
Hans-Dietrich Schultz ■

Brauchen Geographielehrer Disziplin- geschichte?

1994 postulierte der Wiener Geographiedidaktiker Christian Vielhaber: „Wer die Gegenwart verstehen und sich der Zukunft nicht willfährig ergeben möchte, muß sich mit der Vergangenheit auseinandersetzen.“ (1994, 31) Wer sich ihr entziehe, der werde, wie es Karl Marx griffig formuliert habe, vom Alp der Vergangenheit bedrückt. Anlass für sein Einklagen einer intensiveren Beschäftigung mit der Geschichte der Geographie und Schulgeographie war die Beobachtung, dass das aktuelle Fachverständnis in der Schule und bei den Studierenden aus dem 19. Jh. zu stammen schien, als hätte es nach 1970 keine „richtungweisenden theoretisch fundierten Neuorientierungen“ (31) gegeben. Verantwortlich dafür machte Vielhaber ein verfehltes Studium der Fachtradition, nämlich *fremdbestimmt* und aus Sekundärquellen unterschiedlichen Grades gespeist. So sei das traditionelle Bild des Faches stabilisiert worden. Zur Abhilfe sollten in der Zeitschrift „GW-Unterricht“ in unregelmäßiger Folge ungekürzte längere Passagen aus der geographischen und schulgeographischen Literatur des 19. und frühen 20. Jh.s publiziert werden, um nicht zuletzt die Möglichkeit zu bieten, „das jeweils aktuelle persönliche Verständnis von Geographie an den damaligen Vorstellungen“ (32) zu messen.

Schon nach wenigen Folgen lief das Experiment der historischen *Spurensuche* aus. Der Alp, der Lehrer und Lehrerinnen bedrückte, kam offensichtlich nicht von einer verzerrt erinnerten Vergangenheit, sondern von den tagtäglichen Problemen der Unterrichtsplanung, für die ein verbesserter Umgang mit der Vergangenheit nichts direkt Verwertbares gebracht hätte. Einige positive Reaktionen, nicht von Lehrern, waren nach mündlicher Auskunft Vielhabers sehr individuell motiviert. Sollte die fachliche *Identitätsbildung* und -*politik*, weit weg von der Basis, nur eine Spielwiese für die Machtkämpfe auf Verbands-ebene um die Definitionshoheit im Fach sein? Woher beziehen Geographielehrer und -lehrerinnen ihre Gruppenidentität? Mir sind keine aktuellen *empirischen* Untersuchungen darüber bekannt, wie diese aussieht, wie sie entsteht, ob und wie viel fachbezogenes Geschichtswissen darin eingegangen ist und wie sich das Selbstbild im Laufe der Arbeit vor Ort verändert. Vermutlich werden bei der Unterrichtsplanung das Pädagogische und Methodische und wohl auch die Überlebensfrage alles andere zurückdrängen. Rechtfertigungsrituale lässt man mit dem Referendariat hinter sich.

Wie auch immer, zu den „Standards für die Lehrerbildung“, die der Erziehungswissenschaftler Ewald Terhart 2002 in einem Gutachten für die KMK formuliert hat, wird

auch ein Eingehen auf „Geschichte, Erkenntnisprobleme und Erkenntnisgrenzen der Disziplin“ und die „Geschichte des Schulfaches“ (34) verlangt. Ebenso enthält der vom Arbeitskreis „Kerncurriculum Fachdidaktik“ erarbeitete Orientierungsrahmen zur Reform der Lehrerbildung von 2004 mit der Empfehlung, die „Fähigkeit zur Reflexion über die Bedeutung und Entwicklung des Faches bzw. der beteiligten Fächer“ (43) zu vermitteln, eine historische Komponente. Damit wird die Geschichte der Geographie, für die es keine Lehrstühle gibt, in einer reformierten Lehrerbildung als notwendig verankert. Aber brauchen die Lehrer sie auch, und ist die Geographie, sind Fach und Fachdidaktik überhaupt dafür gerüstet, ihre Geschichte in die Ausbildung der künftigen Lehrer einzubauen?

Hält man sich an die jüngsten fachdidaktischen Lehrbücher, so sicher nicht. Zum einen stößt man immer wieder nicht nur auf Fehler im Detail, sondern auch auf falsche Grundannahmen; so stellt z. B. die Aussage „Das Schulfach Erdkunde ist aus der Universitätsdisziplin entstanden“ (Kestler 2002, 15) die Herkunftsverhältnisse auf den Kopf. Zum anderen können diese Einführungen aufgrund des knappen Raumes, der ihnen zur Verfügung steht, auch nicht mehr als eine Groborientierung bieten. Gerne wird das Problem des Platzmangels durch Zeitstrahlen zu lösen versucht (z. B. Haubrich et al. 1997, 91), auf denen theoretische Ansätze und Betrachtungsweisen abgetragen werden, doch ist dieses Verfahren nicht unproblematisch, weil hier eine *kontinuierliche Weiterentwicklung* vorgetäuscht wird, die den Diskontinuitäten, Brüchen und Gegendiskursen nicht gerecht wird. Dazu kommt, dass solche Ansätze ja nicht nur aus *internen* Entwicklungen hervorgegangen sind und gehen, sondern auch von *gesellschaftlichen* bzw. *gesellschaftspolitischen* Entwicklungen, Erwartungen und Zumutungen in unterschiedlichen Graden angeregt, beeinflusst und gesteuert werden, also eingelassen sind in die großen Problemlagen und Lösungsstrategien ihrer Epoche, die sich im Selbstkonzept spiegeln. Von diesen Zusammenhängen ist in den Lehrbüchern fast nichts zu spüren. Nur kurz und an wenigen Stellen blitzt die Eingebundenheit der Entwicklung der Schulgeographie in die historischen Konstellationen und Entwicklungen auf.

Um ein Beispiel für einen solchen problematischen Entwicklungspfeil zu geben, sei auf das Anfang der 1990er Jahre von Kroß (1991, 12) in die Diskussion der geographiedidaktischen *Leit(bild)vorstellungen* eingebrachte Schema verwiesen, das sich in den fachdidaktischen Publikationen durchgesetzt hat und in seiner Einfachheit ebenso besticht wie leicht zu behalten ist, so dass es von Lehramtsstudierenden gerne (nicht zuletzt in Prüfungen) reproduziert wird. In der Version Rinschedes folgen aufeinander die Phasen der „Auseinandersetzung mit der Erde“ bis etwa 1970, der „Inwertsetzung der Erde“ bis etwa 1990, der „Bewahrung der Erde“ bis um 2000 und danach des „Überlebens der Menschheit“ (2003, 19). Das Schema entstand in einer Zeit massiver ökologischer Krisenerfahrungen, die einen radikalen Wechsel der Leitbildvorstellung für den Geographieunterricht weg von

der herrschenden „Inwertsetzungsgeographie“ nahelegte. Doch statt das Schema als bloßes Hilfsmittel für den Augenblick zu verstehen, das, situationsbezogen, eine gewünschte Richtungsänderung visualisieren sollte, gerann es zu einer *plakativen* Aussage über die Geschichte des (didaktisch gebrochenen) Mensch-Natur-Verständnisses in der Geographie, wie sie *wirklich* verlaufen ist. Für Durchdringungen, Überblendungen, von der herrschenden Meinung Bekämpftes und Verdrängtes, für Vorläufer oder Wiedergänger, die es alle gegeben hat und gibt, ist das Schema in seiner graphischen *Eindimensionalität* und textlichen *Formelhaftigkeit* blind; alle Abweichungen fallen der hier viel zu weit gehenden didaktischen Reduktion anheim. Abgesehen davon, dass „Inwertsetzung“ und „Bewahrung“ *auch* Formen der „Auseinandersetzung mit der Erde“ sind, mithin die erste Phase nicht trennscharf gegenüber den anderen charakterisiert ist, legen die Formeln von der „Bewahrung der Erde“ und vom „Überleben der Menschheit“ den Kurzschluss nahe, als könnte der Mensch, wenn er nur wollte, die Bewahrung oder das Überleben direkt anzielen, während sich doch die Gestaltung der *gesellschaftlichen* Naturverhältnisse unter den Bedingungen von durchaus *widersprüchlichen* Werten und Interessen, einer internationalen Standortkonkurrenz der wirtschaftlichen Aktivitäten sowie *hegemonialen* ökonomischen und politischen Kräfteverhältnissen vollzieht. Die „Menschheit“ ist viel zu unspezifisch; sie hat keine Adresse, um Gegenstand konkreter moralischer Anstrengungen sein zu können. Es sitzen eben keineswegs alle Menschen in einem Boot.

Doch schon der Startpunkt des Schemas geht an der Geschichte des Faches (und Schulfaches) vorbei. Die Phase der „Inwertsetzung“ wird als Phase beschrieben, in der „Fortschrittsoptimismus und Machbarkeitsvorstellungen“ in der Schulgeographie „die Oberhand“ (Kroß 1991, 13) gewonnen hätten. Aber beide gehören zum Kernbestand der länderkundlichen Weltsicht. Schon Carl Ritter, der als Leitfigur der ersten (langen) Phase und (Mit-)Begründer der ‘modernen’ Geographie gilt, hat so gedacht und auf die wachsende Verfügbarkeit von Räumen und Ressourcen, die sich ständig verschiebenden Raumrelationen und *Wertschätzungen* der Räume, die Marginalisierung ehemaliger Zentren und den Aufstieg früherer Peripherien zu Zentren aufmerksam gemacht. Der Prozess, den wir heute mit dem Begriff der *Globalisierung* belegen und der sich im 19. Jh. enorm beschleunigt hat, wird von ihm jedoch nicht kritisiert oder bedauert, sondern im Gegenteil als gottgewollte Erschließung der Erde für den Menschen begrüßt. Um 1900 ist ein *technisch-industrieller* Fortschrittsglauben in der Geographie fest verankert. Die tropischen Regenwälder locken als künftige Anbauzonen. Von einer *Fin-de-Siècle-Stimmung* ist nichts zu spüren, wohl aber von der Angst, bei der Ausweitung und Intensivierung der Märkte und der Vergrößerung der eigenen Machtsphäre zu kurz zu kommen. Auch tauchen erste Befürchtungen auf, die Kolonisierten könnten die Konkurrenten von morgen sein. Dass die indigenen Völker die Segnungen der Europäisierung der Erde physisch oder kulturell häufig nicht überlebten, wird im Kontext eines auf Auslese programmierten *darwinistischen* Zeitgeistes von führenden Geographen als unvermeidlicher Tribut an den Fortschritt der Menschheit hingenommen, darunter auch Alfred Hettner (vgl. Kasten 2).

Ist die weitgehende *Geschichtslosigkeit* der Didaktiken aber überhaupt ein Problem für die Lehrerbildung? Was würde schon passieren, wenn die Fachdidaktik ohne Reflexion auf die Vergangenheit gelehrt würde, wenn die Studierenden die theoretischen Ansätze in formelhafter Etikettierung und fast kompletter *Dekontextualisierung* kennen lernten? Gäbe es dadurch etwa weniger zukunftstaugliche Lehrer und für das Leben womöglich schlechter ausgerüstete Schüler? Die Antwort hängt davon ab, ob man der Vergangenheit überhaupt einen Zukunftsbezug zubilligt, der über die *Nachwirkung* von Ereignissen und Entscheidungen hinausgeht. Denn: „Die Vergangenheit selbst ist nicht zu verbessern, nur die geschichtswissenschaftlichen Ergebnisse über sie.“ (Schulin 1998, 6; vgl. Rösen 2002) Somit stellt sich die Frage: Kann man aus der Vergangenheit für die Zukunft lernen?

Lange Zeit war das unumstritten. „*Historia magistra vitae!*“ lautete Ciceros bündiger Bescheid, der über 2000 Jahre galt. Die Historie wurde als Archiv von Fremderfahrungen, von *Exempla*, verstanden, deren Botschaften oder Lehren sich die Nachwelt aneignen sollte, um die *Erfolge* der Vergangenheit zu wiederholen und ihre *Misserfolge* zu vermeiden oder, moralisch gesprochen, das Gute zu tun und das Böse zu lassen. Begründet wurde die hohe *pädagogische* Erwartung an die Vergangenheit mit einer sich stets gleich- oder wenigstens ähnlich bleibenden *menschlichen Natur*, wie dies schon Thukydides im methodischen Kapitel seines Peloponnesischen Krieges tat. Seit der Mitte des 18. Jh.s setzte sich jedoch mehr und mehr eine skeptische Auffassung über die Lehrkraft der Geschichte durch und mit ihr das geflügelte Wort: „Aus der Geschichte kann man alles beweisen.“ (zit. n. Kosellek 1992, 40) Mit einem neuen Geschichtsverständnis, das die Geschichte nicht als Sammlung von Exempeln begriff, sondern als eine Abfolge von *einmaligen* Begebenheiten in einem universalen Ereignis- und Wirkungszusammenhang, das weiterhin die *historia naturalis* und die menschliche Geschichte voneinander trennte und die Menschen selbst, zumindest die (großen) Männer, zu Machern der Geschichte erklärte, war die alte Formel von der „*Historia*“ als „*magistra vitae*“ ad acta gelegt. An die Stelle der belehrenden Geschichten im Plural trat die Geschichte als *Kollektivsingular*. Aus ihr lernte man nur noch durch ihren *Vollzug*, die Zukunft war prinzipiell offen, planbar und wurde vollstreckt. Die Vergangenheit determinierte nicht mehr die Zukunft, und der über sie urteilende Historiker wurde durch das Urteil der Geschichte ersetzt: „Die Weltgeschichte ist das Weltgericht“ lautete Schillers vielfach aufgegriffene Formel.

Die Auseinandersetzung um die Belehrungskraft der Geschichte geht jedoch weiter. „Vom Sinn der Erinnerung. Warum wir die Vergangenheit für die Zukunft brauchen“ lautet das Thema des Oktoberheftes von „*Psychologie heute*“ (2004). Die Interviews der Zeitschrift mit der Literaturwissenschaftlerin Aleida Assmann und dem Sozialpsychologen Harald Welzer machen deutlich, dass Erinnerungen sich mit dem Wandel der Gesellschaft ebenfalls verändern. Auch in der noch immer nicht abgeflauten Diskussion um einen tragfähigen *Bildungsbegriff* für die Zukunft spielt die Vergangenheit eine Rolle. So fordert der Autor und Literaturkritiker Werner Fuld in seiner populistischen Schrift zur „*Bildungs-*

lüge“ (2004) die Abschaffung der Geschichte, jedenfalls der bis 1945, da die Beschäftigung mit ihr und die Beliebigkeit der aus ihr gezogenen Lehren und Rechtfertigungen die notwendige Auseinandersetzung mit der Zukunft blockiere. Professionelle Historiker von heute sehen das natürlich anders. Zwar betonen sie, dass der Mensch nicht historisch determiniert sei, sondern nur *geprägt*, warnen davor, falsche *Analogien* zu ziehen und die Geschichte als Anweisung für *konkretes* Handeln mißzuverstehen, wissen um die hochgradige *Selektivität* des Lernens aus der Geschichte, auch um die *Konkurrenz* von Geschichtsdeutungen und den Beitrag von Vertretern ihrer eigenen Zunft zur *Legenden- und Mythenbildung*, über die natürlich aufgeklärt werden müsse; manche verweisen sogar entschieden auf die Notwendigkeit, die *ungeschehenen Möglichkeiten* mit zu bedenken (vgl. Demandt 1986²), doch bestehen sie darauf, dass das Lernmaterial der Geschichte letztlich das einzige sei, aus dem Menschen überhaupt lernen könnten, sonst müsste man *Lernen aus Erfahrung prinzipiell* negieren. Grundlage dieses Lernens sind „die Geschichten der großen Tendenzen, der typischen Verlaufsformen, der charakteristischen Grundmuster“; auf solcher Basis könne man z.B. danach trachten, „die Wiederholung komplexer historischer Konstellationen und Entwicklungen zu vermeiden.“ (Schulze 1987, 10) Wer sich jedoch einer Auseinandersetzung mit der Geschichte verweigert, der landet nach Auffassung Heinrich August Winklers „bei einem Voluntarismus, der uns ins Unglück führen muss.“ (Podiumsdiskussion 2004, 53)

Besonders intensiv hat sich unter den Historikern der Gegenwart Jörn Rüsen mit der Frage der Bedeutung des historischen Bewusstseins für die Zukunft beschäftigt. Ausdrücklich stellt er fest, dass zwar nicht jede Erinnerung zukunftsfähig sei, aber die Zukunft nur lebensfähig „aus Erinnerung“; wer die Zukunftsfähigkeit einer Gesellschaft nach dem Grad der Ablösung von ihrer Vergangenheit bemesse, der erzeuge „Zukunftsunfähigkeit im Namen ihres Gegenteils.“ (1998, 228) Um die Vergangenheit für unser zukünftiges Handeln fruchtbar zu machen, nennt er (hier in meinen Worten) vier Bedingungen (232 ff.): die Bedingung der *Bodenhaftung*, des *Loslassenkönnens*, der *Distanzierungsfähigkeit* und der *Richtungsweisung*. Ohne bewusst gelebte tragfähige Traditionen sei jede Zukunft abgeschnitten. Tatbestände, die in der kollektiven Erinnerung präsent seien, aber nicht mehr zu den herrschenden Lebensumständen passten, müssten durch aktive Deutungs- und Umdeutungsleistung herausgelöst werden, schmerzhaftes Erinnerungsarbeit dürfe man nicht durch Verdrängen verweigern, weil sonst dieser Teil der Vergangenheit ein „dunkles Eigenleben“ führe, das zum „Störfaktor für Zukunftsentwürfe“ werde. Durch Historisierung gewinne man „Zukunft als Innovationschance“, indem die Vergangenheit als „Qualität des Anderen“ erscheine, die sich nicht einfach fortsetzen lasse. Und schließlich bedürfe die Lebenspraxis einer Richtung, um nicht ziellos zu sein, d.h. solcher Entwicklungen, die von der Vergangenheit in die Gegenwart führen und über diese hinausweisen, weil sie noch ungeschlossen oder unabschließbar sind.

Allerdings gibt es in der Historikerzunft auch eine Strömung, die eine völlig konträre Auffassung von Geschichtsschreibung und damit von der Lehrkraft der Geschichte hat.

Während für den klassischen Historiker, z. B. Hagen Schulze, Geschichte ein „zusammenhängender Prozeß“ ist, „den wir uns vergegenwärtigen können, indem wir mit ihm wie mit allen Geschichten verfahren: indem wir ihn erzählen“ (1987, 13), geht der *radikale Konstruktivist* (ich folge hier Chris Lorenz) davon aus, dass seine Erzählungen gar nicht von den historischen Zusammenhängen handeln, sondern nur von Zusammenhängen, wie er sie konstruiert. Statt alle *Subjektivität* zugunsten der Sache (der ‘Stimme der Geschichte’) auszuschalten, ist der Konstruktivist der Auffassung, dass die Geschichte des Historikers niemals die Geschichte der Geschichte sein kann, auch nicht annäherungsweise, sondern immer nur *seine* Geschichte. Der konstruktivistische Historiker deckt die Zusammenhänge der Vergangenheit nicht auf, um sie vor dem Vergessen zu bewahren, vielmehr sind sie ihm Ausdruck *seiner* Vorstellungs- und Modellierungskraft, *seiner* Phantasie. Anders gesagt: Die historischen Zusammenhänge werden nicht gefunden, sondern *erfunden*, sie liegen nicht schon vor, sondern entstehen erst in der Werkstatt des Historikers. Damit wird aber auch der Begriff der *Wahrheit* irrelevant. Gut sind die Erzählungen des Historikers, wenn sie kohärent und widerspruchsfrei sind, Faszination auslösen, Vergnügen bereiten und eine *fruchtbare* (nicht etwa wahre) Perspektive auf die Vergangenheit (und warum nicht auch die Zukunft) eröffnen.

Gegenüber dieser als willkürlich empfundenen Position gestehen *gemäßigte Realisten* zwar die Notwendigkeit imaginativer Konstruktionen und theoretischer Begriffsnetze zu, um überhaupt Zusammenhänge sichtbar machen zu können, fordern aber dennoch ein, dass der Historiker sich darum bemühen müsse, seinem Gegenstand *gerecht* zu werden. Damit akzeptieren sie, dass auch ihre Geschichtsschreibung nicht einfach *den* Stoff der Vergangenheit *an sich* repräsentiert, sondern von verschiedensten Rahmenbedingungen abhängig ist. Der Historiker arbeitet (in Anlehnung an Popper) wie ein Fischer; er knüpft sich ein begriffliches Netz, dessen Fang sich nach der Konzeption des Netzes und der Maschen richtet. Nur bestimmte Fische bleiben hängen, alle anderen entgehen ihm und entschwinden, wenn sie nicht von einem anders geknüpften Netz eingefangen werden, in den ‘Ozean des Vergessens’. Dieses Netz ist freilich immer schon *normativ* imprägniert. Auch der Historiker geht *perspektivisch* vor, sein Geschichtsbild ist unvermeidlich *selektiv*; widerstrebende Geschichtsdarstellungen sind die Folge, eine deckungsgleiche und für alle verbindliche Interpretation *prinzipiell* ausgeschlossen. Unter diesem Gesichtspunkt ist auch die Vergangenheit offen.

Das *subjektive* Moment in der Geschichtsschreibung scheint demnach unvermeidbar zu sein. Schon Friedrich Nietzsche hat 1873 in seiner berühmten Schrift „Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben“ diesen Umstand herausgestellt und zugleich die Notwendigkeit der Historie für das Leben betont. Man könne sich ihr auf dreierlei Weise nähern, *monumentalisch* als Suche nach Vorbildern für die Gegenwart und Zukunft, *antiquarisch* als Wunsch nach Verehrung des Vergangenen in seinem Eigenwert, *kritisch* als Ver-

such, die als Last für die Gegenwart empfundenen Teile der Vergangenheit abzuschütteln. Allerdings schränkt Nietzsche ein, dass „jeder Mensch und jedes Volk“ entsprechend seiner „Ziele, Kräfte und Nöte [nur] eine gewisse Kenntnis der Vergangenheit“ brauche, und zwar „immer nur zum Zweck des Lebens und (...) unter der Herrschaft und obersten Führung dieses Zweckes.“ (34 f.) Auf die Dosierung und rechte Mischung der drei Haltungen kommt es ihm an; denn bei einem Zuviel an Vergangenheit zerbröckele und entarte das Leben und mit ihm zuletzt auch die Historie (18). Damit hat Nietzsche zugleich die unhistorische Kraft des *Vergessens* gerechtfertigt; wer sie nicht besitze, verliere sich konturlos „im Strome des Werdens“ (9). Geschichte ist für ihn somit notwendig, um Menschen zu einem Bild von sich selbst zu verhelfen. Diese identitätsstiftende, sinnvermittelnde und Orientierung gebende Funktion der Geschichte gilt bei Historikern und Sozialwissenschaftlern als unbestritten, für den Einzelnen wie für Kollektive. „Menschen und Gruppen“, so der schon erwähnte niederländische Geschichtstheoretiker Chris Lorenz, „finden ihre Identität nämlich nicht in vorliegender Form in den Tatsachen, sondern bilden ihre Identität in einer Rekonstruktion der Vergangenheit aus ihrer Sicht der Gegenwart und mit Blick auf die Zukunft.“ (Lorenz 1997, 407, Herv. i.O.) Doch so, wie es ein erdrückendes Zuviel an Vergangenheit geben kann, so auch ein Zuviel an Vergessen. Aus der ‘Kunst des Vergessens’ wird dann eine ‘Kritik des Vergessens’. Die zentrale Frage lautet: „Wieviel Vergessen benötigt oder verträgt eine Kultur?“ (Wolfrum 2001, 7) Dieser Fall wird von Nietzsche nicht mehr reflektiert.

Horst Alfred Heinrich, der über die Anfälligkeit der Geographie für faschistisches Gedankengut (vgl. Heinrich 1991) promoviert hat, hat kürzlich in seiner politologischen Habilitationsschrift (2002) zum sozialen Gedächtnis der Deutschen den Stellenwert von Geschichte für Gruppen in folgenden (hier zusammengefassten) fünf Dimensionen beschrieben, die sich an dem französischen Mittelalter-Spezialisten LeGoff orientieren (22 ff.): 1. die *Lerndimension* von Geschichte, worunter die Weitergabe von Fertigkeiten, technischem Wissen u.ä. verstanden wird, die in der Vergangenheit der (erfolgreichen) Problemlösung dienen, 2. die *Identifikations- und Abgrenzungsdimension* von Geschichte, d. h., ein Kollektiv benutzt die Geschichte als zentrales Kriterium für das Bild von seinem Werdegang, um sich von anderen Kollektiven zu unterscheiden, 3. die *Identitätsdimension* von Geschichte, womit der Rückgriff auf Ursprungsmythen gemeint ist, die einer Gruppe Kontinuität und Sinn (Existenzberechtigung) verschaffen und zur Beschwörung der gegenwärtigen Einheit des Kollektivs dienen, 4. die *Legitimationsfunktion* von Geschichte, die darauf beruht, dass in aktuellen Auseinandersetzungen auf Vergangenes verwiesen wird, um bei anstehenden Entscheidungen einen Argumentationsvorteil zu haben, der der Durchsetzung der eigenen Interessen dient (Geschichte als Waffe), 5. die *kontrapräsentische* Dimension von Geschichte, bei der einer defizitären Gegenwart eine bessere Vergangenheit (ein ‘goldenes Zeitalter’) entgegengehalten wird. Kontrapräsentisch wäre aber auch in umgekehrter Richtung die *Distanzierung* von einer schlechten Vergangenheit, um im Kontrast dazu die Gegenwart in einem um so helleren Licht erscheinen zu lassen.

Was hat das mit der Geschichte der Geographie zu tun? Wer das *veröffentlichte* Geschichtsbewusstsein von Geographen und ihre Disziplinpolitik untersucht, der wird die dort vertretenen Positionen mühelos mit den Haltungen Nietzsches oder den Dimensionen Heinrichs verknüpfen können. So findet man 1. die *Ursprungsbeschwörung* und Heroenfeier (oder die Zeiten der 'Götter'), das heißt im Falle der Geographie zunächst die antiken Ikonen, vor allem Herodot, später dann Kant, Herder, Alexander von Humboldt und Carl Ritter, 'Genien' der Geographie, die mit ihrem Glanz und bedeutungsschweren, dekontextualisierten Zitaten häufig dafür herhalten müssen, eine bedrohliche Lage für das Fach abzuwehren; 2. die bescheidene, *pietätvolle Einordnung* der Gegenwart in den 'Strom' der Geschichte ('Nos sumus filii et successores!'), wodurch das Heute als Fortschreibung der einen und unteilbaren Geographie erscheint, die sich trotz allen Wandels im Wechsel der Generationen seit mehr als 2000 Jahren im Kern stets gleichgeblieben ist; 3. die *genealogische Spurensuche*, die die Gegenwart durch die Konstruktion einer langen Ahnenreihe legitimiert, d.h. die Geschichte des Faches nach Vorläufern zur Selbstbestätigung absucht; steht man im vorangegangenen Fall auf den Schultern von Riesen, so ist man hier selbst ein Riese; 4. die *Tribunalisierung* oder Abrechnung, durch die der etablierte Denkstil mit seinen Denkverböten gestürzt werden soll, weil er nicht mehr als zeitgemäß gilt und den Fortschritt blockiert; das sind die Zeiten der großen und kleinen 'Revolutionen', die teils steckengeblieben, teils gescheitert sind, seltener gelungen, und nicht zuletzt 5. die *Eskamotierung* von Traditionsteilen durch Verschweigen, Vergessen, Uminterpretieren und Abspalten der 'negativen', der 'schwarzen' Geschichte der Geographie sowie der schonende Umgang mit Texten und Taten ihrer Vertreter, was noch Ende des 20. Jh.s zu einer heftigen Kontroverse über die Aufarbeitung dieser Tradition des Faches führte (vgl. Fahlbusch 1999; Wardenga/Böhm 1999). Man verfährt nach dem Aschenbrödel-Prinzip „Die Guten ins Töpfchen, die Schlechten ins Kröpfchen“ oder trennt die sog. Gelegenheitschriften vom eigentlichen wissenschaftlichen Werk ab, womit der Betroffene gleichsam seiner Biographie beraubt wird, um in die 'geographische Ewigkeit' eingehen zu können. Alles im übrigen keine Spezialität nur der Geschichtserinnerung in der Geographie.

Als Beispiel für das *Beschweigen* der Rolle der Geographievertreter im NS-Staat – als Sündenböcke standen ja die Geopolitiker und Außenseiter, wie Banse, zur Verfügung – sei aus der 1948 auf dem ersten Nachkriegs-Geographentag verabschiedeten Resolution zitiert, mit der man gegen geplante Stundenkürzungen des Geographieunterrichts protestierte: „Durchdrungen vom Verantwortungsbewußtsein gegenüber dem Geist des Friedens, der Völkerverständigung, der Auffassung über die deutsche Erziehung und zugleich erfüllt von der *lebendigen Erinnerung* an die Tatsache, daß die Weltkatastrophe kaum hätte geschehen können, wenn das deutsche Volk in seiner Gesamtheit *wirkliche geographische Bildung* besessen hätte, erheben die deutschen Geographen mahnend ihre Stimme. Bei aller Achtung vor der deutschen Bildungsmannigfaltigkeit und der kulturpolitischen Selbständigkeit

der deutschen Länder darf nirgends und nie vergessen werden, daß der Geographieunterricht *durch seine Eigenart und Methode*, berufen ist, *wahrhaft humane Bildung* in Gegenwartsnähe aus räumlicher Schau zu vermitteln, und daß er zum Verständnis des Auslandes die entscheidenden Grundlagen liefert.“ (EntschlieÙungen 1948, 35, Herv. H.-D. S.) Was hier in großspuriger Anspruchsrhetorik als „lebendige Erinnerung“ ausgegeben wird, war tatsächlich eine Totalamnesie. Denn nach der „Machtergreifung“ konnte man sich gar nicht genug darin tun, sich dem neuen Regime anzubiedern (vgl. auch Kasten 1) und ihm zu versichern, dass „Eigenart und Methode“ der Geographie schon immer nationalsozialistisch gewesen seien, dies im übrigen nicht einmal ganz unberechtigt. Das Mensch-Erde-Paradigma gab auch eine solche Ausdeutung her.

Ein besonderes Problem ist das der *historischen Verantwortung* gegenwärtiger Generationen gegenüber früheren, und dies umso mehr, je weiter das Geschehen zurückliegt. Dabei kann es sich einerseits nicht um eine Verursacherverantwortung im klassischen Sinne handeln, auch nicht um eine vor der Geschichte ‘an sich’, die es als objektives und werthafte Gegenüber nicht gibt; andererseits bedarf es der Bereitschaft der Lebenden, sich als Mitglied einer „*generationsübergreifenden Gemeinschaft des gelingenden (oder misslingenden) Lebens*“ (Heidbrink 1996, 233, Herv. i.O.) zu verstehen. Nur wenn Geschichte als „*moralisches Kontinuum* gedeutet [!] wird, in dem die Generationen durch ein Band der gemeinsamen ‘Schuld’ miteinander verbunden sind“ (139, Herv. i.O.), ist die Voraussetzung dafür gegeben, dass das Konzept einer historischen Verantwortung gelingen kann. Hinzutreten müssen allerdings die *Bereitschaft* und der *Wille* zu dieser erinnernden und, auf die Zukunft bezogen, vorsorgenden Verantwortung, was jedoch nur durch *einseitigen* Entschluss der Lebenden und advokatorisch für die nicht mehr Lebenden resp. noch nicht Lebenden geht, die selbst keine Ansprüche mehr stellen bzw. noch nicht stellen können. Abgesichert werden muss eine solche Erinnerungskultur, wenn sie sich halten soll, auch institutionell, z. B. durch Rahmenrichtlinien für die Unterrichtsfächer oder Gedenktage.

Um ein Beispiel zu nennen, das in den Zusammenhang der Verantwortungsfrage gehört und anders als der Holocaust so gut wie gar nicht in der deutschen Erinnerungskultur verankert ist, sei auf die Bewertung der deutschen Rolle als *Kolonialmacht* verwiesen. Im August 2004 nahm nach 100 Jahren erstmals eine deutsche Ministerin an der jährlichen Gedenkveranstaltung der Hereros in Namibia teil, auf welcher der Opfer der Kolonialpolitik des Kaiserreichs gedacht wurde, und bat um Entschuldigung. In der Öffentlichkeit, selbst bei Politikern, ist von den Verbrechen der deutschen Kolonialmacht an den Hereros nichts bekannt; wenn überhaupt eine Erinnerung bezüglich der deutschen Kolonien besteht, dann eher die, dass Deutschland sich anständiger gezeigt und kompetenter als die anderen Kolonialmächte erwiesen habe und kaum oder gar nicht belastet sei. Vielleicht ist noch der Spruch bekannt „Hier sieht es ja aus wie bei den Hottentotten“, dem die Aufforderung der Eltern folgte, endlich das Kinderzimmer aufzuräumen. Dass ein „Aufräumen“

ganz anderer Art sich dahinter verbirgt, ist völlig aus dem kollektiven Gedächtnis verschwunden, ebenso die Erinnerung daran, dass z. B. Alfred Hettner ganz offen den Völkermord an den Hereros für gerechtfertigt hielt, weil ihre Vernichtung der Beschleunigung des Fortschritts der Menschheit diene (vgl. Kasten 2).

Nicht anders ist es in Gustav Frenssens auch international überaus erfolgreichem Roman „Peter Moors Fahrt nach Südwest. Ein Feldzugsbericht“ von 1906, der als Vorbild für Landschaftsschilderungen im Geographieunterricht galt und als Schüler-Lektüre empfohlen wurde. Gegen Ende des Romans lässt Frenssen einen Oberleutnant, nachdem dieser einen Schwarzen erschossen hat, sagen: „Diese Schwarzen haben vor Gott und Menschen den Tod verdient, nicht weil sie die zweihundert Farmer ermordet haben und gegen uns aufgestanden sind, sondern weil sie keine Häuser gebaut und keine Brunnen gegraben haben. (...) Gott hat uns hier siegen lassen, weil wir die Edleren und Vorwärtstrebenden sind. Das will aber nicht viel sagen gegenüber diesem schwarzen Volk; sondern wir müssen sorgen, daß wir vor allen Völkern der Erde die Besseren und Wacheren werden. Den Tüchtigeren, den Frischeren gehört die Welt. Das ist Gottes Gerechtigkeit. (...) Wir müssen noch lange hart sein und töten; aber wir müssen uns dabei, als einzelne Menschen und als Volk, um hohe Gedanken und edle Taten bemühen, damit wir zu der zukünftigen brüderlichen Menschheit unser Teil beitragen.“ Das Töten wird zum moralischen Auftrag Gottes. Im Anschluss daran sinniert Peter Moor: „Ich hatte während des Feldzuges oft gedacht: ‘Was für ein Jammer! (...) Die Sache ist das gute Blut nicht wert!’ Aber nun hörte ich ein großes Lied, das klang über ganz Südafrika und über die ganze Welt und gab mir einen Verstand von der Sache.“ (200 f.)

Die Lehren daraus für die Schulgeographie zog Felix Lampe, einer der „profilertesten“ (Brogiato 1998, 275) ihrer Vertreter in den ersten drei Jahrzehnten des 20. Jh.s. Lampe bekannte sich mit dem Pädagogen Eduard Spranger zur Vorbildfunktion von Machtnaturen, deren Motivation auf „Selbstüberwindung“ beruhe, „die einen Inbegriff echter Werte für sich und andere zur Regel des praktischen Verhaltens“ erhebe. Auch „die kolonialisatorische Ausdehnung der europäischen Völker und ihrer geistigen Kultur“ habe eine „innere Berechtigung aus der Überzeugung, Wertträger zu sein“, gezogen. Die oben zitierten todbringenden Sätze aus „Peter Moors Fahrt nach Südwest“ inspirierten Lampe zu der Schlussfolgerung: „Das ist Verquickung machtpolitischen Tuns mit ökonomischen und ethischen, selbst religiösen Werten. Zu dem, was der Geograph als Theoretiker erkennen und als Fachlehrer auf Grund des Verständnisses für Geographielernende lehren muß, gehört auch die Einsicht, daß Machtfreude ein weiterer Zugang ist zum Interesse für Geographie.“ (1928, 72)

Welche Konsequenzen hat das bisher Gesagte für die Geschichtsschreibung der Geographie und Schulgeographie? Zumindest diese, dass es nicht das Ziel sein kann, deren Geschichte als „gute“ Geschichte zu schreiben, bei der alle dunklen Flecken verschwinden

und sie in dem strahlenden Unschuldsweiß dasteht, wie es in der Resolution von 1948 (s.o.) beansprucht wird. Solche „guten“ oder „schönen“ Geschichten, „deren rituelle Wiederholung zu ihrem Wesen gehört, arbeiten (...) daran, der je gegenwärtigen Geographie Legitimation, Identität, Sinn und Logik zu beschaffen. Eine wahre Geschichte wird demgegenüber notwendig als eine schlechte Geschichte empfunden werden: je wahrer sie wäre, umso mehr bestünde ihr Effekt ja darin, die durch die professionellen Märchenerzähler aufs angenehmste reduzierte Komplexität wiederherzustellen, d. h. Erwartungen zu enttäuschen, Legitimität und Sinn zu ruinieren. Andererseits muss man doch wohl auch für wahre Geschichten plädieren: um die verkürzte Selbstwahrnehmung der Geographie wieder zu öffnen und, wenn schon nicht die Disziplin, so doch einige ihrer Mitglieder intellektuell und disziplinpolitisch handlungsfähiger zu machen.“ (Hard 1979, 15)

Auf jeden Fall hat eine Traditionspflege, die verbale und aktive *Verstrickungen* der Fachvertreter in eine menschenverachtende Politik leugnet, weginterpretiert, durch Verweis auf *Missbrauch* und *Vereinnahmung* relativiert oder durch Vergleich mit den Verstrickungen anderer Disziplinen ins Indifferente verblässen lässt, die ferner *alternative* Entwicklungslinien verschüttet, keine *Spielräume* kennt und sich nicht zuletzt die vermeintlichen *Renegaten* durch Ignorierung vom Halse hält oder ihre Arbeiten vor dem Hintergrund einer ‘ewigen’ Geographie als *ungeographisch* aus dem Fach verweist, mit den Anforderungen an eine differenzierte Wissenschaftsgeschichtsschreibung nichts zu tun. Gefragt werden sollte vielmehr (vgl. Berg 2003): *Wie* wird die Vergangenheit rekonstruiert? *Welchen* Verformungskräften unterliegt sie? *Wie* kommen disziplinäre Gewissheiten zustande? *Wer* beansprucht mit *welchem* Erfolg gegen *wen* die Erinnerungshoheit? *Welche* Interessen sind damit verbunden? *Wo, wie* und zu *welchem* Zweck wird die Überlieferung instrumentalisiert? *Welche* konkurrierenden (marginalisierten, apokryphen, häretischen) Ansprüche, Interpretationen, Interessen usw. gab und gibt es? *Wo* verliefen früher und wo heute die Frontlinien der Auseinandersetzung um die Deutungshoheit bezüglich des ‘Wesens’ der Geographie, mit *welchen* Mitteln wurde gekämpft und bekämpft? *Wie* und aus *welchen* Gründen haben sich die Gewichte von Inhaltsbereichen und Fragestellungen verschoben? *Was* wurde vergessen, das Potential für die Zukunft gehabt hätte oder noch hat, *was* kann getrost der Vergangenheit überlassen bleiben?

Es kann folglich, um die eingangs erwähnten Standards in der Ausbildung einzulösen, nicht das Anliegen sein, den Lehramtsstudierenden die Geschichte ihres Unterrichtsfaches als *kanonisierten* Lehrpfad nahezubringen, auf dessen Strecke die Helden des Faches – „zur ewigen Subjektlosigkeit aufgeblasen“ (Nietzsche 1873/1991, 51) – postiert sind und an dessen Ende die gegenwärtigen Fachvertreter stehen, sondern allein darum, sie an *ausgewählten Beispielen* dafür zu sensibilisieren, dass neben den allgemein anerkannten Positionen im Wissenschaftsbetrieb immer auch mit verkannten oder unterdrückten Alternativen, mit Verzerrungen, Vorurteilen und Mythen gerechnet werden muss, und ihnen dabei zu helfen, sich im Kontext von *Deutungen* und *Gegendeutungen*, von *Konsens* und *Konflikt* selbst einen Weg zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu suchen, um

eine *eigene* professionelle Identität zu entwickeln, Identität hier verstanden mit Jürgen Kocka als *Mit-sich-selbst-selbst-eins-bleiben* im reflektierten Wandel, nicht als Integration in eine fertige narrative Antwort, in etwas Vorgegebenes. Identität im letzteren Sinne sollte „nicht einmal mit spitzen Fingern angefaßt werden.“ (Kocka 1977, 30) Das möge auch beachtet werden, wenn heute, wie einst im Geographieunterricht mit der „vaterländischen Erziehung“ für die nationale Ebene, eine Erziehung zur europäischen Identität gefordert wird (vgl. Schultz 2001).

Natürlich wird auch ein Erinnerungskompetenz berücksichtigendes Geographiestudium nicht schwerpunktmäßig aus der Beschäftigung mit der Geschichte des Faches bestehen können, vielmehr wird es bei einem sehr begrenzten Einblick in die Disziplinentwicklung bleiben müssen, doch sollte es zumindest gelingen, den Studierenden die Dialektik von *Kontinuität* und *Relativität* bezüglich der Entwicklung der Identitätsfestlegungen der Fachvertreter und der Vertreter der Schulgeographie nahezubringen, so dass sie *Zumutungen* wie *Selbsteinengungen* (die ‘Schere im Kopf’) leichter wahrnehmen können und eine *methodische* Haltung entwickeln, die sich dem fachpolitischen Konformitätsdruck entzieht und einen kritisch-reflektierten Umgang mit der Tradition und den aktuellen Diskursen um das geographische Selbstverständnis erlaubt. Das wäre als das oberste Lehrziel für die Realisierung der geforderten Beschäftigung mit der Disziplinengeschichte festzuhalten: *Freiräume* zu schaffen für die *Selbstvergewisserung* in einem permanenten *Lernprozess*, der Wahl und Distanzierung beim Umgang mit disziplingeschichtlichen Erzählungen einschließt, statt auf eine affirmative Reproduktion „schöner“ Geschichten hinzudrängen.

Literatur

- Berg, Nicolas 2003: Der Holocaust und die westdeutschen Historiker. Göttingen.
- Brogiate, Heinz Peter 1998: „Wissen ist Macht – geographisches Wissen ist Weltmacht“, T. 1: Textband. Trier (= Materialien zur Didaktik der Geographie 18).
- Demandt, Alexander 1986²: Ungeschehene Geschichte. Göttingen (= Kleine Vandenhoeck-Reihe 1501).
- Fahlbusch, Michael 1999: Die verlorene Ehre der deutschen Geographie. Frankfurter Rundschau, 2. Okt. 1999.
- Entschliebungen des Deutschen Geographentages zu München zur Schulreform 1948. In: Geographische Rundschau 1. S. 35-39.
- Frenssen, Gustav 1906: Peter Moors Fahrt nach Südwest. Berlin.
- Hard, Gerhard 1979: Die Disziplin der Weißwäsher. In: Peter Sedlacek (Hg.): Zur Situation der deutschen Geographie zehn Jahre nach Kiel. Osnabrück (= Osnabrücker Studien zur Geographie 2). S. 11-44.
- Fund, Werner 2004: Die Bildungslüge. Berlin.
- Haubrich, Hartwig et al. 1997: Didaktik der Geographie konkret. München.
- Heidbrink, Ludger 1996: Zum Problem historischer Verantwortung. In: Philosophisches

- Jahrbuch 103. S. 225-247.
- Heinrich, Horst-Alfred 1991: Politische Affinität zwischen geographischer Forschung und dem Faschismus im Spiegel der Fachzeitschriften. Gießen (= Gießener Geographische Schriften 70).
- Heinrich, Horst-Alfred 2002: Kollektive Erinnerungen der Deutschen. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum sozialen Gedächtnis. München.
- Kerncurriculum Fachdidaktik 2004: Orientierungsrahmen für die Fachdidaktiken. In: Geographie und ihre Didaktik 32. S. 42-48.
- Kestler, Franz 2002: Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts. Bad Heilbrunn.
- Kocka, Jürgen 1977: Gesellschaftliche Funktionen der Geschichtswissenschaft. In: Willi Oelmüller (Hg.): Wozu noch Geschichte? München. S. 11-33.
- Kosellek, Reinhart 1992²: Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt a. M.
- Kroß, Eberhard 1991: Geographiedidaktik heute. In: Jürgen Hasse, Walter Isenberg (Hg.): Die Geographiedidaktik neu denken. Osnabrück (= Osnabrücker Studien zur Geographie 11). S. 11-25.
- Lampe, Felix 1929: Die Geographie als Lern- und Lehrgebiet. In: Methodenlehre der Geographie. Leipzig, Wien. S. 23-285.
- Lorenz, Chris 1997: Konstruktion der Vergangenheit. Köln, Weimar, Wien (= Beiträge zur Geschichtskultur 13).
- Nietzsche, Friedrich 1991: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben. Stuttgart (= Reclam Universal-Bibliothek 7134 [2]). [Zuerst: 1873]
- Podiumsdiskussion 2004: Klüger für ein andermal? In: Zeitpunkte Nr. 1. S. 52-69.
- Rinschede, Gisbert 2003: Geographiedidaktik. Paderborn.
- Rüsen, Jörn 1998: Die Zukunft der Vergangenheit. In: Universitas 53. S. 228-237.
- Rüsen, Jörn 2002: Kann Gestern besser werden? In: Geschichte und Gesellschaft 28. S. 305-321.
- Schulin, Ernst 1998: „Ich hoffe immer noch, daß gestern besser wird.“ Bemerkungen zu einem von Jörn Rüsen gewählten Motto. In: Horst Walter Blanke et al. (Hg.): Dimensionen der Historik. Weimar, Wien. S. 3-12.
- Schultz, Hans-Dietrich 2001: Von der Nationalbildung zur Europaerziehung: Identitätskonstrukte der deutschen Schulgeographie im 19./20. Jahrhundert. In: Geographie und ihre Didaktik 29. 169-197.
- Schulze, Hagen 1987: Wir sind, was wir geworden sind. Vom Nutzen der Geschichte für die deutsche Gegenwart. München.
- Terhart, Ewald 2002: Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster.
- Vielhaber, Christian 1994: „Ritter, Ratzel, Humboldt und noch ein paar andere ...“. In: GW-Unterricht Nr. 55. S. 31-37.

- Wardenga, Ute, Hans Böhm: Das kollektive Vergessen findet nicht statt. In: Frankfurter Rundschau, 16. Okt. 1999.
- Wehler, Hans-Ulrich 1988: Aus der Geschichte lernen? München.
- Wolfrum, Edgar 2001: Geschichte als Waffe. Vom Kaiserreich bis zur Wiedervereinigung. Göttingen (= Kleine Vandenhoeck-Reihe).

Kasten 1:

Emil Hinrichs [führender Schulgeograph auch nach 1945]: Nationalsozialismus, Erziehung und Geographie. In: Geographischer Anzeiger 34 (1933). S. 249-260, hier S. 249 f., u. 254:

„Wir leiteten unser Gesamtdasein, besonders seit Weimar, nur vom Einzelmenschen und seinen subjektiven Wünschen her, sprachen viel von allgemeinen Menschenrechten, wenig von allgemeinen Menschenpflichten. Wir sahen im Staat nur noch die Summe mechanisch zusammengefügter Individuen (...) [Kritisiert wird im einzelnen:] Der Liberalismus in der Wirtschaft (...) Der Mechanismus der Lebensordnungen (...) Der Subjektivismus in der Kultur (...) Der Rationalismus in der Wissenschaft (...) Der Pazifismus im Zusammenleben der Völker (...) *Das deutsche Volk will die seelische und materielle Not überwinden durch eine geistige Erneuerung, durch neue Bindungen des Einzelnen in sinnvoller Lebensordnung, durch nationalen Sozialismus und sozialen Nationalismus, d.h. durch Überordnung des Ganzen über die Teile. Es soll nicht mehr allen das Gleiche, sondern jedem das Seine zukommen.* (...) Die nationale Revolution ist eine elementare Bewegung aus den triebhaften Untergründen des Volkstums: sie will aus Vielheit einheitlichen Willen, aus zerstörender Gegensätzlichkeit organische Ganzheit, aus Auflösung einen neuen Staat schaffen. (...) Die Not hat die Gesamtaufgabe und das Ziel gezeigt. Es heißt gebundene Lebensordnung und Ausformung eines wehrhaften nationalen und sozialen Menschentums. (...) Das liberale Bürgertum und die marxistische Arbeiterschaft standen in unversöhnlichem Klassenkampf. Beider Geist soll ausgerottet werden, damit das deutsche Volk wieder zu Einheit und Macht aufsteigen kann. (...) Die Einstellung auf die realen Dinge dieser Welt, die uns umgibt, und die geforderte Anleitung zur Schau des Wirklichen lassen endlich eine gerechtere Einschätzung der Geographie als Bildungsfach und des geographischen Wissens als Bildungsgut erhoffen.“ (Herv. i. O.)

Kasten 2:

Alfred Hettner: Der Wert unserer Kolonien. In: Nation und Welt. Beilage der Nationalzeitung, 6. Febr. 1907:

„Die Weltwirtschaft und die Kolonien sind für Deutschland kein Luxus, sondern ein Lebensbedürfnis. Aber es kommt noch ein anderer Gesichtspunkt in Betracht. (...) Jedes Volk muß mit aller Kraft für sich arbeiten, muß stark und reich zu werden suchen, muß nach immer höherer Kultur streben. Aber in diesem Streben aufwärts darf es nicht verges-

sen, daß es nur ein Glied der Menschheit ist, daß es die Kraft, die ihm die Gunst des Schicksals verliehen hat, nicht mißbrauchen darf, daß es auch im Wettbewerbe und im Kampfe der Völker eine Moral gibt, und daß unser höchstes Ziel immer das Wohl und das Glück der ganzen Menschheit sein muß. (...) Man kann ja zweifelhaft sein, ob höhere Kultur größeres Glück bringt; pessimistische Philosophen verneinen es. Die Menschen, wenigstens die Männer, waren ja vielleicht glücklicher, als sie nur mit einem Lendenschurz bekleidet auf der Bärenhaut lagen, Eicheln und Wurzeln sammelten oder der Jagd oblagen und zusahen, wie die Frauen und Sklaven die schwere Feldarbeit verrichteten, statt, wie in der Gegenwart, in heißer Arbeit und ewigem Wettbewerb um das Leben zu ringen. Wer im Ernste dieser Meinung ist, der kann allerdings kein Kolonialpolitiker sein, der kann nur wünschen, daß die Kamerunneger und die Hereros und die Hottentotten zu uns kommen und bei uns kolonisieren. Wir übrigen aber, die wir einsehen gelernt haben, daß das goldene Jugendzeitalter der Menschheit nur ein süßer Traum ist, daß die Nöte und Gefahren damals noch viel größer, das Glück aber kleiner und roher war, daß die Kultur nicht nur eine äußere Ausstattung des Lebens ist, sondern daß sie unser Leben verbessert und veredelt und überhaupt erst lebenswert macht, – wir müssen es als eine Pflicht empfinden, auch Träger dieser Kultur zu sein und, wie die Missionare das Christentum, so die weltliche Kultur über die Erde verbreiten (...). Dient es nicht dem Wohle der Eingeborenen und der Hebung der Kultur, wenn wir jene zur Arbeit erziehen, sie befähigen, sich besser zu nähren und zu kleiden, besser zu wohnen, überhaupt das Leben angenehmer zu gestalten, sich auch unabhängiger zu machen von dem Zwang, den die Natur über den Naturmenschen ausübt? (...) Man muß ohne weiteres zugeben, daß die Europäer oft nur als egoistische Eroberer gekommen sind, nur an ihren eigenen Vorteil gedacht, die Eingeborenen getötet und geknechtet haben (...). Aber im ganzen betrachtet, hat die deutsche Kolonisation und überhaupt ein großer Teil der europäischen Kolonisation überwiegend der Kultur und dem Wohle der Menschheit gedient. Und auch wenn die Kolonisation stellenweise zu einem Kampfe der Völker geführt hat, wenn Völker, wie die Indianer Nordamerikas oder auch die Hottentotten und Hereros in Südafrika ganz oder zu einem großen Teil darüber zu Grunde gegangen sind, so müssen wir darin eines der traurigen Schicksale sehen, wie sie in der Entwicklung der Menschheit unvermeidlich sind, wo der Niedrigere, Schlechtere weichen muß, weil er dem Fortschritt der ganzen Menschheit im Wege steht. (...) Die Menschheit und ihre Kultur erheben sich zu immer größerer Höhe und breiten sich immer weiter über die Erde aus. Wir Deutschen, die wir einen der höchsten Standpunkte der Kultur erstiegen haben, wir empfinden es als ein Recht und als Pflicht, unsere Kultur auch nach anderen Erdteilen zu tragen. Wir würden schlecht bestehen vor dem Richterstuhle der Geschichte, wenn wir diese Pflicht verabsäumen wollten.“ (Herv. i. O.)