

## Philosophische Begründung und humanistischer Bildungsauftrag des Erdkundeunterrichts

insbesondere auf der Oberstufe der Gymnasien

VON

LUDWIG BAUER

Sätze, mit denen namhafte Vertreter der geographischen Wissenschaft vor 44 Jahren die Aufgabe des geographischen Unterrichts umrissen haben, sind heute wohl noch ebenso programmatisch gültig wie damals:

ALBRECHT PENCK: „Die Geographie behandelt die für den Menschen wichtige Aufgabe, die Umwelt kennenzulernen. Die Schulung des geographisch-räumlichen Nebeneinandersehens von Dingen, das *Eindringen* in Wechselbeziehungen, die zwischen ungleichartigen Erscheinungen und Vorgängen stattfinden, ist eines der vornehmsten, wenn nicht das höchste Ziel des Geographieunterrichts.“ [17]

ALFRED PHILIPPSON: „Vor allem ist es für die Geographie charakteristisch, daß sie sich nicht in die herkömmliche Einteilung in *Natur- und Geisteswissenschaften* einfügt, sondern mitten zwischen diesen beiden Gruppen steht, ein Band zwischen ihnen bildet. Gerade darin besteht aber auch die große Bedeutung der Geographie für die Gesamtentwicklung der Wissenschaften und ihr großer bildender Wert, da sie geeignet ist, sowohl den Forscher und Lehrer, als auch den Schüler *aus der Beschränktheit der Einzelwissenschaft hinauszuführen zu einer Gesamtauffassung der irdischen Erscheinungen*, so daß er nicht bloß chemische, physikalische, biologische, kulturelle, historische Vorgänge sieht, sondern erfäßt, daß alle diese doch, spottend der menschlichen Fachabgrenzungen, in einer unendlichen Kette von Ursachen und Folgen räumlich zusammenwirken zur Gestaltung der Umwelt, ja auch des eigenen Ichs, das von Kindheit an von unserem Lebensschauplatz abhängig ist und von ihm geformt wird. So vermittelt die Geographie, ähnlich wie die Philosophie, eine Weltanschauung, die sie aus den anderen Wissenschaften gleichsam herausdestilliert, nur mit dem Unterschied, daß die Philosophie dieses Ziel durch abstraktes Denken zu erreichen sucht, die Geographie dagegen stets auf den Realitäten der Erdoberfläche beruht. — Die Vorstellung von der gegenseitigen Abhängigkeit aller Erscheinungen eines Erdraumes bis hinauf zum Menschen und seinen Werken, das ist es, was man als das besondere *geographische Denken* bezeichnen kann; und dies bei den Schülern zu entwickeln ist eine Hauptaufgabe des erdkundlichen Unterrichts“ [18].

Ein paar Jahre später hat EDUARD SPRANGER in seinem Vortrag über den Bildungswert der Heimatkunde [27] wohl die treffendste Formulierung für den Bildungsauftrag der Erdkunde gefunden: „Es ist bekannt, daß die Zersplitterung unseres Wissenschaftsbetriebes, die abstrakte Fächertrennung und die ins Ungemessene gehende Arbeitsteilung nicht nur die Beziehungen zwischen Wissenschaft und Leben, sondern den Geist der Wissenschaftlichkeit selbst gefährdet . . . In diesem Zustande spiegelt sich die herrschende Denkweise unserer Zeit, der auf die Spitze getriebene Positivismus. Ein unendlich ausgebreitetes Wissensmaterial liegt da — fehlt leider nur das geistige Band. Es wird größerer Anstrengungen bedürfen, als sie in dieser Rede geleistet werden können, um die verlorene Totalität des Wissenssystems wiederherzustellen. Eben deshalb müssen wir Disziplinen wie der Heimat- und Landeskunde dankbar sein, daß sie uns durch die eigentümliche Natur ihrer Fragestellung zu einer Zusammenschau nötigen, die sonst nicht mehr gelingen will.“

In ihnen lebt wirklich noch das *Ganze*. Und darauf beruht ihre unvergleichlich bildende Kraft. . . . Das Volk muß zum Totalbewußtsein der Lebensbezüge in Natur und Geschichte gebildet werden, wenn es nicht bei aller Stofffülle des Wissens ungebildet bleiben soll. Die Kraft des organischen Denkens muß entbunden werden. Es ist ein Denken, das sich an den Fäden der Lebensbeziehungen selbst entlangtastet, schon im Naturzusammenhang, noch mehr aber im Zusammenhang der Kultur. Denn ein Verständnis der Kultur ist nur möglich, wenn man den Grundsatz befolgt, daß alle ihre Seiten sich gegenseitig tragen, und daß alles durch alles bedingt, ja alles in allem enthalten ist.“

Diese Sätze sollten im gegenwärtigen Augenblick den Fachleuten der geographischen Wissenschaft und Lehre, den verantwortlichen Schulbehörden und den Eltern unserer Schüler eindringlich ins Gedächtnis gerufen werden. Denn wir stehen in einem Umbruch, der weit über den Bereich der Höheren Schule hinausreicht: in einer Krise der Geographie als Wissenschaft [HARTKE 8] und als Unterrichtsfach (vgl. u. a. Geogr. Rundschau 1962, H. 3), in einer Krise unseres Schulwesens, in einer Krise der Kultur und des Menschseins überhaupt: HANS FREYER [7] hat diese Krise mit einem in weit verstreuten Metastasen wuchernden Karzinom verglichen, ein Bild, das jeden Erzieher mit tiefer Sorge erfüllen und zwingend zur Heilung aufrufen muß.

Noch eine Feststellung gibt Veranlassung, gründlicher der Frage nach der *erzieherischen Aufgabe unseres Faches* nachzugehen: Auch wir Lehrer bleiben allzu gerne im Vordergründigen stecken, sowohl wenn es darum geht, die Bedeutung der Geographie gegenüber anderen Fächern zu verteidigen, als auch wenn wir die geographischen Belange in einer neugeordneten gymnasialen Oberstufe geltend machen wollen. Wir reden von dem Nutzen, der Notwendigkeit geographischer Kenntnisse in unserer „One world“, geographischer Kenntnisse, ohne die es keine vernünftige Weltwirtschaft, keine politische Entscheidung, keine Völkerverständigung gebe. Man weist mit erhobenem Zeigefinger darauf hin, daß vor allem geographische Unkenntnis zu den militärischen Katastrophen Hitlerdeutschlands in der Sowjetunion geführt habe, und man erinnert an die bekannten Testuntersuchungen an Abiturienten oder an die Einstellungsprüfungen für den mittleren Beamten dienst, bei denen ein so erschreckend geringes geographisches Wissen zutage kam. — Geben wir mit dieser Argumentation aber nicht jenen Kritikern recht, die der Geographie lediglich die topographische *Orientierung* zubilligen, die sie zum „enzyklopädischen Fach“ abgestempelt haben, das nicht bildungswichtig sei und daher auf der Oberstufe der Gymnasien keinen Platz habe [WEINSTOCK 33, FLITNER 6, vgl. VÖLKELE 31 S. 9—31].

In dieser alarmierenden Situation muß deshalb der Versuch unternommen werden, den Standort des Erdkundeunterrichts, vor allem für die Oberstufe der Gymnasien, neu zu bestimmen, und zwar

- A. aus der Situation des gegenwärtigen Zeitalters,
- B. aus einer Neubesinnung über die Bildungs- und Erziehungsaufgabe der Höheren Schule,
- C. aus der Haltung der Jugend, der „skeptischen Generation“ unserer Tage.

## A.

Der Historiker und Soziologe HANS FREYER [7] charakterisiert das gegenwärtige Zeitalter durch verschiedene „Trends“:

Durch die „*Machbarkeit der Sachen*“: Der Stoff, das  $\mu\eta\ \delta\nu$ , das „Noch-nicht Seiende“ der Idealphilosophen, „gilt als das, woraus erst etwas werden kann und werden soll, und zwar (das ist das Praktische daran) nicht von selbst, sondern durch menschliche Zwecksetzung und Arbeit“, oder in der Sprache THEODOR LITTS [14]: Die Dinge, „die in der Vereinzelung verharren und mittelpunktlos im Weltgeschehen dahintreiben“, sind als solche „wertlos“, sind bloße „Mittel“, „deren Bestimmung es ist, in den Dienst weiter hinausliegender Zwecke gestellt zu werden“.

Der zweite Trend: die „*Organisierbarkeit der Arbeit*“, die „in jedem Fall bis zur exakten Einspannung des Menschen in den organisierten Betrieb vorangetrieben ist“.

Der dritte: die „*Zivilisierbarkeit des Menschen*“; das bedeutet, sich den Institutionen anpassen, „sich vom offenen Feld absetzen — von der Natur außerhalb und von der Natur in uns“.

Und der vierte: die „*Vollendbarkeit der Geschichte*“; das heißt „die Menschheit hat ihre Geschichte in die eigene Hand genommen“, sie will „die Vorsehung organisieren“, wie allen Ernstes gesagt worden ist. Der Fortschritt strebt einem Endziel zu, das „alle Grenzen der Völker, Staaten, Kulturen übergreift“, dem Endziel „einer vernünftig geordneten, dem Menschen ganz zu eigen gewordenen Erde als die sichere Zukunft der industriellen Gesellschaft“; und es ist wohl am deutlichsten ausgesprochen worden in der marxistischen Idee von der gerechten Ordnung, der klassenlosen Gesellschaft und der freien Assoziation der Gleichen, die der ganzen Menschheit Wohlstand, Glück, Gesittung, Freiheit und Macht über die Natur und über sich selbst bringen sollen.

Im Gefolge dieser Trends bilden sich bestimmte Modelle der sozialen Ordnung aus, die FREYER als „sekundäre Systeme“ bezeichnet. In ihnen gelten bestimmte „Spielregeln“: Menschen und Sachen werden bis ins Letzte verwaltet, „funktionalisiert“; Kreisläufe entstehen, unter die die Mitspieler subsumiert sind. Zugleich entwickeln die sekundären Systeme eine Ideologie und haben einen „Zug zum Totalitären“. Die Folge ist Vereinzelung, Entfremdung, Massendasein; Masse freilich nicht als unstrukturierte, zusammengerottete oder zusammengewehte Menschenmenge, sondern als wohl organisierte, unter das Gesetz des Betriebs gestellte Arbeitskräfte, als Konsumenten, als Verkehrsteilnehmer, Anhänger eines politischen Systems. Nun erst wird deutlich, „daß der Mensch die Fähigkeit hat, sich von wesentlichen Bedingungen seiner Existenz loszusagen und künstlich zu existieren“. Das Leben wird ihm von den Institutionen und vom Veranstaltungsbetrieb abgenommen oder wenigstens gebrauchsfertig geliefert wie die anderen Markenwaren.“ Er lebt nicht mehr sondern „wird gelebt“. „Das sekun-

däre System ist aus lauter Erde und aus lauter Menschentum gemacht. Aber es hat sich abgesondert und frißt sich allerorten in die natürlichen Gewebe ein, sowohl in die der Erde wie in die der Menschlichkeit“, sagt FREYER am Schluß. — FREYER stellt aber auch die Frage, wie der Mensch der Entfremdung gewachsen sein könne. Als Historiker meint er in erster Linie die *Entfremdung von dem „Erbe“* und sieht in der „*Geschichtlichkeit*“ im Sinne Goethes, in der „Gegenwärtigkeit des Vergangenen“ die Chance für eine freie und selbstverantwortliche Lebensführung — auch in dem sekundären System. Denn Flucht und Beiseitestehen scheiden für ihn aus: „Was heißt einer Situation gewachsen sein?“ fragt er und fährt fort: „Man muß sich zuerst auf ihre Ebene begeben und sich mit ihr einlassen, sonst begegnet man ihr nicht einmal, sondern geht an ihr vorbei“ man muß im „Horizont der Welt“ leben, im hic et nunc eines natürlichen Kräftefeldes, einer Kulturwirklichkeit, einer gesellschaftlichen Situation, eines staatlichen Ordnungsgefüges, die sich alle in den Kategorien des Raumes und der Zeit manifestieren. Hier tritt die Geographie gleichberechtigt neben die Geschichte: Der Entfremdung begegnen wir nicht nur durch die Gegenwartigkeit des Erbes, jenes „feinen, still arbeitenden Systems von Fasern, die sich den zuwachsenden Stoffen entgegenstrecken und erst mit ihnen zusammen ein Wachstum ergeben“, sondern auch durch unser Zugehören und Eingewurzeltsein in der Erde. „Erdkundig werden“ — um einen Ausdruck zu verwenden, den RUDOLF VÖLKELE [31], freilich in etwas anderem Zusammenhang, gebraucht hat — heißt, sich der Erde zugehörig fühlen, einbezogen sein in den „Zusammenhang einer offenen, endlosen Natur“ [HUSSELE 11], heißt, in die Welt als einen „objektiven Organismus, ein Lebensganzes“ [SPRANGER 27] gehören, teilhaben am „Sinn“, der Subjekt und Objekt, Mensch und Umwelt umschließt.

In der *Schaffung eines erdräumlichen Bewußtseins* liegt die eigentliche Aufgabe des Geographieunterrichts, so wie der Geschichtsunterricht das historische Bewußtsein zu begründen hat. Freilich kann diese Aufgabe erst auf der Oberstufe erfolgreich in Angriff genommen werden. Nur wenn Geschichte „an ihrer Stirnseite jederzeit offen bleibt“ [FREYER], und der irdische Wohn- und Wirkungsraum als „offener, endloser Zusammenhang“ erfaßt wird, dem das erlebende Ich schicksalhaft und unlösbar zugehört, dann kann der circulus vitiosus der sekundären Systeme durchbrochen werden. Das erdräumliche Bewußtsein hat

1. die *Kenntnis der irdischen Faktoren* zur Voraussetzung, des Bodenaufbaus und der Bodengestalt, des Klimas, der Vegetation, der Land- und Forstwirtschaft, des Bergbaus und der Industrie, des Handels und Verkehrs, der Siedlungen und der sozialen und politischen Organisationsformen. Es umfaßt

2. die *Einsicht in die unlösbare Verflechtung der Geofaktoren* der „anorganischen, der vitalen und der geistbestimmten Welt“ [BOBEK u. SCHMITHÜSEN 3]; ich meine die in langer Übung sich festigende Fähig-

keit, die vielstimmige Partitur der Landschaft lesen zu können. Und es gipfelt

3. in der Erfahrung, daß *der im Hier und Jetzt existierende Mensch unlösbar mit den erdräumlichen „Gestalten“* (im Sinne der Gestaltpsychologie [12, 22, 29]) *verflochten* ist, daß er den Wirkungen seiner räumlichen Umwelt unterworfen ist, zugleich aber, als Mikrokosmos, den Makrokosmos umgestaltet, daß er durch sein Welthaben und Weltwissen also mitschuldig wird an dem „an den fernsten Orten in Metastasen wuchernden sekundären System“. An wie vielen Beispielen kann recht geleiteter Geographieunterricht die Störungen und Zerstörungen des erdräumlichen Gleichgewichts aufweisen: in den Industrie- und Stadtlandschaften, in den Raublandschaften labiler Landschaftsgürtel, in den jungen Entwicklungsräumen. Er kann deutlich machen, daß alle „Stoffe“ in ein gewordenes und stets sich wandelndes Ordnungsgefüge eingebettet sind, und daß der „Machbarkeit der Sachen“ durch die Gesamtheit des Seienden ein für alle Male Grenzen gesetzt sind.

## B.

Unter diesem Aspekt wird Bildung zu einem fragwürdigen Begriff, vor allem wenn darunter Allgemeinbildung verstanden wird, ausgebreitetes, „instrumentales Wissen“ [WEIZSÄCKER 34], das zum „Machen und „Verwalten“ der „Sachen“ nützlich ist und die Menschen tiefer in die Kreisläufe der sekundären Systeme verstrickt. Umreißen wir lieber die Aufgabe der Höheren Schule durch das Motto, das ULSHÖFER [30] seiner Reihe, „Der Gymnasialunterricht“ voranstellt: „Erziehung durch Unterricht“. Das Unterrichten selbst, die menschliche Beziehung, die „Begegnung“ mit den hinter den tradierten Stoffen wirkenden geistigen Gehalten ist das zentrale Anliegen der Höheren Schulen geworden. Von hier aus erscheint der Bildungsenzyklopädismus, der immer noch in den Stunden- und Stoffplänen der Höheren Schule spukt, als große Gefahr für den erzieherischen Erfolg. Anstelle von „Bildung“ wollen wir schlichter von „Ausbildung“ reden. Dabei hat die Höhere Schule durchaus nicht für bestimmte Berufe vorzubereiten, spezielle Fertigkeiten und Funktionen auszubilden, die heranwachsende Jugend an die Existenz „in einer durchaus gemachten Welt“ (FREYER) anzupassen. Jede Form von Perfektionismus ist von Übel. Vielmehr handelt es sich um die Ausbildung grundlegender „Künste“, die bereits von der Elementarschule an geübt werden: Jene „artes“ [BLÄTTNER 2], die zum Leben im gegenwärtigen Zeitalter, zur wirtschaftlichen und sozialen Existenz — und zum Widerstand, zur Überwindung der Entfremdung befähigen. Ich meine das Rechnen, das Schreiben, das Lesen (geographische Karten zu lesen fällt oft schwerer, als einen deutschen oder fremdsprachlichen Text zu verstehen); ich meine das Sprechen, das Verstehen, Einfühlung, erdräumliche und mitmenschliche Verantwortung; und ich meine vor allem das bewußte Sehen, die schwerste aller Künste, wenn wir Goethe glauben dürfen:

„Was ist das Schwerste von allem? Was dir das Leichteste dünket:

Mit den Augen zu sehen, was vor den Augen dir liegt.“

Denn, wie Goethe in der Einleitung zur Farbenlehre sagt, „das bloße Anblicken einer Sache kann uns nicht fördern. Jedes Ansehen geht über in ein Betrachten, jedes Betrachten in ein Sinnen, jedes Sinnen in ein Verknüpfen, und so kann man sagen, daß wir schon bei jedem aufmerksamen Blick in die Welt theoretisieren.“ Jedes Theoretisieren aber führt zurück zur Wirklichkeit, zwingt zum Nachprüfen und Vergleichen. — Dieses Sehen, anschaulichen und kritischen Wirklichkeitssinn auszubilden, ist die ureigenste Aufgabe der Geographie.

Der Direktor eines humanistischen Gymnasiums schrieb mir vor kurzem:

„Ich stimme Ihnen aus alter Überzeugung, die sich mir immer mehr gefestigt hat, zu, daß der Zweck der Bildung die „Einsicht“ in das Leben, in die Welt sein muß. Welt ist uns die Gegebenheit der Daseinsformen und die wertende Ordnung durch den denkenden Menschen, Realität und Idealität. Auf das verbindende „Und“ kommt es dabei wesentlich an. Recht verstandener und erlebter Humanismus hat immer schon von Beidem gewußt und aus Beiden sich genährt. Und ich meine: das allein hat Zukunftswert. Mein hochverehrter Lehrer, der berühmte Gräzist Eduard Schwartz, hat oft auf den wahren Begriff *ιστορία* hingewiesen, der für den Griechen niemals bloß „Geschichte“ als Papier-Tradition war, sondern Wissen und Sehen bedeutete — Sehen aber war immer *ἀντροπία* selber an Ort und Stelle Land und Leute kennenlernen (Herodot) ... In der Schule kann und muß die „Geographie“, die von der *ἀντροπία* lebt und lebt, diese ungeheuer wichtige Bildungsaufgabe übernehmen; nicht als bloßes „Fach“, sondern als Grundrichtung.“

Das hat ein Altphilologe gesagt. Leider vergessen wir Geographen es manchmal, daß die *ἀντροπία*, das kritische, aber unvoreingenommene Sehen, der Kernpunkt unseres Faches ist. Wird nicht die Anschauung schon dadurch verzerrt, Wirklichkeit in den Bereich der Zwecke verschoben, wenn die Oberstufen-Erdkunde im Rahmen der Zwecke der neuen Gemeinschaftskunde nach dem Willen einiger ihrer Verfechter künftig nur mehr „einen Beitrag zur politischen Bildung zu leisten hat“ [NEWE 16] und „die Grundwerte der freiheitlichen Demokratie zum zentralen Aspekt für das ganze Bildungsfeld des neuen Faches“ (der Gemeinschaftskunde) gemacht werden sollen [RITSCHER 21]? Wir meinen aber, daß die *Länderkunde* — auch auf der Oberstufe — das zentrale Anliegen der Geographie bleiben muß, will sie ihre „Grundrichtung“ nicht aufgeben. Und wir meinen, daß diese Grundrichtung, *die reine Anschauung und der Einblick in das Wesen der Länder, unerläßlich ist für sachliches politisches Urteilen und Handeln*, wichtiger als das Einüben politischer Spielregeln. In der *ἀντροπία* erhält „Bildung“ ihren ursprünglichen Wortsinn zurück:

1. als ein *Aufnehmen* von „Bildern“, von allseitig anschaubaren, ganzheitlichen Raum-, „Gestalten“,

2. als ein *Bilder-Zeugen*, als aktives Nachbilden der Wirklichkeit in der Phantasie; denn auch in der Geographie sind, wie SCHLÜTER [25] gesagt hat, „die Gegenstände nicht gegeben, sie müssen durch Geistes-tätigkeit erst gebildet werden“;

3. als *Erleben von Sinn-Bildern*: Die ganzheitlichen Ländergestalten sind zugleich „Urphänomene“, „Denkmodelle“, die zum Auffinden des „Fruchtbar-Elementaren“ [SPRANGER 28] führen, „Leitbilder“, die „in ihrer einmaligen individuellen Gestalt so echt wie möglich“ [WENKE 35] zu zeichnen sind.

### C.

Ich will zur Deutung der psychologischen Situation unserer Schulpugend, speziell der Primaner, nicht von den recht widersprüchlichen Darstellungen in der Literatur sondern von einer Befragung ausgehen, die eine aufgeschlossene Oberprima anlässlich eines „Studentages“ bei fast tausend Oberstufenschülern Nürnberger Höherer Schulen durchgeführt hat. Interessant war nicht nur das Ergebnis der Fragebogenaktion, sondern vor allem auch die Auslegung und Diskussion der Ergebnisse durch die Klasse.

Berufswahl und Einstellung zum Beruf waren bei einem Großteil der Befragten durch materielle Gesichtspunkte bestimmt: In welchem Beruf verdiene ich am meisten und lebe ich am bequemsten? 60 % gaben zu, daß sie mehr nützlich als ideal denken. Auch die Beschäftigung mit politischen Fragen wurde vor allem durch Nützlichkeitsüberlegungen motiviert. „Wir müssen uns doch mit der Politik und der gegenwärtigen Weltlage beschäftigen“, sagte der Referent, „weil fast bei jeder deutschen Probearbeit in der Oberstufe und regelmäßig auch im Abitur mindestens ein politisches Thema zu bearbeiten ist“. Tatsächlich schien die bald folgende Reifeprüfung diese Beweisführung voll zu bestätigen: Alle drei der Klasse zur Wahl gestellten Aufsatzthemen waren mehr oder minder politischer Natur; selbst die lateinische Version hatte einen „Aufruf Ciceros an die römische Jugend zur staatspolitischen Tätigkeit“ zum Inhalt.

Am stärksten wurde in der Klasse und mit den beteiligten Lehrern die in Anlehnung an SCHELSKYS Buch gestellte Frage diskutiert, ob die junge Generation wirklich skeptisch sei. „Diese Skepsis scheint nur vorgetäuscht, ein Mäntelchen für Vorurteile, durch die man Entscheidungen so bequem aus dem Wege gehen kann“, faßte der Sprecher der Klasse die Diskussion zusammen; „wir glauben sagen zu können, daß die Jugend anders ist als früher, materialistischer, illusionsloser, passiver, müder. Aber ist sie deshalb schlecht?“ Ein Mädchen äußerte: „Wir möchten in Ruhe gelassen werden, uns unserer Jugend freuen, das was sich uns bietet, genießen: Auto fahren, fernsehen, tanzen, gut essen. Wer weiß, wie lange wir es noch können.“

Mir scheint, daß die heutige Jugend weitgehend FREYERS Analyse bestätigt: Die jungen Menschen sind einbezogen in die „Trends“ des gegenwärtigen Zeitalters, sie sind institutionalisiert, organisiert — aber nicht mehr in tragende Gemeinschaften eingefügt, vereinzelt — aber keine Individualisten, beherrscht von nützlichen Zwecken — aber sich selbst entfremdet. Ist nicht die Schule, ihre Form der Erziehung und des Unterrichts, sind nicht wir Lehrer, wenigstens zu einem Teil, schuld

an dieser Entwicklung? Liegen heute nicht wegen der *Aufspaltung des Wissensgutes* in viele völlig getrennte Fächer „die Vorstellungsmassen im Kopf des Schülers unverbunden nebeneinander? Rührt man in der Geschichtsstunde geologische Fragen an oder läßt man in der Deutschstunde rechnen, so versagen alle Verbindungen im Bewußtsein der jungen Geister“ [SPRANGER 27]. Wird nicht durch die Überbetonung der formalen Bildungsakte, in der Mathematik und in den Sprachen, jene *Emanzipierung des Denkens*, die Herauslösung aus dem Sein gefördert, die zur Vereinzelung des Menschen führt, ihn der Natur entfremdet und jene Passivität, die reibungslose Einfügung des Menschen in das System der Kreisläufe heraufbeschwört? Ist die Emanzipierung des Menschen nicht zuletzt ein Werk der abendländischen Erziehung in der Neuzeit? Und beherrschen nicht *vordergründige Zwecke* den Unterricht, in den Augen der Schüler und der Lehrer: das Zeugnis, ein bestimmtes nützliches Wissen, eine spezielle Fertigkeit, wie das Deklinieren und Konjugieren, das Logarithmieren und Integrieren, das Analysieren und Interpretieren? Dabei „ist es ein ungeheurer Unterschied, ob Zwecke an die Stelle des Sinnes treten, das Leben beherrschen und den Sinn zerstören, oder ob die Zwecke vom Sinn beherrscht werden, dem Sinne dienen und damit selbst Anteil am Sinn gewinnen“ [KERSCHENSTEINER 13].

Sind unsere Schüler im festgefügtten Bereich ihrer pädagogischen Provinz nicht zu sehr abgesondert von der Wirklichkeit, der materiellen Sorgen enthoben, von institutionellen Sicherungen umstellt? Abgeschirmt gegen das blind wütende Schicksal, daß sie die tödliche Bedrohung nicht empfinden? Daß sie sich nicht widersetzen. Daß sie nicht mehr engagiert, sondern nur noch *Zuschauer* sind (die meisten Menschen sind heute nur Zuschauer und Zuhörer: beim Fußball, im Konzert, in der Politik und in der Kirche!).

Was ist von der Schule her zu tun? Drei Gesichtspunkte scheinen mir besonders wichtig zu sein; sie klingen zwar in den verschiedenen Plänen zur Schulreform — Rahmenplan [19], Saarbrücker Rahmenvereinbarung der Kultusminister [23], Neuordnung zur Vertiefung der Oberstufe in Bayern [15], Rahmenrichtlinien für die Gemeinschaftskunde [20] — an, werden aber meist durch die vordergründigen organisatorischen Maßnahmen überdeckt oder gar unwirksam gemacht:

1. *Einbeziehung der Schule in den Horizont der Welt*: Die „Wirklichkeits-“ oder „Erfahrungswissenschaften“ sollen gleich gewichtig neben die vorwiegend formalbildenden Fächer treten, nicht als „Neben-“ und „Wahlfächer“ ein Aschenbrödel-dasein neben den „Kernfächern“ führen. Wanderungen, Schullandheimaufenthalt, Besichtigungen, Arbeitsgemeinschaften, Kolloquien (wie sie an den „Studenten-tagen“ in der neugeordneten Oberstufe der bayerischen Höheren Schulen durchgeführt werden) fördern die Berührung und Auseinandersetzung mit der realen Welt. Vor allem aber müssen unsere Schüler jenes wirklichkeitsnahe Denken wieder lernen, das in der Anschauung wurzelt und das Goethe so meisterhaft beherrscht hat: nicht mit Formeln und Begriffen,

sondern mit den tatsächlichen Gegebenheiten zu rechnen, nicht in der Vergangenheit oder in einer utopischen Traumwelt zu wohnen sondern in der gegenwärtigen sehr realen Welt. Diese muß gesehen, gefühlt und erduldet werden.

2. *Konzentration — im personellen wie im stofflichen Sinne*: Sie wird am ehesten durch die exemplarische Methode erreicht, die am konkreten Einzelbeispiel sowohl die existentielle Beziehung zum Schüler als die ontologische Verflechtung mit anderen Bereichen der Wirklichkeit aufsucht, „den Schüler aus der Beschränktheit der Einzelwissenschaft hinausführt zu einer Gesamtauffassung der irdischen Erscheinungen“, wie es PHILIPPSON ausgedrückt hat. Oder in den Thesen WAGENSCHAINS [32]:

„I. Je tiefer man sich eindringlich und inständig in die Klärung eines geeigneten Einzelproblems eines Faches versenkt, desto mehr gewinnt man von selbst das Ganze des Faches.

II. Je tiefer man sich in ein Fach versenkt, desto notwendiger lösen sich die Wände des Faches von selber auf und man erreicht die kommunizierende Tiefe, in welcher wir als ganze Menschen wurzeln, und so berührt, erschüttert, verwandelt und also gebildet werden.“

Nach den Worten SPRANGERS ist die Heimat- und Länderkunde, die ihre Stoffe und Methoden aus den Natur- und Geisteswissenschaften entnimmt, besonders dazu berufen, der Verwissenschaftlichung und Spezialisierung entgegenzuwirken und „jene vielbeklagte Zwiespältigkeit der Weltbetrachtung und des Forschens zu überwinden, die seit Jahrzehnten unser Geistesleben durchzieht. . . . Die Wissenschaft von der Erde ist wahrlich nicht als letzte dazu bestimmt, Welt und Wissen zu einen“ [SCHMIDT 26], die alte Weisheit des Parmenides aufleuchten zu lassen:

„Τὸ γὰρ αὐτὸ νοεῖν ἐστὶν τε καὶ εἶναι.“

(„Denken und Sein gehören in dasselbe und in diesem selben zusammen.“ HEIDEGGER) \*

3. „Einsicht“ anstelle eines „instrumentalen Wissens“ [WEIZSÄCKER 34]; daß man sich selbst als Teil des Wechselspiels zwischen Mensch und Natur erkennt“ [HEISENBERG 9]. Alles ist im Fluß: „Betrachten wir alle Gestalten, so finden wir, daß nirgends ein Ruhendes, ein Abgeschlossenes vorkommt, sondern daß vielmehr alles in einer steten Bewegung schwanke“, sagt Goethe; und die moderne Naturwissenschaft hat bestätigt, „daß in der uns umgebenden realen Welt nicht die geometrischen Formen das Bleibende sind, sondern die das Werden und Vergehen bestimmenden dynamischen Gesetze“ [HEISENBERG 10]. Harmonie ist also nicht ein Zustand, sondern bildet sich stets neu in Wandlung und immerwährender Auseinandersetzung. Wie aber sind die jungen Menschen wieder in den dynamischen Prozeß der Wirklichkeit einzubeziehen? OTTO FRIEDRICH BOLLNOW [4] nennt, an-

\*) Ausführlich und mit praktischen Vorschlägen für den Unterricht habe ich den Gedanken der Konzentration in einem Referat auf dem Schulgeographentag in Saarbrücken behandelt [1].

knüpfend an die Erkenntnisse der Existenzphilosophie, drei Wege: die Ermahnung, die Begegnung und das Engagement; sie gewinnen nach der Auffassung BOLLNOWS beim veränderten Bild des gegenwärtigen Menschen eine besondere Bedeutung:

*Die Ermahnung* als Appell (JASPERS) an das Gewissen — in unserem Fall: Weckung der Verantwortung für die sachliche und menschliche Umwelt und Aufruf, die Existenz immer neu im Horizont der Welt zu vollziehen.

*Die Begegnung* als ein aus dem Leben selbst erwachsender Appell: Begegnung bedeutet, „daß eine Wirklichkeit schicksalhaft in das Leben des Menschen einbricht, die ihn erbarmungslos aus seinen bisherigen Gewohnheiten herausreißt, die ihn zur Auseinandersetzung zwingt und so in seinen Tiefen erschüttert“ [BOLLNOW]. Sie ist immer zugleich „exemplarische Begegnung“, epochemachendes, einmaliges Ereignis, wie es SCHEUERL [24] in Anlehnung an MAX SCHELER am Beispiel der Bekehrungsgeschichte Buddhas erläutert hat. Ist der irdische Raum nicht eine solche Wirklichkeit, „die schicksalhaft in das Leben des Menschen einbricht“: die Heimat oder die verlorene Heimat, Berlin, Deutschland, Kuba, Afrika, die Erdoberfläche als Ganzes; oder ein Fluß, ein Berg, ein Bauernhof?

*Das Engagement*, am besten wohl mit „Einsatz“ zu übersetzen: der Einsatz für einen Menschen oder eine Sache. Erst in der Entscheidung für das eine und damit gegen das andere wird die eigene Existenz erlebt, in die Wirklichkeit gegründet. — Ein Geographieunterricht, der solchen „Einsatz“ bei den Schülern mobilisieren soll, muß deshalb *aktuell, für die persönliche Existenz bedeutsam* und in einem umfassenden Sinne *politisch* sein. Er muß die Polarität zwischen Ich und Umwelt, Eigeninteresse und Gemeinwohl, Bewahrung und Fortschritt bei seinen Unterrichtsgegenständen zum Ausdruck bringen.

Ich will die Forderungen, die an den modernen Erdkundeunterricht gestellt werden müssen, zusammenfassend durch ein Bild verdeutlichen: Das Leben auf dieser unserer Erde gleicht einer Symphonie, einer Symphonie ohne vorgezeichneten Plan, die sich aus einer großen Zahl von Stimmen, kontrapunktisch vielfältig verschlungen, entwickelt. Die Symphonie ist voller Spannung, immer neue Melodien treten hinzu, harmonische Klänge wechseln mit Dissonanzen, scharfe Akzente mit gleichmäßig dahinfließenden Passagen. Jeder ist aufgerufen mitzuspielen, seine eigene Stimme in die Symphonie einzufügen, ihr wohl auch eine neue Wendung zu geben. Aber welches Können, welches Maß an Einsicht und Einfühlung setzt ein solches Mitwirken voraus! Jede melodische Linie muß sich in das Ganze einfügen, sonst werden Melodie, Rhythmus und Harmonik der Symphonie in Unordnung gebracht. Wie sehr muß der planende und wirtschaftende Mensch „länderkundig“ sein — und zwar immer mehr, je lauter tönende Instrumente er spielt, je wirksamere Werkzeuge der Technik er handhabt!

Die Geographie hat das Sehen und das Einfühlen zu lehren, den Überblick — und das Erkennen der Kleinräume und der Einzelfaktoren;

sie hat den Schauplatz durchsichtig zu machen, auf dem jede menschliche Existenz sich abspielt, den Schauplatz mit den Kulissen und der Beleuchtung, d. h. den natürlichen Gegebenheiten, mit den Mitspielern (der menschlichen Gesellschaft) und mit all den Verwandlungen und neu hinzugekommenen Requisiten (den Wirkungen menschlichen Tuns). Diese Einsicht ist auch die Voraussetzung für jedes politische Urteilen und Handeln. „Unvoreingenommene voraussetzungslose Sachlichkeit“, nach ERBE [5] die Grundeinstellung und innere Haltung der Höheren Schule, ist zugleich der wertvollste Beitrag, den sie zur politischen Bildung zu leisten hat. Wir wollen doch „Mitspieler“ erziehen, nicht „Spielbälle“ aus der Schule entlassen. Wollen wir neben dem heute so laut tönenden Wort vom *ζῶον πολιτικόν*, dem animal sociale, jenes andere griechische Wort *καλὸς κ' ἀγαθὸς ἀνθρώπος* nicht vergessen; den „schönen und guten Menschen“, der zum *Sein* zugehört, der sich um die *Deutung der natürlichen und menschlichen Umwelt* bemüht, und der als Wissender und Denkender sich verantwortlich weiß, *mitschuldig an der gegenwärtigen Welt*. Gerade der homo faber unseres technischen Zeitalters muß ein „schöner und guter Mensch“ sein, soll die Welt schön und gut sein, in der er wirkt und die er umgestaltet.

#### Literatur

1. LUDWIG BAUER: Die Bedeutung der Erdkunde im Rahmen der Konzentration der Oberstufe der Höheren Schulen. München 1960.
2. FRITZ BLÄTTNER: Das Gymnasium. Heidelberg 1960.
3. H. BOBEK und J. SCHMITHÜSEN: Die Landschaft im logischen System der Geographie. Erdkunde III, H. 2—3 (1949).
4. OTTO FRIEDRICH BOLLNOW: Das veränderte Bild vom Menschen und sein Einfluß auf das pädagogische Denken. In: Erziehung wozu? Stuttgart 1956.
5. HANS-WALTER ERBE: Die Höhere Schule. In: Die Pädagogik im 20. Jahrhundert. Stuttgart 1960.
6. WILHELM FLITNER: Hochschulreife und Gymnasium. Heidelberg 1959.
7. HANS FREYER: Theorie des gegenwärtigen Zeitalters. Stuttgart 1961.
8. WOLFGANG HARTKE: Die Bedeutung der geographischen Wissenschaft in der Gegenwart. 33. Deutscher Geographentag in Köln 1961.
9. WERNER HEISENBERG: Das Naturbild der heutigen Physik. Hamburg 1959.
10. ders.: Wandlungen in den Grundlagen der Naturwissenschaft. Stuttgart 1959.
11. EDMUND HUSSERL: Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik. Hamburg 1948.
12. DAVID KATZ: Gestaltpsychologie. Basel 1948.
13. GEORG KERSCHENSTEINER: Theorie der Bildung. Leipzig und Berlin 1928.
14. THEODOR LITT: Denken und Sein. Stuttgart 1948.
15. NEUGESTALTUNG der Oberstufe an den Höheren Schulen in Bayern. Bekanntmachung vom 7. Dezember 1959. Amtsblatt des bayer. Staatsmin. f. Unterricht und Kultus Nr. 24. München 1959.
16. HEINRICH NEWE: Die Neugeburt der Erdkunde als Bildungsfach. Geographische Rundschau 1962, H. 3.
17. AIBRECHT PENCK: Ziele des geographischen Unterrichts. In: Beiträge zum erdkundlichen Unterricht. I. Leipzig 1919.

18. ALFRED PHILIPPSON: Inhalt, Einheitlichkeit und Umgrenzung der Erdkunde und des erdkundlichen Unterrichts. In: Beiträge zum erdkundlichen Unterricht. I. Leipzig 1919.
19. RAHMENPLAN zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens. Stuttgart 1959.
20. RAHMENRICHTLINIEN für die Gemeinschaftskunde in den Klassen 12 und 13 der Gymnasien. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 5. Juli 1962. In: Die Höhere Schule 1962, H. 11.
21. HANS RITSCHER: Gemeinschaftskunde in der Oberstufe des Gymnasiums. Gesellschaft, Staat, Erziehung 1962, H. 2.
22. HEINRICH ROTH: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Berlin-Hannover-Darmstadt 1958.
23. SAARBRÜCKER Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 29. Sept. 1960. In: Die Höhere Schule 1961, H. 2.
24. HANS SCHEUERL: Die exemplarische Lehre. Tübingen 1958.
25. OTTO SCHLÜTER: Die Stellung der Geographie des Menschen in der erdkundlichen Wissenschaft. Berlin 1919.
26. PETER HEINRICH SCHMIDT: Philosophische Erdkunde. Stuttgart 1937.
27. EDUARD SPRANGER: Der Bildungswert der Heimatkunde. Stuttgart 1952.
28. ders.: Die Fruchtbarkeit des Elementaren. In: Pädagogische Perspektiven. Heidelberg 1951.
29. KURT STRUNZ: Pädagogische Psychologie für höhere Schulen. München 1959.
30. ROBERT ULSHÖFER: Der Gymnasialunterricht. Stuttgart o. J.
31. RUDOLF VÖLKEL: Erdkunde heute. Frankfurt/M. 1961.
32. MARTIN WAGENSCHNEIDER: Das exemplarische Lehren. Schriften zur Schulreform, H. 11. Hamburg 1958.
33. HEINRICH WEINSTOCK: Arbeit und Bildung. Heidelberg 1956.
34. C. F. VON WEIZSÄCKER: Die Geschichte der Natur. Göttingen 1956.
35. HANS WENKE: Die Problematik des Leitbildes in der Höheren Schule. In: Der Gymnasialunterricht, H. 4. Stuttgart o. J.