

aus
politik
und
zeit
geschichte

beilage
zur
wochen
zeitung
das parlament

Karlheinz Filipp

Politischer Geographieunterricht

Eine Traditionsauslegung
als Beitrag zur Geographiedidaktik

Wilfried von Bredow

Heimat-Kunde

ISSN 0479-611 X

B 32/78

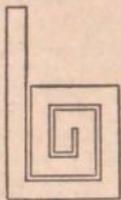
12. August 1978

Karlheinz Filipp, Dr. phil., geb. 1941 in Weißkirchlitz/Böhmen; Studium der Geographie, Geschichte, Politik und Pädagogik; nach der Tätigkeit als wiss. Assistent am Geographischen Institut der Universität Frankfurt, als Stipendiat der Deutschen Forschungsgemeinschaft sowie als Lehrer im hessischen Schuldienst seit 1975 Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Geographiedidaktik an der Universität Hamburg.

Veröffentlichungen zur Siedlungs- und Sozialgeographie, zur deutschen Landeskunde sowie über das Verhältnis von politischer Bildung und Geographiedidaktik; letzte Buchtitel: Geographie im historisch-politischen Zusammenhang. Aspekte und Materialien zum geographischen Gesellschaftsbezug, Neuwied und Berlin 1975; Geographie und Erziehung. Zur erziehungswissenschaftlichen Grundlegung der Geographiedidaktik, München 1978.

Wilfried von Bredow, Dr. phil., geb. 1944, Professor für Politische Wissenschaft an der Philipps-Universität Marburg, z. Z. Research Fellow am St. Antony's College, Oxford (England).

Veröffentlichungen u. a.: Der Primat militärischen Denkens, 1969; Die unbewältigte Bundeswehr, 1972; Vom Antagonismus zur Konvergenz? Studien zum Ost-West-Konflikt, 1973; Film und Gesellschaft in Deutschland (zus. m. R. Zurek), 1975; Aufsätze zur Militärsoziologie, Friedensforschung und Internationalen Politik.



Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, Berliner Freiheit 7, 5300 Bonn/Rhein.

Leitender Redakteur: Dr. Enno Bartels. Redaktionsmitglieder: Paul Lang, Dr. Gerd Renken, Dr. Klaus W. Wippermann.

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, Fleischstr. 61—65, 5500 Trier, Tel. 06 51/4 61 71, nimmt entgegen

- Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;
- Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT einschließlich Beilage zum Preis von DM 12,60 vierteljährlich (einschließlich DM 0,72 Mehrwertsteuer) bei Postzustellung;
- Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von DM 6,— zuzüglich Verpackungskosten, Portokosten und Mehrwertsteuer.

Die Veröffentlichungen in der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“ stellen keine Meinungsäußerung des Herausgebers dar; sie dienen lediglich der Unterrichtung und Urteilsbildung.

Politischer Geographieunterricht

Eine Traditionsauslegung als Beitrag zur Geographiedidaktik

I. Geographie und Didaktik

Ein Hauptverdienst der Curriculumdiskussion ist es, scheinbar Selbstverständliches frag- und forschungswürdig gemacht zu haben. Dabei wurde die Didaktik nicht nur auf die Schule bezogen, sondern auch auf die Wissenschaft. „Denn Didaktik ist immer schon insofern am Werk, als kein Gegenstand von der Wissenschaft hervorgebracht wird, wie er ‚von sich aus‘ ist, sondern immer in einer bestimmten Auswahl und Ausblendung und Überhöhung aus einer bestimmten Lage heraus und im Hinblick auf einen bestimmten Zweck.“¹⁾

Für die Geographie wie wohl auch für andere Fächer war es sehr schwer, diesen neuen Fragehorizont, der durch die politische und sozio-ökonomische Lage am Ende der sechziger Jahre begünstigt und getragen wurde, zu akzeptieren. Geht es doch um Selbstverständliches, um das Selbst einer Wissenschaft. Diese hat ihre Abkunft aus dem Bürgertum zwar vorgeblich getilgt, in der Praxis des veröffentlichten Geographiebewußtseins kann sie ihren Hang zu innerer Gewalttätigkeit und sozialer Kontrolle jedoch nur schwerlich verbergen. Mit ihren Autoritäten wirkte und wirkt sie z. T. noch immer wie ein Verbot, über das Selbstverständnis der Zunft hinaus zu denken oder gar über es selbst öffentlich nachzudenken. Es zeigen sich hier die Auswirkungen des Zwangscharakters jenes geisteswissenschaftlichen Apriori, das als Landschaft und Mensch schlechthin (Anthropos)²⁾ zwar fachlich bewältigt und überwunden zu sein scheint, vom zugehörigen Handlungszusammenhang her aber noch wirksam ist. Bar-

tels³⁾ und Hard³⁾ haben dies bei ihrer Pionierarbeit gegen die Bastionen der Anthropo- und Landschaftsgeographie besonders zu spüren bekommen. So wird etwa von Paffen in der Einleitung zu einem Sammelband über

INHALT

I. Geographie und Didaktik

II. Anthro-Geographie und ihr „pädagogischer Bezug“

1. Ratzels Grundlegung einer politisch-geographischen Heimatkunde
2. Vom Siedeln des deutschen Gemeinschaftsmenschen
3. Landschaft als veranschaulichter „pädagogischer Bezug“

III. Sozialgeographie und Sozialisation

1. Sozialgeographie und Daseinsgrundfunktionen
2. Riehl oder: Von der Sozialisation der klassischen Geographie
3. Geographie und Gesellschaftslehre

IV. Geographie zwischen curricularem Reformanspruch und operativer Beanspruchung

„Das Wesen der Landschaft“ die Klage erhoben, „unter dem Schleier einer schwer verständlichen, fachfremden Sprache und Berufung auf überwiegend fachfremde Autoren

¹⁾ Hartmut von Hentig, Didaktik und Linguistik, 7. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim 1968, S. 84.

²⁾ Gerhard Hard, Die Geographie. Eine wissenschaftstheoretische Einführung, Berlin-New York 1973.

³⁾ Dietrich Bartels, Zur wissenschaftstheoretischen Grundlegung einer Geographie des Menschen (= Erdkundliches Wissen, H. 19), Wiesbaden 1968.
³⁾ Gerhard Hard, Die „Landschaft“ der Sprache und die „Landschaft“ der Geographen (= Colloquium Geographicum, Bd. 11), Bonn 1970.

werden überkommene Werte, Ideen und wesentliche Erkenntnisse dreier geographischer Forschergenerationen einfach vom Tisch gefegt" 4).

Durch die Überwindung des innergeographischen ‚Zitierkartells‘ 5) und durch eindringliche Fragen nach Sinn und Wert wurde also ein Geographiebild kritisch betrachtet, das Normen und Werte der bürgerlichen Kulturwelt als geographische Objektivationen verabsolutierte („Kulturlandschaft als objektivierter Geist“ 6)). Dabei ist man im Erziehungssektor von einer Sicht ausgegangen, deren soziales Engagement u. a. aus der Disparität zwischen hehrer Pädagogik (wie sie z. B. Lehrplan-Präambeln verkünden) und gesellschaftlicher Realität gespeist wird und die an der daran beteiligten Geographie Kritik übt im Namen von Maßstäben, die aus dem Prozeß zunehmender Demokratisierung resultieren.

Unterricht soll künftig insofern lernzielorientiert sein, als er sich bewußt weniger am zu vermittelnden Stoff und mehr an der Person des Schülers orientiert, weniger an fachlich-objektiver und mehr an lebensgeschichtlich-subjektiver (eben „curricularer“) Erkenntnisarbeit. Das aus dem eigenen Erfahrungszusammenhang resultierende Bewußtsein zumal der unteren Sozialschichten dürfte dann nicht mehr ausgeblendet und ausgetauscht werden gegen ein schulamtlich gefördertes, das sich übergesellschaftlich gibt, tatsächlich aber bürgerliche Normen verinnerlichen läßt. Gerade in diesem Punkt sollte man unter besonderer Beachtung der schulischen und außerschulischen Erziehung den Blick geschärft haben für mögliche Optionen, die im Sinne des Grundgesetzes auf die Verwirklichung von mehr Selbst- und Mitbestimmung abzielen.

So eindrucksvoll und wünschenswert die Curriculumentwicklung ist, sie soll und darf andererseits den Blick zurück nicht versperren. Die traditionelle Geographie, die über viele Jahrzehnte ihre Tauglichkeit bewiesen hat, kann nicht einfach als „Unsinn“ einem neuen „Sinn“ entgegengestellt werden. Dieser erste

emotionsbelastete Schlagabtausch sollte mittlerweile überwunden sein. Man sollte sich jetzt darauf besinnen, daß die alte Geographie natürlich auch lernzielorientiert war. Nur brauchte dies nicht ausdrücklich gesagt zu werden, da die Ziele offenbar selbstverständlich waren. Die traditionelle Geographie und die Pädagogik Nohls, Sprangers und Flitners gehören zusammen. Ihre gemeinsame geisteswissenschaftliche Grundlage und soziale Verwurzelung waren so stark, daß Geographie „einfach“ gelehrt und gelernt wurde. „Geographie und ihre Didaktik“ war eine Einheit, ein Fach. Über Lernziele braucht nicht gesprochen zu werden, nur über die unterrichtliche Aufbereitung, über die Methodik, was besonders die Pädagogischen Hochschulen übernahmen. So ist es nur konsequent, wenn Schnass ein Standardwerk über „Erprobte Wege“ (also „Eine lehrpraktische Methodik“) schrieb 7) und Wocke seiner vielgelesenen Darstellung über „Heimatkunde und Erdkunde“ den Untertitel „Grundzüge einer Methodik“ gab, und zwar mit dem ausdrücklichen „Bekenntnis zu einem natürlichen Unterricht, der von der erzieherischen Zucht der Sache geführt und von dem beschwingenden Interesse des Kindes genährt wird“ 8).

Die skizzierte neue Lage bedeutet für die Lehrerausbildung an den Hochschulen, daß von der Ein-Fachheit der Geographie Abschied genommen werden muß, was sicherlich der Erwartungshaltung vieler von einer „guten“ Ausbildung widerspricht und was gerade in der Infragestellung von Selbstverständlichem viel Konfliktpotential individueller und kollektiver Ebene enthält.

So sollten die neu eingerichteten und noch einzurichtenden Planstellen für Geographiedidaktik nicht bzw. ausschließlich im universitären Mittelbau angesiedelt werden. Denn dadurch könnte wenigstens von der institutionellen und personellen Hierarchie her der jungen Wissenschaft ein Rahmen gegeben werden, der es ihr in der Organisation von Lehre und vor allem von Forschung erlaubt, nicht als unterrichtspraktischer Handlanger und Zuträger für eine nach wie vor didaktisch unangefochtene Fachwissenschaft ange-

4) Karlheinz Paffen (Hrsg.), Das Wesen der Landschaft, Wiss. Buchgem. Darmstadt 1973, S. X.

5) Gerhard Hard u. Hubert Fleige, Zitierzeiten und Zitierräume in der Geographie, in: Mitteilungen d. Osterr. Geogr. Ges., Bd. 119, I, 1977, S. 3 ff.

6) Martin Schwind, Kulturlandschaft als objektivierter Geist, in: Deutsche Geographische Blätter, 1951.

7) Franz Schnass, Der Erdkundeunterricht. Erprobte Wege der Jugendführung für Heimatverbundenheit und Weltoffenheit, Bonn 1953.

8) Max F. Wocke, Heimatkunde und Erdkunde. Grundzüge einer Methodik, Braunschweig 1951, S. 6.

sehen zu werden. Gerade diese Situation sollte ja überwunden sein; und sie sollte sich auch nicht dadurch wiederholen, daß sich die Didaktik freiwillig in die Mittlerrolle zugunsten einer Sozialgeographie begibt, die eher technologisch auf „Operationalisieren“ und „Funktionieren“ ausgerichtet ist. Diese „moderne“ Geographie wird immer mehr zur Selbstbesinnung kommen müssen, je mehr sich eine neue Epoche zeigt, deren Fortschritt sich allenfalls als Erhaltung des Bestehenden erweisen kann und die so in gewisser Weise als „nachmodern“ zu bezeichnen ist⁹⁾.

Aufgabe der Geographiedidaktik ist es also, die Selbstbesinnung zu fördern und, getragen

von einer allgemeinen Sinn- und Wertüberprüfung und von einer zugehörigen sozial engagierten Erziehungswissenschaft, für unsere demokratische Gesellschaft an der (jeweils) anstehenden Lernzielorientierung zu arbeiten. Dabei werden die Perspektivgebung und der Plausibilitätsrahmen in einer als nötig erkannten dauernden Curriculumrevision entscheidend mitgeschaffen von einer Traditionsauslegung, die der jungen Geographiedidaktik in der gegenwärtigen Phase einen ersten wichtigen Fundus gibt. Nur so läßt sich Curriculares und Vorcurriculares in einen wissenschaftlichen Deutungs- und Verwendungszusammenhang bringen.

II. Anthro-Geographie und ihr „pädagogischer Bezug“

1. Ratzels Grundlegung einer politisch-geographischen Heimatkunde

Auf dem ersten Deutschen Geographentag in Berlin 1881 wurde beschlossen, daß die Geographie auf den höheren Schulen als selbständiges Unterrichtsfach zu behandeln sei und nicht als nebensächliches Anhängsel der Geschichte¹⁰⁾. Diese Lehrplanforderung war für die Interessenvertreter der Geographie selbstverständlich, für die zuständigen staatlichen Stellen war sie weniger einleuchtend. Denn weshalb sollte es ein ordentliches Schulfach Geographie geben, das wesentlich physisch-geographisch orientiert war und für die vaterländische Erziehung in einem neu gegründeten und aufstrebenden deutschen Nationalstaat relativ wenig leisten konnte? Zu denjenigen, die sich — mit dem Staat — diese Bedeutungsfrage stellten und nicht staats- und bildungspolitisch blind einfach mehr Geographie forderten, gehörte Friedrich Ratzel, der fachlich selbstanklagend feststellte: „Die Schwierigkeiten des Unterrichtens in diesem Zweige kommen daher, daß die Tatsachen der politischen Geographie noch immer viel zu starr nebeneinander und neben denen der physischen Geographie liegen.“ Dies gilt um so mehr, als „für manche Staatswissenschaftler und Soziologen... der Staat gerade so in der Luft (steht) wie für viele Historiker,

und der Boden des Staates ist ihnen nur eine größere Art von Grundbesitz. Die politische Geographie kann aber ihre Lehre vom Staat nur auf dem gegebenen Boden der Erde aufbauen.“¹¹⁾

Ratzel nahm also den Dualismus von Natur und Kultur, von physisch orientierter Geographie und Geschichts- und Staatswissenschaft nicht hin, sondern versuchte, seine „Anthro-Geographie“¹²⁾ und später seine „Politische Geographie“ im Sinne einer Verbindung und Beziehung der Positionen zu konzipieren. Es war ein großartiger und epochaler Versuch, der die sog. beziehungswissenschaftliche Periode der Geographie begründete¹³⁾ und der Natur- und Kulturgeographie einen Systemzusammenhang gab sowie dem politisch-länderkundlichen Gliederungsprinzip zur Anerkennung verhalf.

Was in den politisch-geographischen Kapiteln dokumentiert wird, ist allerdings eine positivistische und naturwissenschaftlich inspirierte Betrachtungsweise, die Geschichte ebenso einseitig interpretiert wie der historische Materialismus. Nur geht es hier nicht um die Legitimation für eine Revolution oder Diktatur

¹¹⁾ Friedrich Ratzel, Politische Geographie, München-Leipzig 1897.

¹²⁾ Friedrich Ratzel, Anthro-Geographie oder Grundzüge der Anwendung der Erdkunde auf die Geschichte, Stuttgart 1882.

¹³⁾ Hermann Overbeck, Die Entwicklung der Anthropogeographie (insbesondere in Deutschland) seit der Jahrhundertwende in ihrer Bedeutung für die geschichtliche Landesforschung, in: Blätter für deutsche Landesgeschichte, 1954.

⁹⁾ T. Leuenberger u. R. Schilling, Die Ohnmacht des Bürgers. Plädoyer für eine nachmoderne Gesellschaft, Frankfurt 1977.

¹⁰⁾ Verhandlungen des ersten Deutschen Geographentages 1881, Berlin 1882, S. 179.

des Proletariats, sondern um die Übertragung des biologischen Lebensraumes auf den historisch-politischen Bereich, was nicht weniger ideologisch ist. Nach der Lehre des früheren Zoologen und späteren sozialdarwinistisch beeinflussten Geographen können z. B. Kriege und Annexionen als triebhaft natürliche Lebensäußerungen gerechtfertigt werden. Begriffe wie „Organ“ oder „Organisation“ haben eine imperiale Bedeutung erhalten. Es ist klar, daß eine derart „Politische Geographie“ aus der expansiven Sicht des Bismarck-Reiches konzipiert ist, für das Ratzel gewissermaßen als politisch-geographischen Kommentar zum zweiten Flottengesetz von 1900 eine Darstellung über „Das Meer als Quelle der Völkergröße“ schrieb¹⁴⁾.

In Ergänzung zur außenpolitisch-expansiven Sicht hat Ratzel 1898 ein „Deutschland“-Buch veröffentlicht, das den Untertitel „Einführung in die Heimatkunde“ trägt und das (nach Bobeks Begleitwort zur 7. Auflage 1943) „ins geistige Eigentum des deutschen Volkes eingegangen“ ist¹⁵⁾. Darin wird erneut aneinandergereihten Tatsachen alten Stils eine Absage erteilt. Aber auch eine womöglich richtige Aneinanderreihung tut es offenbar nicht ganz. Was letztlich dominiert, ist das Einfühlsame des gerade sich etablierenden Landschaftsbegriffs, das Erwandern von heimatlicher Anschauung und vaterländischer Zusammengehörigkeit. Die Vertiefung in das Seelische, das liebevolle Umfassen der nationalen Eigenart wird in Zusammenhang gesehen mit dem Zuwachs an politischer Macht.

Dabei war es für das junge deutsche Kaiserreich, das aus vielen Ländern und Ländchen bestand, zunächst besonders nötig, überhaupt einmal als ganzes national umfaßt zu werden. Die dazugehörige Machtfrage war zwar 1866 bzw. 1870/71 kleindeutsch mit Blut und Eisen entschieden worden, in Form der Vaterlandskunde mußte sie jedoch im Schulalltag immer wieder neu beantwortet werden. Ratzel wollte dazu einen Beitrag leisten und die Vaterlandskunde nicht nur der Geschichte überlassen. Dabei ergänzen sich in seinem „Deutschland“-Buch innen- und außenpolitische

Aspekte, Geographisch-Strategisches und der Geist des Matrosenanzugs¹⁶⁾.

Als Gegenposition zum „barbarischen Landkolob“ Rußland und zum Slawentum überhaupt sowie zum „welschen Erbfeind“¹⁷⁾ wird ein Bild der Deutschen gezeichnet, bei denen wir „den Sinn für die Selbständigkeit der Einzelnen, Familien und Gemeinden vor allem betonen (müssen). Er tritt im Wohnen und Arbeiten, im geistigen und wirtschaftlichen Schaffen ebenso hervor wie in der Verfassung der Gemeinden und Staatswesen. Er fiel den Römern auf, als sie der Germanen zuerst ansichtig wurden, und wir erstaunten über die Lebenskraft, mit der er sich in einer von ausgleichenden und großräumigen Strömungen beherrschten Zeit behauptet. Er nennt sich Freiheit. Diese deutsche Freiheit ist etwas ganz anderes als die französische. . .“¹⁸⁾

Der deutsche Wald wird hier übersprungen. Ratzel geht gleich in den germanischen Urwald, wo die Freiheit lebt und die nationalen Eigenschaften verborgen sind, der Heimat- und Haussinn, die Tapferkeit und vor allem „Fleiß, Ordnung und Sauberkeit“¹⁹⁾.

Wenn bisher auf von Ratzel Dargebotenes eingegangen wurde, dann sei zur Abrundung noch ein Punkt zu Nichtdargebotenen, ein *argumentum ex silentio* erwähnt. Gemeint ist die Art des Altmeisters der deutschen Geographie, die Wirtschaft und damit verbundene Sozialprobleme auszuklammern oder weitgehend zu verdrängen. Es ist eine Art bzw. Unart, wichtige Zusammenhänge zu verschweigen und dadurch eine Geographie zu etablieren, die mit gewissem Recht den Namen Anthropo-Geographie trägt. Denn solch etablierte Geographie, die die Geographie der

¹⁴⁾ In einer pädagogisch aufschlußreichen Studie über „Kinderkleidung und Gruppeneigenschaft in volkskundlicher Sicht“ hat Hävernack (Beitr. z. dt. Volks- u. Altertumskunde 1959) das Aufkommen und die Verbreitung des Matrosenanzugs der Hamburger Jungen für die Jahre 1900 bis 1920 untersucht. Jüngst hat Herbert Graubohm in einer erziehungswissenschaftlichen Dissertation „Die Ausbildung in der deutschen Marine von ihrer Gründung bis zum Jahre 1914“ dargestellt (phil. Diss. Hamburg 1977). Vgl. auch den Artikel über den Matrosenanzug im ZEIT-Magazin Nr. 26, 1977, S. 4—10.

¹⁷⁾ Ratzel (Deutschland . . ., S. 19) bringt in diesem Zusammenhang ein Bismarck-Zitat, wonach die „französisch-russische Pression, zwischen die wir genommen werden, . . . uns zum Zusammenhalten (zwingt)“.

¹⁸⁾ Ratzel, Deutschland . . ., S. 311 f.

¹⁹⁾ Ratzel, Deutschland . . ., S. 312.

¹⁴⁾ Friedrich Ratzel, Das Meer als Quelle der Völkergröße, München-Leipzig 1900.

¹⁵⁾ Friedrich Ratzel, Deutschland. Einführung in die Heimatkunde, 1. Aufl. Leipzig 1898, 7. Aufl. (hgg. v. Hans Bobek) 1943.

Etablierten ist, hat den germanischen bzw. deutschen Gemeinschaftsmenschen zum Mittelpunkt, dessen „Kultur“ räumlich aufgezeigt wird. Wie stark der Systemzwang ist, wird daran deutlich, daß selbst zu Politik Erklärtes, nämlich politische Geographie, nicht mit Wirtschaft, sondern mit Binnenexotik gekoppelt wird. Daß diese Einseitigkeit Ratzels und der Anthro-Geographie zuerst außerhalb des Systems, von marxistischer Seite, analysiert und scharf kritisiert wurde, ist wohl kein Zufall. Karl August Wittfogel, ein Mitglied des berühmten gewordenen Frankfurter Instituts für Sozialforschung, erklärte 1929 u. a.: „Ratzels Theorie ist eine Theorie der unbefleckten Empfängnis. Der Staat lebt vom Boden, ohne daß die ‚Eigenschaften des Bodens‘ das profane und politisch anstößige Reich der Arbeit passieren müssen. Hier liegt, um im Tone der Bibel zu bleiben, Ratzels methodologischer Sündenfall.“²⁰⁾

Friedrich Ratzels „Politische Geographie“ hat Schule gemacht, nicht zuletzt bei Hitler. So wird berichtet, daß der Generalmajor a. D. Karl Haushofer bei seinen Besuchen in Landsberg seinem ehemaligen Ordonanzoffizier Rudolf Heß und Adolf Hitler ein Exemplar von Ratzels ‚Politische Geographie‘ mitgebracht habe²¹⁾. Haushofer war freilich selbst ein eifriger Leser von Ratzels Schriften und ein Anhänger von Ratzels Lehre, die er, an der Universität München lehrend, „angewandt“ auf die deutsche Nachkriegssituation nach 1918 als „Geopolitik“ vertrat. Er griff dabei auf einen Begriff des schwedischen Staatsrechtlers Kjellen zurück, der, ebenfalls von Ratzel inspiriert, den Staat u. a. als geographischen Organismus betrachtete. Haushofer wählte bewußt dieses neue Schlagwort, um von der „statischen“ politischen Geographie zur „Dynamik“ der Geopolitik übergehen zu können.

In der Tat könnte man Ratzels Betrachtung als statisch bezeichnen, denn er beschrieb und analysierte politisch-geographisch aus deutscher Großmachtsicht ja nur eine Welt, die er vorgefunden hätte. Haushofer dagegen mußte von einem Status quo minus, von einer Niederlage, ausgehen, die ihn als hohen Militär persönlich getroffen hat und die er in ih-

ren territorialen Konsequenzen durch „dynamische“ Geopolitik revidieren wollte. Dabei ging er vor allem von einer Politik aus, die dem wieder zur Großmacht erwachsenden und geistig-zivilisatorisch erwachsenen deutschen Volke den unentbehrlichen Boden für die Zukunft sichern sollte gegenüber Völkern, die nur Land besäßen ohne die Fähigkeit, es zu entwickeln. Unverdiente Raumnot wurde als Antrieb zur Ostexpansion betrachtet: „Die Vollendung der Einigung trat als Ziel immer mehr zurück hinter der Er kämpfung des nötigen wirtschaftlichen Lebensraums für die rasch zunehmende Reichsbevölkerung“. So schrieb es Hans Bobek 1943 ins Begleitwort zur 7. Auflage von Ratzels „Deutschland“-Buch.

Nach dem Krieg erfuhr Ratzels „Deutschland“-Buch keine Neuauflage mehr. Der germanische bzw. deutsche Gemeinschaftsmensch der Anthro-Geographie ist indes nicht gestorben, sondern lebt, ein wenig geschminkt, in anderen Deutschland-Büchern fort, wie sie vor allem in der Schule benutzt werden. Darin wurde die Schminke vor allem auf die mißliebige politisch-geographische bzw. geopolitische Vergangenheit getupft. Zwar hat Deutschlands Lage in der Mitte Europas immer noch den Vorteil, „daß es leicht mit allen europäischen Staaten in Verbindung treten und Güter austauschen kann. Diese Lage hat aber auch bedeutende Nachteile. Deutschland hat die meisten Nachbarn in Europa und stand oft mit ihnen im Krieg. Diese Kriege haben unser Vaterland in solches Unglück gestürzt, daß die meisten Deutschen und viele unserer Nachbarn ein einheitliches Europa ersehnen, in dem alle Völker unseres Erdteils in friedlichem Zusammenleben vereinigt sind.“²²⁾

2. Vom Siedeln des deutschen Gemeinschaftsmenschen

Es ist das große Verdienst von August Meitzen, mit seinem 1895 dreibändig erschienenen Monumentalwerk über „Siedlung und Agrarwesen der Westgermanen und Ostgermanen, Kelten, Römer, Finnen und Slawen“ den Hauptanstoß zur ländlichen Siedlungsgeographie in Deutschland gegeben zu haben. Wie schon der Buchtitel sagt, geht Meitzen davon aus, daß „das eigentlich befriedigende Ziel

²⁰⁾ Karl August Wittfogel, Geopolitik, geographischer Materialismus und Marxismus, in: Unter dem Banner des Marxismus, Jg. 3, Wien 1929, S. 27.

²¹⁾ K. D. Bracher, W. Sauer, G. Schulz, Die nationalsozialistische Machtergreifung, Köln-Opladen 1960, S. 22.

²²⁾ Länder und Völker, Ausgabe B, Bd. 1 (Bearbeiter Hans Knübel), Stuttgart 1972, S. 133.

dieser Untersuchungen nur in dem Gewinn des allgemeinen historischen und nationalen Zusammenhanges der verschiedenen agrarischen Erscheinungen gefunden werden kann" ²³). In diesem Sinne möchte er in die Tiefe blicken, das national Ursprüngliche schauen und entsprechend dokumentieren. Er glaubt feststellen zu können, daß die Hauptverschiedenheiten nicht auf unterschiedliche Naturvoraussetzungen verweisen, „also in keiner Weise auf der Örtlichkeit beruhen. Vielmehr erweist sich, daß die Unterschiede unmittelbar durch Gemütslage und Rechtsanschauungen bedingt wurden.“ ²⁴) Dabei wird slawischer und keltischer Unterdrückung freiheitlicher Germanengeist gegenübergestellt, der sich im Haufendorf mit Gewinnflur widerspiegelt, wo jeder Volksgenosse seine Hufe als eine Art Volksaktie hat, und zwar in Gemengelage und in gerechter Verteilung über die gemeinschaftlich genutzten drei Großfelder der Mark.

Hier zeigt sich, wie sehr Ratzels politisch-geographische „Deutschland“-Sicht und Meitzen siedlungsgeographische Sicht zusammengehören und ihre Basis in einer Anthropo-Geographie haben, die kulturräumliche Lebensäußerungen besonders der Menschen in der freiheitlichen Germanengemeinschaft verzeichnet. Durch das „schmucke“ Sachsenhaus oder „saubere“ fränkische Gehöft mit Gewinnflur werden Verhaltensdispositionen signalisiert, wodurch kleinbürgerliche Tugenden (Reinheit, Ordentlichkeit, Asexualität, ja Vereinsmeierei und Stammtisch) ²⁵) volkstümlich als altgermanische Eigenschaften „einsozialisiert“ werden ²⁶).

Die Gewanneinteilung sowie das Rundlingsphänomen im slawischen bzw. deutsch-slawischen Raum wurden die wichtigsten Themenkreise der deutschen Siedlungsgeographie. Wenn 1974 in einem Sammelband der Wissenschaftlichen Buchgemeinschaft zur „Historisch-genetischen Siedlungsforschung“ „keine Aufsätze ausländischer Forscher aufgenommen wurden, so erklärt sich dies daraus, daß

die wissenschaftliche Diskussion in den drei Themenkreisen nahezu ausschließlich von der deutschen Siedlungsforschung getragen wurde und sich räumlich auf Mitteleuropa konzentrierte“ ²⁷).

Mitteleuropa kann als Aufgabe und Problem also nicht zuletzt auch im Zeichen der deutschen Siedlungsforschung gesehen werden. Es ist dies eine Sicht, deren politische Virulenz keine römisch-germanische Kontinuität, sondern nur eine germanische Siedlungskontinuität zuließ ²⁸). In programmatischen Aufsätzen betrachteten Müller-Wille und Niemeier 1944 die „Siedlungsgeographie Westgermaniens“ bzw. Gesamtgermaniens ²⁹). Als Niemeier seine Thesen 1961 auf dem Göttinger Kolloquium über Flurgenese vortrug, sprach er im Gegensatz zu 1944 bezeichnenderweise nur formbezogen ³⁰). Von einem streng formbezogenen Fragehorizont ging man selbst in der Diskussion über Krenzlin's Gewinnflurthese nicht ab, derentwegen das Göttinger Kolloquium anberaumt wurde(!) ³¹). Selbst in

²⁷) Hans-Jürgen Nitz (Hrsg.), Historisch-genetische Siedlungsforschung, Wiss. Buch.-Gem. Darmstadt 1974, S. 5.

²⁸) Albert Hömberg, Die Entstehung der westdeutschen Flurformen. Blockgemengeflur, Streifenflur, Gewinnflur, Berlin 1935.

²⁹) Wilhelm Müller-Wille, Langstreifenflur und Drubbel. Ein Beitrag zur Siedlungsgeographie Westgermaniens, in: Deutsches Archiv für Landes- u. Volksforschung 8. Jgg., H. 1, 1944; Georg Niemeier, Gewinnfluren. Ihre Gliederung und die Eschkerntheorie, in: Petermanns Geographische Mitteilungen 1944.

³⁰) Niemeier 1944 (S. 73) über Acker und Pflug: „Ihre überlegenen germanischen Formen haben sich über ein Jahrtausend und länger erhalten, haben sich durchgesetzt, an Raum gewonnen und so eine kulturgeographische Einheit des Abendlandes auf germanischer Grundlage mitgeschaffen, die auch in anderen Bereichen — so etwa im Rassenbild oder im Verbreitungsbild des gotischen Stils — nicht nur durchschimmert, sondern bis heute ein wesentlicher Teil der kulturräumlichen Gestaltung ist“.

Niemeier 1961 (Ber. z. dt. Landeskunde 1962, H. 2, S. 280): „Was sagte die 1944 publizierte Eschkerntheorie aus? Nicht mehr und nicht weniger als daß 1. die Altflur, die mittelalterliche oder ältere Ausgangsflur heutiger Siedlungen, vermutlich klein gewesen sei, etwa von dem Umfang des Altackerlandes nordwestdeutscher Eschsiedlungen... 2. die großen Gewinnfluren das Produkt einer oft mehr als 1000jährigen Entwicklung seien, in deren Kern unter günstigen Umständen in relief- und bodengünstiger ortsnaher Lage Flurteile anzusprechen seien, die Langstreifenischen Nordwestdeutschlands ähnlich sind oder gewesen sein können.“

³¹) Anneliese Krenzlin, Die Entwicklung der Gewinnflur als Spiegel kulturlandschaftlicher Vorgänge; in: Ber. z. dt. Landeskunde, 1961.

²³) August Meitzen, Siedlung und Agrarwesen der Westgermanen und Ostgermanen, Kelten, Römer, Finnen und Slawen, Bd. I, Berlin 1895, S. 29.

²⁴) Meitzen, Siedlung... I, S. 683.

²⁵) Vgl. Friedrich Keiter, Rasse und Kultur, Band 3, 1940, S. 449.

²⁶) Vgl. Karlheinz Filipp, Geographie im historisch-politischen Zusammenhang. Aspekte und Materialien zum geographischen Gesellschaftsbezug, Neuwied u. Berlin 1975.

diesem Fall sprach und stritt man nur über Formen, verweigerte also eine Traditionsauslegung und die Frage nach der Frag-Würdigkeit der eigenen Aktivität³²⁾. So sehr dies generationsmäßig und lebensgeschichtlich verständlich sein mag, die Anthro-Geographie, der die Siedlungsgeographie zugerechnet wird, darf und kann — will sie den wissenschaftlichen Anspruch erhalten — sich nicht länger gesellschaftsflüchtig nur in Formen ergehen, sondern muß über eine ungeschminkte Traditionsauslegung und über wissenschaftsdidaktische Reflexionen zu einer sozio-ökonomisch erweiterten Sicht finden.

3. Landschaft als veranschaulichter „pädagogischer Bezug“

Lange hat sich das deutsche Bildungsbürgertum einer vom Westen vordringenden industriellen Revolution und technischen Welt widersetzt und mußte liberale, weltoffene Aktivität durch eine nach innen gewandte Wessenschau ersetzen. Dies war so nachhaltig, daß auch ein verspäteter und staatlich aufgesetzter Kolonialismus und eine in den Gründerjahren forcierte Industrialisierung die traditionelle Haltung, die mit einer ausgesprochen idealistischen Wissenschaftsbasis einherging, nicht verdrängen konnten. Diese Haltung der Verinnerlichung hat im Landschaftsbegriff ihren adäquaten Ausdruck gefunden. Es ist die bildungsbürgerliche Weltperspektive, die im Kulturverständnis des 18. und 19. Jahrhunderts ihre Grundlage hat.

Nach dem Ersten Weltkrieg, als Deutschland die „Weltpolitik“-Ambitionen ausgetrieben worden waren und eine nationale Selbstbesinnung und Verinnerlichung einsetzte, erfuhr das Landschaftsdenken eine verstärkte Beachtung und Zuneigung. „Das harmonische Landschaftsbild“, wie ein programmatischer Aufsatz von Robert Gradmann 1924 überschrieben war³³⁾, stand auf der Tagesordnung. Es ist eine sich bewußt von der sozial und national zerstrittenen Welt und von der Politik abgewandte und dem „Schönen“, „Harmonischen“ und „Ganzen“ zuwendende Verhaltensdisposition, die zu den Entstehungsbedin-

gungen des deutschen Landschaftsdenkens gehört.

Der Landschaftsbegriff wurde, von politischen Wucherungen befreit, nach dem Zweiten Weltkrieg von der Gelehrtenstube und den Hinterzimmern der Geographischen Institute bereitwillig ins Licht der Öffentlichkeit gebracht und erlebte in der Schule und Hochschule einen neuen Höhepunkt. Die meisten Geographievertreter empfanden es als beruhigend, daß sie sich wieder im Bunde mit der ordnenden Macht wußten und sich „unpolitisch“ verhalten durften. In schon traditioneller Verknüpfung mit der Landschaft ist die geisteswissenschaftliche Pädagogik zu sehen, die von Oetingers Partnerschaftslehre³⁴⁾ ergänzt und unterstützt wurde. Es sollte politisch risikolos vor allem auf jene einfachen Sozialgebilde wie Familie, Betrieb und Gemeinde eingegangen werden, die den Zusammenbruch als angeblich heile Welt überdauert hätten. „Miteinander — Füreinander“ war die Parole. Und wo konnte man sie besser veranschaulichen als in der harmonischen Landschaft, wo die Ackerbauern, Viehzüchter und Handwerker der „pädagogischen Provinz“ im klassisch-humanistischen Sinn „Umgang“ mit der Natur³⁵⁾ trieben? Man konnte glauben, in Deutschland sei nicht der Marschall-, sondern der Morgenthau-Plan verwirklicht worden. Die Folge dieses Glücks im Winkel war z. B. die Trennung von „privat“ und „öffentlich“, von privaten und öffentlichen Tugenden.

Mit dem „natürlichen Umgang“ propagierte man die „formierte Gesellschaft“, wie die deutsche konservative Soziallehre von Ludwig Erhard³⁶⁾ und Rüdiger Altmann³⁷⁾ neu formuliert wurde. Diese sozialintegrative Volksperspektive ist mit Schlagzeilen verbunden wie „die Gruppen des Volkes formieren sich in der Gemeinschaft des Volkes“, „freies Zusammenwirken aller Gruppen und Interessen in Unterordnung unter gesamtgesellschaftliche Ziele“,

³⁴⁾ Vgl. u. a. Friedrich Oetinger, Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung, Braunschweig 1953.

³⁵⁾ Vgl. Theodor Litt, Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst H. 15), Bonn 1955.

³⁶⁾ Ludwig Erhard, Die formierte Gesellschaft (hgg. v. Presse- u. Inf.-Amt der Bundesregierung), Bonn 1966.

³⁷⁾ Rüdiger Altmann, Die formierte Gesellschaft, in: Gesellschaftspolitische Kommentare, Bd. 13, 1966.

³²⁾ Die Kolloquiumsprotokolle sind veröffentlicht in: Berichte zur deutschen Landeskunde 1962, H. 2.

³³⁾ Robert Gradmann, Das harmonische Landschaftsbild, in: Zeitschrift d. Ges. f. Erdkunde zu Berlin, Bd. 59, 1924.

„Gesellschaft nicht mehr aus Klassen und Gruppen“³⁸⁾. Bei der Schaffung des gymnasialen Oberstufenfaches „Gemeinschaftskunde“ 1961 (aus den Fächern Geographie, Geschichte, Politik) hat von geographischer Seite an solchem apolitischen Harmonieglaben besonders Heinrich Newe, der damalige Vorsitzende des Schulgeographenverbandes mitgewirkt. Newe ist besonders auf die landschaftlich betonte Gemeinschaft eingegangen und stellte dabei etwa Feiern, Lied- und Brauchtum als mögliche Formen der politischen Gefühls- und Willensbildung heraus. Dies bezog er nicht nur auf die westdeutsche, sondern auch auf die ostdeutsche ehemalige Heimat (Ostkunde³⁹⁾).

Heimatlichkeit wurde freilich nicht auf Deutschland beschränkt. Dadurch, daß die Geographie nämlich aus der heimatlichen Anschauung auch den Maßstab für die Ferne und das Fremde gewinnen sollte, war sie angeblich auch imstande, „den Weg zur Vereinbarung von Heimatliebe und Vaterlandsgesinnung mit weltumspannendem Menschheitsbewußtsein“ zu zeigen. Bei derartigen „Empfehlungen für den Erdkundeunterricht an den allgemeinbildenden Schulen“⁴⁰⁾ wurde der Harmoniebezug besonders betont. Denn „das Ganze einer Landschaft soll den Schüler auch nach der gefühlsmäßigen und sittlichen Seite ansprechen; und diese, aus der Heimatlandschaft zu entwickelnde, allseitige Ansprechbarkeit des Schülers soll in ähnlicher Weise auch für die Bereiche der geographischen Ferne erreicht werden“. Die Ferne wird auf die begrenzten Maße der Heimat reduziert: „... so entsteht auf Flaschen gezogener Urwald, mit Inhalten, die einer leeren Sehnsucht, unregelmäßigen Dichtung, vollen Philologie entstammen, jedoch keiner Intuition, die selber urgewachsen ist“⁴¹⁾.

Die Geographie orientierte sich, auf Tönnies „Gemeinschaftsgeist aufbauend“⁴²⁾ und natürliche Harmonie verheißend, an der Gemeinschaftsideologie als Modus deutscher Soziali-

sation. Die Exotik und Binnenexotik gehören zu den Zeugen für ein Menschenbild bzw. für eine familiäre und schulische Erziehungspraxis, die z. T. heute noch vorherrschend ist.

Blickt man von der Pädagogik ausgehend auf dieses „Anthropologikum“, dann wird eine Tradition lebendig, die auf Diltheys Lebensphilosophie zurückgeht. Aus ihr wollte die geisteswissenschaftliche Pädagogik die Struktur des Lebens erfassen, und zwar so, wie vor aller Theorie der Prozeß der Erziehung angeblich schon immer geschieht. Der Verzicht auf die Vorgabe jeglicher Normen im erzieherischen Handeln ist aus der Situation der Weimarer Republik zu verstehen. Waren die Lehrer, besonders die Volksschullehrer, vor dem Ersten Weltkrieg noch unterprivilegierte Erfüllungsgehilfen der Behörden und Kirchen mit nur geringem eigenen Handlungsspielraum, so sollte mit dem weltanschaulichen Pluralismus nach 1918 bewußt die „Autonomie der Erziehung“ an die Stelle der wilhelminischen Erziehungsmächte treten.

Dieselbe Erziehungsautonomie wurde nach 1945 auch gegenüber den nationalsozialistischen Mächten bemüht. Im Mittelpunkt der so traditionell gewordenen Bemühungen stand Nohls „pädagogischer Bezug“, dessen politisch ungetrübtes Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling auf seiten des Erziehers durch „pädagogische Liebe“ und auf seiten des Zöglings durch „Vertrauen“ und „Bildung“ bestimmt sein sollte⁴³⁾. Tönnies' „Hauptgesetze der Gemeinschaft“⁴⁴⁾ klingen darin deutlich an und verkünden mit der Verabsolutierung der personalen Beziehung das Leitbild der Familie, die gegen die „bösen“ Mächte den Krieg angeblich heil überstanden habe, im Sinne des exemplarischen Unterrichts als „Anthropologikum ersten Ranges“⁴⁵⁾ und als Zelle für einen aufzubauenden Staat galt. Aus der Sicht dieser Zelle, des Wohnzimmers mit seinen Bildern landschaftlicher Andacht und den Karl May-Bänden unterm Weihnachtsbaum, entstanden 1949 etwa die Lehrbeispiele Emil Hinrichs' über den „Heidebauer“, „Dorfleben in Hessen“ oder „Mit den Störchen nach

³⁸⁾ Vgl. Manfred Hahn, Faschismus in verändertem Aufzug? Hinweise auf Literatur über die „Formierte Gesellschaft“, in: Das Argument 48, 1968.

³⁹⁾ Heinrich Newe, Der politische und demokratische Bildungsauftrag der Schule, Kiel 1961.

⁴⁰⁾ Abgedruckt in: Arnold Schultze (Hrsg.), Dreißig Texte zur Didaktik der Geographie, Braunschweig 1971, S. 64 u. 66.

⁴¹⁾ Ernst Bloch, Erbschaft dieser Zeit, Frankfurt 1962, S. 335.

⁴²⁾ Ferdinand Tönnies, Gemeinschaft und Gesellschaft, 4./5. Aufl., Berlin 1922.

⁴³⁾ Hermann Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt 1961, S. 130 ff.

⁴⁴⁾ Tönnies, Gemeinschaft ..., 1922, S. 21.

⁴⁵⁾ Arnold Schultze, Das exemplarische Prinzip im Rahmen der didaktischen Prinzipien des Erdkundeunterrichts, in: Die Deutsche Schule 1959, S. 495.

Afrika" 46). Aus derselben Sicht entstand auch die von Hans Riediger herausgegebene „Handbücherei des exemplarischen Lehrens“, die „Die Halligen und ihre Bewohner“, „Das

Alpwesen“ oder „Mammut- und Renjäger“ als Modellthemen für das 5. und 6. Schuljahr bzw. zur Einführung in die Geschichte empfiehlt 47).

III. Sozialgeographie und Sozialisation

Während die „Gemeinschaftskunde“ für die Oberstufe der Gymnasien bundesweit konzipiert wurde, hat demgegenüber Robert Geipel in seinem Buch „Erdkunde, Sozialgeographie, Sozialkunde“ 48) sozialgeographisches Denken in den Mittelpunkt gestellt. Bereits 1957 hatte er in einem programmatischen Aufsatz über „Heimatkunde in der Großstadt“ 49) von der ländlich-idyllischen Heimat Abschied genommen. In seinem Buch von 1960, das „Ein Beitrag zur Überwindung der Fächertrennung“ sein sollte, vermittelt er der Geographie eine sozialkundliche Perspektivgebung im Sinne der *social studies*. Nicht mehr das Weltbild, „das jeder Gebildete haben muß, um sich in der Welt zurechtzufinden“ 50), steht im Vordergrund, sondern der Lernbereich Sozialkunde, in dem Geographie als Sozialgeographie erneut den Rang eines Kernfaches erhalten soll. Damit wurde die deutschkundliche Perspektive vor 1945 in eine sozialkundliche der neueren Geographie verändert.

1. Sozialgeographie und Daseinsgrundfunktionen

Während Geipel 1960 seine sozialgeographische Perspektive noch mit einem gewissen Landschaftsbezug schreiben mußte, um nicht ins geographische Abseits zu geraten, konnte gegen Ende der sechziger Jahre dieser Bezug allmählich aufgehoben werden. Entscheidend war der Kieler Geographentag 1969, als das Landschaftsdenken im großen Rahmen unter Ideologieverdacht gestellt wurde 51). Angesichts der abgeschlossenen Wiederaufbauphase und der ersten sozialen Verteilungs-

konflikte über den Ertrag des Wirtschaftswunders war die Disparität von traditionellen Begriffsmustern und gesellschaftlicher Realität nicht zu leugnen. Es galt einzusehen, daß es mit einer hohen Produktionszuwachsrate allein nicht getan ist, sondern Fragen des Umweltschutzes und der Landesplanung immer mehr in den Vordergrund rücken, was besonders in und nach der Zeit der ersten Wirtschaftsrezession 1966/67 natürlich eher Konfliktmodelle als die partnerschaftliche Harmonie begünstigte.

Es ging und geht also um Fragen, die die Geographie vom Elfenbeinturm einer Bildungsdisziplin in jene praxisorientierten „Niederungen“ brachten, die schon lange zur Domäne angelsächsischer Geographie gehören. Von ihr wurden auch entsprechende raumtheoretische Modelle, vor allem quantifizierender Art, übernommen 52), so daß der u. a. mit Computerkartographie und empirischer Sozialforschung ausgestattete Studiengang des Diplom-Geographen entstand, der neben dem Diplom-Volkswirt oder Architekten zu einem Markenartikel der Raumplanung werden sollte. Bartels spricht von „Instrumentalrationalismus“ und bringt ihn auf die Formel eines „empirisch-operablen Ermittlungszusammenhangs mit expliziter hypothetischer Basis und Voraussage-Eignung“ 53). Es ist dies eine bemerkenswerte und zugleich sprachlich bezeichnende Formel der Operations- und Funktionsgeographie.

Nicht die Welt des Gebildeten und die staatlich behütete Harmonie wie ihre landschaftliche Widerspiegelung, sondern die Umwelt des „Berufsgeographen“ und das soziale und räumliche Konfliktfeld, nicht also die Anthropo-Geographie und die Gemeinschaft, sondern die Sozialgeographie und die Gesellschaft gewinnen an Bedeutung. Was während der ersten — im Zeichen des Nationalstolzes staat-

46) Emil Hinrichs, Lehrbeispiele für den erdkundlichen Unterricht im 5. u. 6. Schuljahr, 1949¹, Braunschweig 1957⁵.

47) Hans Riediger (Hrsg.), Handbücherei des exemplarischen Lehrens, Frankfurt 1958 ff.

48) Robert Geipel, Erdkunde, Sozialgeographie, Sozialkunde, Frankfurt 1960.

49) Robert Geipel, Heimatkunde in der Großstadt, in: Geographische Rundschau, 1957.

50) Denkschrift in Geograph. Rundschau 1959, S. 30.

51) Vgl. Verhandlungen des Deutschen Geographentages in Kiel 1969, Wiesbaden 1970.

52) Vgl. Paul Haggett, Einführung in die kultur- und sozialgeographische Regionalanalyse, Berlin-New York 1973.

53) Dietrich Bartels, Zwischen Theorie und Metatheorie, in: Geograph. Rundschau, Jg. 22, 1970, S. 452.

lich dirigierte — Industrialisierung der Gründerjahre noch unterhalb der geographischen Würde und kulturlandschaftlichen Wissensschau stand, wird durch die zweite — liberalkapitalistische — Industrialisierung der Nachkriegszeit hochschulfähig. Aus der Anthro-Geographie ist die Geographie des Alltags geworden, etwa des Konsumierens, des sich Erholens oder Versorgens. Partzsch spricht hier von sogenannten *kategorialen Grunddaseinsfunktionen*⁵⁴⁾. Raumprägung in dieser neuen Sicht bedeutet also ein komplexes Gefüge von Grunddaseinsfunktionen bzw. *Daseinsgrundfunktionen* (wie die heutige und sprachlich wohl geschicktere Bezeichnung lautet).

Für Karl Ruppert und Franz Schaffer, die diese Geographiesicht maßgeblich beeinflussten, stellt sich die Sozialgeographie somit als die Wissenschaft „von den raumbildenden Prozessen der Grunddaseinsfunktionen menschlicher Gruppen und Gesellschaften“ dar. Sie verhilft dazu, „unser Leben räumlich sinnvoll zu organisieren“⁵⁵⁾. Die *Anwendbarkeit* gehört also essentiell zum sozialgeographischen Selbstverständnis: Nicht mehr idyllische Heimat- und Länderkunde konnten die Parolen der Geographie sein, sondern *Operationalisierung*, die Bewerkstelligung einer intakten und funktionstüchtigen Umwelt angesichts der zunehmenden gesellschaftlichen Raumanprüche. Und wie könnte man besser operationalisieren als mit der Sozialgeographie und ihren Daseinsgrundfunktionen? Derart begriffene Curriculum-Elemente entsprechen auch Robinsohns Auswahlkriterien, zumindest was die Bedeutung im Gefüge der Wissenschaft und die Funktion in spezifischen Verwendungssituationen betrifft⁵⁶⁾. Das Weltverständnis muß mit der Veränderung der Länderkunde zugunsten von Umwelt zurücktreten.

Wie wenig die raumplanerisch angewandte und die schulisch vermittelte Sozialgeographie in ihrer Operationalisierungstendenz voneinander entfernt sind, zeigt sich u. a. am Selbstverständnis des noch jungen „Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik“, der den ersten Band seiner Publikati-

onsreihe dem Thema „Quantitative Didaktik der Geographie“⁵⁷⁾ widmete. Zudem dokumentiert sich die gemeinsame Basis im Raum wie im Curriculum in einem Vergleich von Themen, deren Stellenwert bezeichnend ist: Wie schon mehrmals zuvor wurden auch im April 1975 über eine öffentliche Ausschreibung (Die Zeit vom 4. 4. 1975) vom Bundesministerium für Raumordnung, Bauwesen und Städtebau Forschungsprojekte vergeben, die u. a. folgende Aufgabenstellungen beinhalten:

— „Erarbeitung von Indikatoren und Bewertung von Siedlungsstrukturen unter dem besonderen Aspekt von monozentrischen und polyzentrischen Siedlungsstrukturen“.

— „Auswirkungen der abnehmenden Bevölkerung und der stagnierenden Arbeitsplätze auf die Siedlungsstruktur“.

— „Auswirkungen von Entwicklungen im Energiesektor auf die Raum- und Siedlungsstruktur“.

— „Falluntersuchungen über die bisherigen Erfahrungen mit der Beteiligung von Bürgern/Betroffenen bei der Verbreitung und Durchführung städtebaulicher Sanierungs- und Entwicklungsmaßnahmen nach dem Städtebauförderungsgesetz“.

1974 bewilligte das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft Finanzmittel für ein raumwissenschaftliches Curriculum-Forschungsprojekt (RCFP), das u. a. folgende Themen umfaßt:

— „Standorte und Gebietsneuordnung für politisch-administrative und öffentlich-rechtliche Einrichtungen“.

— „Innerstädtische Mobilität als Thema eines geographischen Unterrichtsmodells“.

— „Dorfsanierung“.

Vorbild für das raumwissenschaftliche Curriculum-Forschungsprojekt ist das US-amerikanische High School Geography Project⁵⁸⁾, das auf der Rollentheorie Talcott Parsons' basiert und für die Gestaltung einer intakten

⁵⁴⁾ D. Partzsch, Zum Begriff der Funktionsgesellschaft, in: Mitt. d. dt. Verbandes f. Wohnungswesen, Städtebau u. Raumplanung, H. 4, 1964.

⁵⁵⁾ Karl Ruppert u. Franz Schaffer, Zur Konzeption der Sozialgeographie, in: Geogr. Rundschau, Jg. 21, 1969, S. 210 u. 213.

⁵⁶⁾ S. B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied-Berlin 1969.

⁵⁷⁾ Hartwig Haubrich u. a., Quantitative Didaktik der Geographie (= Geographiedidaktische Forschungen Bd. 1), Braunschweig 1977.

⁵⁸⁾ Joachim Engel, Das „High School Geography Project“ — ein Modell für ein deutsches Forschungsprojekt?, in: Verhandlungen des deutschen Geographentages 1973, Wiesbaden 1974.

und funktionstüchtigen Umwelt auf der Grundlage von Mitentscheidungen der Planungsbetroffenen plädiert⁵⁹⁾.

2. Wilhelm Heinrich Riehl oder: Von der Sozialisation der klassischen Geographie

Wenn Marx festgestellt hatte, daß sich die Beherrschung der Massen nur selten der physischen, sondern vielmehr der ideologischen Gewalt bedient, dann hätte er an seinem Zeitgenossen und politischen Gegenspieler Wilhelm Heinrich Riehl studieren können, wie es den Herrschenden gelang, ihre Ideologie in der psychischen Struktur der Untertanen zu verankern.

Indem Riehl in seiner letztlich kosmologischen Perspektive die Versöhnung der individuellen Existenz mit den ewigen, göttlichen Naturgesetzen herbeisehnte und dadurch Ordnungskategorien der Natur auch für die menschliche Gesellschaft beschwor, indem er ferner die Familie zum Synonym eines harmonischen Gesellschaftszustandes erhob und das vermeintliche Selbstverständnis des Bauernstandes als Versittlichungstendenz des gesamten Volkes förderte, wirkte er eminent gesellschaftspolitisch. Sein Blick richtete sich auf den „Weg zur Macht durch das liebevolle Umfassen unserer nationalen Eigenart“⁶⁰⁾.

In der Aufgabe engagiert, der Reaktion nach den Ereignissen von 1848 zu einer Systemstabilisierung zu verhelfen, wollte Riehl die Masse der armen Landbevölkerung vor und beim Übergang in die Frühindustrialisierung vom Gespenst des Sozialismus abhalten und dem national-konservativen Staat zuführen. Dabei entwickelte er aus der Volkskunde heraus nationale Erziehungsleitlinien als Teil einer „Social-Politik“, die die zum gesellschaftlichen Überleben nötige Integration und Identifikation bereithält. „Das ganze kirchliche, religiöse, künstlerische, wissenschaftliche, politische Leben der Nation erschauen wir aus dem Mittelpunkte der Volkskunde in einem neuen Lichte, dessen Reflex auf das Volkstum selber wieder zurückfällt“. Die Staatswissen-

schaft...verjüngt sich durch diese Tatsache.“⁶¹⁾

Ganz im Gegensatz zur späteren, sich unpolitisch gebenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik wird hier Erziehung bewußt im Zusammenhang gesehen mit Gesellschaftspolitik — was ganz im Sinne unseres modernen Curriculumbegriffs ist. Es ist klar, daß von diesem Standpunkt aus der Geographie keine autonome Stellung eingeräumt werden kann; Riehl betrachtet sie jedenfalls von der staatswissenschaftlichen Fakultät aus.

Wenn Bobek 1948 in einem Aufsatz zur „Stellung und Bedeutung der Sozialgeographie“ über Riehl sagte, daß „die deutsche Geographie, fortgerissen vom naturwissenschaftlichen Strome der Zeit, nicht in der Lage (war), die Goldkörner dieser Anregungen zu bergen und auszumünzen“⁶²⁾, dann ist dies insofern zu unterstreichen, als Riehls geographisch-soziologische Phantasie bei weitem nicht erreicht wurde. Anregungen müßten vor allem der heutigen Sozialgeographie gegeben werden. Denn hier könnte eine Tendenz überhandnehmen, „welche die Mehrung des materiellen Nationalwohlstandes als einziges Ziel des Volks- und Staatslebens setzt. Man verwechselt eben hier die Wirtschaftspolitik mit der socialen... (es) muß sich zu der wirtschaftlichen Zahlenstatistik eine geistige Statistik“⁶³⁾ gesellen, eine Sichtweise also, die über den Tellerrand der Wirtschaftsbedürfnisse und über die technologische Umweltbewältigung hinausreicht.

Diese Notwendigkeit besteht auch bei der Geographiedidaktik, die sich zunehmend an ebendieser utilitaristischen Sozialgeographie orientiert. Als ein an Volkserziehung interessierter Gesellschaftspolitiker, der die Dienstbarkeit zwischen Geographie und Volkskunde umgedreht, also die Geographie der Volkskunde untergeordnet hat, könnte Riehl nur empfehlen, die Geographiedidaktik an der Sozial- und Erziehungswissenschaft bzw. Gesellschaftslehre zu orientieren. Wenn die Geographie dabei als „Steinbruch“ erscheint⁶⁴⁾, bräuchte Riehl nur auf sich selbst zu verweisen und seinen großen Erfolg in der Geographie, den er trotzdem bzw. gerade deswegen erfahren hat. Dabei ist freilich nicht nur auf den großen Kulturgeographen einzugehen, der das „Wanderbuch“ schrieb und liebevoll über

⁵⁹⁾ Vgl. M. Fürstenberg, Versuch einer erkenntnistheoretischen Analyse sozialgeographischer Methoden, in: GEOgrafiker 4, 1970; M. Müller, Zum Versuch der Rezeption der Rollentheorie durch die Sozialgeographie, in: GEOgrafiker 6, 1971.

⁶⁰⁾ Wilhelm Heinrich Riehl, Land und Leute, Stuttgart 1861⁵, S. 29.

⁶¹⁾ Wilhelm Heinrich Riehl, Culturstudien aus drei Jahrhunderten, Stuttgart 1862, S. 227 u. 216.

⁶²⁾ Hans Bobek, Stellung und Bedeutung der Sozialgeographie, in: Erdkunde, Bd. 2, 1948, S. 118.

⁶³⁾ Riehl, Land ... , S. 22 f.

„Land und Leute“ berichtete, es ist auch und vor allem der königlich-bayerische Chefideologe zu sehen, der sich im Rahmen seiner „Naturgeschichte des Volkes als Grundlage einer deutschen Social-Politik“⁶⁵⁾ über „Die bürgerliche Gesellschaft“ und „Die Familie“ als „Sozialisationsagenturen“ ausließ und so mittels eines volkstümlichen Curriculum bewußt den „Weg zur Macht“ verfolgte. Daß dieser andere Riehl bisher im Dunkeln blieb und nicht (etwa angelockt durch den strahlenden Namen des Klassikers) im geographischen Zitierkartell auftaucht, signalisiert das wissenschaftliche Selbstverständnis der Geographie in besonderer Weise. Der alte Riehl ist neu zu entdecken und ganz zu lesen, nicht zuletzt zur Sensibilisierung für den Zusammenhang zwischen Curricularem und Vorcurricularem sowie als Studie für die Notwendigkeit eines neuen Geographiecurriculum im Rahmen der Selbst- und Mitbestimmung und eines demokratischen Wegs zur Macht.

3. Geographie und Gesellschaftslehre

Zum grundlegenden Interesse Riehls gehörte die Versittlichung der sozialen Zustände, jener Weg zur Macht, den er durch „Einfühlen in die Volkseele“ und „liebvolles Umfassen“ verfolgte. Ihm ging es besonders um permanente Lektionen des Liebenlernens. „Und dieser Unterricht muß so nachdrücklich, so sicheren Erfolges sein, daß ein ganzes Leben, in Not und Sklaverei verbracht, nicht hinreicht, diese Liebe zu verlöschen. Was in Wahrheit gewaltsam erzwungene Ausbeutung ist, wir wissen es, soll ihnen als freiwillig dargebotenes Opfer der Liebe erscheinen.“ Daß diese Sätze Bernfelds unter dem Titel „Sisiphos oder Die Grenzen der Erziehung“ zu finden sind⁶⁶⁾, ist sicherlich kein Zufall. Zeigen sie doch in direkter Fortführung Riehlscher Gedanken die Internationalisierung und affektive Absicherung dieses Fundaments der Erziehung. Wollte man es ändern, würde man in der Tat auf Sysiphos-Arbeit stoßen und die Grenzen der Beeinflussungsmöglichkeiten erfahren. Was über viele Jahrzehnte als der „höchste Triumph der inneren Verwaltungs-

kunst“ angesehen wurde, nämlich „jeden polizeilichen Akt so sicher der Natur des Volkes anzupassen, daß es auch bei den lästigen Dingen glaubte, die Polizei habe doch eigentlich nur ihm aus der Seele heraus verfügt und gehandelt“⁶⁷⁾, was also in selbstverständlichen Verhaltensmustern verinnerlicht wurde, kann eben nicht durch die Gesellschaftslehre und die darin enthaltenen Mit- und Selbstbestimmungsposition einfach geändert werden. Andererseits stellen etwa die Hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre (1973) einen wichtigen Schritt in die Richtung dar, wo „die Aufhebung ungleicher Lebenschancen“ angestrebt und konkret gefragt wird, „wo und wie Schüler Gesellschaft erfahren und welche Auswirkungen solche Erfahrungen auf ihre Fähigkeit und Möglichkeit zur Selbst- und Mitbestimmung haben“⁶⁸⁾.

Unter Bezugnahme auf den „Arbeitsschwerpunkt Geographie“ wird in den Rahmenrichtlinien als Lernziel formuliert: „Der Schüler soll befähigt werden, das Gefüge der raumbedingenden Naturfaktoren im Zusammenhang mit den Sozialfaktoren zu erkennen und die strukturverändernden Prozesse rational zu beurteilen mit dem Ziel, seine Möglichkeiten an der Gestaltung des Raumes zum Zwecke der Optimierung der Lebenschancen und der Umweltsicherung einzuschätzen und seine Bereitschaft zur Mitwirkung daran zu fördern.“⁶⁹⁾ „Umwelt“ steht also im Vordergrund, ferner eine räumliche Emanzipations- und Mitbestimmungsdidaktik, die u. a. aus Planungsbetroffenen Planungsbeteiligte machen möchte⁷⁰⁾.

Auf „Welt“ wird im zitierten Lernziel nicht und auch sonst in den Rahmenrichtlinien wenig eingegangen, obwohl ein Lernfeld „Intergesellschaftliche Konflikte“ anderes erwarten läßt und obwohl z. B. in den schulisch noch benutzten Länderkunden und erdkundlichen Quellenheften sowie z. T. auch in den neueren Schulbüchern (z. B. „Geographie 5/6“) etwa der Sozialisationsbezug von Heimat und weiter Welt relativ leicht zu erarbeiten wäre,

⁶⁷⁾ Riehl, *Culturstudien* . . ., 1862, S. 225.

⁶⁸⁾ Hessischer Kultusminister, *Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre für Sek.-St. I*, Wiesbaden 1973, S. 7 u. 18.

⁶⁹⁾ *Rahmenrichtlinien*, S. 44.

⁷⁰⁾ Vgl. P. Jüngst, H. Schulze-Göbel, H. J. Wenzel, *Der geographische Beitrag zum Lernfeld Sozialisation in einem gesellschaftskundlichen Lernbereich*, in: *Geographische Rundschau* 1976; Klaus Zingelmann, *Geographie der Wahrnehmung in der Schule*, in: *Frankfurter Beiträge zur Did. d. Geogr. Bd. 1 (Fick-Festschr.)*, Frankfurt 1977.

⁶⁴⁾ Fritz Jonas, *Fragen an die hessischen Geographen zur Gesellschaftslehre*, in: *Geographische Rundschau* 1974, S. 111.

⁶⁵⁾ Band 1: *Land und Leute*, Stuttgart 1854.

Band 2: *Die bürgerliche Gesellschaft*, Stuttgart 1851.

Band 3: *Die Familie*, Stuttgart 1855.

Band 4: *Wanderbuch*, Stuttgart 1869.

⁶⁶⁾ Siegfried Bernfeld, *Sisiphos oder Die Grenzen der Erziehung*, Leipzig-Wien-Zürich 1925, S. 97 f.

von der Exotikverwertung in Tourismus und Werbung ganz zu schweigen.

Das gegen die Rahmenrichtlinien von geographischer Seite weniger Kritik und Ablehnung eingebracht wurden als von historischer⁷¹⁾, liegt wohl daran, daß zwischen dem gesellschaftskundlichen Umweltaspekt und dem sozialgeographischen Ansatz mittels der Daseinsgrundfunktionen eine gewisse Ähnlichkeit besteht. Gleichwohl ging ein kritisches Raunen und Fragen durch die Geographen- und Schulgeographentage: Welchen Stellenwert nimmt die Geographie in den Rahmenrichtlinien ein? Kann der Geograph damit überhaupt etwas anfangen? „Welche Möglichkeiten geben sie ihm, die Aspekte des Räumlichen in die Gesellschaftslehre einzubringen? Eine Prüfung der Rahmenrichtlinien auf solche Verwendbarkeit muß von geographischen Lernzielen ausgehen.“ Jonas, der solche Fragen im Namen vieler Kollegen stellte⁷²⁾, kam bei einer derart fachlich orientierten Prüfung natürlich zu einem negativen Ergebnis und verneinte überhaupt einen Stellenwert der Geographie in der Gesellschaftslehre, weil „eben solche räumlichen Sachzusammenhänge oder räumliche Strukturen jungen Menschen gar nicht mehr vermittelt werden, wenn sich das Fach Geographie in der Sekundarstufe I zur Sozialkunde macht oder machen läßt“⁷³⁾.

Der Hinweis auf die Sozialkunde, auf die man mißtrauisch als Konkurrentin bei der schulischen Fächer- und Stundenverteilung fixiert ist, zeigt, daß der traditionelle Kampf zur Behauptung der Schulgeographie fortgesetzt wird. Es ist jedoch eine Fortsetzung mit Ar-

gumenten, die allenfalls in die Nachkriegszeit paßten, als tatsächlich sich neutral und unpolitisch gebende, also „nur“ geographische Lernziele gefragt waren. Sie werden auch jetzt noch als Such- und Prüfungsinstrumente eingesetzt und erwecken damit den Eindruck, als sei ein wertfreies Erkennen und Beurteilen von räumlichen Sachzusammenhängen und Strukturen noch möglich.

Aus dieser Geographie-Haltung heraus ist es dann nur konsequent, wenn Jonas in der Geographischen Rundschau ausdrücklich erklärt: „Auch in dieser Stellungnahme geht es um den ‚Stellenwert der Geographie‘. Es geht nicht um eine Auseinandersetzung mit dem politischen Anspruch der Rahmenrichtlinien, die an vielen Stellen wie ein Instrument der Gesellschaftspolitik im Bereich der Bildung wirken.“⁷⁴⁾ Um eben diese Auseinandersetzung muß es aber gerade gehen! Der Politik bzw. Gesellschaftspolitik muß endlich das bildungsbürgerliche Etikett des Schmutzigen genommen werden, das in Jonas' Äußerung immer noch anklingt. Hier könnte die Geographiedidaktik in der Tat von Riehl wichtige Lernimpulse erhalten, Impulse auf dem Weg zur Erlangung und Akzeptierung eines erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Fragehorizonts, der bei redlichem Bemühen und Argumentieren die Selbst- und Mitbestimmungspositionen der besprochenen Rahmenrichtlinien nicht einfach übergehen kann. Wie dann ein so gesuchter Lernstoff im einzelnen aussieht und ob er in einem Fach Geographie oder im äußeren Rahmen eines Lernbereichs Gesellschaftslehre unterrichtsmäßig organisiert ist, ist sekundär.

IV. Geographie zwischen curricularem Reformanspruch und operativer Beanspruchung

Eine Traditionsauslegung von Geographie im erziehungswissenschaftlichen Zusammenhang kann zeigen, daß die Tendenz der Anthro-

⁷¹⁾ E. Ernst, W. Schrader, Der Stellenwert der Geographie in der Gesellschaftslehre. Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I in Hessen, in: Geographische Rundschau 1972; K. Bergmann, H. J. Pandel, Geschichte und Zukunft. Didaktische Reflexionen über veröffentlichtes Geschichtsbewußtsein, Frankfurt 1975.

⁷²⁾ Fritz Jonas, Die Geographie in der Gesellschaftslehre. Eine kritische Auseinandersetzung mit den hessischen Rahmenrichtlinien, in: Geographische Rundschau 1973, S. 156.

⁷³⁾ Jonas, Fragen ..., 1974, S. 110.

und Landschaftsgeographie in der schulischen und außerschulischen Vermittlung sehr eng mit den geisteswissenschaftlichen Grundströmungen in Deutschland verbunden ist. Eine Flucht der Geisteswissenschaft in die Sphäre der vermeintlich geschützten und deshalb emotionsgeladenen Innerlichkeit ist unverkennbar. Dies charakterisiert die ideologischen Implikationen eines Denkens, in dem sich die Angst des mittelständischen Bildungsbürgertums vor gesellschaftlichen Konflikten und politischen Krisen des Kapitalismus reprodu-

⁷⁴⁾ Jonas, Die Geographie ..., 1973, S. 156.

ziert. Ein enger Zusammenhang zwischen Zivilisationskritik und Volkstumssehnsucht ist nicht zu leugnen. Am Ende der sechziger Jahre entwickelte sich in der bundesrepublikanischen Gesellschaft eine breite Opposition, die sich gegen das individuell und kollektiv spürbare Establishment richtete. Die Wiederentdeckung von marxistischen Positionen erschloß ein kritisches und utopisches Potential, das nicht zuletzt durch Riehls Aktivitäten über viele Jahrzehnte in Schach gehalten werden konnte, was die deutsche Sozial- und Geistesgeschichte entscheidend geprägt hat. So hat es die Pädagogik auch nur allmählich geschafft, sich aus der Umklammerung durch Theologie und Philosophie zu lösen, sich „auf ihre einheimischen Begriffe“ (Herbart) zu besinnen und von der Geisteswissenschaft durch eine „realistische Wendung“⁷⁵⁾ zur Erziehungswissenschaft aufzusteigen. Im Zeichen der Emanzipation und der engagierten Sozialisationsstudien wird erziehungswissenschaftliches Bemühen nur akzeptiert, „wenn gesichert ist, daß alle relevanten sozialwissenschaftlichen Implikationen von Erziehung mit reflektiert werden“⁷⁶⁾.

Als Riehl in der Pfalz ermittelte, wie gearbeitet, gegessen, gewohnt, geschlafen wurde, unter welchen Bedingungen dies alles geschah, wollte und sollte er der Obrigkeit helfen, sich beim Regieren besser des Volksgemüts zu bedienen. Wenn über ein Jahrhundert später immer noch bzw. erneut derartige Daten ermittelt werden, dann geschieht dies mit einer gegenteiligen Zielsetzung.

Es ist eine Richtung, die von den einschlägigen Daten (Daseinsgrundfunktionen) her auch die curriculare Geographie beeinflusst hat und in dem emanzipatorisch-sozialgeographischen Akzent der hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre besonderen Niederschlag gefunden hat. Darin sind Themen wie „Schule als Institution aus sozialgeographischer Sicht“ und „Wohnverhältnisse in ihren Auswirkungen auf die Sozialisation“ anzugehen; und es ist z. B. zu „erkennen, welche räumlichen Gegebenheiten als naturbedingte und sozioökonomische Faktoren auf Sozialisationsprozesse einwirken und welche Möglich-

keiten ihrer Veränderung sich ergeben“⁷⁷⁾. Idyllische Siedlungsgeographie soll also durch das Hinführen etwa zu der Einsicht überwunden werden, „daß das unterschiedliche Milieu von Wohnvierteln eine wesentliche Sozialisationswirkung ausübt“ und „verschiedene Siedlungstypen unterschiedliche Sozialisationswirkungen haben (z. B. Einzelhof, Dorf, Weiler, Stadt)“⁷⁸⁾.

Heute stehen jedoch nicht mehr die angeprangerten und zu beseitigenden Mängel einer Überflußgesellschaft und der Ausbau der Demokratie in der Bundesrepublik im Mittelpunkt des Interesses, sondern die Verwaltung des Mangels an Rohstoffen, an Energie, an Arbeits- und Studienplätzen. Die Wirtschaftskrise rief die „Macher“. Angst, Konformitätsdruck und Denunziationsstimmung wurden vielerorts zum Bildungserlebnis und erzeugten erneut ein Stück Untertanengesinnung. Max Frisch sprach als Friedenspreisträger des Deutschen Buchhandels 1976 in der Frankfurter Paulskirche von einem Schwund an spiritueller Substanz in der Politik. „Es bleibt: Politik als Fortsetzung des Geschäfts mit anderen Mitteln, ein gewisser Wohlstand für die meisten als Köder zum Verzicht auf Selbstbestimmung. . . Daß es gelungen ist, sogar die Jugend in die Resignation zu zwingen, ist kein Triumph der Demokratie.“⁷⁹⁾.

Schrader, der als Geograph an den Hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre mitarbeitete, und Ernst haben sich in ihrer Erwartung, daß es eine gesellschaftskundlich orientierte Geographie „sicher bald auch in anderen Bundesländern“ geben werde⁸⁰⁾, getäuscht. Der sozialgeographische Ansatz ist in einer Geographie verebbt, die ängstlich auf Anpassung bedacht ist, um sich als Schulfach zu behaupten bzw. überhaupt zu überleben. So ist es gewiß kein Zufall, wenn eine neue Zeitschrift „Geographie im Unterricht“ gefragt ist, die sich im ersten Heft (März 1976) wie folgt vorstellt und empfiehlt: „Sie will nicht die Zahl der theoretisch-didaktischen geographischen Zeitschriften vermehren, sondern handfeste Hilfen für die unmittelbare Praxis des Geographieunterrichts der Sekundar-

⁷⁷⁾ Rahmenrichtlinien . . . 1973, S. 67.

⁷⁸⁾ Rahmenrichtlinien . . . 1973, S. 111.

⁷⁹⁾ Max Frisch, Von den Möglichkeiten zum Frieden. Abgedr. in Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 20. 9. 1976.

⁸⁰⁾ E. Ernst u. W. Schrader, Der Stellenwert der Geographie in der Gesellschaftslehre. Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I in Hessen, in: Geographische Rundschau 1972, S. 481.

⁷⁵⁾ Heinrich Roth, Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung, in: Neue Sammlung Jg. 2, 1962.

⁷⁶⁾ Alfred Pressel, Sozialisation, in: Erziehung in der Klassengesellschaft (hgg. v. H. J. Gamm), München 1970, S. 129.

stufe I bieten ... es wird das ‚Machbare‘ berücksichtigt, das Experiment wird gefördert, Entwicklungen werden angeregt, aber für Utopien ist kein Platz!“

Um in solcher „Konsolidierungsphase“⁸¹⁾ gegenüber einer sozial engagierten Erziehungs-

⁸¹⁾ Günther Niemz, Zum Problem der Angemessenheit geographischer Lernziele und der Vergleichbarkeit des Lernerfolgs, in: Frankfurter Beiträge zur Didaktik der Geographie Bd. 1 (Fick-Festschrift), Frankfurt 1977, S. 103.

wissenschaft seine Privilegien zu verteidigen, hält man sich in einer vermeintlichen Stabilisierung und Flucht nach rückwärts an „Grundwerten“ fest, am Menschen schlechthin und an einem Gemeinschaftsbegriff, der in Deutschland bereits Geschichte ist und gemacht hat. Wer so sich in das geisteswissenschaftliche Refugium zurückzieht, sollte sich freilich nicht wundern, wenn die dann doch ausbrechenden Konflikte um so fatalere Folgen annehmen.

Heimat-Kunde

Eine Lektüre, die mir den Atem kürzt wie die Lektüre Chandlers, Hammetts und Amblers: Heimatkunde.

Martin Walser (1972)

Die Reise in das Innere, aber auch zurück zu den Landschaften der Kindheit, verspricht heute ein größeres und aufregenderes Abenteuer zu sein als der Aufbruch in die Dritte Welt, in der vor zehn Jahren eine Generation von Intellektuellen Solidarität und Gerechtigkeit suchte. Jener Aufbruch vollzog sich meist in symbolischen Formen: Das Bücherregal und die Straßendemonstration ersetzten die Orte, in denen „die Revolution“ gegen die Übermacht des bestehenden Übels tapfer kämpfte. Resignation und Ratlosigkeit folgten diesem Aufbruch und dem Versuch im Mai 1968, „die Metropolen“ zu übernehmen. Berkeley, Paris, Berlin — heute geht es hier um andere Fragen als die der „großen Politik“. Minoritärer Dogmatismus verschiedener Spielarten und politische Apathie der Mehrheit verstärken einander. In die „Massenkultur“, die Erzeugnisse der Medien wie Fernsehen, Rundfunk, Zeitschriften etc., sind die Impulse der „Kulturrevolution“ der späten sechziger Jahre in einer Form eingegangen, die die gegenwärtige Situation fast schon vorwegnahm. „Neue“ Sexualität, Emanzipation der Frau und die Priorität individueller Bedürfnisse der „Selbstverwirklichung“ erheischen immer mehr Aufmerksamkeit als die politischen Aspekte der „Studentenrevolte“.

Dies scheint denn auch heute, abgesehen vom Ökologismus, das am deutlichsten ausmachbare Relikt dieser Jahre zu sein: Der kulturelle Wandel, der zu neuen Verhaltensweisen im Rahmen kleiner Gruppen, zu einer „neuen Innerlichkeit“ in überschaubaren, sich gegen die Umwelt gerne abschließenden Kollektiven geführt hat. Auf den ersten Blick kontrastiert dies mit der Militanz vieler Ökologen in ihren Protesten gegen Umweltverschmutzung und Kernkraftwerke.

Manchmal ist Militanz aber eher ein Zeichen für Verzweiflung; individuelle Resignation und Ratlosigkeit, multipliziert im Kollektiv, schlagen um in heftige Aktionen, die auf ein

fernes Ziel deuten wollen, ohne den Weg dahin zu kennen und daher letztlich vorpolitisch bleiben und politisch nur durch die Nebeneffekte werden, die sie auslösen. Natürlich kann die „neue Naturbewegung“, können die Absichten der verschiedenen Gruppen unter den Ökologen nicht auf Resignation und Ratlosigkeit reduziert werden. Oft mischt sich auch ein kräftiges Stück bodenständigen Interesses mit hinein, was legitim ist, und manchmal wohl auch die eine oder andere „langfristige Strategie“ politischer Minoritäten. Aber Resignation und Ratlosigkeit haben die Debatten und Entschlüsse, die Aktionen und ihre Begründungen zutiefst eingefärbt. Die aufmerksamsten unter den Beobachtern dieser Bewegung, z. B. der Franzose Bresson in seinem Film „Le diable, probablement“, haben dies anschaulich gemacht.

Nun ist das, was hier knapp beschrieben wurde, durchaus ein internationales Phänomen der westlichen Welt. Jedoch darf nicht übersehen werden, daß es sich in ganz unterschiedlichen Formen äußert, je nach den Traditionen in Kultur und Politik, die die verschiedenen Gesellschaften aufweisen. In den USA ist eine eklektische „Gegenkultur“ entstanden, in der sich asiatische Religiosität, anti-wissenschaftliche Psychologie und eine bunte Mischung von Mythologien vermengen, um das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung abseits des „normalen“ Lebens zu befriedigen. In Paris sind viele Wortführer des Mai 68 zu einer Philosophie des ätzenden Irrationalismus übergegangen, der mit ihren früheren Idealen auch alle Möglichkeiten zur längerfristigen Orientierung hinweggeschmolzen hat.

In der Bundesrepublik gibt es das alles auch. Aber es scheint, daß sich jene Mischung aus (meist negativ bewerteten) politischen Erfahrungen, privaten Mythologien und Selbstverwirklichungsbedarf mit „spezifisch deutschen“ Ingredienzen anreichert. „Spezifisch deutsch“ ist die Unsicherheit im sozialen und kulturel-

len Selbstverständnis, die uns Bürgern den ohnehin schwierigen Umgang mit den Forderungen und Erzeugnissen der technischen Kunstwelt weiter erschwerte. „Spezifisch deutsch“ ist die durch die wenig hilfreichen Explikationen unserer Vergangenheit — und „wie es dazu kam“ — nach wie vor bestehende, ja gewachsene Irritation über Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. Daß wir Deutsche „wieder wer sind“, ist uns schon vor längerem gesagt worden. Aber: Wer sind wir eigentlich? Diese Frage ist weder durch die Stuttgarter Staufer-Ausstellung noch durch Fests Hitlers-Film einer Antwort näher gebracht worden, obgleich beider Erfolg beim Publikum die Vermutung aufkommen läßt, es habe gerade nach einer Antwort auf diese Frage gesucht.

Wer sind wir eigentlich? Ich glaube, diese Frage bewegt heute viele Bürger der Bundesrepublik Deutschland; sie ist ein Motiv für die „Reise in das Innere“. Der Boom in populärwissenschaftlichen Büchern über die Vergangenheit ist ebenso ein Indiz für diese These wie z. B. der schriftstellerische Erfolg Walter Kempowskis. Und wenn zuerst ein paar deutsche Schriftsteller auf Einladung der Wochenzeitung „Die Zeit“ und kurz darauf Reporter der Illustrierten „stern“ aufgefordert werden, über ihre Kindheit, die Landschaften und die Menschen ihrer „Heimat“ zu schreiben — ist diese von einem Massenpublikum verfolgte Rückkehr in die Vergangenheit nicht auch ein Zeichen dafür, daß eine derart große und die verschiedensten Alters- und Einkommensgruppen umfassende Öffentlichkeit sich davon Erkenntnisse zur Aufklärung eben dieser Frage verspricht: Wer sind wir eigentlich?

„Heimat“ ist ein Begriff, der für vieles stehen kann, weshalb moderne Autoren sich wohlweislich hüten, ihn allzu rasch zu definieren. „Heimat“ verkörpert Geborgenheit, Überschaubarkeit, Harmonie mit der Natur und der sozialen Umwelt. „Heimat“ ist die innerlich akzeptierte Welt. Es verwundert nicht, daß heute wie in vergangenen, als krisenhaft empfundenen Zeiten für viele „Heimat“ der ideale Standort ist, von dem aus die Übel der Modernität angegangen (oder einfach vermieden) werden können. Nur die Assoziationen mit Ganghofer und Heimatfilm-Kitsch bilden hier eine beachtliche Barriere, über die z. B. die Redaktion des „kursbuch“ nicht hinwegklettern mochte, weshalb sie ihr Heft 39 dem Thema „Provinz“ widmete.

„Heimat“ ist in der Tat keineswegs zufällig ein Zentralbegriff des deutschen Gemüts. Tatsächlich spielte dieser Begriff im Leben der letzten drei, vier Generationen in Deutschland eine kaum überschätzbare Rolle als integrierendes, erziehendes, tröstendes und mobilisierendes Prinzip der Lebensordnung. Daß für uns Deutsche „heimatlos“ ein Zustand schlimmster Entfremdung ist, daß des Deutschen Flucht-Reise aus einer belastenden Gegenwart nicht in fernöstlichen Mystizismus oder in Rationalismen des „siècle des lumières“, sondern in die Heimat geht, ist nicht angeborene Mentalität oder eine Eigenart des deutschen Volkscharakters, vielmehr die Konsequenz der Tatsache, daß Heimat im Arsenal nationaler Werte einen hervorragenden Platz einnimmt.

Heimat ist in Deutschland seit dem letzten Jahrzehnt des vorigen Jahrhunderts ein Begriff, der politische, kulturelle, soziale Dimensionen entwickelt und die Menschen zugleich mobilisiert und entlastet (nicht: befreit) hat. Der „verspätete“ Prozeß der nationalen Einigung sah sich trotz aller kurzfristigen Erfolge mit der Schwierigkeit konfrontiert, ein gesamtstaatliches Loyalitätsgefühl zu wecken. Als dies erreicht war, 1914, bahnten sich drastische Änderungen der Strukturen von Staat und Gesellschaft an. Das Weimarer „System“, von den meisten Deutschen nicht als endgültige politische Lösung akzeptiert, das Dritte Reich, das nicht tausend, sondern nur zwölf Jahre hielt, dann nach der totalen Niederlage samt Re-education die Existenz zweier „feindlicher“ deutscher Staaten — für die mit Begriff und Sache der „Politik“ verbundenen Phänomene wie Schutz, Loyalität, Identifikation mit dem Staat gab es in den letzten sechzig Jahren in Deutschland meist zu wenig Anlaufzeit. Heimat aber blieb demgegenüber ein konstanter Orientierungspunkt, der auch gegen Tendenzen sozialen und ökonomischen, kulturellen und technischen Wandels verwendet werden konnte. Im Begriff Heimat verschmelzen Natur und Menschenordnung miteinander, und beides steht dem Aufwachsenden als grundsätzlich unveränderbar gegenüber, denn beides ist für ihn „gut“. Gegenüber allen Veränderungen der Natur behauptet sie sich als stärker, gegenüber allen sozialen Neuheiten in den Städten behauptet sie sich als der eigentliche Kraftquell des Menschen — so lautete die millionenfach verbreitete Botschaft der *Heimatromane* Ganghofers (Gebirge) und Löns' (Heide). Der Unterschied zwi-

schen einem deutschen *Heimattfilm* und einem amerikanischen Western besteht darin, daß sie sich eben grundsätzlich in dieser Botschaft unterscheiden. Antimodernistisch und „struktur-konservativ“ ist der eine, während das große Thema des anderen die mit positivem Kennzeichen versehene Entwicklung des „wild- en“ in einen „zivilisierten“, d. h. wirtschaftlich erschlossenen Westen ist.

Die Kriegspropaganda konnte mit dem Appell zur „Verteidigung der Heimat“ zweimal in diesem Jahrhundert zur Verlängerung schon längst verlorener Kriege beitragen. Und nach 1945 haben deutsche Juristen und Politiker mit viel geistigem Aufwand versucht, in das Völkerrecht ein spezifisches Recht, nämlich das „Recht auf Heimat“, hineinzubringen. Zum Glück entsprach die konkrete Politik der Bundesregierungen nicht dem hinter dem „Recht auf Heimat“ stehenden Impetus, sie versuchten statt dessen die Integration der Vertriebenen in einer „neuen Heimat“. Welche tragische Dynamik der entgegengesetzte Kurs hätte entwickeln können, läßt sich am Schicksal der Palästinenser ermessen. Heimatromane, Heimatfilme, Schlager, in denen das Los derer beklagt wird, die fern der Heimat weilen müssen, all das würde kein so nachhaltiges Echo gefunden haben, das „melancholische Abenteuer“ der Rückreise in die Heimatwelt der Kindheit würde im Jahre 1978 der Redaktion einer Illustrierten mit Millionen-Auflage nicht für eine mehrteilige Serie gut sein, wenn all das nicht eine „kollektive Saite“ zum Klingen brächte.

Saiten, die später zum Klingen gebracht werden können, werden dem Menschen in seinem Erziehungsprozeß eingespannt. Traditionsgemäß teilen sich Elternhaus und Schule in dieser Aufgabe. Wie groß die Bedeutung der Schule für die gesellschaftlich und politisch relevante Sozialisation ist, wurde einer breiten

ren Öffentlichkeit zuletzt anläßlich der einem Kulturkampf ähnlichen Auseinandersetzungen der vergangenen Jahre über ihre Organisationsformen und Bildungsinhalte deutlich.

Das Militär war selbst in den Zeiten des Wilhelminismus immer höchstens partiell „Schule der Nation“. Auch wenn es tautologisch klingt: die Schule der Nation ist die Schule. Die deutsche Schule aber besaß schon im 19. Jahrhundert und dann kontinuierlich bis in die sechziger Jahre dieses Jahrhunderts ein spezielles Fach zur Vermittlung der Werte, für die „Heimat“ steht: *Heimatkunde*.

Heimatkunde, im Verlauf des 19. Jahrhunderts zu einem immer höher angesehenen Unterrichtsfach in der Volksschule aufgestiegen, wurde in den ersten Jahren der Weimarer Republik zu einem die ersten Schuljahre tragenden pädagogischen Prinzip ausgebaut. Es sollte der damaligen Krise in der geistigen Orientierung der Deutschen entgegenwirken. In der Tat waren ja die ersten Jahre nach der nicht akzeptierten und mit einer Legende vom „Dolchstoß“ in den Rücken der Front zuge- deckten Niederlage in Deutschland durch eine eigenartige Mischung von Aufbruch- und Untergangsstimmung, von Nihilismus, Kontinuitätsstreben und Resignation gekennzeichnet. Hans Falladas Roman „Wolf unter Wölfen“ zeichnet eindrucksvoll ein Bild davon. Damals waren Kultur und das politische und soziale Leben der ungefestigten Republik für die „Eliten“ wie für die „Massen“ gleichermaßen unübersichtlich. Die wirtschaftlichen Probleme waren kaum zu meistern. So ist es kein Wunder, daß in diesen Zeiten die Besinnung auf die Heimat und die damit verbundenen Wertvorstellungen besonders stark einsetzte. Mit der nun systematisch aufgebauten „Erziehung zur Heimat“ sollte den Symptomen und Ursachen der Nachkriegskrise begegnet werden.

Vom Bildungswert der Heimatkunde

Heimatkunde war ein Bildungsprogramm. „Aus den Nöten der Zeit geboren, möchte es einen Weg zeigen, der zur Einheit des Volkes und zur geistigen Einheit in uns selbst, also in doppeltem Sinne zu unserer eigentlichen Heimat, zurückführt.“ Dieser Satz stammt aus den Vorbemerkungen eines der wichtigsten und bis heute weiterwirkenden Texte zur Begründung einer systematischen Heimatkunde. Sein Autor ist Eduard Spranger. Mit

seinem Referat „Der Bildungswert der Heimatkunde“ eröffnete er im April 1923 eine Tagung der „Studiengemeinschaft für wissenschaftliche Heimatkunde“. Dieses Referat ist mehrfach und in verschiedenen Rahmen publiziert worden; es erwarb bald den Ruf, die weltanschauliche und praktische Grundlage der Heimatkunde zu sein. Dies sollte Neugier erwecken auf eine eingehende Betrachtung des Textes. Denn es geht nicht um die Exhumie-

zung einer vermoderten, jedenfalls überholten Konzeption, sondern um ein Bildungsprogramm, das die politischen, sozialen und gewiß auch ästhetischen Verhaltensweisen der Schüler und späteren erwachsenen Deutschen nachhaltig mitbeeinflusst hat, und das im Grunde bis in die sechziger Jahre unbefragt blieb¹⁾.

In seinen Vorbemerkungen zur Veröffentlichung seines Referats²⁾ unterstreicht Spranger die Absicht, sein Erziehungsprogramm in einen politischen Kontext zu stellen. Die Nöte der Zeit — wirtschaftlicher, sozialer, politischer Natur — bedrohten die Einheit des Volkes. Bedroht war in erster Linie die soziale Integration zwischen den Klassen und Parteiungen der Gesellschaft, in zweiter Linie die geographische Einheit Deutschlands (durch den Versailler Vertrag). Spranger spricht aber mit besonderer Betonung von der Bedrohung der „geistigen Einheit in uns selbst“. In dieser Vorstellung verbergen sich zeitgenössische Versionen des immer wiederkehrenden Traums von der „heilen Welt“, wie sie jedenfalls in Augenblicken — in der verklärenden Erinnerung an die Kindheit aufscheint (es sei denn, man erinnert sich so unnachlässig wie Marcel Proust). Der „realistische“ Teil dieses Traums besteht in der Distanzierung von der als unheilvoll empfundenen Gegenwart, die Geborgenheit zersetzt und die Menschen an ihre Zerrissenheit gewöhnen will. Das Erziehungsprogramm Heimatkunde propagiert eine Fluchtbewegung als Realitätsprinzip.

Damit besitzt es eine eminente politische Bedeutung. Um dies genauer zu erkennen, braucht es jedoch einige Geduld. Der Diskurs Sprangers, wenn man ihn denn so nennen darf, hält sich zunächst mit Behagen im kindlichen Biedermeier auf: „In unserer Seele gibt es einen Winkel, in dem wir alle Poeten sind. Was mit unserer Kindheit und unserer Heimat zusammenhängt, lebt in uns mit so zauberhaften Farben, daß der größte Maler es nicht wiedergeben könnte, und mit so sehnsüchtig verschwebenden Gefühlen, daß wir uns in diesem

¹⁾ Daß Interessen, nicht Ideen, das Handeln der Menschen unmittelbar beherrschen, hat Max Weber geschrieben. Um hinzuzufügen: Aber die Weltbilder, durch welche Ideen geschaffen wurden, haben sehr oft als Weichensteller die Bahnen bestimmt, in denen die Dynamik der Interessen das Handeln fortbewegte. Eine dieser „Weichenstellungen“ ist Gegenstand dieser Untersuchung.

²⁾ Eduard Spranger, *Der Bildungswert der Heimatkunde*, Stuttgart 1967. Die folgenden Zitate Sprangers werden nach dieser Ausgabe zitiert.

Bezirk auch von der höchsten Kraft lyrischen Ausdrucks nicht befriedigt finden würden.“

Ist dies, was es zu sein vorgibt, eine kollektive Erinnerung? Sind „wir alle“ — alle Deutschen? Man braucht sich nicht einmal jene Elendsszenen aus dem 19. Jahrhundert vor Augen zu halten, in denen die Opfer der Entwicklung zur Industriegesellschaft figurieren — Kinderarbeit auf dem Lande und in den Fabriken, Hunger, Krankheit und hohe Kindersterblichkeit, das Bildungselend der Proletarierkinder —, es genügt schon ein Blick in die bürgerliche Kinderliteratur von „Konrad, sprach die Frau Mama“ bis zu Max und Moritz, und die Exklusivität der Aussage wird deutlich. Mehr noch: sie ist nicht nur *schichtenspezifisch*, sondern auch schlicht und einfach unecht, verlogen. Gefühlswerte wie das Erlebnis der Heimat, ja überhaupt schon das Erlebnis, eine Heimat zu „haben“, sollen das Individuum in einem festen Mittelpunkt seines Daseins verankern. Nur: den muß es eben auch geben. Noch fünfzig Jahre nach der Formulierung von Sprangers verklärender Erinnerung sagt ein Industriearbeiter zum Thema „Heimat“: „Ich komme aus einer grauen Industriestadt, Rüsselsheim. Wenn ich nach Wolfsburg umziehe, dann würde ich sagen, da habe ich weder Heimat verloren noch neue hinzugewonnen. Ich sehne mich höchstens nach dem Karl und Fritz, den ich in Rüsselsheim kannte, aber Heimat als Landschaft, da würde ich sagen, die ist in Wolfsburg so, wie sie in Rüsselsheim war.“³⁾ Diese wohl repräsentative Aussage relativiert das „wir alle“ Sprangers ebenso wie, beispielsweise, die autobiographischen Berichte von Thomas Bernhard.

Damit aber ist der ideologische Charakter von Sprangers „Erinnerung“ offenbar geworden. Die angeblich unmittelbaren Empfindungen und Traditionsgüter gehörten auch schon 1923 gar nicht mehr so ausschließlich zur vorgegebenen Umwelt des Kindes. Sie sollen ihm statt dessen als Bildungsgut vorgestellt werden. Drastisch gesagt: Heimat wird eingeredet.

Ganz unversehens gelangt Spranger von der Schilderung des süßen Traums von der Kindheit zu den sozio-politischen Implikationen des Heimatkunde-Prinzips. „Aber es sind doch nicht nur Gefühlswerte. Das Stück Welt, das wir Heimat nennen, hat auch seine ganz bestimmte, im Wissen erfaßbare sachliche Beschaffenheit. Aus der tieferen Kenntnis dieses

³⁾ Norbert Blüm, in: A. Mitscherlich, G. Kalow (Hrsg.), *Hauptworte — Hauptsachen, Zwei Gespräche: Heimat, Nation*, München 1971, S. 23.

ihres Wesens baut sich erst die echte und bewußte Heimatliebe auf. Deshalb suchen wir *Heimatkunde*, weil in ihr wir die natürlichen und geistigen Wurzeln unserer Existenz erfassen.“ Der Tribut an die Modernität besteht in der mühevollen Verkleidung dieser aus Wesensschau und Sozialtherapie zusammengesetzten Heimatkunde als „Wissenschaft“. Die Sprangersche Definition der wissenschaftlichen Heimatkunde lautet: „das geordnete Wissen um die Verbundenheit des Menschen in allen seinen naturhaften und geistigen Lebensbeziehungen mit einem besonderen Fleck Erde, der für ihn Geburtsort oder mindestens dauernder Wohnplatz ist“.

Da diese Definition mehr Proklamation ist und zur Konstituierung einer Wissenschaft nicht ganz ausreicht, schiebt Spranger an dieser Stelle seiner Überlegungen einen Exkurs ein, in dem er der Frage nachgeht, was denn eigentlich die Heimat ausmacht, wie sie entsteht. Zunächst einmal bedarf es dazu als materielle und soziale Voraussetzung eines „Milieus“, in das der Mensch hineingeboren wird. Aber das allein macht noch nicht „Heimat“ aus. „Zur Heimat wird diese gegebene Geburtsstätte erst dann, wenn man sich in sie hineingelebt hat.“ Und: „Eine Heimat hat er (der Mensch) nur da, wo er mit dem Boden und mit allem Naturhaft-Geistigen, das diesem Boden entsprossen ist, innerlich verwachsen ist.“ Die Analogie aus dem Pflanzenleben wird noch häufig bemüht: „Von Heimat reden wir, wenn ein Fleck Erde betrachtet wird unter dem Gesichtspunkt seiner Totalbedeutung für die Erlebniswelt der dort lebenden Menschengruppe. Heimat ist erlebbare und erlebte Totalverbundenheit mit dem Boden. Und noch mehr: Heimat ist geistiges Wurzelgefühl.“

Sprangers Sprache erscheint hier, obwohl der Gedankengang gar nicht so kompliziert ist, umständlich, auf eine bedrückende Weise feierlich und hölzern. Die Diskrepanz zwischen Gedanke und „Jargon“ entsteht häufig dadurch, daß eine im Grunde einfache Aussage wie ein Luftballon aufgeblasen wird, um dadurch größeren Umfang und höhere Bedeutung zu erlangen. Anders als ein Luftballon gewinnt die dermaßen strapazierte Aussage aber keine Leichtigkeit und schwebt nicht anmutig davon, sondern plumpst ungeschickt auf den Boden. (Man kann diese Diskrepanz auch, leider viel zu oft, in den Texten moderner Sozialwissenschaftler feststellen.)

Bleibt die Frage an den Spranger-Text: Wie entsteht denn nun Heimat, jene „Totalverbun-

denheit mit dem Boden“ und jenes „geistige Wurzelgefühl“? Im „Regelfall“, lautet die Auskunft, ist es einfach. Wo der Mensch in seiner Entwicklung vom Kleinkind zum Erwachsenen mehr und mehr von der „Welt“ erfährt und erkennt, ist seine Heimat. Die Eigenart seines natürlichen und kulturellen Milieus wird ihm zur Welt schlechthin. Spranger illustriert das — ein wenig steifkragig und vielleicht auch leicht melancholisch — mit dem „Glanz“, der „dem Ort des ersten erotischen Seelenerwachens verbleibt“. Damit wird zwar auf ein Klischee angespielt, dessen Glanz eher literarischer Natur ist. Aber solche Anspielung fügt sich gut ein in die Reihe der eher das Gefühl und die Vor-Rationalität betonenden Gedanken und Ausdrücke.

Spranger unterscheidet im Anschluß an Max Scheler zwischen transportablen und nicht-transportablen Elementen der „Milieuwirklichkeit“ des Menschen („Milieu“ war damals ein Modewort, ähnlich wie heute z. B. „Struktur“). Diese Unterscheidung sieht sich auch dann plausibel an, wenn man Vorbehalte gegenüber der Substanz des „Heimatcharakters“ selbst hegt. Den macht, nach Spranger, eben das Ensemble der nicht-transportablen Milieuwirklichkeit aus. Um dies deutlicher zu machen, geht der philosophische Betrachter zu einer Bildbeschreibung über. Das „Heimat“ illustrierende Bild ist hinreichend bekannt, es stammt aus derselben Massenproduktion wie der „Mönch mit Weinglas“, die „Feurige Zigeunerin“ oder der im deutschen Wald röhrende Hirsch: „Wenn ich den Versuch mache, die Gegenden der Mark Brandenburg, die mir lieb sind, anderen zu ‚zeigen‘, so fühle ich deutlich, daß viele Voraussetzungen des Sehens in mir und nur in mir gelegen sind. Schweigen will ich von den ganz persönlichen Erinnerungen und Beziehungen, die sich der Landschaft für mich dauernd aufgeprägt haben und nun in ihr ein Eigenleben weiterzuführen scheinen. Es ist da noch etwas anderes: eine metaphysische Sprache, die gerade diese Natur spricht und die nur ganz verstehen kann, wer ihren Pulsschlag in sich selbst fühlt: in Mittagsglut schweigende Kiefern, der Duft des Harzes, der zugleich beklemmend und kräftigend zu wirken scheint; Sand, der immer wieder dieselbe monotone Sprache redet; träumende Seeufer ...“. Die evozierende Kraft dieser professoral-poetischen Beschreibung bleibt gering, aber sie mag manchen doch ein wenig rühren. Beim genauen Hinhören aller-

dings vertieft sich der fatale Eindruck, daß hier subjektivistische Innerlichkeit und kollektiver Kitsch bruchlos ineinander übergehen. Wie erschöpft muß das Gemüt des deutschen Bürgertums nach dem Ersten Weltkrieg gewesen sein, wenn es sich keine besseren Begründungen für die Normsetzung der „Heimatliebe“ einfallen ließ als die metaphysische Sprache träumender Seeufer! ⁴⁾

Es soll gleich hinzugefügt werden, daß nicht nur Professoren ihre Schwierigkeiten bei der wort-ausmalenden Beschreibung ihrer Heimat haben, natürlich nicht. Eine Untersuchung typischer Heimatlieder gelangt z. B. zu dem Schluß, daß deren sprachliche Blässe weniger auf dichterischer Schwäche der Autoren beruhe als vielmehr darauf, „daß das Gefühl des Heimatlichen sich in der Tat gar nicht in erster Linie an Realitäten orientiert, daß es sich vielmehr mit vorgeprägten, klischierten Inhalten befriedigt“ ⁵⁾. Als Fazit bleibt die typische Denkfigur jeder schwächlichen Beweisführung: ‚verstehen kann’s nur, wer’s selbst erfüllt‘. Für Spranger hat der kurze Ausflug in seine eigene Heimat die Konsequenz, daß er sich auf die Kontrovers-Assoziation: schöne Landschaft vs. Großstadt einläßt: „Der Mensch bedarf eines solchen Wurzeln in der Erde. Das ist das Elend des Großstädtlers — der im übrigen auch ein starkes Heimatgefühl haben mag, wie der Berliner es in der Regel hat —, daß er nicht mehr tief einwurzeln kann in den Boden und die umfangenden, seelisch schützenden Kräfte des Bodens . . .“.

Die immer kruder werdenden Ausdrücke der Verbundenheit von Mensch und Erde (Renate Rasp hat sie wörtlich genommen und einen grotesken Roman daraus gemacht) zielen darauf ab, dieses im übrigen auch religiös veredelte Band in den kulturellen Bereich zu verlängern. Die Heimat bekommt die Prägung des organisch Vorgegebenen, des Ewig-Unwandelbaren, eines objektiven Organismus, in den der Mensch hineingelagert ist. Alles ist mit allem verbunden, der monotone Sand, die träumenden Seeufer, der verschuldete Gutshof und die polnischen Saisonarbeiter. Heimat ist Ordnung — geadelte Ordnung.

⁴⁾ Vgl. das auf anregende Weise mißlungene Buch über solche Erschöpfung des deutschen Bürgertums nach 1918: Klaus Theweleit, *Männerphantasien*, Bd. 1: *Frauen, Fluten, Körper, Geschichte*, Frankfurt/M. 1977.

⁵⁾ Hermann Bausinger, *Volkskultur in der technischen Welt*, Stuttgart 1971, S. 90.

Von dieser Art Sozialanthropologie, zu der die nationalsozialistischen Ideologen außer dem expliziten Rassismus kaum noch etwas hinzuzufügen brauchten, zur Pädagogik: Der eigentümliche *Bildungswert* der Heimatkunde liegt nach Spranger in der Überwindung der abstrakten Fächertrennung. Dazu kommt, daß Heimatkunde dem Heranwachsenden die Welt an dessen eigenen konkreten Erfahrungen erklären kann. Heimatkunde „klärt den Menschen über seine Stellung im Ganzen der lebendigen Kräfte auf; sie erhebt die allseitige Bedingtheit seines leiblich-geistigen Lebens an einem für ihn zentralen Punkte zum Bewußtsein“.

Einmal mehr ist zu erkennen, wie erpicht Spranger auf eine Welterklärung ist, die das Individuum in einem als das (richtige) Ganze erkannten Zusammenhang einbindet, ja festknotet. „Die Heimatkunde liefert uns das reinste Beispiel einer totalisierenden Wissenschaft.“ Diesem Satz unterliegt das Bedürfnis, durch Heimatkunde den *Sinn* des *Ganzen* faßbar werden zu lassen. Die Begriffe „total“ und „totalisierend“ besaßen 1923 noch nicht jenen Beigeschmack, der ihnen nach der Wirklichkeit des „totalen Krieges“ (nicht schon nach Ludendorffs Veröffentlichung eines Buches mit diesem Titel) und nach dem Aufkommen der Kennzeichnung „totalitär“ für das nationalsozialistische und stalinistische Regime heute anhaftet. Sie drücken bei Spranger wie bei vielen seiner Zeitgenossen die Sehnsucht nach der Überwindung der individuellen und kollektiven „Zerrissenheit“ aus. Diese Sehnsucht artikuliert sich bei ihm in einer Art Rückwendung fort von der Hektik und Komplexität der Gegenwart, hin zur Vergangenheit, die als beschaulich und überschaubar empfunden wird. Sie artikuliert sich ferner in einer Art Abgrenzung von modernen Wissenschaftsentwicklungen. Aus diesen Entwicklungen ist die Wissenschaft „abstrakt“ hervorgegangen, und dieses Fremdwort läßt sich offenbar am ehesten mit „herzlos“ ins Deutsche übersetzen. Spezialisierung der Wissenschaftsdisziplinen, Ausdifferenzierung neuer Methodenkomplexe — all das ist für Spranger „ein Übel, dem man durch eine geschlossene, um das Heimatprinzip konzentrierte Naturkunde und Kulturkunde entgegenwirken“ müsse.

Seine Auffassung von der Funktion der Wissenschaft stellt Spranger in eine geistesgeschichtliche Tradition, für die Namen wie Rousseau, Pestalozzi, Harnisch u. a. stehen.

Das ist jedoch nur halb richtig. Aus heutiger Sicht und vor dem Hintergrund gewachsenen Problembewußtseins und gewachsener Kenntnisse über Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftstheorie erscheint Sprangers Distanzierung von der „zergliedernden“ Wissenschaft eher als eine typische Antwort auf eine kulturelle Orientierungskrise. Parallelen zu anti-wissenschaftlichen Euphorismen der Gegenwart sind unübersehbar.

Sprangers Heimatkunde-Programm lautet: „Denn das Volk muß zum Totalbewußtsein der Lebensbezüge in Natur und Geschichte gebildet werden, wenn es nicht bei aller Stofffülle des Wissens ungebildet bleiben soll.“ In den geistigen Grundlagen, die dem Menschen durch Heimatkunde vermittelt werden, liegt für ihn zugleich die Gewähr dafür, „daß das tiefe Verbundenheitsgefühl mit dem eigenen Volke nicht bloß das Vorurteil einer Epoche von besonderer politischer Richtung ist. Wehe dem Menschen, der nirgends wurzelt!“

Sprangers Text wirkte damals wie ein aufmunterndes Signal. Was uns heute eher als

Ausdruck einer tiefreichenden geistigen Krise erscheint, wurde damals als deren *Lösung* empfunden. Sprangers Vorstellungen über das Schulfach Heimatkunde wurden daher auch bald administrativ „umgesetzt“.

Heute wiedergelesen, wirkt das Referat irritierend, zuweilen komisch, oft erschreckend. Wirken manche Sätze und Metaphern deshalb komisch, weil unsere Distanz zu ihnen besonders groß ist (so, wie viele Jugendliche heute im Kino über Goebbels und Hitler in den alten Wochenschauen lachen — weil die Distanz scheinbar alle Realität genommen hat)? Erschrickt man deshalb bei der einen oder anderen Formulierung, weil man weiß, wer zehn Jahre nach Sprangers Vortrag in Deutschland die Macht übernahm? Gerade die zuletzt zitierten, im Stabreim verkletteten Worte Sprangers stehen auch für eine Vorahnung, für ein momentanes Aufblitzen von Ereignissen und Entwicklungen, welche einem Gelehrten-Stuben-Dasein damals trotz der Erfahrungen des Ersten Weltkriegs wohl unfasslich blieben.

Heimatkunde nach 1945

Wie vieles andere gerieten auch die Vorstellungen Sprangers über die Aufgaben und den Sinn der Heimatkunde in den Sog des Nationalsozialismus. (Wohlgemerkt: es geht hier um die Ideologie und nicht um die Person; das Verhalten Sprangers gegenüber dem nationalsozialistischen Herrschaftssystem ist von kompetent Urteilenden als untadelig bezeichnet worden.) Das in der Weimarer Republik systematisch ausgebaute „heimatkundliche Unterrichtsprinzip“ wurde im Dritten Reich benutzt, um die Welt, von der Familie bis zu den fernen Kolonien, als Material für den völkisch-nationalsozialistischen Willen der rassistisch überlegenen Deutschen zu kennzeichnen. So wenig interessant diese „Weiterentwicklung“ auch unter intellektuellen Gesichtspunkten sein mag, tief reicht der abermalige Schrecken darüber, daß die Machtübernahme des Nationalsozialismus auch auf geistigem Gebiet so simpel vonstatten gehen konnte.

Was zunächst verwundert: auch *nach* dem Zusammenbruch des Dritten Reiches blieb die Sprangersche Heimatkunde (jetzt natürlich gereinigt von den nationalsozialistischen Vor-

zeichen) lange noch das unbestrittene Leitbild für die Volksschule. Gewiß setzte in den fünfziger Jahren schüchtern eine Diskussion unter Pädagogen darüber ein, ob die *moderne Welt* eher mehr oder eher weniger als Gegenstand der Heimatkunde in Erscheinung treten sollte. Und auf einer Tagung von Schulamtswerberbern im Jahre 1962 wurde zum ersten Male (und in der Absicht zu provozieren) die Formulierung gewagt, Heimatkunde sei ein „antiquierter Begriff“. Aber die Zunft ließ sich natürlich keineswegs provozieren; die Pädagogen standen nach wie vor mitten auf dem Feld, das Spranger 1923 für die Heimatkunde abgesteckt hatte⁶⁾.

Die sechziger Jahre können in der Bundesrepublik Deutschland als ein Jahrzehnt des aufgeschobenen, deshalb sich nach den ersten Durchbrüchen auf vielen Gebieten des sozialen und kulturellen Lebens rasch beschleunigenden *Wandels* angesehen werden. Dies läßt sich auch und sogar besonders gut anhand

⁶⁾ Vgl. den Bericht von Eduard Darga, Heimatkunde — ein antiquierter Begriff, in: *Lebendige Schule*, 18. Jg. 1963, S. 524 ff.

des Wandels von Theorie(n) und Praxis der Erziehungswissenschaft deutlich machen. Die Heimatkunde erscheint inmitten dieses Wandels allerdings als ein fast eherner Block. Sie wird ein wenig systematisiert, ansonsten aber unberührt gelassen. Nehmen wir ein Beispiel: In einem der zwar nicht gerade zahlreichen, aber nun doch häufiger als vorher unternommenen Versuche, Heimatkunde „zeitgemäßer“ zu machen, werden ihr gegen Ende der sechziger Jahre folgende Aufgaben gestellt: Sie müsse drei Dinge vorbereiten, durchführen und ausbauen: die Elementaria der Sache, die Elementaria des Sinnes, die Elementaria des Tuns. Wer sich darunter noch nicht viel vorstellen kann, wird weiter belehrt, daß und wie Seele und Welt bei der Behandlung der Elementaria der Sache verschmelzen müßten. Wie? Nun, das Thema der Klasse soll z. B. nicht lauten „Wasserleitung“, sondern statt dessen besser „Unser Dorf braucht Wasser!“ Das durch richtige Auswahl und Anordnung didaktischer Grundprinzipien ausgelöste Aha-Erlebnis im Kind würde dazu beitragen, jene Geborgenheit und Sicherheit zu vermitteln,

die als Komponenten des Heimatbegriffs nach dem ‚Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen‘ auf diese Weise leichter zu gewinnen sind als durch einen von vornherein darauf angelegten Unterricht⁷⁾. Ansatz und Sprache sind eindeutig Spranger entlehnt, letztere dann ein wenig modernisiert.

Die fast fünfzig Jahre umfassende Kontinuität der Sprangerschen Heimatkunde ist ein verblüffendes Phänomen, das im übrigen auch die Heimatkunde-Kritiker kaum beachtet haben. Für seine befriedigende Erklärung gibt es keine von der Zeitgeschichte oder Politikwissenschaft bereitgestellte Thesen, von Theorien ganz zu schweigen. Daß das mit daran liegt, daß die Sorglosigkeit und politischen Vorgaben vieler geistesgeschichtlichen Studien nach 1945 diesen Ansatz in Mißkredit gebracht haben, ist eine Vermutung — nicht mehr. Man versteht aber wenig von Deutschland im 20. Jahrhundert, wenn man die Kontinuitäten und Brüche seiner kulturellen Entwicklung (im weitesten Wortsinne) nicht genügend kennt.

Heimatkunde-Kritik

Die Dominanz der Sprangerschen Vorstellung vom Erziehungsprogramm Heimatkunde geriet mit vielen anderen Überlieferungen am Ende der sechziger Jahre in das Kreuzfeuer heftiger Kritik. Ob diese, ihrem Selbstverständnis und ihrer Terminologie nach „linke“ Kritik dieser Dominanz ein Ende bereitet hat, läßt sich heute noch nicht absehen. Zumindest hat sie sie aber erschüttert.

Exemplarisch für diese Kritik sind die (auch unter den Lehrern verhältnismäßig weit verbreiteten) Einwände von Hermann Müller⁸⁾. Er setzt bei ihrer Formulierung beim Grundsätzlichen an: Daß man in der Erziehung vom Einfachen zum Schweren fortschreiten müsse, diese auf den ersten Blick so einleuchtende Methode verbirgt nach Müller ein bestimmte Inhalte implizierendes Erklärungsmuster der Welt, das den Kindern nicht Gelegenheit zu eigenen Erfahrungen lasse, ihnen vielmehr vorschreibe, was sie und wie sie überhaupt von der Welt und in der Welt erfahren dür-

fen. Ordnung und Harmonie sowie das Fehlen der Kategorie „Vermittlung“ zeichnen ein solches Weltbild aus. „Von der Unmittelbarkeit des Naiven zur Unmittelbarkeit des Vernünftigen, von der Unmittelbarkeit des Details zur Unmittelbarkeit des Ganzen, von der Unmittelbarkeit des Einfachen zur Unmittelbarkeit des Komplexen hinzuführen, das ist die Aufgabe, die sich Heimatkunde stellt.“ Schon im Wort Heimat-Kunde findet Müller (in Anlehnung an Adorno) den Schlüssel für die Problematik dieses Schulfachs. „Kunde“ ist für ihn eine aller Aufklärung abholde Pseudowissenschaft oder, um einen Ausdruck aus der Politologie zu gebrauchen, Herrschaftswissen. In Verbindung mit dem für Müller sowieso ominösen Begriff „Heimat“ ist ihm solche Kunde nur der Versuch, bei den Schülern eindeutige Identifikationen mit ihrem Primärhorizont (ihrem „Milieu“ in der Sprache von 1923) herzustellen, sie ihre Bindungen vor aller Reflexion bejahen und internalisieren zu lassen. Damit wird zugleich auch ihr Verhalten in späteren Lebensabschnitten vorprogrammiert.

Hinter diesem Erziehungsprogramm steht für Müller ein bestimmtes gesellschaftliches Be-

⁷⁾ Franz O. Schmaderer, Ist Heimatkunde noch zeitgemäß?, in: Pädagogische Welt, 2. Jg. 1967, S. 519 ff.

⁸⁾ Hermann Müller, Affirmative Erziehung: Heimat- und Sachkunde, in: H.-J. Gamm (Hrsg.), Erziehung in der Klassengesellschaft, Einführung in die Soziologie der Erziehung, München 1972⁴.

wußtsein, das vier besonders wichtige Elemente aufweist. Erstens tendiert Heimatkunde dazu, Ordnungskategorien der Natur auch für die menschliche Gesellschaft als gültig hinzustellen. Zweitens entwickelt Heimatkunde im Schüler nur unzureichend ein reflektierendes Bewußtsein, verstärkt hingegen gefühlsmäßige Bindungen. Drittens unterschlägt Heimatkunde die Konflikträchtigkeit sozialer Beziehungen. Und viertens schließlich gefährdet Heimatkunde eine unvoreingenommene Betrachtung aller nicht der Heimat zugehörigen Regionen und Kulturen dadurch, daß sie dem Schüler einen künstlich provinziell gehaltenen Maßstab aufdrängt. Aus der Geborgenheit wird in dieser kritischen Perspektive Enge, aus Harmonie eine sanfte Art der Unterdrückung. Weniger als die schwer in eine Erziehungslehre übertragbare Grundsatzkritik Müllers überzeugen seine eher am Rande notierten Beobachtungen zur Praxis der konventionellen Heimatkunde. So ist ihm der Widerspruch aufgefallen, der zwischen dem unleugbaren Tatbestand des sozialen Wandels (wie er sich z. B. im drastischen Absinken der Zahl der in der Landwirtschaft Beschäftigten zeigt) auf der einen Seite und dem Beharren der Unterrichtsmaterialien auf der Darstellung kaum noch anzutreffender sozialer Verhältnisse als vorbildlich und repräsentativ auf der anderen Seite besteht. Handelt es sich bei diesem Widerspruch nur um die Auswirkungen eines vielleicht besonders großen ‚time-lag‘, oder soll er verhaltenssteuernd wirken?

Sowohl die Promotoren als auch die Kritiker von Heimatkunde sind sich über die Auswirkungen dieses Unterrichtsfach auf die *politi-*

sche Bildung im klaren. Sprangers Konzept erscheint unter diesem Aspekt als eines, das einen Zustand der Gesellschaft (oder eher noch: der Gemeinschaft) erhalten oder wiederherstellen will, der von sozialem und kulturellem Wandel bedroht ist und infolge des Drucks, der von den diesen Wandel begünstigenden Kräften ausgeht, bereits beschädigt erscheint. Daher die immer wieder betonten Appelle zur Erhaltung, zur Unwandelbarkeit, daher die Anrufung des Statischen und die Beschwörung der Verwurzelung. Für Müller addiert sich das alles zu einer anti-aufklärerischen Ideologie. Heimatkunde will die bestehenden Machtverhältnisse sichern, ist Erziehung zu Gehorsam und Passivität. Heimatkunde produziert „Resignation in die Zukunft“.

Der Gestus dieser in vielen Einzelpunkten plausiblen Kritik bringt sie leider um ihre Früchte. Müller führt nämlich seine Argumentation immer wieder auf das Feld einer Grundsatz-Diskussion über die Möglichkeiten und Grenzen von Erziehung überhaupt, und da ist es genauso unmöglich wie z. B. in der parallelen Debatte über „strukturelle Gewalt“ zu dem kritischen Impetus angemessenen Lösungen zu gelangen. Es ist unbestreitbar, daß im Erziehungsprozeß jeder Gesellschaft diese ihr Werte- und Normensystem an die Nachgeborenen weitergibt, anderenfalls wäre „Gesellschaft“ überhaupt nicht möglich. Ein hohes Maß an „Affirmation“ aus dem Erziehungsprozeß verbannen wollen, heißt die Akzentsetzungen darin dem Zufall überlassen. Damit ist nichts gewonnen, auch nicht für das Individuum.

Aufgeklärte Heimatkunde?

Auf dieser Ebene sollte also die Frage nicht lauten: Heimatkunde, ja oder nein, sondern statt dessen: welche Heimatkunde ist heute angemessen? Betrachten wir Konzept und Kritik von Heimatkunde (und wir sollten dazu bewußt unsere eigene Erfahrung mit diesem Schulfach hinzufügen, das kaum einer der heute über fünfundzwanzig Jahre alten Bürger der Bundesrepublik nicht durchlaufen hat), dann kommen wir nicht umhin, ein Dilemma zu konstatieren. Die Vivisektion der heute in politischen Parteien und Kultusbehörden, unter älteren und jüngeren Lehrern keineswegs überholten Vorstellungen Spran-

gers erbrachte ein Füllhorn fehlfarbener Mythologisierungen. Der Bildungswert der Heimatkunde, so das Fazit, ist zusammengefaßt in dem Ideologem vom Totalerlebnis des Menschen, für den Natur und Kultur, Landschaft und soziale Bindungen, sinnliche Eindrücke von der unmittelbaren Umgebung und die Sozialstruktur, Familie, Dorf, Volk und Nation in Abkürzungen eins werden, als ein Ganzes existieren, das so ist, wie es ist, und gut ist und nicht anders sein soll. Und wer daran rüttelt, sollte es lieber bleiben lassen. Ein solches Konzept und seine merkwürdige Überlebens- und Anpassungsfähigkeit in ver-

schiedenen politischen Systemen fordert zur Kritik heraus. Diese Heimatkunde war 1923 bereits nicht „zeitgemäß“ — und sie hat mit der Absicht der Erhaltung und Restauration die Bewegung in anderer Richtung wirkender Kräfte keineswegs aufgehalten, vielmehr beschleunigt. Diese Heimatkunde stellte sich gegen die Modernität, anstatt dafür zu sorgen, daß Modernisierung die Humanität nicht überspielt. Der Nationalsozialismus brachte einen kräftigen Schub Modernisierung, und zwar programmatisch auf Kosten der Humanität.

Auf der anderen Seite schießt eine Rundum-Verdammnis von Heimatkunde weit über's Ziel hinaus. Wenn er auch nicht unbestritten ist, so sollte sich doch der Gedanke durchgesetzt haben, daß es unzeitgemäß ist, die Erziehung zur Wahrnehmung, zum Aushalten und zur Kompromisse einschließenden Lösung von Konflikten zu vernachlässigen, und zwar nicht wegen der chamäleonhaft wandelbaren Vorlieben des Zeitgeistes, sondern wegen der Struktur- und Bewegungsgesetze unserer hochkomplexen Gesellschaft. Harmonie und Unwandelbarkeit widersprechen allem, was unsere auf Dynamik angelegte Gesellschaft ausmacht. Jedoch muß auch gesehen werden, daß die einseitige Propagierung von Konfliktverhalten als dem immer „richtigen“ Verhalten ein Schritt zurück in eine neue Art von Sozialdarwinismus bedeutet. Dynamik, Mobilität, Wachstum des Bruttosozialprodukts, fortlaufende Modernisierung und Rationalisierung — diese Eigenschaften und selten befragten Ziele unserer Gesellschaft machen das Leben in ihr zu einer beträchtlichen Anstrengung. Dieses Wort scheint mir eine treffende Kennzeichnung für die Majorität der Westdeutschen zu sein: wir leben angestrengt. Anders als 1923 stehen wir heute nicht vor den Trümmern eines Wertsystems, dessen Zusammenbruch in Verbindung mit den damaligen wirtschaftlichen Schwierigkeiten jene „Zerrissenheit“ verursachte, die mittels heimatkundlicher „Totalerlebnisse“ geheilt werden sollte. Manche Beobachtungen im Alltag der Bundesrepublik erhärten aber den Verdacht, daß unser in den fünfziger Jahren rasch gewachsenes und in den sechziger Jahren nach einigen Herausforderungen allem Anschein nach gefestigtes soziales und politisches Wertesystem, das konsensuale demokratische Grundverständnis, ein wenig verblaßt ist.

Dies ist sicherlich nicht der einzige, aber doch wohl ein gewichtiger Grund für die

langsam gewachsene Distanz eines Teils der Staatsbürger zu den Mechanismen von staatlichem und gesellschaftlichem Leben. Diese manchmal keineswegs unfruchtbare Distanz ist vielen unterschiedlichen Aktivitäten und Haltungen gemein: Bürgerinitiativen, Gruppierungen, die sich den Schutz der Natur, die Erhaltung der Umwelt, die Renovierung alter Bauten usw. als Ziel gesetzt haben. Sieht man einmal von wenigen, nicht entscheidenden politischen Obertönen ab (selbstverständlich möchten viele politische Richtungen von diesen Strömungen profitieren), so handelt es sich bei dieser „Bewegung“ trotz all ihrer inneren Heterogenität um einen Reflex auf die „destruktive Seite“ der gesellschaftlichen Dynamik, nicht um eine große, aber um eine kleine „Verweigerung“. Daß Zerstörung und Vernichtung eben auch zu dieser Gesellschaft und ihrer Dynamik gehören, sollte auch denen, die das „Kommunistische Manifest“ und seine bewundernden Sätze über die Kraft des Kapitalismus nicht gelesen haben, spätestens seit Schumpeter ein Gemeinplatz sein. Wie kann man sich dazu stellen? Die Spranger'sche Heimatkunde, die wieder zu beleben in dem einen oder anderen Kultusministerium für eine gute Sache gehalten wird, wirkt angesichts der gegenwärtigen Realität vielleicht entlastend, bestimmt aber nicht problemlösend. Sie erzieht zur Flucht in eine Scheinwelt, zum Ausweichen vor der Wirklichkeit. Man wird mit der Wirklichkeit aber nicht fertig, indem man in eine Scheinordnung ausweicht.

Ein aus der Kritik Müllers entwickeltes Gegenkonzept, wenn es sich überhaupt entwickeln ließe, würde dem Kind seine Umwelt als beliebig und vor allem als stets verbesserungsbedürftig erscheinen lassen. Eine solche Erziehung zu permanentem Einspruch würde nur einen Teil der vorhandenen und benötigten Anlagen des Kindes entwickeln. Es würde sich wie in einem pausenlosen Boxkampf fühlen. Es wäre konfliktbewußt und höchstwahrscheinlich sehr unglücklich.

Es braucht also eine andere Alternative. Der Terminus „aufgeklärte Heimatkunde“ klingt vielleicht antiquiert. In Zeiten, in denen Aufklärung sich so geringer Popularität erfreut, wird es jedoch hoffentlich gestattet sein, ihre Dialektik ein wenig in den Hintergrund zu drängen und statt dessen sie selbst etwas mehr zu hofieren. Wie also könnte ein Schulfach „Heimatkunde“, aber aufgeklärt, heute aussehen?

Zunächst einmal müßten die Aversionen der konventionellen Heimatkundler gegen komplexe Wohngebilde überwunden werden. Heimat haben nicht nur Dorfbewohner, vorzüglich in den Alpen und in der Heide, oder sonst allenfalls Berliner. Das Severinsviertel in Köln oder die von einer Großversicherung bedrohte Arbeitersiedlung am Rande des Ruhrgebiets sind genauso wertvolle Heimat, übrigens potentiell auch für jene fremdsprachlichen Immigranten, die Gastarbeiter heißen, obwohl viele von ihnen samt ihren Familien sich in der Bundesrepublik fest eingelebt haben und hier bleiben möchten.

Heimatkunde hat sich vor spätbürgerlicher Kulturkritik ebenso zu hüten wie vor jedweder Romantisierung. Anklänge an Numinoses sind überflüssig. Das hat überhaupt nichts damit zu tun, daß das Kind und später auch der Erwachsene — natürlich — nicht nur ein rationales Verhältnis zur Umwelt haben, sondern ihre Heimat auch *lieben* können. Die gefühlsmäßige Verbundenheit mit dieser exemplarisch als Welt empfundenen Umwelt, mit Angehörigen und Freunden, mit der Landschaft, den Häusern, Straßen und Verstecken kann doch ernsthaft von niemandem diskriminiert werden wollen. Sie schließt ja eine kritiklose Hinnahme des Bestehenden nicht ein. Im Gegenteil: gerade die Kindheit ist geprägt von Konflikten, von Furcht und Ängsten, von Verletzungen und einem Teil schlimmer Erfahrungen. Wenn Heimatkunde dies alles nicht verklärt und harmonisiert, die sozialen Beziehungen und Interessen, ihre Geschichte und Entwicklung dagegen zu ihrem Thema macht, wenn sie also über die heimatliche Welt informiert und aufklärt, aber nicht so, daß davon eigentlich gar nichts mehr übrig bleibt, dann wird sie den Menschen mündiger und gleichzeitig auch froher machen, selbstbewußter und damit auch besser gewappnet für ein demokratisches Gemeinwesen.

Der Bildungswert einer aufgeklärten Heimatkunde besteht nicht darin, dem Heranwachsenden über das Mittel der Emotionen ein „geistiges Wurzelgefühl“ zu verschaffen, ihm Mobilität, Veränderungen, Konflikte zu verfeuern, ihm seinen Horizont mit der Maßgabe zu beschränken, er habe sich damit abzufinden. Statt dessen soll eine aufgeklärte Heimatkunde die Voraussetzungen für die Erkenntnis schaffen, daß die Bindung an die Heimat zugleich eine *bewahrende* und eine auf *Änderung* und Weiterentwicklung hinzielende

Komponente umfaßt. Sie soll ihm die gesammelten Erfahrungen, die kollektiven Träume und Erinnerungen seiner Umgebung, seines Dorfes oder Stadtviertels weitergeben und ihm deutlich werden lassen, welche geographischen, biologischen, historischen, sozialen, wirtschaftlichen und politischen Faktoren sein und seiner Vorfahren und Nachbarn Leben bestimmt und beeinflußt haben, welchen Zwängen die Menschen ausgesetzt waren und aus welchen Gründen und wie sie sich dazu verhalten haben, welche Erträge ihre Mühen gebracht haben und was umsonst war.

Eine solche Heimatkunde ist in einem ganz anderen Sinne als die von Spranger im Kern schon Weltkunde; nicht resignierend-passiv, sondern aktiv-prüfend. Sie besingt nicht das Bestehende, nur weil es besteht. Sie will nicht einfach integrativ wirken, sondern den Prozeß sozialen Wandels begreifen helfen und die Möglichkeiten seiner Beeinflußbarkeit aufzeigen. Zumal die jetzt überall unternommenen wirtschafts- und sozialgeschichtlichen Regionalstudien können hier den notwendigen historischen Hintergrund bieten.

Eine aufgeklärte Heimatkunde könnte mit dazu beitragen, daß die Attraktivität jener einander entgegengesetzten, aber gleichermaßen gefährlichen Stimmungen des „*Alles muß jetzt verändert werden!*“ und das „*Überhaupt nichts läßt sich verändern!*“ durchschaut wird. Die Bücher *dieser* Heimatkunde sind wahrhaft, um das Diktum von Martin Walser aufzugreifen, eine Lektüre, die den Atem kürzt.

So betrachtet, erscheinen viele Aktivitäten der kleinen und größeren Gruppierungen in der Bundesrepublik, die sich mit der Erhaltung von natürlicher Umwelt gegen hemmungsloses Wachstum von Autobahnen oder mit der Erhaltung gemeindlicher Kommunikationsstrukturen gegen hypertrophe „Gebietsreformen“ beschäftigen, unabhängig von ihrem parteipolitischen Standort als „progressiv“. Selbstverständlich kann Erhaltung etwas Progressives sein. Die Renaissance der Dialektdichtung z. B. bewahrt viele progressive Traditionen vor dem Vergessenwerden.

Die Gefahr bei all diesen Aktivitäten liegt darin, daß sie sich ungewollt eine Ideologie zulegen, die auf eine Verabsolutierung partikularer Interessen und Positionen hinausläuft. Eine solche Ideologie entwickelt ähnliche Anti-Modernismen und Beschränktheiten wie die Sprangersche Heimatkunde, und sie erfüllt dieselben Funktionen, nämlich als Nest

für die, die aus der Wirklichkeit unserer Gesellschaft flüchten. Heimat ist aber nicht nur etwas, das erhalten werden muß, sondern auch und sicher vor allem etwas, das geschaffen werden muß. In keinem Buch ist diese eigentümliche Verknüpfung von Rückschau und Vorwärtstreben besser beschrieben als in dem, dessen Schlußsätze (sogar mit einer akzeptablen Wurzel-Metapher!) als Motto einer aufgeklärten Heimatkunde stehen könnten: „Der Mensch lebt noch überall in der Vorgeschichte, ja alles und jedes steht noch vor Erschaffung der Welt, als einer rechten. Die wirkliche Genesis ist nicht am Anfang,

sondern am Ende, und sie beginnt erst anzufangen, wenn Gesellschaft und Dasein radikal werden, das heißt sich an der Wurzel fassen. Die Wurzel der Geschichte aber ist der arbeitende, schaffende, die Gegebenheiten umbildende und überholende Mensch. Hat er sich erfaßt und das Seine ohne Entäußerung und Entfremdung in realer Demokratie begründet, so entsteht in der Welt etwas, das allen in die Kindheit scheint und worin noch niemand war: Heimat.“⁹⁾

⁹⁾ Ernst Bloch, Das Prinzip Hoffnung, Frankfurt/M. 1959, S. 1628.

Karlheinz Filipp: Politischer Geographieunterricht. Eine Traditionsauslegung als Beitrag zur Geographiedidaktik.

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 32/78, S. 3—17

Bisher Selbstverständliches ist fragwürdig geworden, es sollte auch forschungswürdig werden. Mit der Curriculumdiskussion ist freilich nicht neuer „Sinn“ altem „Unsinn“ entgegenzustellen. Man sollte sich vielmehr darauf besinnen, daß auch die traditionelle Geographie lernzielorientiert war. Dieser Lernzielorientierung geht diese Arbeit in einer erziehungswissenschaftlich interessierten Traditionsauslegung nach in der Absicht, für die gegenwärtige Diskussion um Curricula und Lernziele im Geographieunterricht neue Perspektiven zu ermitteln.

Die Analyse von deutschen Geographielektionen erteilt also ihrerseits die Lektion, bestimmte Traditionsauslegungen zur Grundlage einer zu etablierenden Geographiedidaktik zu machen. In dieser Phase sollte man sich einerseits auf neue „fachfremde“ (vor allem erziehungs- und sozialwissenschaftliche) Literatur stützen, andererseits aber auch auf traditionelle Literatur zurückgreifen: So werden die Namen Ratzel und Riehl mit moderner Sozialgeographie in einen Zusammenhang gebracht; sich bislang oft unpolitisch gebender Geographieunterricht wird im Rahmen der Gesellschaftslehre auf seinen politischen Stellenwert hin untersucht. Der Autor weist das Aufgabenfeld des Geographiedidaktikers als Ort aus, wo sowohl der Geograph wie der Erziehungswissenschaftler gefordert ist.

Wilfried von Bredow: Heimat-Kunde

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 32/78, S. 19—30

Im kulturellen Leben der Bundesrepublik Deutschland scheint sich eine Renaissance des Heimatbegriffs anzubahnen. Sie ist als Antwort auf die verbreitete Desillusionierung von weltausgreifender, wenngleich oft zielloser Aufbruchstimmung der späten sechziger Jahre und auf die das traditionelle Lebensmilieu immer nachhaltiger umgestaltende Dynamik spätindustrieller Wachstumspolitik zu begreifen. Die Rückbesinnung auf Werte und Verhaltensweisen, die mit dem Begriff der Heimat verbunden sind, scheint demgegenüber für viele Geborgenheit und Entlastung zu versprechen.

Vor dem Hintergrund dieser aktuellen Entwicklung werden die Konzipierung und Realisierung des (Volks-)Schulfaches Heimatkunde von der Weimarer Republik bis zur Gegenwart verfolgt. Grundlage der Heimatkunde bildete die Vorstellung Eduard Sprangers, daß die Zerrissenheit des Menschen der Gegenwart im Erziehungsprozeß gemildert, besser noch geheilt werden müsse. Heimatkunde eigne sich besonders gut dafür, weil hier Rationalität und Gefühl, Sachinformationen und Verhaltenssteuerung unentwerrbar miteinander verknüpft seien. Dem Menschen könne mit Hilfe dieses Unterrichtsprinzips ein „totales Wurzelgefühl“ vermittelt werden.

Die Implikationen dieser Art Heimatkunde bewirkten, daß der Nationalsozialismus dieses Unterrichtsprinzip übernehmen konnte, ohne viel daran ändern zu müssen. Aber auch nach 1945 hat die Heimatkunde bis in die sechziger Jahre unbefragt überlebt. Dann ist sie in die Strudel z. T. heftiger Kritik geraten, deren wichtigstes Argument lautete, Heimatkunde erziehe die Kinder zur resignativen Hinnahme des Bestehenden und begrenze ihren Bewußtseinshorizont.

Die Konturen einer „aufgeklärten Heimatkunde“ werden zum Abschluß skizziert. Sie umfaßt sowohl bewahrende als auch auf Änderung der Umwelt hinzielende Komponenten und versucht, Modernisierung und Humanität zusammenzuhalten. Wenn Heimat die „bewohnbare Welt“ ist, in der wir leben, dann vermittelt solche Heimatkunde Kenntnisse über deren natürliche, kulturelle wie auch wirtschaftliche und soziale Entwicklung und macht mündig für die alltägliche Auseinandersetzung über das, was in ihr zu erhalten und was zu ändern ist.