

geographische  
*revue*

Zeitschrift für Literatur und  
Diskussion

Jahrgang 16 · 2014 · Heft 1

Wiedergelesen

# geographische

*revue*

Jahrgang 16 · 2014 · Heft 1

Editorial 5

## Essays

Jürgen Kriz 7  
Aspekte „wissenschaftlicher“ Faktengläubigkeit –  
und ihr Nutzen

Hans-Dietrich Schultz 20  
Fach unter Fächer oder was sonst?  
Eine disziplinhistorische Skizze zur deutschen Geographie

## Wiedergelesen

Peter Dirksmeier 55  
Der Begleittext der Revolution: Gerhard Hards „Die  
,Landschaft‘ der Sprache und die ,Landschaft‘ der  
Geographen“ wiedergelesen

- 64 Hans Jürgen Böhmer  
Zur Integrität der Geographie
- 71 Alexandra Budke  
Lehrerbildung in einer diffusen Disziplin
- 79 Detlef Kanwischer  
Spuren lesen und geographische Bildung
- 90 Marc Redepenning  
Wider die Totalität: Gerhard Hard, wissenschaftliche  
Selektivität und die unklare Rolle  
Luhmanns. *Die Geographie* wiedergelesen
- 99 Pascal Goeke  
Die Kontingenzsetzung von allem. Hards  
Aufsätze zu Landschaft und Raum

## Impressum

Herausgeber, Selbstverlag:  
Geographische Revue e.V.  
Redaktion:  
Wolfgang Aschauer, Günther Beck, Jörg  
Becker (verantwortlich für diese Ausgabe)  
Druck:  
Rhiem Druck GmbH, 46562 Voerde  
Layout und Satz:  
Günter Raabe, 37079 Göttingen  
Copyright:  
Geographische Revue e.V.  
ISSN: 1438-3039  
Das Einzelheft kostet 12,00 EUR (zzgl.  
Versandkosten), das Jahresabonnement  
22,00 (private Abnehmer) bzw. 35,00 EUR  
( Institutionen; zzgl. Versandkosten).

Die geographische *revue* erscheint  
zweimal im Jahr.  
Redaktions- und Bestelladresse:  
Geographische Revue  
Zwoller Str. 33, 46485 Wesel  
Die Redaktion lädt alle Interessenten zur  
Mitarbeit ein. Für unverlangt eingesandte  
Manuskripte kann jedoch keine Gewähr  
übernommen werden.  
Rezensionsexemplare (bitte zwei Exem-  
plare) werden erbeten an:  
Prof. Dr. Wolfgang Aschauer  
An der Reitbahn 15 b  
24937 Flensburg  
Internet: [www.geographische-revue.de](http://www.geographische-revue.de)

---

## Editorial

Die aktuelle Geographie ist vielfältig und bejahend. Wo vor einiger Zeit nur Landschaften, manchmal auch Wirtschafts-, Kultur- und Sozialräume mit ihren jeweiligen Geographien existierten, tummeln sich heute Räume alltäglicher Regionalisierungen, wahrgenommene Räume, gefühlte, affektive, identitätsbesetzte und viele andere Räume bzw. Geographien. Diese Geographien sind positiv, d. h. sie verstehen sich als Abbilder einer Vielfalt von real vorhandenen Räumen. Zugleich verstehen sich diese Geographien (oft) auch als gesellschafts- oder kulturkritisch.

Gerhard Hard feiert dieses Jahr seinen 80. Geburtstag. Seine Schriften zeichnen sich durch mancherlei Qualitäten aus; nur eines fehlt: Er war nie ein Vertreter einer positiven Geographie. Er gehört bis heute zu den wenigen Geographen, die statt dessen Wissenschaftskritik betreiben, d. h. zeigen, wie eine Wissenschaft sich ihre Gegenstände konstruiert und dabei oft vergisst (oder auch systematisch ausblendet), dass sie diese Gegenstände selbst geschaffen hat, aber glaubt, sie in der Wirklichkeit als solche vorgefunden zu haben.

Wissenschaftskritik als heute in der Geographie unterrepräsentiert zu bezeichnen, wäre eine nachgerade groteske Untertreibung; vielmehr ist sie als nicht existent anzusehen. Doch warum ist das so? Ist Wissenschaftskritik, wie sie auch Gerhard Hard betrieben hat und betreibt, heute obsolet? Ist der Fortschritt positiver Wissenschaft in einem Ausmaß wichtiger und attraktiver geworden, dass Kritik sich mit Notwendigkeit und auch zu Recht im wissenschaftlichen Abseits wiederfindet? Ja, ist das wissenschaftliche Arbeiten an einer besseren oder zumindest besser funktionierenden Gesellschaft nicht wesentlich bedeutsamer als eine übergenaue Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Axiomen, Theorien und Methoden?

Wohl kein anderer Geograph hat die Entwicklung des Fachs über lange Jahre so kritisch begleitet wie Gerhard Hard. Wissenschaftskritik und Widerspruchsgeist zeichnen sein Werk aus, das viele Geographen immer wieder inspiriert und zu kritischem Denken angeregt hat, das aber auch viel Kritik erntete. Aus Anlass seines Geburtstags möchte sich die geographische revue von Neuem mit den Schriften Gerhard Hards auseinandersetzen und den Lesern mögliche Lesarten des Hardschen Werks vermitteln.

Im Vordergrund steht dabei der Gedanke, was die heutige Generation von Geographen von dem Werk lernen kann, oder aber was aus heutiger Sicht an ihm kritisch zu beurteilen ist.

Die Redaktion



Jürgen Kriz ■

## Aspekte „wissenschaftlicher“ Faktengläubigkeit – und ihr Nutzen

### 1 Zur Verantwortungslosigkeit „objektiver Tatsachen“

Wir leben in einer Zeit, in der eine globalisierte Vernetzung zahlreicher Prozesse sowie deren möglichst weitreichende Ökonomisierung unter dem Stichwort „Effizienz“ auch die Rahmenbedingungen für Wissenschaft konstellieren. Dies begünstigt eine Perspektive auch auf wissenschaftliches Tun, der zufolge schnell umsetzbare und verwertbare „Fakten“, die zudem in Produkte einfließen können, zum Maßstab von Wertschätzung und den damit verbundenen Mitteln für Forschung, Stellen und andere Ressourcen geworden ist. „Technik“ in jeder Form – von der funktionellen Umgestaltung der Materie im Sinne von Maschinen und Werkzeugen (im weitesten Sinne) bis hin zu Psycho-Techniken oder Lern-Techniken – dürfen daher mit höheren Zuwendungen rechnen als beispielsweise die Kultur- oder gar die Geisteswissenschaften, die bestenfalls in den Strohuern politischer Opportunität kurzlebige Beachtung und Zuwendung (auch: finanzielle) erfahren.

Die zunehmende Zahl erbrachter Ergebnisse in allen Wissenschaftsdisziplinen bei gleichzeitiger Steigerung der vermeintlichen Effektivität der Studiengänge in Form von Studienzeitenverkürzung hat weitgehend dazu geführt, dass immer mehr Fakten vermittelt und abgefragt werden, während den Fragen nach deren Entstehungskontexte, und damit nach den Rahmenbedingungen für valide Umsetzungen, kaum noch Zeit und Bedeutung beigemessen wird. Obwohl das menschliche Gehirn längst im Wettlauf mit jedem billigen Computerspeicher hoffnungslos unterlegen ist, wird immer noch viel zu viel Wert auf Faktensammlungen gelegt. Zu wenig beachtet wird hingegen die wichtigere Fähigkeit des Gehirns zur integrativen Reduktion und kreativen Neu-Kontextualisierung („Reframing“).

Dies schürt den Glauben an eine Welt und deren sozialen Teilbereich „Wissenschaft“, bei der es vor allem auf Befunde ankäme, die man durch sorgfältiges Beobachten und geschicktes Hantieren „erheben“ und registrieren könne, um so daraus wahre Erkenntnisse, aggregativ strukturiert zu möglichst wahren Theorien, ableiten zu können – eine Sichtweise, welcher noch Ende des 19. Jahrhunderts nicht nur interessierte Laien, sondern auch die ganz überwiegende Zahl der Wissenschaftler, zumindest der Naturwissenschaftler, zugestimmt hätte.

Die Orientierung an diesem Leitbild hat sich nun auch in Bereiche ausgedehnt, die sich mehr oder minder gern als „Naturwissenschaften“ fühlen und ausgeben möchten – vielleicht um von der oben beschriebenen Anerkennung und den Ressourcen der Gesellschaft etwas mehr abzubekommen. Dies gilt beispielsweise für Disziplinen wie die Geographie und Psychologie, deren Betrachtungs- und Forschungsgegenstände sich nicht auf naturgegebene Objekte beziehen. Denn nicht Landschaften oder menschliche Organismen sind es letztlich, worum es in diesen Disziplinen geht, sondern um deren bedeutungsgenerierende Funktionen in Kontexten menschlichen Handelns.

Gerhard Hard hat in seinen Schriften stets versucht, einer allzu faktenorientierten und -gläubigen Auffassung seiner Disziplin, der Geographie, durch umfangreich und sorgfältig betriebene Wissenschaftskritik entgegenzuwirken. Dies war und ist ebenso verdienstvoll wie offensichtlich unbeliebt:<sup>1</sup> Jedenfalls ist es ihm nicht gelungen, einen bedeutsamen Teil junger Wissenschaftler von dem Irrglauben abzuhalten, dass ihre Forschungsgegenstände einfach so gegeben wären und nicht vielmehr Konstruktionen innerhalb von sozialen Prozessen sind, welche die Realität erst reifizierend konstituieren.

Dies ist umso erstaunlicher, als sich die modernen Naturwissenschaften – zumindest in den Worten ihrer führenden Vertreter – seit mindestens einem halben Jahrhundert von dem Leitbild einer positiven Wissenschaft verabschiedet haben. So fasste beispielsweise der Quantenphysiker und Nobelpreisträger Werner Heisenberg bereits Mitte des 20. Jahrhunderts den Erkenntnisstand des veränderten Welt- und Wissenschaftsbildes wie folgt zusammen: „Wenn von einem Naturbild der exakten Naturwissenschaften in unserer Zeit gesprochen werden kann, so handelt es sich eigentlich nicht mehr um ein Bild der Natur, sondern um ein Bild unserer Beziehung zur Natur.“ (Heisenberg 1955:21).

Wenn in Relation dazu in so mancher Wissenschaftsdebatte der Anspruch vorgetragen wird, man wolle „Tatsachen“ „objektiv feststellen“, so ist dies nicht nur maßlos im Vergleich zur Bescheidenheit moderner Physik. Eine solche Position ist letztlich auch verantwortungslos: Denn wer so spricht, drückt sich um die Verantwortung herum, dass es um *seine* Beziehung zur Welt geht, wenn er so tut, als könne er quasi unbeteiligt, objektiv und unschuldig diese Welt in ihren geographischen oder psychologischen Aspekten beschreiben.

Eine verantwortungsvolle Position gibt also nicht vor, ein Bild der Welt zeichnen zu können, ohne dabei zugleich sich in seiner Beziehung zur Welt zu berücksichtigen – quasi als Zeichner mit einem bestimmten Standpunkt und mit der davon beeinflussten Perspektive. Dieser Verantwortlichkeit des Menschen auch beim Wissen-Schaffen lässt sich nur durch die Berücksichtigung intensiv betriebener Wissenschaftskritik gerecht werden – eine Kritik, welche immer wieder hinterfragt, welche impliziten Motive und Kräfte bei der Konstitution der vermeintlichen „Fakten“ im sozialen Prozess Wissenschaft wirken und was verantwortliches Umgehen mit den Forschungsressourcen bedeuten könnte. Dies schließt die Frage mit ein, welches überhaupt die relevanten Fragen sind, auf die versucht wird Antworten zu geben – und nach welchen Kriterien dies beurteilt werden kann.



## 2 Hochschul-Rankings – ein Beispiel für Faktengläubigkeit

Wie hartnäckig der Glaube an „objektive Fakten“ sein kann, lässt sich am Beispiel der Debatte um die Hochschulrankings Anfang der 90er Jahre erhellen: 1989 wurde vom SPIEGEL das erste Universitäts-Ranking in der Bundesrepublik veröffentlicht. Dies war ein diskutierenswerter Ansatz. Doch trotz der recht einhelligen, massiven Kritik unter den Methodikern (Gräf 1991, Kreutz 1991, Kromrey 1992, Scheuch 1993 – um nur wenige zentrale Arbeiten zu nennen) drohte dieser Ansatz durch eine weitere Erhebung nach dem gleichen Muster zu einer Art Standard zu werden. Statt mit einer Perspektive eine inhaltliche Diskussion zu eröffnen, schien diese Zugangsweise zunehmend zur alleinigen Antwort auf die Frage „Welche Uni ist die beste?“<sup>2</sup> zu werden. Es war dringend an der Zeit, durch öffentlich diskutierte Alternativen der Pluralität der Perspektiven darüber, was „das beste“ ist, wieder Ausdruck zu verleihen.

In der Tat wirkte, im Nachhinein betrachtet, die von mir beratene STERN-Image-Analyse von 1993 (vgl. Kriz 1994) wie ein Befreiungsschlag: In kurzer Zeit erschien von einer größeren Zahl von Zeitschriften unterschiedliche Rankings mit unterschiedlichen Zugängen und ebenso unterschiedlichen Ergebnissen. Die breite öffentliche Diskussion über Sinn und Unsinn von Messungen der „Güte von Universitäten“ war eröffnet. Und bald war fast jedermann klar, wie sehr eine Antwort auf die Frage mit dem jeweiligen methodischen Zugang zusammenhing – zumindest war der allgemeine Glaube an „die“, eine, richtige, Ranking-Methode zerstört. Zur Zeit ihres Entstehens und der Veröffentlichung 1993 aber wurde die STERN-Studie von vielen Journalisten und auch einigen Wissenschaftlern attackiert,<sup>3</sup> weil es sich nicht um „objektive Daten“ handeln würde (welche dem SPIEGEL-Ansatz naiver Weise unterstellt wurden). Die Hauptkritik seitens der methodischen Nicht-Fachleute war somit weniger die vollmundige und inadäquate Schlagzeile des STERN, „Welche Uni ist die beste?“<sup>4</sup>. Vielmehr ging es um die Forderung, dass ein Ranking doch „objektive“ Daten erheben und darstellen solle.

Aber abgesehen davon, dass in die Qualität einer Universität ohnedies subjektive Bewertungen einiger elementarer Sachverhalte einfließen (was natürlich auch beim SPIEGEL der Fall war) – wie z. B. „Güte“ einer Vorlesung, didaktische „Qualität“, „Ausmaß“ der Betreuung etc. –, so käme selbst bei einer Beschränkung auf „rein objektive Fakten“ die Subjektivität spätestens bei der Gewichtung der einzelnen „Fakten“ wieder ins Spiel. Auch „objektive“ Daten sind nämlich selten unmittelbar sinnvoll vergleichbar, sondern müssen zu Indizes verrechnet werden, für die es grundsätzlich ein ganzes Spektrum an Alternativen gibt. Man kann sich bei der Wahl einer bestimmten Alternative daher nicht auf irgendeinen „wahren, objektiven“ Index berufen. Hierzu ein Beispiel:

Nehmen wir den einfachsten Fall: 2 Fakultäten A und B desselben Faches an 2 Universitäten. Leicht erfassbar scheinen die Drittmittel/Jahr (oder besser: in den letzten 3 Jahren) in Euro-Beträgen zu sein. Nehmen wir darüber hinaus an, A habe 5 Mill., B aber 8 Mill. bekommen; die Anzahl der Wissenschaftler bei B sei doppelt so groß wie in A, und die Studenten A/B verhalten sich wie 1/1,5.

Obwohl dieser konstruierte Sachverhalt viel einfacher ist, als es reale Verhältnisse erwarten lassen, kann man schon hier fragen: Was sagt das nun aus? Welche Fakultät ist (hinsichtlich der Drittmittel) die „wirklich“ bessere? Folgende stilisierte Argumentation könnte geführt werden:

- i) B ist besser als A, denn 8 Mill. sind natürlich weit mehr als 5 Mill.
- ii) Aber B hat auch mehr Wissenschaftler (vielleicht aufgrund der unterschiedlichen Detailfächer-Struktur); dividiert man daher durch die Anzahl der Wissenschaftler, so ist natürlich A besser als B.
- iii) Aber dagegen steht wieder, dass über Drittmittel ja auch Stellen eingeworben werden; man kann B nicht dafür „statistisch bestrafen“, dass mit mehr Mitteln auch mehr Stellen eingeworben wurden. Man sollte daher vielleicht nur die „Stamm-Stellen“ zählen. Nehmen wir an, diese wären so leicht erfassbar und gegen Drittmittelstellen klar abgrenzbar (was keineswegs in der Realität so einfach ist). Das Verhältnis A/B sei dabei nur noch  $1/1,3$  – also, müsste man folgern, ist B doch besser als A.
- iv) Doch sofort ergibt sich der nächste Einwand: A und B sind strukturell verschieden; A ist eine „klassische“ Universität, bei der vergleichsweise wenige Professoren jeweils über einen Stab von Mitarbeitern verfügen; B hingegen ist eine jener Universitäten, wo die meisten Professoren nur einen oder zwei Mitarbeiter haben. Man darf daher nur die Professoren zählen, die ja die Drittmittel verantwortlich einwerben. Bei dieser Berechnung ergäbe sich nun doch wieder, dass A besser als B ist.
- v) Natürlich gibt es auch hier wieder sofort einen Gegeneinwand: Gerade wegen der strukturellen Unterschiede darf man nicht einfach Professoren zählen: Denn Mitarbeiter leisten schließlich die Infrastruktur für Antragstellung und Durchführung, während der Professor ja eher Manager ist. Außerdem verbrauchen die Mitarbeiter ja auch den größten Teil der Mittel (an Personalkosten) – zählt man nur Professoren, wäre A bevorteilt; „eigentlich“ ist doch B besser ...

Man ahnt schon, dass diese Debatte seitenlang so weitergehen könnte, besonders wenn man nun beginnt, Studentenzahlen einzubeziehen – etwa indem man berechnet, wie viele Drittmittel/Student vorhanden sind. Aber: wo viele Projekte und Drittmittel sind, da gehen vielleicht auch die Studenten hin und senken den Schnitt wieder ... etc.

Es zeigt sich somit, dass selbst bei einer so gekünstelt einfachen Ausgangslage bei genauerem Hinsehen keine triviale Aussage möglich ist. Die anhand „harter, klarer Fakten“ ersehnte einfache Rangfolge zumindest zweier Fachbereiche (geschweige denn ein Ranking über 50 Universitäten - unter Einbeziehung unterschiedlicher Fächer, ja vielleicht sogar die Summierung über unterschiedliche Aspekte) wird zunehmend „subjektiver“, und eine Frage des Diskurses.

Noch weit fragwürdiger allerdings war der Ansatz des SPIEGEL, denn hier wurden keine „Fakten“ von den Universitätsverwaltungen erhoben, sondern Studierende über solche „Fakten“ befragt. Studenten – auch im Hauptstudium – können aber meist nur über die Zustände an ihrer eigenen Uni etwas aussagen. Um darauf Rankings aufzubauen, müssen

diese Urteile aber als relationale Größen gewertet werden, für die es auch bei messtheoretisch großzügigster Auslegung keine Grundlage gibt.

So ist z. B. der Bestand an wichtigen Büchern und deren Ausleihbedingungen zweifellos ein wichtiger Aspekt der Studienbedingungen. Muss aber schon bezweifelt werden, dass Studenten das Ausmaß „wichtiger“ Bücher besser beurteilen können als ihre Dozenten (die ja schließlich ebenfalls nach ihrer Fachkenntnis für diese Auswahl sorgen), so ist es noch fragwürdiger, ob ein Hamburger Student den Bücherbestand in Hamburg mit dem in München (und allen anderen Unis) vergleichen kann – ohne jemals dort gewesen zu sein. Genau dies ist aber eine notwendige Voraussetzung, damit der Vergleich der Hamburger und der Münchner (und aller anderen) in Form eines Rankings irgendeinen empirischen Sinn hat.

Selbst solche, dem Laienverstand zunächst suggestiv als „objektiv“ erscheinende Größe wie „Bücherzahl“ oder „Ausleihe“ wird vor diesem Hintergrund also zu nichts anderem als einer Meinung. Wobei der Relation zwischen diesen Meinungen – dem Ranking also – zusätzlich die notwendige empirische Basis fehlt.

Da Studenten nur über ihre eigene Uni etwas aussagen, muss natürlich an jeder relevanten Uni und in jedem relevanten Fach gefragt werden. Dies treibt die Stichprobe und damit die Kosten für eine seriöse Erhebung in ungewöhnliche Höhe. Die vom SPIEGEL 1989 befragte Zahl von 6000 Studenten – 1992 nun über 10.000 – klingt für den Laienverstand zwar gewaltig, reduziert sich aber auf 12 bzw. 18 Studenten pro Fach und Uni (bei Doppelfächern in der zweiten Studie ggf. mehr).

Selbst bei seriösester Stichproben-Erhebung mit Interviewern, die jeder Versuchung widerstehen, auf dem Campus die leicht erreichbaren Studenten-Gruppen anzusprechen, sind 12 bzw. 18 Studenten aus Fächern mit einigen tausend Studenten kaum eine repräsentative, aussagefähige Auswahl. Bei 18 Personen umfasst dieser Unsicherheitsbereich bei einem „wahren Wert“ von 50% das Intervall von 27% - 73%. Im SPIEGEL-Ranking wurde aber bereits „Unterschiede“ von weniger als 1% interpretiert. Zwar war hier gegen den Vorwurf mangelnder Repräsentativität argumentiert worden, dass die befragten Studenten „Experten“ wären (womit sich die Frage der Repräsentativität in der Tat anders stellt). Die empirischen Daten der SPIEGEL-Studie widerlegen aber klar diese Vermutung: Wenn nämlich Personen sinnvoll als „Experten“ angesehen werden können, so bedeutet dies empirisch, dass die Varianz ihrer Urteile relativ klein sein sollte. Faktisch aber zeigen die SPIEGEL-Daten eine sehr hohe Varianz der jeweiligen Urteile pro Fach, Uni und Frage. Damit werden dann Stichprobeneffekte und Fragen der Repräsentativität und Stabilität/Reliabilität hoch bedeutsam.

Es gab also gute Gründe, diesem Ansatz nicht das Monopol hinsichtlich Methodik und Ergebnis zur komparativen Bewertung deutscher Universitäten zu überlassen. Vielmehr schien es sinnvoll zu sein, das Bild der „Universitäten“ um die Perspektive der Reputation unter Kollegen zu bereichern. Statt allerdings scheinbar „objektive“ Daten zu erheben, wurde in der STERN-Studie bevorzugt, direkt das „Image“, d. h. Meinungen und subjek-

tive Urteile der Professoren abzufragen. Diese sind durchaus nicht so beliebig, wie es manche Kritiker suggerieren – ein Professor kennt aus Studium, Assistentenzeit und Karriere in der Regel mehrere Fakultäten aus eigener Anschauung, hinzu kommen Vorträge, Kongresse, gemeinsame Projekte, Gutachtertätigkeit usw. Weitaus wichtiger ist aber der Aspekt, dass Professoren-Bewertungen im Sozialsystem Wissenschaft im Gegensatz zu Studenten-Meinungen faktisch *wirksam* werden – unabhängig davon, wie begründet sie letztlich sind – weil Professoren eben Entscheidungsträger und „Weichen-Steller“ in diesem System sind.

Auf die Details muss hier nicht eingegangen werden (vgl. Kriz 1994). Allerdings ist ein ebenso bemerkens- wie nachdenkenswertes Ergebnis, dass die (Vor-)Urteile eine außerordentlich hohe Reliabilität und Stabilität aufwiesen: Professorinnen und Professoren wurden in zwei Wellen im Abstand von einigen Wochen an 13 bzw. 15 Universitäten befragt und die Analysen zunächst für beide Erhebungswellen getrennt berechnet. Auf der Ebene der für die Publikation intendierten Aussagen (Rangreihen, bzw. die den Rangreihen zugrunde liegenden Mittelwerten) wurde für beide Erhebungswellen über je 51 Universitäten korreliert („Reliabilität“). Eine solche Vorgehensweise darf gegenüber Alternativen (zufällige Teilung des Datenmaterials) als absoluter „Härtetest“ für die Aussagen-Stabilität gewertet werden. Diese Reliabilitätskoeffizienten lagen zwischen .91 bis .98 – das sind für empirische Daten schlicht Spitzenwerte. Konkret bedeutet dies, dass z. B. für die Kernfrage dieser Untersuchung – nach dem Renommee der Wissenschaftler (Frage 8) – die Reihung der mittleren Bewertungen (über die Fächer hinweg) aller 51 Universitäten frappierend zwischen beiden Erhebungswellen übereinstimmt: Von der im STERN veröffentlichten Rangreihe wichen 25 Universitäten nur um maximal 2 Ränge ab; für weitere 20 Universitäten war die Abweichung maximal 5 Rangplätze. Und nur für 6 Universitäten ergaben sich Abweichungen von 6-10 Rängen. Dies zeigt, dass offensichtlich ebenso verbreitete wie stabile „Sichtweisen“ in den Köpfen der Professoren über eine Rangreihung deutscher Universitäten existieren (bzw. zumindest in den 1990er Jahren existierten), die – nochmals: unabhängig von deren Begründetheit – wohl kaum irrelevant für Karrierechancen von Studierenden und Fachkollegen sein dürften.

Dass allerdings solche Daten über stabile Vorurteile viel brisanter und relevanter sein können als Vermutungen von wenigen Studierenden über „objektive Daten“ an Universitäten, wo sie nie waren, scheint vielen Menschen – auch Akademikern und gar Professoren – kontraintuitiv zu sein. „Bücher“ kann man anfassen und ihre Zahl in einer Bibliothek (gegebenenfalls!) bestimmen. Also, so die Schlussweise, handelt es sich hier um „objektive“ Daten – auch wenn man z. B. einige Studenten aus Hamburg fragt, wie sie den Bestand der Bücher ihrer Universität im Vergleich zu München, Frankfurt oder Köln einschätzen. Dass diese Vermutungen, wie sich anhand der großen Varianz zeigte, nahezu beliebig sind, hielt weder den SPIEGEL noch etliche Autoren diverser Zeitungs- und Zeitschriftenartikel<sup>5</sup> davon ab, diese Ergebnisse als „objektive Fakten“ anzusehen und die Ergebnisse über die stabilen Urteile in der STERN-Image-Analyse als „rein subjektiv“ zu brandmarken<sup>6</sup>.

Diese Debatte um die vermeintliche „Objektivität“ und „Subjektivität“ von Daten spiegelt nur exemplarisch eine weit verbreitete Tendenz wider, die oben benannte Verantwortung für bestimmte Positionen in gesellschaftlichen Diskursen (einschließlich der in wissenschaftlichen Gesellschaften) zu verschleiern oder gar zu leugnen und sich, seine Interessen und die daher gewählte Methodik hinter scheinbar objektiven Gegebenheiten zu verbergen. Die dabei scheinbar objektiv gemessenen Sachverhalte kann, ja muss man daher oft als Vermessenheit bezeichnen.

### **3 Exakte Messungen im Dienste der Rassenideologie des 19. Jahrhunderts**

Doch auch wenn der Trend deutlich zugenommen haben mag, in naiv-unreflektierter Weise die erzeugten Diskursgegenstände und die dabei eingenommenen Perspektiven als objektive Faktizität auszugeben, ist eine derartige Vermessenheit keineswegs völlig neu. So beteiligten sich beispielsweise Mitte des 19. Jahrhunderts zahlreiche – auch heute noch in Lehrbüchern als „renommierte Gelehrte“ ausgewiesene – Forscher an dem Programm, die damals gängigen rassistischen Ansichten „wissenschaftlich“ zu unterstützen bzw. zu „beweisen“. Auch diese Beweise erfolgten auf der Basis von scheinbar harten objektiven Daten aus dem Bereich der aufblühenden naturwissenschaftlich orientierten Humanwissenschaften und unter Verwendung akribischer Messmethoden. Ausgangspunkt waren Arbeiten von Samuel G. Morton, der damals mehrere Bände von Messwerten und Tabellen über Hirnvolumina veröffentlichte. Diese Daten basierten auf seiner, der insgesamt wohl umfangreichsten, Sammlung von Schädeln, welche er zwecks Messung anfangs mit Senfkörnern, später mit Bleischrot füllte. Vor dem Hintergrund der allgemein gängigen Annahme, dass die Hirngröße unmittelbaren Aufschluss über den Entwicklungsstand bzw. die angeborenen geistigen Fähigkeiten gebe, konnte er so das Vorurteil bestätigen, dass Weiße ganz oben, Indianer in der Mitte und Schwarze ganz unten in der Hierarchie stünden (bei Weißen übrigens Teutonen und Angelsachsen oben, Juden in der Mitte und Hindus unten).

Ähnlich argumentierte der französische Chirurg und Anthropologe Paul Broca (1824-1880 – dem zu Ehren heute noch das motorische Sprachzentrum im Vorderhirn Broca-Zentrum genannt wird): Mittels verschiedener Schädel- und Körpermessungen und daraus konstruierter Indizes versuchte er, die angeborene Dummheit minderwertiger Rassen zu belegen: Für eine Stichprobe von 60 Weißen und 35 Schwarzen ergab sich dabei eine durchschnittliche Schädelgröße hinter dem Hinterhauptsloch von 100,385 Millimetern für Weiße und 100,875 Millimetern für Schwarze, aber eine Schädelgröße vor dem Hinterhauptsloch von 90,736 zu 100,404 Millimetern (man beachte das bemerkenswerte Verhältnis von inhaltlicher Relevanz und „Mess-Exaktheit“, welcher sich die psychologisch/anthropologische Forschung schon damals gelegentlich befleißigte!). Daraus schloss er 1872: „Es ist daher unbestreitbar, ...dass der Körperbau des Negers in dieser Hinsicht wie in vielen anderen dem des Affen angenähert ist.“ Ein anderes „Kriterium“ – das Verhältnis des Unter-

armknochens zum Oberarmknochen (!) – hatte er zuvor mit dem Argument aufgegeben: „...scheint es mir schwierig, weiterhin zu sagen, dass die Verlängerung des Unterarmes ein Merkmal der Entartung oder Minderwertigkeit ist, da der Europäer in dieser Hinsicht eine Position zwischen den Negern einerseits und den Hottentotten, Australiern und Eskimos andererseits einnimmt“ (Broca 1862 – beide Zitate aus Gould 1983). Die Idee, dass solche Indizes schon deshalb fragwürdig sein könnten, weil eben Nicht-Europäer auch „normale“ Menschen und nicht „entartet“ oder „minderwertig“ sind, entsprach wenig dem Zeitgeist.

Es ist einsichtig, dass auch für die Verhältnisse innerhalb der weißen Rasse beliebte Vorurteile mit ebensolcher wissenschaftlichen Autorität vertreten und weitgehend durch „objektive Messdaten“ belegt wurden. Zunächst einmal mussten die Frauen in gebührendem Abstand unter den jeweiligen Männern in der Hierarchie rangieren; so etwa Broca 1861: „Frauen (sind) im Durchschnitt ein bisschen dümmer als Männer, ein Unterschied, den man nicht übertreiben sollte, der aber nichtsdestoweniger real ist“; oder Brocas Kollege G. Herve 1881: „Männer der schwarzen Rassen haben ein Hirn, das kaum schwerer ist als das der weißen Frauen“; ähnlich auch der bekannte Broca-Schüler und Autor der „Psychologie der Massen“, aus der auch heute noch gelegentlich gern zitiert wird, Gustave Le Bon, 1879: „Bei den intelligentesten Rassen, wie bei den Parisern, gibt es eine große Anzahl Frauen, deren Gehirn der Größe nach den Gorillas näher steht als den höchstentwickelten männlichen Hirnen... Alle Psychologen, die die Intelligenz von Frauen studiert haben, erkennen heute ..., daß sie eine der minderwertigsten Formen der Menschheitsentwicklung darstellen“ (Zitate nach Gould 1983, der auch detailliert und eindrucksvoll die Entlarvung der „objektiven“ Daten als methodische Mängel dokumentiert).

#### **4 Aktuelle wissenschaftlich verbrämte Berufspolitik im Bereich Psychotherapie**

Ein aktuelles Beispiel für die verschleierte Durchsetzung bestimmter Wertvorstellungen ist das Unterfangen, eine bestimmte Ansicht darüber, was eine gute und sinnvolle Therapie ist und was sich in Therapien verändern sollte, als wissenschaftlich-methodische Frage verbrämt allgemein verbindlich durchzusetzen. So gab es in Deutschland bis 1999<sup>7</sup> eine Gruppe humanistischer und systemischer Psychotherapieansätze, die bereits jahrzehntelang wesentlicher Bestandteil der Versorgung, der universitären wie verbandsstrukturierten Lehre sowie der wissenschaftlichen Forschung waren. Zehntausende von Patienten wurden mit diesen Ansätzen über das gesamte Störungsspektrum hinweg erfolgreich behandelt.

Das aber hat sich seit 1999 grundlegend geändert. Ohne hier auf Details eingehen zu können, bestimmten in beiden entscheidenden Gremien WBP (Wissenschaftlicher Beirat Psychotherapie) und G-BA (Gemeinsamer Bundesausschuss) die Vertreter zweier „Richtlinienverfahren“ (Psychodynamische Therapie und Verhaltenstherapie) die Kriterien, welche die anderen Ansätze für die (Wieder-) Zulassung zur ambulanten Versorgung erfüllen müssen. Dies ist oft mit einer Befugnis für Opel und VW verglichen worden, die

Kriterien dafür entwickeln zu dürfen, wer sonst noch als PKW zugelassen wird. Das Ergebnis eines solchen Procedere ist unschwer vorhersagbar. In der Tat wurde ein in der Welt wohl einmaliges Regelwerk installiert, das de facto die berufs- und sozialrechtliche (Wieder-)Zulassung aller mit den Richtlinienverfahren konkurrierenden Ansätze in Deutschland seit 15 Jahren verhindert hat.

Begründet wurde und wird dies offiziell freilich nicht mit Interessen oder mit dem Verweis auf die Frage, warum Richtlinienverfahren freiwillig etwas von den Vorteilen<sup>8</sup> abgeben sollten, die ihnen durch vermutlich unbedachte Gesetzesformulierungen und Ausführungsbestimmungen in den Schoß gefallen waren. Begründet wird dies vielmehr über „objektive Fakten“ und die Frage der „Wissenschaftlichkeit“ dieser Verfahren. Dies lässt sich z. B. an der „Gesprächspsychotherapie“ zeigen, die von den Länderbehörden eigentlich ebenfalls 1999 mit aufgenommen werden sollte – zumal noch 1998 in einer „Erklärung deutscher Universitätsprofessorinnen und -professoren im Bereich Psychotherapie/Klinische Psychologie/Medizinische Psychologie“ mit ihrer Unterschrift fast alle (nämlich 80) Amtsinhaber u. a. erklärten:

„Die Gesprächspsychotherapie gehört sowohl international als auch in Deutschland seit Jahrzehnten zu den praktizierten und bewährten Verfahren. Tausende von Patienten wurden mit Gesprächspsychotherapie erfolgreich ambulant bzw. stationär behandelt. In zahlreichen Lehrbüchern der Psychotherapie/Klinischen Psychologie wird dieses Verfahren als wissenschaftlich ausgewiesen und als effektiv dokumentiert. An vielen deutschen Universitäten gehört die Gesprächspsychotherapie sowohl zur Forschung als auch zur Lehre und somit zum Prüfungsstoff u. a. im Hauptdiplom in Psychologie.“

Auf Grund dessen forderten sie die unverzügliche Anerkennung der Gesprächspsychotherapie als Verfahren gemäß den Psychotherapie-Richtlinien (vgl. Frohburg 2007).

Doch der WBP brauchte nicht nur vier Jahre zur Überprüfung der „Wissenschaftlichkeit“ sondern entwickelt parallel dazu auch gleich die Kriterien der Überprüfung. Nachdem dieses Verfahren dann endlich den WBP passiert hatte, prüfte nun erneut der G-BA. Er warf nicht nur die selbst vom WBP aufgrund ihrer wissenschaftlich nachgewiesenen Wirksamkeit „anerkannten“ Forschungsbelege sondern fand in über hundert hochrangigen Wirksamkeitsstudien nur einen einzigen (!) Beleg für die Wirksamkeit. 2010 publiziert die Expertengruppe aus fünf international renommierten Psychotherapieforschern, die von der Bundespsychotherapeutenkammer als Gutachter berufen worden waren, eine ausführliche Analyse in der sie zu dem Schluss kommt: Es „stellt sich heraus, dass der G-BA seine Beurteilung nicht auf der Grundlage des aktuellen Standes der wissenschaftlichen Erkenntnisse vorgenommen hat und so zu einem Ergebnis kommt, das weder von der Wissenschaft noch vom Berufsstand geteilt wird. Es erhebt sich der Verdacht, dass ein Interessenkonflikt vorliegt.“ (Strauß et al. 2010, S. 160).

Vernichtender kann ein öffentlich publiziertes Urteil einer Wissenschaftlergruppe kaum ausfallen. Doch dieser fachlich wie wissenschafts- und gesundheitspolitische Skandal

des G-BA interessierte letztlich weder das zuständige Gesundheitsministerium noch die Bundesgerichte – letztere ließen alle fachlichen Fragen unberücksichtigt und zogen sich hinter die Feststellung zurück, dass das Entscheidungsverfahren des G-BA formaljuristisch nicht zu beanstanden sei. Die vielen unredlichen „Tricks“ waren für die Gerichte gar nicht „Thema“ – u.a., dass gar nicht „Gesprächspsychotherapie“, wie sie in Deutschland gelehrt und beforscht wird, sondern stattdessen ein vom G-BA selbst definiertes Vorgehen geprüft worden war, womit viele Wirkstudien unterschlagen wurden, oder die Pervertierung der Kriterien evidenzbasierter Medizin zu einem fast beliebig willkürlich anpassbaren Ablehnungsinstrument, oder die ständige „Nachjustierung“ des Procedere, um beanstandete Kriterien nachträglich doch noch zu legitimieren.

Doch weder der (ja aus Wissenschaftlern bestehende) WBP noch die Deutsche Gesellschaft für Psychologie mochten sich in diesem Wissenschaftsskandal öffentlich äußern: Die überwiegende Mehrheit gehört zu den konkurrierenden Richtlinienverfahren – eine Tatsache, die vielleicht die Kritikfreude der Wissenschaftler nicht gerade fördert. Als Resultat dieser Prozesse finden wir in Deutschland eine „erfolgreiche“ Verdrängung der Gesprächspsychotherapie aus den Universitäten: So wurde noch 1995 an  $\frac{3}{4}$  der Psychologischen Institute der BRD Lehr- und Ausbildungsprogramme, an  $\frac{2}{3}$  Forschungsprogramme durchgeführt – bereits 2007 war der Anteil auf faktisch Null geschrumpft; s. Frohburg 2007: 77). Mindestens ebenso negativ ist der damit verbundene Aspekt, dass deutschen Patienten seit 1999 außer den beiden Richtlinienverfahren alle international als wirksam anerkannten Psychotherapieverfahren vorenthalten werden.

Anders also als in der Geographie, wo mangelnde Diskurs- und Kritikbereitschaft sich wesentlich nur innerhalb der Disziplin auswirken, haben wir es im Bereich der Psychotherapie mit einer Vernetzung von Prozessen der Wissenschaft und der Behandlung von kranken Menschen zu tun.

## **5 Zur Funktion der Vermessenheit**

Mit diesem Fokus auf diskursive Unredlichkeit und Verschleierungstaktiken unter dem Deckmantel von Attributen wie „wissenschaftlich“ und dergleichen sind wir mitten im Kern der Problematik von vermessener Qualität mit Hilfe der immer beliebter werdenden Maßzahlen.

Unzulässige Vereinfachungen und Reduktionen komplexer Zusammenhänge auf allzu wenig (dafür aber leicht fassbare) Aspekte hat es immer gegeben und wird es wohl immer geben; aber durch Quantifizierung, d. h. durch Operationalisierung und Messung, wird die Gefahr der Verschleierung deutlich erhöht. Wir finden einen zunehmenden Missbrauch von „Wissenschaft“ und „wissenschaftlicher Methodik“ als Waffe, pluralistische Wertdebatten zu unterlaufen und so mit unredlichen Mitteln für eine bestimmte Partei zu entscheiden. Seriöse Erörterungen von Fragen wie: Welcher Lehrende ist der Beste? Welche Uni ist die beste (insgesamt oder nach Fächern aufgeteilt)? Welche Psychotherapie ist die wirkungs-



vollste? Wo und wann ist die Lebensqualität am höchsten? usw. usw. führen eben in jeweils überaus komplexe Zusammenhänge. Hinter diesen Fragen steht meist ein heterogenes Geflecht aus unterschiedlichen Lebensweisen, Zielen, Werten und Vorstellungen in der Gesellschaft, das sich nicht durch Berufung auf eine oder wenige Zahlen homogenisieren und damit gleichschalten lässt. Genau dies wird aber mit Operationalisierungen und Messungen in diesem Bereich allzu oft versucht: Statt den gesellschaftlichen Diskurs zwischen den unterschiedlichen Gruppen über deren Wertvorstellungen zu führen, wird unter dem Deckmantel von scheinbar neutraler „Methodik“ und „Wissenschaftlichkeit“ Partei im Wertestreit ergriffen. Wenn dieser kognitive Taschenspielertrick gelingt – und ein Blick auf viele gegenwärtige gesellschaftliche Auseinandersetzungen über Werte zeigt leider, dass er nur allzu häufig und allzu gut gelingt – braucht man dem Gegner im Disput keine inhaltlichen Argumente mehr zu liefern und sich selbst der Diskussion auszusetzen. Man kann sich stattdessen hinter einer „korrekten Methodik“ und dem Prädikat „wissenschaftlich“ verschanzen und Menschen mit anderen Wertvorstellungen als „unwissenschaftlich“ oder „methodisch unzulänglich“ diskreditieren.

Die Verlockung zu dieser Strategie ist sowohl für wissenschaftliche Laien als auch für die Fachleute recht groß: Für die einen wird die unerfreuliche, zeitaufwendige und unkomfortable Dauerdiskussion angesichts unüberschaubarer Komplexität durch das klare Urteil der Fachleute abgekürzt und fassbar gemacht. Dies verringert deutlich die Unsicherheit. Für die anderen bedeutet dies einen Zuwachs an Macht, Anerkennung und Prestige. Der vor einigen Jahren verstorbene Soziologe Helmut Schelsky hat denn auch die Wissenschaftler als „neues Priestertum“ bezeichnet, die scheinbare „Wahrheiten“ verkünden (bzw. von anderen dazu funktionalisiert werden). Vor Gericht, in der Politik, bei der Gesundheitsreform und anderen Entscheidungen über Ressourcen: überall werden wissenschaftliche Gutachten und Stellungnahmen aufgeboten, welche komplexe Sachverhalte auf wenige „Wahrheiten“ und „Fakten“ reduzieren. Und nicht selten dienen wissenschaftliche Werke, gefüllt mit Zeichennetzen aus kompliziert klingenden Begriffen, eher dazu, andere zu „erschlagen“, als dazu, auf ihnen stehend etwas weiter blicken zu können und so den zwangsläufig begrenzten Horizont ein wenig weiter rücken zu lassen.

Studierende und Jungwissenschaftler müssten daher eigentlich dazu angehalten werden, vermeintliche „Fakten“ nicht einfach hinzunehmen, sondern die Bedingungen ihrer Erforschung zu reflektieren und vor allem durch Wissenschaftskritik auf die Kontextualität aller Befunde hinzuweisen. Doch ist dafür angesichts der anfangs geschilderten Rahmenbedingungen heutiger Wissenschaft (einschließlich der Studienbedingungen) noch Raum? Was kann getan werden, um der Gratifikationen für unkritische Produktion und Reproduktion von „Fakten“ wieder mehr Wertschätzung für kritische Reflexion an die Seite zu stellen? Was muss geschehen, damit Verantwortung für wissenschaftliches Handeln übernommen und nicht auf eine angebliche „Objektivität“ der Methoden abgeschoben wird?

## Anmerkungen

- 1 Man beachte allein schon das Ausmaß und die Vehemenz, mit der sein Beitrag „Von melancholischer Geographie“ (Hard 2000) öffentlich diskutiert wurde (<http://www.geographische-revue.de/archiv/harddisk.pdf>) (Zugriff 29.5.2014).
- 2 so der SPIEGEL-Titel, den leider in kurzfristiger Konkurrenz später auch der STERN so formuliert hat.
- 3 zwar nicht von den Fachleuten wie der „Methodensektion der Deutschen Gesellschaft für Soziologie“, die zu einer Ranking-Tagung zum SPIEGEL- und STERN-Ansatz zusammenkam, wohl aber von Nicht-Methodikern – wie z. B. dem Germanistik-Professor J. Dyck in der „Frankfurter Rundschau“ vom 8.10.92.
- 4 Ein Titel, der für eine Image-Analyse in der Tat irreführend war und wohl auch primär dazu diente, den SPIEGEL eine Woche vor Veröffentlichung des eigenen Rankings das Wasser abzugraben. Wer sich allerdings die Mühe machte, die der STERN-Redaktion abgetrotzte 1-seitige Darstellung zur Methodik zu lesen, konnte über den Kontext dieses Ansatzes nicht im unklaren sein.
- 5 Immerhin aber nicht (soweit mir bekannt) in wissenschaftlichen Zeitschriften oder Büchern: Da war dann, gottlob, doch etwas mehr methodischer Sachverstand vertreten.
- 6 Immerhin kombinieren seit vielen Jahren die jährlichen Universitäts-Rankings des Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) – ein Gemeinschaftsunternehmen der Bertelsmann Stiftung und der Stiftung zur Förderung der Hochschulrektorenkonferenz – unterschiedliche methodische Perspektiven. Am 28.04.2014 verkündete das CHE stolz: „Das CHE Ranking hat das Qualitätslabel ‚IREG approved‘ erhalten. Die internationale Ranking Experten Gruppe IREG zeichnet damit Hochschulrankings aus, deren Transparenz, Methodik und Zuverlässigkeit höchsten Ansprüchen genügen“ (<http://www.che.de/cms/?getObject=5&getNewsID=1728&getCB=398&getLang=de>). Gleichwohl zeigt die obige Argumentation über den Vergleich zweier Fakultäten hinsichtlich der Drittmittel, dass die Frage, „welche Uni ist die beste?“ so nicht beantwortet werden kann, weil selbst in solche idealisiert und reduziert objektiven Daten diskursiv auszuhandelnde Bewertungen über die Relevanz der Perspektiven eingehen.
- 7 1999 trat das Psychotherapeutengesetz (PsychThG) in Kraft
- 8 Allein der „Markt“ jener Ausbildungen, welche in Deutschland zur notwendigen Approbation führen, beträgt rund 15 Millionen Euro/Jahr – die gesamten Vorteile über Stellen, Forschungsmittel etc. sicherlich ein Vielfaches davon.

## Literatur

- Frohburg, Inge 2007: Zwölf Beiträge zum sozialrechtlichen Anerkennungsverfahren der Gesprächspsychotherapie. Köln. S.94-96.
- Gould, Stephen Jay 1983: Der falsch vermessene Mensch. Basel.
- Gräf, Lorenz 1991: Fragwürdige Experten – Sekundäranalyse der SPIEGEL-Untersuchung

- zur Qualität westdeutscher Universitäten. In: „Soziologie“. Mitteilungsblatt der DGfS, Heft 1. S. 69-85.
- Hard, Gerhard 2000: Von melancholischer Geographie. geographische revue, (2) 2. S. 39-66.
- Heisenberg, Werner 1955: Das Naturbild der heutigen Physik. Hamburg.
- Kreutz, Henrik 1991: Universitätsrangreihen und die Bewertung der Qualität von Hochschulen. Lehrstuhl für Soziologie und Sozialanthropologie/Institut für Angewandte Soziologie (IAS). Erlangen/Wien
- Kriz, Jürgen 1994: Die Wirklichkeit von (Vor)-Urteilen. Über die inhaltlichen und methodischen Hintergründe der STERN-Image-Analyse. In: Peter Mohler (Hg): Universität und Lehre. Ihre Evaluation als Herausforderung an die Empirische Sozialforschung. Münster/New York. S. 11-28
- Kromrey, Helmut 1992: Evaluation der Lehre an der Ruhr-Universität Bochum. Manusk. Univ. Bochum.
- Scheuch, Erwin K. 1993: Die Evaluierung von Hochschulen mit besonderer Betonung wirtschaftswissenschaftlicher Fakultäten. Manusk. Köln
- Strauß, Bernhard/Martin Hautzinger/Harald J. Freyberger/Jochen Eckert/Rainer Richter 2010: Wie wissenschaftlich fundiert sind Entscheidungen des Gemeinsamen Bundesausschusses zur Psychotherapie? PTJ. S. 160-168

Hans-Dietrich Schultz ■

## Fach unter Fächer oder was sonst? Eine disziplingeschichtliche Skizze zur deutschen Geographie\*

### 1 Zur Fragestellung

„Ist“ die Geographie eine Naturwissenschaft oder eine Sozial- bzw. Kulturwissenschaft, „ist“ sie beides zugleich oder ganz etwas Anderes? Diese Frage beschäftigt ihre Vertreter, seit das Fach sich als Schulfach und akademische Disziplin (vgl. Brogiato 2005) durchgesetzt hatte. Erst jüngst kam es wieder zu einem Versuch, die Geographie neu zu justieren bzw. von einem (vermeintlich) falschen Weg abzubringen: Anfang 2013 veröffentlichte die *taz* das Bild eines Modedesigners, der für sein Modeprodukt von Bhutan inspiriert worden war, für den Bildhintergrund seiner Präsentation aber das Matterhorn einsetzte und kurzerhand in den Himalaja verlegte. Wie, wollte die *taz* vom Leiter der Öffentlichkeitsarbeit am Deutschen GeoForschungsZentrum (GFZ) in Potsdam, Frank Ossing, wissen, konnte es, von zahlreichen Lesern bemerkt, zu dieser Verwechslung kommen? Ossings Antwort: „Vielleicht hat er nicht richtig hingeguckt. Wir haben auch in Deutschland damit zu kämpfen, dass die Geographie mittlerweile als sozialkundliches Fach gilt, das ist meiner Ansicht nach falsch. Geographie ist naturwissenschaftlich. Junge Hochgebirge sind sich sicherlich ähnlich, aber das Matterhorn gehört zur Allgemeinbildung“ (2013: 14). Heißt: Nur wer nicht allgemein gebildet ist, kann einer solchen Verwechslung zum Opfer fallen.

Abgesehen davon, dass die versuchte Erklärung eines zu flüchtigen Hinguckens nichts über den Disziplincharakter der Geographie aussagt, und weiter klargestellt, dass das Matterhorn nicht automatisch zur Allgemeinbildung gehört (was im Übrigen soll an diesem topographischen Allgemein-Wissen naturwissenschaftlich sein?), liegt Ossing auch sonst falsch. Erstens suggeriert die Diagnose „mittlerweile“, dass es früher anders gewesen sei, was der Geschichte der Geographie wie Schulgeographie widerspricht, zweitens kaschiert das Wörtchen „ist“ den normativen Charakter der Aussage, die disziplinpolitisch gemeint ist, aber als ontologische Normalität verkauft wird. Tatsächlich geht es auch anders. Ossing nutzt einfach die Gelegenheit, die Geographie öffentlichkeitswirksam in die von ihm gewünschte Richtung zu drängen. Seit Gerhard Hards (1973: 9) Ausführungen zur *Was-ist-*

*Frage* wissen Geographen (oder müssten es wissen), „daß eine (richtige) Antwort nur *ein* Fall von richtiger Reaktion auf eine Frage ist – und daß es auch andere sinnvolle und ‚richtige‘ Reaktionen auf eine Frage gibt – z. B. die, daß man den Fragenden davon abbringt, diese Frage zu stellen (oder wenigstens ihn davon abbringt, sie in dieser Weise zu stellen und in dieser Weise zu verstehen)“.

Ossing hat aber insofern Recht, als die Geographie amtlicherseits tatsächlich zu den *gesellschaftswissenschaftlichen* Fächern gerechnet wird, was erst kürzlich einem Trierer Gymnasiasten zum Problem wurde. Er hatte im naturwissenschaftlichen Bereich die Grundfachqualifikationen verfehlt und wollte dies mit dem Argument, sein drittes Prüfungsfach, die Geographie sei auch eine Naturwissenschaft, ausgleichen. Das Verwaltungsgericht Trier, das ihm zum Sprung in die Jahrgangsstufe 13 verhelfen sollte, gab der Klage nicht statt, der Gestaltungsspielraum der Behörde sei durch die Zuordnung der überwiegend gesellschaftswissenschaftlichen Geographie zu diesem Aufgabenfeld nicht überschritten worden, doch wurde die Revision zugelassen (Verwaltungsgericht Trier 2013).

Wie lässt sich diese verwirrende Situation erklären, wie aus ihr aussteigen? Oder gibt es keinen Ausstieg? Die nachfolgende disziplingeschichtliche Skizze mag verstehen helfen, wie es zu der Spagatsituation des Faches und seinem anhaltenden Schlingerkurs gekommen ist.

## 2 Die Geographie als alltags- und berufstaugliches Nützlichkeitsfach

Der Aufstieg der Geographie in Schule und Hochschule beginnt mit dem Aufstieg der *Realien*, d. h. den Fächern, die im 17./18. Jahrhundert neben den Kulturtechniken des Schreibens, Lesens und Rechnens auch positives (empirisches) *Weltwissen* vermittelten, ein Wissen von den Sachen, das für Handel, Gewerbe und Industrie, aber auch den Landbau immer wichtiger wurde und das *Selbstbewusstsein* vor allem der *städtisch-bürgerlichen* Schichten stärkte, die in diesen Bereichen arbeiteten. Als Realien galten Heimat-, Welt- und Erdkunde (Geographie), ferner Geschichte, Naturgeschichte, Naturlehre und Chemie, von denen wiederum weitere Differenzierungen ausgehen konnten, z. B. Astronomie, Mineralogie, Land- und Gartenbau. Der Unterricht der höheren (Gelehrten-)Schulen, der primär aus Latein und Griechisch bestand, taugte dagegen immer weniger zur *Bewährung im Leben*, zumal die rasanten Fortschritte der Technik immer höhere Anforderungen stellten. Gleichwohl ignorierten die Neu-Humanisten die wachsende Kluft zwischen den Anforderungen der industriellen Moderne und ihrer geliebten antiken Welt, die sie zum idealsten Ort des Geistes auf Erden, seinem *Locus amoenus*, verklärten, und verteidigten ihr Bildungsideal als das probateste Mittel gegen *kognitive Verödung* und *sittlichen Verfall*, die unvermeidlich über die Gymnasien und Eliten der Gesellschaft kämen, würde das Nützlichkeitsprinzip primäres Kriterium der Bildung werden.

Paradigma der *Realiengeographie* war für die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts die „Neue Erdbeschreibung“ Anton Friedrich Büschings, die er mühevoll in den vielen Auflagen aktuell zu halten versuchte. Unter „*Erdbeschreibung*, (Geographia)“ verstand

Büsching „eine gründliche Nachricht von der *natürlichen* und *bürgerlichen Beschaffenheit* des bekannten *Erdbodens*“ (1777: 9). Sie war wiederum ein „*Theil der Weltbeschreibung*, (Cosmographia)“, mit der sie „in genauer Verbindung“ (9) stehe. Zur „natürlichen Beschaffenheit“ rechnete er zum einen „die *mathematischen Betrachtungen*“ des Erdkörpers, die ihn „als ein[en] Weltkörper ansehen“, sowie „Gestalt, Größe, Lage, Verhältnis gegen die andern Weltkörper“, zweitens die „*eigentliche physikalische Erdbeschreibung*“, die mit allem bekannt mache, „was über, und unter der Fläche des Erdbodens beweglich und unbeweglich“ (10) sei. Gegenstand der „*bürgerlichen Beschaffenheit* des Erdbodens“ wiederum waren die Staaten; hier gehe es „nicht nur“ darum, „ihre Verfassung überhaupt“ abzuhandeln, „damit man von ihrer Größe, Stärke, Einrichtung, Regierungsart, Einwohnern etc. einen richtigen Begriff bekomme; sondern man beschreibet auch die besondere Verfassung und Regierungsart, nebst dem kirchlichen Zustande derselben, imgleichen die Städte, Festungen, Schlösser, Flecken und andere merkwürdige Oerter und Stiftungen“ (10). Obgleich eine Verknüpfung zwischen den physischen und den historisch-politischen bzw. statistischen Kapiteln weitgehend fehlt, sind solche Staatenkunden eine unschätzbare Fundgrube für sozial-, wirtschafts- und kulturgeschichtliche Studien. Scharf zeichnet sich z.T. die Lage der Bevölkerung in den „Landschaften“ (423) Schwedens ab, wenn Büsching darüber berichtet, wie in Notzeiten „von Birk- und Fichtenrinden, Stroh und Wurzeln“ (425) Brot gebacken werde.

Allgemeine Beobachtungen ohne speziellen Ortsbezug bietet der Abschnitt zur „natürlichen Beschaffenheit des Erdbodens“, z. B.: „Die Quellen machen *Bäche*; und wenn viele solche Bäche zusammen fließen, entsteht ein *Fluß* daraus, aus mehreren Flüssen aber wird ein *Strom*. Sie haben insgesamt einen abhängenden und schiefen Grund; und je größer der Abhang ist, desto schneller und stärker fließen sie“ (75). Oder: „Je mehr Berge ein Land hat, desto mehr Flüsse sind auch in demselben. Es giebt Flüsse, die mitten in ihrem Lauf plötzlich stehen bleiben (...): woran entweder der starke Abfluß und geringe Zufluß, oder der Wind, welcher den Strom zurücktreibt, oder ein schneller starker Winter schuld ist. Es giebt auch einige Flüsse, die in ihrem Lauf von der Erde verschlungen werden, und an andern Orten wieder hervor kommen“ (76). Der Darstellung der Einzelstaaten ist außerdem ein Überblick über „Europa überhaupt“ (86) vorgeschaltet. Dienen sollte dies alles den verschiedensten Berufen, zudem der Orientierung des Reisenden, der gesellschaftlichen Konversation, dem Wissen über die Lage des eigenen Geburtsortes, des eigenen Landes und nicht zuletzt der Gegenden und Orte, von denen die Zeitungen berichteten. Unkenntnis hingegen auf diesem Gebiete sei „allemaal unangenehm, und in manchem Fall schimpflich“ (6). Bildungsbedeutsam war, dass Büsching mit der Verbreitung geographischer Kenntnisse auch einen *aufklärerischen Erziehungsauftrag* verband. Man solle den Kindern keine Gespenster- und Hexengeschichten mehr erzählen, lauter unnütze und schädliche Dinge, sondern sie lieber Geographie lehren.

Aufklärung durch Geographie wollte auch der Pädagoge und Schulreformer Peter Villaume. Er bestimmte: „Di Geographi ist di Beschreibung der Erde.“ Sie sollte „lernen,

was di Erde ist, ire Erzeugnisse, di Verschidenheit des Klimas, di Vorteile und di Mängel verschidener Gegenden, di Natur des Bodens, di Abwechselungen der Luft und der Jahreszeiten; di Einwohner jeder Gegend, ire Sitten, ire Gebräuche, ire Regirungen, ire Aufnahme, iren Verfal; di Tihre, ire natürliche Beschaffenheit, iren Gebrauch; di Hilfsquellen des Landes, seine besondere Uebel und ire Gegenmittel; endlich, di politische Einteilung desselben. Alles dises zusammen macht di Geographi aus“ (1779: 534f.). Für den Unterricht müsse jedoch ausgewählt werden, was brauchbar *für alle* sei, da man ja gar nicht wisse, welchen Beruf das Kind später ergreife. „Der Cameralist, der Staatsmann, der Naturkundige, der Reisende, der Kaufmann, der Feldherr, alle diese brauchen Geographie, aber jeder eine andere“ (1789: 5). Es wäre für Villaume absurd gewesen, sich den ganzen Büsching „in den Kopf pfpfen zu wollen“ (5), der nicht einmal das Ganze biete; für den Unterricht reiche „eine mäßige Kentniß einer kleinen Streckke Landes, und eine sehr geringe Kentniß der übrigen Erde“ (1779: 535) völlig aus, denn es komme nur darauf an, das Kind „in den Stand [zu] sezen, [...] einmal durch sich selbst [gelehrt] zu werden, wenns nötig ist, oder es Neigung dazu hat“ (536). Schulische Bildung dachte sich Villaume beruflich unbestimmt, d. h. *allgemeinbildend*, die Befähigung zur Selbsttätigkeit war sein Ziel.

Vor allem aber wünschte sich Villaume, die Geographie, „die so lange Zeit zum bloßen Memorienwerke herabgesetzt ward“, möge sich nicht bloß in der „Kenntniß der natürlichen und politischen Abtheilung der Erde“ sowie „der Namen und der Lage der Städte, der Reiche, der Meere, der Volcanen und Gebirge“ erschöpfen, sondern „zum Nachdenken führen, und die Kräfte der Seele veredlen“: „Die Geometrie hebt die Seele zur allgemeinen, abstracten Anschauung; die Geographie muß die sinnliche Anschauung lehren; durch sie muß die Imagination lernen, sich richtige Bilder zu malen; nicht Bilder der Erdbilder, der Charten, sondern Bilder der Dinge selbst“ (1789: 2). Zwar sei es „gut, sich die Idee der Charten so einzuprägen, daß man sie, auch wenn sie nicht dasind, vor Augen hat: dadurch erleichtert man sich die Kenntniß der Geographie ungemein: allein man muß dabey nicht stehen bleiben, sondern seine Imagination, so viel als möglich, auf die Dinge selbst zu lenken suchen“ (2).

Villaume ist der Geschichte der (Schul-)Geographie (nicht der Pädagogik) verloren gegangen, anders Immanuel Kant, der die „physische Geographie“ als populäre „Vorübung in der *Kenntniß der Welt*“ in den „akademischen Unterricht“ einführte und jahrzehntelang las, ohne eine durchgreifend modernisierte Version und Publikation vorzunehmen. Außer der „*physischen Geographie*“ gab es für ihn noch eine „*mathematischen*“, „*moralische*“, „*politische*“, „*mercantilische*“ und „*theologische Geographie*“. Ferner unterschied er (1802: 159) eine „*Topographie*“ („die Beschreibung eines einzelnen Ortes der Erde“), eine „*Chorographie*“ („Beschreibung einer Gegend und ihrer Eigenthümlichkeiten“), eine „*Orographie*“ („Beschreibung dieser oder jener Gebirge“) und eine „*Hydrographie*“ („Beschreibung der Gewässer“). Die „*physischen Geographie*“, die „ein *allgemeiner Abriß der Natur*“ sei, sei „nicht allein [...] Grund der Geschichte, sondern auch [...] aller übrigen *möglichen Geographien*“ (164). Dass ihm die Geographien gegenüber anderen Disziplinen et-

was Besonderes waren, hatte Kant schon 1757 verdeutlicht, als er die *mathematische, politische* und *physische* Geographie in Distanz zum „Geschäfte der Physik und Naturgeschichte“ setzte und begründete, jene seien „nicht mit derjenigen Vollständigkeit und philosophischen Genauigkeit“ zu behandeln wie diese, „sondern mit der vernünftigen Neugierde eines Reisenden, der allenthalben das Merkwürdige, das Sonderbare und Schöne aufsucht, seine gesammelten Beobachtungen vergleicht und seinen Plan überdenkt“ (Kant 1757: 3). Denn „nichts“, meinte er, sei „fähiger“, „den gesunden Menschenverstand mehr aufzuhellen als gerade die Geographie“, nur habe die „gewöhnliche Schulgeographie“ (Kant 1802: 163) darin bislang versagt.

Bei der zeitgenössischen Kritik kam Kants „Physische Geographie“, zu der es ergänzend und konkurrierend (vgl. Hard 1993a: 67) eine von Kant selbst publizierte zweite philosophische „Lebensweltwissenschaft“, die Vorlesung zur „Anthropologie“, gab, nicht gut an. In den *Göttingischen gelehrten Anzeigen* urteilte ein Rezensent, dass „der Gewinn für die Wissenschaft“ des bisher von der Kant’schen Vorlesung Gedruckten „nicht sehr erheblich“ sei und „wenig“ enthalte, „was sich einer Auszeichnung“ lohne, wobei der zweite Teil gar lieber „ganz [hätte] ungedruckt bleiben können“ (N. N. 1802: 1330). Der Rezensent der *Allgemeinen Literatur-Zeitung* bezeichnete alle Ausgaben, neben Rinks auch die Vollmers und Schelles, als „mißlungene Arbeiten [...], durch die man Kant’s Namen nicht hätte entehren sollen“ (N. N. 1806: 211f.). Kants Zustimmung zur Publikation im Falle Rinks gehe allein auf die abstumpfende „Schwäche des Alters“ (209) zurück. Von geographischer Seite wunderte sich Georg Gerland hundert Jahre später, dass Kants „Physische Geographie“ von „unglaublich niedrigem Niveau“ und „völliger Unzulänglichkeit“ (1905: 508) sei. Ja, Gerland bezog auch die von Kant selbst besorgten erdwissenschaftlichen Arbeiten in sein negatives Urteil ein: „Sie sind erst durch die philosophische Grösse ihres Verfassers berühmt geworden, erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts künstlich in die Geschichte der Wissenschaft eingeschoben, während sie in Wahrheit nur zur Geschichte Kant’s gehören“ (509).

Sieht man sich speziell den regionalen Teil seiner „Physischen Geographie“ genauer an, so wird Gerlands Urteil und das seiner früheren Rezensenten nur allzu verständlich, denn Kant bot lediglich eine „summarische Betrachtung der vornehmsten Naturmerkwürdigkeit aller Länder nach geographischer Ordnung“ (377): ohne theoretischen Anspruch, ohne klares Auswahlkriterium, nur willkürlich aneinandergereihte Fakten und öfters Kuriositäten von zweifelhafter Glaubwürdigkeit. Genau das aber dürfte für seine gemischte Zuhörerschaft die Anziehung der Vorlesung ausgemacht haben, nämlich dem „eigenen Vergnügen“ zu dienen und „reichen Stoff zu gesellschaftlichen Unterhaltungen“ (165) zu bieten. Zuvörderst aber sollte sie wohl zur Zeitungslektüre motivieren, denn ohne die Fähigkeit zur Verortung der Nachrichten interessierten die Zeitungen nicht und würden nicht benutzt (163). Kants Geographie (vgl. auch Werlen 1995: 24ff.) war somit keine strenge Wissenschaft, eher eine breit angelegte *Volksbildungsdisziplin*, die sich sammelnd und ordnend alles äußerlich Sicht- und Erlebbare aneignete. Er wollte, wie Gerland es for-



mulierte, mittels Geographie „Interesse an den Erscheinungen der Welt erregen“, hat aber „nirgends selbständige wissenschaftliche Forschung veranlasst“ (1905: 509). „Darf ich“, fragte Kant 1765 rhetorisch, „nicht auch in einem geselligen Jahrhunderte, als das jetzige ist, den Vorrath, den eine große Mannigfaltigkeit angenehmer und belehrender Kenntnisse von leichter Faßlichkeit zum Unterhalt des Umganges darbietet, unter den Nutzen rechnen, welchen vor Augen zu haben, es für die Wissenschaft keine Erniedrigung ist?“ (313).

Auch Herder, der Kants „physische Geographie“ gehört hatte und wie dieser allgemein als Vorarbeiter der modernen Geographie gilt, pries ihre Nützlichkeit als Bildungsfach. Hierfür sind jedoch nicht seine geographisch durchtränkten „Ideen zu einer Philosophie der Geschichte der Menschheit“ (1784ff.; vgl. Hard 1988) heranzuziehen, die schon vom Titel her keine Geographie, sondern eine *Geschichtsphilosophie* sein sollten, sondern seine Schulrede von (vermutlich) 1784, mit der sich Herder vorgenommen hatte, „von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Notwendigkeit“ der Geographie zu reden, und zwar einer geographischen „Schulwissenschaft“ (Herder 1784: 96), keiner akademischen Geographie. Entsprechend ist die Rede ganz von der *utilitaristischen* Tradition der Realienfächer durchzogen. Gleich eingangs wunderte sich Herder, warum „irgend ein edler wohlherzogner Jüngling in den schönsten Jahren seines Lebens“ die Geographie „nicht vor andern [Wissenschaften] lieben sollte“, wo sie doch „so reich an nützlichen und angenehmen Kenntnißen, zugleich aber auch so nothwendig für unsre Zeit und den Jahren der Jugend so angemessen“ (97) sei. Anschließend präziserte er, worin er ihren Bildungsnutzen sah, „nämlich als [...] Grundfläche und Hilfswissenschaft aller der Studien“ zu dienen, „die gerade in unserm Jahrhundert am meisten geliebt und geschätzt werden“, voraussetzt, die Geographie erscheint ihm, „in der Gestalt [...], in der sie ihm erscheinen muß“ (97).

Herder glaubte sie zu kennen und stellte zunächst klar, was wahre Geographie nicht sein dürfe: „ein trocknes Namensverzeichnis von Ländern Flüssen Grenzen und Städten“, „mißverstandne Wortkenntniß“, ein „Vokabelbuch“ oder „Lexikon“ (97f.). Zwar seien solche Namensverzeichnisse „nothwendige *Materialien*“, die jedoch „Schutt“ bleiben würden, ohne „lebendige Seele“, wenn daraus kein „Gebäude“ (98) erbaut würde. Anschaulich gemacht, sei sie dagegen „von der *Naturgeschichte* und *Historie der Völker* unabtrennlich [...] und zu beiden die wahre Grundlage“ (101). „Durch die Naturgeschichte“, konstatierte Herder, zeichne sich dem Schüler „jedes Land, jedes Meer, jede Insel, jedes Klima, jedes Menschengeschlecht, jeder Welttheil [...] mit unverlöschbaren Charakteren aus; um so mehr, da diese Charaktere beständig sind und nicht mit dem Namen eines sterblichen Regenten wechseln“ (101). Die Beispiele, die er anführt („das Aegyptische Roß, das Arabische Kamel, der Indische Elephant“ usw.) werden nicht in einen wissenschaftlichen, sondern einen *didaktischen* und *lernpsychologischen Assoziations-Zusammenhang* gestellt. Indem „die Kette aller Erdwesen so verschlungen in einander hängt: so wird eins die Erinnerung des andern. Der Berg erinnert an Metalle und Mineralien, an Quellen und Ströme, an die Wirkungen der Atmosphäre, so wie an Thiere und Menschen, die ihn oder seinen Abhang bewohnen“ (101). Herders Fazit stärkt diesen Kontext noch: „Alles füget sich an

einander und entwirft dem Geist des zu bildenden Jünglings ein unvergeßliches Gemälde voll lehrreicher Züge, die in alle Wissenschaften übergehen und allenthalben von vielseitigem nützlichem Gebrauch sind“ (101f.).

Die Geographie war somit für Herder keine wissenschaftliche Einzeldisziplin, ebenso nicht Naturgeschichte und Geschichte. Für die „wahre Geschichte“, „jede Geschichte“, verlangte er, dass sie nicht von der Geographie getrennt werde, weil sie ohne diese „ein *wahres Luftgebäude*“ wäre. Ihre Funktion sah er dabei in zweierlei. Erstens sollte durch sie die Geschichte „gleichsam zu einer illuminierten Charte“ werden, um so „die Einbildungskraft, das Gedächtniß“ zu fördern, zweitens aber auch die „Beurtheilungskraft“, denn allein durch die Geographie werde klar, „warum“ ein Ereignis, „warum“ bestimmte Sachverhalte geschehen „mußten“ (102). Auf eine griffige Formel gebracht, hieß dies: „Die Geographie ist die Basis der Geschichte, und die Geschichte ist nichts als eine in Bewegung gesetzte Geographie der Zeiten und Völker.“ „Alle Wissenschaften, die unser Jahrhundert liebt, schätzt, befördert und belohnt, gründen sich vorzüglich auf Philosophie und Geschichte; Handel und Politik, Oekonomie und Rechte, Arzneikunst und alle praktischen Menschenkänntniß und Menschenbearbeitung gründen sich auf Geographie und Geschichte.“ Im Wörtchen „gründen“ steckt bei Herder die Quintessenz seines Verständnisses von den Aufgaben der Triade „Geographie, Geschichte und Naturgeschichte“: Es handelte sich für ihn um die „Grundwissenschaften, beinahe die Materialien zu allen“ anderen, die jeder „edle Jüngling“ „von Schulen“ mitbringen musste, wollte er nicht „in jeder Wissenschaft der Akademie [...] zurückbleiben“ (102f.). Mitbringen hieß, dass Herder die Geographie gerade nicht als akademisches Fach konzipierte, das an der Akademie eingerichtet werden sollte. Sie war als Schulfach im Verbund mit anderen Schulfächern gedacht, die auf dem Gebiet der Realien jene trinitarische *Allgemeinbildung* vermitteln sollten, die die „edlen Jünglinge“ studierfähig machten.

Wie Herder sich die Reform des Gymnasialunterrichts dachte, machte er in einer Eingabe an seinen Herzog von 1785 deutlich. Heftig kritisierte er das erdrückende Gewicht von Religion, Latein und Griechisch bei der Stundenverteilung auf dem Weimarer Gymnasium, deren Methode er als Quälerei und Sklavenarbeit verdammt, bei welcher Lehrer wie Schüler „in kurzer Zeit verdumpfen und vermodern“ (Herder 1785: 431), während „jeder für alle Nicht-studirende nützlichen und nothwendigen Känntniß Thür und Thor“ (432) versperrt würden. Die „niedern Claßen bis Tertia“ sollten „eine *Realschule nützlicher Kenntnisse und Wissenschaften*“ sein. Daran schloss sich das „eigentliche Gymnasium“ (432) an.

Die Geographie war für beide Teile des Gymnasiums vorgesehen, wie Herders „Instruktionen“ von 1788 zeigen. Der Unterricht darin sollte idealerweise so organisiert werden, dass die Schüler (Knaben) zunächst in „classis quintae“ *nur* die physisch-geographischen Grundlagen vermittelt bekamen, „d. i. Länder, Berge, Flüsse, Meere, sonderbare Gewächse und Thiere“, „vorausgesetzt die ganze Gestalt und den Bau der Erde. Er lernt, wo Rennthiere und Elephanten, wo Affen und Kameele sind, wo man die Diamanten sucht,

wo Kaffee und Thee wächst, welche Nationen sie holen, wie die Leute aussehen, die dort und hier wohnen und dergleichen“ (1788: 439). In der nächsten Klasse wird die „physische Geographie“ fortgesetzt, jetzt jedoch „allgemach mit der politischen Geographie verbunden, doch so, daß alles Unverständliche und für den gemeinen Mann Unbrauchbare übergangen werde“ (441). Unter die politische Geographie fallen u. a. Informationen „von der verschiedenen Lebensart und den Sitten der Völker, von ihren Religionen und Regierungsarten“, wobei Deutschland, Sachsen und Thüringen nicht übergangen werden dürften. Für die Secunda bestimmte Herder, dass der Lehrer „*physische, politische und Handelsgeographie* geschickt“ (443) verbinde. Den Schülern soll ein „Begriff von den größten, allgemeinsten Verhältnissen der Länder und Mächte gegen einander aus ihrer natürlichen und politischen Beschaffenheit, kurz ein Verständniß der Zeitungen und der politischen Geschichte aus der Geographie“ (444) gegeben werden. In der Prima schließlich könne „schon etwas Ganzes hervorgebracht werden“: „*Politische, Physische, Historische Geographie* werden sich verbinden lassen“, so dass sie insgesamt soviel Geographie gehört haben, dass sie es „auf der Akademie nicht mehr nöthig“ haben „viele Zeit darauf zu verwenden“ (451). Zwischen dieser *schulischen* Nützlichkeitsgeographie und der imaginierten Superposition der späteren *akademischen* Geographie liegen Welten.

### 3 Carl Ritters Geographiekonzept

Herders Einfluss auf die klassische Geographie (im engeren Sinne die Zeit Ritters und Humboldts, im weiteren Sinne die Zeit bis zum Ende der Länderkunde gegen 1970) kann gar nicht hoch genug eingeschätzt werden, er beruht jedoch weniger auf seiner Schulrede als vielmehr seinen *philosophischen* „Ideen“, die Alexander v. Humboldt anregten, besonders aber Carl Ritter inspirierten, der mit 18 Jahren seine berufliche Karriere als langjähriger Hauslehrer und Erzieher begann, dann für kurze Zeit ein Zwischenspiel als Gymnasiallehrer in Frankfurt a. M. gab und schließlich seit 1820 bis 1853 an der Allgemeinen Kriegsschule in Berlin und parallel dazu bis zu seinem Tode auch an der Berliner Universität lehrte, zunächst als außerordentlicher, später (ab 1825) als ordentlicher Professor. Vorher schon, 1817/18, waren die ersten beiden Bände seiner berühmten „Erdkunde“ erschienen, doch wurde diese Auflage nicht fortgesetzt und 1822 eine verbesserte zweite Auflage gestartet, die, obwohl bis zu Ritters Tod (1859) auf 19 voluminöse Textbände angeschwollen, ein Torso blieb.

Mit diesem Werk wollte Ritter zeigen, wie sich ein „bis jetzt nur [...] mannigfaltiges Gemenge ohne inneres Gesetz“ durch den „Silberblick“ des Geographen in ein *wissenschaftlich* „Gediegenes“ (1817: VI) verwandeln konnte. Zugleich erinnerte der umständliche Titel seiner „Erdkunde“ im letzten Zusatz weiter an die alte *Nützlichkeitsfunktion*, die Kant und Herder der Geographie gegeben hatten, indem Ritter sie als „sichere Grundlage des Studiums und Unterrichts in physikalischen und historischen Wissenschaften“ empfahl, nur sollte sie keine „Compendien-Geographie“ (1862: 22) mehr sein, sondern eine die

beiden großen Wissenschaftsgruppen verbindende Propädeutik, und sich nicht durch einen disziplinären Zaun abschotten.

Dem entsprachen die Benennungen der Professuren Ritters, auch wenn gerne geschrieben wird, er habe als „Professor für Geographie“ den „ersten Lehrstuhl für Geographie an einer Universität“ (Zögner 1979: 64 u. 118) erhalten. In den Bezeichnungen seiner Professuren, an denen er womöglich mitgewirkt hatte, war von Geographie keine Rede. Die Professur von 1820 war eine für „Erd-, Völker-, Länder- und Staatenkunde“, die von 1825 eine für „Länder- und Völkerkunde und Geschichte“ (Zögner 1981: Urkunde). Anfangs hatte es Ritter also mit vier „Gegenständen“ zu tun: der *Erde* als Ganze, dann mit den *Ländern*, den *Völkern* und zuletzt den *Staaten*. 1825 waren nur noch drei „Gegenstände“ vertreten. Weggefallen war mit der „Erdkunde“ die Erde als Ganze, während die „Staatenkunde“ von der Geschichte aufgesogen worden war. Ritter vertrat mithin *keine Einzeldisziplin*, sondern einen Konsortium, in dem die Geographie als „Länderkunde“ firmierte. Von physikalischer Geographie ist in den Stellenbezeichnungen keine Rede, was etwas überrascht, wenn man Ritters Aufgabenbestimmung (s. u.) für die Geographie erfährt. Innerhalb des Disziplinenkomplexes sah sich Ritter allerdings als Geograph und stellte schon 1806 die dauerhaft beunruhigende Frage „Was ist Geographie?“ (1806: 203).

In seinem ersten großen Werk, die zweibändige Europastudie (1804-1807), firmierten *Geschichte* und *Geographie* als „immer unzertrennliche Gefährtinnen“, die das Verhältnis von Mensch und Erde zum Gegenstand hätten, die „in der genauesten Wechselverbindung“ stünden, so dass kein Teil „sich ohne den andern [...] in allen seinen Verhältnissen getreu darstellen“ (1804: VI) lasse. Explizit wollte Ritter den „Einfluß der Natur“ stärker berücksichtigen, der bisher zu „oberflächlich“ (VII) behandelt worden sei. Am besten sei der Geograph zugleich Historiker, der Historiker zugleich Geograph. Ersteres werde, so der Ritter-Schüler Meinicke, „gewöhnlich leichter zu[ge]geben“ (1839: IV). Kurz darauf, 1806, bestimmte Ritter ihre Aufgabe als „Beschreibung des gegenwärtigen [...] *Zustandes der Erde, in allen ihren Verhältnissen, als Theil des Weltgebäudes und als Ganzes für sich betrachtet*“ (203). Die Beschreibung sollte jedoch „nicht an sich, sondern in Bezug auf den Menschen“ (205) geschehen, was der Geographie zwar ein weites Arbeitsfeld eintrage, doch unvermeidlich sei, wolle man nicht „ihr Wesen vernichten“, das darin bestehe, „das Band [!] der Natur und Menschen-Welt“ zu sein, „unzertrennbar von beyden, da sie für die Characterisirung beyder die nothwendigste und erste Bedingung“ (205f.) sei. Aus der Zweiergruppe wurde jetzt eine Dreiergruppe. „Geographie, Naturgeschichte und Geschichte nebst Völkerkunde“ seien „nicht als Göttinnen [zu] denken, die auf drey abgesteckten Heerstraßen, eifersüchtig auf ihr Gebiet, in gemessener Weite neben einander voranschreiten“, vielmehr seien sie „gleichsinnige Schwestern, die Arm in Arm nach *einem* Ziele, dem Universum, wandeln, die nur mit vereinigten Kräften dieses hohe Ziel zu erreichen vermögen“ (Ritter 1806: 206).

Im Rahmen dieses Gesamtprogramms machte sich Ritter selbst zunächst an ein (nie erschienenenes) „Handbuch der physischen Geographie“. Seinem Stiefvater schrieb er 1809, er

freue sich, bei der Arbeit daran „einige große Naturgesetze“ gefunden zu haben, „welche Vieles, was bisher Willkühr oder Zufall zu sein schien, in seiner Gesetzmäßigkeit und Nothwendigkeit erklärten“, ja er glaubte, in seinem „Systeme der physischen Geographie die Grundlage einer wissenschaftlichen Geographie überhaupt und alle äußern Antriebe zur Entwicklung der Völker *documentirt* zu haben“, da es „nicht auf Raisonement, sondern auf Facten“ (zit. n. Kramer 1864: 207) beruhe. Und so suchte Ritter, wie er seinem Bruder Johannes 1814 schrieb, in der vorliegenden Menge an Material „in jeder einzelnen Thatsache“ nach den „*allgemeinen Gesetze[n]*“, um „auf dem reinhistorischen [d. h. erfahrungswissenschaftlichem] Wege die große Einheit und Harmonie in der scheinbaren Vielheit und Willkür auf der Oberfläche unseres Erdballs und in seinen Verhältnisse zu Natur- und Menschenwelt nachweisen“ (350). Im Ergebnis werde „eine allgemeine physikalische Geographie“ entstehen, „in welcher all die Gesetze und Bedingungen vorkommen, unter deren Einfluß sich die große Mannigfaltigkeit der Dinge und der Völker und der Menschen auf der Erde erzeugt, verwandelt, verbreitet, fortbildet“ (350). Ritter schwebte somit nichts Geringeres vor, als der „ganzen Behandlungsart der geographischen und mancher Zweige der historischen und naturhistorischen Wissenschaften eine ganz neue fruchtbare Gestalt [zu] geben, für den Gelehrten wie für den Schulunterricht“ (350).

Als schließlich 1817 der erste Band seiner „Erdkunde“ erschien, da bezeichnete er sie als „speciellen Theil beobachtender Naturwissenschaft“ und schlug sie dem „Gebiet der historischen oder Erfahrungs-Wissenschaften“ zu. Ihre Methode sei „die reducirende, als die objective, [...] die den Haupt-Typus der Bildungen der Natur“ hervorhebe „und dadurch ein natürliches System zu begründen“ suche, „indem sie den Verhältnissen nachspürt, die im Wesen der Natur selbst gegründet sind“ (Ritter 1817: 20).

Seine „Erdkunde“ betonte somit, jedenfalls konzeptionell, die *Naturseite* des Mensch-Erde-Verhältnisses. Das war für Ritter selbst das Neue gegenüber der vorherrschenden politischen oder Staatsgeographie. „Mit dem Naturcharacter der Länder“ sei „wiederum der Character der Individuen, sey es unter Pflanzen, Thieren, Menschen oder Völkern, auf das Genaueste verbunden“ (1810: 307). Der Mensch, der zur Selbstbestimmung „aus den Fundamenten seiner geistigen Natur“ gelangen wolle, um „jede seiner Thätigkeiten von innen nach außen zu spielen“, der könne „einer zweiten, ebenso nothwendigen Bildung nicht entrathen, nämlich alles *außer ihm Gegebene*, die Natur in der dieser Natur anhaftenden Gesetzmäßigkeit in sich aufzunehmen zu lernen. Er muß dahin kommen, daß diese ebenso vernünftig auf ihn wirke, wie er auf sie zu wirken sich bestrebt, damit zwischen beiden, der Natur und den Menschen, die steigernde Wechselwirkung stattfinde, welche für den denkenden Menschen, der an eine Bestimmung beider glaubt, Nothwendigkeit ist“ (1811/12, zit. n. Kramer 1864: 259). Der Mensch war auf gesetzmäßige Weise Gestalteter und Gestalter! So durfte die Gliederung der Erde nicht nach „Willkühr des Betrachters“ erfolgen, sondern nur nach dem, was sie „*selbst* [...] als Eintheilungsgrund“ gab und als „in der Natur selbst begründetes System gefunden“ (260) wurde.

1834 definierte Ritter die Geographie dann als „Wissenschaft der irdischerfüllten

Raumverhältnisse“, die Geschichte als „Wissenschaft der irdisch erfüllten Zeitverhältnisse“ (Ritter 1834: 1f.). Während der Historiker das „Nacheinander von Begebenheiten“ resp. „die Aufeinanderfolge und die Entwicklung der Dinge im Einzelnen und im Ganzen“ betrachte, habe es der Geograph mit „den Beschreibungen und Verhältnissen des Nebeneinander der Örtlichkeiten, als solche, in ihren besondersten Vorkommen wie in ihren allgemeinsten tellurischen Erscheinungen“ (1) zu tun. Die ‚Ordnung der Dinge‘ und der ‚Lauf der Dinge‘ waren nur zwei Betrachtungsweisen ein und derselben Sache und standen nicht in Frontposition zueinander.

In Daniels posthum publizierten Vorlesungen Ritters zur „Allgemeinen Erdkunde“ laufen eine weite und eine enge Definition der Geographie nebeneinander her. „Im weitesten Sinne“ sei sie „die Wissenschaft des tellurisch erfüllten Raumes“, welche die Erde als Ganzes oder in ihren Teilen mit ihren „wesentlichen Eigenschaften, Kräften und Verhältnissen“ (1862: 16f.) zum Gegenstand habe. Enger gefasst ist dagegen im selben Text die Aussage: „Der Historiker wirft nur einen Blick vom Schicksale der Völker auf das Land zurück, der Geograph geht von der Natur des Landes aus, und thut die ernsten Fragen an das Schicksal der Völker“ (15). Diese Aufgabenstellung mache die Geographie außerdem zu einer „Schule der Staatswissenschaft“, die danach frage: „Was müßte das Land unter den gegebenen Umständen für sein Volk sein und werden? [...] was bleibt noch für ihn [den Staat] und seiner Bevölkerung Ausbildung und Glück zu thun übrig?“ (15). Ritter konzipierte die Geographie somit von Anfang an auch als *angewandte* Disziplin, die zeigt, ob die vorhandenen Ressourcen effektiv genutzt werden.

#### 4 Gott, Geographie und die Naturwissenschaften

So sehr die Einsicht in den Nutzen der *Realien* mit der voranschreitenden industriellen Moderne ebenfalls voranschritt: An den Naturwissenschaften unter ihnen klebte ein Stigma, das für ihren Bildungsanspruch fast tödlich war. Ihnen haftete der Ruch an, die ewigen christlichen Wahrheiten zu leugnen und den *Schöpfergott* zu den Fabelwesen und Dämonen zu stellen, die der Phantasiewelt des Menschen entstammten. Naturwissenschaft und christlicher Glaube schienen *inkompatibel* zu sein, denn die Natur des Naturwissenschaftlers gehorchte nicht Gott, sondern *naturimmanenten* Gesetzen, denen auch der Mensch unterlag. Andererseits konnten die Naturwissenschaften, denen nichts heilig schien, wegen ihrer wachsenden lebenspraktischen Bedeutung nicht völlig aus der Schule herausgehalten werden. Das bedrohliche Schlagwort, das Gottlosigkeit einschloss, hieß *Aufklärung*. Zwar war nicht jeder Aufklärer auch Atheist, aber dass die Offenbarung der Bibel unter massivem Druck stand, weil ihre Erzählungen als naturwidrige Mythen erschienen, und mit ihr zugleich das ganze kirchlich dominierte Bildungssystem, war unübersehbar. Abwehr war somit für die Kirche geboten!

Immerhin gab es auch für den Naturwissenschaftler Wege, Gott für den Wissenschaftsbetrieb zu *neutralisieren*, ohne ausschalten zu müssen. Entweder wurde er, nachdem er den

Grundstoff der Welt nebst ihren Entwicklungsmöglichkeiten geschaffen hatte, in eine eigene, transzendente Welt verbannt, wodurch an ihn geglaubt werden konnte, ohne ständig mit seinem unberechenbaren Interventionen in den Gang der Dinge und das menschliche Leben rechnen zu müssen, oder aber Gott wurde mit der materiellen Welt in eins gesetzt, so dass er mit allem, was da war und geschah, coexistierte bzw. fusionierte. Fiel Gott (wie im *Deismus*) aus der Welt heraus, ging jeder Appell an ihn ins Leere, fiel er (wie im *Pantheismus*) mit der Welt zusammen, brauchte man ihn nicht. Gott war die Welt, die Welt war Gott.

Noch radikalere Aufklärer gingen allerdings auch den letzten Schritt und gaben noch die Minimalposition bezüglich der Existenz Gottes auf. Holbachs Welt, sein „System der Natur“, bestand, anknüpfend an antike Vorstellungen, nur aus *Materie* und *Bewegung* (vgl. Blom 2011). Es befand sich in permanenter Umformung und folgte *blinden* Notwendigkeiten, ohne auf ein Ziel zuzusteuern. Eine solche Welt, die frei von jedem göttlichen Schöpfungsfunkeln war, war im wörtlichen Sinne *sinnlos*, alle Religionen, speziell das Christentum, demzufolge überflüssig, ja gefährlich. Was gut und böse war, war nicht durch Gott vorentschieden, sondern entschieden die Menschen selbst. Die Morallehre der Kirche wurde dagegen als Instrument entlarvt, das die natürlichen Bedürfnisse der Menschen ignorierte und deren Autonomie blockierte. Vielmehr erniedrige und demütige sie die Gläubigen, um ihre eigene Macht, die ständische Gesellschaftsordnung und die Macht verbrecherischer Regierungen dauerhaft zu sichern. Jeder bleibe an seinem Platz, auf den ihn Gott gestellt habe, und sei damit zufrieden.

Die *gesellschaftspolitische Sprengkraft* des aufgeklärten Weltbildes, das den Weg ins Jenseits gekappt hatte und das Individuum mit seinem Anspruch auf Befriedigung seiner Bedürfnisse ganz auf sein irdisches – und einziges – Leben zurückgeworfen hatte, liegt auf der Hand. Das verheißene Glück im Himmel war ein leeres Versprechen. So gab es gute Gründe für den Argwohn der Unterrichtsverwaltungen, die Naturwissenschaften könnten mit der Befreiung des Denkens von allen einschränkenden Fesseln die Umwälzung der bestehenden Ordnung gleich mit vorbereiten. Wissenschaftlicher Fortschritt hin oder her: Hatten die Franzosen nicht gezeigt, dass mit der aufklärerischen Berufung auf die Natur nur Böses in die Welt getreten war? Den Freunden einer naturwissenschaftlichen Bildung war somit klar, dass sie die feste Burg Gottes nicht bis auf den Grund schleifen durften, wollten sie die Verachtung der Naturwissenschaften durch die Neu-Humanisten überwinden und ihrem Vorwurf begegnen, Brandfackel des Umsturzes zu sein. Frischer Wind und Zukunftshoffnung würde nur mit, nicht gegen Gott in die Schulen einziehen können. Kein Diesseits ohne Jenseits! Viele Naturwissenschaftler, oft selbst Theologen, betonten daher, dass das *Gottesreich* und das *Naturreich*, *Gottesgefühl* und *Naturgefühl* sich nicht widersprächen, sondern aufeinander verweisen würden. Auch das *Vaterlandsgefühl*, den Nationalgeist, dockten sie mühelos an und begegneten dem Vorwurf, nur rohe materialistische Fakten zu bieten, mit gesinnungsmäßiger Auf- und Nachrüstung.

Wie nahmen Geographen die Geographie in den Dienst Gottes bzw. Gott in den Dienst der Geographie? Für Büsching war „eine gute *Erdbeschreibung* eine wichtige *Erklärung*

der Lehre von der göttlichen Vorsehung“ (<sup>7</sup>1777: 5), ihr „Hauptnutzen“ somit „die Erkenntniß Gottes, des Schöpfers und Erhalters aller Dinge“ (1), der „Luft, Gewächse, Früchte und Thiere“ in mannigfaltiger Verschiedenheit „um der Menschen willen“ (2) geschaffen habe. Die „natürliche Beschaffenheit“ (2) der Länder sei zwar sehr unterschiedlich, doch sei es „unvernünftig und strafbar“, solche fehlender Vorteile wegen zu tadeln, denn Gott habe „jedes Land“ mit allem „versorget [...], was zur Nothdurft seiner Einwohner unentbehrlich“ sei, und „durch den Unterschied des Bodens, der Früchte des Reichthums etc. die stärkste Veranlassung zum Fleiß und Handel gegeben“ (IX). Der Welt-handel, die Globalisierung, entsprang somit einem Plan Gottes.

Das hatte Folgen für die Natur: „Die Natur ist dabey von der Kunst und vom unermüdeten und kostbaren Fleiß dergestalt überwunden und gezwungen worden, daß es in verständiger und erfahrener Menschen Augen ein Wunder ist“ (<sup>7</sup>1777: 4). Diese Überwältigung der Natur wurde von Büsching nicht kritisiert; denn auf die Frage „Sind sie für bloße Wirkungen der Menschen zu halten?“ gibt er zur Antwort: „Keineswegs, sie haben nur die Hände Gottes dazu geliehen, durch welche der sie mit Stärke und Klugheit ausrüstende Gott diese Wunder gewirkt hat“ (4). Zwar gehören zu den Werken Gottes gelegentlich auch „Zerstörung und Verwüstung“ (5), doch das Evangelium zeige ihn „uns so liebenswürdig, so daß wir nothwendig ein zuversichtliches Vertrauen zu ihm gewinnen“ (6). Das sollte die Nutzer seiner Werke beim Lesen stets bedenken. Besonders aber wünschte Büsching sich von den „Lehrern der Jugend“, sie mögen ihr den „majestätischen und unendlichen Gott“ so beibringen, wie es „seiner Größe“ angemessen „und für uns, seine Geschöpfe, reizend, lieblich und tröstlich ist“ (6).

Villaume machte es kürzer und beschränkte sich auf den Hinweis: „Man kann das Werk [die Schöpfung] nie kennen lernen, ohne zugleich von der Größe, Weisheit und Macht, dessen, der dieses Werk vollendete, einen höheren Begriff zu bekommen. Die Geographie – gut vorgetragen – ist eine Vorbereitung zu der Lehre von Gott, zur Andacht und Anbetung; ja ich halte sie für den besten Catechismus“ (1789: 4).

Bei vielen Gelegenheiten und meist emphatisch äußerte sich Ritter zum Verhältnis von Gott, Erde, Mensch und Geographie. Bei seiner Arbeit an seinem „Handbuch der physischen Geographie“ fand er „durch die hohe Weisheit und Gesetzmäßigkeit, die sich in allem offenbarte, einen nicht unwichtigen Beitrag zur Physikotheologie“ (Ritter 1809, zit. n. Kramer 1864: 207), d. h. zum Beweis für das Wirken Gottes in der Natur. Christian Salzmann, der Gründer der Schnepfenthaler Erziehungsschule, dessen erster Schüler Ritter war, ließ sich von der Idee leiten, „daß die Bibel uns selbst auf die Natur verweise, um daraus Gott kennen zu lernen“ (1784: 93). Zwar empfahl Ritter als „Grundregel, welche dem Ganzen seine Wahrheit sichern soll“, „nicht von Meinung oder Hypothese zu Beobachtung fortzuschreiten“, sondern „von Beobachtung zu Beobachtung“ (1817: 23), doch ohne „idealen Hintergrund“, der für ihn „nicht in der Wahrheit eines Begriffes, sondern im Gesamt-inhalte aller Wahrheit [...], also im Gebiete des Glaubens“ lag, werde „das Empirische“ nicht „zu einem Zusammenhange, das Mannigfaltige zur Einheit gelangen“, das beruhe al-



lein „auf einer innern Anschauung“ (23f.), die den Beobachter „schon in der sinnlichen Natur mit der Ahnung des Göttlichen unwiderstehlich durchschauert“ (2). Näher „definieren“ mochte Ritter diese „Grundidee“ jedoch nicht, sie könne sich „nur durch das Ganze hindurchspielend [...] mit dem Schlusse in ihrer Vollendung gestalten“ (23). Die Spuren, die sie verrieten, waren Spuren im Gang der Geschichte.

Hier nach heutigem Verständnis noch von Wissenschaft zu sprechen, wäre das falsche Etikett, auch damals war dies nicht mehr allgemein üblich, doch nahm keiner an Ritters Bekenntnis gegenüber seinem Kritiker Julius Fröbel (s. o.) Anstoß, ihm, Ritter, sei „die Erdkunde nicht reine Naturwissenschaft [...], so wenig wie mir Anthropologie bloß die Physik des Menschen begreift: denn auch dem Erdplaneten wohnt eine geistige Kraft bei, das Menschengeschlecht, wie dem Leibe die Seele“ (Ritter 1831: 517), die auf eine höhere Welt verweist.

Mit Büsching und anderen ging Ritter davon aus, dass die Erde für den Menschen bestimmt sei. Der Mensch, zum „leitenden Gedankenfaden“ der drei Naturreiche erhoben, ist ihm „das Höchste in der Natur“, durch ihn gelange sie „selbst erst zum Daseyn und zu ihrer hohen Bedeutung für uns“ (1817: 19). Als „Wiege“, „Erziehungs- und Wohnhause“ des Einzelnen, der Völker und der Menschheit müsse sie „nothwendig eine ethische Bestimmung, und also auch eine *höhere Organisation*“ haben, sie sei daher nicht „eine bloß auf Naturzwecke gerichtete“, sondern „eine *Gotteswelt* [...] für die Herberge des unsterblichen Geistes“ (Ritter 1831: 518). Schöpfung und Geschöpf seien untrennbar, ihr Wechselverhältnis dürfe nicht zerrissen werden. Wenn Fröbel das Zerreißen „ein *scharfes* Bestimmen der Wissenschaft“ nenne, so sei dies „Unrecht“, denn „alle Wissenschaft“ sei „dennoch in der tiefsten Tiefe [tiefer geht es nicht] nur Eine, auf der alle andern beruhen; sie kann nur Lobgesang, nur der Hymnus des Geschöpfs an den Schöpfer sein: und die Anschauung Gottes ist für mich die höchste, die einzige absolute Wissenschaft“ (518). Dieser *absoluten Wissenschaft* kam die Geographie (im Verbund mit der Geschichte) aus Ritters Sicht sehr nahe, denn ihr Objekt, die Erde als selbständiger Planet, stand eben nicht nur in „Beziehungen zur Natur und zu dem Menschen“, wie der Titel seines großen Werkes verhiess, sondern auch „zu Gott seinem Schöpfer!“ (Ritter 1862: 17), der im Titel fehlt. Die sichtbare (diesseitige) Welt war rückgebunden an die unsichtbare (jenseitige).

Ritters *anthropozentrisches* Programm war auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtet, also *teleologisch*. Auf dem Weg dorthin hatte jedes Volk seinen Part zu erfüllen. Von genialen Forschern erwartete Ritter, dass sie „mit ihrem Scharfblick zugleich die natürliche wie die sittliche Welt umspannen“, um „aus der Totalität ihrer welthistorischen Begebenheiten“ den „nothwendigen Entwicklungsgang jedes einzelnen Volks auf der bestimmten Erdstelle vorherzuweisen“. Sie würden ihm sagen können, welchen Weg es einzuschlagen hätte, um „die Wohlfahrt zu erreichen“, die ihm vom „ewig gerechten Schicksale zugetheilt“ (1822: 5f.) worden war. Wie die Erde schließlich aussehen würde, wenn die Ziellinie erreicht war, malte Ritter nicht weiter aus. Ein agropastorales Schonprogramm lag ihm jedoch ebenso fern wie das Bild von der Erde als *düsteres Jammertal*, das der Mensch möglichst rasch

hinter sich lassen sollte, wie in den Schulen kirchentreu, aber volksverdummend gelehrt wurde. Für ihn war die Natur vielmehr Gegenstand eines kräftigen Umgestaltungswillens seitens des Menschen – einer Natur freilich, die „eher“ der Natur einer „archaischen universalen Naturgeschichte“ als der „heraufkommenden modernen Wissenschaften“ (Hard 1988: 273) glich. Und so sollten sich die Völker der Natur nicht fügen, sondern sich durch Technik aus ihrer „bindenden und fesselnden Gewalt“ (Ritter 1834: 14) lösen und die harten Zwänge der „Lokalität“ hinter sich lassen. Es ging um *Kampf* und *Sieg*, um *Beherrschung* der Natur, wobei die Europäer vor allen anderen Erdbewohnern durch die Gestalt und die übrigen Naturbedingungen ihres Kontinents privilegiert waren. Ritters Weg zur „Anschauung Gottes“ mündete somit nicht in einer stationären ländlichen Idylle; die starken „Völker“ trotzten vielmehr der Natur, wo immer es ging, bewegten das Material, bearbeiteten und verbrauchten es und wälzten die Raum- und Zeitverhältnisse um – zum Wohlergehen der Menschheit. Das war eine *zweite Schöpfung*, sie war menschengemacht, nicht ohne Probleme, doch richtungsfest und gottgewollt. Die Gefahr einer Selbstzerstörung sah Ritter nicht, sein Glaube verhieß ihm ein *Happyend*.

Anders als Ritter (und viele Ritterianer) mag der Meldorfer Gymnasiallehrer Hans Christian Dreis, der ab 1848 an der Kieler Universität „vergleichende Geographie“ lehrte, Gott stärker instrumentalisiert haben, um die theologische Geringschätzung der Naturwissenschaften zu unterlaufen. Das signalisieren zumindest einschlägige Metaphern der Aufklärung bei ihm. Gott selbst stand, wissenschaftlich bestätigt, als Regierer „des Universums und der Geschichte“ (1847: 19) hinter einem „flüssig“ gewordenen Wissen, das „aus dem dunkeln Zimmer herausgetreten“ sei, „um in dem vollen, frischen Leben mitzuwirken und zum Heile der leidenden Menschheit in alle Lebensverhältnisse einzudringen, um so zur Erkenntniß und wahren Einsicht der Dinge zu gelangen“ (14). Ritter habe „Licht und Aufklärung“, d. h. die Einsicht „in jenen wunderbaren und bewundernswerthen Zusammenhang zwischen der Natur und der Menschheit, zwischen den Naturwirkungen und der geschichtlichen Entwicklung des gesamten Menschengeschlechts“ (17), in die Geographie hineingetragen. Dreis schlussfolgerte: „So also führt das Studium der Geschichte und der Naturverhältnisse in ihrer gegenseitigen Durchdringung auf die allwaltende Gottheit, die mit Weisheit jedem Volke, wie den einzelnen Menschen, einen bestimmten Weg angewiesen hat, und der ächte Jünger der Wissenschaft wird erkennen, daß, wenn der einzelne Mensch, wenn die einzelnen Völker ihr Ziel verfehlen, blindes, bewußtloses Streben, oder Verkennen des Maßes der verliehenen Kräfte sie von der Bahn, welche ihnen ihrer Eigenthümlichkeit zufolge von der Natur angewiesen wurde, abführte und der ‚verwirrten Vielartigkeit zügelloser Gewalten preis gab‘“ (20). So markierte die Geographie bei Dreis einer *Epochenwende*, welche die „Fesseln“ sprengte, „um in allen Richtungen das Streben nach Emancipation ungehemmt hervortreten zu lassen“ und mit „Zuversicht in die Zukunft“ (14) zu blicken. Geographie treiben, heiße die Natur erforschen, um den Menschen aus ihrer „zwingenden Macht“ zu befreien und mit ihr „durch veredelnde Bearbeitung des Erdbodens zu einem seiner würdigen Wohnsitze“ zu „versöhnen“ (5f.).

Doch ob echt oder fomalhaft: Die Rede von der Allmacht, Weisheit und Liebe Gottes gehörte, gefördert durch die pädagogische Richtung Herbarts (vgl. Schultz 1989: 172ff.), wie selbstverständlich zum Stoff der Geographie des 19. Jahrhunderts dazu. Jedes Fach mit Bildungsanspruch musste bestimmte *Interessen* bedienen, darunter auch das *religiöse*. Mit seiner Geographie-Predigt an die Schüler steht Schneider (1840: 1f.) hier nur als einer für viele: „Bei Allem, was du auf Erden siehst, denke an Gott, der Himmel und Erde mit allen Kreaturen gemacht hat und noch erhält – der stete Blick auf Ihn wird dich bewahren und erhalten in den Gefahren, welche dir auf deiner Wallfahrt durch die irdische zur himmlischen Heimath drohen.“ Alle Menschen, auch die „Neger“, seien „zu gleicher Hoffnung berufen, zur Erwerbung des Himmels, der Heimath, die da oben ist, da keine Unvollkommenheit sein wird“ (1). Damit waren ihre Missionierung, ihre Ausbeutung und selbst ihr Untergang gerechtfertigt – im Namen Gottes, später auch Darwins und immer des Fortschritts. Trost winkte erst im Jenseits.

Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts verloren zumindest die bigotten Übertreibungen der religiösen Sinnstiftung durch Ritters Jünger stark an Akzeptanz. Hatte Oberländer noch bekundet: „Es gibt in den Realien Partien, wo der Finger Gottes zu sichtbar ist, als dass er unbeachtet gelassen werden könnte, wo also das religiöse [...] Element sich Lehrern und Schülern *unwillkürlich* von selbst *aufdrängt* und durchaus nicht als etwas Gesuchtes erscheint“ (1869: 89), so sah Spörer darin eine der „Bauchseligkeit“ entstammende „geschraubte, verlogene Rechtgläubigkeit“, die „sich schlecht mit dem Kampfe ums Dasein in der Pflanzen- und Thierwelt, mit den Racen- und Völkerkämpfen in der Weltgeschichte“ vertrage: „Gott ist ein Geist, und die ihn anbeten, sollen ihn im Geiste und in der Wahrheit anbeten“ (1870: 341). Darwin gegen Gott!

Auch Florens Winkler hielt „das Herbeiziehen des religiösen Momentes in den geographischen Unterricht“, wie wohlgemeint auch immer, für „sachlich und pädagogisch falsch“; „sachlich, weil die Erdkunde als solche kein religiöses Element“ habe, „pädagogisch, weil durch den blinden Eifer die religiöse Bildung der Jugend wirklich geschädigt“ (1872: 52) werde. Unangetastet ließ Winkler Ritters „Ahnung des Göttlichen“, die auch den Schüler – etwa bei der Einführung „in die Wunder und Räthsel der Alpenwelt oder [...] die Pracht und Fülle der Urwälder“ – „unwiderstehlich durchschauern“ durfte, nur „religiöse Wahrheiten“ sollten aus dem Geographieunterricht fernbleiben. Solche gehörten in den Religionsunterricht: „Da ist die Erde als ein Spiegel der Allmacht, Weisheit und Güte Gottes, der Himmel als ein Buch Gottes zu betrachten, darin geschrieben steht: ‚Gott ist die Lieb‘, und Liebe kann nicht lügen.“ Der geographische Fachunterricht habe hingegen „den Einzelnen seinem religiösen Zuge, seinen eigenen Gedanken und Gefühlen“ zu überlassen und nur pflicht- und aufgabengemäß „auf klare und zugleich gemüthliche Erfassung der Sache“ (53) zu drängen.

Doch ob der Stoff nun religiös tingiert oder enttheologisiert war und höchstens irgendein religiöses Gefühl affizieren sollte: Das Stundendeputat der Geographie blieb im 19. Jahrhundert mickrig. An den Gymnasien spielte sie oft nur den Kriegs-„Theatergrund“, um

„den historischen Gemälden bestimmtes Leben und Farbe“ (Günther 1815: 16) zu geben. Die Schüler sollten sich z. B. am Grabmal des Leonidas vorstellen, wie „die großen Schöpfungen der Natur [...] den kühnen Widerstand und den wunderbaren Sieg“ (16) der Spartaner an den Thermopylen ermöglicht hatten, und davon seelisch ergriffen werden. Die große Mehrheit aber, darunter die Vertreter der Kultusbürokratie, hatte an der Geographie gelitten, die als geistloses Paukfach kein Interessenfeuer zu entzünden vermochte. So steckte sie in der Zwickmühle. Einerseits schützte sie ihre Hilfsfunktion für die Geschichte vor dem Verdacht, ähnlich den Naturwissenschaften einen gottlosen Materialismus zu fördern, denn sie reichte selbst über die Geschichte weit in die ideale Sphäre hinein und galt in Ritters teleologischer Variante als ethisch-religiös unbedenklich; andererseits blieben aber eben dadurch ihre Stundenwünsche unerfüllt. Den Historikern mochte dies nur recht sein, denn eine selbständigere Geographie würde sie vermutlich Stunden kosten, solange die alten Sprachen bildungspolitisch fest im Sattel saßen. Sollte sich die Geographie also doch stärker als Naturwissenschaft profilieren?

## 5 Kulturgeschichte, Ritterkritik und naturwissenschaftliche Bewegung

Von der Staatengeographie (oder Statistik) war eine solche Transformation nicht zu erwarten; „im Grunde“ sei sie nicht einmal eine Geographie, sondern „eine ganz andere Wissenschaft, deren Grenzen und sonstigen näheren Bestimmungen von der Willkür der Menschen abhängen und einem ewigen Wechsel unterworfen sind, wie der Mensch selbst“, vielmehr müsse bei der Jugend zuerst „die Liebe für den Unterricht über die Natur und für die *Natur selbst* gewonnen“ (Dittenberger 1831: XVII) werden. Ritters „Erkunde“ hätte hierfür den Weg bahnen können, von ihr versprach sich ein Rezensent aufgrund der „unbefangenen genialen Ansicht“ des Verfassers vor allem einen „Gewinn“ für die „physische Geographie“ (N. N. 1819: 441).

Dieser Gewinn blieb aus. Ritter wollte zwar, lieferte aber keine naturkundliche (physische) Geographie, sondern eine *kulturhistorische*, die im Alter immer historischer wurde. Der Historiker und Nationalökonom Eberhard Gothein adoptierte Ritters Ansatz gar komplett für eine *selbständig* gedachte *Kulturgeschichte*, die „die Führerschaft unter den Geisteswissenschaften“ (1889: 34) übernehmen sollte: „Die Erde zu betrachten als Wohnsitz des Menschengeschlechts, den Einfluß der Naturbedingungen auf Wesen und Entwicklung der Völker darzustellen, ist ihr unwandelbarer Zweck“; dadurch werde sie zur „Brücke von der Geisteswissenschaft zur Naturwissenschaft“ doch sei „ihr eigentlicher Gegenstand“ der Mensch. *Seine* „Entwicklung und nicht die des Erdballs“ (42) wolle die Kulturgeschichte erklären. Das war Ritters Geographie pur, die Gothein in den Vorlesungen des Breslauer Historikers Carl Neumann kennengelernt hatte. Neumann überzeugte ihn, dass „Geschichte und Geographie, die nur der Systemgeist von einander trennen“ könne, „aus einer Wurzel sprießen. Vor seinem klaren, ruhigen Auge lagen die Tiefen des Natur- wie des Völkerlebens offen“ (42). Geographie und Kulturgeschichte waren eins, eine Geographie als selb-

ständige Wissenschaft des Erdkörpers ohne Bezug auf die Geschichte ganz aus dem Vorstellungshorizont des Kulturhistorikers gerückt.

Doch ob als Kulturhistoriker oder Geograph, beide übernahmen die für Naturwissenschaftler typische Gesetzessprache (zu Ritter s. o.), nur gewannen sie ihre Gesetze nicht aus Experimenten mit einer präparierten (für Kritiker manipulierten) Natur, sondern lasen sie direkt aus *Lage, Bau* und *Gestalt* der Länder und deren *Kulturbild* ab, in dem sich Natur und Mensch mit ihren Wirkungen und Gegenwirkungen begegneten und sinnhaft spiegelten (zum Naturbegriff der Geographie vgl. Hard 1983a, 1993b; Eisel 1980). Größere Zusammenhänge bot das generalisierende Kartenbild, das, obwohl abstrakt, für kaum weniger wirklich galt als die Wirklichkeit selbst. Anders als mancher Kulturhistoriker, dem die menschliche Willensfreiheit ein süßer Wahn war (so Hellwald 1875: 57), kalkulierte der Geograph bei seinem Verständnis von Notwendigkeit den Eigensinn des Menschen und seine Reflexivität im Kontakt mit der konkreten (landschaftlichen) Natur ein. Die Völker mussten die Naturgesetze nicht nur erkennen, sondern sie auch befolgen *wollen*, sollten ihre Werke (sogar der Staat) überdauern; meist aber biete die Natur einen Spielraum an. Ratzel sprach daher von „oszillierenden Gesetzen“ der Geographie; sie sei „nun einmal keine Naturwissenschaft im üblichen Sinne“ (1882: 49).

Wie kam Ritters Geographie bei Zeitgenossen an? Seine geschmeidige (für Kritiker dunkle) philosophische Sprache und seine Teleologie, die Dinge geschehen ließ, weil Gott ihnen den Weg gewiesen hatte, erschwerten es strengeren Naturwissenschaftlern, sich seine „Erdkunde“ zum Vorbild zu nehmen, aber auch bei „so manchem stolzen politischen Historiker“ war sie laut Gothein „als Flick- und Stückwerk“ (1889: 41) verschrien. Nahmen Naturwissenschaftler die Geographie ernst, dann zogen sie eine Traditionslinie von Kant über Humboldt, obwohl auch Letzterer seine Großfolge beim breiteren Publikum einer poetischen Ganzheitsrhetorik verdankte, die seine empirische Forschung überformte und mehr das Gemüt als den Verstand ansprach. Einen ernsthaften Vorstoß gegen das dominierende Ritter'sche Denken unternahm zu Lebzeiten Ritters nur Julius Fröbel. Seine programmatischen Äußerungen ließen einen Pädagogen sogar „das Schönste hoffen“ (Mönnich 1834: 88). Vergeblich!

Fröbel, der seine berufliche Laufbahn als Oberlehrer für Geschichte und Geographie und als Professor der Mineralogie begonnen hatte, lehnte Ritters Konzept einer *Einheitsgeographie* entschieden ab (vgl. Schultz 1980: 48ff.): Die „natürliche“ (d. h. mathematisch-physikalische) und die „bürgerliche“ (d. h. „Land und Volk, also Mensch und Erdboden“ verknüpfende) Geographie seien nicht „als die zwei *gleichwerthigen Theile* eines wissenschaftlichen Ganzen“ anzusehen, sondern als „zwei *verschieden Arten* von Geographie“, die denselben Stoff „nach verschiedenen leitenden Ideen“ (1836: 4) behandeln würden. Die naturwissenschaftliche Geographie sei an *Theorie* interessiert und bediene sich des „Messers der Analyse“, Ritter wolle dagegen die *Synthese*, doch komme auf dem Syntheseweg das Wechselverhältnis von Mensch und Erde „immer nur in einem *Gemälde* zur Anschauung, nie aber in einer *Wissenschaft* zur *Einsicht*“ (1831: 504), da mit der Synthese zum ob-

jektiven Prinzip der *äußeren Erfahrung* das subjektive Prinzip der *inneren Erfahrung* hinzutrete, das der Naturwissenschaft gänzlich fremd sei. Eine Geographie, die den „Totalcharakter“ von „Ländern“ (vgl. Hard 1970b) durch „Anschauung“ erfassen wolle, könne nur halbwissenschaftlich sein, eine auf das subjektive („ästhetische“) Element reduzierte „physiognomische Geographie“ gar keine Wissenschaft mehr. Vollwissenschaftlich („rein“) war die Geographie für Fröbel nur „als *Naturwissenschaft*“ (1836: 17), die frei von jedem subjektiven Einschlag sei.

Die Konsequenz war, dass für Fröbel Ritters „Länderindividuen“ und „Ländersysteme“, deren „Totaleigenthümlichkeit“ (1832: 8) erfasst werden sollte, als Gegenstand der eigentlichen wissenschaftlichen Geographie ausschieden. Fröbel akzeptierte nur „Abtheilungen der Erdoberfläche unter diesem oder jenem speciellen Gesichtspunkte“ (9), seien es orographische, hydrographische, klimatische, geologische, phytologische, zoologische oder ethnographische, die er, „um das anstössige Wort ‚Land‘ zu vermeiden“ (1836: 11), lieber „*Region*“ nannte. Da deren Zusammenfallen „nicht apriori angenommen werden“ könne (wie es bei Ritter der Fall sei), müsse weiter untersucht werden, „ob der nämliche Raum, welcher unter dem *einen* Gesichtspunkt bestimmt begränzt erscheint, sich auch unter dem *andern* oder vielleicht unter *mehren andern* Gesichtspunkten, als eine und dieselbe Abtheilung der Erdoberfläche bewährt“, ob also „die Gränzen nach den einen Verhältnissen mit den Gränzen, welche durch andere Verhältnisse bedingt sind, *zusammenfallen oder nicht*“ (1832: 10).

Ritter empfand Fröbels Kritik als Zumutung, hielt ihm statt eines Eingehens darauf die umgestaltende Wirkung seiner bisherigen Arbeit auf die Lehrbuchliteratur vor und machte unbeirrt und ohne jemals wieder auf Kritik einzugehen damit weiter, das physisch-materielle und das Geistige, Geographie und Geschichte, aufeinander zu beziehen und in der *Kulturgeschichte* die Vereinigung beider zu sehen. Dabei ignorierte er weitgehend die selbständige Entwicklung der naturwissenschaftlichen Geodisziplinen, insbesondere der Geologie und physi(kali)schen Geographie, und hielt sich völlig aus dem Kampf der *naturwissenschaftlichen Bewegung* um die Lehrpläne der Schulen heraus (vgl. Schultz 2011).

Auch der Frontalangriff auf seine „Länderindividuen“ durch die Gebrüder Paulus, Vorsteher einer Privatschule, ging an Ritter vorbei. Für sie gab es zwischen der physischen und der politischen (inklusive ethnologischen) Geographie keine Beziehung, aus der eine Einheit im Ritter’schen Sinne hervorgehen könnte. „Wer nun nicht anerkennt, wie wenig sich die Natur um den Menschen kümmert, sondern nach ihren eignen Principien verfährt und ihm nichts läßt, als was ihm von selbst bleibt, die Möglichkeit der der Benützung“ (1839: 168), mit dem wollten sie gar nicht erst streiten. Aus dieser Ablehnung der anthropozentrischen Naturauslegung Ritters folgte für die Gebrüder Paulus, dass es „ein ganz verkehrtes Streben“ sei, „vollends aus der Geographie die Geschichte begreifen zu wollen“; sie bestanden vielmehr auf einem *freien Umgang* des Menschen mit dem Stoff der Natur gemäß *seiner* eigenen Zwecksetzungen. „Ein Volk, dem die Natur alles versagt zu haben scheint, kann durch eigenen Fleiß sich ein commercielles Leben schaffen, das es denen zuvorthut,

die durch Produkte oder durch günstige Lage weit vorzüglicher scheinen“ (175). „Das Erdleben, weit entfernt normirendes Princip zu seyn, ist vielmehr nur das Resultat der Wirksamkeit vieler einander wesentlich fremder Agentien, von denen freilich jedes das andere möglichst für seine Zwecke nützt, ein Resultat, das, insofern es aus unter sich unzusammenhängenden Ursachen hervorgeht, ein zufälliges genannt werden kann, und das nur in der Abstraction und Phantasie einer geographischen Schule eine Existenz gewonnen hat“ (175f.). Ritters Zentralbegriff des „Länderindividuums“, bei dem alles aufeinander abgestimmt war, hatte sich damit erledigt. Der Geographieunterricht sollte nur mit dem „Zusammenhang des materiellen Lebens“ vertraut machen, auf das sich der „Realist“ (155) vorbereite, nicht aber mit den Kräften, welche das Naturleben gesetzmäßig bestimmten. Es müsse ihm daher auch keine „vollendete naturwissenschaftliche Bildung“ vorangehen, folglich gehöre die Geographie auch „nicht in die Naturwissenschaft selbst“ (156).

Nicht vom Geographie-, sondern vom naturgeschichtlichen Unterricht erwartete ein Detmolder Gymnasiallehrer eine abschließende „übersichtliche Zusammenstellung“ alles im naturgeschichtlichen Unterricht der Gymnasien und Realschulen Gelernten, und zwar „eine Hindeutung auf die Wechselbeziehungen zwischen den verschiedenen Naturreichen; eine genauere Darstellung des Verhältnisses, in welchem sich der Mensch zu der übrigen Schöpfung befindet; die Geschichte seiner Entwicklung, wie sie sich aus dem Verkehre mit der Natur ergibt; oder – wie man es vielleicht kurz bezeichnen könnte: einige Andeutungen über den Haushalt der Natur mit vorzugsweise Berücksichtigung der Stellung des Menschen in derselben“ (Weerth 1844: 1). Ins Zentrum seines Programms stellte Weerths die „*Entwicklung der Erdoberfläche*“ (5).

Besonders feurig stritt Emil Adolf Roßmäßler für die Naturwissenschaften. Der Biologe und religiöse Freidenker forderte eine Erziehung, die zuerst den Menschen und dann erst den Bürger zum Ziele hatte. Nicht der Staat, sondern die Natur sei erste Heimat des Kindes, nicht das politisch trennende, sondern das durch „Mutter Erde“ einende und versöhnende Wissen müsse „Grundlage menschlicher Bildung und Erziehung“ (1860: 8) werden: „Hat denn die Natur unserer Erde, unser aller gemeinsame Menschenheimath, nicht auch ihre Geschichte und Gesetzgebung, ihre Hilfsquellen und Regierungsform? Sollte man ein Mensch, ein Bürger dieser Heimath [...] im höheren Sinne sein können, ohne Kenntniß ihrer Geschichte, deren Werk wir selbst sind? – ohne Kenntniß ihrer Gesetze, denen wir uns keinen Augenblick entziehen können, viel weniger noch als den Gesetzen unserer bürgerlichen Heimath? – ohne Kenntniß ihrer Hilfsquellen, aus denen allein die Befriedigung unserer Bedürfnisse fließt? – ohne Kenntniß ihrer Regierungsform, welche uns das Verständnis unserer Stellung erschließt?“ (8).

Und so bestimmte Roßmäßler (134ff.) den „einheitlichen Organismus“ der Erde zum Leitfaden des naturgeschichtlichen Unterrichts, der diesen zu einer „untheilbaren“ Einheit mache. Was Roßmäßler an „Wirkungen“ der „Zustände, Eigenschaften und Kräfte“ der Stoffe (Elemente) der Erde auf das Luftmeer, die flüssige und feste Erdoberfläche und das organische Leben einschließlich des Lebens der Menschen in einer groben Skizze zusam-

menstellte, umfasste neben Elementen der „Meteorologie“, der „physikalischen Geographie“, der „Geologie“, „Geognosie und Versteinerungskunde“, der „Mineralogie“, der „praktischen Pflanzenkunde“ und der „Paläontologie“ auch „Elemente der physischen und psychischen Anthropologie“. Dabei ging es ihm u. a. um den „Einfluß des Luftmeeres auf die Erde und ihre Bewohner“, um „Vulkanismus“, „Oberflächengestaltung“ und „Gletscherthätigkeit“, um den „Einfluß des Pflanzenreichs auf die Erdoberfläche, auf die klimatischen Erscheinungen, auf das Thierreich und den Menschen“, aber auch um den „Kulturgang im Ganzen und im Besonderen nach den Völkerschaften“ sowie der „moralischen und intellektuellen Aufgabe des Menschen auf Grund des Bewußtseins seiner irdischen Heimathsangehörigkeit“.

Roßmäßlers Gewährsmann für diese „klare Weltanschauung“ (16) war Alexander v. Humboldt, das „Vorbild Aller in der Anerkennung des Volksrechtes auf naturgeschichtliche Bildung“; Referenzbuch sein „Kosmos“, auf dessen „Erbe“ sich Roßmäßler (1860: 2) bezieht: „Was ist es anders als: di, *Auffassung der Natur als eines durch innere Kräfte bewegten und belebten Ganzen*‘ allgemein machen zu helfen?“ Nur auf solcher naturwissenschaftlichen Grundlage lasse sich eine „vernünftige Weltanschauung“ (16) gewinnen. Von Carl Ritter findet sich dagegen bei Roßmäßler keine Spur, obwohl auch er die Erde als harmonischen Organismus ansah und den von der Erde beeinflussten „Kulturgang der Völker“ untersuchte.

Das könnte damit zusammenhängen, dass der die Geographie mitunterrichtende Historiker den Freunden des naturwissenschaftlichen Unterrichts als völlig überfordert und inkompetent galt, auch die physikalischen Teile des Faches zu vertreten. Für sie kam daher nur eine *Aufteilung* der geographischen Inhalte im Schulunterricht in Frage, nicht eine Verknüpfung der Fächergruppen durch die Geographie. Die ihm eher nutzlos erscheinende politische Geographie überließ Keferstein gern der Geschichte, „die ihrerseits manchen wichtigen Aufschluß über Volkscharaktere und Völkerschicksale aus geographischen Beziehungen erklärt wissen“ (1866: 250) wolle. Wolle man ihren Inhalt „begeistigen“ und von allen Tatsachenanhäufungen „säubern“, so lasse sich dies durch „Anlehnung an die Wissenschaften der Politik und Nationalökonomie, oder [...] der Völkerphysiologie“ (250) bewerkstelligen. Für pädagogisch wertvoll und wissenschaftlich hielt Keferstein jedoch einzig die physikalische Geographie. „Wenn Jemand *alle* Theile der physikalischen Geographie aus dem Banne der ledernden, auf bloße Gedächtnißübung Anspruch erhebenden Nomenclatur und aus der *engsten* Beschränkung der oberflächlichen Definition befreien“ könne, „wenn *irgend wer* berufen“ sei, „diesen wichtigsten und eigentlich allein wahrhaft wissenschaftlichen Theil der Geographie zu seinem Rechte in der Schule zu bringen, dann [...] ohne Zweifel der tüchtige Naturkundige“ (249).

Später, die Gerland-Kontroverse (s. u.) war noch heiß, griff der Königsberger Archäologe Gustav Hirschfeld den Gedanken einer Teilung des Faches aus praktischen Gründen erneut auf. Als 1887 Preußen mit seiner Lehrerprüfungsordnung die Geographie als ein *selbständiges Hauptfach* anerkannte, das entweder mit einem Fach der mathematisch-na-



turwissenschaftlichen oder einem der sprachlich-geschichtlichen Fächer kombiniert werden durfte – woran sich bis heute nichts geändert hat –, da bezeichnete er dies als einen völlig unhaltbaren Zustand, „unhaltbar für die Lernenden wie für die Lehrenden“, da „bei der durchschnittlichen Begabung der Menschen [...] es für einen Studierenden der Geschichte ebenso unmöglich“ sei, „den naturwissenschaftlichen Theil der Erdkunde innerlich zu verarbeiten und sich in Wahrheit anzueignen, wie es für den Naturhistoriker [...], sich so tief in Geschichtsstudien einzulassen, um den historischen Teil der Erdkunde wirklich zu bewältigen“ (1890: 387f.). Hirschfeld plädierte dafür, den rein *konventionell* gewordenen Ausdruck Geographie „für das Gesammtleben unseres Erdballes“ auf der einen und „für das Verhältnis unseres irdischen Wohnplatzes zu den Menschen“ (1891: 259) auf der anderen Seite aufzugeben und von zwei verschiedenen Disziplinen auszugehen, auch im akademischen Bereich, weil niemand beide Schwerpunkte zugleich intellektuell bewältigen könne.

## 6 Die Geographie auf dem Weg zu einer Naturwissenschaft: blockiert!

Solange sich die Geographie im Schlepptau der Geschichte befand, besaß das Geschichtliche in ihr „eine natürliche Neigung“ das Physische „zu überwuchern“ (Ratzel 1882: 23). Gleichwohl trat auch ein Ritterianer wie Birnbaum für mehr „*physikalische Geographie*“ an allen Schulen ein. An den Realschulen sei sie geradezu eine der „edelsten Perlen“ unter den Fächern. Das deutsche Bildungswesen, befand er, sei „noch viel zu ideal“ und zu wenig an der „*praktischen Wirklichkeit*“ ausgerichtet. Erst durch naturwissenschaftliche Bildung werde es gelingen, mit anderen „industriellen Nationalitäten“ gleichzuziehen, wobei Birnbaum der „vergleichenden Erdkunde“ Ritters „unter allen Naturwissenschaften [...] die umfassendsten Bildungsmomente“ attestierte: „In ihr wurzeln und blühen und reifen alle anderen Wissenschaften. Die Erdkunde als Naturwissenschaft ist aber in ihren höchsten Ausgängen nichts Anderes als eine *Physik der Erde*, eine *physikalische Geographie*“ (1852: 131f.). Eine „scharfe Definition“ der „physischen Geographie“ fehlte jedoch. Friedrich Hoffmann hatte einst vor dieser Aufgabe kapituliert und sich damit beholfen, „das Gemeinsame“ von „Astronomie, Geologie, Geographie und Naturgeschichte“ darunter zu verstehen, wodurch sie „zu einem eignen Lehrgebäude“ (1837: 4f.) erhoben werde. Doch welcher Naturwissenschaftler, Geologe, Mineraloge, Botaniker, wollte schon unter dem Label Geographie als Vertreter einer minderrangigen „Schulwissenschaft“ (Lüde 1842: 45) gelten?

Mit der schrittweisen Vollakademisierung der Geographie nach 1870/71, die in Preußen anfangs primär der Verbesserung der Lehrerausbildung für die höheren Schulen dienen sollte, verstärkte sich der Trend, das Fach naturwissenschaftlich umzupolen, was voll im Trend des vom naturwissenschaftlichen Denken „einigermaßen trunkenen“ (Ratzel 1882: 48) Zeitgeistes lag. Alfred Kirchhoff, ein wortgewaltiger Großtöner unter den Neu-Ordinarien, hämmerte der Öffentlichkeit ein, dass die Geographie „eine *naturwissenschaftliche Disziplin mit integrierendem geschichtlichen Bestandtheil*“ (1876: 361) sei. Doch so plausi-

bel diese Strategie war, um der ewigen Vormundschaft der Geschichte zu entkommen, ohne ganz auf sie zu verzichten: Sie führte dazu, dass die Geographen es niemandem Recht machen konnten. Weder wollten die Historiker auf sie als Basis der Geschichte verzichten, noch sich die Naturwissenschaftler ihre Expansionswünsche von einer weitgehend geschichtsfreien Geographie beeinträchtigen lassen. Und so versuchten Letztere nachzuweisen, dass das Meiste des von der Geographie reklamierten physischen Stoffes sich leicht auf die existierenden Naturwissenschaften aufteilen lasse. Am ehesten noch wollten Anwälte eines erweiterten naturwissenschaftlichen Unterrichts die Geographie als *physische Geographie* akzeptieren, die dann besser *Geologie* heißen möge, zumal auch Geologen an der Universität physische Geographie läsen. So saß die Geographie in der Falle. Das eine Mal wurde sie von dieser, das andere Mal von jener Seite eingespannt, ihre eigenen Stundenwünsche aber blieben auf der Strecke.

Selbst die viel gefeierte Antrittsvorlesung Ferdinand v. Richthofens, die er 1883 in Leipzig hielt und manche seiner Schüler später mit blindem Rückspiegel zur Gründungsurkunde einer neuen Geographiedefinition erhoben, scheiterte letztlich, obwohl gerade von ihm Richtungweisendes für das Fach zu erhoffen war. Als gelernter Geologe musste ihm daran gelegen sein, sich von der Geologie erkennbar abzusetzen, wollte er nicht als Fehlbesetzung gelten.

Doch schon gleich zu Anfang dämpfte v. Richthofen die Erwartungen und betonte, dass es „gegenwärtig“ ein „vergebliches Bemühen“ sei, den Stoff der Geographie „bestimmt abgrenzen zu wollen“ (1883: 6), wohl aber lasse sich ein eigentümlicher fachspezifischer *Kern* feststellen, umgeben von umstrittenen Grenzgebieten. Kern war für ihn die *Erdoberfläche*, großzügig zur Erdhülle ausgeweitet, sowie das Prinzip der *kausalen Wechselwirkung* aller mit ihr zusammenhängenden Erscheinungen als die dazugehörige spezifische Methode. Neu war beides nicht, sondern seit Ritters Tagen geläufig. In dieses weite Konzept passte v. Richthofen auch den „schwierigsten Zweig der allgemeinen Geographie“ (58), die Anthropogeographie Ratzels ein, wohl wissend, dass mit dem Menschen das „zweckbewusste Wollen“ als ein „der Art nach“ neues Prinzip auftrat, das es verbot, diesen selbst „auf der niedersten Stufe“ in der „biologischen Geographie“ (57), also naturwissenschaftlich, zu behandeln. Sogar eine „allgemeine politische Anthropogeographie“ (59) ließ er zu. Zum Schluss seiner Rede feierte er gar die „heutige wissenschaftlichen Geographie“ als Vereinigung der „exakten Methode der Naturwissenschaften“ *und* der „idealen Anschauungsweise“ (72) Ritters und trieb sie in schwindelerregende Höhen. In „vollendeter Gestalt“, prophezeite er, werde sich die Geographie gar dem „Gesamtplan der Schöpfung“ nähern, „soweit er dem beschränkten Auffassungsvermögen des Menschen zugänglich“ sei, um so „die Grundlagen zur Betrachtung über das zu geben, was jenseits der Grenzen seiner Verstandes-Auffassung liegt“ (72).

Immerhin blitzte in v. Richthofens Rede seine Präferenz für eine andere Fachentwicklung kurz auf: „Hätte Humboldt“ die Geographie „auf dem einzigen, damals für sie an einer Universität bestehenden Lehrstuhl vorgetragen, und wäre Ritter der Privatgelehrte

gewesen, so hätte vielleicht die physikalische Geographie, welche den synthetischen Länderbeschreibungen fast unvermittelt [!] gegenüberstand, den Sieg davon getragen“ (44f.).

Vier Jahre später, 1887, zog der Straßburger Ordinarius Georg Gerland aus der unterschiedlichen Kausalität von Natur und Mensch die Konsequenz, die v. Richthofen nicht zu ziehen wagte, und definierte die Geographie unter dem Label *Geophysik* als *reine Naturwissenschaft*. Für ihr historisches Element sah Gerland keinen Platz mehr, denn es sei völlig unmöglich, zwei so konträre Formen von Kausalität, eine *physikalische* und eine *psychophysische*, in ein und demselben Fach zu vereinen. Der Mensch als ein nach Motiven handelndes, *wollendes* Wesen habe in einer naturwissenschaftlichen Geographie nichts zu suchen.

Dieser Vorschlag, der die Geographen heftig aufwühlte, blieb chancenlos, obschon viele jüngere Vertreter, die sich vom Kampfgetümmel fernhielten, ihm stillschweigend forschungspraktisch folgten. Die schulwissenschaftliche Tradition der Geographie holte sie auf den Boden der *Bildungsintentionen des Staates* zurück. Auf dem *Achten Deutschen Geographentag*, 1889, kurz nach Gerlands Paukenschlag, warnte der preußische Kultusminister v. Goßler, dass die Schule „schwerlich darauf verzichten“ könne, „die Erdoberfläche in Verbindung mit dem Menschen und die Erkenntnis seiner Beziehungen zu der erschaffenen Welt als das letzte Ziel der Geographie zu betrachten“ (1889: 5). Hier, in der Schule, habe die Geographie die Funktion, als „ein Bindeglied zwischen den beiden großen Gruppen der Disciplinen“ zu wirken, um „in bevorzugtem Maße an der harmonischen Ausbildung unserer Jugend mitzuwirken“ und „dem jugendlichen Geist die Einheit des Wissens zu vermitteln“ (5). Der Wink war deutlich: Gäbe die Geographie ihre historisch-politische Seite auf, wäre ihre Stellung an der Schule und damit das wichtigste Berufsfeld, das Geographen brauchte, ernsthaft gefährdet gewesen.

Zwar rang sich v. Richthofen in einer Denkschrift an das preußische Kultusministerium von 1898 doch noch dazu durch, sich von der Ritter'schen Richtung der Geographie zu distanzieren; sie sei „methodisch nicht entwicklungsfähig“ und habe sich durch ihre Anbindung an die Geschichte „verhängnißvoll“ (1898: 159) für die akademische Stellung des Faches ausgewirkt. Seinem Wunsch nach einer *erdwissenschaftlichen* Fakultät mit der *physischen Geographie* als integrativer Leitdisziplin wurde jedoch nicht entsprochen; überdies hätten die naturwissenschaftlichen Grundlagendisziplinen, deren Ergebnisse jene „einheitlich“ (683) zusammenfassen sollte wohl massiven Widerstand geleistet. Auch bezüglich der Schule machte Preußen Nägel mit Köpfen. Die Bestimmungen von 1901 untersagten jede weitere Verdrängung des historischen Elementes im Bildungsbereich und blockierten damit endgültig der Weg zu einer rein naturwissenschaftlichen Geographie an den Schulen. „Vor allem“, heißt es dort im Geiste der Realientradition, habe das Fach an der Schule „den praktischen [!] Nutzen [...] für die Schüler ins Auge zu fassen“, daher dürfe „die physische Erdkunde nicht grundsätzlich vor der politischen“ bevorzugt werden. Beide seien vielmehr in der „Länderkunde“ „in möglichst enge Verbindung zu setzen“ (Lehrpläne 1901: 520).

Die *Länderkunde*, die mit ihren *Natur*-Gebieten in den turbulenten Zeiten nach 1789 der üblichen *Staaten*-Geographie zeitweise den Rang abgelaufen hatte, war nun amtlich zertifiziert. So sah sich die universitäre Geographie genötigt, das in ihrer Sturm-und-Drang-Zeit erwartungsvoll gestartete Projekt einer Sammlung aller Erdwissenschaften unter ihrem Dach abzuschreiben und sich dem normativen Druck der Bildungsverwaltung zu beugen, die auf dem praktischen Nutzen bestand. Hatte v. Richthofen noch die Gesetze suchende *Allgemeine Geographie* als „das Höhere, Umfassendere“ (1883: 38) betrachtet, so gingen die Geographen nun dazu über, die bislang als minderwertiger geltende regionale Tradition der Schule zur höchsten Steigerungsform anspruchsvoller wissenschaftlicher Arbeit hochzureden. Die geographische *Synthese* biete einen höheren Erkenntniswert als die Analyse. Die Erdwissenschaften, zu denen die Geographie zahlreiche Dubletten entwickelt hatte, arbeiteten nur noch zu.

## 7 Vom Schulfrieden und der Zeit danach: ein (viel zu) kurzer Überblick

Diese *bildungspolitisch erzwungene* Weichenstellung, die eine Rückbesinnung der akademischen Geographie auf die (an Ritter orientierte) schulische Tradition einleitete, brachte auch den Frieden mit den an der Schule konkurrierenden Disziplinen, nachdem sich um 1900 die Situation noch einmal zugespitzt hatte. Die im 19. Jahrhundert periodisch aufflammende Diskussion um eine *Konzentration* der Schulfächer, die anfangs vor allem die Volksschulpädagogik umtrieb, griff nun verstärkt auf die höheren Schulen über. Gesucht wurde nach *Fächer-Lebensgemeinschaften* als Sammelpunkte des Geistes (vgl. Schultz 1989: 309ff.). Weiteren Konfliktstoff brachte die prinzipielle Anerkennung der *Gleichwertigkeit* von humanistischer und realistischer Bildung in Preußen wie anderswo. Die Biologie hatte durch Darwins pädagogisch unerwünschte Lehre curricular einen schweren Rückschlag erlitten, die Geologie war bisher als eigenständiges Fach gar nicht vertreten. Jetzt bekamen beide Fächer, unterstützt vom mächtigen *Verein der Naturforscher und Ärzte*, Rückenwind. Sie sollten, an der Geographie vorbei, zum krönenden Abschluss der Naturkunde in die Oberstufe einziehen, in die auch die Geographie drängte. Führende Schulgeographen gerieten in Panik und boten ein Doppelfach *Geologie-Geographie* an. Die alte Abhängigkeit von der Geschichte wäre nun durch eine neue abgelöst worden. Nach zähen Verhandlungen gelang es Albrecht Penck (Schultz 1989: 157ff.), den Konflikt mit den Naturwissenschaften kurz vor Kriegsbeginn zu befrieden.

So ging der lange *Aufstiegskampf* der Geographie – der stets auch ein *Abwehrkampf* gegen a) ihre *Auflösung* in eine Vielzahl selbständiger Geodisziplinen, b) eine *dualistische Trennung* in einen naturwissenschaftlichen und einen politisch-historischen Teil, c) die asymmetrische *Anbindung* an ein übergewichtiges anderes Fach oder d) ein *Aufgehen* in Konzentrationskonzepte war – zu Gunsten ihrer regionalen Richtung zu Ende. Die Geographie war nun zur *Chorologie* oder Raumwissenschaft geworden, für die direkt oder indirekt alles mit allem zusammenwirkte, aber das regional verschieden und nicht als Konstrukt,

sondern als ganz reale, nicht konstruierte, sondern *re*-konstruierte Wirklichkeit, auch für Hettner (vgl. 1927: 195f.). Schon früh hatte ein Schulgeograph im *Räumlichen* „das einzig selbstständige Moment“ (Stange 1829: 3) des Faches erblickt. Die Verbreitung der Einzelobjekte war jedoch noch keine Geographie, sie wurde den Sachwissenschaften überlassen. Objekt der Geographie war allein der Raum in seinen Gesamtverhältnissen, der durch die je spezifische Vergesellschaftung seiner Teile (Geofaktoren) und deren Wechselwirkung einen nur ihm eigenen Charakter annahm. Sichtbar wurde die im Raum gefundene Einheit des Faches im *Bild der Landschaft*, das Physisches wie Kulturelles, Materielles wie Geistiges spiegelte. Diese landschaftliche Wendung hat ebenfalls einen langen Vorlauf, bei dem die Schulgeographie des 19. Jahrhunderts immer wieder durch kleinere Konjunkturen auffiel. Auch Ritter sprach bereits von „Kulturlandschaft“ und „landschaftlichen Räumen“ (1834: 13 u. 19). Die Hochzeit der Landschaftsgeographie, die eine *monistische* Fachidentität garantieren sollte, setzt jedoch erst nach 1900 ein, wie Hards eindringliche Textinterpretationen von 1970a u. ö. gezeigt haben.

Ein Ende der methodologischen Fehden bedeutete dies gleichwohl nicht. Zwar war die Gefahr einer Stoffausdünnung, die die Stundenwünsche unglaublich gemacht hätte, mit der Einigung auf die Chorologie (= Länderkunde) als Proprium des Faches entschärft, doch stellten die politischen Ereignisse und neue philosophisch-weltanschauliche Strömungen die Geographie, Wissenschaft wie Schulfach (vgl. Schultz 1980: 123ff.), erneut vor die Alt-Fragen: War sie (eher) eine Naturwissenschaft oder (eher) eine Sozial- oder Geisteswissenschaft; bildete sie eine (einseitig oder beidseitig befahrbare) Brücke zwischen diesen, oder war sie jenseits der Dichotomie von Natur und Geist als Raumwissenschaft ein eigenes Drittes; war sie mehr Darstellung als Forschung, mehr Kunst als Wissenschaft, die höhere Wahrheiten suchte, oder war sie gar alles auf einmal? Hinzu kam mit der Geopolitik hausgemachte Konkurrenz, die viel Ärger bereitete und immer wieder Streit hochkochen ließ (vgl. Kost 1988). Und vor allem: Wer sollte das alles, was da unter dem Label Geographie versammelt war, studieren?

Eines war die Geographie aber immer: ein Resonanzboden für Normatives, das sich bis zur *Malignität* steigern konnte. Am Anfang stand die Vorstellung, dass das Antlitz der Kulturlandschaft sichtbarer Ausdruck des *Leistungswertes* eines Volkes im Kampf gegen die Natur sei. Davon machte der Geograph dann abhängig, ob es seinen Raum zu Recht besaß oder nicht. So stand die angebliche Tatkraft des germanisch-deutschen Menschen der vermeintlichen Trägheit der slavischen Völker gegenüber. Wissenschaftler verwandelten sich in ideologische Brandbeschleuniger und engagierten sich für die „Neuordnung Europas“ durch das „Dritte Reich“ (vgl. Jureit 2012; Schultz 2014). Das Beispiel Emil Hinrichs', eines führenden Didaktikers vor, im und nach dem „Dritten Reich, zeigt drastisch die ideologische Anfälligkeit geographischen Denkens. Zur Weimarer Zeit sollten seine Schüler über das wissenschaftliche Beobachten hinaus „zum Sehen mit dem Herzen, zum deutenden und dichtenden Sehen, zum Nacherleben der Schöpfung, wenn man will – zum Gottsehen“ (1928: 121) erzogen werden. Das sei Menschenbildung. Zehn Jahre später

wollte der regimeservile Gesinnungsführer alles Fremde nicht mehr mit dem Herzen sehen, sondern „ausrotten“, „weil die *Ausrottung fremden* und die *Entfaltung deutschen Wesens* der Kern der Aufgabe“ sei, „die der Nationalsozialismus dem deutschen Volk gestellt und damit auch der Schule aufgegeben“ habe, „und weil sich daran auch der Erdkundeunterricht ausrichten“ (1938: 9f.) müsse. Ein poetisch-numinoses Sinnerleben wurde umstandslos durch politisch anbietenden, exterminatorischen Eifer ersetzt.

Angesichts solchen moralischen Versagens ist es schon befremdlich, dass Herbert Lehmann, kaum war der Krieg zu Ende, schon wieder drauflos phantasierte: „Geographie setzt eine gewisse universale Begabung und eine ungewöhnliche Fähigkeit zur Synthese voraus. Eingefleischte Naturwissenschaftler eignen sich ebensowenig dazu wie notorische Geisteswissenschaftler. Echtes Verwurzelte in beiden Forschungsrichtungen muß sich bei einem geborenen Geographen mit einer ausgeprägten räumlichen Vorstellungsgabe und dem brennenden Interesse an Heimat und Welt verbinden – dem primären Antrieb aller geographischen Forschung“ (1951: 262). Nur so begabte Menschen würden auch gute Geographielehrer abgeben.

Passend dazu wurde in der Alt-Bundesrepublik die Fiktion der Geographie als Ausnahmefach gegen ihren Abbau an den Schulen fortgesetzt, so als wäre nicht eben ein Terrorregime besiegt worden, in das Geographen massiv involviert waren. „Kein anderes Fach“, führte Plewe gegen die Baden-Württembergische Schulverwaltung ins Feld, rege „so stark die kombinierenden Kräfte“ an „wie ein guter geographischer Unterricht“ (1955: 7). Mit Kant im Rücken, der auch heute noch bei drohendem Stundenverlust gern als *unser aller Geograph* angerufen wird, postulierte Plewe, dass die Geographie schon „per se genötigt“ sei, von der Physik bis zur Volkswirtschaftslehre „ähnlich starke Verbindungen nach allen Seiten herzustellen“ (7). Doch die Studierenden seien geographisch ignorant und besäßen keine Vorstellung vom „Ganzen“, das sie auf „die Fremde“ beziehen können, um „nicht geläufige Tatsachen und Zustände naiv“ beurteilen zu müssen; und so seien sie „eben genau im Sinne Kants ungebildet“ (7). Etwa zehn Jahre später beriefen sich die Geographie-Ordinarien der Freien Universität Berlin ebenfalls auf Kants „Bewertung der Geographie“, die bereits mehr als genügend offenbare, „welchem hohen Ziele das Studium der Geographie dienen“ (Hövermann et al. 1965: 288) könne: „Die Objekte der Geographie sind Landschaften und Länder. Durch die regionale Verknüpfung von natur- sowie geistes- und sozialwissenschaftlichen Methoden erzieht die Geographie in besonderem Maße zu räumlichem Denken“ (288). Diskussion überflüssig, Kant hatte gesprochen!

Die Agonie der Länderkunde, ihr Elend im Bildungsbereich, war jedoch durch die geborgte Autorität eines Kant und durch inflationäre Selbst-Illuminationen nicht länger zu vertuschen. Es ist mit Hard eine „Phantasmagorie“, Kant zum „Gründer-Heros der modernen (raumwissenschaftlichen) Geographie“ und sein Geographiekonzept „zu einem epochalen Wendepunkt der Geographiegeschichte zu stilisieren“ (1993a: 69). Für prüfenswert hielt Hard, ob die Geographie in reflektierter Form als *folk science* für die Schule zukunftsfähig wäre, hatte aber noch keine konkreten Vorstellungen dafür parat (1993a: 69). Dann

wäre die Schulgeographie zwar nur noch locker an die Wissenschaft angebunden gewesen, doch wussten Pädagogen im Gegensatz zu Fachvertretern immer schon, dass *Schulwissenschaften*, und als solche entstand einst die Geographie, nicht einfach *Universitätswissenschaften* abbilden.

## 8 Schlussbemerkungen

Ob und was man aus der Geschichte lernen kann, ist umstritten; dass mit ihr Politik gemacht wird und Meinungen manipuliert werden, hingegen nicht. Das betrifft auch die Disziplingeschichte und wäre allein schon Grund genug, sich im Rahmen der eigenen akademischen Ausbildung mit ihr zu beschäftigen. Wer zurückblickt, sieht seinen Standpunkt und Anspruch relativ zu anderen und begreift, dass Fächer sich nicht von selbst für den Fächerkanon der Schule oder das Fächerspektrum an den Hochschulen empfehlen, sondern stets *aufs Neue* der Begründung bedürfen, die ihren Bildungs- und Forschungsanspruch gegenüber Gesellschaft und Politik als zeitgemäß ausweisen. Bestandsgarantien gibt es nicht, medial erzeugter Lärm kann nach hinten losgehen. Faktisch führt die Disziplingeschichte im heutigen Geographiestudium jedoch ein Kümmerdasein, und das Interesse der Studierenden geht gegen Null. Das scheint sogar vernünftig! Zwar lautet ein Mantra der Historiker: Ohne Herkunft keine Zukunft, doch wieviel Herkunft wirkt tatsächlich in die Zukunft? Der Einzelne mag (mit Nietzsche) die Geschichte nach Vorbildern absuchen, sich in die Vergangenheit um ihrer selbst willen verlieben oder über sie richten wollen, um sich auf der Seite der Guten zu wähnen; für die Zukunft aber lernt man, sagen Geschichtsskeptiker, am besten aus der Gegenwart.

Anderes scheint für die Top-Zeiten wissenschaftlicher Krisen und Umbrüche zu gelten, in denen ein Paradigma alle Elastizität verloren hat und auf gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Innovationsdruck nur noch mit trotziger Abschottung und begrifflicher Versteifung (Scholastisierung) reagiert. Hier haben Hards wissenschaftstheoretisch scharf gemachten disziplinhistorischen Arbeiten und die in seinem Umfeld entstandenen Anschlussstudien die Bedeutung der *Disziplingeschichte* für *disziplinpolitische* Auseinandersetzungen gezeigt (vgl. Hard 1979). Ob sich allerdings die inzwischen kräftig räumelnden Sozial- und Kulturwissenschaften von ihm irritieren lassen, wenn er ihnen die Geographiegeschichte als Irrwegsspiegel vorhält und davor warnt, alte Fehler zu wiederholen (vgl. Hard 2008), scheint eher fraglich.

Für die universitäre Geographie hat Ehlers jüngst konstatiert, dass „die Suche nach einem eigenständigen Profil“ der Geographie „bis heute fortwährt“, ohne „bislang eine verbindliche Antwort“ (2008: 226) vorweisen zu können. „Immer wieder wurde seit Humboldt und Ritter auf das enge Wechselverhältnis Natur-Mensch verwiesen, ohne dass es gelungen wäre, diese Interdependenz zu einem tragfähigen und belastbaren Fundament des Faches zu machen, oder aber es problem- und anwendungsorientiert zu thematisieren“ (228). Doch ist die Suche nach einer für alle Zeiten *verbindlichen* Antwort überhaupt sinnvoll? Zeitlich

begrenzt besaß dagegen die ältere Geographie mit der Landschaft sehr wohl ein „Kernparadigma“, eine „Kerntheorie“, ein „Basisprogramm“ (Hard 1988: 193f.), sogar vorübergehend ein recht erfolgreiches, weil seine normativ eingefärbten Begriffe zur ideologischen Zeitlage passten und politisch erwünschte Handlungsbotschaften enthielten. Heute ist Landschaft kein die Geographie zusammenhaltender Zentralbegriff mehr. In der von Hansjörg Küster (2012: 17) als „neue Wissenschaft“ ausgerufenen „Landschaftswissenschaft“ ist die Geographie nur noch eine Zulieferwissenschaft unter vielen. Schon ein erster disziplinhistorisch geschulter Blick auf diese neue Wissenschaft lässt jedoch vermuten, dass Küsters Antwort auf die alte Frage „Was ist Landschaft?“ in mancherlei Hinsicht weniger neu als alt aussieht.

Die aktuelle Lage der Schulgeographie ist prekär. Obwohl erwartbar wäre, dass die lebensbedrohlichen Folgen der Sorglosigkeit beim Naturverbrauch das Fach, das sich als Nachhaltigkeitsfach *par excellence* versteht, zu einem Schlüsselfach der Allgemeinbildung aufsteigen lassen, fährt es derzeit weiter in den *Niedergang*. Auch hilft sein Anspruch, mit dem Mensch-Natur-Paradigma den Hiatus zwischen Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften zu überbrücken und mitzuhelfen, den Lehrplan der Schulen nicht noch weiter aufzufächern, stundenmäßig nicht weiter. Frank Czapek, Vorsitzender des *Verbandes deutscher Schulgeographen*, vermutet schlechte Lobbyarbeit und den „bleiernen Makel zu geringer Intellektualität“ der Geographie als Ursachen und rät dringend davon ab, die „Begehrlichkeiten anderer geowissenschaftlicher Disziplinen nach einem eigenen Schulfach“ zu unterstützen, um „die sensible Stellung des Integrationsfaches Geographie nicht noch weiter [zu] schwächen“ (2011: 3).

Wie wirkungslos dieses abgegriffene Alleinstellungsmerkmal gegebenenfalls ist, zeigt das Berliner Beispiel. Obwohl in der Geographie, Fach wie Fachdidaktik, seit längerem verschiedene Raumkonzepte kursieren, hatten die dortigen Schulgeographen im Lehrplan von 2006 den „Raum in seiner Komplexität“ als den *einen* Gegenstand des Faches anerkannt bekommen, ferner, dass ihnen etwa gelingt, wovon andere nur träumen können: „das Verschmelzen anorganischer, lebender, gesellschaftlicher und ideeller Formen“ (Senatsverwaltung 2006: 9). Ja, sie trauten sich sogar zu, die „Erkenntnisse“ der natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer „so zusammenzufügen, dass das komplexe [!] Wirkungsgefüge zwischen Mensch und Umwelt besser [!] erkannt und gestaltet werden kann“ (9). Doch wie anders als durch „Inkompetenzvertuschung“ (Hard) und „Übersimplifizierung“ (Hard) sollte dieser amtlich testierte Veredelungsunsinn realisiert werden? Nicht einmal vor Stundenkürzungen schützte er. Für das neue Fach *Ethik* griff die Berliner Bildungspolitik ungerührt bei der Geographie weitere Stunden ab. Vergeblich kam der Hinweis, selbst schon ein ethisches Fach zu sein.

Welche Abgründe eine geschwollene Dunkelsprache beim Mensch-Erde-Komplex verdecken kann, hat die Geographie der 1920er/30er Jahre gezeigt. Diese unrühmlichste Zeit des Faches ist heute gut aufgearbeitet; das alte *Allkompetenz-Überforderungs-Syndrom* zitiert aber überall noch nach, wo den Schülern *die Welt, die Natur oder der Raum* durch



Geographie enthüllt werden soll, um ihnen eine *Gesamtkompetenz* mit politischem Weitblick für ihre Lebensführung zu geben, statt im Plural von Welten, Naturen und Räumen zu reden, die mitnichten jeweils deckungsgleich sind und von denen der Geograph nur einen winzigen Teil abzudecken vermag. Auch hochgestimmte Umweltpädagogen neigen dazu, von *dem* Naturbegriff zu reden, und pflegen oft eine gebetsnahe, physikferne Ganzheits- und Verantwortungsrhetorik, um die „Schöpfung“ für und vor dem Menschen zu retten, doch wer weiß schon, was unterhalb des alles überblickenden Auge Gottes das Ganze ist? Wer hat es jenseits von Mythos und Glauben je gesehen?

Vor dreißig Jahre, 1983, schlug Hard parallel zur damals aufgekommenen Alltagsgeschichte für die Sekundarstufe II vor, die Schulgeographie als eine „kritische Alltagsgeographie“ zu betreiben, d. h. die „Geographie im wohlverstandenen Sinne ihrer besten Traditionen auf die Aufgabe zu verpflichten, lebensweltliches und wissenschaftliches Wissen subjektnah, bürgernah und kritisch zu vermitteln, und zwar am Gegenstand konkreter Lebensräume“ (558). Ob sich eine Restitution dieser *zeitbedingten* Idee als ‚Hard-(Weg)Weiser‘ lohnt und wie ein ihr angepasster Studiengang aussehen müsste, der eine neu zu konzipierende, anders als früher aber theoriebewusste, lebensweltliche *Geographie der Nützlichkeit* und der *Lebensertüchtigung* sein würde, wäre zu prüfen und dabei zu klären, womit die noch leeren Wendungen „wohlverstanden“ und „beste Traditionen“ gefüllt werden könnten. Ausgang offen!

Dass Prüfungsbedarf in der Identitätsfrage der Geographie besteht, zeigt der Einstieg, die Fachgeschichte den Bedarf als Wiedergänger. Schon 1846 schrieb der Pädagoge Eduard Mager, angelehnt an Fröbel (s. o.): „Versucht man es, eine Wissenschaft aus Thatsachen und Ideen zu bilden, die nicht consubstanzial sind, so erhält man eine Wissenschaft, die keine ist: solche Wissenschaften haben wir manche, die Geographie ist eine davon“ (393). Ihre beiden Teile seien „zwei *Arten* oder *Gattungen*“, die „generisch verschieden“ seien, und zwar „so scharf und so genau, wie z. B. die somatische Anthropologie (Anatomie, Physiologie, Naturgeschichte des Menschen) von der pragmatisch-historischen verschieden“ sei, „obschon es nicht an Wirrköpfen gefehlt hat, die auch hier vereinigen wollten“ (396). Was spricht dagegen? Zwar wird heute *unisono* Interdisziplinarität beschworen, werden wildeste Fächerverbindungen gewagt, Brücken auf- und abgebaut, doch Interdisziplinarität setzt Disziplinarität voraus. Und so bleibt die Frage bestehen: Was „ist“ die Theorie/die Fragestellung der Geographie(n) *heute*?

## Anmerkungen

- \* Kursivstellen innerhalb von Zitaten folgen Hervorhebungen im Original. Vgl. zum Thema dieses Beitrags auch das Themenheft „Brückenfach Geographie“ der *geographischen revue* 10 (2008), H. 1 (Autoren: Barbara Zahnen; Helmuth Köck; Peter Dirksmeier; Peter Weichhardt).

## Literatur

- Birnbaum, Heinrich (1852): Ueber physikalische Geographie. In: Die höhere Bürgerschule 1: 131-150.
- Blom, Philipp 2011: Böse Philosophen. München.
- Brogiato, Heinz Peter 2005: Geschichte der deutschen Geographie im 19. und 20. Jahrhundert – ein Abriss. In: Schenk, Winfried/Schliephake, Konrad (Hg.): Anthropogeographie. Gotha/Stuttgart: 41-81.
- Büsching, Anton Friedrich <sup>7</sup>1777: Neue Erdbeschreibung. Erster Theil [in zwei Bänden]. Hamburg.
- Czapek, Frank 2011: Editorial. In: Rundbrief Geographie H. 229: 1-3.
- Dittenberger, Theodor Friedrich <sup>3</sup>1831: Geographie für Lyceen, Gymnasien oder Mittelschulen. Heidelberg.
- Dreis, Hans Christian 1847: Sprachstudium, Naturwissenschaften und allgemeine vergleichende Geographie. [Progr.] Itzehoe.
- Ehlers, Eckart 2008: Das Anthropozän. Die Erde im Zeitalter des Menschen. Darmstadt.
- Eisel, Ulrich 1980: Die Entwicklung der Anthropogeographie von einer „Raumwissenschaft“ zur Gesellschaftswissenschaft. Kassel (= Urbs et regio 17).
- Fröbel, Julius 1831: Einige Blicke auf den jetzigen formellen Zustand der Erdkunde. Annalen der Erd-, Völker- und Staatenkunde 4: 493-506.
- Fröbel, Julius 1832: Ueber die Unterscheidung einer Erdkunde als eigentlicher Naturwissenschaft und einer historischen Erdkunde. In: Annalen der Erd-, Völker- und Staatenkunde 6: 1-10.
- Fröbel, Julius 1836: Entwurf eines Systems der geographischen Wissenschaften. In: Mittheilungen aus dem Gebiete der theoretischen Erdkunde. Bd. 1. Zürich: 1-35, 121-132.
- Gebrüder Paulus [Friedrich; Philipp; Christoph; Immanuel] 1839: Die Principien des Unterrichts und der Erziehung. Stuttgart.
- Gerland, Georg 1887: Vorwort des Herausgebers. In: Beiträge zur Geophysik 1: I-LIV.
- Goßler, Gustav von 1889: Ansprache. In: Verhandlungen des achten Deutschen Geographentages zu Berlin 1889. Berlin: 3-6.
- Gothein, Eberhard 1889: Die Aufgaben der Kulturgeschichte. Leipzig.
- Günther, G. Fr. C. 1815: Ueber den historisch-geographischen Unterricht auf höhern Schulen. Ein Sendschreiben an den Herrn Superintendent D. F. A. Krummacher. Leipzig.
- Hard, Gerhard 1970a: Die ‘Landschaft’ der Sprache und die ‘Landschaft’ des Geographen. Bonn (= Colloquium Geographicum 11).
- Hard, Gerhard 1970b: Der ‘Totalcharakter der Landschaft’. Re-Interpretation einiger Textstellen bei Alexander von Humboldt. In: Alexander von Humboldt. Wiesbaden: 49-73 (= Geographische Zeitschrift, Beihefte 23).
- Hard, Gerhard 1973: Die Geographie. Eine wissenschaftstheoretische Einführung (= Sammlung Göschen). Berlin/New York.

- Hard, Gerhard 1979: Die Disziplin der Weißwäscher. Zur Genese und Funktion des Opportunismus in der Geographie. Osnabrück: 11-44 (= Osnabrücker Studien zur Geographie 2).
- Hard, Gerhard 1983a: Zu Begriff und Geschichte der „Natur“ in der Geographie des 19. und 20. Jahrhunderts. In: Großklaus, Götz/Oldemeyer, Ernst (Hg.): Natur als Gegenwart. Karlsruhe: 139-167
- Hard, Gerhard 1983b: Geographie. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9: Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. T. 2: Lexikon. Stuttgart: 553-559.
- Hard, Gerhard 1988: Selbstmord und Wetter – Selbstmord und Gesellschaft. Stuttgart (= Erdkundliches Wissen 92).
- Hard, Gerhard 1993a: Kants „Physische Geographie“, wiedergelesen. In: Kattentedt, Heyno (Hg.): „Grenzüberschreitung“. Festschr. zum 70. Geb. v. M. Büttner. Bochum: 51-72 (= Abh. zur Geschichte der Geowissenschaften und Religion/Umwelt-Forschung 9).
- Hard, Gerhard 1993b: Viele Naturen. Bemerkungen zu den Essays. In: Schäfer, Robert (Hg.): Was heißt denn schon Natur? München: 167-198 u. 203.
- Hellwald, Friedrich v. 1875: Culturgeschichte in ihrer natürlichen Entwicklung bis zur Gegenwart. Augsburg.
- Herder, Johann Gottfried. von 1784: Von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Nothwendigkeit der Geographie. In: Sämtliche Werke Bd. XXX, hg. v. Bernhard Suphan. Hildesheim 1968, 96-103 (Nachdruck der Ausgabe von 1887).
- Herder Johann Gottfried. von 1784ff.: Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Sämtl. Werke Bd. XIII/XIV, hg. v. Bernhard Suphan. Hildesheim 1967 (Nachdr. d. Ausg. v. 1887).
- Herder Johann Gottfried. von 1785 u. 1788: Zum Unterricht am Weimarer Gymnasium. 2. Eingabe an den Herzog vom 14. December 1785; 3. Aus den Instruktionen [...] vom 28. Juli 1788. In: Sämtl. Werke Bd. XXX, hg. v. Bernhard Suphan. Hildesheim 1967: 429-452 (Nachdr. d. Ausg. v. 1887).
- Hettner, Alfred 1927: Geographie, ihre Geschichte, ihr Wesen und ihre Methoden. Breslau.
- Hinrichs, Emil 1928: Die Landschaft im Erdkundeunterricht. In: Geographischer Anzeiger 29: 115-124.
- Hinrichs, Emil 1938: Die engere Heimat und Deutschland als Ausgangs- und Richtpunkte des Erdkundeunterrichts. In: Deutsche Volkserziehung N.F. 5, H. 1: 5-11.
- Hirschfeld, Gustav 1890: Zur Umgestaltung des erdkundlichen und naturwissenschaftlichen Unterrichts. In: Deutsches Wochenblatt Nr. 32: 384-388.
- Hirschfeld, Gustav 1891: Zur praktischen Gestaltung des geographischen Unterrichts an den Gymnasien. In: Zeitschrift für Schul-Geographie 12: 257-261.
- Hövermann, Jürgen/ Schultze, Joachim Heinrich/ Wöhlke, Wilhelm (ca. 1965): Geographie. In: Freie Universität. Studienführer. 4. Aufl.: 288-290.

- Hoffmann, F. 1837: Physikalische Geographie. Vorlesung, gehalten an der Universität zu Berlin in den Jahren 1834 und 1835. Berlin (= Hinterlassene Werke 1).
- Jureit, Ulrike 2012: Das Ordnen von Räumen. Territorium und Lebensraum im 19. und 20. Jahrhundert. Hamburg.
- Kant, Immanuel 1775: Entwurf und Ankündigung eines Collegii der physischen Geographie (...) [1757]. In: Kant's Werke, hg. v. d. Kgl. Preuß. Akad. d. Wiss., Bd. 2: Vorkritische Schriften II 1757-1777. Berlin 1905: 1-12.
- Kant, Immanuel 1765: Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre von 1765 – 1766. In: Kant's Werke, hg. v. d. Kgl. Preuß. Akad. d. Wiss., Bd. 2: Vorkritische Schriften II 1757-1777. Berlin 1905: 303-313.
- Kant, Immanuel <sup>2</sup>1800: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. In: Kant's Werke, hg. v. d. Kgl. Preuß. Akad. d. Wiss., Bd. 7. Berlin 1917: 117-333.
- Kant, Immanuel 1802: Physische Geographie [Rink]. In: Kant's Werke, hg. v. d. Königl. Preuß. Akad. der Wiss., Bd. 9, Berlin/Leipzig 1923: 151-427.
- Kirchhoff, Alfred 1876: Ueber die Stellung der Geographie in unseren höheren Schulen. In: Zeitschrift für das Gymnasial-Wesen 30/NF9: 357-371.
- Kost, Klaus 1988: Die Einflüsse der Geopolitik auf Forschung und Theorie der Politischen Geographie von ihren Anfängen bis 1945. Bonn (= Bonner Geographische Abhandlungen 76).
- Kramer, Gustav 1864: Carl Ritter. Ein Lebensbild. T. 1. Halle.
- Küster, Hansjörg 2012: Die Entdeckung der Landschaft. Einführung in eine neue Wissenschaft. München.
- Lehmann, Herbert 1951: Die Ausbildung der Geographielehrer während des akademischen Studiums. In: Geographische Rundschau 3: 260-262.
- Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen. Erdkunde 1901. In: Centralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen o. Jg. = 43: 518-521.
- Lüdde, Johann Gottfried 1842: Die Methodik der Erdkunde. Magdeburg.
- Mager, Karl Wilhelm Eduard 1846: Einige Gedanken über die sog. Erdkunde. In: Pädagogische Revue 12: 393-415.
- Meinicke, Carl Eduard 1839: Lehrbuch der Geographie für die oberen Classen höherer Lehranstalten. Prenzlau.
- Mönnich, Wilhelm Bernhard 1834: Bemerkungen über den geographischen Unterricht auf Schulen. Nürnberg: 85-105 (= Pädagogische Blätter 2).
- N. N. 1802: [Rezension zu Immanuel Kant's physischer Geographie nach Rink.] In: Göttingische gelehrte Anzeigen, Bd. 2/St. 154: 1529-1532.
- N. N. 1806: [Rezension zu Immanuel Kant's physischer Geographie nach Rink, Vollmer und Schelle.] In: Allgemeine Literatur-Zeitung Nr. 104, Sp. 209-212.
- N. N. 1819: [Rezension zu Ritters Erdkunde.] In: Neue Allgemeine Geographische Ephemeriden Bd. 5: 439-445, Bd. 6, 183-190.

- Oberländer, Hermann 1869: Der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritter'schen Schule, historisch und methodologisch beleuchtet. Grimma.
- Plewe, Ernst 1955: Stellungnahme der südwestdeutschen Hochschullehrer der Geographie zum Entwurf der „Lehrpläne für die Gymnasien Baden-Württembergs“. In: Zum Erdkundeunterricht im höheren Schulwesen in der Bundesrepublik und West-Berlin. Stuttgart: 5-8.
- Ratzel, Friedrich 1882: Anthro-Geographie oder Grundzüge der Anwendung der Erdkunde auf die Geschichte. Stuttgart.
- Richthofen, Ferdinand von 1883: Aufgaben und Methoden der heutigen Geographie. Leipzig.
- Richthofen, Ferdinand von 1898: Denkschrift. In: Engelmann, Gerhard: Die Hochschulgeographie in Preußen 1810-1914. Wiesbaden 1983: 157-165 (= Erdkundliches Wissen 64).
- Ritter, Carl 1804-1807: Europa, ein geographisch-historisch-statistisches Gemälde. 2 Bde. Frankfurt a. M.
- Ritter, Carl 1806: Einige Bemerkungen über den methodischen Unterricht in der Geographie. In: Neue Bibliothek für Pädagogik 2, 198-219.
- Ritter, Carl 1810: Einige Bemerkungen bey Betrachtung des Handatlas über alle bekannte Länder des Erdbodens, herausgegeben von Herrn Professor Heusinger im Herbst 1809. In: Neue Bibliothek für Pädagogik etc. Bd. 1, 1-4. St.: 298-313.
- Ritter, Carl 1817/18: Die Erdkunde im Verhältniß zur Natur und zur Geschichte des Menschen, oder allgemeine, vergleichende Geographie. 2 Bde. Berlin [2. Aufl. 1822ff.].
- Ritter, Carl 1831: Schreiben an Heinrich Berghaus, in Beziehung auf den vorstehenden Aufsatz des Herrn Julius Fröbel. In: Annalen der Erd-, Völker- und Staatenkunde 4: 506-520.
- Ritter, Carl 1834: Über das historische Element in der geographischen Wissenschaft. Berlin.
- Ritter, Carl 1862: Allgemeine Erdkunde. Vorlesungen, hg. v. Hermann Adalbert Daniel. Berlin.
- Roßmäßler, Emil Adolf 1860: Der naturgeschichtliche Unterricht. Gedanken und Vorschläge zu einer Neugestaltung desselben. Leipzig.
- Salzmann, Christian 1784: Noch etwas über die Erziehung. I. [1784]. Bearbeitet und mit Erläuterungen versehen von Karl Richter. Berlin 1869 (= Pädagogische Bibliothek 4).
- Schneider, Karl F. Robert 1840: Kleine Weltkunde oder die Erdkunde in ihrer Verbindung mit der Natur- und Menschenkunde vom christlichen Standpunkte betrachtet. Erlangen.
- Schultz, Hans-Dietrich 1980: Die deutschsprachige Geographie von 1800 bis 1970. Berlin (= Abh. d. Geographischen Instituts – Anthropogeographie 29).
- Schultz, Hans-Dietrich 1989: Die Geographie als Bildungsfach im Kaiserreich. Osnabrück (= Osnabrücker Studien zur Geographie 10).

- Schultz, Hans-Dietrich 2011: Geographie oder Geographien? Die Einheitsfrage aus der Perspektive ungeschehener Geschichte. In: Berichte zur deutschen Landeskunde Bd. 85: 397-412.
- Schultz, Hans-Dietrich 2014: „Wie das Land, so das Volk, wie das Volk, so das Land“: Landschafts- und Länderkunde (die klassische Geographie) auf weltanschaulichen Abwegen. In: Franke, Nils M./Pfenning, Uwe (Hg.): Kontinuitäten im Naturschutz. Baden-Baden: 23-79.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hg.) 2006: Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Geographie. Berlin.
- Spörer, Julius 1870: Zur historischen Erdkunde. Ein Streifzug durch das Gebiet der geographischen und historischen Literatur. In: Geographisches Jahrbuch 3: 326-420.
- Stange, Gustav Theodor 1829: Ideen über Geographie und geographischen Unterricht. [Progr.] Stralsund.
- Verwaltungsgericht (VG) Trier (2013): Urteil vom 20.11.2013 – 5K 643/13.TR.
- Villaume, Peter 1779: Eine Methode die Erdbeschreibung den Kindern vorzutragen. Anmerkungen über di Erdbeschreibung. In: Pädagogische Unterhandlungen Bd. 2: 520-534 u. 534-564.
- Villaume, Peter 1789: Methodik der Geographie. In: Ders.: Anfangsgründe der Erkenntnis der Erde, des Menschen und der Natur. Band 1. Berlin/Libau: 1-18.
- Weerth, Carl 1844: Andeutungen über den Haushalt der Natur, mit vorzugsweiser Berücksichtigung der Stellung des Menschen in demselben. [Progr.] Detmold.
- Werlen, Benno 1995: Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Bd. 1. Stuttgart (= Erdkundliches Wissen 116).
- Winkler, Florens 1872: Methodik des geographischen Unterrichts nach erprobten Grundsätzen. Dresden.
- Zögner, Lothar 1979: Carl Ritter in seiner Zeit. [Katalog zur Ausstellung.] Berlin.
- Zögner, Lothar 1981: Die Carl-Ritter-Ausstellung in Berlin – eine Bestandsaufnahme. In: Lenz, Karl. (Hg.): Carl Ritter – Geltung und Deutung. Berlin: 213-223.

Peter Dirksmeier ■

## Der Begleittext der Revolution: Gerhard Hards „Die ‚Landschaft‘ der Sprache und die ‚Landschaft‘ der Geographen“ wiedergelesen

Gerhard Hard 1970: Die „Landschaft“ der Sprache und die „Landschaft“ der Geographen. Semantische und forschungslogische Studien zu einigen zentralen Denkfiguren in der deutschen geographischen Literatur. (= Colloquium Geographicum, Band 11) Bonn.

„Man darf vermuten, daß diese Studie den an der Landschafts- und Länderkunde orientierten Geographen in mancher Hinsicht etwas enttäuschen wird: denn die Art, in der die Frage nach der „Landschaft“ hier behandelt wird, steht an unmittelbarer disziplinärer Bedeutsamkeit wie an philosophischer Tiefe beträchtlich hinter dem zurück, was zahlreiche geographische Autoren bisher zum Landschaftsthema geäußert haben.“<sup>1</sup>

Es ist immer eine komfortable Position, einen Text und dessen Wirkung viele Jahre später aus einem retrospektiven Blickwinkel zu betrachten. Man kennt die Wirkung des Textes auf das Fach, kann bestimmte Entwicklungen und Wenden dem Werk nachträglich zuschreiben oder ihm diese Zuschreibungen vorenthalten. Wenn, wie im Fall der Habilitationsschrift von Gerhard Hard, mehr als 40 Jahre zwischen Publikation und Gegenwart liegen, ist für solche Zuschreibungen und Einschätzungen hinreichend genug Zeit vergangen, damit sie in etwa das abbilden, was als Common Sense in der wissenschaftlichen Community gelten kann. Und man kann zusätzlich die Beobachtungen anderer Beobachter\_innen hinzuziehen, die sich bereits mit dem Werk und dessen Wirkung auseinandergesetzt haben. Diese privilegierte Ausgangslage verhindert dennoch nicht, dass eine Lektüre von Gerhard Hards Habilitationsschrift *Die ‚Landschaft‘ der Sprache und die ‚Landschaft‘ der Geographen. Semantische und forschungslogische Studien zu einigen zentralen Denkfiguren in der deutschen geographischen Literatur* auch heute noch überra-

schen kann. Hards Monographie enthält viele Argumente, die für einen grundlegenden Paradigmenwechsel in der damaligen Geographie sprachen. Letztlich, und dies lässt sich von heutiger Warte aus gesichert sagen, vollzog sich dieser Wechsel jedoch nur sehr langsam. Man kann die Arbeit durchaus in einem kuhnschen Sinne als eine „Anomalie“ (Kuhn 1976, 95) bezeichnen, die zumindest eine sorgfältige Prüfung grundlegender Gewissheiten der geographischen Wissenschaft und vor allem der geographischen Landschaftsforschung zur Folge hätte haben können. Und aus heutiger Perspektive ist wirklich überraschend, dass diese weitestgehend ausblieb. Viele sprachanalytische Argumente, die Hard in seiner Habilitationsschrift entwickelt, sind heute ein wichtiger Teil des theoretischen Diskurses in der Humangeographie. Jedoch erwiesen sich Anfang der 1970er Jahre die Mittel der Landschaftsgeographie als so hilfreich, um ihre selbstdefinierten Probleme zu lösen, dass sie weiterhin „voll Überzeugung gebraucht“ (Kuhn 1976, 89) wurden. Es kam also nicht zu einer plötzlichen und schmerzhaften Revolution, sondern eher zu einem schleichenden und sukzessiven Zerfall des Paradigmas der Landschaftsgeographie, der unter anderem auf die Langzeitwirkung von Gerhard Hards sprachanalytischer Argumentation im Fach zurückgeht.

In der deutschsprachigen Geographie wurde auf die sprachwissenschaftlichen Arbeiten Hards zum Landschaftsbegriff zunächst – was wenig überraschen kann – sehr kritisch und zum Teil polemisch reagiert (z.B. Dörrenhaus 1971), eine Rezeption, der Hard häufig mit nicht minderer Polemik begegnete (z.B. Hard 1971). Über diese geographieinterne Diskussion der 1970er Jahre hinaus wird Gerhard Hard vor allem als ein kritischer Analyst des Wortes Landschaft, seines Gebrauchs und seiner Geschichte angeführt. Verweise auf *Die ‚Landschaft‘ der Sprache und die ‚Landschaft‘ der Geographen* findet sich als Referenz in der älteren quantitativen (z.B. Kilchenmann 1971) sowie jüngsten landschaftsökologischen und landschaftsplanerischen Literatur (z.B. Leibenath/Otto 2013). In internationalen Fachzeitschriften findet sich das Buch beispielsweise im Zusammenhang mit dem Hinweis auf die Tendenz im deutschen Diskurs, ältere und jüngere sprachliche Bedeutungen von Landschaft zu verwechseln oder zu verschmelzen (z.B. Olwig 1996). In der Literaturwissenschaft wiederum dient das Buch unter anderem als Referenz auf eine Lesart von Landschaft als mentale Projektion etwa von menschlicher Angst, Erinnerung, Hoffnung oder Freude (z.B. Larsen 2004). Hard fungiert in der internationalen Rezeption häufig als ein Bindeglied zwischen Sprachforschung und traditioneller Geographie. Gerhard Hard ist der erste und lange Zeit einzige Geograph, der theoretische und empirische Ansätze der Germanistik und Geographie kombiniert (Klüter 2011, 100).

Die Betonung der kreativen und schöpferischen Macht der Sprache ist tief in der jüdisch-christlichen Tradition verwurzelt. Sprache bildet ein Symbolsystem, das eine Realität kreieren kann und sich direkt über erworbenes Wissen erweitert (Tuan 1994). Sie bildet eine symbolische Form, die erst Reflexion ermöglicht. So formuliert Ernst Cassirer: „Weil die Sprache selbst eine Voraussetzung und Bedingung der Reflexion ist, weil erst in ihr und durch sie die philosophische ‚Besonnenheit‘ erwacht, – darum findet auch die erste Besin-



nung des Geistes sie immer schon als eine gegebene Realität, als eine ‚Wirklichkeit‘, die der physischen vergleichbar und ebenbürtig ist, vor“ (Cassirer 1994 [zuerst 1923], 55). Mit dieser von Cassirer so bezeichneten „philosophischen Besonnenheit“ widmet sich Gerhard Hard in seiner 1970 publizierten Habilitationsschrift dem semantischen Feld „Landschaft“. Unter dem Titel *Die ‚Landschaft‘ der Sprache und die ‚Landschaft‘ der Geographen* untersucht er die Wirkmächtigkeit der Sprache und deren Folge für die bis dato erzielten Erkenntnisse der deutschsprachigen Landschaftsgeographie. Hard entfaltet die These, dass nicht der physische Gegenstand oder die irgendwie fassbare Realität, die der Begriff der „Landschaft“ bezeichnen soll, die Erkenntnisgewinnung in der deutschsprachigen Landschaftsgeographie leitet, sondern einzig und allein das „semantische Muster“ (Hard 1970, 13), welches den Landschaftsbegriff inkludiert. Die Landschaftsgeographie sitzt folglich einer Verwechslung auf: Sie meint sich mit bestimmten Ausschnitten der physischen Erdhülle und ihrer Ästhetik, Genese und Bedeutung zu befassen und folgt doch den sprachlichen Vorgaben und Vorstellungen, die sich mit der „umgangssprachlichen Wortbedeutung“ (ebd., 19) von Landschaft aus der Literatur und dem deutschen Wortschatz verbinden. Hard beobachtet somit die Beobachtungen der deutschsprachigen Landschaftsgeographie. Er kehrt die traditionelle Fragestellung der Geographie „nach den ästhetischen und anderen Wirkungen der Landschaft“ (Hard 1970, 14) um und fragt „nach den landschaftlichen und anderen Wirkungen einer Ästhetik“ (ebd.), die sich in der deutschen Literatur findet.

Hard erarbeitet eine ganze Reihe von Argumenten in seiner Habilitationsschrift, die im aktuellen Diskurs der Humangeographie nach wie vor von Bedeutung sind und weiter gedacht und bearbeitet werden. Schon die grundlegende These des Buches lässt sich mit einer prominenten Diskussion um sprachliche Wirkungen in Beziehung setzen, die allgemein mit dem Begriff der Performativität bezeichnet werden. Hards Kernthese in *Die ‚Landschaft‘ der Sprache und die ‚Landschaft‘ der Geographen* – der Fähigkeit von Sprache, bestimmte Phänomene zu lenken oder zu vergegenständlichen – ist gleichzeitig der Kern dessen, was gegenwärtig als *performative turn* bezeichnet wird. Das ästhetische Konstrukt Landschaft und sein „semantischer Hof“ prägen demnach das Denken und Forschen der traditionellen Landschaftsgeographie im deutschsprachigen Raum. Hard entzieht mit seiner These von der sprachlichen Bedingtheit von Landschaft genüsslich der Landschaftsgeographie ihren einzigen Forschungsgegenstand. Die *‚Landschaft‘ der Geographen* ist in der Lesart von Gerhard Hard ein performatives Konstrukt. Das Performativ, so schreibt der italienische Philosoph Giorgio Agamben, „ist eine sprachliche Aussage, die keinen Sachverhalt beschreibt, sondern unmittelbar eine Tatsache schafft, ihre Bedeutung selbst realisiert“ (2010, 69). Diese Performativa rekurrieren auf die „Gleichursprünglichkeit einer Struktur“ (ebd., 70) der Sprache. Diese Struktur zeige sich wiederum in der Tatsache, dass „die Verbindung zwischen den Worten und den Dingen nicht semantisch-denotativer, sondern performativer Art ist“ (ebd.). Mit anderen Worten: Die sprachlichen Äußerungen verwirklichen sich „im Sein“ (ebd.). Bezogen auf die Studie von Hard müsste man folgern, dass die

Landschaftsgeographie Landschaften selbst in ihrem Schrifttum sprachlich herstellt. Die *„Landschaft“ der Geographen* entspringt einer bildungsbürgerlichen Ästhetik, die eine alltagssprachliche Perspektive auf die Realität fixiert und die anschließend in der Landschaftsgeographie als ein wissenschaftlich untersuchbarer Gegenstand beschrieben wird. Die bildungsbürgerliche Ästhetik vermag es offenkundig, ihre Landschaftsauffassung als wesentlichen Referenten der Landschaftsgeographie einzusetzen. Die Hypostasierung eines bildungsbürgerlichen Schrifttums zur Landschaft als einen wissenschaftlichen Untersuchungsgegenstand zu behandeln ist demnach das vornehmliche Kennzeichen der geographischen Landschaftsforschung deutscher Provenienz. Vom heutigen Stand einer kulturell gewendeten Humangeographie aus betrachtet erscheint Hards Argumentationslinie, wenn auch einem anderen Vokabular verpflichtet, nach wie vor als anschlussfähig an den aktuellen theoretischen Diskurs. Es überrascht daher, dass *Die „Landschaft“ der Sprache und die „Landschaft“ der Geographen* eher selten in gegenwärtigen theoretischen humangeographischen Arbeiten auftaucht.

Hard diagnostiziert als ein weiteres Problem der klassischen Landschaftsforschung in der deutschsprachigen Geographie deren Fokussierung auf die physische Realität. Mit Verweis auf die Arbeiten Ernst Cassirers führt Hard dagegen an, dass der Mensch nicht auf „die Realität“ reagiere, sondern auf die Symbolwelt, die seiner Wahrnehmung zugänglich ist. Für Cassirer sind Symbole Verbindungen zwischen dem Materiellen und dem Ideellen. Sie ersetzen nicht einfach Sinn mit Sinnlichem, sondern im Symbolischen wird nach Cassirer der ideelle oder logische Aspekt über etwas Sinnliches ausgedrückt. Der Mensch nimmt nicht die Dinge selbst wahr, sondern er nimmt symbolisch vermittelt dinglich wahr. Hard nennt diese cassirersche Denkfigur das „innere Modell dieser Außenwelt“ (Hard 1970, 17). Und dieses symbolische „innere Modell“ ist eben im Wesentlichen geprägt durch die Sprache. Cassirer selbst widmet der Sprache den ersten Band seiner dreiteiligen Philosophie der symbolischen Formen (Cassirer 1994 [zuerst 1923]). Hard wiederum zieht seine Begründung der Bedeutung der Sprache aus dieser Übermittlungsfunktion des Symbolischen, die der geographischen Mensch-Erde-Landschaftsforschung verborgen blieb.

Mit der Fortführung seiner Kritik der Verwechslung einer Sache mit dem Sprechen über eine Sache in der geographischen Landschaftsforschung kommt Hard bereits auf die Rolle des „linguistic turn“ (Hard 1970, 99) zu sprechen. Diese linguistische Wende, in der Philosophie seit Ende der 1960er Jahre verstärkt diskutiert, ist im Zuge des Poststrukturalismus ab Ende der 1990er Jahre auch innerhalb der deutschsprachigen Humangeographie prominent geworden. Hard antizipiert diesen späteren auch in der Geographie präsenten Diskurs förmlich, wenn er mit großer Selbstverständlichkeit darauf hinweist, dass in der Philosophie im Anschluss an unter anderem Wittgenstein die Tendenz existiert, statt über eine Sache selbst über die Sprache zu sprechen, die diese Sache beschreibt. Dieses Nachdenken über die Sprache dient der Bewusstmachung der Struktur, des Inhalts und der Validität der wissenschaftlichen Erkenntnisse (Hard 1970, 99). Und hier entsteht der unterschwellige Vorwurf, dass gerade dieses Reflexionsniveau für die deutschsprachige

Landschaftsgeographie in weiter Ferne liege, versuche diese doch das „Wesen“ der Landschaft aus ihrer Anschauung zu ergründen. Wie Hard in Zitaten des Geographen Neef verdeutlicht, sieht die deutschsprachige Landschaftsgeographie die Landschaft als ein existierendes Objekt an, als Widerspiegelung und „Abbild des Wesens des gegebenen Objektes“, (Hard 1970, 122). Man findet bei Alfred N. Whitehead bereits eine Kritik dieses Denkens „als eine Verzerrung der Natur durch die intellektuelle ‚Verräumlichung‘ der Dinge“ (Whitehead 1988, 66). Genau genommen liegt in einem solchen Fall die grundlegende Verwechslung des Redens über eine Sache mit der Sache selbst vor, was Whitehead „den ‚Trugschluß der unzutreffenden Konkretheit‘,“ (1988, 66) nennt. Genau diese Verwechslung ist das Hauptthema im dritten Abschnitt von *Die ‚Landschaft‘ der Sprache und die ‚Landschaft‘ der Geographen* und, wie man hinzufügen könnte, ein wichtiges Thema, das das folgende Werk von Hard durchzieht. Hard nutzt die skizzierte elaborierte Diskussion aus der Philosophie, um sie ausgesprochen kenntnisreich auf das von ihm dargelegte Hauptproblem des geographischen „landschaftsmethodologischen Schrifttum(s)“ (Hard 1970, 192) anzuwenden – der Hypostasierung der Landschaftssemantik.

Zwischen dem Abschluss des Manuskriptes im Herbst 1968 und der Drucklegung 1970 fand vom 21. bis 26. Juli 1969 der legendäre Kieler Geographentag statt. Die hier vor allem von studentischer Seite formulierte Kritik an der landschafts- und länderkundlichen Geographie steht ganz im Zeichen einer „Verwissenschaftlichung“ der Geographie und der Forderung nach einem Einbezug von Theorie in die geographische Arbeit. Die in dem berühmten gewordenen Tagungsbeitrag der Studierendenvertreter\_innen gewählten Formulierungen wie beispielsweise „Landschaft‘ als [...] dem Inbegriff geographischer Forschung, [...] hat nie die Stufe theoretischer Fundierung von wissenschaftlicher Arbeit erreicht. – Landschaftskonzeptionen sind angelegt als Rechtfertigung eigenen Tuns“ (Anonymus 1970, 197), „Länder- und Landschaftskunde sind unwissenschaftlich, problemlos und verschleiern Konflikte“ (ebd., 201) oder der „pseudowissenschaftliche Stand der landschaftskundlichen Geographie konnte sich nur deshalb so lange halten, weil innerhalb der Geographie Theorie allenfalls den Platz von Memoiren am Ende eines langen und erfolgreichen Forscherlebens zugestanden wird“ (ebd., 199) usw., drücken die grundsätzliche Ablehnung junger Geograph\_innen gegenüber der Landschafts- und Länderkunde aus, die nicht länger den Landschaftsbegriff als „axiomatische Voraussetzung und definiertes Ergebnis geographischer Arbeit“ (ebd., 197) akzeptieren wollen. Intuition und geographischer Takt werden als wissenschaftlich-hermeneutische Möglichkeiten des Verstehens einer Landschaft abgelehnt. Vielmehr wird eine theoretisch fundierte und zugleich problemzentrierte wissenschaftliche Geographie gefordert, die in der Lage sei, gesellschaftlich relevante Probleme zu adressieren. Gerhard Hards Habilitationsschrift liest sich heute wie die unmittelbare Begründung für die Forderungen der Studierenden. Seine brillante sprachwissenschaftliche Argumentation desavouiert die Landschaftsgeographie gründlich und zeigt scharfsinnig auf, wie diese lediglich der Vergegenständlichung eines umgangssprachlichen Wortes aufsitzt. Damit ist seine Schrift dem damaligen Zeitgeist des Faches

retrospektivisch betrachtet Jahrzehnte voraus, da zu dieser Zeit längst nicht entschieden war, ob die Landschaftskunde nicht doch noch lange Bestand haben wird. Hard selbst wurde nach Veröffentlichung seiner Habilitationsschrift eine Zeit lang in bestimmten geographischen Kreisen eine *persona non grata*, von einem respektierten, literarisch hoch gebildeten Vegetationsgeographen zu einem Nestbeschmutzer, wie er selbst rückblickend in einem Vortrag sagte. „[U]nd dann stand ich plötzlich nicht mehr als Landschaftsliebhaber, sondern als Landschaftszersetzer, gar als Geographiezerstörer da und wurde für einige Jahrzehnte der von den Bischöfen und anderen Honoratioren der deutschen Geographie wohl meist- und höchstbeschimpfte deutsche Geograph“ (Hard 2007, 9).

Die logische Sackgasse der deutschsprachigen (Landschafts)Geographie vor Kiel bestand darin, so Hard, dass diese ihren Hauptgegenstand, den sie epistemologisch nicht fassen konnte, aus einer bildungsbürgerlichen Ästhetik reifiziert und die Folgeprobleme dieser Hypostasierung anschließend zu ihrem Forschungsproblem erklärte. Die Geographie erscheint so lediglich als die „Verwissenschaftlichung eines ästhetischen Konstruktes“ (Hard 1988, 21) der Landschaft. Dies wird zu ihrem Kennzeichen: Die Geographie weist einen gegenständlichen und objektivierten Landschaftsbegriff auf, der wahlweise durch Natur oder Landesnatur ersetzbar wäre. Diese Natursemantiken in der Geographie zielen nicht auf die Etablierung einer theoretischen Terminologie, sondern auf das objekthaft fassbare einer (vermuteten) Realität (Hard 1983b). Es versteht sich von selbst, dass ein solcherart durch Ontologisierung einer literarischen Semantik erworbenes Forschungsproblem für die Geographie quasi privatisiert wird. „Die ‚Landschaft an sich‘, die auf dem Wege der Hypostasierung gewonnen wird und nun wieder auf verschiedene Weise als eine Landschaft betrachtet werden kann, gilt gewissermaßen als ‚Eigentum‘ der Geographie, das (wie immer wieder gesagt wurde) ihr keine andere Wissenschaft streitig machen kann“ (Hard 1970, 194). Man könnte an dieser Stelle hinzufügen, ein Eigentum, das ihr auch keine andere Wissenschaft streitig machen möchte. Um die wissenschaftliche Problematik dieser Geographie noch zu betonen, zitiert Hard Sequenzen aus der landschaftsmethodologischen Literatur, die in dieser Zusammenstellung sein Argument verdeutlichen. „Die Begriffe ‚Erdhülle‘ (bzw. ‚Geosphäre‘) und ‚Landschaft‘ (bzw. ‚Geomer‘) ‚stehen für das volle und absolute, nicht interpretierte landschaftliche Sein‘ (...); ‚die gesamte Wirklichkeit‘, ‚die reale Gesamtwirklichkeit (sic) (...), ‚die reale Wirklichkeit (...) als eine unendliche Mannigfaltigkeit‘, ‚die volle reale Wirklichkeit (den Totalcharakter) erfassen wir mit dem Begriff der Landschaft““ (Hard 1970, 197). Hard zeigt in seiner Analyse des Gebrauchs der Landschaftssemantik in der deutschsprachigen Geographie auf, dass die hier erfolgende Reifizierung des Begriffs zu einem Entweder-oder führt. Entweder die Hypostase ist der ‚Gegenstand‘ der Fachwissenschaft. In diesem Fall erzeuge der Versuch einer definitorischen Bestimmung des Gegenstandes Leerformeln, wie das vorgängige Zitat verdeutlicht. Oder es erfolgt eine Reduzierung des hypostasierten Gegenstandes der Fachwissenschaft auf die Bedeutung, die er bereits vor dessen Ontologisierung besaß. Beide Alternativen sind nicht wissenschaftlich (Hard 1970, 207). Warum die Geographie und vor al-

lem die Landschaftskunde dennoch an ihrem Begriff der Landschaft festhalten, erläutert Hard an anderer Stelle. Er vermutet den Grund der damaligen ungebrochenen Popularität dieser Semantik in dem symbolischen Kapital des Begriffs, das die Geographie aus den Schriften zum Erleben der Landschaft im deutschen Bildungsbürgertum ziehen kann. Um die Landschaft herum bildet sich ein Feld von Ideen, die Begriffe wie Ganzheit, Deutung oder Totalität umfassen und die in der Landschaftsgeographie ihre „wissenschaftliche“ Wendung erfahren (Hard 1969). Die Fähigkeit zum Erleben der Landschaft als einer bildungsbürgerliche Distinktionsstrategie und zugleich Alleinstellungsmerkmal der Geographie führte letztlich zum Festhalten an diesem Konzept, auch wenn fundierte Gegenargumente es in der zur Anwendung gebrachten Form längst desavouiert hatten.

Dennoch kam es zu einem schrittweisen Paradigmenwechsel in der Hochschulgeographie. Das Gemeinsame der Mitglieder der wissenschaftlichen Geographie und damit ihr Paradigma (Kuhn 1976, 187) wandelte sich mit dem Aufkommen der aus dem angloamerikanischen Sprachraum stammenden und mit modernen statistischen Verfahren operierenden *spatial analysis*. Diese sog. quantitative Revolution geht unter anderem auf die (Vor)Arbeiten von Gerhard Hard zurück. Hard selbst benutzte für die Auswertung seiner Wortbedeutungsanalysen Statistik und die damals neue Computertechnik, einen IBM Computer 7090 sowie ein von Prof. Weiling aus Bonn geschriebenes Programm zur Berechnung von Chi-Quadrat Werten, wie er in einer Fußnote schreibt (Hard 1970, 43). Trotz dieser hier demonstrierten Innovationsfreude steht Hard der quantitativen Revolution keine zehn Jahre später deutlich kritischer gegenüber, wenn er bemerkt, dass diese lediglich der Versuch sei, das Paradigma des konkreten Menschen im konkreten Raum, d.h. der Anpassung des Menschen an einen Raumausschnitt, durch ein Paradigma vom abstrakten Menschen im abstrakten Raum als Aggregate und ihre räumlichen Verteilungen, zu ersetzen (Hard 1983a, 22f.).

Am Ende seiner Studie schließt Hard nochmals an die Arbeiten zur linguistischen Wende in der Philosophie an, wenn er aufzeigt, mit welchen logischen Mitteln die Geographie wieder relevante Forschung betreiben könnte. Der „semantische Aufstieg“ nach Quine gilt Hard hier als Lösung, da dieser den Wechsel der Forschung entlang von Begriffen, die eine Realität abbilden, zu einer Forschung über diese Begriffe selbst bezeichnet. Hard sieht dann die Möglichkeit gegeben „ontologische Fragen als Sprachfragen zu formulieren“ (1970, 254). Das Ziel dieses Vorgehens ist eine Entontologisierung der zeitgenössischen geographischen Forschung. Hards Anliegen war ein „clearing ontological slums“ (Quine 1967, 171; zitiert in Hard 1970, 256), die die wissenschaftliche Geographie seinerzeit lähmten. Hier für Klarheiten gesorgt und damit eine sprachanalytisch-theoretische Wissenschaft in der Geographie vorgedacht zu haben, ist ein großes Verdienst der Habilitationsschrift von Gerhard Hard. Die Tatsache, dass der *linguistic turn* knapp 50 Jahre nach dem Erscheinen des gleichnamigen von Rorty editierten berühmten Sammelbands nach wie vor eine prominente Rolle in der Humangeographie zu spielen in der Lage ist, zeigt die Bedeutung von Hards in *Die ‚Landschaft‘ der Sprache und die ‚Landschaft‘ der Geographen* er-

arbeiteten Argumenten auf. Hard hat letztlich mit seiner im besten Sinne dekonstruktivistischen Studie den Weg für eine jüngere Generation von Geograph\_innen intellektuell bereitet, um „das volle und absolute, nicht interpretierte landschaftliche Sein“ und „die reale Gesamtwirklichkeit“ der Landschaft mit samt ihrem „Wesen“ endgültig in die wissenschaftshistorische Mottenkiste sperren zu können.

### **Anmerkungen**

1 Hard 1970, 7

### **Literatur**

- Agamben, Giorgio 2010: Das Sakrament der Sprache. Eine Archäologie des Eides. Berlin.
- Anonymus 1970: Bestandsaufnahme zur Situation der Deutschen Schul- und Hochschulgeographie. In: Wolfgang Meckelein, Christoph Borchardt (Hg.): Tagungsbericht und wissenschaftliche Abhandlungen. (= Verhandlungen des Deutschen Geographentages, Band 37) Wiesbaden. S. 191-207.
- Cassirer, Ernst 1994 [zuerst 1923]: Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil. Die Sprache. Darmstadt.
- Dörrenhaus, Fritz 1971: Geographie ohne Landschaft? Zu einem Aufsatz von Gerhard Hard. In: Geographische Zeitschrift 59. S. 101-116.
- Hard, Gerhard 1969: Die Diffusion der „Idee der Landschaft“. Präliminarien zu einer Geschichte der Landschaftsgeographie. In: Erdkunde 23. S. 249-264.
- Hard, Gerhard 1970: Die „Landschaft“ der Sprache und die „Landschaft“ der Geographen. Semantische und forschungslogische Studien zu einigen zentralen Denkfiguren in der deutschen geographischen Literatur. (= Colloquium Geographicum, Band 11) Bonn.
- Hard, Gerhard 1971: Ärger mit Kurven. In: Geographische Zeitschrift 59. S. 277-289.
- Hard, Gerhard 1983a: Die Disziplin der Weißwäscher: Über Genese und Funktionen des Opportunismus in der Geographie. In: Peter Sedlacek (Hg.): Zur Situation der deutschen Geographie zehn Jahre nach Kiel. (= Osnabrücker Studien zur Geographie, Band 2) Osnabrück. S. 11-44.
- Hard, Gerhard 1983b: Zu Begriff und Geschichte der „Natur“ in der Geographie des 19. und 20. Jahrhunderts. In: Götz Großklaus, Ernst Oldemeyer (Hg.): Natur als Gegenwart. Beiträge zur Kulturgeschichte der Natur. (= Karlsruher kulturwissenschaftliche Arbeiten) Karlsruhe. S. 139-167.
- Hard, Gerhard 1988: Selbstmord und Wetter – Selbstmord und Gesellschaft. Studien zur Problemwahrnehmung in der Wissenschaft und zur Geschichte der Geographie. (= Erdkundliches Wissen, Band 92) Stuttgart.
- Hard, Gerhard 2007: Ortsanknüpfungen. Oder: Ein argumentum a loco. Vortrag anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde der Universität Jena am 16. Juli 2007.
- Kilchenmann, André 1971: Statistisch-analytische Landschaftsforschung. In: Geoforum 2, 3. S. 39-63.

- Klüter, Helmut 2011: Systemtheorie in der Geographie. In: Christina Gansel (Hg.): Systemtheorie in den Fachwissenschaften. Zugänge, Methoden, Probleme. Göttingen. S. 99-124.
- Kuhn, Thomas 1976: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M.
- Larsen, Svend Erik 2004: Landscape, Identity, and War. In: *New Literary History* 35. S. 469-490.
- Leibenath, Markus, Antje Otto 2013: Local Debates about ‚Landscape‘ as Viewed by German Regional Planners: Results of a Representative Survey in a Discourse-Analytical Framework. In: *Land Use Policy* 32. S. 366-374.
- Olwig, Kenneth R. 1996: Recovering the Substantive Nature of Landscape. In: *Annals of the Association of American Geographers* 86. S. 630-653.
- Tuan, Yi-Fu 1994: The City and Human Speech. In: *Geographical Review* 84. S. 144-151.
- Whitehead, Alfred N. 1988: *Wissenschaft und moderne Welt*. Frankfurt/M.

Hans Jürgen Böhmer ■

## Zur Integrität der Geographie

Gerhard Hard 1990: *Hard-Ware*. Texte von Gerhard Hard. Hg.: Arbeitsgemeinschaft Freiraum und Vegetation. (= Notizbuch 18 der Kasseler Schule) Kassel.

Vor einiger Zeit saß ich in meinem Büro und überflog routinemäßig den Inhalt der aktuellen Ausgabe eines einschlägigen internationalen Journals der Physischen Geographie. Es handelte sich um ein Special Volume, in dem Aufsätze zu einem altherwürdigen, seinerzeit wesentlich von Carl Troll abgesteckten Fachgebiet publiziert wurden. Im einleitenden Editorial wurde mit euphorischem Unterton herausgestellt, dass es sich um Beiträge handle, die anlässlich des ersten Treffens von Wissenschaftlern zweier Nachbardisziplinen vorgebracht wurden und ein völlig neues, zukunftsweisendes, interdisziplinäres Forschungsfeld aufrollten. Erstaunt drehte ich mich um und blickte in mein Bücherregal, wo etliche, bis in die 1930er Jahre zurückreichende Arbeiten – überwiegend deutschsprachige Monographien – aus exakt diesem Forschungsfeld standen. Was war passiert?

Ich nehme an, dass sich solche oder ähnliche Erlebnisse in der jüngeren Vergangenheit bei vielen Kolleginnen und Kollegen häufen. In Zeiten einer sich rasant wandelnden und diversifizierenden wissenschaftlichen Publikationskultur entstehen wohl schon notwendigerweise immer mehr Paralleluniversen des Denkens, die sich gegenseitig gar nicht mehr wahrnehmen müssen, angesichts ihrer Fülle vielleicht auch gar nicht mehr wahrnehmen können. Zumal neben nachvollziehbare Sprachbarrieren (was scheren einen nordamerikanischen Autor jahrzehntealte deutschsprachige Monographien, was scheren mich jahrzehntealte japanische Monographien?) längst Formatbarrieren getreten sind – was nicht kurzerhand zum Download bereitsteht, existiert einfach nicht (mehr). Und – Hand aufs Herz – wer von uns könnte heute noch die andere Hand dafür ins Feuer legen, alle potenziell relevanten Neuerscheinungen seiner Teildisziplin wirklich zu überblicken? Wie, um alles in der Welt, soll bei solchermaßen exponentiell wachsender, inhaltlicher und formaler Komplexität überhaupt noch die Einheit des Faches Geographie diskutierbar bleiben?<sup>1</sup>

Der mit diesem Prozess einhergehende dramatische Wissensverlust – bereits 2005 von Paul Keddy treffend als Alzheimerisierung („*Alzheimerization*“) der Wissenschaften bezeichnet<sup>2</sup> – hat Folgen. Manche Journale füllen sich mit methodisch versierten, inhaltlich



jedoch redundanten Arbeiten zu längst umfassend abgehandelten Themen. Weitreichende Schlussfolgerungen, etwa zum Klimawandel und seinen möglichen Auswirkungen, werden auf – gemessen am eigentlich verfügbaren Kenntnisstand – marginaler, allerdings numerisch exakter Grundlage gezogen. Übrigens unterstelle ich den eingangs erwähnten, euphorischen Kollegen weder Absicht noch Nachlässigkeit. Sie leben wohl wirklich in dem Glauben, etwas Neues entdeckt zu haben, da es ihnen eben *neu erscheint*. Und ich bin mir sicher, dass sie mit ihrem Sendungsbewusstsein Millionen an Forschungsgeldern einwerben werden, denn für Gutachter und Forschungsförderinstitutionen gilt die geschilderte Problematik ja auch. Leider, möchte ich hinzufügen - aber Moment mal: Zwar ist damit ein Erkenntnisgewinn nicht gesichert, wohl aber der Fortgang des zeitgemäßen Wissenschaftsbetriebes. Ist das denn nicht längst wichtiger? Und, falls ja: Genügt uns das?

Mit Peter Bieri müssen wir uns vor diesem Hintergrund wohl die große Frage stellen: „Wie wollen wir leben?“<sup>3</sup> Oder, spezifischer: „Welche Geographie, welche geographische Forschung und Lehre wollen wir?“ Man könnte – und hier komme ich nun auf Gedanken Gerhard Hards zu sprechen – konstatieren, dass es gar nicht mehr nötig ist, gebildet zu sein, um ein erfolgreicher Geograph zu werden. Umfassende Bildung ist ja im traditionellen Wertesystem der Geographie – soweit ich mich erinnere – eigentlich als fundamentaler Baustein wissenschaftlicher Integrität verankert. So wurde es zumindest meiner Generation vor 20 Jahren im Studium noch vermittelt. Wie könnte jemand, der Kenntnisstand und Ideengeschichte seines Fachgebietes nicht überblickt, je als guter, innovativer, vertrauenswürdiger Forscher gelten? Eine Frage, die – so scheint es – immer mehr Verwunderung hervorruft. Wer sie stellt, gerät in den Verdacht, den modernen Wissenschaftsbetrieb nicht zu verstehen, gar ein naiver Idealist oder schlicht von gestern zu sein.

Ein aktuell gebliebener Meilenstein zur Orientierung im Sog der oben skizzierten Fliehkräfte ist das 1990 von der „Arbeitsgemeinschaft Freiraum und Vegetation“ herausgegebene Notizbuch 18 der Kasseler Schule. Es vereint unter dem Titel „Hard-Ware“ 16 in den 1980er Jahren publizierte Texte von Gerhard Hard, denen der einleitende Essay „Disziplinbegegnung an einer Spur“ des gleichen Autors vorangestellt ist. Darin gibt Hard aufschlussreiche Erläuterungen, die ihm für das Verständnis des Lesers wichtig erscheinen, u.a. seine „hochschuldidaktischen Motive“ und den immer wieder zentralen Bezug zum Fach Geographie im Allgemeinen und der Vegetation (gerne jener von Städten) bzw. der Vegetationsgeographie im Besonderen. Die nachfolgenden, ursprünglich an verschiedenen Stellen erschienenen Arbeiten sind in die drei Kapitel „Theoretisches“, „Wildes“ und „Geplant“ eingeordnet.

Der erste Aufsatz des Theoriekapitels trägt den vielsagenden Titel „Die Störche und die Kinder, die Orchideen und die Sonne“. Wie macht man „... Studenten deutlich, was Theorie wert sein kann, wie sie wirkt und sich verändert?“ Anders gefragt: Was ist, wenn aus einem unzureichenden theoretischen Hintergrund redundante Hypothesen abgeleitet werden, die numerisch überzeugend verifiziert werden können? Hards provokantes Beispiel: Die Populationsdichte von Störchen in 21 zufällig ausgewählten ostelbischen Land-

kreisen erklärt einen hohen Teil der Varianz der Geburtenrate von Menschenkindern. Nun leuchtet jedem Leser ein, dass es sich um eine Absurdität handelt, da ja allgemein bekannt ist, dass unsere Kinder nicht von Störchen gebracht werden. Was aber – diese Frage füge ich hier an - wenn wir die Zusammenhänge nicht so genau einschätzen können, etwa wenn es heute um Hypothesen zur Populationsdynamik gefährdeter Arten oder Prognosen zum Klimawandel geht und uns numerisch abgesicherte Ergebnisse auf unerkannt absurder Grundlage serviert werden?

Hard spinnt seine Geschichte weiter: „Das interessante Ergebnis macht Forschungsgelder locker“, die Untersuchung wird auf ganz Mitteleuropa über 2150 Raumeinheiten ausgedehnt. Ergebnis: „Bei niedriger Storchendichte ist der Anteil der geburtenstarken Raumeinheiten deutlich geringer als bei hoher Storchendichte.“ Immerhin legt die Restvarianz nahe, dass im Datenrauschen noch andere die Geburtenrate steuernde Faktoren verborgen sein müssen, demnach alternative Ansätze verfolgt werden sollten. Diverse Forschungsperspektiven tun sich nun auf, es entfaltet sich die übliche Gruppendynamik: Der Forschungsmainstream folgt letztlich der offensichtlich bestätigten Vorannahme, arbeitet sozusagen „verifizierend“, versucht also, die bekannte Theorie durch weitere Untersuchungen zu untermauern, was durchaus gelingt. Hard nennt das „die Theorie in die Wirklichkeit hineinarbeiten“ – die Theorie steuert den Umgang des praktizierenden Wissenschaftlers mit der Welt. Gefundene Ausnahmen bestätigen die Regel.

Ein Nachwuchswissenschaftler, der eine alternative Hypothese verfolgt, wird „vernichtend“ rezensiert und „gibt auf“, seine Karriere in der Geographie ist beendet. Hard folgert: „Keine noch so sorgfältige Erhebung kann einer Theorie gefährlich werden, selbst wenn diese Theorie ein Ammenmärchen ist und wenn alle Beteiligten sich rational verhalten.“ Besagter Nachwuchswissenschaftler wechselt in die Biologie, wo er beginnt, die wahren Zusammenhänge zu ahnen. Er entwickelt eine neue, alternative Theorie, und am Ende der neuen Analyse des alten Datensatzes ist die Korrelation von Storchendichte und menschlicher Geburtenrate verschwunden. Die Ergebnisse lassen sich in deutscher und englischer Sprache publizieren, woraus sich eine vielversprechende Karriereperspektive ergibt ...

Ich habe diesem interessanten Ausschnitt hier etwas mehr Raum gegeben, weil darin viel Exemplarisches zu Gerhard Hards Denk- und Argumentationsweise liegt, das auch in den folgenden 15 Aufsätzen von „Hard-Ware“ aufblitzt. Es ist sicher kein Wunder, dass nicht wenige seiner Kollegen sich damals wie heute durch solch entlarvende Schriften bedroht, vielleicht auch verletzt fühl(t)en. Das war und ist ihm vermutlich bewusst, letztlich aber wohl egal. Denn der höchste Wert in seinem System – das ist allen Beiträgen anzumerken – ist die absolute Integrität des Wissenschaftlers (bzw. Beobachters eines Phänomens) und der von ihm hervorgebrachten bzw. verfolgten Theorie(n). Diese Unbestechlichkeit wird mit unwiderstehlichem Scharfsinn verteidigt und fußt auf dem Fundament einer umfassenden Bildung, die solches Urteilsvermögen erst ermöglicht. Karriereorientierte Rücksichtnahmen oder Zugeständnisse an den Zeitgeist haben in seinem Denken keinen Platz und scheinen ihn sogar ausgesprochen wütend zu machen<sup>4</sup>.

Der zweite Beitrag zum Theoriekapitel stammt aus dem Jahr 1981 und behandelt die Problemwahrnehmung in der Stadt und Überlegungen zum Hochschulunterricht im Fach Geographie. Auch hier nimmt die Metatheorie, von Hard in diesem Kontext schlicht als „...die Aufmerksamkeit des Wissenschaftlers (oder dessen, der lernend Probleme löst) für sein eigenes Tun, für die Art, wie er lernt und empirisch arbeitet“ definiert, einen wichtigen Platz ein. Natürlich steht manches Argument in Bezug zu damals geführten wissenschaftstheoretischen Debatten, die heute kaum noch bekannt geschweige denn nachvollziehbar sind. Absolute Integrität fordert Hard hier neben Hochschullehrern auch von Geographielehrern an Schulen; sie *müssen* ihren „...Dilettantismus offen zugeben...“. So bekommt ein Lehrer „... Gelegenheit, eine fruchtbare Haltung einzunehmen: nämlich nicht als ‚Funktionär einer objektiven Wissenschaft‘ aufzutreten (eine Rolle, in die sich vor allem Gymnasiallehrer gerne werfen), sondern als ‚Repräsentant eines bestimmten Lernschicksals‘, als Repräsentant einer notwendigerweise zufälligen, subjektiven und unabgeschlossenen Lerngeschichte, in der er manches Wichtige und Unwichtige zur Sache gelernt, aber auch vieles Wichtige nicht (zumindest nicht professionell) gelernt hat.“

Wenn im zweiten Teil von „Hard-Ware“ das „Wilde“ aufs Korn genommen wird, geht es hardgemäß um Vegetation. Allerdings nicht um die mehr oder weniger unberührte Wildnis entlegener Landschaften, wie es vielleicht der Begriff an sich oder die Wildnisdebatte im Naturschutz der späten 1990er Jahre nahelegen würde, sondern um Wildwachsendes „in der Stadt“, die in Hards Texten normalerweise mit seiner Wirkungsstätte Osnabrück gleichzusetzen ist. „Wildes Grün in Osnabrück“ und „Die exotische Alltäglichkeit des wilden Stadtgrüns“ sind zwei mit Rainer Grothaus verfasste Beiträge, die nutzungs-, pflege- und brachebedingte Vegetationsdynamik und insbesondere den Gegensatz zwischen gepflanztem und „wildem Grün“, der spontan wachsenden Ruderalvegetation, thematisieren. „Der beste Natur- und Biotopschutz in der Stadt wäre eine vernünftige Unkrauttoleranz“ heißt es da, und damit ist eigentlich die Kernbotschaft beider und weiterer Texte auf den Punkt gebracht: Städtische Unkrautfluren sind aus vielerlei Gründen wertzuschätzende Elemente des Stadtgrüns.

In den kontroversen Naturschutz- und Umweltplanungsdebatten der 1980er Jahre war dies sicher noch ein Streitpunkt; inzwischen aber gehört die Wertschätzung von Ruderalvegetation längst zum Allgemeingut naturschutzfachlichen Denkens. Gleichwohl ist es nach wie vor ebenso spannend wie amüsant, den Autoren in alle von ihnen aufgedeckten Facetten und Kuriositäten des Problemfeldes „Grünplanung und Spontangrün“ zu folgen. Die vielseitigen Wechselbeziehungen zwischen menschlicher Aktivität und Vegetationsdynamik in der Stadt sind auch Gegenstand der weiteren Texte dieses Buches. Gerade den Blick auf die gerne übersehenen städtischen Winkel mit ihren typischen „Unkräutern“ hat Gerhard Hard im Laufe seiner persönlichen Ideengeschichte immer mehr verfeinert und virtuos in immer komplexere Zusammenhänge gestellt. Die sozialökologischen und kulturhistorischen Bezüge dieser Arbeiten sind auch jenseits botanischen und vegetationskundlichen Fachinteresses höchst lehrreich und unterhaltsam<sup>5</sup>.

Worin liegt nun die Aktualität des Hard'schen Denkens und Argumentierens? Hard betont an verschiedenen Stellen immer wieder die Bedeutung der Empirie. Der heute entfachte rechnergestützte Datenhunger war in den 1980er Jahren noch nicht in vollem Umfang absehbar, ebenso wie eine Reihe von Problemen, die sich daraus ergeben. Eines davon ist der vielfach bestehende Widerspruch zwischen Datenverfügbarkeit und eigentlichem unmittelbarem Datenbedarf, etwa zur Untersuchung bedeutender Prozesse im globalen Wandel. Durch die Konzentration der Forschung auf schnell verfügbare bzw. leicht erhebbare Daten erwächst heute die Gefahr einer Ausblendung ultrakomplexer Wirkungsgefüge, etwa solcher, die die Verbreitung und das Verhalten von Organismen und Ökosystemen steuern. Bei Vernachlässigung der schwer (bzw. nicht kurzfristig) zu erhebenden Parameter (und daher numerisch unattraktiven Teilsysteme) sind verlässliche Prognosen aber nicht zu treffen. Die Entkopplung von numerischem „Wissen“ über die Natur und komplexem Erfahrungswissen ermöglicht unzureichend hinterfragte, zeitgemäße Inszenierungen ökosystemaren Wandels, die öffentlichkeitswirksam präsentiert werden können, letztlich aber eine Trivialisierung der Problematik in Wissenschaft und Gesellschaft heraufbeschwören. Und damit, wie die jüngste Diskussion über die Glaubwürdigkeit der IPCC-Berichte zeigt<sup>6</sup>, über ihre riesigen Angriffsflächen zu einem Vertrauensverlust führen, den wir uns angesichts der ernststen Problematik nicht leisten können.

Nehmen wir als exemplarisches Beispiel eine Aufsehen erregende pflanzengeographische Publikation von Thuiller et al. aus dem Jahre 2005 mit dem Titel: *Climate change threats to plant diversity in Europe*<sup>7</sup>. Demnach werden bis zum Jahr 2080 dramatische Veränderungen der Areale von 1350 Pflanzenarten in Europa vorhergesagt (inklusive hoher Aussterberaten). Dies geschieht – zeitgemäß – auf der Grundlage einer Modellierung, die insgesamt sieben bioklimatisch wichtige Parameter berücksichtigt. Diese Untersuchung wurde an renommierter Stelle publiziert und erzielte große Aufmerksamkeit auch in den deutschen Medien<sup>8</sup>.

Zur Erinnerung: In pflanzengeographischen Lehrbüchern wird mindestens seit dem späten 19. Jahrhundert ausgeführt, dass die Verbreitung von Pflanzen mittelfristig nur zu einem Bruchteil von großklimatischen Parametern bestimmt wird<sup>9</sup>. Zum Wirkungsgefüge, das die Ausbreitung schon einer einzigen Pflanzenart steuert, tragen viele Dutzend Faktoren bei<sup>10</sup>; neben klimatischen sind insbesondere auch edaphische, biologische und anthropogene Steuergrößen zu berücksichtigen. Demnach *kann* die zeitgemäße Inszenierung Thuillers und seiner Mitstreiter gar keine Aussage über die tatsächlichen Areale im Jahr 2080 treffen. Es handelt sich um eine *empirische Spielerei*, deren begrenzte Aussagekraft *bewusst* verschwiegen wird. Zumindest nehme ich das an, denn dass die genannten ausgewiesenen Fachleute die von ihnen für das Jahr 2080 entwickelten Szenarien für realistisch halten, kann ich mir beim besten Willen nicht vorstellen – ausgehend jedenfalls von der Annahme, dass sie zumindest eine Grundausbildung in Pflanzengeographie, Botanik oder einem verwandten Fach durchlaufen haben.

Gerhard Hard misstraut diesen, wie er es nennt, „schönen Spuren“<sup>11</sup>, den uns im Zeitgemäßen oft so naheliegend erscheinenden Antworten. Stattdessen sucht er den klaren Blick auf den – im doppelten Sinne – wahren Kern eines wissenschaftlichen Problems, jenseits trübender Vorannahmen und Erwartungshaltungen des aktuellen Mainstreams. Diese Fähigkeit des kritischen Hinterfragens hat er zur Meisterschaft gebracht und dabei viele seiner Kollegen beunruhigt, denn seine Argumente sind bestechend, manchmal sogar mörderisch, und schwer zu widerlegen. Hardware eben. Wer Bedürfnisse jenseits einfacher Hypothesen, Modelle und Antworten hegt, dabei Mut und Willen zu komplexen Forschungsansätzen hat, sollte diese Hardware nutzen – als Trost, vor allem aber als Inspiration und Ermutigung, den eigenen Anspruch gegen das Zeitgemäße zu behaupten<sup>12</sup>. Gerade in dieser Hinsicht bleiben die Schriften Gerhard Hards zeitlos.

### Anmerkungen

- 1 Dirksmeier, Peter 2008: Komplexität und die Einheit der Geographie. *Geographische Revue* 10(1), S. 41-58.
- 2 Keddy, Paul 2005: Milestones in ecological thought – A canon for plant ecology. *Journal of Vegetation Science* 16, S. 145-150.
- 3 Bieri, Peter 2011: Wie wollen wir leben? Drei Vorlesungen. Reihe „Unruhe bewahren“. Residenz Verlag. St. Pölten – Salzburg.
- 4 z. B. Gerhard Hard 2004: Von einem neuerdings erhobenen konfessionellen Ton in der Geographie. *Geographische Revue* 6(1), S. 39-54.
- 5 siehe auch: Gerhard Hard 1998: Ruderalvegetation. *Ökologie & Ethnoökologie, Ästhetik & „Schutz“*. Hrsg.: Arbeitsgemeinschaft Freiraum und Vegetation. (= Notizbuch 49 der Kasseler Schule).
- 6 z. B. Spiegel Online, 26. 03. 2014: Angebliche Panikmache: Führender Forscher verlässt Spitze des Welt-Klimarats.
- 7 Thuiller, Wilfried, Sandra Lavorel, Miguel B. Araújo, Martin T. Sykes, I. Colin Prentice 2005: Climate change threats to plant diversity in Europe. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 102, S. 8245-8250.
- 8 z. B. Süddeutsche Zeitung (Ausgabe vom 27. 05. 2005, S. 15): Massenwanderung. Europas Pflanzen wird es zu warm.
- 9 z. B. Eugen Warming 1896: Lehrbuch der ökologischen Pflanzengeographie. Eine Einführung in die Kenntniss der Pflanzenvereine. Freiburg im Breisgau.
- 10 Heger, Tina, Hans Jürgen Böhmer 2005: The invasion of Central Europe by *Senecio inaequidens* DC. – a complex biogeographical problem. *Erdkunde* 59, S. 34-49.
- 11 Gerhard Hard 1995: Spuren und Spurenleser. Zur Theorie und Ästhetik des Spurenlesens in der Vegetation und anderswo. (= Osnabrücker Geographische Arbeiten, Band 16).

- 12 vgl. Hirschmans Gesetz: „Wo die Querköpfe rausfliegen, verrottet die Firma.“ Albert O. Hirschman 1970: *Exit, Voice, and Loyalty*. Cambridge, Massachusetts. Zitiert nach Gerhard Hard 2004: Von einem neuerdings erhobenen konfessionellen Ton in der Geographie. *Geographische Revue* 6(1), S. 39-54.

Alexandra Budke ■

## Lehrerbildung in einer diffusen Disziplin

Gerhard Hard 1982: Lehrerbildung in einer diffusen Disziplin. Karlsruher Manuskripte zur Mathematischen und Theoretischen Wirtschafts- und Sozialgeographie. H. 55. Karlsruhe.

1982, also vor mehr als 30 Jahren, hat Gerhard Hard seine Schrift: „Lehrerbildung in einer diffusen Disziplin“ vorgelegt. Es handelt sich um eine brillante, wissenschaftstheoretische Analyse der Geographie mit dem Ziel, didaktische Konsequenzen für die Lehrerbildung abzuleiten. Es soll die zentrale Frage beantwortet werden, was unter „Wissenschaftlichkeit“ in einem auf wenige Semester kondensierten Lehramtsstudium der Geographie zu verstehen ist. Historischer Hintergrund der Arbeit ist die Abwendung der westdeutschen Geographie von ihrem Theoriekern der klassischen Länderkunde Ende der 60er Jahre und die Herausbildung neuer Ansätze in den verschiedenen Teilgebieten der Geographie.

Da es Hard nicht sinnvoll erscheint, alle möglichen Spezialgebiete und diversen Einzeltheorien der Geographie in den wenigen zur Verfügung stehenden Lehrveranstaltungen vorzustellen, ist es folgerichtig, sich auf den Kern und das Wesen des Faches zu konzentrieren. Dazu muss dieser Kern aber zunächst definiert werden, was nach Hard in „kompakten“ Wissenschaften sehr viel leichter falle als in der „diffusen“ Geographie, die zudem stark volkswissenschaftliche Züge aufweise.

Heute hat die Spezialisierung der geographischen Unterdisziplinen im Vergleich zu 1982 weiter zugenommen, was zu vielen, wissenschaftlich sehr anspruchsvollen Forschungsprogrammen geführt hat. Auch im Zuge des aktuell sehr starken Drucks Drittmittel einzuwerben, hat sich die Tendenz, mit den jeweiligen Nachbardisziplinen gemeinsam Projekte anzugehen – z. B. die Geomorphologie mit der Geologie, die Fachdidaktik mit der Psychologie, die Stadtgeographie mit der Soziologie etc. –, weiter verstärkt. Damit bewahrheitet sich auch die Aussage von Hard, dass sich jedes anspruchsvolle geographische Forschungsprogramm unweigerlich außerhalb der Fachgrenzen begibt (Hard 1982, 27). Allerdings scheint dies vermehrt auch für die anderen, von Hard als „kompakt“ identifizierten Wissenschaften zu gelten, was man unter anderem mit dem Kooperationsdruck aus der Richtung der Drittmittelgeber wie BMBF oder EU sowie mit den komplexen Fragestellungen der Projekte begründen kann, die eben von einem einzelnen Fach heute nicht

mehr zufriedenstellend bearbeitet werden können. Insgesamt kann also konstatiert werden, dass die Ausgangsfrage von Hards Analyse, welches die geographietypische Perspektive oder der typische geographische Ansatz ist, der als „roter Faden“ die Veranstaltungen aller Teildisziplinen der Geographie durchzieht und dazu führt, dass die zukünftigen LehrerInnen eine kohärente Vorstellung von dem Fach entwickeln können, das sie zukünftig unterrichten werden, heute so aktuell ist wie damals.

Im ersten Teil seiner Arbeit stellt sich Hard der Herausforderung, die Grundzüge der Geographie und die daraus abzuleitenden Probleme bei der Konzeption von anspruchsvollen, auf einander aufbauenden und untereinander in Beziehung stehenden Veranstaltungen für Lehramtsstudenten aufzuzeigen.

Nach Hard (ebda. 9) sieht sich die Geographie außeruniversitären Erwartungen eines Laienpublikums ausgesetzt, welches das Fach für alltagsbedeutsam und für lebensweltlich verwertbar hält. Die in der Gesellschaft verbreiteten Utopien der Geographie würden sich auch bei Studierenden finden, die mit diesen ihr Studium beginnen würden. Die wesentlichen Erwartungen an die „richtige Erdkunde“ seien die „naturkundlich-ethnographische Heimat- und Weltkunde“ oder die „aktivistische Gesellschaftswissenschaft“. Geographie sei demnach ein Fach für den „gebildeten Spaziergänger, Wanderer und Urlauber, für den Bildungs-, Erlebnis- und Abenteuerreisenden“ sowie für den „Aktivisten der kommunalpolitischen Basis“ (ebda. 12). Der Ursprung dieser gesellschaftlichen und studentischen Erwartungen liege in der Geschichte des Faches: „Wenn man es in einer einzigen Formel resümieren muss, darf man wohl sagen, dass diese moderne Universitätsgeographie (zumindest in Deutschland) kulturpolitisch und politpädagogisch von Anfang an durchaus als eine ‚diffuse‘, ‚laien-enzyklopädische folk science‘ im Sinne unserer Begriffe projiziert worden ist (vor allem als ein politpädagogisch fruchtbares Volksbildungs- und Lehrerausbildungsfach)“ (ebda. 13).

Es folgt die Charakterisierung der Geographie als „diffuse“ Disziplin. Im Gegensatz zu „kompakten“ Disziplinen habe sie keinen disziplinen-eigenen Gegenstand und keinen nur den Experten zugänglichen Typ der „Produktion wissenschaftlichen Wissens“ (ebda. 14). Da es keine eigentheoretischen Leitlinien gäbe, um „disziplinen-eigene Tatsachen (empirischer wie theoretischer Art) von alltagsweltlichen-außerwissenschaftlichen Tatsachen anderer Disziplinen zu trennen“ (ebda. 15), sei das Aufgreifen von Themen in der Geographie in großem Maße willkürlich und von „Moden, Interessen und Zielvorgaben sei es aus der Alltagswelt, aus fremden Disziplinen, aus dem ‚Bildungssystem‘ oder aus der politischen Administration“ (ebda. 15) stark beeinflusst. Damit einher geht auch die Gefahr der ideologischen Instrumentalisierung der Geographie, was Hard in seinem Aufsatz „Die Disziplin der Weißwäscher“ (1979) offengelegt hat.

Da die Zugänge und Themen der Geographie so divers sind, könne auch von keinem „Wissenschaftsfortschritt“ für das gesamte Fach gesprochen werden. Ebenso diffus wie die Erkenntnisinteressen und Zugänge seien auch die „anerkannten disziplinen-eigenen Maßstäbe“ (ebda. 16) zur Beurteilung der Güte der vorgelegten Forschung.



Heute erscheint die Landkarte der geographischen Forschung nicht weniger divers und bunt als in den 70/80er Jahren. Fachübergreifende theoretische Ansätze gib es auch heute nur wenige, und die Teildisziplinen der Physischen- und die der Humangeographie scheinen sich noch weiter voneinander wegbewegt zu haben. So gibt es vermutlich weniger Forschungsk Kooperationen zwischen der Human- und der Physischen Geographie als zwischen der Humangeographie und ihren sozialwissenschaftlichen Nachbardisziplinen und der Physischen Geographie und den Naturwissenschaften.

Natürlich wird die „Einheit des Faches“ auch heute noch betont, was sich aus der Situation der Geographie als kleines Fach, das zwischen den Stühlen der Sozial- und Naturwissenschaften sitzt, sich für Zugänge und Themen rechtfertigen muss, sich ständig in Frage gestellt fühlt und sich von Stellenkürzungen an der Universität und von Stundenreduktionen an der Schule bedroht sieht, erklären lässt. Diese Angst der Geographie vor der Marginalisierung ist viele Jahrzehnte alt und führt auch heute häufig dazu, dass Probleme aus disziplinpolitischen Erwägungen nicht angesprochen werden. Sie werden allerdings nicht dadurch gelöst, indem man sie ignoriert oder rhetorisch löst, z. B. durch die Titulierung der Geographie z. B. als „Brückenfach“, ohne diesen Anspruch dann theoretisch zu füllen.

Vielfach wird heute die Einheit des Faches über den „Raumbegriff“ hergestellt, der wie wir wissen, allerdings die unterschiedlichsten wissenschaftlichen Bedeutungen haben kann. „Raum“ kann in geographischen Kontexten z. B. Raumkonstrukt in der Kommunikation verschiedener sozialer Gruppen meinen, die diskursanalytisch ausgewertet werden, oder in anderen Kontexten den konkreten, physisch messbaren Ausschnitt der Erdoberfläche bezeichnen, an dem geomorphologische Untersuchungen durchgeführt werden. Während die einzelnen Raumbegriffe wichtige Werkzeuge zur Analyse in den Teildisziplinen darstellen und hier genauer ausdifferenziert wurden, erscheint immer noch recht unklar, wie die diversen geographischen „Räume“ zusammenwirken oder in einer übergeordneten Theorie eingebettet werden könnten, was nach Hard vielleicht auch schlicht unmöglich ist. Zudem ist selbst bei diesem Kernbegriff der Geographie eine Überschneidung mit anderen Disziplinen wie z. B. der Soziologie, der Geschichte oder der Kunst zu verzeichnen.

Daher ist es ein besonderer Verdienst von Hard, disziplinintern einen kritischen Diskurs über den besonderen Charakter der Geographie und dessen didaktische Konsequenzen anzustoßen. Auch heute gehört die geographische Hochschuldidaktik nicht zu den Bereichen, in denen intensiv geforscht, publiziert und diskutiert wird, was sich unter anderem daraus erklären lässt, dass sich hier kaum Drittmittel generieren lassen und diese Aktivitäten womöglich wenig prestigeträchtig erscheinen. Zudem müsste ein kritischer Dialog aller an der geographischen Lehre Beteiligten stattfinden, was aufgrund der schon skizzierten innerfachlichen Grenzen häufig nicht möglich ist. An vielen Standorten müssen zudem ständig umfangreiche externe strukturelle Vorgaben umgesetzt werden (zuletzt die Konzipierung der Bachelor- und Masterstudiengänge), was kaum Zeit für inhaltliche Diskussionen lässt.

Aus den Charakteristika der Geographie ergeben sich für Hard vielfältige Probleme in der Lehre. Aufgrund des ausufernden, diffusen und nicht „paradigmatischen“ Charakters der Geographie sei es schwer oder praktisch unmöglich, die Studieninhalte gemäß ihrer Schwierigkeit anzuordnen. Wenn kein standardisierter Unterrichtsstoff und kein „Grundstock von soliden disziplinen-eigenen Fakten“ (ebda. 25) vorhanden sind, stellt dies die Dozenten vor große Herausforderungen in der Auswahl der Inhalte und in der Leistungsüberprüfung. Die Normallösung sei bekannt: „Im Interesse der akademischen Respektabilität und der Bedürfnisse der weniger begabten Studenten wird man schlichten Lehrstoff vortragen und erwarten, dass die Studenten diesen Stoff beherrschen müssen, ehe sie ihre Meinung zu offenen Fragen äußern“ (ebda. 26). Teilweise würden einfach Theorie- und Inhaltselemente aus anderen Disziplinen importiert und die Erweiterung der studentischen Konzepte durch eine „disziplinen-eigene Welt- und Gegenstandskonstruktion“ (ebda. 27) würde gar nicht erfolgen. Diesen Anspruch zu verwirklichen, sei auch von daher besonders schwer, da die Gegenstände der Geographie sehr alltagsnah seien und die Studierenden mit recht stabilen Konzepten und Erwartungen an das Studium starten, die sie dann bewahrt sehen wollten.

Aus verschiedenen Studien wissen wir heute, dass die Konzepte von „richtiger“ Geographie und die Vorstellungen von „richtigem Geographieunterricht“ sehr langlebig sind. Sie wurden durch die bisherige Sozialisation und Biographie der Studierenden, die ja alle vor ihrem Studium schon Geographieunterricht erfahren haben, erworben und überdauern zum Teil ungebrochen die universitäre Ausbildung. Dazu gehören bestimmte Routinen wie z. B. die Vorstellung, man müsse Geographieunterricht mit der Lagebestimmung an der Wandkarte beginnen, oder die Meinung, es gehe im Geographieunterricht hauptsächlich darum, ein „richtiges“ und „vorurteilsfreies“ Bild anderer Länder und Kulturen zu vermitteln etc. Das von Hard diskutierte Problem, wie man es erreichen kann, dass die Ausgangskonzepte der Studierenden durch das Studium nachhaltig erweitert, in Frage gestellt, reflektiert und modifiziert werden können, ist demnach immer noch zentral.

Im Anschluss an die wissenschaftstheoretische Analyse wird von Gerhard Hard eine von ihm durchgeführte Lehrveranstaltung skizziert, die einerseits die angesprochenen Probleme illustriert und andererseits erste didaktische Lösungsansätze aufzeigt. Es handelt sich um eine Einführungsveranstaltung zur „Stadtgeographie“. Um vordergründig den Erwartungen der Studierenden, dass Geographie alltagsbedeutsam und politisch relevant sei, zu entsprechen, wird das Thema „Probleme der Stadt“ gewählt, was am Beispiel des Studienstandorts Osnabrück erarbeitet werden soll. Zum Einstieg werden die mental maps der Studierenden erhoben und die zugrunde liegenden Kriterien offengelegt. Auf der Grundlage der „vermuteten Wohnungs-, Wohnumfeld- und Infrastrukturqualität“ (ebda. 31) werden vor allem die Arbeiterwohnquartiere von den Studierenden als problematisch angesehen. Nachdem ihnen die Hypothesen hinter ihren eigenen Problemwahrnehmungen klar gemacht wurden, werden Artikel der Lokalzeitung dahingehend ausgewertet, welche Probleme in welchem Stadtteil vorgestellt werden. Das Ergebnis steht im Widerspruch zu den

studentischen Ausgangsvorstellungen, da vor allem die „attraktiven bürgerlichen Quartiere“ (ebda. 33) als problembelastet erscheinen. Der Widerspruch zwischen eigener Wahrnehmung und dem Ergebnis der Textanalysen verunsichert die Studierenden in ihrer Alltagsvorstellung und sie erkennen, dass man von objektiven Raumgegebenheiten keine „Probleme“ ableiten kann. „Man muss und kann dergestalt Anfängerstudenten der Geographie mit traditionell geographischen Mitteln die (traditionelle) Geographie austreiben, um sie so zu brauchbaren Geographen zu machen“ (ebda. 35). Ausgehend von dem traditionellen geographischen Blick auf den physischen Raum, in diesem Fall auf die Physiognomie der Stadt, wird ein Bruch mit dem „primären Realismus“ (ebda. 37) erreicht und der Weg für das wissenschaftliche Denken frei gemacht. Die Studenten können nun Fragen nach den Gründen für die erhobenen Darstellungen entwickeln. Sie erkennen, dass es sich bei Problemen nicht um „Dinge der Stadt“ handelt, sondern um „Gegenstände der Rede“ oder „Inhalte von Sätzen“ (ebda. 38). Nachdem ihnen die „De-Realisation“ plausibel gemacht wurde, werden gemeinsam die „Verluste bzw. dieses Unbehagen an der rupture épistémologique“ (ebda. 41) besprochen. Die „theoretische Horizonsweiterung“ (ebda. 46) kann noch weiter vorangetrieben werden, indem Auszüge der breiten interdisziplinären Forschungsliteratur behandelt und die unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Perspektiven auf das Thema deutlich gemacht werden. Durch das geschilderte didaktische Arrangement sollen die Studierenden die Vorteile der wissenschaftlichen Ansätze erkennen. „Sie sind (1) weniger ad hoc gesonnen; sie sind (2.) weniger partikulär (d. h. sie beziehen sich auf ein ungleich größeres Faktenfeld); sie liefern (3.) einen breiten Interpretationshorizont, haben sozusagen eine größere Tiefenschärfe in Bezug auf die soziale und politische Umgebung der stadtgeographisch-kommunalpolitischen Gegenstände, um die es hier geht, und schließlich machen sie (4.) nachdrücklich bewusst, dass man die Interpretationsrahmen für räumliche Phänomene (und ‚raumwirksame Aktivitäten‘) außerhalb der räumlichen Phänomene und nicht nur in der geographischen Literatur suchen darf“ (ebda. 47).

Hard sieht demnach als zentrale Aufgabe des Lehramtsstudiums nicht die Vermittlung von Faktenwissen in den diversen Teildisziplinen der Geographie, sondern eine Einführung in das wissenschaftliche, geographische Denken. Es handelt sich um ein didaktisches Beispiel, das meisterhaft zeigt, wie es im geographischen Kontext gelingen kann, die Studierenden bei ihren Alltagsvorstellungen „abzuholen“, ihre Kompetenzen in der Selbstreflexion zu schulen, bei ihnen durch kognitive Widersprüche eine fragende Haltung zu den ehemals klaren „räumlichen“ Tatsachen zu erzeugen und sie in den wissenschaftlichen Suchprozess nach theoretischen und empirisch belastbaren Antworten einzubeziehen. Dabei kommen im Konzept von Hard alle heute relevanten Raumkonzepte vor (Wardenga, 2006), die auch Grundlage der Bildungsstandards im Fach Geographie sind (DGfG, 2007). Die Lehrveranstaltung geht vom Containerraum Osnabrück und Raum als System von Lagebeziehungen aus, bezieht dann den Wahrnehmungsraum der Studierenden mit ein und letztendlich lernen die Studierenden wie Raum als soziales Konstrukt in der Öffentlichkeit und in der Wissenschaft hergestellt wird. Dabei können zentrale Fragen der Sozial-

geographie und der Politischen Geographie am Beispiel mit den Studierenden entwickelt werden: Wer spricht, aus welchem Grund, wie über einen Raum und welche Folgen hat dies?

Das vorgeschlagene Programm ist nach Hard in allen Teilbereichen der Geographie, also auch in der Physischen Geographie, einsetzbar und nutzt den Ansatz der traditionellen Geographie als Ausgangspunkt der Überlegungen und als Kontrastfolie gegenüber aktuellen wissenschaftlichen Ansätzen. „Sofern man der Geographie überhaupt ein ureigenes Paradigma und Wesen zuschreiben kann, dann bestand dieses Kernstück eben darin, Mensch und Natur in ihrer konkreten Ökologie zu betrachten, Natur und Gesellschaft in und von ihrer alltagsweltlichen-physiognomischen Konkretisierungsebene her zu verstehen“ (ebda. 51). Eine „Einführung in die Gesteinskunde“ könnte demnach bei den „Ethno-Petrographien“, den „wahrgenommenen Tausch- und Gebrauchswerten für unterschiedliche Verwendungssituationen (vom Grab- und Fassaden- bis zum Edelstein)“ (ebda. 61) beginnen und dann Perspektiven derjenigen einbeziehen, die professionell mit Steinen arbeiten, wie etwa Steinmetze und Denkmalpfleger. Auch die Wahrnehmungen von Personen, die sich mit Steinen als Hobby beschäftigen, oder auch die historischen Petrographien könnten einbezogen werden. Diesen außerwissenschaftlichen Wahrnehmungen, deren Relevanz für bestimmte Handlungspraxen deutlich gemacht wird, sollen dann die wissenschaftlichen Sichtweisen gegenüber gestellt werden. Damit wird ähnlich wie im Beispiel zur Stadtgeographie der Bruch zu den Alltagsvorstellungen inszeniert.

Es stellt sich nun die Frage, welche Relevanz die von Hard vorgeschlagene wissenschaftstheoretische Einführung in geographisches Denken für Lehramtsstudierende hat, die ja LehrerInnen und keine WissenschaftlerInnen werden wollen. Neben den von Hard genannten Argumenten, könnte man noch anführen, dass es für guten Geographieunterricht im Sinne der „Problemorientierung“ unerlässlich ist, dass Studierende im Studium lernen, interessante Fragen zu stellen. Diese Kompetenz brauchen sie als GeographielehrerInnen, da Fragen in der Regel der Ausgangspunkt und roter Faden für den Geographieunterricht sind. Der bei Hard verwirklichte Ansatz des „forschenden Lernens“ ist auch für den Schulunterricht relevant, da SchülerInnen selbst aktiv werden können und ihren eigenen Erkenntnisprozess beeinflussen können. Wenn Studierende den idealtypischen Ablauf dieses Ansatzes im Studium mit seinen Vorteilen erlebt haben, besteht die Möglichkeit, dass sie ihn später selbst als Lehrkraft nutzen.

Zudem haben GeographielehrerInnen gerade im Zuge der aktuellen Kompetenzorientierung einen großen Spielraum bei der Gestaltung des Unterrichts, ähnlich wie die HochschullehrerInnen, müssen auch sie eine Vorstellung von geographischem Denken und geographischer Perspektive entwickelt haben, um entsprechende didaktische Schwerpunktsetzungen vornehmen zu können. Dafür kann eine klare Vorstellung von den typischen Perspektiven und Fragen des Faches nur hilfreich sein.

Der im Beitrag von Hard angedeutete Beitrag der Geographie zur politischen Bildung ist besonders für angehende GeographielehrerInnen relevant, die auf diese Weise Fähigkei-

ten zur kritischen Analyse von raumbezogenen Diskursen und zur Reflexion erwerben können. Damit sie später kritische Analysen von Geomedien und „räumlichen“ Argumentationsmustern mit den SchülerInnen durchführen können, die ja zu „mündigen Bürgern“ erzogen werden sollen, die gesellschaftliche Prozesse verstehen und an ihnen teilhaben können, müssen die Studierenden diese Kompetenzen erst selbst im Laufe des Studiums erwerben.

Die Überlegungen von Hard begrenzen sich jedoch nicht auf die Hochschuldidaktik, sondern er zieht auch wesentliche Schlüsse für den Geographieunterricht. Auch hier geht es darum, die Alltagsvorstellungen der SchülerInnen offenzulegen. Statt sie dann jedoch durch die wissenschaftlich „richtige“ Sicht zu ersetzen, sollte der Geographieunterricht besser aufzeigen, worin der situationsspezifische Gebrauchswert der unterschiedlichen Wissenstypen liegt und worin sie sich strukturell unterscheiden. „Ich selbst würde deshalb darauf bestehen, dass das Programm der ‚durchgearbeiteten und reflektierten Verwissenschaftlichung von Alltagswissen‘ primär an ‚wirklichem‘, gegenwärtigem Alltagshandeln, Alltagswissen und Alltagsfragen ansetzen sollte (...)“ (ebda. 72).

Am Ende der Ausführungen scheint demnach die Alltagsnähe der Geographie besonderes didaktisches Potential zu haben, da die StudentInnen und auch die SchülerInnen praktisch zu jedem geographischen Thema schon eine Meinung haben und über Theorien verfügen, die sie aus verschiedenen alltäglichen Kontexten kennen. Wenn diese in der Lehre und im Unterricht offengelegt werden, kann dies ein guter Ausgangspunkt für die Kontrastierung mit anderen Perspektiven aus Gesellschaft und Wissenschaft sein. Der geographische Unterricht wäre dann idealerweise sowohl Selbst- als auch Welterkenntnis. Auch der zunächst als Makel erscheinende „diffuse“ Charakter der Geographie wird so positiv gewendet, da er auch bedeutet, dass genügend Ressourcen im Sinne von theoretischen, empirischen, praktischen, medialen und didaktischen Ansätzen zur Verfügung stehen, um die von Hard geforderte Multiperspektivität auf „räumliche“ Phänomene und deren tiefe Reflexion in der Lehre zu erreichen. Positiv gesehen, impliziert der „diffuse“ Charakter der Geographie auch eine große Offenheit für sinnvolle und interessante Ansätze aus den Nachbardisziplinen, was man am Beispiel von Hards Analyse idealtypisch nachverfolgen kann. Er bezieht nicht nur sein profundes Wissen über die Themen, Ansätze und historischen Entwicklungen der unterschiedlichen Teilgebieten der Geographie, der Wissenschaftsgeschichte und -theorie, der Humangeographie und der Physischen Geographie mit ein, sondern auch Ergebnisse aus Nachbardisziplinen wie Geschichte, Soziologie, Physikdidaktik etc.. Hard zeigt sich als ein Wissenschaftler, der sich in keiner Weise durch die Grenzen von Fächern und Unterdisziplinen in seinem Denken begrenzen lässt – und damit eigentlich dem Idealbild des Geographen als „Universalgelehrten“ erstaunlich gut entspricht. Der große Verdienst der Arbeit von Hard und seine noch heute gültige Innovationskraft liegen darin, dass der Charakter des Faches offen und ohne disziplinpolitische Scheuklappen diskutiert wird, geographische Reflexionsfähigkeit idealtypisch vorgeführt wird und stringent didaktische Konsequenzen erarbeitet werden.

## **Literatur**

- DGfG 2007. Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss – mit Aufgabenbeispielen. Berlin.
- Hard, Gerhard 1982: Lehrerbildung in einer diffusen Disziplin. Karlsruher Manuskripte zur Mathematischen und Theoretischen Wirtschafts- und Sozialgeographie. H. 55. Karlsruhe.
- Hard, Gerhard 1979: Die Disziplin der Weißwäsher. Über Genese und Funktion des Opportunismus in der Geographie. In: Peter Sedlacek (Hg.): Zur Situation der deutschen Geographie zehn Jahre nach Kiel. Osnabrück (Osnabrücker Studien zur Geographie, Bd. 2), S. 11-44.
- Wardenga, Ute 2006: Raum- und Kulturbegriffe in der Geographie. In: Dickel, Mirka / Kanwischer, Detlef (Hg.): TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert. Münster. S. 21-47.

Detlef Kanwischer ■

## Spuren lesen und geographische Bildung

Didaktische Anmerkungen zu Gerhard Hard 1995: Spuren und Spurenleser. Zur Theorie und Ästhetik des Spurenlesens in der Vegetation und anderswo. Osnabrücker Studien zur Geographie, Bd. 16. Osnabrück.<sup>1</sup>

Aus Anlass des 80. Geburtstages von Gerhard Hard haben mich die Herausgeber der Geographischen Revue gebeten, mich mit dem Buch „Spuren und Spurenleser“ aus einer didaktischen Perspektive zu befassen, um die Bedeutung dieses Klassikers für die geographische Bildung zu diskutieren. Gerne bin ich dieser Anfrage nachgekommen, da ich den Ansatz des Spurenlesens während meiner Osnabrücker Studienzeit in mehreren inspirierenden Veranstaltungen bei Gerhard Hard hautnah erlebt habe und der Ansatz meine geographische Lehre an Schule und Hochschule bis heute prägt.

### **Das Spurenparadigma in der Praxis der geographischen Vermittlung**

An dieser Stelle erfolgt zunächst die Illustration von drei Anwendungsbeispielen des Ansatzes des Spurenlesens in der geographischen Bildung, die danach besprochen werden.

#### ***Fallbeispiel 1: Zur Imagination und Realität von Grabsteinen***

Das erste Fallbeispiel skizziert eine Ein-Tages-Exkursion auf dem Hasefriedhof in Osnabrück für Geographiestudierende, die von Gerhard Hard Mitte der 1990er Jahre durchgeführt wurde und an der ich teilgenommen habe. Die Zielstellung bestand darin, soweit ich das aus der Perspektive eines Teilnehmers beurteilen kann, uns einerseits in die Gesteinskunde und andererseits in die Semiotik der Gesteine einzuführen, d. h. Gesteine als Bestandteile der materiellen Welt (denotativ) und als Bestandteile einer Kultur (konnotativ) zu erkennen. Ausgangspunkt war, die Grabsteine nicht nur als physische Gegenstände zu betrachten, sondern auch als Zeichen, d.h. als kulturelle Bedeutungsträger. Ich kann natürlich nicht mehr alle Einzelheiten dieses Tages wiedergeben, aber in Erinnerung ist mir geblieben, dass z. B. Verwitterungsspuren an Grabsteinen aus Marmor einerseits auf das Ableiten von chemischen Vorgängen und Formeln hinausliefen und andererseits die Grab-

steine aus Marmor mit einem Barockdichter, der über eine „marmorbusige Tyrannin“ geschrieben hat, in Verbindung gebracht wurden, was wiederum zu einer Diskussion über architektonischen Zeitgeist führte. Darüber hinaus liefen die Erläuterungen zum Gesteinskreislauf beispielsweise auf eine zeitliche Einordnung von Grabsteinen hinsichtlich Gesteinsklassen hinaus, die wiederum mit Standort- und Globalisierungstheorien sowie mit den ökonomischen Verhältnissen der „Grabsteinbesitzer“ in Verbindung gebracht wurden (vgl. hierzu auch Hard 1993). Die Exkursion lebte von der Ansprache des Exkursionsleiters im Gelände, aber diese Ansprache war nicht gekennzeichnet durch das Verstecken von Wissen, das die Teilnehmer im Gelände suchen mussten, indem sie Fragen beantworteten (Osterhasenpädagogik), sondern die Fragen wurden durch den Exkursionsleiter durch das Hinterfragen des Vorgefundenen in Gang gesetzt und mit den Erfahrungen und Wahrnehmungen der TeilnehmerInnen verknüpft.

### ***Fallbeispiel 2: „Konversion als städteplanerische Chance?“ – Auf Spurensuche in Landau***

Das zweite Fallbeispiel skizziert eine Ein-Tages-Exkursion für Lehramtsstudierende Geographie, die ich mehrmals an der Universität Landau durchgeführt habe. Zielsetzung der Veranstaltung war es, den Studierenden zu vermitteln, wie Spuren zum Thema Konversion in Landau zu erkennen, zu analysieren, zu dokumentieren und zu präsentieren sind sowie die Bedeutung von Konversionsflächen für die Stadtentwicklung zu erläutern und darüber hinaus die Exkursionsmethode „Spurensuche“ zu reflektieren. Nach einer einstündigen Einführung in das Thema „militärische Konversionsflächen“ und in die Methodik der Spurensuche, haben die Studierenden ein Untersuchungsgebiet zugewiesen bekommen, das sie vier Stunden selbstständig untersuchten. Daran anschließend haben sie eine digitale Präsentation angefertigt und die Ergebnisse im Plenum vorgestellt und diskutiert. Abschließend gab es eine Reflexion darüber, was sie wie gemacht haben. Die Arbeitsaufgaben lauteten:

- Welche Zeichen deuten in dem von Ihnen untersuchten Gebiet darauf hin, dass es sich um ein militärisches Konversionsprojekt handelt?
- Wie werden die von Ihnen entdeckten Konversionsobjekte in das heutige Stadtbild integriert?
- Welche städtebauliche Funktion übernehmen die von Ihnen untersuchten Konversionsobjekte?
- Welche Vorteile erbringt die Konversion gegenüber einer völligen Neubebauung?

### ***Fallbeispiel 3: Auf Spurensuche in Marburg zur Einführung in das Geographiestudium***

Das dritte Fallbeispiel skizziert eine Übung im Umfang von zwei Semesterwochenstunden zur Einführung in das Studium der Geographie für Studierende aus dem ersten Semester,



die ich mehrmals an der Philipps-Universität Marburg angeboten habe. Die TeilnehmerInnen haben sich zu Beginn des Semesters auf eine vierstündige „Spurensuche“ in Marburg begeben. Ihre Aufgabe war es, eine Spur zu finden, die aus ihrer Sicht interessant war, und drei Fragen bezüglich der Spur zu formulieren. Die gefundene Spur sowie die formulierten Fragen dienten als Ausgangspunkt für die Bearbeitung konkreter Fragestellungen und Hypothesen. Durch diese Form des „forschenden Lernens“ erhielten die Studierenden zu Beginn ihres Studiums die Gelegenheit, den „Schleier der Wirklichkeit“ selbstständig zu lüften. In unserem Falle stand hierbei nicht die generelle Aufarbeitung der Theoriebezüge im Mittelpunkt, sondern die praxisorientierte Einführung in die empirische Forschung, d.h. selbstständig Forschungsfragen und Hypothesen aus den Zusammenhängen und Problemstrukturen eines Sachbereichs abzuleiten, eine empirische Fingerübung durchzuführen und diese dann mit Hilfe geeigneter Methoden auszuwerten, zu interpretieren sowie inhaltlich und formal darzustellen. Die einzelnen Projektgruppen wurden von Tutoren betreut und die Ergebnisse der Arbeitsgruppen wurden im Rahmen einer öffentlichen Veranstaltung, die den Titel „Auf Spurensuche in Marburg“ hatte, in mehreren parallelen Sitzungen vorgestellt.

Die drei vorgestellten Fallbeispiele verdeutlichen unterschiedliche Formen der Anwendung des Spurenparadigmas in der Praxis der geographischen Bildung. Das Spektrum reicht hierbei von einer offenen bis zu einer thematischen Spurensuche, von einer lehrerorientierten bis zu einer lernerorientierten Spurensuche, von einem Einsatz im Rahmen von Exkursionen bis hin zu projektorientierten Veranstaltungen und von einer Anwendung als problemorientierter Unterrichtseinstieg bis hin zu einer Vertiefung eines Fachgebiets durch Anwendung, Transfer und Reflexion. Generell ist festzustellen, dass es eine Vielzahl von spurenparadigmatisch inspirierten Unterrichtsbeispielen für die geographische Bildung in Schule und Hochschule gibt (vgl. z. B. Böhm 2009, Budke/Kanwischer 2007, Deninger 1999, Drabik u.a. 1982, Hemmer/Uphues 2009, Dickel/Schneider 2013, Kruckemeyer 1993). Im Folgenden werde ich die theoretischen Grundlagen dieses Ansatzes, wie sie in dem Buch „Spuren und Spurenleser“ von Gerhard Hard dargelegt sind, vorstellen und Potentiale für die geographische Bildung diskutieren.

### **Spuren und Spurenleser**

„Es begann damit, dass ich mich in den siebziger Jahren (...) mit K.H. Hülbusch darüber unterhielt, wie Vegetationskunde/Vegetationsgeographie ihre Gegenstände betrachten sollten (...) und dabei ließ er die Bemerkung fallen, daß dieser Rasen da (oder auch jenes Verkehrsbegleitgrün mitsamt dem Unkraut drin) mehr mit der Bodenrente als mit dem Boden zu tun habe – und daß ihre Entstehungs- und Umweltbedingungen besser z. B. in Bodenwerten und DM als in Bodenarten und pHWerten formuliert würden. Damit war, richtig verstanden, alles gesagt“ (S.9).

Dieses Zitat aus dem Vorwort verdeutlicht eine der Kernaussagen des Buches: Spuren – in diesem Fall Rasen – sind ein Handlungsergebnis von Menschen. Gleichzeitig verweist das Zitat auf die Entstehungs- und Kontextbedingungen des Buches. Die vegetationsgeographischen Arbeiten von Gerhard Hard zum Spurenparadigma sind im Kontext der „Kasseler Schule der Landschafts- und Freiraumplanung“ entstanden, die seit den 1970er Jahren eine Theorie zur Landschafts- und Freiraumplanung entwickelt hat, in deren Mittelpunkt Gebrauchsaspekte und soziale Bedeutung stehen. Gerhard Hard hat das Spurenparadigma auf alltagsgeographische Fragestellungen, geographiedidaktische Reflexionen und auf das Fach Geographie übertragen. Insgesamt sind bis zum Erscheinen des Buches weit über zehn Aufsätze in unterschiedlichen Bedeutungszusammenhängen zum Thema Spurenlesen erschienen, die das Fundament des Buches bilden (vgl. Hard 2003, 405ff). Aufgrund der vielschichtigen Anknüpfungspunkte des Spurenparadigmas wendet sich das Buch „an Geographen, Vegetationskundler, Ökologen, Historiker, Didaktiker (und auch andere Geo-, Sozial- und Geisteswissenschaftler) sowie Freiraum-, Stadt- und Landschaftsplaner“ (siehe Klappentext). Das Ziel des Autors ist es, das Spurenparadigma für „Mitglieder sehr unterschiedlicher Disziplinen und Professionen“ (S. 10) fruchtbar zu machen. Das Buch gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Teil wird das Spurenparadigma am Beispiel des Anwendungsfeldes Vegetationskunde expliziert, und im zweiten Teil wird eine Theorie der Spur, des Spurenlesens und des Spurenlesers entfaltet. Hard selbst schreibt, dass „die Lektüre aber ohne weiteres gleich beim 2. Teil beginnen“ (S. 9) kann.

Der erste Teil des Buches trägt den programmatischen Titel „Zur Theorie der Vegetationskunde. Oder: Wie man heute die Vegetation studieren sollte – zumal in der Stadt“. Eingangs wird das Problem, dass Stadtvegetation „mehr mit Ökonomie und Weltmarkt zu tun (hat) als mit Ökologie und ‚natürlicher Natur‘“, (S. 12), anhand von Kornraden in der Mäusegerste und Tef in den Rauken anschaulich dargestellt. Daran anschließend wird die reale sowie die symbolische Natur diskutiert, um darauf aufbauend die Natur der Stadt als Spur des Handelns und als Bestandteil des Handelns zu thematisieren. Dann werden die ökologische und die sozialökologische Perspektive auf die Vegetation diskutiert, die in einer Logik der zweifachen Interpretation der Stadtvegetation münden: „Auch eine Untersuchung der Stadtvegetation kann und sollte also beide Dimensionen der Interpretation enthalten: Zum einen eine im engeren Sinne ökologische Interpretation, in der versucht wird, Vorkommen und Verteilung von Arten und Pflanzengesellschaften aufgrund abiotischer und biotischer Faktoren zu erklären; zum andern eine ‚kultur- und sozialökologische‘ Interpretation, bei der das Vorkommen und die Verteilungen von Arten und Gesellschaften mit im weitesten Sinne sozialen Phänomenen, letztlich mit der sozial-ökonomischen Stadtstruktur insgesamt in Zusammenhang gebracht werden“ (S. 25).

Illustriert wird die Notwendigkeit beider Interpretationsvarianten anhand vielfältiger gut nachvollziehbarer Beispiele aus unterschiedlichen Disziplinen. Im Kern geht es in diesem Kapitel darum aufzuzeigen, dass „die Vegetationskunde als ‚reine Naturwissenschaft‘ (...) ein Hirngespinnst (ist)“ (S. 32), da sich Vegetationskunde auf „physisch-materielle und

auf soziale Phänomene“ (S. 32) bezieht. In diesem Sinne heißt Spurenlesen, „ein Phänomen als Spur und Indiz für ein anderes zu lesen. Im Fall des Spurenlesens in der Vegetation wird etwas Physisch-Materielles als Spur für etwas Soziales gelesen“ (S. 33).

So gerüstet geht es dann in das zweite Kapitel, in der eine „Theorie der Spur, des Spurenlesens und des Spurenlesers“ entfaltet wird. Eingangs wird ausgehend vom Bild des hermeneutischen Philosophen als eines ‚vormodernen‘ Naturforschers im 17. Jhd. verdeutlicht, dass die Denkfigur des Spurenparadigmas bezogen auf die ‚Natur‘ sehr alt ist. Mittels der abduktiven Logik des Spurenlesens in klassischen Detektivromanen werden anschließend die Parallelen wie auch die Unterschiede des alten Naturforschers und des modernen Spurenlesers verdeutlicht, um darauf aufbauend in Ginzburgs Ansatz der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung einzuführen, dessen Kern darin besteht, „daß eine komplexe Realität, die nicht direkt erfahrbar sei, aus Indizien/Spuren/Symptomen (re)konstruiert werde“ (S. 45). Nachdem die archaischen Figuren des Spurenlesens beschrieben wurden, wird das Spurenparadigma in die moderne Wissenschaft übertragen. Als Beispiele hierfür dienen die Geographie, die Soziologie und die sozialwissenschaftlich orientierte Freiraumplanung.

In einem Zwischenfazit werden dann drei epistemologische Prinzipien des Spurenlesens aufgezeigt:

- „Erstens: ‚Das Prinzip des zutageliegenden Untergrunds‘ (bedeutet) alle Stellen (‚Aufschlüsse‘) zu finden, wo der ‚Untergrund‘ zwar nur punktuell, aber unmittelbar beobachtet werden kann. (...)
- Zweitens: ‚Das Prinzip der plausiblen Konkurrenzhypothesen‘. Aus der beschriebenen sozialen Vieldeutigkeit der ‚Aufschlüsse‘ (z.B. der Beobachtungen, Spuren, Indizien in der Vegetation) folgt die Regel, sich nie mit einer ersten Deutung zufriedenzugeben, sondern in jedem Fall soviel plausible und prüfbare Alternativhypothesen zu produzieren wie irgend möglich.
- Drittens: ‚Das Prinzip der Triangulation oder der multiplen Operationalisierung‘. Hier lautet die Frage: Wenn diese Hypothese richtig wäre, welche Indizien/Spuren müßten sich dann noch finden?“ (S. 62).

Im Kapitel Spuren als Zeichen wird unter Bezug auf Eco eine semiotische Idee der Spur entwickelt: „Folglich ist Spurenlesen eine besondere Art von Zeichenlesen (...). Zeichenlesen besteht, ganz allgemein gesagt, darin, daß bestimmte Signifikanten (materielle Bedeutungsträger) mittels eines Kodes mit bestimmten Signifikaten (Bedeutungen, geistigen Inhalten usf.) korreliert werden“ (S. 64). Hiermit erfolgt eine Spezifizierung des Begriffs Spurenlesen hin zu einem Zeichenlesen. Solches Spurenlesen bzw. Zeichenlesen umfaßt drei Formen:

- „1. Aufspüren des nicht-intendierten Sinns intendierter Botschaften; Spurensicherung als Finden von Subtexten;
- 2. Dekonstruktion, Gegen-den-Strich-lesen (Destruktion und Neukonstruktion) offizieller Verlautbarungen; Spurensicherung als Konstruktion von Gegentexten;

- 3. Fremdgehen (Aus-dem-Felde-gehen, Paradigmawechsel; Spurensicherung als Schreiben von Un- und Extratexten)“ (S. 66).

Im weiteren Verlauf wird das Spurenparadigma mit der Philosophie des Zeichens, der Ikonographie und Ikonologie verknüpft, um die schon bekannte Logik des Spurenlesens mit den Aspekten Deduktion, Induktion und Abduktion zu verknüpfen. Etwas überraschend wird dann eine ausgearbeitete ‚Théorie de la trace‘ von d’Haenens präsentiert. Hierbei wird die Spur „nun als Produkt der Geschichte insgesamt gesehen und nicht nur als ein Produkt einer Ur- oder einer Ursprungsgeschichte“ (S. 81). Hiermit kommt es zu einer Erweiterung „gegenüber bloß semiotischen und methodologischen Betrachtungen des Spurenlesens“ (S. 81)“. Zudem wird deutlich, dass menschliche Gruppen (Historiker, Geographen, Vegetationskundler) in bestimmten Zeiten bestimmte Spuren beachtet haben oder gerade nicht beachtet haben und „Spuren/Signifikanten von sich aus, ohne einen Spurenleser, noch gar nichts“ (S. 92) bedeuten. Illustriert wird die konkrete Anwendung der ‚Théorie de la trace‘ mittels des Fallbeispiels Mäusegerte-Rasen als historisches Zeichen, indem vielfältige Bezüge zu den bisher eingeführten theoretischen Ansätzen hergestellt werden.

Nachdem die Grundlagen des Spurenparadigmas entwickelt und mittels eines Fallbeispiels veranschaulicht wurden, erfolgen einige Klärungen und Ergänzungen zur Theorie der Spur und des Spurenlesens, in denen insbesondere darauf eingegangen wird, dass der Spurenleser eine Spurensensibilität und eine gewisse Selbstreferenz beim Spurenlesen benötigt. Die Selbstreferenz wird aus der Beobachter-Metaphorik der Systemtheorie abgeleitet: „Als Beobachter des Beobachters gewinnt der Spurenleser also immer auch Wissen über sich selbst (...) (und) nun sieht er vielleicht nicht nur, was er sieht, sondern sieht auch, daß er einiges nicht sieht, aber mit einem anderem Blick dennoch sehen könnte“ (S. 128f). Die Subjektseiten des Spurenlesens werden anschließend mit ästhetischen Dimensionen des Spurenlesens verknüpft, um aufzuzeigen, „daß beim Spurenlesen (...) immer auch eine ästhetische Erfahrung mitläuft“ (S. 147), die durch eine Warnung vor zu schönen Spuren illustriert wird.

Im abschließenden Kapitel werden Konventionen und Idiosynkrasie beim Spurenlesen thematisiert. Es ist das Anliegen des Autors „das Thema ‚Spuren und Spurenlesen‘ noch einmal auf die Ebene der Empirie und der Didaktik herabzuholen“ (S. 163). Hierbei wird mittels der Darlegung von zwei studentischen Projekten ein Plädoyer für das Zulassen von „unvorhersehbaren Outputs“ (S. 182) gehalten, um „die Verwandlung von Menschen in Trivalmaschinen, d.h. Maschinen, die durch fixe, zumindest absehbare Input-Output-Relationen charakterisiert sind“ (S. 182) entgegenzuwirken.

Resümierend ist festzuhalten, dass Gerhard Hard viele gute Argumente auf seiner Seite hat, dass das Spurenparadigma einerseits in vielen verschiedenen Disziplinen fruchtbar angewendet werden kann und andererseits „die Empirie kritisch und heuristisch begleiten kann“ (S. 117). Der besondere Wert, dem Gerhard Hard als Initiator des „Spurenparadigmas“ in der Geographie gebührt, liegt darin, dass der Ansatz eine Fülle von lohn-

den Fragestellungen hervorbringen kann und eine Spannung von Wissen und Nichtwissen initiiert. Beides zusammen ist ausschlaggebend für einen erfolgreichen und sinnstiftenden Lern- wie auch Forschungsprozess. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass neben der Beobachtung 1. Ordnung insbesondere auch die Beobachtungen 2. und 3. Ordnung fruchtbar im Lern- und Forschungsprozess angewendet werden können, da methodisch angeleitet Fragen nachgegangen werden kann, welche die vorgefundenen Spuren im Raum als Bestandteile eines Kommunikationsprozesses sichtbar machen und auf diese Weise ein Verstehen von Raumstrukturen und Raumkonstruktionen ermöglichen (vgl. hierzu beispielhaft Glasze u.a., 2005, S. 34f). Vor diesem Hintergrund eignet sich das Buch für jede geographische Lehrkraft an Hochschulen und Schulen, die mit der Durchführung von Studienprojekten und der Betreuung von Abschlussarbeiten betraut ist. Ganz nebenbei erfährt man dann auch noch etwas über den Sinn und die Grenzen der Geographie. Insgesamt ist das Buch eine Fundgrube unterschiedlicher Ansätze und Perspektiven, die immer wieder in Beziehung gesetzt werden, aber auch zum ‚Stöbern‘ einladen. Kombiniert mit einer stilistisch brillanten Sprache und provozierenden Aussagen darf dieses Buch auch einen Platz auf dem Nachttisch haben, was ja nicht bei vielen wissenschaftlichen Büchern der Fall ist.

### **Die Spuren der geographiedidaktischen Spurenleser**

Gerhard Hard gibt als Zielgruppe des Buches u.a. (Fach-) Didaktiker an. Seine konkreten didaktischen und pädagogischen Überlegungen beschränken sich auf die letzten drei Seiten des Buches, was nicht bedeutet, dass der Rest des Buches für (Fach)Didaktiker nicht relevant ist. Das Spurenparadigma ist eine erkenntnistheoretische Grundfigur, und die vielfältigen Beispiele können problemlos auf Unterrichtssituationen übertragen werden. Zudem gibt Gerhard Hard auch immer wieder Hinweise, welche Aspekte für (Fach-) Didaktiker von besonderer Bedeutung sind, wie z.B. beim Spurenlesen i.e.S., bei der er glaubt, dass diese „auch in der Didaktik (...) sehr nützlich“ (S. 66) ist, oder bei den Ausführungen zur ästhetischen Dimension des Spurensuchens, bei der er konstatiert, dass auch „Didaktiker um das Thema nicht mehr herum (kommen) und sich dem Problem stellen (müssen)“ (S. 157). Außerdem hat er sich in mehreren Aufsätzen mit dem Verhältnis von Spurensuche und (Fach)Didaktik auseinandergesetzt (vgl. Hard 2003, 405ff). Zudem war er der Betreuer der Dissertation „Geographie ohne Geographen. Laienwissenschaftliche Erkundungen, Interpretationen und Analysen der räumlichen Umwelt in Jugendarbeit, Erwachsenenwelt und Tourismus“ von Wolfgang Isenberg (1987).

Isenberg (1987) identifiziert in seiner Arbeit Konzepte der Spurensicherung in der Bildungsarbeit, diskutiert Erkenntnisperspektiven und Grenzen der Spurensuche und formuliert abschließend konkrete methodische und didaktische Überlegungen zur Praxis der Spurensuche im Rahmen der Projektmethode. Hiermit ist auch der Ausgangspunkt der geographiedidaktischen Auseinandersetzung mit dem Spurenparadigma markiert. Wie sehr es sich lohnt, auf einen Klassiker zurückzugreifen, verdeutlicht die folgende Auflistung:

„Mögliche Erkenntnisperspektiven zeigen z. B. folgende Fragen:

- Was ist zu sehen?
- Wie ist die Spur entstanden?
- Woraus besteht sie?
- Ihre Lage, ihr Zustand?
- Tritt die Spur noch einmal auf?
- Wer hat Interesse an der Spur?
- Wer ist dafür ‚zuständig‘?
- Auf welche Konflikte und konkurrierenden Ansprüche verweist die Spur?
- Was sagt sie an übertragbaren Erkenntnissen?
- Sind Spuren gleicher Art vorhanden?
- Bestehen kausale Beziehungen zwischen Spuren?
- Wie sind die Spuren verteilt?
- Zeigen sich räumliche Differenzierungen einer Spur?
- Was sagt die Spur über den Finder?
- Warum fällt mir die Spur auf?
- Woran erinnert sie mich?
- Wer hat die Spur wo gefunden?
- Zeigt sich ein bestimmtes Territorialverhalten der Spurensucher?
- Werden offensichtliche Problemstereotypen deutlich?
- Wie hoch ist die Zahl der gewonnenen Daten?
- In welcher Art und Weise erfolgt die Aufnahme?“ (Isenberg 1989, S. 41).

Mit diesem Fragenkatalog wird der unterrichtspraktischen Umsetzung der Spurensuche in Schule und Hochschule der Weg geebnet. Dennoch wurden die von Isenberg (1987) in seiner Arbeit – ausgehend vom Spurenparadigma – formulierten „Prolegomena einer ‚kritischen Alltagsgeographie‘“, vom überwiegenden Teil der damals in der geographischen Bildung tätigen Akteure nicht gehört bzw. überlesen, obwohl im Umfeld der Osnabrücker Schule des Spurenparadigmas Anfang der 1990er Jahre eine Vielzahl von diesbezüglichen didaktischen Überlegungen veröffentlicht wurden (vgl. beispielhaft „Die Geographiedidaktik neu denken“, 1991, Osnabrücker Studien zur Geographie, Bd. 11 und „Vielperspektivischer Geographieunterricht“, 1993, Osnabrücker Studien zur Geographie, Bd. 14).

Erst nach den Arbeiten von Deninger (1999) und Dickel (2006) erfolgte unter Bezug auf Hard und Isenberg eine Rezeption des Spurenparadigmas in der Geographiedidaktik. Einschränkend ist jedoch darauf hinzuweisen, dass es sich hierbei fast ausschließlich um Ansätze in der Exkursionsdidaktik handelt. Diesbezüglich bemerkenswert ist jedoch die rasante Rezeption. Dickel (2006) hat in ihrer Arbeit die Spurensuche als eines von mehreren „reisedidaktischen Leitbildern“ (vgl. ebd. S. 162f) bzw. „Richtungsweisern“ der Exkursionsdidaktik (Dickel/Glasze 2009, S. 8) identifiziert. Auch wenn bei manchen Akteuren das Spurenparadigma nur „als Repräsentant einer konstruktiven Exkursionsdidaktik“ (Hemmer/Uphues 2006, S. 40) und nicht als erkenntnistheoretische Grundfigur der Geo-

graphie angesehen wird, so zeigen doch die Vielzahl an Veröffentlichungen zur Theorie und Praxis von Exkursionen, die sich auf das Spurenparadigma beziehen, dass die Spurensuche, neben der Überblicks- und der Arbeitsexkursion, mittlerweile zu den „drei ‚Klassikern‘ der Exkursionsdidaktik“ (Dickel/Scharvogel 2013, S. 177) gehört.

Nachdem der spurenparadigmatische Exkursionsansatz in der geographischen Bildung verankert ist, steht eigentlich nichts mehr im Wege, um das Spurenparadigma als didaktisches Unterrichtsprinzip oder als erkenntnistheoretische Grundfigur für die geographische Bildung fruchtbar zu machen. Deninger (1999) hat in ihrem Aufsatz „Spurensuche: Auf der Suche nach neuen Perspektiven in der Geographie- und Wirtschaftsdidaktik“, in dem sie das Spurenparadigma pointiert zusammenfasst, diesbezügliche Hinweise gegeben. Sie verknüpft das Spurenparadigma mit dem Allgemeinbildungskonzept von Klafki und mit dem Lehren und Lernen in der Postmoderne und kommt zu dem Ergebnis, dass das Spurenparadigma einen großen Vorteil gegenüber anderen Unterrichtsansätzen hat, da es die Möglichkeit bietet „Phantasie und Denkvermögen anzuregen, und zwar beides zugleich“ (ebd. S. 162f). Eine weitere Bereicherung sieht sie darin, dass eine geographische Bildung, die die Lernenden „zur subjektiven Bewältigung ihrer Umwelt befähigen will (...)“ auch „das subjektive Interpretieren, die persönliche Hermeneutik jedes/jeder Einzelnen in den Unterricht einbinden“ (ebd. S. 146f) muss. Gerade der Aspekt der Subjektivität wird von Dickel und Schneider (2013) in hermeneutischer Manier aufgegriffen. Sie muten „dem klassischen Spurenparadigma in der Geographie (...) einige Akzentverschiebungen“ (S. 60) zu, indem sie den eigentlichen Sinn der Spur nicht darin sehen, uns anzuregen, ihre Bedeutung zu rekonstruieren bzw. zu ermitteln, sondern auf etwas Fragwürdiges zu stoßen, auf die eigentliche Frage jenseits der Spur. Sie argumentieren dahingehend, dass sich das Finden von Fragen erst im Forschungsvollzug einstellt. Diese prozessurale Form der Erkenntnis wird verankert im Kontext einer dialogischen Idee von Feldforschung bzw. forschendem Lernen.

Das Primat der Frage vor dem Wissen ist dem Spurenparadigma inhärent und wird von Antje Schneider im Rahmen ihres Habilitationsvorhabens analysiert. Das Spurenparadigma hat aber noch viele weitere lohnende erkenntnistheoretische, bildungstheoretische und fachdidaktische Anknüpfungspunkte, die auch ohne weiteres an die Bildungsstandards des Fachs Geographie angeschlossen werden können. Stichworte hierzu sind narratives Lernen, verständnisintensives Lernen, selbstbestimmtes Lernen, problemorientiertes Lernen, entdeckendes Lernen, forschendes Lernen, ästhetische Erfahrung als Bildungsanlass, Selbst-, Methoden-, Handlungs-, Fach-, Kommunikations- und Reflexionskompetenz, Kreativitätsförderung, Ansätze der Situated-Cognition-Bewegung, wie z. B. Anchored Instruction, Cognitive Flexibility und Cognitive Apprenticeship, räumliches Denken und kritisches Denken. Diese keineswegs vollständige Liste an möglichen Verknüpfungen des Spurenparadigmas mit bildungstheoretischen und fachdidaktischen Ansätzen verdeutlicht, dass das Spurenparadigma ein didaktisches Instrument ist, um etablierte Weltbilder zu hinterfragen, Prozesse der Konstruktion von sozialräumlichen Wirklichkeiten zu analysieren und

reflexives und kritisches Denken zu fördern. Teilweise wurde die Implementierung dieser Aspekte in die geographische Bildung schon Anfang der 1990er Jahre und von Deninger (1999) in Angriff genommen. Diese Diskussionen aufzugreifen und weiter zu entwickeln ist sicherlich ein lohnendes Unterfangen für die geographische Bildung, und die Geographie könnte, wie es Hard einmal formuliert hat, im fruchtbaren Moment ihre Potenzen ausspielen.

### **Anmerkungen**

- 1 Der Band ist leider vergriffen, aber es gibt eine digitale Version unter: [https://repositorium.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-201001304755/1/ELibD60\\_hard.pdf](https://repositorium.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-201001304755/1/ELibD60_hard.pdf) (Zugriff am 31.05.2014)

### **Literatur**

- Böhm, Marcel 2009: Dem Welterbe auf der Fährte. Eine Spurensuche in der Potsdamer Innenstadt. In: Budke, Alexandra/Maik Wienecke (Hg.): *Exkursion selbst gemacht. Innovative Exkursionsmethoden für den Geographieunterricht*. Potsdam. S. 19-33.
- Budke, Alexandra/Detlef Kanwischer 2007: Spurensuche als Unterrichtseinstieg. Entdeckendes Lernen im Hamburger Hafen. In: *Praxis Geographie*, 37. Jahrgang, H. 1. S. 17-19.
- Deninger, Doris 1999: Spurensuche: Auf der Suche nach neuen Perspektiven in der Geographie- und Wirtschaftsdidaktik. In: Vielhaber, Christian (Hg.): *Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht*. Wien. S. 107-184.
- Dickel, Mirka/Martin Scharvogel 2013: Geographische Exkursionen: Erleben als Erkenntnisquelle. In: Kanwischer, Detlef (Hg.): *Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts*. Stuttgart. S. 176-185.
- Dickel, Mirka/Antje Schneider 2013: Über Spuren. *Geographie im Dialog*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, H. 1. S. 80-98.
- Dickel, Mirka/Georg Glasze 2009: Rethinking Exkursions – Konzepte und Praktiken einer konstruktivistisch orientierten Exkursionsdidaktik. In: Dickel, Mirka/Georg Glasze (Hg.): *Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung: Wegweiser der Exkursionsdidaktik*. Berlin, Münster. S. 3-14.
- Dickel, Mirka 2006: *Reisen. Zur Erkenntnistheorie, Praxis und Reflexion für die Geographiedidaktik*. Berlin.
- Drabik, Manfred/Manfred Fenkes/Gerhard Hard 1982: Naturwerksteine als Indikatoren. Auch eine Einführung in die Gesteinskunde. In: *Geographische Rundschau*, Nr. 34. S. 69-75.
- Glasze, Georg/Robert Pütz/Manfred Rolfes 2005: Die Verräumlichung von (Un-)Sicherheit, Kriminalität und Sicherheitspolitiken – Herausforderungen einer Kritischen



- 
- Kriminalgeographie. In: Glazse, Georg/Robert Pütz/Manfred Rolfes (Hg.): Diskurs – Stadt – Kriminalität. Bielefeld. S. 13-57.
- Hard, Gerhard 2003: Dimensionen geographischen Denkens. Aufsätze zur Theorie der Geographie, Bd 2. Osnabrück.
- Hard, Gerhard 1993: Zur Imagination und Realität der Gesteine nebst einigen Bemerkungen über die wissenschaftliche Geographie als eine unbewußte Semiotik. In: Jüngst, Peter/Oskar Meder (Hg.): Zur psychosozialen Konstitution des Territoriums. Verzerrte Wirklichkeit oder Wirklichkeit als Zerrbild. Urbs et Regio, Nr. 61. S. 105-155.
- Hasse, Jürgen/Wolfgang Isenberg (Hg.) 1991: Die Geographiedidaktik neu denken. Osnabrücker Studien zur Geographie, Bd. 11. Osnabrück.
- Hasse, Jürgen/Wolfgang Isenberg (Hg.) 1993: Vielperspektivischer Geographieunterricht. Osnabrücker Studien zur Geographie, Bd. 14. Osnabrück.
- Hemmer, Michael/Rainer Uphues 2009: Zwischen passiver Rezeption und aktiver Konstruktion. Varianten der Standortarbeit aufgezeigt am Beispiel der Großwohnsiedlung Berlin-Marzahn. In: Dickel, Mirka/Georg Glasze (Hg.): Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung – Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik. Berlin. S. 39-50.
- Isenberg, Wolfgang 1987: Geographie ohne Geographen: laienwissenschaftliche Erkundungen, Interpretationen und Analysen der räumlichen Umwelt in Jugendarbeit. Osnabrücker Studien zur Geographie, Bd. 6. Osnabrück.
- Isenberg, Wolfgang 1989: Spontane Länderkunde. Der Beitrag der „Geographie“ zu Inhalt und Methodik der Studienreise. In: Animation, H. 2. S. 38-42.
- Kruckemeyer, Frauke 1993: Wechselbilder eines Schulhofes: Gebrauchswerte – Geldwerte – ästhetische Werte. In: Hasse, Jürgen/Wolfgang Isenberg (Hg.): Vielperspektivischer Geographieunterricht. Osnabrücker Studien zur Geographie, Bd. 14. Osnabrück. S. 27-39.

Marc Redepenning ■

## Wider die Totalität: Gerhard Hard, wissenschaftliche Selektivität und die unklare Rolle Luhmanns. *Die Geographie* wiedergelesen

Gerhard Hard 1973: *Die Geographie*. Eine wissenschaftstheoretische Einführung. Berlin.

### **Zwei Vorteile des Wiederlesens: Buchanmerkungen und Rezensionen**

Ein Buch „wieder“ zu lesen (bzw. ich muss in meinem Fall gestehen, nun auch in Gänze zu lesen und nicht nur flüchtig darin herum zu blättern), das bereits vor 40 Jahren erschienen ist, und das man weder im eigenen Buchbestand hat, noch neu vom Verlag geliefert bekommt, sondern das man sich aus einer Bibliothek ausleihen muss – diese Konstellation hat Vorteile: Man kann auf nicht mehr bestimmbare Dritte zurückgreifen, die bereits mit dem Buch gearbeitet und im Buch ihre Spuren hinterlassen haben. Spuren, als ein Thema, dem sich Gerhard Hard in seinem Œuvre umfangreich gewidmet hat, das aber in seiner *Geographie* von 1973 noch keine Rolle spielt, sind ja oft unbeabsichtigte Relikte. Sie sollen den Spurenleser zu Abduktionen (also dem kreativen und probierenden Aufstellen von Hypothesen oder Zusammenhängen) animieren. Das kann man sich zunutze machen.

Spuren-Vorteil Nr. 1: Das Exemplar, mit dem ich für diese Wiederbesprechung gearbeitet habe, entstammt dem Bestand der Universitätsbibliothek Bamberg, wurde aber wohl nicht direkt bei Erscheinen, sondern nachträglich angeschafft: Es enthält einen Buchstempel einer Privatperson. Offensichtlich wurden Einleitung und Schluss häufiger gelesen oder auch nur aufgeschlagen, die entsprechenden Seiten weisen stärkere Gebrauchsspuren auf. Überdies haben sich die ersten Seiten (bis Seite 11) komplett vom Buchrücken gelöst und liegen nun dem Buch lose bei. Man mag, im Sinne des Spurenlesens, hieraus die abschreckende Wirkung dieser ersten Seiten auf die Lesenden erahnen: Die folgenden Seiten wirken auch gleich weniger abgegriffen.

Eine weitere Spur, die nun *in* das Buch geschrieben wurde, findet sich auf Seite 14. Sie ist kurz und, zumindest lese ich sie so, pejorativ gemeint: „Hier verliert sich Hard in Sophisterei“. „Hier“ bezieht sich inhaltlich auf einen Absatz, in dem Hard eine Kritik an der Vorstellung, dass Wörter a) eine einzige Bedeutung repräsentieren und b) diese wiederum auf eine bestimmte Realität verweist, vornimmt. Denn schließlich „garantiert die Existenz eines Begriffes noch nicht für die Existenz eines entsprechenden Wirklichkeitsausschnittes: unter anderem deshalb, weil unsere Sprache Wirklichkeit nicht beschreibt wie sie ist, sondern wie wir glauben, daß sie sei: ‚Wir sprechen nicht das Seiende aus, wie es ist, sondern so, wie wir es denken‘ (J. M. Bochenski 1965, S. 12)“ (14). Das ist eine vom *linguistic* oder *cultural turn* angehauchte Kritik, selbstverständlich *avant la lettre*. Verbleibt man im Modus des Spurenlesen, dann mag es sich hier um eine Leserin oder einen Leser handeln, die oder der offensichtlich gut wusste, wie die Frage nach der Geographie (was also Geographie ist) zu beantworten sei: Derartige Sophistereien haben nichts mit Geographie zu tun. Man kann das noch ein wenig weitertreiben und – verschwörungstheoretisch angehaucht – vermuten, dass es sich bei so einer Aussage auch um einen Disziplinmechanismus namens „strukturfunktionaler Latenzschutz“ (Hard 1990, 12) handeln kann: Man vermeidet durch Abwertung eine Weiterbeschäftigung mit den entsprechenden Themen, Ansätzen oder Zugängen, weil man merkt, dass das wissenschaftspolitisch als schützenswert erachtete Paradigma (bzw. jener *inviolable level*, von dem Douglas Hofstadter (1991) spricht) bedroht ist und tut alles, um dies zu unterbinden.

Spuren-Vorteil Nr. 2: Dieser Vorteil hat nichts mehr mit dem Bibliotheksexemplar zu tun, dennoch geht es um Dritte, die sich bereits mit dem Buch beschäftigt haben. Gemeint sind die Rezensionen, die über das Buch verfasst worden sind. Rezensionen sind ja durchaus informationsreiche Veröffentlichungen, weil sie die Inhalte eines Buches stark paraphrasieren müssen. Dadurch greifen Selektionsroutinen, die bestimmen, *was wie* selektiert wird, um in die Besprechung aufgenommen zu werden, woraus dann ein Urteil über das Buch gefällt wird. Und wahrscheinlich noch wichtiger ist die Spur des Absenten: Welche Inhalte wurden herausgefiltert und fallen gelassen?

Eckart Thomale bespricht das Buch rasch nach dessen Erscheinen in der *Erde* (1974, 309) weitgehend wohlwollend. „(B)evorzugt an fortgeschrittene Geographiestudenten“ wende sich das Buch. Vor allem aber schließe das Werk eine Lücke auf dem geographischen Buchmarkt, weil mit ihm nun eine Informationsquelle für die „wechselnden wissenschafts-theoretischen Bezüge“ der Geographie bereit stünde (ebd.). Kritisch betrachtet er hingegen Hards Avancen gegenüber der angelsächsischen Geographie und deren thematische Unbekümmtheit.

Gottfried Pfeifer hingegen hat das Buch erst in Heft 2 des 65. Jahrgangs (1977) der *Geographischen Zeitschrift* besprochen und erledigte diese Aufgabe in 28 Zeilen (einspaltig, wohlgemerkt!). Er weist darauf hin, dass das Buch keine „materiell-inhaltliche Einführung in das Fach und deren Methodik“ sei. Ferner werde mit einem „rauen Wetzstein“ gearbeitet, um den Rost, der das Werkzeug (also „die“ Geographie) überzogen habe,

zu entfernen. Damit werde das Werkzeug wieder für neuen Gebrauch nutzbar. Zweifel hegt Pfeifer jedoch daran, ob das überhaupt notwendig sei, schließlich handele es sich um die solitäre Auffassung Hards (und einiger weniger Gleichgesinnter: Bartels wird explizit genannt). Höchst anregend ist das Fazit der Rezension, das eine überraschende Pointe an den Tag legt: „Anregend, auch zum Widerspruch, für den, der seinen Standpunkt gefunden hat. In den Händen eines Anfängers könnte es verwirren“ (Pfeifer 1977, 147). Effektiver kann man ein Buch wohl kaum in die Schublade der Bedeutungslosigkeit verbannen wollen: Derjenige, der seinen Standpunkt bereits gefunden hat, mag das Buch lesen und möglicherweise gar anregend finden, aber glücklicherweise sind diese Adressaten bereits gegen schädliche Konsequenzen immunisiert, weil sie ihren Standpunkt zur für das Buch zentralen Frage *Was ist Geographie?* bereits gefunden haben. Hingegen werden jene, die sich noch im disziplinären Sozialisationsprozess befinden und damit wohl am lernfähigsten sind, die Studierenden, vom Leserkreis ausgeschlossen. Die Folgen des Gebrauchs könnten ja schließlich zu Verwirrung führen. Rezensionen können also auch im Kontext paternalistischer Fürsorglichkeit verfasst sein. (Ein Schelm, der hier wieder „struktur-funktionalen Latenzschutz“ vorzufinden meint!)

Schließlich bespricht Horst-Günter Wagner das Buch in Heft 4 des 31. Jahrgangs der *Erdkunde* im Jahr 1977. Diese, wiederum sehr knappe Rezension adressiert das Buch schwerpunktmäßig nicht inhaltlich, sondern setzt sich mit den *Folgen* des Buches bzw. der gesamten Kiel- sowie Post-Kiel-Debatte, sich vertieft der Frage nach den sinnvollen Gegenständen und Zielen der Wissenschaft zu widmen, auseinander. Und die zentrale Folge sei, dass „die Kritik z. B. am Landschaftsbegriff [...] im Verlauf der vergangenen acht Jahre nachhaltigen Erfolg gezeigt (habe, MR): Das Konzept ‚Landschaft‘ wird von außer-geographischen Disziplinen zunehmend nicht mehr mit Geographie assoziiert“ (Wagner 1977, 314). Damit jedoch habe man sich keinen Gefallen erwiesen, denn *in praxi* besitze der Landschaftsbegriff „von nicht-geographischen Raumwissenschaften bis hin zur pragmatischen Raumordnung“ größte Aufmerksamkeit. Kurz: Das Kind wurde mit dem Bade ausgeschüttet.

### **Um was ging es eigentlich?**

Die Reaktionen in den Rezensionen und auch der Vorwurf der Sophisterei bezogen sich auf Hards Versuch, Positionen aus der analytischen Philosophie, und insbesondere deren sprachanalytische Komponenten, zu nutzen, um die Unangemessenheit bzw. die impliziten Voraussetzungen einer Frage offen zu legen. Es ging dabei um eine einfach anmutende, faktisch aber nichttriviale Frage, die seiner Meinung nach bislang kaum *problematisiert*, weil sie ohne Zögern *beantwortet* und damit vermeintlich *geklärt* wurde: *Was ist Geographie?*

Hards zentrales Argument in der *Geographie* ist, dass derartige Was-Fragen relativ unergiebig sind, weil sie bereits voraussetzen, dass es so etwas wie das Wesen oder die In-

halte der Geographie gebe. „Das Ausbleiben einer befriedigenden Antwort sollte uns aber eher gegenüber der Frage als gegenüber den Antworten skeptisch machen“ (9). Die Frage selbst also sei das Problem, in ihr sei zu viel an Selbstverständlichkeiten und an nicht hinterfragten Beständen über a) das System, b) den Gegenstand, c) die Methode, d) die Aufgaben der Geographie vorausgesetzt. Hard, so würde man heute wohl sagen, dekonstruiert in sprachanalytischer Tradition die Frage *Was ist Geographie?*, indem er eine Offenlegung selbstverständlicher Verständnisse als grundsätzlich unbestimmt, jedoch in einer konkreten Praxis bestimmbar vornimmt. Ihm geht es also um das „Dahinter“ der Frage und ihrer Antworten. Dazu weist er zunächst darauf hin, dass die Frage selbst multidimensional ist, denn sie enthält eine soziale, eine ideologiegeschichtliche, eine semantische und eine normative Dimension. Die soziale Dimension bezieht sich auf die disziplinäre Realität und den Organisationrahmen der Geographie – was also Geograph/inn/en im Namen, Geographie zu betreiben, tatsächlich tun. Die ideologiegeschichtliche Dimension bezieht sich auf das spontane und nichtreflektierte Selbstbild, das Geograph/inn/en von sich haben. Sie bezieht sich ferner auf die bewusste Reflexion der Geograph/inn/en und damit auf die Selbstinterpretation, was Aufgabe, Wert und Gegenstand der Geographie sein sollten. Die semantische Dimension der Frage erschöpft sich in der Verwendungsweise des Wortes Geographie sowohl in Alltag, wie auch in der eigenen Wissenschaft und in anderen Wissenschaften. Die normative Dimension schließlich umfasst eine Zielstellung, einen Idealzustand, wie genau die Geographie in Zukunft auszusehen habe, was sie ausmachen soll und worin ihre gesellschaftliche Relevanz liegen könne (17f.).

So betrachtet, müsse es offensichtlich sein, dass die Frage und ihre Antworten auf eine Vielzahl von Selektionen verweisen, die von konkreten sozialen Systemen (etwa im Sinne einer Forschungsperspektive) vorgenommen werden. Dennoch, so Hard, erwecken die damaligen Antworten auf die Frage *Was ist Geographie?* den Eindruck, dass eine ontologisch „vorgegebene Wirklichkeit, wie sie nun einmal ist, [...] der Geographie vor(zeichnet), was sie ist, war und sein wird“ (11). Hard erkennt eine derartige Haltung als methodologischen Essentialismus, dessen Funktion es sei, zur Tabuisierung und Stabilisierung von Forschungsinteressen beizutragen. Er verweist auf kosmologische Selbstbespiegelungen und damit auf die „überall verbreiteten Bestrebungen menschlicher Gruppen, sich selbst, die eigene Struktur, die eigenen Ideen als Abbilder und Symbole kosmologischer Strukturen, ja des Kosmos selbst erscheinen zu lassen, sich dergestalt ‚ontologisch‘ zu überhöhen und sozusagen zu sakralisieren“ (12).

Neben der Dekonstruktion der Frage nimmt Hard eine formale Zergliederung der Antwort vor, diese enthalte immer zwei Teile: einen Teil, der die inhaltliche oder gegenständliche Präzisierung (*universe of discourse*) vornimmt und einen Teil, der sich auf die methodische Präzisierung (*context of justification*) konzentriert. Beides zusammen bildet dann die Grundperspektiven bzw. Forschungsperspektiven, die innerhalb einer wissenschaftlichen Disziplin „Aussagen über das, was betrachtenswert und erklärungsbedürftig ist (, formulieren, MR); darüber, mit Hilfe welcher Begriffe beobachtet, beschrieben, erklärt

werden soll sowie darüber, wie die Variablen *verknüpft* bzw. auch welche Weise die Explananda erklärt werden sollen“ (65f., Herv. im Orig.). Genau diese Forschungsperspektiven – als hochgradig selektiver Blick auf einen Gegenstand – erzeugen erst Wissenschaftlichkeit. Kurz: Sie markieren, „mit welchen Grundkategorien von Gegenständen“ (66) das Universum der betreffenden Wissenschaftler bevölkert ist.

Diese Grundperspektiven können nun einer metatheoretischen Analyse unterzogen werden, die vier Stufen oder Prüfebene umfasst: 1) Ebene der bewussten bzw. bewusst kontrollierten und objektsprachlich verfassten Beobachtung, Beschreibung und Theoriebildung; 2) Ebene der Kritik der bei 1) zunächst fraglos übernommenen Hintergrundkategorien, Vorverständnisse und Basiskategorien; 3) Ebene einer sog. kritischen Metatheorie unter Einbezug des gesellschaftlichen und politischen Kontextes, innerhalb dessen eine Perspektive entwickelt wurde; 4) Ebene der normativen Entscheidung für eine gesellschaftspolitische Orientierung und damit die Beantwortung der Frage, wofür geographisches Arbeiten eintreten soll, wer von dem entsprechenden Wissen profitiert und wer nicht; ob bestehende Verhältnisse legitimiert werden oder zu verändern sind.

So gerüstet kann sich Hard nun den zentralen Grundperspektiven, die die Geographie im Verlauf ihrer Geschichte (bis Anfang der 1970er Jahre) gekennzeichnet haben, zuwenden. Dabei geht es ihm vorrangig um die Analyse der Inhalte und Gegenstände der Perspektiven, also um die jeweils vertretenen einzelnen Diskursuniversen. Insofern setzt er die engen Vorgaben der o.g. vierstufigen metatheoretischen Kritik hier nicht *in toto* um. Folgende Grundperspektiven werden von Hard adressiert: der landschaftsökologische Ansatz, der geomorphologische Ansatz, der vegetations- und klimageographische Ansatz, der landschaftsgeographische Ansatz, eine ökologische Variante in der Landschaftsgeographie sowie der landschaftsgeographische Possibilismus, Landschaft als Palimpsest, der sozialgeographische Ansatz, der standorttheoretische (raumwissenschaftliche) Ansatz, der kulturökologische Ansatz, die Umweltwahrnehmung, der länderkundliche Ansatz und schließlich die Bedeutung von Regionalismus und Historismus in der Geographie. Das Ergebnis dieser, wie er selbst schreibt (79), mit Mängeln behafteten Analyse, die lediglich auf die jeweiligen Selbstbeschreibungen und die engeren Forschungslogiken schaut, ist wenig erstaunlich: Die Geographie bildet keine Einheit, sondern stellt eine „Gruppe locker assoziierter Forschungsansätze“ (232) dar.

## Wertungen

Die Diskussion dieser Grundperspektiven ist entlang zweier Trennlinien organisiert. Erstens bezüglich der Trennlinie *methodisch kontrolliertes Vorgehen/methodisch unkontrolliertes Vorgehen*; ein Erbe aus der Orientierung Hards an den Maßgaben der analytischen Philosophie (selbstverständlich bezieht Hard eindeutig Stellung für methodische Strenge). Zweitens bezüglich der Trennlinie *Selektivitätsbewusstsein/Holismusanspruch*. Auch hier votiert Hard für die Kalkulation mit der unvermeidbaren Selektivität jeder wis-

senschaftlichen Perspektive und Analyse, wie er auf die unvermeidbare Beschränkung von Forschungsansätzen, Wirklichkeit (als das, was passiert) allein durch das jeweils benutzte Forschungsfenster beobachten zu können, verweist. Daraus erklärt sich die im Buch gehäuft auftretende und redundant wirkende Kritik an den sog. Leerformeln der Landschafts- und Länderkunde, so diese die Erforschung des Wesens, der Ganzheit oder der Totalität des Erkenntnisgegenstandes betreffen.

Insofern hinterlässt er im Ergebnis seiner Diskussion unterschiedlicher Forschungsperspektiven ein zweigeteiltes Feld: In Perspektiven, die den Prämissen einer modernen (aus der Perspektive der 1960er und frühen 1970er Jahre) Wissenschaftstheorie genügen und solchen, die dies nicht tun: Man habe daher eine Selektion zwischen „Traditionen und Ansätze(n), die es wert sind, weitergeführt zu werden“ (253) und jenen, die dies nicht sind, vorzunehmen. Welche das sind, lässt er explizit offen; die toten Hunde Landschafts- und Länderkunde und alles, was damit zusammenhängt, sind es jedenfalls nicht (vgl. 252). Am besten kommt die Umweltwahrnehmung weg; dieser wendet sich Hard dann ja auch in den 1970er Jahren zu.

### **Nachwirkungen**

Was bleibt also von der *Geographie* bestehen, vierzig Jahre nach ihrem Erscheinen? Die Frage „*Was ist Geographie?*“ hat sich mit dem Buch nicht erübrigt. Hard selbst hat sie 1990 noch einmal aufgenommen, Hans-Dietrich Schultz sieht seine dreibändige Textsammlung (2003, 2004) explizit als Einblick in die methodologischen Debatten und Beiträge zur Beantwortung der Frage „*Was ist Geographie?*“ an. Und statt einer Einleitung zu der Textsammlung lässt Schultz lieber Hards Ausführungen zu der *Frage, die keine Antwort hat*, sprechen (Hard 1973, 9ff.). Die Frage besitzt weiterhin Gültigkeit.

Ebensolche Gültigkeit hat ein Zitat des Sozialpsychologen Jürgen Straub, das Heiner Dürr seinem Rezensionsaufsatz (mit dem bezeichnenden Titel: „Noch einmal, und zwar gründlich: Was ist Geographie?“) der Schultzchen Textsammlung vorangestellt hat: „Man muss [...] die Texte oder Äußerungen einzelner Autoren bisweilen ‚gegen den Strich‘ und ‚zwischen den Zeilen‘ lesen, um den die erörterte Theorie insgesamt durchdringenden Sinn adäquat zu erfassen. Geht man so vor, entfällt zwar das Pathos dramatisierend-contrastiver Rede (‚wir Heutige‘ und die Leute von gestern/vorgestern) sowie der Gestus (vermeintlich) innovativer Neuentdeckungen, die die eigene Zeit und ihre Genossen manchmal allzu schroff von den Menschen vergangener Tage absetzen. Man gewinnt aber die Möglichkeit, die (teilweise) bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts verbreiteten Einsichten als Erbschaften zu lesen, die uns nach wie vor zutiefst prägen – und durchaus bereichern können, wenn es um die Reflexion eines zeitgemäßen, seinerseits durch Reflexivität gekennzeichneten Selbst- und Weltverständnisses des Menschen in modernen Gesellschaften geht.“ (Straub 2004, 279, zit. nach Dürr 2005, 87). Hard warnt in der *Geographie* ausdrücklich vor einem solchen Pathos, eine eindeutige Grenze zwischen traditionellen und modernen

Ansätzen zu ziehen, weil dies zu einer unterkomplexen und einseitigen Betrachtung führe (238). Er selbst hat durch die Konstruktion einer kritischen Metatheorie und der abschließenden Kritik seiner eigenen Kritik ein hinreichendes Dispositiv geschaffen, dieses Pathos nicht gescholten werden zu können (was nicht ausschließt, dass zwischen den Zeilen ein solches Pathos durchaus durchscheint).

Diese Skepsis hinsichtlich der Tragfähigkeit der Unterscheidung zwischen Altem und Neuem kann ebenso auf den Umgang der Heutigen mit Hards Werk übertragen werden. Auch wenn Hards Interventionen es nie in den Mainstream konsolidierter fachwissenschaftlicher Inhalte geschafft haben (und Hard als unermüdlicher monastischer Untergrundarbeiter erscheint), bleibt die *Geographie* erstaunlich aktuell. Nicht wenige der damals formulierten Einsichten sind im *cultural turn* der Geographie, nun allerdings inspiriert vom Sozialkonstruktivismus, zu einer konsolidierten Forschungsperspektive geworden, ohne dass deren (jüngere) Vertreter und Vertreterinnen gehäufte Referenzen an das Hardsche Werk aufbieten.

### **Was wäre gewesen, wenn Luhmann gewesen wäre?**

Gerhard Hard wird sein Werk ab den späten 1980er Jahren luhmannisieren, wenn Luhmann mit den *Sozialen Systemen* von 1984 die autopoietische Wende hin zu operativ geschlossenen sozialen Systemen vollzieht. Nachträglich betrachtet (und den historischen Kontext aufgebend) gibt es nicht wenige Stellen in der *Geographie*, die nach Verweisen auf die Schriften Luhmanns nach dessen autopoietischer Wende geradezu schreien – wenn diese Schriften denn 1973 verfügbar gewesen wären. Insgesamt hat man den Eindruck, dass es kaum einen Autor oder eine Autorin gibt, auf den oder die der späte Hard in ähnlich häufiger und vor allem zustimmender (!) Weise referiert, wie dies bei Luhmann der Fall ist. Daher würde schon interessieren, aber das wäre eine Frage, die die Disziplingeschichtiker/innen an Gerhard Hard zu richten hätten, was die „Entdeckung“ der Systemtheorie Luhmannscher Couleur zu jener Zeit für Hard sowohl in erkenntnis- wie sozialtheoretischer Hinsicht bedeutet hat. Zu vermuten ist, dass Hard seine „eigenen“ Gedanken zum Funktionieren und zum selektiven Charakter von Wissenschaft bei Luhmann wiederfand. Luhmanns Systemtheorie hebt schließlich auf Grenzziehungen und auf Komplexitätsreduktion durch spezifische Selektionsroutinen, die ein beobachtendes System vornimmt, ab. Und über die Betonung von Selektion und Grenzziehung hinausgehend lieferte Luhmann gleich einen begrifflich geschlossenen und äußerst präzisen sozialtheoretischen Baukasten mit. Insofern können die meist zustimmenden Verweise auf Luhmann durch Hard auch als Bestätigung seines eigenen, also des Hardschen, Denkens gelesen werden: Hard sichert seine Gedanken schlicht durch Fremdreferenz und durch Bezüge auf Luhmann ab.

Deutlich kommt diese Referenz auf Luhmann in seiner 1990 erschienenen *Re-Analyse der Frage Was ist Geographie?* zum Ausdruck. Hier schlägt Hard einen anderen Umgang mit der Frage vor und kritisiert sein eigenes Vorgehen von 1973 als zu destruktiv und zu



wenig konstruktiv. Auch musste er wohl die Erfahrung machen, dass die Hoffnung auf große Ernte dessen, was in der *Geographie* gesät wurde, nicht erfüllt wurde und dass „die Frage (eben nicht, MR) in ihren ursprünglichen Sinn erlischt, nachdem die falschen Voraussetzungen aufgedeckt sind“ (10). Also schlägt er nun vor, Geographietheorien, soweit sie sich Gedanken über das *Was ist Geographie?* machen, als Reflexionstheorien aufzufassen. Reflexionstheorien in der Wissenschaft beschreiben den Zusammenhang von Erkenntnis und Gegenstand. Sie sind, dem Theorem operativer Geschlossenheit folgend, Beschreibungen des Systems und seiner Differenz zu einer Umwelt, die im System selbst angestellt werden. Sie problematisieren also die Identität des Systems, müssen aber zwangsläufig auf Selektionen und Abgrenzungen beruhen, um den Kern und die Einheit des Systems bestimmbar zu halten (Luhmann 1992, 483). Diese Reflexionstheorien können nach Hard auf ihre Rationalität untersucht werden; und Rationalität liegt allein darin, die Grenze zwischen System und Umwelt „wasserdicht“ zu machen und das System aus der Umwelt herauszunehmen. „Das ist der Grund, warum die Reflexions- oder Identitätstheorien eines Systems auf Abgrenzung und Abtrennung, auf Selektion und Differenz abstellen müssen (und *nicht*, zumindest nicht in direkter Weise, auf Einheit und Ganzheit)“ (Hard 1990, 10, Herv. im Orig.). Tun sie dies nicht, wie von Hard beim Landschaftsbegriff durchgehend gezeigt, dann entgleisen die Theorien, weil sie keinen Unterschied hervorbringen, sondern Einheit, Totalität und Ganzheit mit sich führen wollen – ein unmögliches Unterfangen (eine ähnliche Aufgabe hat Umberto Eco (1990) in seinem gedankenreichen Aufsatz *Die Karte des Reiches im Maßstab 1:1* parodiert). Dieses Thema von Selektionszwang sowie die Herausbildung und Kommunikation der Differenz zwischen System und Umwelt ist in der *Geographie* bereits angelegt, es bleibt aber zwischen den Zeilen stehend. 1990 formuliert Hard das Thema dann „sauber“ (und sauber meint lediglich, dass es auf Basis einer kohärenten Theorie passiert) mit Blick auf die Unvermeidlichkeit jedes sozialen Systems, soziale Komplexität reduzieren zu müssen, um überhaupt eine Forschungsperspektive konstituieren zu können.

Damit schließt Hard den Kreis, den er mit der *Geographie* im Jahr 1973 begonnen hat: Wissenschaft muss immer Selektivität mit sich bringen; es ist jene „besonders“ selektive Perspektive, durch die sich eine wissenschaftliche Disziplin selbst gründet und vor den Augen anderer legitimiert. Wieweit die *Geographie* nach der *Geographie* bei der Suche nach ihrer selektiven Perspektive vorangekommen ist, mag jeder selbst beurteilen.

## Literatur

- Dürr, Heiner 2005: Noch einmal, und zwar gründlich: Was ist Geographie? In: *Geographische Revue* 1 u. 2/2005: 87-105.
- Hard, Gerhard 1973: *Die Geographie. Eine wissenschaftstheoretische Einführung*. Berlin.
- Hard, Gerhard 1990: „Was ist Geographie?“ Re-Analyse einer Frage und ihrer möglichen Antworten. In: *Geographische Zeitschrift* 78 (1): 1-14.

- Hofstadter, Douglas R. 1991: Gödel, Escher, Bach. Ein endlos geflochtenes Band. München.
- Eco, Umberto 1990: Platon im Striptease-Lokal. Parodien und Travestien. München.
- Luhmann, Niklas 1984: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main.
- Luhmann, Niklas 1992: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main.
- Pfeifer, Gottfried 1977: Rezension zu „Hard, Die Geographie“. In: Geographische Zeitschrift 65 (2): 147.
- Schultz, Hans-Dietrich 2003/2004: ¿Geographie? 3 Bde. Berlin: Selbstverlag des Geographischen Instituts der HU Berlin (Arbeitsberichte, Geographisches Institut, Humboldt-Universität zu Berlin, 88, 89, 100).
- Thomale, Eckard 1974: Rezension zu „Hard, Die Geographie“. In: Die Erde 105 (3-4): 309.
- Wagner, Horst-Günter 1977: Rezension zu „Hard, Die Geographie“. In: Erdkunde 31 (4): 314.

Pascal Goeke ■

## Die Kontingenzsetzung von allem. Hards Aufsätze zu Landschaft und Raum

Gerhard Hard 2002: Landschaft und Raum. Aufsätze zur Theorie der Geographie, Bd. 1. Osnabrücker Studien zur Geographie, Bd. 22. Osnabrück.

Im Band „Landschaft und Raum“ bündeln sich fast 40 Jahre Hardsche Beobachtungen, Selbstbeobachtungen und Reflexionen, die auf den zentralen geographischen Gegenstand, das heißt Landschaft und Raum, sowie auf die Konstruktionen und Reflexionen dieses Gegenstandes in der Disziplin Geographie gerichtet sind oder die Gestimmtheit des Autors selbst als Thema haben. Den vielleicht besten Schlüssel zum Verständnis dieser Texte hält Hard selbst in seinem Vorwort parat. Er schätze sich glücklich, dass sein disziplinpolitisches Interesse immer schwach, sein empirisches Interesse weit gestreut und seine Faszination für Weltanschauungen meistens gering gewesen sei. Diese Fügung, so Hard weiter, habe zu vergleichsweise geringen kontextbedingten Verzerrungen und Reduktionen in seinen theoretischen Ausführungen geführt (S. 7). Wenig könnte seine Position besser beschreiben, dabei zugleich die Wirkungsgeschichte seiner Texte besser erklären und obendrein noch gute immanente Kriterien für die Rezension seiner Texte liefern als diese drei Aspekte.

Schon der Auftakt – „Arkadien in Deutschland“ von 1965 – imponiert. Er will ergründen, weshalb die Disziplin im Allgemeinen und er im Speziellen von der Landschaft der Steppenheide so fasziniert sind. Das überraschende Ergebnis seiner Suche, die ihn unter anderem zu den Schriften Goethes, Hegels oder von Humboldts führt, ist nicht die Erkenntnis, dass außerwissenschaftliche Anschauungen und Motive wissenschaftliche Themen-selektionen mitbestimmen, sondern wie stark und zugleich subtil-prägend sie dies tun. Die Idee der Steppenheide und das Interesse an ihr als Forschungsobjekt interpretiert Hard als Effekt einer alten, gesellschaftlich formierten und geradezu libidinösen Vorstellung von einer natürlichen Ordnung des Raums in wohlsortierte Landschaften. Damit entlarvt er nicht nur sich selbst und seine Interessen, sondern er zeigt auch, wie er in einem 2002 verfassten Nachtrag reflektiert, dass die (geographische) Wissenschaft wenigstens in diesem Fall der

Landschaftsforschung eine „Wiederverzauberung eines primär verzauberten Gegenstands mit anderen Mitteln“ praktiziert und „Theorie nicht als Entzauberung, sondern als Entzauberungswiderstand“ zu sehen ist (S. 40).

Aus heutiger Sicht sind an der Argumentation drei Aspekte herauszustellen, die sich in ähnlicher Form auch in den anderen Texten dieses Bandes wiederfinden: *Erstens* wirkt „Arkadien in Deutschland“ auf mich (geb. 1976) seltsam unstrukturiert. Zwar machen die ausgewählten Zitate aus der Literatur des Bildungsbürgertums und der Geisteswissenschaften jeweils einen klaren argumentativen Punkt, aber die inneren Strukturen dieser Literatur der „bürgerlichen Phantasiegemeinschaft“ (S. 36) sind mir nicht mehr geläufig. Dieser Aspekt trifft so oder so ähnlich auf alle frühen Texte in diesem Band zu und zeigt wie sehr sich die Bezüge und Bildungsstände der Geographie respektive ihres Personals gewandelt haben. Faszinierend und irritierend ist dabei, und das ist der *zweite* Punkt, dass Hard seiner Zeit weit voraus und doch an sie gebunden ist. Im Grunde dekonstruiert er den Gegenstand Landschaft im Modus der sich erst später entwickelnden *New Cultural Geography*, schöpft dabei aber zugleich aus einem bürgerlichen Argumentationshaushalt, der später als zentraler Bestand der Moderne noch scharf kritisiert werden wird – zum Teil auch von der *New Cultural Geography*. *Drittens* raubt die These, dass die Landschaft nicht unbedarft als objektiv gegebener Gegenstand der Welt im Allgemeinen oder der Geographie im Speziellen gelten kann, sondern als kontingentes Konstrukt einer historischen Situation zu bewerten ist, der Disziplin die Möglichkeit einer erkenntnistheoretischen Unschuld. Wie bedeutsam gerade dieser letzte Aspekt ist, der übrigens in Variationen für alle Wissenschaften gilt, ja wie bemerkenswert überhaupt die Suche nach den Gründen und den Bedingungen der Möglichkeiten für das eigene und das disziplinäre Tun zu dieser Zeit ist, wird mit Blick auf die Umstände deutlich: Jacques Derrida wartet erst Ende der 1960er Jahre mit dem Begriff der Dekonstruktion auf und Edward Saids im Grunde sehr ähnliche Argumentationsfigur über den Orientalismus als der vermeintlich objektive Blick des Westens auf den scheinbar gegebenen Gegenstand Orient erscheint erst 1978.

Während die Hardschen Thesen für manchen beunruhigend waren und wohl noch immer sind, dienten sie ihm selbst als Stimulans. Speziell das Argument der Beobachtungsabhängigkeit der Landschaft sowie der engen Relation von allgemeinem Diskurs und der Disziplin Geographie bilden den Basso continuo für die folgenden Aufsätze, in denen er diese Thesen weiter illustriert und konturiert. So legt er im Beitrag „Dunstige Klarheit“ von 1969 dar, dass die Doppelcharakterisierung der italienischen Landschaft als dunstig *und* klar nicht allein als Ergebnis von Trübungsfaktor und Lichtintensität zu interpretieren sei, sondern diese Wahrnehmungsfähigkeit den Diskursen der Künstler und Kunstkenner über Farbtechniken und Farbeffekte entstamme (S. 65). Ebenfalls aus dem Jahr 1969 stammt die Studie über „Die Diffusion der Idee der Landschaft“ in der Hard zählt und registriert, wie sich die Idee der Landschaft in der deutschsprachigen Literatur verbreitet hat. Interessant sind nicht allein die Verlaufskurven, sondern die Relationierung dieser Kurven mit Erkenntnissen zur Verfasstheit von Wissenschaft und Disziplinen. Hard zeigt letztlich, dass es

auch in der Geographie epochenspezifisch höchstrangige Theorien gibt, die als ultimative konzeptionelle Rahmungen zu verstehen sind und die, darauf kommt es an, subjektiv fast unüberwindlich sind (S. 104 f.). Diese Erkenntnis ist doppelt beachtenswert: Zum einen gilt sie bis heute, auch wenn die Rahmungen stärkeren Moden unterliegen. Zum anderen entwickelt Foucault zur gleichen Zeit seinen Diskursbegriff, der sehr Ähnliches erfasst und später zu einem auch in der Geographie zeitweilig dominanten Metakonzept avanciert.

Akzeptiert man, dass die Landschaft als eine Konstruktion zu verstehen ist und die Frage nach ihrem Wesen unsinnig ist, so stellt sich die weiterführende Frage, wie Landschaft als Konstrukt in der Geographie funktioniert. Diese Sinnverschiebung im Reden und Diskutieren über Landschaft vollzieht Hard im mit der Frage „Was ist eine Landschaft?“ überschriebenen Beitrag von 1970. Deutlicher als in den anderen frühen Texten nähert er sich diesem Problem sprachwissenschaftlich an. Weil die Frage nach dem Wesen der Landschaft nicht empirisch-wissenschaftlich gelöst werden könne, spränge ein Lückenbüßer ein: der an den Sprachinhalten orientierte common-sense (S. 148 f.). Genau hier dürfte der Grund für die immer wieder beobachtbaren theoretischen Regressionen in der Geographie liegen. Während jede gebührend auf ihre Wahrheit untersuchte Objektivität den ersten Kontakt mit dem Gegenstand verleugne (Bachelard zit. auf S. 145), wird ebendieser erste oder unmittelbare Kontakt mit der Landschaft oder einem bestimmten Ort noch heute gerne als Evidenz und Argument in geographischen Beiträgen angeführt. Dieser beständige Rekurs und Regress auf gemeine Vorstellungen über das Wesen der Dinge ist, Hard ahnt es am Ende seines Texts, nicht verwunderlich. Zwar glaubt er, die in der Frage „Was ist eine Landschaft?“ enthaltene Sprachnorm mit sprachwissenschaftlichen Mitteln „befriedigend“ (S. 148) aufgeschlüsselt zu haben, doch er sieht auch, dass er der Geographie damit ihren konkreten Forschungsgegenstand entreißt und Fragen nach der Einheit der Disziplin aufwirft (S. 150). Die nicht beabsichtigte Ironie seines Beitrags ist, dass er gerade durch die Dekonstruktion der Wesensfrage die Einheitsfrage besonders virulent werden lässt. Die Einheitsfrage aber wird noch heute gerne mit Verweis auf eine konkrete Landschaft oder einen Ort zu beantworten versucht. Hards Dekonstruktion hat gezeigt, dass und wie das geht – ganz gleich wie intellektuell unbefriedigend das ist. Versuche diesen Zustand zu überwinden, werden in den späteren Texten wichtiger.

Wenngleich sich einige Verweise wie oben angedeutet nicht mehr leicht verstehen lassen, es sind die Argumente, die vielfach zeitlos sind und die Texte noch heute lesenswert machen. Es sei an dieser Stelle daran erinnert, dass die aus heutiger Sicht eventuell trivial erscheinende Metaposition des Konstruktivismus, die Hard in seinen Texten einnimmt, in den 1960er und 1970er Jahren verteidigt werden musste. Anfangs geschah dies bei ihm mit mehrheitlich recht allgemeinen Verweisen auf die Wissenschaftstheorie und war auch von den Denkmöglichkeiten der Literaturwissenschaften inspiriert. Später häufen sich die Verweise auf den Wissenschaftstheoretiker Gaston Bachelard, ehe Hards Argumente im beobachtungstheoretischen Konstruktivismus der Luhmannschen Systemtheorie ihren festen Halt finden und zunehmend mit den Argumenten Helmut Klüters und Benno Werlens

auch in der sozialgeographischen Literatur abgesichert respektive von diesen beiden Autoren deutlich inspiriert werden.

In dem Maß wie empirische Passagen in den Texten über die Zeit weniger und die theoretischen Argumente noch präziser werden, gewinnen zwei weiterführende Aspekte an Bedeutung. *Erstens* möchte er speziell die Sozialgeographie auch als *Sozialwissenschaft* verstanden wissen. *Zweitens* scheint die Erkenntnis zu reifen, dass sein Programm der Auf- und Abklärung der Geographie disziplinintern nicht immer verfängt. Selbst neue Forschungsfronten und -programme geben sich unbedarft. Entsprechend sind Hards Texte aus den 1980er und 1990er Jahren von der Skizzierung einer dezidiert sozialwissenschaftlichen Perspektive geprägt, die Raum als genuin soziales Produkt, sei es von Handlung, Praxis oder Kommunikation, versteht. Mit Blick auf den zweiten Aspekt finden sich in seinen Texten zunehmend Antworten auf die Frage, weshalb es der Sozialgeographie so schwer fällt, sich auf eine sozialwissenschaftliche Programmatik in ihrer ganzen Radikalität einzulassen. Bei der „Suche nach dem verlorenen Raum“ (1987) erkennt er, dass in der (Sozial-)Geographie „erfolgreiche“ Raumabstraktionen offensichtlich drei Dinge zu leisten haben. Sie müssen „scheinbar oder wirklich alltagsweltlich [...], ganzheitlich und umfassend (holistisch und sozusagen kosmistisch)“ und für die Produzenten wie für die Adressaten „geradezu libidinös besetzbar sein“ (S. 212). Es ist erneut eine Ironie seiner Erkenntnis, dass mit ihr der „Misserfolg“ seines favorisierten Programms antizipiert wird. Die Disziplin Sozialgeographie ist in einer Zwickmühle. Zwar sei ihre raumästhetische Semantik prinzipiell vermeidbar, doch weil sich die Sozialgeographie konstitutionell darauf festgelegt habe, „in einer *räumlichen* Sprache über *Soziales* zu reden“, bleibt sie disziplinpolitisch an diese unterkomplexe Redeweise gebunden (S. 304; Hervorhebungen original).

Das Aufzeigen von Zwickmühlen ist an dieser und an anderen Stellen zweifelsfrei gelungen. Damit entlastet die Hardsche Argumentation einerseits die Geographie wie auch die Geographinnen und Geographen, weil weder die Disziplin als Ganzes noch ihre einzelnen Mitglieder den aus seiner Sicht wenig instruktiven, ja oftmals ideologischen Landschaftsbegriff hervorgebracht hätten. Die Grundausstattung einer Disziplin müsse als „metaphysical aspect“ oder als „metaphysical formalism“ verstanden werden, die, es wurde bereits erwähnt, individuell kaum zu überwinden sei (S. 104 f.). Andererseits spart er nicht mit Kritik. Er nennt individuelle Rösser und deren Reiter, wenn zum Beispiel der Begriff Landschaft unkritisch aufgenommen wird (S. 126 ff.) oder wider aller Erkenntnisse der Wissenschaftstheorie versucht wird, mit dem Begriff (oder mit verwandten und derivaten Begriffen) eine „Gesamt(meta)theorie der *einen* Geographie zu finden“, was notwendigerweise „auf die totale Leerformel oder auf traditionelle Metaphysik oder auf beides“ hinauslaufe (S. 166; Hervorhebungen original). Dass Hard sich bei seiner inhaltlich berechtigten Kritik nicht auf dezente Quellenangaben manchen Unsinns beschränkt, sondern, so der Eindruck beim Lesen, scharf und personenbezogen attackiert, muss im Lichte seiner These, dass es disziplinäre Kommunikationszusammenhänge sind, die die Blicke justieren, Karriererollen bereit halten und Erwartungen an Individuen kommunizieren, als überzogen

und ungerechtfertigt gelten. Man mag Hard zugute halten, dass er keine Scheu vor großen Namen zeigt, dass auch er angegriffen wurde und dass die heutigen Diskussionen zu oft von ökumenischen Geboten beseelt und bis aufs Langweiligste gedrosselt sind. Dennoch, vor dem Hintergrund disziplintheoretischer Überlegungen scheinen manche Attacken als zu persönlich und zwar im Stil wie auch in der Sache.

Im Jahr 2002 machte der Band die verstreut publizierten Artikel leicht zugänglich *und* konnte insgesamt als wertvoller Beitrag zur *aktuellen* (Raum-)Diskussion verstanden werden – insbesondere der umfangreiche Artikel „Raumfragen“ von 1999 sticht diesbezüglich hervor. Heute, über 10 Jahre später, hat sich der Wert des Bandes verschoben. Die sprachliche Brillanz, die Ironie und der Witz sind geblieben. Auch macht es Freude, nicht-standardisierte Artikel zu lesen. Doch die Erfahrung zeigt auch, dass Hards Argumente gegenwärtig von unter 40-Jährigen nur noch selten in Anschlag gebracht werden. Mit Hardscher Lust an der Pointierung sind dafür mehrere Gründe zu nennen: Das Interesse der Sozialgeographie an Disziplingeschichte ist gering. Wird die Geschichte doch einmal bemüht, dann ist die Diskussion nicht selten davon geprägt, dass „Geschichtsbilder auf die jeweils gängige Mode zurechtgetrimmt und dann als Kampfmittel im Zuge der Durchsetzung neuer Ideen instrumentalisiert werden“ (Wardenga 1996, 14). Hinzu kommt, dass unter postmodernen Zeichen die von Hard in seinen späten Texten immer auch betriebene Suche nach einer Disziplintheorie als Orientierungshilfe tendenziell als reaktionär empfunden wird. Die starke deutsche Orientierung an der angelsächsischen Sozial-/Humangeographie (vulgo Internationalisierung) lässt die Hardschen Texte aus mindestens drei weiteren Gründen ins Abseits geraten: *erstens* ist der Stil des von Hard besonders gekonnt verwendeten wissenschaftlichen Sprachregisters in der angelsächsischen Welt weitgehend unbekannt (vgl. Clyne 1987) und Begriffsarbeit gilt nicht als so zentral; *zweitens* sind Raumdiskussionen sehr national geprägt – Landschaft ist ein typisches Beispiel dafür, die angelsächsische Liebe für Place ein anderes; und *drittens* verlangt die angelsächsische Geographie fast immer eine präzise politische Haltung oder doch wenigstens die explizite Thematisierung von Machtfragen. Genau das aber wird bei Hard aus theorieprogrammatischen Gründen eher skeptisch-ablehnend betrachtet. Ein weiterer Grund dieser nicht erschöpfenden Liste sind die aktuellen Moden auf dem geographischen Theoriemarkt. Während Hard für eine dezidiert sozialwissenschaftliche Perspektive argumentiert und dabei aus dem reichen Bestand der Moderne schöpft, plädieren etwa die Akteurs-Netzwerk-Theorie oder das Programm der Animal Studies für eine symmetrische Perspektive von Natur und Gesellschaft respektive stellen diese (moderne) Trennung zur Diskussion. Hards Argumente werden von diesen Positionen aus tendenziell als überholt-gestrig bewertet.

Dennoch, keine dieser Entwicklungen macht Hards Argumente grundsätzlich falsch oder gar überflüssig. Im Gegenteil, gerade die heute nicht mehr direkt auf den Zeitgeist gerichteten Argumente erlauben inkongruente und noch immer wichtige Einsichten auch zu aktuellen Debatten. Hard selbst weist beständig darauf hin, dass viele Argumente zum Begriff der Landschaft auch für Konzepte wie Ökologie, Mensch-Umwelt-Verhältnis etc. gül-

tig sind. Aber wer möchte schon gern an Reflexionsstände erinnert werden, die früher erreicht worden waren, wenn die Gepflogenheiten es nicht verlangen und sie noch heute manche Grundfeste der Sozialgeographie erschüttern können?

### **Literatur**

- Clyne, Michael 1987: Discourse Structures and Cultural Stereotypes. In: Walter Veit (Hg.): Antipodische Aufklärungen – Antipodean Enlightenments. Festschrift für Leslie Bodi. Frankfurt a. M. et al. S. 77-86.
- Wardenga, Ute 1996: Geographie als Chorologie – Alfred Hettners Versuch einer Standortbestimmung. In: Dietrich Barsch, Werner Fricke und Peter Meusburger (Hg.): 100 Jahre Geographie an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (1895-1995). Heidelberg. S. 1-17.