischenstufen zumindest mittelbar an die natürlichen Verhältnisse gebunden und von diesen beeinflusst war, den Geographen auch nichts anging, es sei denn, er wollte aus pragmatischen Gründen den Lesern einer Länderkunde entgegenkommen und darüber hinaus auch naturfreie, allein dem politischen Willen des Menschen unterliegende Sachverhalte einbinden.

Die Staaten waren nun, und das ist wichtig, um den spezifischen Beitrag der Geographie zur politischen Bildung zu verstehen, nicht nur kausal an die Landesnatur gebunden, sondern auch normativ mit ihr verknüpft, denn der Länderkundler nahm an, und mit ihm sollten es die Schüler (KIRCHHOFF, 1882, 248), dass nur solche Staaten von Dauer sein würden, die sich der jeweiligen Landesnatur anschmiegen. Als natürliche Gefäße für die

Staatenbildung waren die Länder gleichsam potenzielle Staaten, die zu realen Staaten werden sollten, es aber nur wurden, wenn es die Völker auch wollten und ihre „physische und sittliche Tüchtigkeit“ (KIRCHHOFF, 1882, 248) dazu reichte. Als Fernziel hatte der Länderkundler eine politische Landkarte vor Augen, die als eine naturgemäße und geographisch vernünftige Ordnung gelten konnte. Seine Gliederung der Erdoberfläche in Länder enthielt somit implizit auch eine Empfehlung an die Politik, die erwünschte Deckung von Land, Volk und Staat nicht dem Zufall (resp. Darwins „Auslese“) zu überlassen, sondern aktiv herbeizuführen. Man könnte die Länderkunde also durchaus als „Geopolitik *avant la lettre*“ betrachten, obwohl ihr noch vieles der späteren Geopolitik fehlte. Karl Haushofer, die Führungsfigur der deutschen Geopolitik, verfolgte deren Ursprünge bis in die Gründerzeit der Länderkunde zurück und wollte mit ihr in erster Linie die gesetzmäßige „Abhängigkeit alles politischen Geschehens von [den] dauernden Bedingungen der Bodengestalt“ (HAUSHOFER, 1925, 91) zeigen, um sich der Politik wegweisend anzudienen. Diese Berufung ist nicht völlig abwegig, doch liegt zwischen Herder und Ritter auf der einen und Ratzel und Haushofer auf der anderen Seite ein Quantensprung.

Allerdings scheint das länderkundliche Raumkonzept den imperialen Raumpolitiken zu widersprechen. „Auch auf dem Gebiete der Cultur und Civilisation ist das Naturgemässe allein das Gesunde und Dauernde, und je mehr die wirklichen Staatsgebiete mit dem natürlichen Staatsgebiete zusammenfallen, desto naturgemässer werden eben die Territorialverhältnisse der Staaten und desto grösser wird die Bürgerschaft dauernden Friedens, wie die Geschichte sattsam bezeugt“

(WINKLER, 1872a, 18). Diesem gesetzmäßigen Trend zufolge gab es einen Endzustand, der alle weiteren Kriege als ungerechtfertigt erscheinen lassen musste und die Geographie als untauglich, in imperialen Dimensionen zu denken, doch ließ sich das Konstrukt der Länderkunde so modifizieren, dass auch Letzteres möglich wurde. Dazu mussten nur die Naturräume in eine hierarchische Ordnung gebracht werden, derart, dass kleinere Länder in größeren aufgingen, so dass selbst kontinentale, ja doppelkontinentale Ländersysteme naturgemäß erschienen und sich auch imperiale politische Träume (Großraumpolitiken) an die Erdoberfläche binden und als naturgewollt begründen ließen (vgl. RATZEL, s.u.). In diesen Großräumen brauchte die Bevölkerung nicht mehr homogen zu sein, sondern nur noch loyal, wobei sich ihre gemeinsamen Interessen und ihr Zusammengehörigkeitsgefühl aus der geographisch bedingten Arbeitsteilung der Teilräume ergaben. So ließ sich selbst ein multinationales Gebilde wie Österreich-Ungarn, das viele deutsche Geographen für ungeographisch hielten, als gebirgsumrandetes Beieinander von Beckenlandschaften mit dem kleinen, das Ganze zusammenhaltenden Wiener Becken im Zentrum als naturgewollt rechtfertigen.

Nachzutragen ist noch, dass der länderkundliche Weg der Geographie auch bildungspolitisch durch die 1901 erneut revidierten preußischen Lehrpläne abgesegnet wurde, die bestimmten: „Die physische Erdkunde darf nicht grundsätzlich vor der politischen bevorzugt werden, beide sind vielmehr innerhalb [!] der Länderkunde in möglichst enge Verbindung zu setzen“ (LEHRPLÄNE, 1901, 520). Damit fanden physische und politische Geographie in der Länderkunde ihren staatlich approbierten Einheitspunkt.

Eine Geographie, unter deren Dach sich alle physischen Erdwissenschaften unter Leitung der Geomorphologie versammelten, wie es Ferdinand von Richthofen noch um 1900 anstrebte, war damit ebenso ausgeschieden wie ein Dualismus, der die Naturgebiete den Naturwissenschaftlern und die Staaten dem

Historiker überließ. Zunächst aber galt es, die politische Geographie, die nach RICHTHOFEN (1903, 690) als Zwischenfach variabel zugeordnet werden konnte, erst einmal auf ein akzeptables wissenschaftliches Niveau zu bringen. Genau das machte sich Friedrich Ratzel zur Aufgabe.

#### 4 Friedrich Ratzels Neukonzeption der politischen Geographie

Ratzel ärgerte sich darüber, dass nur die physische Geographie ein wirklich wissenschaftliches Niveau erreicht hatte, monierte aber zugleich eine „einseitige Neigung“ ihrer Vertreter „zur Geologie“, die „vielfach eine ganz andere Wissenschaft“ (RATZEL, 1891, VI) lehrten als diejenige, welche die Lehramtsstudierenden für ihren künftigen Beruf bräuchten (ein Problem, das sich heute angesichts der durch Bachelor- und Masterstudiengänge ausgelösten Spezialisierungen wieder verstärkt stellt). Der politischen Geographie hielt RATZEL dagegen vor, auf dem wirren enzyklopädischen Stand von vor hundert Jahren stehengeblieben zu sein. Statt „das geographische Element in der Geschichte“ wirklich als deren „Boden“ zu begreifen, habe sie es „zur Topographie der geschichtlichen Oertlichkeiten“ (RATZEL, 1891, VI) zusammenschumpfen lassen. Dabei hätte es durchaus Ansatzpunkte für eine andere politische Geographie gegeben, die bis auf die Anfänge der Länderkunde zurückgehen, auf Herder, Ritter und den durch Hegel inspirierten Ernst Kapp. Bei Kapp bezog die physische Geographie von vorherein auf die Naturseite des Menschenlebens und der Staaten. Er wollte nicht, wie gängig, das Geographische am Staat dem Historischen unverbunden vorausschicken, sondern beide „durch und durch“ miteinander

„verwachsen [...] lassen“ (KAPP, 1845/I, VII). So verstand er seine „philosophische Erdkunde“ als „Vorschule der Politik“ (KAPP, 1845/I, VIII), als „politische Wissenschaft“, die den Lauf und Sinn der Weltgeschichte als Verhältnis des (Volks-)Geistes zur Natur verfolgte und damit „tief in das öffentliche oder in das Leben des Staates“ (KAPP, 1845/I, IX) eingriff. Die traditionelle politische Geographie dominierte jedoch weiterhin, so dass Ratzel einen unschönen „Riß zwischen den zwei Seiten desselben Gegenstandes“ registrierte, der allein schon aus „ästhetischen Gründen“ (RATZEL, 21899, X–XI) geschlossen gehöre. Ferner sollte seine neue „Politische Geographie“ „die Probe auf die Richtigkeit“ seiner „anthropogeographischen Grundsätze“ (Ratzel, 21899, XI) liefern, die unter seinen Kollegen keine ungeteilte Zustimmung gefunden hatten.

Ratzels Schlüsselbegriffen waren neben den Grundkategorien der Länderkunde (Land, Volk, Staat) vor allem Boden, Naturgebiet, Organismus, Bewegung, Lebensraum und Lage. Auch „Raumnoth“ (RATZEL, 1901, 155) wird schon durchgespielt. In der „Anthropogeographie“ und ihrer Subdisziplin, der „Politischen Geographie“, sah er jedoch nicht etwa Geistes- oder Sozialwissenschaften, sondern mit Blick auf die Einheit des Le-

bens Teildisziplinen einer umfassenden „Biogeographie“, d.h. Naturwissenschaften. Der Geograph kümmert sich nicht um den „freien Willen“ des Menschen, sondern um die „tief heraufwirkende Macht des Bodens“, die sich immer wieder „durch die ganze Schichtenfolge der Geschichte [...] rücksichtslos zur Geltung“ (RATZEL, <sup>2</sup>1899, 76) bringe. Das waren ihm die tiefsten Ursachen der Geschichte, die als Disziplin „in einer fernerer Zukunft“ (RATZEL, 1882, 22) ebenfalls stärker naturwissenschaftlich ausgerichtet sein werde. Freilich seien die auf den Menschen bezogenen Gesetze „keine [...] im üblichen Sinne“, weil sie (wie in der Statistik) nur Wahrscheinlichkeit besäßen und sozusagen nur „oszillierende Gesetze“ seien, „deren im Einzelnen stark hervortretende Störungen im Ganzen“ (RATZEL, 1882, 49) jedoch verschwänden.

Für Georg Gerland war genau das aber der Grund, warum er die Anthropogeographie für die Schule als „ganz unbrauchbar, ja schädlich“ ablehnte, da für erzieherische Zwecke nur „das sicher Nachgewiesene“ in Frage komme, während alles Brauchbare bezüglich des Mensch-Natur-Verhältnisses „ganz und gar in das Gebiet des Historikers“ gehöre; „denn das handelnde Subject, das auslesende, benützende, oder auch das leidende, gehinderte, stets aber das Subject ist der Mensch, nicht die Erde“ (GERLAND, 1887, LII).

Ratzel sah dies anders. Als Basis seines geographisch verankerten Geschichtsverständnisses firmierte für ihn die Annahme, dass die elementarste Äußerung allen „Lebens“ die innere wie äußere „Bewegung“ sei, wobei mit der „äußeren Bewegung“ zugleich eine „Raumbewältigung“ (RATZEL, 1901, 114–115) erfolge. Dem nie ruhenden Raumbedürfnis des Lebens stehe andererseits die Begrenztheit des irdischen Raumes

gegenüber, was Pflanzen, Tiere und Völker in Raumnot bringe. Aus diesem „Widerspruch“ ergebe sich „auf der ganzen Erde“ ein Kampf von „Leben mit Leben um Raum“ (RATZEL, 1901, 153). Darwins „Kampf ums Dasein“ meine „eigentlich zunächst Kampf um Raum“; denn „Raum“ sei die „allererste Lebensbedingung“ und am „Raum“ messe sich „das Maaß anderer Lebensbedingungen“ (RATZEL, 1901, 153). Die Folgen dieser Kämpfe sah Ratzel durch das „Gesetz der wachsenden Räume“ ausgedrückt, das „einfachste und größte Gesetz der Völker- und Staatengeschichte“ (RATZEL, 1907, 25). Es besagte, dass eine bestehende Raumordnung im Zuge der Menschheitswerdung von Zeit zu Zeit neuen Anforderungen genügen, d.h. größeren Räumen angepasst werden musste. An das statische Denken (ein Land, ein Volk, ein Staat) der älteren Länderkunde knüpfte Ratzel insofern an, als auch er eine Anlehnung der Völkerausbreitung an die natürliche Gliederung der Erdoberfläche annahm. In einem ersten Schritt sah er die Völker in mehr oder weniger gleichartige Naturgebiete hineinwachsen, weil sie mit der jeweiligen Landschaft „ein Naturganzes“ (RATZEL, 1897, 156) sein wollten; in einem zweiten aber würden sie diese Naturgebiete immer wieder „überfluten“ und sich „weitere Räume zur Ausbreitung“ (RATZEL, <sup>2</sup>1899, 202–203) suchen. Die Staatenbildung und das Staatenwachstum folgten. Damit hatte Ratzel das politisch-geographische Raumdenken dynamisiert und in Einklang mit den imperialistischen, aber auch empirischen Tendenzen seiner Zeit gebracht, die bei ihm auch darin zum Ausdruck kommen, dass er alternativlos dekretierte, es werde „immer herrschende und dienende Völker geben. Auch die Völker müssen Amboß oder Hammer sein“ (RATZEL, 1898/1906, 377).

Der Krieg um Raum war somit unvermeidbar, ein Lebensgesetz. Naturwissenschaftlich betrachtet, schätzte Ratzel ihn als das „für so viele politisch-geographische Fragen [...] rasch verlaufende Experiment“, das „auch die Beziehung zwischen Staat und Land“ (RATZEL, 1897, 34) abkläre. Er zeige „die männlichen Züge des Gesellschaftstriebes und des Herrscherwillens aufs höchste gesteigert“, der Frieden begünstige hingegen ein gesichertes Familienleben und verkörpere das „Vorwiegen des weiblichen konservativen Prinzips und des Geschlechtslebens“ (RATZEL, 1897, 93). Konsequenter fügte RATZEL (21903) daher dem Titel der zweiten Auflage seiner „Politischen Geographie“ hinzu: „oder die Geographie der Staates, des Verkehrs und des Krieges“.

Wie schon seine „Anthropogeographie“, besonders der zweite Band, den Gerland, der Straßburger Geographie-Ordinarius, als rufschädigend bezüglich der Wissenschaftlichkeit des Faches aburteilte (vgl. GERLAND, 1893, 738), so wurde auch Ratzels „Politische Geographie“ von 1897 von vielen Kollegen distanziert aufgenommen. Anspielend auf seine reisejournalistische Tätigkeit, kritisierten sie generell an seinen Arbeiten, dass sie die Grenzen der Geographie viel zu oft überschreiten würden, auch seien sie viel zu unsystematisch, voller Halbwahrheiten und schön gesagter Allgemeinplätze, um noch als echte Wissenschaft durchgehen zu können. Es wäre jedoch falsch, wollte man angesichts dieser kritischen Distanz von berühmten Fachkollegen Ratzels Wirkung auf das politisch-geographische Denken seiner Zeit als nur gering veranschlagen. Seine Lehre ist alles andere als zunächst „ohne Widerhall geblieben“ (WERBER, 2014, 27). Schon seine gut besuchten Vorlesungen, die weit über ein

geographisches Fachpublikum hinaus sich größter Beliebtheit erfreuten, sprechen dagegen, nicht minder die unzähligen, teils panegyrischen Nachrufe. Ratzels Schüler teilten die Kritik an ihrem Meister, wenn überhaupt, nur begrenzt, vor allem aber beeinflussten seine Schriften nach der Feststellung des Richthofen-Schülers Felix Lampe „unmittelbar“ und „mittelbar“ den erdkundlichen Schulunterricht „aufs tiefste“ (LAMPE, 1908, 16); „machtvolle Anregungen“ seien von ihm ausgegangen und hätten „eine große Reihe verdienstvoller Vertreter der Schulgeographie in ihren Bann geschlagen“ (LAMPE, 1908, 135). Diese sorgten als Popularisatoren und Multiplikatoren leidenschaftlich für die Verbreitung seiner Ideen.

Hoch geschätzt wurde von ihnen Ratzels „Deutschland“-Essay, das als „Heimatkunde“ die „Liebe“ der Deutschen für „das ganze Deutschland“ fördern sollte, ein Land, das zwar „nicht das größte, nicht das fruchtbarste, nicht das sonnigheiterste Europas“ sei, aber „groß genug“, „reich genug“ und „schön genug“ für ein „tüchtiges Volk“, das „entschlossen“ sei, „nichts davon zu verlieren“ (RATZEL, 1898, 314). Zum Schlagwort daraus wurde: „Deutschland besteht nur, wenn es stark ist“ (RATZEL, 1898, 18).

Auch in Ratzels „Politische Geographie“ (21903, 312) findet es sich. Freimütig räumte allerdings sein Schüler Karl Weule, der zum Ethnologen wurde, als deren Nachteil ein, „sehr schwer lesbar zu sein und so elementaren Geistern dauernd verschlossen zu bleiben“, rühmte aber andererseits, dass sie wohl zu Recht „von vielen [...] am höchsten unter den Werken [...] gestellt“ werde, denn „unzweifelhaft“ habe „sie das ungeheure Verdienst, eine vollständig abgestorbene Wissenschaft wieder für immer neu belebt, ihr

überhaupt erst eine feste Grundlage gegeben zu haben“ (WEULE, 1905, 20). Auch Ratzel selber war unzufrieden mit der Resonanz und regte seinen Schüler, den sächsischen Seminarlehrer Emil Schöne, zu einer populären Kurzfassung an, die aber erst 1911 erschien. Sie möge, so SCHÖNE (1911, V), „einem Er-

ziehungsideale unserer Tage dienen, dessen Verwirklichung in der Gegenwart besonders brennend ist, wo der zersetzende Einfluß eines rücksichtslosen Individualismus langsam zerklüftend auch in das politische Gefüge unseres Volkes einzudringen versucht: dem Ideale staatsbürgerlicher Erziehung!

## 5 Zur staatsbürgerkundlichen Positionierung der Schulgeographie

Ein solches Erziehungsideal war seit dem Anstoß durch Wilhelm II. aus der schulpolitischen Diskussion nicht mehr wegzudenken, schien aber nicht mit einer Schulgeographie, die nur ein Abbild der wissenschaftlichen Geographie war, erreichbar zu sein. Schon um 1900 setzten sich daher vorwiegend Vertreter des niederen Schulwesens von der naturwissenschaftlichen Ausrichtung der Hochschulgeographie ab, um das Fach zu einem nationalpolitischen *Gesinnungsfach* mit kultur- und wirtschaftsgeographischem Schwerpunkt umzukrempeln. Nicht das Land, sondern der Mensch interessiere die Schüler; als Schulfach sei die Geographie nur legitimiert, wenn alles Physische auf den Menschen bezogen und das Land nur als Schauplatz, Bedingung und Ausweis seiner umgestaltenden Tätigkeiten behandelt werde.

Damit rückte für viele Schulgeographen auch der vom Menschen geschaffene Staat gegenüber dem Land wieder an die erste Stelle, doch gingen nur wenige so weit, auch die üblicherweise der Geschichte überlassenen Beziehungen des Menschen zum Menschen für die Geographie zu beanspruchen. Die große Mehrheit sah weiterhin in den natürlichen Grundlagen den spezifisch geographischen Beitrag zur Staatsbürgerkunde.

Der Seminarlehrer Hermann Itschner, einer der radikalsten Vertreter eines am Leben der Gegenwart, auf keinen Fall aber allein an der Wissenschaft orientierten Bildungsideals, verurteilte dagegen die naturwissenschaftliche Ausrichtung der Geographie als „Unsegen“ (ITSCHNER, 1914, 34), setzte „Wertung“ gegen den „Wahn eines geographischen Realismus“ (ITSCHNER, 1914, 37), lehnte es ab, den „Menschen zwingend in einem Abhängigkeitsverhältnis gegenüber dem Boden erscheinen zu lassen“ (ITSCHNER, 1914, 37), und befürwortete, „bewußt unwissenschaftlich [zu] denken“ (ITSCHNER, 1914, 33), um den „Willen zur Macht“ beim Schüler zu wecken: „Das größere Deutschland fordert es“ (ITSCHNER, 1914, 34).

Das war zweifellos eine pädagogische Vergewaltigung und in dieser brachialen Form eher selten. Viele Schulgeographen warnten sogar explizit vor Chauvinismus und Verhetzung und rieten zu Besonnenheit, doch waren ihre Warnungen meist für den Wind geschrieben und wenig glaubwürdig, im Grunde Beschwichtigungsrhetorik. So hielt SCHOTT (1913, 722) eine „taktvolle Mäßigung“ und den Verzicht auf „künstliche Gefühlssteigerung“ (SCHOTT, 1913, 719) durchaus noch für vereinbar mit dem



Ziel, „der Jugend den Begriff des ‘größeren Deutschland’ zur Anschauung zu bringen und mit Inhalt zu erfüllen“, d.h., ihm zu zeigen, „wie Deutschland [...] als Großmacht seinen Namen und seine Flagge über alle Meere in sämtliche Kulturländer der Erde“ trage, „wie deutscher Fleiß und deutsche Bildung, deutsche Industrie und deutsches Kapital auch den entferntesten Zonen eine Ahnung aufdämmern“ lasse „von dem Wissen und Leisten, welches der Begriff ‘Deutsch’ in sich“ (SCHOTT, 1913, 718) schließe. „Nationale Erdkunde“ dieser Art müsse noch so lange betrieben werden, „als unser nachwachsendes Geschlecht noch nicht gleichsam durchtränkt ist von dem ‘deutschen Gedanken in der Welt’“ (SCHOTT, 1913, 723). Es ist offensichtlich, dass auch hier selbständiges Denken durch Indoktrination ertränkt wird. Die „Fremde“ wird im völkischen Rauschzustand nur noch im Lichte ihrer Beziehungen zu Deutschland und den deutschen Interessen in der Welt gesehen und die „Erziehung zu bewußtem Deutschtum“ als „leuchtendes Ziel“ (TISCHENDORF, 221912, 4) der Staatsbürgerkunde propagiert.

Musste aber, um dieses Ziel zu erreichen, die Schulgeographie auch solche bürgerkundlichen, verfassungsrechtlichen und volkswirtschaftlichen Stoffe hemmungslos aufsaugen, die dem Fach vor der geologisch-geomorphologischen Wende den Vorwurf des Enzyklopädismus und der Unwissenschaftlichkeit eingetragen hatten? Lampe war entsetzt darüber, wie unbekümmert dies geschah, und fragte rhetorisch: „Ist es vernünftig, von dem auszugehen, was den Zeitströmungen ausgesetzt ist, statt von dem, was dauert?“ (LAMPE, 1908, 96). Methodikern, die sich solche stofflichen Freiheiten nahmen, hielt er verärgert vor, dass das eigentlich Geographi-

sche an der Geographie die *Naturgebundenheit* und *Naturbedingtheit* alles Menschlichen sei und auch im Schulbereich keinesfalls aus dem Blick geraten dürfe. Auch müsse das „Wissen von der Erde rein an sich und ohne Nebenabsichten verbreitet werden“, der Erdkundeunterricht sei „Gesinnungsunterricht durch die Eigenart des Lehrstoffes, nicht durch äußerlich mit ihm vorgenommene geistige Gymnastik seitens des Lehrers“ (LAMPE, 1908, 109). Gesinnungs- und Willensbildung sollten demnach unmittelbar aus dem Stoff selbst herauspringen.

Dieses Stoffprinzip wurde allerdings verdächtigt, eine materialistische Weltanschauung zu fördern. Entschieden wehrte sich ein Realschullehrer gegen Vorwürfe dieser Art „aus dem Lager jenes unklaren humanistisch gefärbten Idealismus, welcher „das ‘Gute, Wahre und Schöne’ in grauester Vergangenheit“ suche „und bei längst dahingeschwundenen Völkern allein zu finden“ glaube, während er „den großen Bewegungen unserer Zeit“ blind gegenüberstehe und nicht sehe, „daß in der Riesenarbeit der Technik und im Weltkreislauf der Güter mehr Größe“ stecke „als in Kulturen, die zunächst lediglich historisches Interesse haben“ (MÜLLER, 1912, 360–361). Andererseits sah Ernst Friedrich den Bildungswert der Wirtschaftsgeographie durchaus gefährdet, wenn nur herangezogen werde, was mit den Naturverhältnissen in Zusammenhang stehe. Physikalisch-geologisch arbeitende Geographen, die sich plötzlich für Wirtschaftsgeographie interessierten und so verführen, würden ihr großen Schaden zufügen, denn: „Das ist keine Wirtschaftsgeographie“ (FRIEDRICH, 1909/10, 347).

Noch vor Ausbruch des Weltkrieges erschien dann von Emil Schöne (s.o.) ein ganz auf Ratzels biogeographische Konzeption

abgestimmter Beitrag zur „pädagogischen Bedeutung“ der politischen Geographie „für die Grundlegung einer politischen Welt- und Lebensanschauung“ (SCHÖNE, 1914, 123), der u.a. die Frage stellte: „Welche Dienste kann nun die P. G. der Idee der staatsbürgerlichen Erziehung leisten?“ (SCHÖNE, 1914, 132). Schöne unterschied zwischen einer „intellektuellen und einer voluntaristischen Seite“, wobei der intellektuellen die Aufgabe obliege, „die auf Gewöhnung und Gesinnung gerichteten Bestrebungen durch Einwirkungen auf den Verstand zu unterstützen“, um beim Schüler „eine auf die biologischen Entwicklungsgesetze der Staaten gegründete politische Welt- und Lebensanschauung“ zu bewirken. „In der Hervorkehrung der Grundpfeiler dieser politischen Weltanschauung“ liege „der Hauptbildungswert der P. G.“ (SCHÖNE, 1914, 133). Einen „Endzustand“ werde es jedoch nicht geben, da die „gewaltigsten Sonderungsmotive auf der Erde [...] immer, solange Menschen“ sie bewohnen, „ihre Wirksamkeit behalten und auch das menschliche Leben in politischer Beziehung nach geographisch festen Bedingungen differenzieren“ würden: „Deshalb entsprechen weder der schrankenlose Individualismus, noch die verschwommenen Weltverbrüderungsideen der Sozialdemokratie den Kausal- und Entwicklungsgesetzen unsers Planeten“ (SCHÖNE, 1914, 133). Vielmehr sollte die Erkenntnis „der Entwicklungstendenz des Wachstums starker Staatskörper auf Kosten schwacher“ beim Schüler „zur Entwicklung eines gesunden staatlichen Egoismus“ (SCHÖNE, 1914, 198) führen.

Selbstredend versicherte Schöne, „Staats-egoismus“ sei kein „Chauvinismus“, sondern „eine Notwendigkeit“, er widerspreche auch nicht „der christlichen Moral, die an sich die

sich selbst entäussernde Liebe“ predige, denn: „Christi Worte ‘Gebet dem Kaiser, was des Kaisers ist, und Gott, was Gottes ist’, umreissen mit festen Strichen den Geltungsbereich beider Pflichtenkreise“ (SCHÖNE, 1914, 198). So einfach ließ es sich als „naturgemässe Folge“ rechtfertigen, dass der staatsbürgerliche Geographieunterricht aufgrund der „nahen psychologischen Beziehungen“ zwischen „Gefühls- und Willensleben“ beim Schüler die „Gefühle“ erzeuge, „die zu dem Streben führen, alle Machtquellen des Vaterlandes für den Wettlauf mit anderen Staatsorganismen möglichst zu stärken“ (SCHÖNE, 1914, 198–199). Die Machtquellen lägen „in Volk und Boden“, die „vornehmsten Mittel“ zu ihrer Stärkung seien neben „den rein militärischen“ ein „grosszügiger Ausbau des Verkehrswesens, die innere und äussere Kolonisation, möglichste Unterbindung der Auswanderung, nationale Festhaltung ausserstaatlicher Volksgenossen, Aufsaugung fremdnationaler Volkselemente, gesteigerte Volksbildung, insbesondere auch die nationale Aufklärung über die politisch-geographischen Grundgesetze staatlichen Lebens auf der Erde“ (SCHÖNE, 1914, 203). Es gelte „die Jugend dazu zu gewöhnen, den Staat und staatliche Dinge nicht aus dem Horizonte des Biertischpolitikers zu beurteilen, sondern aus tellurischen Gegebenheiten und bisher erreichter kultureller Entwicklungen“, wozu gehörte, ihr „eindringlich genug vor die Seele“ zu führen, „dass die organische Entwicklung eines möglichst geschlossenen Kolonialreiches den tiefsten Lebensinteressen unseres Landes entspricht!“ (SCHÖNE, 1914, 203).

Die Bewährungsprobe der staatsbürgerlichen (politischen) Bildung war der Erste Weltkrieg, Ratzels „Experiment“. Der Geograph „fühlte sich berufen, die Antworten

auf die Fragen der Zeit“ zu geben, die er längst [als Fachwissen] parat hatte“ (BROGIATO, 2014, 405), und wurde gehört. Zahlreiche Äußerungen von Militärs, Wirtschaftsleuten, Politikern und Pädagogen (Kerschensteiner ausgenommen), die in der Geographie neben Deutsch und Geschichte ein wichtiges Zukunftsfach erblickten, ließen auf eine erhebliche Verbesserung seiner Stellung in den Stundentafeln hoffen. Aber an welche Geographie war dabei gedacht? So flammten die Richtungskämpfe der Vorkriegszeit wieder auf, kräftig angeheizt durch den „Verband deutscher Schulgeographen (VdS)“, der 1912 unter der Devise „Wissen ist Macht, geographisches Wissen ist Weltmacht“ gegründet worden war und sich jetzt unter seinem Geschäftsführer Hermann Haack (vgl. Henniges und Meyer in diesem Heft) für eine Politisierung und Ökonomisierung der Schulgeographie und eine Zurückdrängung ihrer naturwissenschaftlichen Ausrichtung einsetzte (BROGIATO, 1998/I, 376–378). Die zahlreichen Berufungen von Schulgeographen auf Ratzel und Kjellén, den schwedischen Staats-Wissenschaftler und Geopolitik-Pionier, markieren einen deutlichen Schub in diese Richtung.

Allerdings führte der Krieg zu durchaus unterschiedlichen Schlüssen bezüglich des Bildungsgehaltes der Geographie, wie Heinrich Fischer und Paul Rohrbach, beide durch Richthofen beeinflusst, belegen. So nahm Fischer, Mitherausgeber des „Geographischen Anzeigers“ und Lyzeal-Direktor, den Geologie-Erlass Preußens für alle höheren Lehranstalten vom Dezember 1917 zum Anlass, sich für die Schule der Zukunft die von ihm schon vor dem Krieg vorgeschlagene Aufhebung der als „zu widernatürlich“ empfundenen „Trennung“ (FISCHER, 1918, 60) von Geologie und Geographie zu wünschen.

Der Kolonialimperialist Paul Rohrbach dagegen, politischer Publizist und verhinderter Hochschullehrer der Kolonialgeographie, erklärte die Geographie zum „wichtigste[n] politische[n] Bildungsfach, das es im Zusammenhang mit der Geschichte überhaupt“ gebe, nur wünschte er sich die übliche Länder- und Völkerkunde von einer „politischen Weltkunde in einem höheren Sinn“ abgelöst, welcher ein erweiterter „Begriff der natürlichen und politischen Erdkunde nach seiner historischen, wirtschaftlichen und kulturellen Seite hin“ (ROHRBACH, 1919, 107) zu Grunde liegen müsse.

Die meisten Hochschullehrer der Geographie wollten zwar den Krieg zugunsten bildungspolitischer Vorteile für das Fach nutzen, lehnten aber das Drängen der Schulgeographen auf eine radikale Schwerpunktverlagerung der Fragestellung glatt ab, denn dies werfe die Geographie auf das inzwischen überwundene Stadium einer vorwiegend Nützlichkeitszwecken dienenden Disziplin zurück. Auch wollten sie sich nicht von den nachrangigen Schulgeographen und dem anmaßenden Herausgeber ihres Verbandsorgans, des „Geographischen Anzeigers“, diktieren zu lassen, was Geographie sei. Immerhin konzidierten sie, den Menschen und die Länderkunde künftig mehr als bisher in der Lehrerbildung zu berücksichtigen, das etablierte Mensch-Natur-Paradigma behielten sie jedoch bei, was zur Folge hatte, dass auch die anthropogeographischen Teilbereiche des Faches weiterhin von der Naturseite her gesehen wurden (vgl. BROGIATO, 1998, 378–382). Die Brücke, die der Geograph zwischen Natur- und Geisteswissenschaften zu schlagen beanspruchte, blieb eine einseitige Angelegenheit. Eine echte geographische Bildung ohne physische Geographie galt als

undenkbar, weil dies dem Schüler das Verständnis der „Abgrenzung der Staaten als etwas Gewordenes und dem Wechsel Unterworfenen“ (HETTNER, 1917, 319) erschwere. Penck ließ wissen, die Geographie könne „nicht“, wie ursprünglich vorgesehen, „zugleich auch der Völker- und Staatenkunde dienen“ (PENCK, 1918, o. S.), das seien eigene Disziplinen. GRADMANN (1924, 146) ärgerte die „Aufdringlichkeit“, mit der die „angeblichen praktischen Forderungen der Gegenwart“ auftraten, und forderte entschieden, „reine Geographie um ihrer selbst willen zu treiben“, da sich Wirtschaftsgeographie und Politische Geographie „am wenigsten in die Landschaftskunde“ fügten.

So konnte der Politikbegriff der Geographie, der einem Staat hinter dem demokratischen Parteienstaat verpflichtet war, eine verhängnisvolle Wirkung in der Weimarer Republik entfalten, die dem in Artikel 148 von der Reichsverfassung geforderten Beitrag zur Völkerversöhnung zuwiderlief. Statt der Friedensarbeit zu dienen, ketteten sich tonangebende Fachvertreter weiter an die geographischen Bedingungen, die sie in Verbindung mit einer ethnischen Politisierung ihren Vorstellungen von einem Wiederaufstieg Deutschlands zu Grunde legten. Der Mensch war den Geographen kein gesellschaftliches Wesen, sondern als Volk ein Teil des Naturganzen und funktionierendes Organ im Rahmen von Naturvorgaben und Naturprozessen.

So war der Mainstream-Geograph blind für ein wirklich politisches Verständnis der Kriegsursachen und später der Ursachen für die deutsche Niederlage, weil Naturprozesse keine Verantwortlichkeiten kennen, sondern nach den Gesetzen, denen sie unterliegen, einfach nur geschehen. Es bleibt nur festzustellen: So musste es kommen! Zugleich waren damit die Weichen für eine geopolitische Fehlkonstruktion der staatsbürgerlichen Bildung in der Weimarer Republik gestellt, die den Feinden der Demokratie und einer auf friedlichen Interessenausgleich eingestellten Außenpolitik in die Hände arbeitete. Nur vereinzelt gab es Ansätze zu einer positiven Aufbauleistung im Sinne eines Völkerfriedens (z. B. LÖTSCHERT, 1930).

Beispielhaft zeigt sich dieses Versagen bei dem schon zitierten Felix Lampe, der im Kaiserreich seit dem Krieg und später auch in der Weimarer Republik in leitender bildungspolitischer Funktion tätig war und nie müde wurde, die besonnene Rationalität des Naturwissenschaftlers und seinen besseren Zugang zur Wahrheit gegenüber der viel emotionaleren Sichtweise des Historikers zu betonen. In der Auseinandersetzung zwischen Haack und den Hochschullehrern der Geographie stand er auf Seiten Letzterer. Die tiefsten, eigentlichen Ursachen des Weltkriegs waren für ihn Raumzwänge, die mit „biologischer Folgerichtigkeit“ (LAMPE, 1915, 31) zur Kraftprobe der Staaten geführt hätten.

## 6 Karten im Geographieunterricht

Nicht alle Schulpraktiker begrüßten die Staatsbürgerkunde. Abschreckend wirkte die „Sprödigkeit des abstrakten Stoffes“ (KERSCHENSTEINER, 1901, 48), was „dem Ge-

spenst der Langenweile“, diesem noch heute in der schulischen wie universitären Lehre umtriebigen „ärgsten Feind alles Lernens“ (MEYER, 1910, 520), Vorschub leiste. Das Pro-

blem des Verbalismus war gerade den Geographen als Dauervorwurf gegen ihren Unterricht nur allzu präsent, die meisten Methodiker empfahlen daher, ausgiebig auf Globus und Karten zurückzugreifen. Wer in Karten schaue, der schaue geradezu in „das Wesen der Geographie an sich: [die] Zusammenfassung mannigfaltigsten Wissensstoffes in ein einheitliches Bild von räumlicher Art“ (LAMPE, 1919, 17). Ohne Karteneinsatz, glaubte man, bliebe der Geographieunterricht nahezu ergebnislos, könnte der künftige Staatsbürger sich nicht in seinem und anderen Ländern sicher bewegen, schon gar nicht das Leben der Menschen in Raum und Zeit verstehen und bliebe ewig ein Fremdling auf der Erde. So galt (und gilt abgeschwächt noch immer) die Devise: Kein Unterricht ohne Karte!

Schon das Einprägen topographischer Gegebenheiten war ohne Karten, am besten physische, undenkbar. Reiseerzählungen dienten dazu, die Etappen auf einer Karte zu verfolgen, was aber wohl häufiger auf Vorträge des Lehrers hinauslief, der diese „mit allerlei Anekdoten“ würzte und gelegentlich auf der Wandkarte irgend etwas zeigte, „was sich von selbst versteht“, so dass von „geographischer Anschauung“ (WINKLER, 1872b, 35) keine Rede sein konnte und der verheißene Reisegenuss ausblieb. Alternativ wurden Kartenübungen und Kartenzeichnen empfohlen, Letzteres mit dem Ziel, die Karten aus dem Kopf reproduzieren zu können, allen voran die des Vaterlandes. Lehrer, die nicht zeichnen konnten, galten gar als nicht vollbefähigte Lehrkräfte. Wer es konnte und schätzte, übertrieb oft. Manche Lehrer verlangten, den Schülern zum Frust, statt grober Generalisierungen peinliche Genauigkeit, keine Bucht, kein Vorsprung durfte ausgelassen werden; andere machten den Geographieun-

terricht zur Zeichenstunde, so dass Kritiker mahnten, über das Zeichnen nicht die Geographie zu vergessen. Bludau bestritt dagegen, dass die „mechanische Arbeit“ (BLUDAU, 1897, 460) des Kartenzeichnens irgendeinen bildenden oder auch nur Kenntnisse vermittelnden Wert habe. Und im Gegensatz zur üblichen Praxis, etwa aus den Umrisslinien der Kontinente und ihrer inneren Gliederung weitreichende Schlussfolgerungen über deren Kulturfähigkeit in Gesetzesform zu gießen, konstatierte er: „Alle diese Linien bilden ein wirres Durcheinander, aus dem ein tieferer Inhalt, ein Gesetz bis jetzt noch nicht herausgelesen worden ist“ (BLUDAU, 1897, 447). Schließlich wurde nicht zuletzt vermutet, dass Bequemlichkeit der Lehrer hinter einem Übermaß an Zeichnen stecke.

Und die Verlagsprodukte? Wollte man Clemenz glauben, war es mit ihrem Einsatz in der Schule nicht weit her: „Im Schulleben selbst spielt die Karte immer noch eine recht bescheidene Rolle. [...] Seit Jahrzehnten bemüht sich die pädagogische Theorie, das unpopuläre Bildungsmittel populär zu machen“ (CLEMENZ, 1912, 594).

Das Zauberwort gelingender Kartenarbeit hieß „Einbildungskraft“ oder „Imagination“. Schon Carl Ritter erwartete von ihr, „daß man nicht wie gewöhnlich auf dem Papiere nur die Landkarte, sondern das Land selbst zu sehen sich gewöhnt“ (RITTER, 1806, I). Für Heinrich Harms bestand der bildende Wert der Kartenarbeit darin, dass sie den Schüler zwingt, „ein Einzelding als das Glied eines Ganzen an einem ganz bestimmten Platz, in einer ganz bestimmten Verbindung aufzufassen“ (HARMS, 1901, 64). Es gab aber auch Stimmen, die die Unvollkommenheit der Karte betonten und bezweifelten, ob sich vor dem inneren Auge der Lernenden das ge-

wünschte Ergebnis, die geistige Abbildung der vollen Wirklichkeit, tatsächlich einstellen würde, wenn man das Kartenbild, wie wohl gern praktiziert, nach dem sogenannten „länderkundlichen Schemas“ nacheinander in Lage, Grenzen, Größe, Gebirge, Flüsse usw. zerlegte, um am Ende ein Totalbild vor Augen zu haben, oder ob man mit dem primären Totalindruck beginnen und erst dann auf die einzelnen Elemente eingehen sollte.

War für manche Kartenfreunde die Karte (fast) alles und das Buch (fast) nichts und nur spärlich einzusetzen, so war es für die Freunde des Buchwissens, die es auch gab, genau umgekehrt, denn ohne Worte würden sich Ursachen, Wechselwirkungen, Kräftespiele, überhaupt alle Arten von Zusammenhängen aus einer starren Karte nicht von selbst ergeben. Das „länderkundliche Kartenbild“, meinte Heinrich Fischer, stehe „gegenüber der unvergleichlichen Fülle und Mannigfaltigkeit der Natur selber, gegenüber ihrer immer umfassenderen und vertiefteren Erkenntnis durch den Menschen [...] reichlich armselig, immer nur mit Fläche, Strich, Schatten und Farbe da“ (FISCHER, 1903, 520). Außerdem bekamen Karte und Text teils Ergänzung, teils Konkurrenz durch den Einsatz von Bildern, echten Landschaftsbildern, die das wirkliche Aussehen eines Raumausschnittes, zumindest zum Zeitpunkt der Aufnahme, wiedergaben und nicht konstruierte Zerrbilder, so genannte Ideallandschaften. Freilich spricht auch das Bild, wie die an sich stumme Karte, nicht von sich aus zum Betrachter, es wird hineingefragt und -gedeutet, aber nichts herausgeholt!

Besonders diskutiert wurde, nachdem die Geographie sich aus den Banden der Geschichte weitgehend befreit hatte, das Verhältnis von physischen und politischen

Karten. Sollte man im Unterricht zunächst Karten einsetzen, die allein die Natur des betreffenden Erdstücks ohne politische Grenzen wiedergaben, um zunächst die Naturgebiete gedächtnismäßig einprägen zu lassen, wie schon HENNING (1812, 64) forderte, oder sollten gleich flächenkolorierte Staatenkarten eingesetzt werden? Die Antwort hing u.a. davon ab, ob man einen Zusammenhang zwischen den Naturverhältnissen und den politischen Grenzen annahm oder nicht.

Alfred Kirchhoff, der damals wohl wortgewaltigste Anwalt der Schulgeographie auf einem Universitätslehrstuhl, schätzte den „hohen Reiz wahrheitsvoller Naturgemälde“, die frei waren „von dem störenden Beiwerk der ewig veränderlichen Staatsgrenzen“, doch hatten für ihn solche staatlichen Grenzen, die „den Wechsel der übrigen“ überlebt hatten, einen „höheren Wert“; denn sie fesselten den Betrachter „mit höherem Reize noch als die Farben- und Linienzeichen der physischen Karte; ahnen wir doch, daß an ihnen wohl das Geheimnis der Abhängigkeit menschlichen Seins, ja der Weltgeschichte von den Naturmächten offenkundig wird!“ (KIRCHHOFF, 1889, 25). Wenig später kritisierte Weigelt, dass unter dem Druck der wissenschaftlichen Geographie der physikalische Teil des Faches in der Schule dem politischen vorgezogen werde, wodurch „die politische Karte in den Hintergrund“ gedrängt worden sei. Er befürchtete, dass bei einer Fortsetzung dieses Trends „die politische Geographie schließlich nicht mehr als wesentlicher Teil des Unterrichts“ gelten werde, der dann vermutlich „besser und wissenschaftlicher geworden“ sei, aber lauter werdende „Klagen über mangelhafte Leistungen der Schule“ (WEIGELT, 1892, 64) provozieren könnte. Und Heinrich Fischer, der sich selbst als Naturwissenschaftler

outete, beklagte zehn Jahre später eine „allzu naturwissenschaftliche Richtung in der wissenschaftlichen Erdkunde“ und befand es als zu weit gehend, „wenn schließlich das ‘Politische’ nur als dünnes Liniengeflecht die physikalische Karte deckt“ (FISCHER, 1902, 72).

Kurz nach Ende des Ersten Weltkrieges veranstaltete das 1915 gegründete *Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht* in Berlin zehn *Geographische Abende*. Auf einem dieser Abende referierte Norbert Krebs über „Die Bedeutung der geographischen Karte“. In politischer Hinsicht gipfelten seine Ausführungen in der Gewissheit, dass sie wie kein anderes Medium geeignet sei, „räumliches Denken“ zu lernen, das „zur politischen Reife“ des deutschen Volkes notwendig sei, „wenn es in der Welt etwas bedeuten“ wolle. Solches Denken aus Büchern zu lernen, sei viel zu reproduktiv, man lerne es „nur im Raume selbst [...] und beim Studium räumlicher Darstellungen, eben der Karten“ (KREBS, 1919, 30). In einem „Handbuch der Politik“ äußerte Krebs wenig später, dass gerade im Zusammenhang mit den politischen Veränderungen der Gegenwart das Kartenbild zu „kausalen und genetischen Betrachtungen“ anregen könne, um die Dinge „zu einem tieferen Verständnis“ zu bringen und über die bisherige Entwicklung hinaus „auch für die Zukunft gewisse Gesetzmäßigkeiten aufzuhehlen, die [...] für die Staatenlenker und die Allgemeinheit des Volkes von eminent praktischer Bedeutung sein können“ (KREBS, 1922, 232). Und Otto Maull versicherte in seiner „Politischen Geographie“: „Viele politische Fehler sind gemacht worden, weil man die Karte nicht genügend zu Rate gezogen hat oder dazu nicht fähig war“ (MAULL, 1925, 58).

Aber was nützte der Rat suchende Tiefenblick in die Karte, wenn schon der Überblick

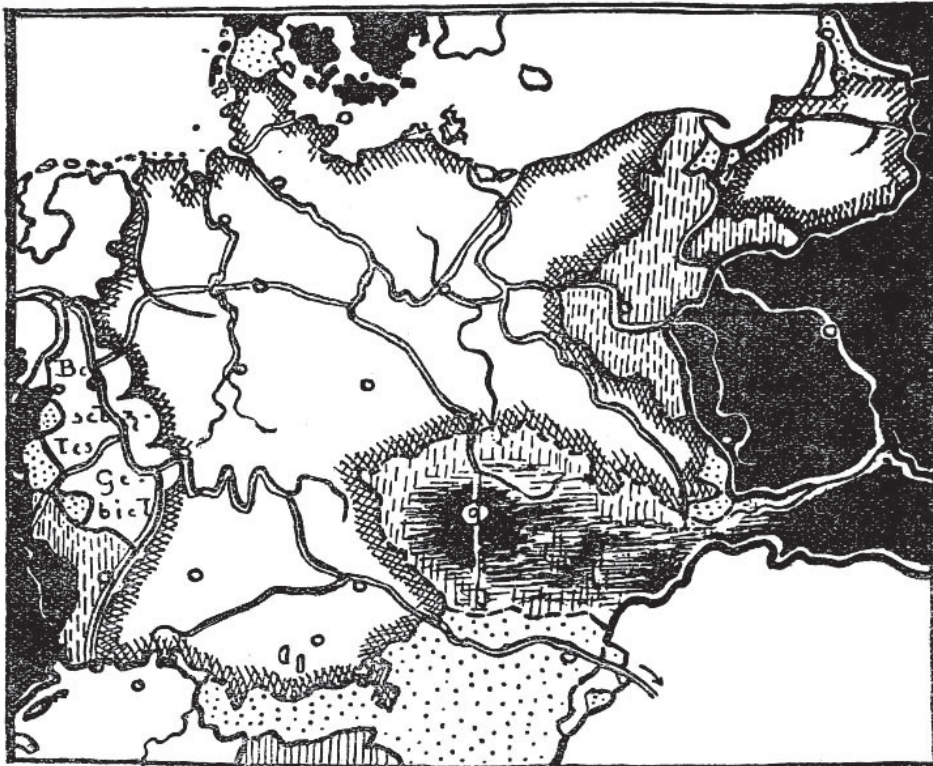
durch Überladung mit Informationen (Zeichen und Namen) verhindert wurde? Ratzel, dem besonders die Lage eines Landes inmitten anderer Länder für die politische Bildung am Herzen lag, schlug daher vor, „zeitweilig von der Karte ab[zu]sehen und zu mehr schematischen Darstellungen [zu] greifen“ (RATZEL, 1900, 26). Aus dieser Idee entwickelte sich ein neuer Kartentyp, der nach langsamem Anlaufen im Ersten Weltkrieg in der Weimarer Zeit zu einem bevorzugten Bildungsmittel im Kontext des Weimarer Revisionismus und über diesen hinaus aufstieg, um Atlas und Wandkarte, die dafür allein nicht mehr auszureichen schienen, zu ergänzen: die politisch-geographische bzw. geopolitische Kartenskizze, von Karl Haushofer (1922) als „suggestive Karte“ (vgl. ABB 2), von Adolf GRABOWSKY (1928, Vorwort) als „expressionsistische Karte“ bezeichnet. Gemeint waren Karten (Beispiele bei HERB 1997), die einen privilegierten Zugang zur „Wahrheit“ suchten, indem sie sich nicht in Einzelheiten verloren, sondern drastisch vereinfachten, um das, worauf es ihren Konstrukteuren weltanschaulich-politisch ankam, das „Wesentliche“ und an sich Unsichtbare, eingängig und einprägsam sichtbar zu machen. So wurde Manipulation zur pseudowissenschaftlichen Methode, um Karten als politische Waffe im so genannten Daseinskampf der Völker einzusetzen. Sie sollten sich an das Auge, den Verstand, das Gefühl richten, die Gesinnung stützen und einen raumüberwindenden Willen hervorrufen (KÖSTER, 2002, 163).

Durch eine Reihe symbolischer Verstärker, vorzugsweise Ringe, Halbringe und starre wie geschwungene Pfeile, die Bewegungen und Gegenbewegungen, Einkreisungen, Fronten und Gegenfronten signalisierten, ferner aber auch durch den dosierten Ein-

satz von Farben, vor allem Rot, die in das ansonsten favorisierte Schwarz-Weiß-Bild Kontrast hineinbrachten, versuchte man dem Betrachter historische Dynamik vorzuspielen

und ihm eine bestimmte Interpretation des raumpolitischen Geschehens aufzudrängen. Letztlich sollte der Kult solcher Kartenskizzen dazu inspirieren, sich raumpolitisch zu enga-

## Die Einschränkung u. Bindung des Deutschen Lebensraums seit 1918



- Am Raum=Raub Beteiligte.
- ▨ Ohne Betragen entrisene Räume.
- ▤ Nach Scheinfreiheit abgetrennt.
- ▧ Rumpf- oder Rest-Deutschland.
- Erzwingene Grenzen.
- == Internat. gebundene Wasserwege.

Abb 2 Haushofers Beispiel einer „suggestiven Karte“. (Quelle: HAUSHOFER, 1922)



gieren, um einen erwünschten Trend wieder aufzunehmen und zu vollenden bzw. einen unerwünschten zu stoppen oder gar umzukehren. Ob sie es taten und die Adressaten tatsächlich in die suggestiv gedachte Kartenfalle liefen, ist eine andere Sache und mehr zu vermuten als zu belegen.

Aber auch die Hand- und Wandkartenproduktion der Nachkriegszeit trug dem deutschen Revisionismus Rechnung, der doppelgleisig argumentierte (vgl. den Beitrag Henniges und Meyer in diesem Heft), indem er sowohl auf die dem Länderkundler vertraute stille Kraft der immer gleichen „Raumsprache“ der Natur als auch auf den politischen Willen der Völker setzte, der als Selbstbestimmungsrecht durch den US-Präsidenten Wilson politische Sprengkraft bekommen hatte, das den Deutschen weitgehend vorenthalten worden sei. Geopolitik und Ethnopolitik spielten sich so wechselseitig die Argumente zu. An physischen Karten sollte gezeigt werden, dass die Grenzziehungen der Friedensverträge natürliche Landschaften zerrissen und die alten politischen Grenzen weit besser den natürlichen Bedingungen entsprachen als die neuen; an Bevölkerungskarten lernten die Schüler, wie willkürlich zu Ungunsten der Deutschen mit dem Selbstbestimmungsrecht umgegangen

worden war. Berühmt-berüchtigt waren Albrecht Pencks Volks- und Kulturbodenkarten, die in skizzenhaften Schwarz-Weiß-Versionen die Erdkundeschulbücher und unzählige andere Schriften inflationsartig durchzogen. Penck spielte aber nicht nur die ethnopolitische Karte aus, er propagierte auch ein „Deutschland als geographische Gestalt“: „Deutschland ist für uns eine natürliche Einheit und nicht bloß ein politischer Begriff“ (PENCK, 1926, 72). Von solchen Naturräumen, „harmonischen Landschaften“, sah der berühmte Quartärforscher eine „stille Beeinflussung“ ausgehen, die bei der „großen Masse“ (PENCK, 1926, 81) den Wunsch erzeuge, sich zusammenzuschließen. Penck leugnete also keineswegs, wie öfter angenommen wird, „den Einfluß der Naturlandschaft auf die deutsche Nation“ (HERB, 2005, 188).

Nachgetragen sei an dieser Stelle noch, dass schon Carl Ritter wusste, dass selbst Karten, die nicht von vornherein manipulativ angelegt waren, gefährlich sein konnten, weil ihre Art der Darstellung „etwas Dictatorisches“ habe und „ihre Irrthümer [...] daher um so verführerischer und schädlicher“ seien. „Der Unwissende“ lasse sich durch den Stich, das Papier und die bunte Illumination irre führen“ (RITTER, 1862, 27).

## 7 Lernen aus der Disziplingeschichte

Politikunterricht, darüber besteht heute Konsens, darf keine parteipolitische oder ideologische Instrumentalisierung beabsichtigen, dass aber eine Absicht allein nicht reicht, ja geradezu hinters Licht führen kann, zeigt der Blick in die Geschichte der Geographie und Schulgeographie. Für den behandelten Zeitraum kann als durchgehender Zug die Be-

teuerung gelten, dass jede parteipolitische Färbung der staatsbürgerlichen Bildung, jede ideologische Missionierung der Schüler zu unterbleiben habe. Im „Dritten Reich“ wurde dagegen bewusst die Politisierung der Geographie betrieben und eine unpolitische Haltung abgelehnt. Dummerweise waren aber schon die Verfechter einer Un- und

Überparteilichkeit selbst parteilich, ja ihre Art von Parteilichkeit war letztlich gefährlicher als die offene, weil sie den demokratischen Parteienstaat durch die Illusion abwertete, dass es einen Staat hinter dem Staat gäbe, dessen Eigenleben nicht von selbstsüchtigen Parteiinteressen bestimmt würde, sondern von den ewigen, unverrückbaren Naturverhältnissen und den in ihnen liegenden machtpolitischen Optionen. Wer so dachte, war felsenfest davon überzeugt, auf der „richtigen“ Seite zu stehen und anders als die Parteien objektiv zu urteilen. Entsprechend sollten sich die Schüler der tieferen (geographischen) Interessen der Völker, speziell des eigenen, bewusst werden, um die damit unvereinbaren Schlagworte der Parteien abzuwehren.

Verstärkt wurde diese vermeintlich neutrale Fachlichkeit der Geographie und ihres Beitrags zur Staatsbürgerkunde noch durch die Überzeugung, dass das geographische Weltbild gegenüber dem der Geschichte besonders frei von Subjektivität sei und deshalb einen besseren Zugang zur Wirklichkeit und Wahrheit ermögliche. Tatsächlich verdeckte die naturwissenschaftliche Gläubigkeit der Geographen nur, dass die eigene Subjektivität schon längst in die Struktur der Welt hineinprojiziert und verankert worden war, um nun als zwingende, buchstäblich *verantwortungslose* Wahrheit wieder hervorgeholt zu werden. Zwar wurde am selbständigen Urteilen als Unterrichtsziel festgehalten, doch schiebt man die rhetorischen Nebelbänke beiseite, zeigt sich rasch, dass dieses Urteilen zu einem reinen Anerkennen der natürlich geforderten Notwendigkeiten pervertierte. Dem Willen der Natur kann man sich nur fügen.

Diese Pointe entgeht allerdings der Maßstäbe setzenden Arbeit von Matthias Busch (2016) zur Staatsbürgerkunde in der Weima-

rer Republik, die bezüglich der Geographie freilich nur knapp drei Seiten (BUSCH, 2016, 135–137) hergibt. Daher sei noch einmal exemplarisch der bei Busch mit seinen geographischen Texten fehlende Felix Lampe zitiert, der Ende der 1920er Jahre in großer Breite die Vorzüge der Geographie besang und selbstbewusst erklärte, sie übertreffe infolge ihres besseren Zugangs zur Wirklichkeit bei weitem die Geschichte an Wert für die politische Bildung, weil sie als Politische Geographie oder Geopolitik „vieles klarer, meßbarer, objektiver, der Parteinseitigkeit und Parteil Leidenschaft entrückter, dazu gegenwartsnäher“ betrachte als eine an der Geschichte sich orientierende Politik. Durch die ihr wie überhaupt allen Zweigen der Geographie des Menschen „der mechanischen Kausalität näher stehende, allgemeiner gültige Betrachtungsweise“ sei sie geradezu „ein Heilmittel gegen den Rausch der Worte und Theoreme, die so leicht zu verkehrten, jedenfalls zu subjektiven Wertungen führen“ (LAMPE, 1929, 116) würden. So setzte Lampe bruchlos fort, was er einst im Ersten Weltkrieg zur Rechtfertigung der imperialistischen Politik als Ausdruck „naturnotwendiger Wachstumserscheinungen gesunder Staaten“ (LAMPE, 1915, 31) vorgetragen hatte, nur jetzt in revisionistischer Absicht.

Der heutige Geographieunterricht ist weit davon entfernt, sich auf Positionen dieser altgläubigen Art bei politisch-geographischen Fragen zu berufen (vgl. REUBER, 2016). Aber aus der Welt sind sie nicht. So vermutet eine Kommentatorin im „Der Tagesspiegel“, Caroline Fetscher, bei „Deutschtürken und Ostdeutschen“ eine durchaus vergleichbare Einstellung, wenn sie die Illoyalitäten gegenüber der Demokratie der Bundesrepublik Deutschland auf „ein zyklisches, biologisti-

sches Weltbild“ zurückführt, „wonach Bevölkerung und Territorium eine naturgegebene Einheit bilden und sich die ewigen Verhältnisse in ewigen Schlaufen wiederholen“. Nachholende Edukation, die auch das Vermitteln philosophischer Grundlagen der Demokratie“ (FETSCHER, 2016, 6) beinhalten müsse, könne Abhilfe schaffen.

Im populärwissenschaftlichen Bereich zeigt Tim Marshalls Studie „Die Macht der Geographie“ („*Prisoners of Geography*“), wie attraktiv traditionelles politisch-geographisches Denken immer noch ist. Dem Autor reicht der Blick auf zehn Karten, um „die Weltpolitik“ zu „erklären“, wie der Untertitel seines Buches verspricht. Dabei bedient er sich Argumenten, die aus der älteren deutschen Politischen Geographie und Geopolitik stammen könnten. In provokanter Rhetorik präsentiert er die „Geographie“ als Letztbegründung geschichtlicher Vorgänge, hinter der nur noch Gott selbst steht, ersatzweise die Natur. Indem er die physischen Realitäten – die Berge, Täler, Flüsse, Ebenen usw. – zu „Gesetzen“ erhebt, die auf die Politik einen alternativlosen Zwang ausüben, dem sich kein Staatsmann entziehen könne, entlastet er alle Aggressoren dieser Welt, die mit dem vermeintlichen Segen der Geographie handeln, von aller Schuld.

Das Land, synonym die Geographie, so Marshall, forme „die Kriege, die Macht, die Politik und die gesellschaftliche Entwicklung der Völker“ (MARSHALL, 2015, 7), es bestimme Bildung und Zukunft der kleinen wie großen Staaten. Zwar konzidiert er, dass die Geographie „vielleicht nicht der bestimmende Faktor“ (MARSHALL, 2015, 8) sei und „moderne Technologie [...] die ehernen Regeln der Geographie zu brechen“ (MARSHALL, 2015, 13) beginne, gleichwohl würden ihre

„Gesetze [...], für die heutigen Führer noch genauso gelten“ wie einst für „Hannibal, Sunzi und Alexander den Großen“ (MARSHALL, 2015, 11). „Die Landschaft“ nehme „die Regierungschefs gefangen“ und lasse ihnen „weniger Optionen und Raum für Manöver“ (MARSHALL, 2015, 7) als gemeinhin angenommen werde. Ob „das technische Genie“ oder „der Machteinsatz der letzten existierenden Supermacht“, auch sie könnten „die Regeln, die die Natur–oder Gott–uns gegeben“ habe, „höchstens abschwächen“ (MARSHALL, 2015, 14). Selbst „große Führer“ mit „großen Visionen“ müssten „innerhalb der Grenzen operieren, die die Geographie ihnen“ (MARSHALL, 2015, 284) setze.

Als „wohl das deutlichste Beispiel“ (MARSHALL, 2015, 283) präsentiert Marshall Russland. Der Leser soll begreifen, dass Putins gegenwärtige Politik gegenüber der Ukraine nichts als eine unvermeidbare Reaktion auf die Regeln der Geographie sei. Um eine Großmacht zu schaffen, hätten die früheren russischen Führer gar nicht anders können, als die Gefährdung des Landes im Westen in Rechnung zu stellen. „Hätte Gott in der Ukraine Berge geschaffen, dann würde das ausgedehnte Flachland der nordeuropäischen Tiefebene nicht zu Angriffen auf Russland einladen, wie es mehrfach der Fall“ (MARSHALL, 2015, 7) gewesen sei. Der Autor gesteht daher Putin zu, „keine Wahl“ zu haben: „Er muss zumindest versuchen, die Ebene im Westen zu kontrollieren“ (MARSHALL, 2015, 7). Die territoriale Einheit der Ukraine zu respektieren, sei für ihn „nie eine echte Option“ gewesen, wenn man bedenke, „dass er mit den geographischen Karten zu spielen hatte, die Gott zugeteilt“ (MARSHALL, 2015, 33) habe. Dass die gegenwärtige russische Politik auch etwas mit den gesellschaftlichen

Zuständen Russlands, seinem wilden Kapitalismus und seiner kleptokratischen Elite zu tun hat, bleibt hinter der penetrant beschworenen „Macht der Geographie“ verborgen, die der „maßgebliche Faktor für den Verlauf der menschlichen Geschichte“ (MARSHALL, 2015 13) sei.

Physische Objekte, wie Marshalls ewige Berge, Ebenen und Flüsse, wollen jedoch von sich aus gar nichts. Sie handeln nicht, diktieren nichts, erzwingen nichts, drängen, nötigen und verführen zu nichts und ergreifen auch keine Partei. Wer den politischen Umgang mit ihnen, die Weltpolitik, erklären will, sollte daher nicht auf Karten nach starren Regeln der Natur suchen, die (im Auftrag Gottes) als ewige Interventionsinstanz das menschliche Handeln überwacht und bei einem Abweichen vom Gesollten bestraft, sondern nach den Gründen der menschlichen Akteure, speziell der politischen Eliten, fragen, die im Kontext von Raumimaginationen, Interessenkonstellationen und Machtansprüchen kommuniziert werden. Die physische Welt der Karte ist dagegen offen für die unterschiedlichsten Sinngebungen; genau das macht solche Karten für die politische Agitation so interessant und anfällig. Ihre politisch-ideologische Kontextualisierung befreit von dieser Unbestimmtheit, belegt die physischen Objekte mit Sinn und verwandelt sie durch einen naturalistischen Fehlschluss unbemerkt in Gegenstände politischer Propaganda. Jetzt weiß der Betrachter, was er sehen soll, die Kartensprache wird eindeutig. Politische Geographie und Geopolitik haben zur Genüge gezeigt, welch Verführungspotenzial für die politische Bildung in Karten steckt, bei denen so getan wird, als würde die Wirklichkeit selbst durch sie sprechen und dem Betrachter den Weg richtigen Han-

delns weisen. Das zumindest lehrt ein Blick in die Disziplingeschichte. Wer sich als Geograph über die Wertschätzung seines Faches durch Marshall freut, und das dürften angesichts des Bestsellerstatus, den das Buch hat, nicht wenige sein, sollte es sich daher dreimal überlegen, ob er soviel Zuspruch zu seiner Disziplin leichtsinnig begrüßt.

Schließlich sei noch Guntram Herb angeführt, der in seinen Karten-Arbeiten einerseits exzellent die Charakteristika und Problematik suggestiver Karten speziell für den deutschen Revisionismus in der Weimarer Republik herausgearbeitet hat, leider aber „suggestive Karten“ als Kartentyp nicht nur legitimiert, sondern ihren Einsatz fast schon euphorisch empfiehlt, wenn ihre Aussage auf der richtigen Seite steht: „kritisch [...] und politisch links!“ „Suggestive Karten sollten“ daher, meint er, „aus dem Gefängnis der Assoziation mit totalitären bzw. faschistischen Systemen“ befreit und „nicht verworfen werden, weil sie in der Vergangenheit missbraucht wurden“, vielmehr seien sie „effektive Mittel, räumliche Zusammenhänge zu veranschaulichen, und damit didaktisch genial!“ (HERB, 1912, 151). Also statt (ohne Zweifel schwieriger) didaktischer Reduktion vorsätzlich eine didaktische Suggestion? Ein fragwürdiger, ja fataler Rat, denn abgesehen davon, dass Herb seine historischen Analysen damit ungewollt ruiniert, ist er mit dem Auftrag der politischen Bildung in einer pluralistischen, parlamentarischen Demokratie nicht vereinbar, der keine Gesinnungsvorgaben zulässt, mögen sie noch so sensibel und noch so gut gemeint sein. Auch das Gute unterliegt dem Wettstreit der Argumente. Suggestive Karten, die diesen Streit durch eine für alle verbindliche Position des Guten ausschalten sollen, tragen nicht zur Ausbildung politischer Urteilskraft bei.

Kann man aber aus der Disziplingeschichte (wie überhaupt der Geschichte) etwas lernen? Bekanntlich ist das umstritten. Der Mittelalter-Spezialist Johannes Fried bejahte jedoch erst kürzlich diese Frage: „Wenn wir lernen, lernen wir aus der Geschichte. Woraus sonst sollen wir etwas lernen? Aus der Zukunft kann man nichts lernen und in dem Augenblick, in dem wir aus der Gegenwart etwas lernen können, ist sie schon Vergangenheit. Erinnerung heißt nicht einfach aufbewahren. Erinnerung ist der Vergleich der Gegenwart mit der Vergangenheit“ (FRIED, 2013, 20). Aus didaktischer Perspektive würde ich allerdings die Zukunft für das Lernen aus Geschichte unbedingt einbeziehen. Ohne die Berücksichtigung von Optionen, aus denen keine Zukunft wurde, aber womöglich hätte werden können, lässt sich keine Geschichte schreiben. Erst wenn Alternativen zur geschehenen Geschichte mitgedacht werden, kann man aus ihr lernen, weil andernfalls alles so kam, wie es kommen musste. Sich mit ungeschehener Geschichte zu beschäftigen, ist also keineswegs ein müßiges Spiel. Selbst ein starker Kritiker wie Richard J. Evans hält einen Erkenntnisgewinn durch kontrafaktische Szenarien für möglich und sinnvoll, wenn sie dazu dienen, „die Begrenztheit dieser Möglichkeiten [zu] verdeutlichen, sowie die Zwänge, unter denen die Zeitgenossen handelten“ (EVANS, 2013, 175).

## Literatur

- BLUDAU, A. (1897). Das Kartenzeichnen in der Schule. *Geographische Zeitschrift*, 3, 442–460.
- BROGIATO, H.P. (1998). „Wissen ist Macht–geographisches Wissen ist Weltmacht“. *Die schulgeographischen Zeitschriften im deutschsprachigen Raum (1880–1945) unter besonderer Berücksichtigung des Geographischen Anzeigers*. Materialien zur Didaktik der Geographie, Band 18. Trier: Selbstverlag Geographische Gesellschaft Trier.
- BROGIATO, H.P. (2014). Exkurs: Geographielehrer in der Zeit des Ersten Weltkriegs. In H.P. BROGIATO & B. SCHELHAAS (Hg.), „Die Feder versagt ...“ *Feldpostbriefe aus dem Ersten Weltkrieg an den Leipziger Geographie-Professor Joseph Partsch* (S. 415–420). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- BROGIATO, H.P. (2015). Von der Expedition zur Schulwissenschaft. Die Entwicklung der Geographie im 19. Jahrhundert. In J. RUNGE (Hg.), *Arktis bis Afrika–150 Jahre wissenschaftliche Geographie in Deutschland. Frankfurter Geographische Hefte (Band 70)* (S. 161–207). Frankfurt a.M.: Selbstverlag Frankfurter Geographische Gesellschaft.
- BRÜGGEMANN, O. (1967). *Naturwissenschaft und Bildung. Die Anerkennung des Bildungswertes der Naturwissenschaften in Vergangenheit und Gegenwart*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- BUSCH, M. (2016). *Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- CLEMENZ, B. (1912). Das Volksinteresse an der Karte. *Die Sonde*, 4, 594–602.
- DETJEN, J. (2013). *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. München: Oldenbourg.
- DÖRPFELD, F.W. (1873). *Grundlinien einer Theorie des Lehrplans, zunächst für Volks- und Mittelschulen*. Gütersloh: Bertelsmann.

- DÖRPFELD, F.W. (1891). *Die Gesellschaftskunde, eine notwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts*. Gütersloh: Bertelsmann.
- EVANS, R.J. (2013). *Veränderte Vergangenheiten. Über kontrafaktisches Erzählen in der Geschichte*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- EXNER, A. (1891). *Über politische Bildung*. Inaugurationsrede in Wien.
- FETSCHER, C. (2016, 16. August). Illoyal zum Grundgesetz. *Der Tagesspiegel*, 22850, 6.
- FISCHER, H. (1902). Nationale Anforderungen an Atlanten und Lehrbücher der Erdkunde. *Deutsche Erde*, 1, 68–72.
- FISCHER, H. (1903). Die Atlanten an den preußischen höheren Schulen. *Geographische Zeitschrift*, 9, 513–527, 560–575.
- FISCHER, H. (1918). Kriegs- und schulgeographische Schnitzel. *Geographischer Anzeiger*, 19, 60–63.
- FRIED, J. (2013): [Interview zum Projekt der Globalgeschichte und dem Ende der großen einheitlichen Erzählung.] *Frankfurter Rundschau*, Nr. 81, 8. April 2013, 20–21.
- FRIEDRICH, E. (1909/10). Der Bildungswert der Wirtschaftsgeographie. Neue Bahnen. *Illustrierte Zeitschrift für Erziehung und Unterricht*, 21, 337–358.
- GERLAND, G. (1887). Vorwort des Herausgebers. *Beiträge zur Geophysik*, 1, I–LIV.
- GERLAND, G. (1893): [Besprechung von] Ratzel, Fr. Anthropogeographie T. 2. *Göttingische gelehrte Anzeigen*, Nr. 18, 697–738.
- GRABOWSKY, A. (1928). *Deutschland und das Weltbild der Gegenwart*. Berlin: Zentralverlag.
- GRADMANN, R. (1924). Das harmonische Landschaftsbild. *Zeitschrift der Gesellschaft für Erdkunde zu Berlin*, o. Jg., 129–147.
- HARMS, H. (1901). *Der Schul-Atlas, die Schulwandkarte und der geographische Unterricht*. Braunschweig, Leipzig: H. Wollermann.
- HAUSHOFER, K. (1922). „Die suggestive Karte“? *Die Grenzboten*, 81, 116–119.
- HAUSHOFER, K. (1925): Politische Erdkunde und Geopolitik. In *Freie Wege vergleichender Erdkunde. Erich v. Drygalski zum 60. Geburtstag*. (S. 87–103) München/Berlin: Oldenbourg.
- HENNING, J.W.M. (1812). *Leitfaden beim methodischen Unterricht in der Geographie*. Iferten: Literarisches Büro.
- HERB, G.H. (1997). *Under the Map of Germany. Nationalism and Propaganda 1918–1945*. London, New York: Routledge.
- HERB, G.H. (2005). Von der Grenzrevision zur Expansion. Territorialkonzepte in der Weimarer Republik. In I. SCHRÖDER & S. HÖHLER (Hg.), *Welt-Räume. Geschichte, Geographie und Globalisierung seit 1900* (S. 175–203). Frankfurt a.M.: Campus.
- HERB, G.H. (2012). Das größte Deutschland soll es sein! Suggestive Karten in der Weimarer Republik. In P. HASLINGER & V. OSWALT (Hg.), *Kampf der Karten. Propaganda- und Geschichtskarten als politische Instrumente und Identitätstexte* (S. 140–151). Marburg: Herder-Institut.
- HETTNER, A. (1895). Geographische Forschung und Bildung. *Geographische Zeitschrift*, 1, 1–19.
- HETTNER, A. (1907). *Grundzüge der Länderkunde 1: Europa*. Leipzig: O. Spamer.
- HETTNER, A. (1917). Die Geographie auf der Schule. *Geographische Zeitschrift*, 23, 315–321.
- HETTNER, A. (1923). Die Bedeutung der Geographie für die Deutschkunde. *Deutsche Bildung. Mitteilungsblatt der Gesellschaft für deutsche Bildung*, 4, 17–23.
- HETTNER, A. (1925). Das Verhältnis der Geographie zu den Natur- und Geisteswissenschaften. *Geographischer Anzeiger*, 26, 209–216.
- ITSCHNER, H. (1914). Geographie. *Pädagogischer Jahresbericht von 1913*, 66, 31–54.

- KAPP, E. (1845). *Philosophische oder Vergleichende allgemeine Erdkunde als wissenschaftliche Darstellung der Erdverhältnisse und des Menschenlebens*. 2 Bde. Braunschweig: G. Westermann.
- KERSCHENSTEINER, G. (1899). *Betrachtungen zur Theorie des Lehrplanes*. München: C. Gerber.
- KERSCHENSTEINER, G. (1901). *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend*. Erfurt: C. Villaret.
- KERSCHENSTEINER, G. (1917/31927). *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation*. Deutsche Erziehung, Band 8. Berlin: Union Deutsche Verlagsgesellschaft. [Die 2. und 3. erweiterte Auflage von 1924 und 1927 als selbständige Schrift.]
- KIRCHHOFF, A. (1882). *Schulgeographie*. Halle: Waisenhaus.
- KIRCHHOFF, A. (1889). Das Wandern der Staatsgrenzen. *Deutsche Revue*, 14(1), 23–33.
- KLÖDEN, G.A.V. (31873). *Handbuch der physischen Geographie*. Handbuch der Erdkunde (1). Berlin: Weidmann.
- KÖSTER, W. (2002). *Die Rede über den „Raum“. Zur semantischen Karriere eines deutschen Konzepts*. Heidelberg: Synchron Publishers.
- KREBS, N. (1919). Die Bedeutung der geographischen Karte [Sechster Geographischer Abend]. In *Geographie als Wissenschaft und Lehrfach. Zehn Geographische Abende im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht*. Berlin: Mittler & Sohn.
- KREBS, N. (1922). Politische Struktur der neuen Staaten Europas. In G. ANSCHÜTZ et al. (Hg.), *Der Weg in die Zukunft. Handbuch der Politik* (Band 5) (S. 232–244). Berlin-Grunewald: W. Rothschild.
- LAMPE, F. (1908). *Zur Einführung in den erdkundlichen Unterricht an mittleren und höheren Schulen*. Halle a.S.: Waisenhaus.
- LAMPE, F. (1914/15). Der Weltkrieg im erdkundlichen Schulunterricht. *Naturwissenschaftliche Monatshefte*, 11, 513–524, 586–594.
- LAMPE, F. (1915). *Kriegsbetroffene Lande*. Halle a.S.: Waisenhaus.
- LAMPE, F. (1917/18). Zur Ausgestaltung des erdkundlichen Unterrichts. *Aus der Natur*, 14, 166–182, 221–231.
- LAMPE, F. (1919). Der bildende Wert des erdkundlichen Schulunterrichts [Zehnter Geographischer Abend]. In *Geographie als Wissenschaft und Lehrfach. Zehn Geographische Abende im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht*. Berlin: Mittler & Sohn.
- LAMPE, F. (1929). Die Geographie als Lern- und Lehrgebiet. In *Methodenlehre der Geographie. Enzyklopädie der Erdkunde (1)* (S. 23–285). Leipzig, Wien: F. Deuticke.
- LAUTENSACH, H. (1924). Geopolitik und staatsbürgerliche Bildung. *Zeitschrift für Geopolitik*, 1(2), 467–476.
- LEHRPLÄNE UND LEHRAUFGABEN FÜR DIE HÖHEREN SCHULEN IN PREUSSEN. Erdkunde. *Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preußen* 1892, 243–245.
- LEHRPLÄNE UND LEHRAUFGABEN FÜR DIE HÖHEREN SCHULEN IN PREUSSEN. Erdkunde. *Centralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen* 1901, 518–521.
- LÖTSCHERT, E. (1930). Erdkunde und staatsbürgerliche Erziehung. *Monatsschrift für höhere Schulen*, 29, 587–598.
- MAGER, K.W.E. (1846). Einige Gedanken über die sog. Erdkunde. *Pädagogische Revue. Centralorgan für Wissenschaft, Geschichte und Kunst der Haus-, Schul- und Gesellschaftserziehung* 12, 393–415.
- MARSHALL, T. (2015). *Die Macht der Geographie. Wie sich Weltpolitik anhand von 10 Karten erklären lässt*. München: dtv Verlagsgesellschaft.
- MAULL, O. (1925). *Politische Geographie*. Berlin: Gebrüder Borntraeger.

- MEYER, F. (1910). Ziel und Methode des staatsbürgerlichen Unterrichts nebst Skizze eines Lehrplans. *Neue Jahrbücher für Pädagogik*, 13, 514–528.
- MÜLLER, C. (1912). Geographieunterricht und Staatsbürgerkunde in der Realschule. *Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen*, 23, 357–362.
- PENCK, A. (1918, 1. Januar). Universität, Öffentlichkeit und Presse. *Norddeutsche Allgemeine Zeitung*, 1918 (1).
- PENCK, A. (1919). Ziele des geographischen Unterrichts. *Mitteilungen der Preußischen Hauptstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht* (2). Berlin.
- PENCK, A. (1926). Deutschland als geographische Gestalt. *Leopoldina*, 1, 72–81.
- RATZEL, F. (1882/1899). *Anthropo-Geographie oder Grundzüge der Anwendung der Erdkunde auf die Geschichte* (1). Stuttgart: J. Engelhorn.
- RATZEL, F. (1891). *Anthropogeographie. Die geographische Verbreitung des Menschen* (2). Stuttgart: J. Engelhorn.
- RATZEL, F. (1897/1903): *Politische Geographie*. München/Leipzig. 1903 mit der Ergänzung: *oder die Geographie der Staaten, des Verkehrs und des Krieges*. [Jetzt:] München/Berlin: Oldenbourg.
- RATZEL, F. (1898): *Deutschland. Einführung in die Heimatkunde*. Leipzig: F.W. Grunow.
- RATZEL, F. (1898/1906): Flottenfrage und Weltlage. *Münchner Neueste Nachrichten*, 51, Nr. 4, 4. Jan. 1898, Vorabendblatt, hier zit. nach: H. HELMOLT (Hg.): *Kleine Schriften* (2), (375–381). München, Berlin: R. Oldenburg
- RATZEL, F. (1900). Die Lage im Mittelpunkt des geographischen Unterrichtes. *Geographische Zeitschrift*, 20–27.
- RATZEL, F. (1901): Der Lebensraum. Eine biogeographische Studie. In *Festgaben für Albert Schöffle zur siebenzigsten Wiederkehr seines Geburtstages* (S. 101–189). Tübingen: H. Laupp.
- RATZEL, F. (1907). *Raum und Zeit in Geographie und Geologie*. P. BARTH (Hg.), Natur- und kulturphilosophische Bibliothek V. Leipzig: J.A. Barth.
- REUBER, P. (2016). Politische Geographie im Erdkundeunterricht. In A. BUDKE & M. KUCKUCK (Hg.), *Politische Bildung im Geographieunterricht* (S. 109–117). Stuttgart: F. Steiner.
- RICHTHOFEN, F.v. (1903). Triebkräfte und Richtungen der Erdkunde im 19. Jahrhundert. *Zeitschrift der Gesellschaft für Erdkunde zu Berlin*, o.Jg., 655–692.
- RITTER, C. (1806). *Sechs Karten von Europa*. Schnepfenthal: Erziehungsanstalt.
- RITTER, C. (1862). *Allgemeine Erdkunde. Vorlesungen an der Universität zu Berlin* (herausgegeben von H.A. DANIEL). Berlin: Erziehungsanstalt
- ROHRBACH, P. (1919). *Politische Erziehung*. Stuttgart: J. Engelhardt Nachf.
- RÜHLMANN, P. (1905). *Parteien, Staat, Schule. Zusammenhänge zwischen Imperialismus und Schulpolitik*. Berlin: Gerdes & Hödel.
- RÜHLMANN, P. (1908). *Politische Bildung. Ihr Wesen und ihre Bedeutung, eine Grundfrage unseres öffentlichen Lebens*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- RÜHLMANN, P. (1911). Zur staatsbürgerlichen Erziehung. *Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik*, 43, 183–195.
- SCHÖNE, E. (1911): *Politische Geographie*. Aus Natur und Geisteswelt (353). Leipzig: B. G. Teubner.



- SCHÖNE, E. (1914): Die Politische Geographie und ihre pädagogische Bedeutung für die Grundlegung einer politischen Welt- und Lebensanschauung. *Pädagogische Studien, NF 35*, 123–133, 194–210.
- SCHOTT, E. (1913). Nationale Erdkunde als Wissensfach und Gesinnungsunterricht. *Pädagogisches Archiv, 55*, 716–723.
- SCHULTZ, H.-D. (1989). *Die Geographie als Bildungsfach im Kaiserreich*. Osnabrücker Studien zur Geographie; Band 10. Osnabrück: Selbstverlag der Universität Osnabrück.
- SCHULTZ, H.-D. (2001). Geopolitik und Volksgemeinschaftsideologie im Erdkundeunterricht. Der schulische Beitrag zum Versagen der staatsbürgerlichen Bildung in der Weimarer Republik. In R. DITHMAR & A. SCHWALB (Hg.), *Schule und Unterricht in der Weimarer Republik* (S. 214–257). Ludwigsfelde: Ludwigsfelder Verlagshaus.
- SCHULTZ, H.-D. (2016a). Ordnung muss sein! Wohin mit der Geographie im „System der Wissenschaften“. Eine disziplinhistorische Skizze. In K.-H. OTTO (Hg.), *Geographie und naturwissenschaftliche Bildung–Der Beitrag des Faches für Schule, Lernlabor und Hochschule. Geographiedidaktische Forschungen (Band 63)* (S. 41–83). Münster: Monsenstein & Vannerdat.
- SCHULTZ, H.-D. (2016b). „Staatsbürgerkunde“ und Geographie: zur Geschichte eines Scheiterns (Schwerpunkt Weimarer Republik). In A. BUDKE & M. KUCKUCK (Hg.), *Politische Bildung im Geographieunterricht* (S. 27–36). Stuttgart: F. Steiner.
- TISCHENDORF, J. (<sup>22</sup>1912). *Das deutsche Vaterland*. Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen 2. Leipzig: E. Wunderlich.
- WEIGELT, P. (1892). Der Gebrauch der Karte im erdkundlichen Unterricht. *Der praktische Schulmann, 41*, 53–64.
- WERBER, N. (2014). *Geopolitik zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- WEULE, K. (1905). Friedrich Ratzel. *Mitteilungen des Vereins für Erdkunde zu Leipzig für 1904*, 1–29.
- WINKLER, F. (1872a). *Die Abhängigkeit des Staates von den geographischen Verhältnissen seines Gebiets* (Dissertation Phil.-Fak. Jena).
- WINKLER, F. (1872b). *Methodik des geographischen Unterrichts nach erprobten*. Dresden: L. Wolf.