

Zur (Dis)Kontinuität nationalsozialistischer Ideologien in Geographieschulbüchern der Nachkriegszeit

Margarita Özaydin

Geographie und ihre Didaktik
Universität Trier
s3mawebe@uni-trier.de

Sabine Lippert

Geographie und ihre Didaktik
Universität Trier
lippert@uni-trier.de

Abstract:

Since its origin, geography as a subject was often exploited for placing ideological content in schools, commonly reflecting the current politically dominant zeitgeist. Especially during the time of the Third Reich, geographical education contributed significantly to conveying racist, fascist and bellicist beliefs. After 1945, during the time of denazification, leading representatives of the subject attempted to disguise geography as unpolitical. Contrary to the results of studies examining the ideology influenced content in geography textbooks under the DDR government, there are no findings for the allegedly ideology-free BRD of the post-war era.

This article tries to pursue these shortcomings while investigating whether national socialist beliefs continue to appear in geography textbooks of the 1950s and 1960s. Through a comparative case-by-case analysis of specifically chosen key topics, ideologically coined depictions shall be identified and critically discussed.

Keywords: nazism, postwar period, textbook analysis, ideology, political geography

Zusammenfassung:

Seit seiner Entstehung wurde der geographische Unterricht häufig zur Vermittlung ideologieladener Inhalte, die oft den politischen Zeitgeist widerspiegeln, instrumentalisiert. Insbesondere während des Dritten Reichs hat sie maßgeblich dazu beigetragen, rassistische, faschistische und bellizistische Botschaften zu vermitteln. Nach 1945 waren daher führende Vertreter*innen bemüht, dem Fach im Zuge der Entnazifizierung einen Schein des Unpolitischen zu geben. Obwohl es Studien zum Ideologiegehalt von Erdkundeschulbüchern der DDR gibt, fehlen bisher Erkenntnisse zu Erdkundeschulbüchern der sich ideologiefrei gebenden BRD der Nachkriegszeit. Der Beitrag möchte dieses Desiderat aufgreifen, indem er der Frage nachgeht, inwiefern nationalsozialistische Anschauungen ihre Kontinuität in geographischen Schulbüchern der 1950er und 1960er Jahre finden. Durch eine vergleichende Einzelfallanalyse einschlägiger Themenschwerpunkte sollen ideologisch geprägte Darstellungen ausgemacht und kritisch diskutiert werden.

Stichwörter: Nationalsozialismus, Nachkriegszeit, Schulbuchanalyse, Ideologie, Politische Geographie

1. Einleitung

„Unser Schulunterricht hat nicht die Aufgabe, Geographen heranzubilden, sondern Volksgenossen, die ihre Heimat und ihr Volk mit klarem Blick verstehen, mit ganzem Herzen [zu] lieben und mit unerschütterlichem Willen in der Not [zu] verteidigen. Im Vordergrund stehen daher die deutsche Heimat und das eigene Volk“ (Heck, 1934: 8).

Die politische Funktion des Faches Geographie zur ideologischen Erziehung seiner Schüler*innen ist von seiner fast 150-jährigen Geschichte kaum zu trennen; sie wurde, wie man am obigen Zitat des damaligen Verbandsvorsitzenden des Deutschen Geographentages erkennen kann, von zahlreichen Vertreter*innen des Faches aktiv vorangetrieben, um dessen gesellschaftliche Relevanz hervorzuheben und damit seine Existenz als bedeutendes Schulfach zu sichern. Ob in der Kolonialgeographie des Kaiserreichs, der Wehrgeographie vor dem Ersten Weltkrieg, des heimatkundlichen Ansatzes in der Weimarer Republik oder der ideologisch-diktatorischen Propaganda des Nationalsozialismus und der DDR: Sie alle eint, dass nicht das Vermitteln geographischer Fachinhalte, sondern die Erziehung heimatbezogener „Volksgenossen“ im Vordergrund stand. Durch die emotionale Bindung an die jeweilige politische Doktrin hatte der Geographieunterricht die vorrangige Aufgabe, eine kollektive nationale Identität zu beschwören und dadurch bestehende

Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu sichern (vgl. Schramke, 1975; Budke, 2016). Dabei ist festzustellen, dass das Fach entgegen gängiger Interpretationen nicht das Opfer einer politischen Instrumentalisierung war, sondern sich selbst bereitwillig an die wechselnden politischen Umstände auslieferte (vgl. Hard, 2003: 152). Als Höhepunkt dieser Selbstausslieferung kann die Blut-und-Boden-Ideologie und Rassenkunde¹ des Nationalsozialismus gesehen werden. Um sich von den gravierenden, menschenverachtenden Folgen dieser Zeit zu distanzieren, fand ab 1945 ein angeblicher „Bruch“ in der Tradition des Faches statt: Gerade in der BRD waren dessen Vertreter*innen bemüht, den politischen Gehalt der Geographie zu leugnen und dem Schulfach einen Schein des Unpolitischen zu verleihen (vgl. Schultz, 1980: 31ff.). Damit verbunden wurde der Schulunterricht der DDR oft als ideologieladenes Gegenbild zum scheinbar neutralen und objektiven Erdkundeunterricht der BRD dargestellt (vgl. Budke, 2010). Nach dem Pädagogen Franz Pöggeler kann jedoch kein Schulfach unpolitisch sein (vgl. Pöggeler, 1985: 7ff.). Es ist daher zu fragen, ob dieser „Bruch“ in der Tradition des Faches tatsächlich stattfand und ob der Erdkundeunterricht in der BRD der Nachkriegszeit so ideologiefrei und neutral war, wie er sich innerhalb seiner Geschichte gern präsentierte.

Ziel dieser Untersuchung war es, den Ideologiegehalt sowie wesentliche, von der nationalsozialistischen Weltanschau-

¹ Rassentheorien sind seit Jahrzehnten wissenschaftlich widerlegt. Der Begriff race hingegen wird im angloamerikanischen Raum sowohl in gesellschaftlichen wie auch in wissenschaftlichen Diskursen verwendet – jedoch nicht als biologische Kategorie, sondern als gesellschaftlich ausgehandelter, flexibler Begriff für Bevölkerungsgruppen, die verschiedene Diskriminierungserfahrungen machen. Da sich dieser Beitrag jedoch mit der Kontinuität nationalsozialistischer Ideologien in Schulbüchern auseinandersetzt, wird der Begriff der Rasse im Folgenden im historischen Kontext dieser Zeit verwendet.

ung besonders geprägte Inhalte von Erdkundes Schulbüchern der 1930er zu bestimmen, um anschließend Erdkunde- schulbücher der späten 1940er, 1950er und 1960er Jahre auf eine eventuelle Kontinuität dieser nationalsozialistischen Anschauungspunkte und Inhalte zu analysieren. Dafür skizziert der Beitrag zunächst die Ziele und die Themen des Geographieunterrichts im Dritten Reich und in der frühen Nachkriegszeit, bevor er sich im weiteren Verlauf Schulbüchern als wissenschaftliche Untersuchungsgegenstände sowie der eigentlichen, diesem Beitrag zugrunde liegenden Schulbuchanalyse widmet.

2. Historischer Überblick

2.1 Der Geographieunterricht im Dritten Reich

Schon im Zuge der preußischen Schulreform 1923-1925 kritisierten zahlreiche Geograph*innen einen erheblichen Mangel geographischer Bildung gerade in der Oberstufe; dieser habe, so wurde angeführt, unter anderem auch zur Niederlage des Deutschen Kaiserreichs im Ersten Weltkrieg geführt (vgl. Schäfer, 2007: 105). Um die Relevanz des Faches hervorzuheben (auch im Hinblick auf den durch die Kriegsniederlage betroffenen Patriotismus der Deutschen), hatte der Erdkundeunterricht schon zu Zeiten der Weimarer Republik die Aufgabe, „im Schüler die Liebe zur Scholle, Heimat und zum Vaterland [zu] wecken und [zu] pflegen, zum Verständnis der deutschen Kultur in Vergangenheit und Gegenwart bei[zu]tragen und den Schüler zum deutschen Staatsbürger erziehen [zu] helfen“ (Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, 1925: 19). Die Preußischen Sparverordnungen 1931, die zur Kürzung von Lehrstellen und Unterrichtsstunden

führten, wurden von zahlreichen Erdkundelehrer*innen kritisiert; viele beklagten zudem die Konzeptlosigkeit ihrer Disziplin. Nach Heske (1988: 130f.) wandten sie sich daher dem Nationalsozialismus zu, da sie durch diesem die Chance sahen, eine zentrale Stellung im schulischen Fächerkanon zu erhalten. Insbesondere Schulgeograph*innen haben die Gestaltung des Faches dabei maßgeblich beeinflusst; durch die vorherige Gleichschaltung der Lehrkräfte (u. a. durch die Gründung des Nationalsozialistischen Lehrerbunds sowie durch Ausschluss von jüdischen, kommunistischen, pazifistischen oder sozialdemokratischen Lehrer*innen) wurde die Integrierung der nationalsozialistischen Ideologie im Erdkundeunterricht gewährleistet (vgl. Schäfer, 2007: 24).

Die nationalstaatliche Aufgabe des Erdkundeunterrichts war die „Weckung volksdeutscher Gesinnung [...] Die Wechselwirkung von Volk und Raum, von Blut und Boden bilden den Leitgedanken des erdkundlichen Unterrichts“ (Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volkswissenschaft, 1940: 18). Zur Erfüllung dieses Leitgedankens wurden Schuster (1991: 31) zufolge folgende Erziehungsziele im Nationalsozialismus verfolgt: die Ausbildung einer nationalen Werthaltung, die Ein- bzw. Umordnung in Volk, Gemeinschaft und Raum, die Erfassung des Stellenwerts von Blut und Boden, Lebensraum und Heimat, die Befürwortung des Rassismus und Antisemitismus, die Anerkennung des Führertums, die Befürwortung der Wehrmacht-, -erziehung und -bereitschaft, die Charakterbildung und Entkonnfessionalisierung sowie einer Ausbildung von Gehorsam, Disziplin, Mut und „lebendigem Gefolgschaftswillen“ (ebd.). Zudem wurde gegen den Marxismus und Kapitalismus propagiert. Jedoch sind viele Erziehungsziele und Inhalte im Dritten

Reich keineswegs neu erfunden, sondern aus dem Deutschen Kaiserreich sowie der Weimarer Zeit übernommen und lediglich der nationalsozialistischen Ideologie angepasst bzw. radikalisiert worden. Aus den genannten Zielvorgaben ergeben sich fünf Themenbereiche, die besonders prägend für den Geographieunterricht im Nationalsozialismus waren und die im Folgenden näher vorgestellt werden:

- Heimatkunde,
- Geopolitik und Politische Geographie,
- Rassenkunde,
- Wehrgeographie und wehrgeistige Erziehung,
- Kolonialgeographie und kolonialer Gedanke.

Die Themenbereiche Heimatkunde, Rassenkunde und Wehrgeistige Erziehung wurden begrifflich so in den nationalsozialistischen Lehrplänen genannt; mit Geopolitik und Kolonialgeographie werden verschiedene Inhalte der Curricula und Schulbücher abgeleitet zusammengefasst.

Heimatkunde

Die nationalsozialistische Heimatkunde hatte das Ziel, „die natürliche Heimatliebe, die uns angeboren ist, auszuweiten und zu vertiefen zu dem ernsten Gefühl, mitverantwortlich zu sein für die Zukunft der heimatlichen Welt und ihre Stellung [...] innerhalb der größeren Einheit Deutschlands“ (Griep, 1938: 416). Dabei wurde das Prinzip *Vom Nahen zum Fernen* verfolgt. Im nationalsozialistischen Sinne bedeutete dies die Ausdehnung von der engeren Heimat auf das „deutsche Volksgefüge“, „den deutschen Lebensraum“ hin zu den „kulturellen Leistungen des deutschen Volkes an seinem Boden“ (Hinrichs 1938: 580). Ein elementarer Bestandteil der Heimatkunde war das Wecken von Heimat- und Vaterlandsliebe, verbunden

mit Opferbereitschaft; damit gab es auch Überschneidungen zum Soldatentum der Wehrgeographie (vgl. Dyroff, 1936: 25 f.). Zudem wurden Großstädte als feindlicher Raum dargestellt (vgl. Heske 1988: 151), da diese der Nährboden der „Internationalen“, „des sozialen Geistes“ und der „Gleichmacherei“ (Mattausch, 1981: 8 f.) – kurz, des Kommunismus und des ‚kosmopolitischen Judentums‘ – seien. Im Gegenzug dazu kam es zur Romantisierung des bäuerlichen Agrarismus, d. h. der „arisch“ deutsche Bauer, als Nahrungs- und Ressourcenversorger des deutschen Volkes, wurde heroisiert und sein Beruf dadurch aufgewertet.

Geopolitik und Politische Geographie

Ein wesentlicher Bestandteil des geopolitischen Ansatzes war die Behandlung des Grenz- und Auslandsdeutschtums, meist vor dem Hintergrund einer Revision des Versailler Vertrages. Der Erdkundeunterricht sollte auf die schwierige Lage der auslandsdeutschen Volksgruppen hinweisen und trotz räumlicher Trennung ein Gemeinschaftsgefühl vermitteln (vgl. Heske, 1988: 156 f.). Weitere Elemente der Geopolitik waren die mit dem Geodeterminismus verbundene „Lebensraum-Ideologie“, die Mittellage Deutschlands und seine bedrohten Grenzen sowie die Thematisierung von Verbündeten (Japan, Italien) und Feinden (Frankreich, England, USA, Sowjetunion) des Reiches im Zweiten Weltkrieg (vgl. ebd.: 206 f.). Die wichtigsten methodischen Unterrichtsmaterialien waren geopolitische Kartenskizzen und thematische/ topographische Karten. Mit Dauer des Krieges verlor die Geopolitik jedoch an Bedeutung und wurde zunehmend durch die Wehrgeographie ersetzt (vgl. ebd.: 159 f.).

Rassenkunde

Es gab schon vor der Machtergreifung Hitlers Geographen, wie *Siegfried Passarge (1924)* und *Ewald Banse (1933)*, die rassistische und stark antisemitische Positionen in die Geographie einbrachten sowie deren didaktische Umsetzung konzipierten. Doch erst durch den Erlass zur „Vererbungslehre und Rassenkunde“ vom 13. September 1933 wurden dem Erdkundeunterricht konkrete Aufgaben zugeordnet und damit die Aufnahme rassistischer Inhalte festgeschrieben (vgl. Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, 1933: 244). Durch die Behandlung des „rassischen Aufbaus des deutschen Volkes“ sollte „das Nationalbewusstsein geweckt und gestärkt und die kulturelle Bedeutung der nordischen Rasse erkannt“ werden (Rüeswald & Schäfer, 1934: 529-531). Die „nordische Rasse“ wies nach der nationalsozialistischen Rassentheorie eine „besondere Führereigenschaft“ (Günther, 1930: 201) auf und sei „unternehmungslustig und kämpferisch“ mit einem „entschlossenem Willen“ (Eickstedt, 1934: 25 f.). Durch die Unterscheidung zwischen diesen arischen „Herrenmenschen“ und sogenannten „Untermenschen“ (wie Juden, Schwarze oder Sinti und Roma) wurde ein System entwickelt, das auf Rassismus und Chauvinismus beruhte. Im Erdkundeunterricht wurden den Schüler*innen qualitativ unterschiedliche Raumnutzungen als Konsequenz verschiedener Rassenzugehörigkeiten vermittelt: Die Rasse galt hier als Auslösefaktor für die Gestaltung des Raumes (z. B. die natürliche, unbebaute Landschaft von Subsahara-Afrika als Kon-

sequenz der scheinbaren ‚Faulheit‘ und ‚Unkultiviertheit‘ der Afrikaner*innen; vgl. Müller 1936).

Wehrgeographie und wehrgeistige Erziehung

Harder (1939: 160 f.) nennt zwei wehrkundliche Aufgaben, mit denen sich der Unterricht befassen sollte: „1. [...] wehrpolitische Vorbereitungen, wie Kartenlesen, Orientieren und Geländebeschreibung. [...] Zu dieser Aufgabengruppe sind ferner Schilderungen von Landschaften im Kriege zu rechnen, aus denen die Jungen die Bedeutung der Räume bei kriegerischen Auseinandersetzungen ermessen können². [...] 2. Die Schulung wehrpolitischen Denkens“. Dabei wurden eine übersteigerte Vaterlandsliebe und Verherrlichung des Heldengedankens verfolgt und der Mythos vom „Volk ohne Raum“ und der Schutz der deutschen Grenzen propagiert. Wichtig war es, den „künftigen Soldaten“ auf den „Kampf um den Lebensraum“ durch Geländekenntnis und Kartenverständnis vorzubereiten (Griep, 1942: 177-180). Die Wehrgeographie war dadurch die „logische“ Konsequenz der Heimatkunde und der Lebensraum-Ideologie der Geopolitik.

Kolonialgeographie

Nachdem das Deutsche Reich im Versailler Vertrag (Art. 22, 119-127) seine Kolonien aufgeben musste, begannen viele Schulgeograph*innen, die mögliche Rückgewinnung der verlorenen Gebiete im Unterricht zu thematisieren. Dieser klar erkennbare Revisionismus sollte die Jugend für die verlorenen Kolonien begeistern. Erst mit der Machtübernahme der

² Beispielsweise Räume, die kriegswichtige Industrien aufwiesen oder Strukturen, die für kriegerische Auseinandersetzungen der Artillerie taktisch klug zu nutzen wären (wie z. B. Brücken, Gebirgspässe, u. ä.).

NSDAP konnten sich jedoch kolonialpolitische Themen im Unterricht etablieren (vgl. Heske, 1988: 163). Vor allem setzten sich die Geographen *Maywald (1933)* und *Lasch (1934)* für die Behandlung der Kolonialgeographie im Erdkundeunterricht ein. Dabei sollte der „Kampf gegen die koloniale Schuldlüge³“ geführt und auf eine Wiedererlangung der Kolonien hingearbeitet werden (Lasch, 1933: 817). „Er [der Schwarzafrikaner] ist allgemein gutmütig, heiter, geschwätzig, träge und von sich aus unlustig zu geregelter Arbeit. Besonders kennzeichnend für die Neger ist ihr sorgloses Leben in den Tag hinein, ohne Vorsorge für die Zukunft, sie essen im Überfluß und hungern dann wieder, wenn keine Nahrung vorhanden ist. [...] So sind die Neger bei strenger Erziehung und Aufsicht wohl geschickte Arbeiter, aber zum Aufbau einer höheren Kultur sind sie nicht fähig“ (Müller, 1936: 818). Somit wurde im Unterricht die Bildung von Stereotypen und Vorurteilen gefördert und damit einhergehend die eigene Rasse aufgewertet. Die Behandlung der Kolonialgeographie wird weiterhin mit dem Argument der „Lebensraumnot“ begründet. Die Kolonien seien potentielle Lebensräume und ihre Rückgewinnung sei deswegen unabdingbar.

Durch ihre herausragende Bedeutung bei der Vermittlung nationalsozialistischer Ideologien im Unterricht nahm die Geographie eine entscheidende Rolle im Fächerkanon der Schule ein; dies ging mit

einer enormen Aufwertung der Stundenzahl einher⁴, die nach dem Zweiten Weltkrieg bis heute unerreicht blieb (vgl. Flessau, 1977: 100).

2.2 Der Geographieunterricht in der Nachkriegszeit

Mit der bedingungslosen Kapitulation Deutschlands am 8. Mai 1945 endeten der Zweite Weltkrieg und die Existenz des Deutschen Reiches. Dieses war nach dem Krieg größtenteils infrastrukturell und wirtschaftlich zerstört. Die so genannten deutschen Ostgebiete, welche ca. ein Drittel des Gesamtgebietes des Deutschen Reichs umfassten, wurden von der sowjetischen Armee an Polen übergeben (polnische Zone). Dieser Beschluss der Sowjetunion wurde in geographischen Schulbüchern der Nachkriegszeit häufig thematisiert (siehe Kapitel 5.1).

Der Erdkundeunterricht im Nationalsozialismus war ein Thema, welches über 35 Jahre weder im wissenschaftlichen noch im schulischen Diskurs behandelt wurde. Dieses „Nichtaufarbeiten“ der nationalsozialistischen Vergangenheit ist jedoch kein Spezialfall der Geographie, sondern betraf bis Anfang der 1970er Jahre fast alle Wissenschaftsbereiche und Unterrichtsfächer (vgl. Heske, 1988: 13 ff.). Gerade in der unmittelbaren Nachkriegszeit distanzierte sich das Fach von seinem Wirken im Nationalsozialismus, leugnete bzw. verdrängte seinen politischen-ideologischen Gehalt und wollte sich dadurch zur „Rehabilitation“ verhelfen (vgl. Schuster, 1991: 18 f.;

3 Der Kampfbegriff der „Schuldlüge“ wurde in politischen Debatten der Weimarer Zeit benutzt, um die „alleinige Kriegsschuld“ der Deutschen, wie sie im Versailler Vertrag feststeht, von sich zu weisen. Diese „Schuldlüge“ wurde nach Ansicht vieler Deutschen von den Alliierten erfunden, um den ‚Diebstahl‘ der deutschen Kolonien zu rechtfertigen (vgl. Lasch, 1933: 817).

4 Die Erdkunde gehörte zusammen mit Geschichte und Deutsch zu den ‚Deutschkundlichen Fächern‘. Die ‚Deutschkunde‘ nahm nach den 1938 erlassenen Richtlinien für die Höhere Schule ca. ein Drittel aller Unterrichtsstunden ein, wobei Geschichte, Deutsch und Erdkunde in gleicher Stundenzahl unterrichtet wurden (vgl. Flessau, 1977: 100).

Zur (Dis)Kontinuität nationalsozialistischer Ideologien

vgl. Schramke, 1978: 12).

In der Anknüpfung der Erdkunde an die Inhalte vor 1933 sahen viele damalige Schulgeograph*innen eine mögliche Lösung für das Weiterbestehen des Faches. Dabei reflektierten sie jedoch nicht, dass gerade die Heimatkunde wesentliche Elemente der nationalsozialistischen Ideolo-

geographen maßgeblich – z. B. durch Entwürfe und Stellungnahmen an die Kultusministerkonferenz – an der inhaltlichen Gestaltung des Erdkundeunterrichts beteiligt.

Neben den Grundlinien für den geographischen Unterricht legte die Kultusministerkonferenz 1950 einen „Stoffplan



Abbildung 1: Aufteilung des Deutschen Reiches nach 1945. Quelle: Leser, 1976: 31.

gisierung aufwies (vgl. Schäfer, 2007: 337 ff.). Der Schulgeograph Julius Wagner vertrat die Meinung, „[...] [dass] die Erdkunde bestens geeignet [sei], die für den Oberstufenunterricht so nötige Konzentration der Arbeit in lebenswichtigen und auch weltanschaulich bedeutsamen Fragen zu gewährleisten, [...] [um] eine Generation zu erziehen, die Volk und Vaterland kennt und mit weltoffenem Blick ihre Aufgabe erfaßt“ (Wagner, 1950: 55). In diesem Zitat wird ein geläufiges Argument zur Legitimierung der Erdkunde als Unterrichtsfach erkennbar, welches schon 1918 und 1933 von Schulgeograph*innen verwendet wurde: Es wird wieder als Zentrierungsfach proklamiert. Genau wie im Nationalsozialismus waren dabei nach 1945 Lehrpersonen bzw. der Verband Deutscher Schul-

für Erdkunde“ fest, der eine stärkere Thematisierung der Ostgebiete beinhaltete (vgl. Kultusministerkonferenz, 1986). Dabei wurden diese Gebiete als integrale Bestandteile deutscher Heimatlandschaften propagiert, womit geschichtsrevisionistische Perspektiven offen gefördert wurden. Das Gutachten „Osteuropa in der deutschen Bildung“ des Deutschen Ausschusses für Erziehungs- und Bildungswesen von 1956 greift diesen Blickwinkel erneut auf und nimmt (paradoxe Weise) gleichzeitig einen unpolitischen Standpunkt ein (vgl. Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1964): In diesem Gutachten wurde der Verzicht auf Ostdeutschland geäußert und die Entwicklung Osteuropas als Warnzeichen für die Entwicklung Westdeutschlands be-

schrieben. Der Erlass der Kultusminister, der einige Monate später folgte, verwarf jedoch die Empfehlungen des Deutschen Ausschusses und lenkte den Geographielehrerunterricht auf eine ideologische Aufrüstung im Rahmen des Ost-West-Konfliktes (Kultusministerkonferenz, 1957: 22). Die politische Ablehnung der Sowjetunion durch die BRD wurde mit deren Einbruch in Mitteleuropa und der Annektierung der deutschen Ostgebiete begründet. Dabei wurde das politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche System der sowjetischen Besatzungszone im Unterricht vermittelt und im Vergleich zum westdeutschen System als unterentwickelt propagiert. Trotz dieser ideologischen Funktionalisierung gab das Fach weiterhin vor, unpolitisch zu sein und wehrte sich vehement gegen die Forderung politischer Bildung, obwohl dies von den Alliierten gewünscht war (vgl. Sandner, 1995: 141 f.). Diese Weigerung führte zu einem Bedeutungsverlust der Geographie, da 1960 in den Saarbrücker Rahmenvereinbarungen das neue Hybridfach „Gemeinschaftskunde“ eingeführt wurde, das in einigen Bundesländern bis heute besteht. Dadurch wurden die Erdkunde, Geschichte und Sozialkunde zu einem Unterrichtsfach fusioniert und in der Oberstufe gelehrt. Die Unterrichtung in der Oberstufe als lang ersehntes Ziel der Schulgeograph*innen, welches in der NS-Zeit erreicht wurde, ist damit aufgehoben worden (vgl. Schramke, 1975).

Die von Schramke (1978), Schuster (1991) oder Schäfer (2007) vertretene These einer Kontinuität nationalsozialistisch geprägter Inhalte im Erdkundeunterricht der Nachkriegszeit bei gleichzeitiger Vorgabe einer politisch ideologiefreien Neutralität wird nicht nur von den genannten Stoffplänen und Gutachten gestützt, sondern auch durch die personelle Kontinuität nationalsozialistischer Lehrer*innen.

Dies lag daran, dass die Entnazifizierungsprozedur in den vier Besatzungszonen mit unterschiedlicher Härte vorangetrieben wurde. Allgemein wurde in der amerikanischen Zone die Entnazifizierung als strenge Prozedur beschrieben, in der britischen Zone sei diese weniger konsequent gehandhabt worden, in der französischen Zone hätte es regionale Unterschiede gegeben und in der sowjetischen Zone sei die Entnazifizierung anscheinend am konsequentesten durchgeführt worden (vgl. Benz, 2005). Die Übergabe des „Säuberungsprozesses“ 1947 an die westdeutschen Behörden führte zu dem Problem, dass sich viele Nationalsozialisten gegenseitig freisprachen und freigewordene Posten – wie im Bildungswesen – besetzen konnten. Dadurch waren schon kurz nach Kriegsende wieder viele Geographielehrer*innen, die sich für die nationalsozialistische Weltanschauung eingesetzt hatten, wieder in ihrem Amt tätig (vgl. ebd., vgl. Sandner, 1995: 142, 147 f.); wie beispielsweise Karl Haushofer, Franz Knieper, Emil Hinrichs und Karl Heck. Da Heck wie zahlreiche seiner Kollegen ein Herausgeber von Erdkundeschulbüchern sowohl im Nationalsozialismus wie auch in der Nachkriegszeit war, oder auch andere Schulbuchautor*innen in der Nachkriegszeit immer noch nationalsozialistische Einstellungen gehabt haben könnten, müsste man die oben genannte These einer Kontinuität nationalsozialistischer Ideologeme im sich unpolitisch gebenden Erdkundeunterricht der frühen BRD also auch durch einen Blick in die damaligen Schulbücher verifizieren bzw. falsifizieren können.

3. Das Schulbuch als Gegenstand der Forschung

„Von der politischen Funktionalisierung des geschriebenen Wortes bis zu seinem Ge-

brauch als Waffe im eigentlichen Sinn, führt kein weiter Weg“ (Steiger, 1988: 293).

Seit Ende des 18. Jahrhunderts trug die Entwicklung von Lehrmitteln zur Durchsetzung einer institutionalisierten Form von Bildung bei, die bis heute das Selbstverständnis schulischer Praxis ausmacht (vgl. Fuchs, Niehaus & Stoletzki, 2014: 9). Als Material- und Mediensammlung sollen sie möglichst viele Informationen didaktisch reduzieren und sind somit als Orientierungs- und Planungshilfe für Lehrer*innen gedacht. Da Schulbücher genehmigungspflichtig sind und ein Zulassungsverfahren der jeweiligen Landesministerien durchlaufen, orientieren sie sich weitgehend an vorgegebenen Richtlinien, Lehrplänen und Curricula (vgl. Mönter & Schiffer-Nasserie 2006: 198 f.). Nach Höhne (2003: 77) ist das Schulbuch damit als Resultat eines gesellschaftlichen Auswahl-, Legitimations- und Pädagogisierungsprozesses zu verstehen. Daraus ergibt sich, dass das Schulbuch eine wichtige Kontroll- und Steuerungsfunktion des Unterrichts besitzt. Seiner Konzeption und Funktion nach ist das Unterrichtsmedium jedoch nicht nur „Informatorium und Paedagogicum“ (Stein, 1979: 12), also keineswegs ein bloßes Instrument der Wissensvermittlung und der Erziehung. Es ist, als Träger des politischen Zeitgeistes und Spiegel dessen Wandels, auch „Politicum“ (Mönter & Schiffer-Nasserie, 2006: 197): In ihm kommen gesellschaftliche und wissenschaftliche Diskurse sowie das kulturelle Selbstverständnis einer Gesellschaft zum Ausdruck. „Wenn Schulbücher [...] bis heute als Medium betrachtet werden, in dem nicht nur das für eine Gesellschaft relevante Wissen kanonisiert und verdichtet wird, sondern über das zugleich Legitimationsansprüche formuliert werden, können über einen historischen Zugang

Wahrnehmungsmuster, Deutungen, Werte und Normen der Vergangenheit durch Schulbuchanalysen rekonstruiert werden“ (Fuchs, Niehaus & Stoletzki, 2014: 34). Nach Jacobmeyer (1992) kam dem Schulbuch als „nationaler Biographie“ somit eine wichtige Bedeutung für die Legitimierung nationaler Deutungsmuster und damit für die Nationsbildung zu.

4. Fragestellung und Forschungsstand

Basierend auf den vorherigen Überlegungen ist nun die übergeordnete Fragestellung dieses Artikels, inwiefern die Inhalte westdeutscher Erdkundeschulbücher der 1950er und 1960er Jahre (Dis-)Kontinuitäten nationalsozialistischer Anschauungspunkte enthalten. Die Fragestellung lässt sich durch die im bisherigen Verlauf des Artikels erläuterte These begründen, dass Erdkundelehrer*innen, Bildungsvertreter*innen und Schulbuchautor*innen der frühen BRD ihre eigene gravierende Rolle bei der Vermittlung nationalsozialistischer Propaganda im Geographieunterricht lange leugneten und dem Geographieunterricht stattdessen einen Schein des Unpolitischen verliehen, insbesondere als inszeniertes, ideologiefreies und objektives Gegenbild zum Erdkundeunterricht der DDR. Die frühe Nachkriegszeit ist durch die zeitliche Nähe zum Dritten Reich sowie durch die bereits erwähnte personale Kontinuität der geographischen Bildungsvertreter*innen mit nationalsozialistischen Hintergrund als Analysezeitraum relevant. Obwohl bereits die Gutachten und Stoffpläne der Kultusministerkonferenz sowie anderer offizieller curricularer Dokumente Aufschluss über die Kontinuität nationalsozialistischer Anschauungen im westdeutschen Erdkundeunterricht geben, lohnt sich ein Blick in die Schulbücher dieser Zeit: Denn diese können mehr

noch als curriculare Dokumente Hinweise auf den Ideologiegehalt eines Faches geben, da man in ihnen nicht nur einen „Ausdruck des Zeitgeistes“ (Fuchs, Niehaus & Stoletzki, 2014: 34) fassen kann, sondern auch, weil sie sich unmittelbar an die Zielgruppe dieser Curricula wenden: an die Schüler*innen und damit an die zukünftige Generation von hoffentlich ‚folgsamen‘ Staatsbürger*innen.

Die Schulbücher des Nationalsozialismus gehören zu den am besten erforschten Schulbüchern der deutschen Schulbuchgeschichte; bahnbrechend waren vor allem die Arbeiten von Blänsdorf (2004), Dierkes (2010), Flessau (1977), Furrer (2004), Meissner (2009), Neidhard (2004), Pöggeler (1985), Schuster (1991) und Schwerendt (2009). Analysen zu Schulbüchern der frühen Nachkriegszeit gibt es zwar, allerdings waren diese selten fachgebunden, und wenn, dann hauptsächlich auf den Deutsch- oder Geschichtsunterricht bezogen (siehe z. B. Marenbach 1980 oder Rubinich 1996); beispielsweise, um geschlechtsspezifische Rollenzuschreibungen oder andere antiquierte Darstellungsformen auszumachen. Der Erdkundeunterricht der Nachkriegszeit fand in bisherigen Schulbuchanalysen jedoch bisher kaum Beachtung. Obwohl es Studien zum Ideologiegehalt von Erdkundes Schulbüchern der DDR gibt (siehe Budke 2010), fehlen bisher Erkenntnisse zu Erdkundes Schulbüchern der sich ideologiefrei gebenden BRD der Nachkriegszeit. Der Beitrag möchte dieses Desiderat aufgreifen.

5. Methodik

5.1 Stichprobe

Da die inhaltliche Konzeption des Erdkundeunterrichts am umfassendsten in den Lehrbüchern der Höheren Schule

(Gymnasium / Realgymnasium / AHS) zutage trat und diese zudem im Nationalsozialismus als Vorbild für die anderen Schularten diente (vgl. Flessau, 1977: 92 f.), wurden für die Schulbuchanalyse ausschließlich Werke für die Höhere Schule bzw. das Gymnasium gewählt. Der Untersuchungszeitraum reicht von den 1930ern bis zu den 1960ern, da viele Schwerpunktthemen im nationalsozialistischen Erdkundeunterricht aus der Zeit der Weimarer Republik übernommen wurden und untersucht werden soll, inwiefern nationalsozialistisch geprägte Inhalte noch in Geographieschulbüchern der Nachkriegszeit enthalten sind. Die Analyse der Schulbücher der Nachkriegszeit wurde aus verschiedenen Gründen auf die späten 1940er, 1950er und 1960er Jahre (also auf insgesamt 25 Jahre) begrenzt: Zum einen, weil eine zeitliche Beschränkung und die Analyse mehrerer Schulbücher eines festgelegten Zeitraumes differenziertere Aussagen über diesen zulassen; zum anderen stellt die westdeutsche Studierendenbewegung der 1960er eine gesellschaftspolitische Zäsur dar, in welcher eine kritische Auseinandersetzung mit der faschistischen Vergangenheit durch die Studierenden gefordert wurde. Es ist zu erwarten, dass hierdurch auch Schulbuchmaterialien einer stärkeren Überprüfung unterzogen wurden (siehe die Diskussion zur sogenannten ‚Schulbuchschelte‘, vgl. Stein, 1979). Diese Annahme müsste jedoch durch weitere Studien belegt werden.

Es wurden insgesamt 22 Schulbücher untersucht, die im Zeitraum von 1932 bis 1966 erschienen: Zehn Schulbücher, die in den 1930er Jahren publiziert wurden, sowie jeweils vier Schulbücher aus den 1940ern, 1950ern und 1960ern. Der Umfang der Stichprobe der 1930er ist dadurch zu erklären, dass zuerst ermittelt werden musste, welche Themenschwerpunkte

und Erklärungsmuster überhaupt relevant zur Vermittlung der nationalsozialistischen Ideologie waren. Dadurch wurde die Basis für die weitere Analyse der Schulbücher gebildet, um Parallelen zu den (ideologie-behafteten) Themenschwerpunkten der Nachkriegszeit ziehen zu können. Die Autorinnen wollten sich nicht auf eine bloße Analyse der Nachkriegsschulbücher be-grenzen; durch einen Vergleich dieser mit den nationalsozialistischen Schulbüchern ist es möglich, (Dis-)Kontinuitäten ideolo-gisch geprägter Anschauungspunkte an direkten Zitaten, und nicht nur abgeleitet aus der Forschungsliteratur, festzustellen.

5.2 Forschungsdesign

Im Forschungsdesign der Untersu-chung spielten schulpolitische, curricula-re, fachdidaktische oder drucktechnische Kriterien keine Rolle; der Fokus lag auf der inhaltlichen Gestaltung der Werke.

Bei der Wahl einer passenden Vorgehens-weise ergibt sich die Schwierigkeit einer hohen intersubjektiven Vergleichbarkeit und einer gleichzeitig aussagekräftigen hermeneutischen Deutung. Passend zur übergeordneten Fragestellung dieser Un-tersuchung wurde eine ideologiekritische, qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) gewählt, die den typischen syste-matischen Kategorienschlüssel der quan-titativen Inhaltsanalyse übernommen hat (vgl. Wiczorek 1995). Das analytische Vor-gehen wurde in zwei Teile gegliedert: In einem ersten Schritt wurden die Schulbü-cher aus der Zeit des Nationalsozialismus untersucht. In einer *zusammenfassenden* Inhaltsanalyse wurden durch Paraphrasie-rung, Generalisierung und Reduktion alle politischen Inhalte der Geographieschul-bücher gebündelt, die wesentliche Ele-mente der nationalsozialistischen Ideo-logie enthielten (stets im Abgleich mit

1. Heimatkunde	<ul style="list-style-type: none"> • Liebe zur Heimat, Liebe zur Natur • „Blut-und-Boden“-Ideologie • Großstadtfeindlichkeit • Vaterlandsliebe und Nationalstolz (Patriotismus) • Die Romantisierung des Bauerntums
2. Geopolitik und Poli-tische Geographie	<ul style="list-style-type: none"> • Der „ungerechte“ „Versailler Vertrag“ - Grenz- und Auslands-deutschtum • „Lebensraum“-Ideologie • Mittellage Deutschlands und seine Bedrohung • Verbündete Deutschlands: Japan, Italien • Feinde Deutschlands: Frankreich, USA, Sowjetunion, GB
3. Rassenkunde	<ul style="list-style-type: none"> • Die „höherwertige nordische Rasse“ • „Minderwertige Rassen“ (v. a. Juden, Sinti und Roma, „Negride“, usw.) • Rassenhygiene („Mischrassen“, „minderwertiges“ Erbgut)
4. Wehrgeographie	<ul style="list-style-type: none"> • Wehr- und Opferbereitschaft • Verherrlichung des Heldengedankens und des Soldatentums • „Lebensraumnot“
5. Kolonialgeographie	<ul style="list-style-type: none"> • - Rückforderung deutscher Kolonien • - Afrika als wirtschaftlicher Raum Europas • - Die Deutschen als Entdecker – die Kolonisten als Arbeiter

der Beschreibung der Kernelemente der nationalsozialistischen Ideologie in der Forschungsliteratur, siehe Flessau, 1977 sowie Heske, 1988). Die aus dieser ersten Untersuchung abgeleiteten Inhalte ergaben folgende Kategorien zur Bestimmung nationalsozialistischer Ideologeme im geographischen Schulbuch, die theoretisch fundiert und exemplarisch belegt mit direkten Zitaten im Kapitel 2.1 erläutert wurden:

Im zweiten Teil der Untersuchung wurde dieses Kategorienraster für die *strukturierende* Inhaltsanalyse der Geographieschulbücher aus der Nachkriegszeit verwendet; das Material wurde also nach *inhaltlichen* Kriterien strukturiert, was bedeutet, dass der Schwerpunkt der Analyse nicht auf *formalen* Merkmalen lag oder darauf, in welcher Ausprägung (*typisierend*) oder in welchem Umfang (*skalierend*), sondern anhand welcher Inhalte die nationalsozialistisch geprägten Ideologeme in den Geographieschulbüchern zu verzeichnen waren. Die übergeordnete Leitfrage war: Welche Inhalte der nationalsozialistischen und der westdeutschen Schulbücher wiesen strukturelle Gemeinsamkeiten in ihrer politischen Färbung auf? Und unter welchem Stichwort können diese Gemeinsamkeiten benannt werden? Bei der Untersuchung der Schulbuchseiten wurde der Fokus auf die Analyse von Zitaten und Abbildungen gelegt, die hermeneutisch gedeutet und anschließend einer Kategorie des oben genannten Rasters zugeordnet wurden. Die einzelnen Zitate und Abbildungen gehören wiederum zu größeren Themenblöcken (z. B. die Behandlung Afrikas im Schulbuch), die durch die Zitatanalyse in ihren einzelnen Ausprägungen den nationalsozialistischen Ideologemen zugeordnet werden können (z. B. Afrika als wirtschaftlicher Raum Europas oder rassentheoretische

Konstruktionen). Durch diese Strukturierung des Gesamtmaterials wurden drei strukturell gemeinsame Ideologeme der nationalsozialistischen wie der westdeutschen Geographieschulbücher abgeleitet: Der Geschichtsrevisionismus in Bezug auf den Verlust der ostdeutschen Gebiete, die Konstruktion der Sowjetunion als Feindbild sowie der zwar abgeschwächte, aber immer noch deutlich vorhandene Rassismus in der Auseinandersetzung mit als ‚minderwertig‘ dargestellten Ethnien.

6. Ergebnisse

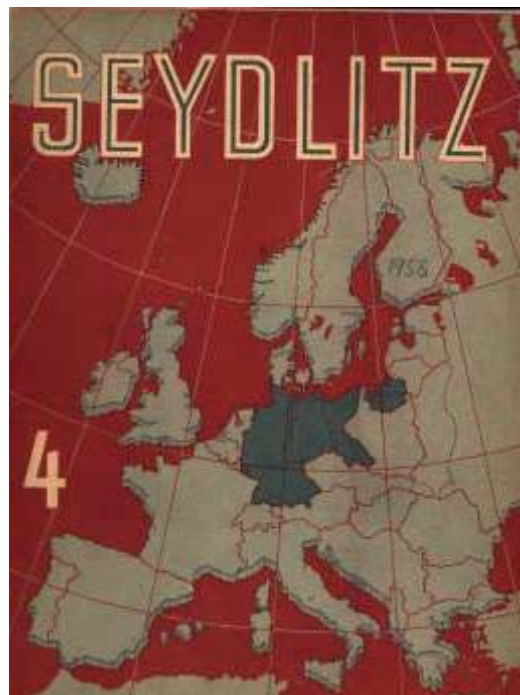


Abbildung 2: Cover von Seydlitz, Band 4. Quelle: Degn/ Eggert/ Erwin/ Petersen, 1956.

6.1 Geschichtsrevisionismus

Die Abgabe der Ostgebiete durch die Sowjetunion an die polnische Regierung wurde in den Erdkundeschulbüchern der Nachkriegszeit durchgehend thematisiert, sowohl in Texten als auch in Bilddarstellungen. Bemerkenswert ist, dass selbst über ein Jahrzehnt nach Kriegsende das Deutsche Reich in seinen Grenzen von 1939 in zahlreichen Darstellungen präsent ist; wie

beispielsweise auf dem Cover eines Seydlitz-Bandes von 1956 (siehe Abbildung 2).

Die Trennung der Ostgebiete wird dabei als „widerrechtliche Zerreißung Deutschlands“ (Schäfer, 1957: 147) beschrieben. „Die Abtrennung Ostdeutschlands bedroht die deutsche Volkswirtschaft lebensgefährlich. Besonders hart getroffen ist die deutsche Landwirtschaft“ (ebd.). Diese Beschreibung helt sehr den Texten nationalsozialistischer Schulbücher über die Gebietsverluste durch den als ungerecht und widerrechtlich empfundenen Versailler Vertrag: „Durch den Diktatfrieden [...] wurden dem Deutschen Reiche große Stcke Landes mit Millionen treudeutscher Menschen entrisen“ (Fox & Griep, 1939a: 7). Sowohl in den nationalsozialistischen wie auch in den Nachkriegsbchern werden die negativen wirtschaftlichen Folgen genannt, den Staat lebensgefährlich bedrohen würden. Im Nationalsozialismus blieb die als demütigend empfundene Verkleinerung des Reiches nicht nur auf die Gebietsverluste in Europa beschränkt, sondern betraf auch die Verluste der deutschen Kolonien, die dem Reich „genommen wurden“ (Hinrichs, 1965: 190). Die Empörung darüber wird im folgenden Zitat offensichtlich: „Die Menschenreichen unter den Völkern Europas besitzen große Kolonialreiche, die erheblich mit dazu beitragen, ihre Einwohner zu ernähren. Uns wurden aber die Kolonien unter nichtigen und entehrenden Vorwänden genommen und werden uns noch immer verweigert.“ (Fox & Griep, 1942: 27). Durch die gezwungene Abgabe fehlten dem Reich zahlreiche Rohstoffe, die es aus den Kolonien importierte, die insgesamt „sechsmal so groß wie das Deutsche Reich“ (Fox & Griep, 1942: 95) waren. Auffallend ist, neben der emotionsgeladenen Sprache beider Zeiträume, dass der Revisionismus und Revanchismus



Abbildung 3: Innencover von EfHS, Band 9. Quelle: Schäfer, 1957.

der Lernenden offen gefördert wird, da die entsprechenden Gebiete – ob die Kolonien und Ostgebiete im Nationalsozialismus oder die Ostgebiete in der Nachkriegszeit – immer noch als zum Deutschen Reich bzw. zu Deutschland zugehörig dargestellt wurden. So auch wie in Abbildung 3: Bei der Angabe der deutschen Bevölkerungsdichte von 1910 und 1950 werden die Ostgebiete zwar nicht miteinbezogen, jedoch sind sie weiß hinterlegt und nicht vollkommen verschwunden. Die Zugehörigkeit zu Deutschland wurde schon im Nationalsozialismus mit der Heimat der Urgermanen im Osten begründet: „Deutsche Männer und Frauen zogen im Mittelalter aus allen deutschen Gauen ostwärts. Mit Pflug und Schwert gewannen sie damals bis tief nach Rußland hinein das Land dem deutschen Volke zurück, in dem einst die germanischen Vorfahren gelebt hatten“ (Jantzen, 1938: 31). Dies entspricht der Blut-und-Boden-Ideologie sowie der

proklamierten Lebensraumnot des Dritten Reiches. In Bezug auf die Nachkriegszeit erinnern die Ausführungen zu den Ostgebieten zudem an die Thematisierung des Grenz- und Auslandsdeutschtums im Nationalsozialismus.

In den Schulbüchern der Nachkriegszeit deuten zudem zahlreiche Passagen darauf hin, dass die Trennung der Ostgebiete nur als vorübergehend angesehen wurde: Begriffe wie „Deutsche Ostgebiete unter fremder Verwaltung“ (Degn, Eggert, Kolb & Petersen, 1956: 112) oder Aussagen wie „[jenseits] der Oder-Neiße-Linie wohnen in den z. Z. [unter] polnischer Verwaltung stehenden Ostgebieten noch etwa 1 Million Menschen“ (Hinrichs, 1965: 190). Somit wurde in der frühen BRD bis in die 1960er Jahre hinein die Autonomie der Volksrepublik Polen angezweifelt und die Gebiete östlich der Oder-Neiße-Linie als nur zeitweise unter ausländischer Verwaltung stehend dargestellt: „Aber das Deutsche Reich der Vorkriegszeit ist in drei Teile gespalten: Im Westen die Bundesrepublik Deutschland, in der Mitte die Sowjetische Besatzungszone und östlich von Oder und Neiße die deutschen Ostgebiete, die bis zu einer endgültigen Regelung polnischer und sowjetischer Verwaltung unterstellt wurden“ (Degn, Eggert, Kolb & Petersen, 1962: 12). Die Ablehnung der sowjetischen Beschlüsse, die Anzweiflung der polnischen Autorität, die Überheblichkeit gegenüber der als unfrei und undemokratisch inszenierten DDR sowie die immer noch starke Bindung an die früheren, im Nationalsozialismus bestehenden Grenzbeziehungen wird durch diese Passage auf die Spitze getrieben: „Innerhalb der Grenzen des Deutschen Reiches von 1937 gibt es heute nur eine einzige in Freiheit und nach demokratischen Grundsätzen gewählte Regierung, die der Bundesrepublik Deutschland in Bonn. Daher ist nur sie be-

fugt, die Interessen Gesamtdeutschlands zu vertreten“ (ebd.). Die westdeutschen Erdkundeschulbücher der Nachkriegszeit nahmen somit, ähnlich wie die nationalsozialistischen Werke, geschichtsrevisionistische Standpunkte ein.

6.2 Feindbilder

Anknüpfend an die Kontinuität revisionistischer Ansichten in Bezug auf die „geraubten“ Ostgebiete ist in den Erdkundeschulbüchern der Nachkriegszeit eine negativ geprägte Darstellung der Sowjetunion zu bemerken. Auf politischer Ebene wird kritisiert, dass deren „Aufstieg zur Weltmacht [...] ohne Rücksicht auf das Wohl des einzelnen unter Ausnutzung aller Quellen und Reichtümer vollzogen worden [ist]“ (Hinrichs, 1959: 65). Obwohl das Deutsche Reich während der nationalsozialistischen Diktatur selbst gezielt Akademiker*innen ermordete, wird des Weiteren kritisiert, dass der Aufstieg der Sowjetunion „trotz der Ausschaltung und Vernichtung großer Teile der Intelligenz, trotz des weitverbreiteten Analphabetentums“ (ebd.) geschah; es findet keine Reflexion über die ‚eigene Vernichtung der Intelligenz‘ statt. Der letztere Hinweis zielt dabei darauf ab, sich selbst als gebildeteres und damit überlegeneres Volk darzustellen. Dies erinnert an die Rassenkunde des Deutschen Reiches, bei denen die Deutschen durch ihre Rassenzugehörigkeit ihre vermeintliche Überlegenheit – die nichts anderes war als bloße Überheblichkeit – gegenüber anderen Ländern begründeten.

Obwohl die frühe BRD erst durch die westdeutschen Studierendenbewegungen der 1960er Jahre begann, ihre eigene diktatorische Geschichte im nennenswerten Maße aufzuarbeiten (vgl. Benz 2005; vgl. Sandner 1995), verurteilte sie das Staatswesen der Sowjetunion als Diktatur

und präsentierte sich selbst als demokratischen Hort der Freiheit; zudem wurde die DDR aufgrund ihrer kommunistischen Orientierung als ideologisch etikettiert, während die BRD scheinbar ideologiefrei war: In der Sowjetunion herrsche eine kommunistische Ideologie, bei der in „der politischen Praxis [...] der Staat [...] Formen der Diktatur mit solchen einer Scheindemokratie („Volksdemokratie“) [verbindet] und [...] das gesamte Leben der Nation seinen Zwecken [unterwirft]“ (Hinrichs, 1965: 106). In den nationalsozialistischen Schulbüchern wurde genau gegenteilig Frankreich kritisiert: Während der französische Staat „kopflös“ und „chaotisch“ in seiner demokratischen Verfassung sei, wären die Deutschen „geeint unter dem Führer“ (Jantzen, 1939a: 34). Die Darstellung der

Sowjetunion als Feindbild in den westdeutschen Schulbüchern ähnelt damit paradoxerweise der Darstellung der Alliierten in der nationalsozialistischen Geopolitik, gerade in Bezug auf den ‚Erbfeind‘ Frankreich.

Bei der Thematisierung der Sowjetunion wurde der „östliche Lebensraum“ häufig als unbesiedelte Fläche beschrieben, die reich an Bodenschätzen war: „Diese Leere des Raumes stachelt die Phantasie an, seine ‚unbegrenzten Möglichkeiten‘ zu erschließen, weckt den Willen, die dünn besiedelten Räume zu füllen, die Wildnis zu eröffnen“ (ebd.: 102). Diese Passage weist Parallelen zur nationalsozialistischen „Lebensraum“-Ideologie auf, da auch damals schon die Gebiete im Osten Europas für die „Raumnot“ der Deutschen erschlossen

Tab. 1. Die europäische Landwirtschaft nach Ländern und Ländergruppen (1957, Mill. Stück, 1000 t)

	Rinder	Schafe	Schweine	Weizen	Roggen	Gerste	Mais	Zucker- rüben ¹	Kartoffeln
Skandinavien	5,4	2,5	2,8	1 040	392	1 251	—	1 963	4 344
Großbritannien, Irland .	15,3	27,1	6,7	3 216	23	3 357	—	5 413	8 037
Belg., Niederl., Dänem..	8,7	0,7	9,1	1 430	938	3 033	—	7 604	7 741
Frankreich	17,8	8,4	7,7	11 020	474	3 677	—	10 628	14 949
Deutschl. Bund.-Rep. ..	12,0	1,1	15,5	3 869	3 838	2 509	16	9 039	26 488
Sowj. Zone ..	3,8	2,1	7,9	.	.	.	.	4 864	.
Schweiz, Österreich ...	3,8	0,4	4,2	887	395	443	150	1 560	4 446
Tschechoslowakei	4,1	1,3	4,8	1 541	1 050	1 408	385	4 585	9 635
Polen	8,3	4,2	11,6	2 121	6 553	1 239	.	6 339	38 100
Italien	8,4	8,6	3,9	8 450	92	296	3 465	6 170	3 158
Spanien, Portugal	3,0	16,3	6,0	5 129	757	1 771	1 101	2 500	5 035
Atlantländer	3,9	24,5	0,2	2 436	—	1 257	234	.	260
Südosteuropa	6,9	12,5	8,7	7 460	842	1 860	8 232	5 961	4 730
Griechenland	1,0	9,1	0,6	1 600	49	254	250	—	444
Türkei	11,5	28,0	0,0	8 450	700	3 600	858	2 331	1 100
Ägypten .....	.	.	.	1 467	.	13	1 656	.	235
Europa u. Mittelmeer ..	113,9	146,8	89,7	60 116	16 103	25 968	16 347	68 957	128 702
Europa	98,5	94,3	89,5	47 763	15 403	21 098	13 599	66 626	127 107
USA	95,2	30,8	52,2	25 238	674	9 378	84 650	13 712	10 717
Welt (ohne UdSSR)....	799,0	786,0	337,3	160 000	20 800	72 800	153 000 ²	87 060	157 000 ²
UdSSR	70,4	129,9	56,4	.	.	.	.	31 500	.

¹ z.T. Zahlen von 1956 ² unsichere Schätzung

Abbildung 4: Die Sonderstellung der Sowjetunion. Quelle: Hinrichs, 1959: 12.

sen werden sollten. Dies wurde auch in den nationalsozialistischen Erdkundebüchern thematisiert: „Das deutsche Volk ist ein ‚Volk ohne Raum‘. Es lebt dichter zusammengedrängt als die meisten anderen Völker der Erde“ (Fox & Griep, 1942: 26 f.). Wo die Sowjetunion nicht als Feindbild oder potentieller Lebensraum dargestellt wird, ist doch ihre Ausgrenzung zum Rest der Welt präsent. Die isolierte Stellung der Sowjetunion, im Vergleich anderen Staaten und als nicht-zugehörig zum europäischen Kontinent, wird beispielsweise auch in neutral scheinenden Tabellen und Abbildungen suggeriert (siehe Abbildung 4).

6.3 Rassismus

Rassistische Darstellungen in westdeutschen Erdkundes Schulbüchern der Nachkriegszeit waren zwar nicht so stark ausgeprägt wie im Nationalsozialismus,

in der BRD, auf die Rassenkunde und damit auf die sogenannten minderwertigen Rassen, die im eigenen ‚Volkskörper‘ zu finden sind:

„In den vergangenen Zeiten sind immer mehr Angehörige uns völlig fremder Rassen in unser Volk eingedrungen, vornehmlich die Juden; sie arbeiteten dahin, es [das deutsche Erbe] allmählich, aber sicher zur zerstören. Wir wollen uns dieses Fremdkörpers erwehren; denn wir haben nichts gemeinsam mit ihnen. Sie kamen aus einem anderen Lande, sind von anderer Art als wir und haben nicht unsere Geschichte erlebt. „Blut und Boden“ aber sind die sicheren Grundlagen eines Volkes“ (Hinrichs, 1939a: 2).

Dabei wurden Juden, aber auch Sinti und Roma als ‚Parasiten‘ dargestellt, die „das Staatsleben ihrer Wirtsvölker [vergifteten]“ (Jantzen, 1939a: 41). Solche sozi-

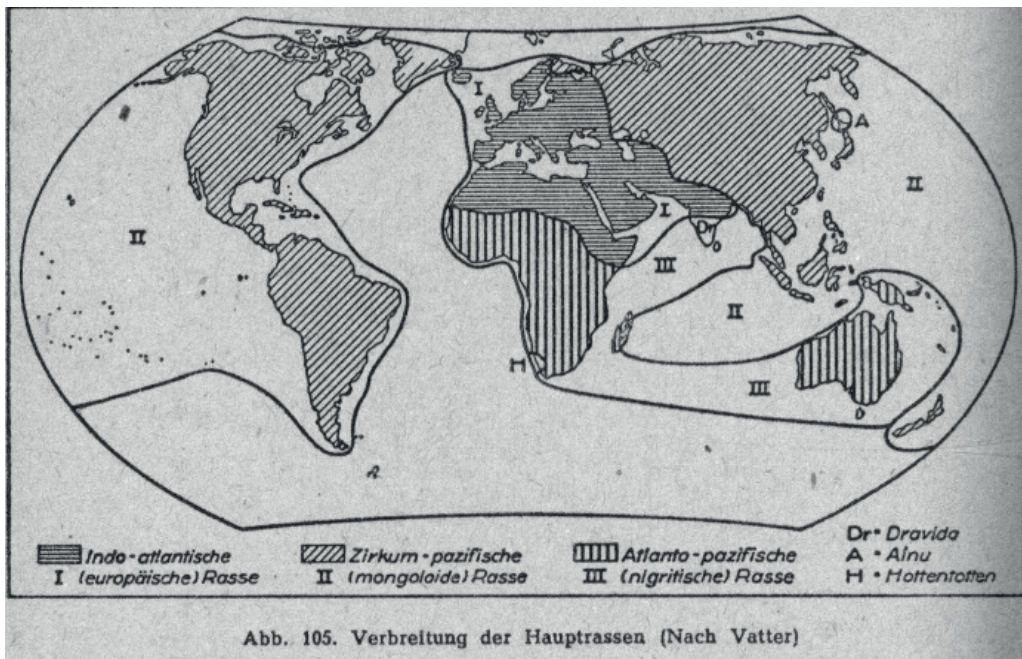


Abbildung 5: Verteilung der „Menschenrassen“ global. Quelle: Fox, o. J.: 138.

aber dennoch gerade in der Thematisierung nicht-europäischer Kontinente und Länder durchgehend vorhanden. Der nationalsozialistische Rassismus konzentrierte sich in Erdkundes Schulbüchern, anders als

aldarwinistischen Passagen dienten dazu, antisemitische Einstellungen von Schüler*innen zu fördern und Verständnis für die eigene politische Agenda – die Bereinigung des Volkskörpers durch Genozid – zu

schaffen. Im Nationalsozialismus wurden bei der Thematisierung anderer Länder auch andere „minderwertige“ Rassen besprochen; dabei wurde grob zwischen der ‚europäischen‘, ‚mongoloiden‘ und ‚nigritischen‘ Rasse unterschieden (siehe Abbildung 5).

Die Erdkundes Schulbücher der frühen BRD waren von der Rassenkunde und damit auch von ihren antisemitischen und antiziganistischen Inhalten weitgehend befreit. Dennoch wurden bei der Behandlung nicht-europäischer Erdteile weiterhin Begriffe wie „Rasse“ (als biologische Kategorie) und „Volk“ bzw. „Völker“ verwendet. Insbesondere die Darstellung Afrikas und seiner Bevölkerung ist in den westdeutschen Erdkundebüchern nicht nur kolonialistisch, sondern auch offen rassistisch geprägt. Wie schon in der Kolonialgeographie des Nationalsozialismus wird die afrikanische Bevölkerung als „wenig entwickelte Eingeborenenbevölkerung“ beschrieben, die der „kulturell hochstehenden weißen Herrschaft“ gegenübersteht (Hinrichs, 1959: 41). Dabei sind die Afrikaner*innen „unersetzlich, wenn es sich um schwerere körperliche Arbeit in tropischen Gegenden handelt“ (ebd.). Die Argumentation ist immer noch stark kolonialistisch gefärbt; auffallend ist, dass die westdeutschen Erdkundes Schulbücher betonen, dass die Afrikaner*innen hierbei nicht als Arbeitskräfte ausgenutzt werden, sondern ihre geistige und soziale Welt erhalten bleibe. Hier sind zahlreiche Kontinuitäten aus dem Nationalsozialismus erkennbar: der „Weiße“ als „Herr“ und der „Schwarze“ als „Arbeiter“ und damit einhergehend die „Höherstellung“ der „weißen Rasse“ und „Herabsetzung“ der „schwarzen Rasse“. Wie schon in der Kolonialgeographie des Deutschen Reichs soll in den Kolonien keine Ausbeutung stattfinden, sondern eine ‚Win-Win-Situation‘

entstehen. Das wird nochmals an dieser Textstelle deutlich: „Der Weiße leistet die geistige Arbeit, er hat die Aufsicht und Leitung“, während die Afrikaner*innen im Gegenzug „die körperliche Arbeit [...] ableisten müssen. Die „Weißen“ sind dafür „gerecht [...] [und müssen] für den Eingeborenen sorgen. Dann ist dieser willig, arbeitsam und anhänglich“ (Hinrichs 1951: 29). Es herrscht, wie bei den Nationalsozialisten, eine klare Rollenverteilung; begründet wird dies unter anderem durch die intellektuelle Unfähigkeit der afrikanischen Bevölkerung, da „der Neger [niemals] von sich aus imstande [wäre], eine Pflanze anzulegen. Es gehört dazu die Planung auf weite Sicht und die wissenschaftliche Arbeit des weißen Mannes“ (ebd.). Die Afrikaner*innen werden als hilflose Menschen beschrieben, welche die „Führung der Weißen“ benötigen:

„Afrika braucht zum mindesten aber noch für Jahrhunderte den Weißen als Helfer und Lehrmeister, als Bekämpfer der Seuchen und Krankheiten, als Wissenschaftler und Techniker auf allen Gebieten. Europa benötigt auch den Schwarzen, seine Arbeitskräfte [...], denn ohne sie könnte der Europäer nicht die Schätze des tropischen Erdteils heben [...]. Europa und Afrika sind aufeinander angewiesen“ (ebd.: 70).

Die oben beschriebene Rollenbeschreibung von Herr und Arbeiter und damit von bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen soll dadurch gefestigt werden, dass die „schwarze Rasse [...] auf die ungelernen Berufe beschränkt [werden soll]“ (ebd.). Die rassistische Unterdrückung der afrikanischen Bevölkerung durch die Europäer*innen wurde somit durch die westdeutschen Erdkundes Schulbücher der Nachkriegszeit befürwortet.

7. Diskussion

Der Geographieunterricht war, wie die

Schulbuchanalyse zeigte, im Nationalsozialismus wie auch in der BRD der 1950er wie 1960er Jahre ein wesentliches Instrument zur Etablierung und Stabilisierung aktueller politischer Herrschaftsverhältnisse. Dabei wurde das Fach von seinen Vertreter*innen vor, während und nach dem Nationalsozialismus in den Dienst einer „völkischen“ und „nationalen“ Erziehung gestellt, um eine Aufwertung bezüglich Fächerkanon und Stundendeputat zu erreichen. Viele Themenschwerpunkte, die in nationalsozialistischen Erdkundeschulbüchern eine entscheidende Rolle spielten (wie beispielsweise die Heimat- und Rassenkunde), waren jedoch schon im Kaiserreich und in der Weimarer Republik Teil des (Erdkunde-)Unterrichts und wurden lediglich von den Nationalsozialisten aufgegriffen und radikalisiert umgesetzt.

Bei den Erdkundeschulbüchern der frühen BRD zeigte sich, dass in einigen Bereichen eine mehr oder weniger stark ausgeprägte Kontinuität nationalsozialistischer Anschauungen zu verzeichnen war, in anderen nicht. Themen, die in den westdeutschen Schulbüchern der 1950er und 1960er nicht mehr vorkamen, waren im Bereich der **Heimatkunde** (1. Kategorie) die *Großstadtfeindlichkeit* und damit verbunden die *Romantisierung des Bauerntums*. Die *Blut-und-Boden-Ideologie* wurde nicht mehr offenkundig vertreten, es gab jedoch Parallelen bei der Thematisierung der an Polen übergebenen Ostgebiete, bei denen eine starke Zugehörigkeit und Verwurzelung der Deutschen mit diesen Gebieten suggeriert wurde. Als besonders ausgeprägte Kontinuität waren in der ersten Kategorie die beschworene *Heimat- und Vaterlandsliebe* sowie der *Nationalstolz* zu erkennen. Durch das vertretene Prinzip des „vom Nahen zum Fernen“ fand eine patriotische Fixierung auf Westdeutschland statt. Bei der **Geopolitik** (2.

Kategorie) wurden die Japan und Italien sowie Frankreich, die USA und Großbritannien nicht mehr als *Verbündete bzw. als Feinde Deutschlands* dargestellt. Durch die Besetzung Westdeutschlands durch die Alliierten sowie dem verbesserten Verhältnis zum damaligen Erbfeind Frankreich wurde die *Mittellage Deutschlands* auch nicht mehr als Bedrohung gezeichnet. Deutliche Parallelen zum Nationalsozialismus sind jedoch bei der Darstellung der *Sowjetunion* als Feindbild und als Siedlungsoption (in Bezug auf die *Lebensraumnot*) zu sehen. Die Inszenierung als Feindbild ist durch die damalige politische Situation – den Kalten Krieg – erklärbar. Zudem erinnern die zahlreichen Ausführungen zum Verlust der Ostgebiete durch die Sowjetunion an die nationalsozialistischen Empörungen zum als ungerecht empfundenen *Versailler Vertrag*, durch den das Deutsche Reich ebenfalls große Gebiete im Osten abtreten musste. Damit wurde im Geographieunterricht vom Ersten Weltkrieg bis weit in die 1960er Jahre hinein ein revisionistisches Weltbild vermittelt. Die **Rassenkunde** als dritte Kategorie, insbesondere die *Rassenhygiene* sowie die Kennzeichnung von Juden, Sinti und Roma als minderwertige Rassen, ist in den westdeutschen Erdkundeschulbüchern nicht mehr zu finden. Allerdings werden gerade bei der Thematisierung nicht-europäischer Länder immer noch *rassistische und völkische Standpunkte* vertreten: Der weiße Europäer wird in vielen Passagen als „Herr“ über die schwarzen Afrikaner*innen dargestellt, die mit abwertenden Klischees (Faulheit, Dummheit, etc.) bedacht werden. Die **Wehrgeographie** (4. Kategorie) ist kein Bestandteil des Geographieunterrichts nach dem Zweiten Weltkrieg. Sowohl die Verherrlichung des *Soldatentums* als auch die an die Schüler*innen herangetragene *Wehr- und Opferbereit-*

schaft wurde aus den Schulbüchern der Nachkriegszeit getilgt. Am deutlichsten ist das nationalsozialistische Erbe in der **Kolonialgeographie** (5. Kategorie) auszumachen: Obwohl die ehemals deutschen Kolonien selbstverständlich nicht mehr von Westdeutschland zurückgefordert werden, ist gerade bei der Thematisierung Afrikas als wirtschaftlicher Nutzungsraum Europas eine Kontinuität nationalsozialistischer Anschauungspunkte festzustellen. Wie bereits beschrieben, werden die Deutschen bzw. die Europäer*innen immer noch als „Entdecker“ und „Führer“ dargestellt, die den armen, dümmlichen Einwohner*innen Fortschritt und Entwicklung als Austausch gegen deren Arbeitskraft bringen. Somit ist festzustellen, dass der Geographieunterricht der frühen BRD anscheinend keineswegs so unpolitisch war, wie er sich lange präsentierte. Dies ist nicht weiter verwunderlich, da in der Nachkriegszeit viele Schulgeograph*innen, die nationalsozialistische Positionen vertraten, weiterhin einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung des Geographieunterrichts hatten. Das Fach fungierte, sowohl im Deutschen Reich wie auch in der BRD und DDR, als Ideologievermittler.

8. Ausblick

Die Autorinnen dieses Artikels möchten durch diesen Artikel mit Blick auf die Vergangenheit einen Beitrag zur Zukunft des Faches leisten. Die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Geographiedidaktik, die insbesondere im Nationalsozialismus von totalitären, nationalistischen und diskriminierenden Strukturen durchzogen war, zielt dabei nicht auf ein kathartisches Erinnerungsappellativ, sondern auf das „Bewusstsein einer Gefährdung“ (Reemtsma, 2010: 9), die von einer scheinbar progressiven und demokratischen Normalität

ausgehen kann: Es geht darum aufzuzeigen, dass sich gesellschaftliche Grenzen und Normen stetig wandeln, und die Möglichkeit nie gebannt sein kann, dass erneut die Schule, der Geographieunterricht oder dessen Schulbücher an der Ausgrenzung und Unterdrückung von Minderheiten beteiligt sind. Und obwohl die BRD der Nachkriegszeit keineswegs mit dem Dritten Reich vergleichbar ist, kann und soll man nicht aufhören, nach den ‚kleinen Zeichen am Wege‘ zu suchen: Den nicht ganz so offensichtlichen, aber dennoch erkennbaren Beiträgen des Faches zur Stabilisierung bestehender Machtverhältnisse, wie sie auch in den Schulbüchern der Nachkriegszeit, aber auch in aktuellen gesellschaftlichen Diskursen zu bestimmen sind. Der Blick in die Schulbücher – ob historischen oder aktuellen – lohnt sich, um diese ‚kleinen Zeichen am Wege‘ ausfindig zu machen. Für Schulbuchautor*innen und –begutachter*innen können die in diesem Beitrag vorgestellten Ergebnisse eine Anregung sein, einen kritischen Blick gerade auf scheinbar unpolitische Inhalte – vor allem in Bezug auf die (Selbst-)Darstellung Deutschlands sowie auf kulturalisierende Zuschreibungen anderer Länder und deren Bewohner*innen – zu werfen.

Für die Arbeit mit aktuellen Schulbüchern im Unterricht bedeutet dies, dass Lehrer*innen gemeinsam mit Schüler*innen auf diesen Blickwinkel hinarbeiten können: Dass sie, nach Erich Kästner, ihren Schulbüchern auch gelegentlich misstrauen sollen, da diese „aus alten Schulbüchern entstanden sind, die aus alten Schulbüchern entstanden sind, die aus alten Schulbüchern entstanden sind“ (Kästner, 1969: 53). Durch die Auseinandersetzung mit Schulbüchern lernen sie, über die möglichen Zukunftspotentiale der Gegenwart nachzudenken. Eine solche Auseinandersetzung wäre, im Falle des Nationalsozi-

alismus und der Nachkriegszeit, kein wie so oft in der Schule praktiziertes erstarrtes Gedenken, sondern hätte ihren Bezugspunkt im Hier und Jetzt – zur Orientierung in unserer Gegenwart, zur Ausrichtung zukünftigen politischen Handelns (vgl. Welzer, 2010: 8). Das Nachdenken über eigene politische Handlungsspielräume verstärkt hierbei die Kraft zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen, zur Nicht-Konformität – und entspricht damit einer Erziehung zur Mündigkeit im Sinne einer Erziehung zum Widerstand. Durch den kritischen Blick in ihre Schulbücher können Schüler*innen einen ersten Schritt in diese Richtung gehen: Denn Mündigkeit besteht nach Conrady (1979: 103) darin, „Gegebenes, Vor-Geschriebenes, Vor-Ge-deutetes nicht einfach hinzunehmen, sondern es einem Frageprozeß auszusetzen, es in einem bewußten Dialog hineinzunehmen, in dem der Lesende fragende, diskutierende, widersprechende Gegenkräfte einsetzt“. Oder, um es mit Marx zu sagen: An allem ist zu zweifeln.

9. Literatur

- Banse, E. (1933). Landschaft und Volkheit als Kernbegriffe der Geographie, in: GA 34, S. 213-18.
- Benz, W. (2005). Demokratisierung durch Entnazifizierung und Erziehung. In: Informationen zur politischen Bildung (259), Deutschland 1945-1949, S. 29-40.
- Blänsdorf, A. (2004). Lehrwerke für Geschichtsunterricht an Höheren Schulen 1933-1945. Autoren und Verlage unter den Bedingungen des Nationalsozialismus. In: Lehmann, H. & O. G. Oexle (Hrsg.): Nationalsozialismus in den Kulturwissenschaften. Band. 1. Fächer – Milieus – Karrieren. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 273-370 (= Veröffentlichungen des Max-Planck-Instituts für Geschichte 200).
- Budke, A. (2016). Potentiale der Politischen Bildung im Geographieunterricht. In: Budke / Kuckuck (2016): Politische Bildung im Geographieunterricht. Franz Steiner Verlag. S. 11-26.
- Budke, A. (2010). Und der Zukunft abgewandt – Ideologische Erziehung im Geographieunterricht der DDR. Göttingen: V&R unipress.
- Conrady, K. O. (1979). Vom Lesen und seinen Schwierigkeiten. In: Gerd Stein (Hrsg.): Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Analysen und Ansichten zur Auseinandersetzung mit Schulbüchern in Wissenschaft, pädagogischer Praxis und politischem Alltag. Klett-Cotta, Stuttgart.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (2017): Bildungsstandards für das Fach Geographie für den Mittleren Bildungsabschluss mit Aufgabenbeispielen. 9. Auflage. Bonn.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1964). Gutachten zu „Osteuropa in der deutschen Bildung“ vom 16. März 1956, in: Kultusministerium Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Politische Bildung und Erziehung, Ratingen, S. 24-32.
- Dierkes, J. B. (2010). Postwar History Education in Japan and the Germanys. Guilty Lessons. London: Routledge (= Studies of the Weatherhead East Asian Institute, Columbia University 29).
- Dyroff, O. (1936). Gedanken zum Heimatkundeunterricht in der Unterstufe der höheren Schule, in: Zeitschrift für Erdkunde 4 (1936), S. 21-27
- Fuchs, E., Niehaus, I., & A. Stoletzki (2014). Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Göttingen: V&R unipress.
- Eickstedt, E. (Hrsg.) (1934). Die rassischen Grundlagen des deutschen Volkes, Köln.
- Flessau, K.-I. (Hrsg.) (1977). Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus, München.
- Furrer, M. (2004). Die Nation im Schulbuch. Zwischen Überhöhung und Verdrängung. Leitbilder der Schweizer Nationalgeschichte in Schweizer Geschichtslehrmitteln der Nachkriegszeit und Gegenwart. Hannover: Hahnsche Buchhandlung (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung 115).
- Griep, K. (1938). Die Heimatkunde im Erdkundeunterricht der Höheren Schule, in: GA 39 (1938), S. 415-421.

Zur (Dis)Kontinuität nationalsozialistischer Ideologien

- Griep, K. (1942). Die Bedeutung des Erdkundeunterrichts für die wehrgeistige Erziehung, in: GA 43, S. 174-181.
- Günther, H. F. K. (Hrsg.) (1930). Rassenkunde des deutschen Volkes, München.
- Hard, G. (2003). Die Disziplin der Weisswäscher. Über Genese und Funktionen des Opportunismus in der Geographie. In: Hard, G. (Hrsg.): *Dimensionen geographischen Denkens*. Aufsätze zur Theorie der Geographie Bd. 2. Osnabrück. S. 133-172.
- Harder, H. (1939). Der Erdkundeunterricht im Dienste der Wehrerziehung, in: Zeitschrift für Erdkunde 7, S. 159-168.
- Heck, K. (1934). Der Bildungswert der Erdkunde in der höheren Schule des nationalsozialistischen Staates, in: GA 35, S. 6-10.
- Heske, H. (Hrsg.) (1988). „... und morgen die ganze Welt ...“. Erdkundeunterricht im Nationalsozialismus. Gießen.
- Hinrichs, E. (1938). Die engere Heimat und Deutschland als Ausgangs- und Richtpunkt des Erdkundeunterrichts, in: Zeitschrift für Erdkunde 6 (1938), S. 573-583.
- Höhne, T. (Hrsg.) (2003). Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches, Frankfurt am Main.
- Jacobmeyer, W. (1992). Konditionierung von Geschichtsbewusstsein. Schulgeschichtsbücher als nationale Autobiographien. In: Gruppensdynamik 23/4, S. 375-388.
- Kästner, E. (1969). Ansprache zum Schulbeginn, in: Kästner, Erich, *Gesammelte Schriften*, Bd. 7: Vermischt Beiträge II, München/Zürich.
- Kestler, F. (2015). Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts. Grundlagen der Geographiedidaktik einschließlich ihrer Bezugswissenschaften. 2. Auflage. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1957). Richtlinien für die politische Bildung und Erziehung an den höheren Schulen. Erlass vom 7. August 1956, in: Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Politische Bildung in den Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen*, Ratingen, S. 19-32.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1986). Stoffplan für Erdkunde (1956), in: Bauer, L. (Hrsg.): *Erdkunde im Gymnasium*, Darmstadt, S. 106-110.
- Lasch, K. (1933). Der koloniale Gedanke in der Jugenderziehung, in: GW 1, S. 817-821.
- Lasch, K. (1934). Der koloniale Gedanke im Erdkundeunterricht, in: GA 35, S. 107-112.
- Leser, H. (1976). Deutschland – Aufteilung in Besatzungszonen 1945, in: ders. (Hrsg.): *Thematische Karten zur Welt von heute*. Teil IV – Bundesrepublik Deutschland/Deutsche Demokratische Republik.
- Marenbach, D. (1980). Das Lesebuch. In: H. Hacker (Hrsg.): *Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 69-86.
- Mattausch, R. (Hrsg.) (1881). *Siedlungsbau und Stadtneugründungen im deutschen Faschismus*, Frankfurt am Main.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Maywald, F. (1933). Die koloniale Forderung und die Erdkunde, in: GW 1, S. 601-604.
- Meissner, A. (2009). Die Nationalisierung der Volksschule. Geschichtspolitik im niederen Schulwesen Preussens und des deutschsprachigen Österreich, 1866 bis 1933/38. Berlin: Duncker & Humblot (= *Quellen und Forschungen zur Brandenburgischen und Preußischen Geschichte* 38).
- Mönter, L. O. & A. Schiffer-Nasserie (2006): *Antirassismus als Herausforderung für die Schule. Von der Theoriebildung, zur praktischen Umsetzung im geographischen Schulbuch*. Frankfurt, Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, Pädagogik Band 955.
- Müller, T. (1936). Zur unterrichtlichen Behandlung Negerafrikas, in: Zeitschrift für Erdkunde 4, S. 817-822.
- Neidhart, K. (2004). *Nationalsozialistisches Gedankengut in der Schweiz. Eine vergleichende Studie schweizerischer und deutscher Schulbücher zwischen 1900 und 1945*. Frankfurt am Main: Peter Lang, (= *Menschen und Strukturen* 13).
- Passarge, S. (1924). *Politische Geographie, ihre Aufgaben und Grundlagen*, in: GA 25, S. 201-209.
- Pöggeler, F. (Hrsg.) (1985). *Politik im Schulbuch*. Bonn.

- Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (Hrsg.) (1925). Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schule in Preußens, in: Beilage zum „Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen“ 67, Heft 12.
- Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (Hrsg.) (1933). Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 75, Heft 18.
- Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volkswissenschaft (Hrsg.) (1940). Erziehung und Unterricht in der Volksschule. Amtliche Ausgabe des Reichs- und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung, und Volksbildung, Halle an der Saale. Breslau.
- Reemtsma, J.-P. (2010). Wozu Gedenkstätten? In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Zukunft der Erinnerung. Bonn (Aus Politik und Zeitgeschichte), S. 3–9.
- Rubinich, J. (1996). Der Stellenwert des Lesebuchs bei Lehrern und Schülern. Eine empirische Studie. Frankfurt am Main: Peter Lang (= Beiträge zu Geschichte des Deutschunterrichts 19).
- Rüesewald, K. & W. Schäfer: Rassenkunde im Erdkundeunterricht, in: GA 35. S. 529-531.
- Sandner, G. (1995). Die unmittelbare Nachkriegszeit: personelle, institutionelle und fachinhaltliche Aspekte 1945-1950, in: Wardenga, U. & I. Hönsch (Hrsg.): Kontinuität und Diskontinuität der deutschen Geographie in Umbruchphasen, Münster, S. 141-150.
- Schäfer, K.-M. (Hrsg.) (2007). Die politische Funktion der Geographie in der höheren Schule – vom Auf- und Niedergang eines Schulfaches nebst einem Vorschlag für die Zukunft. Aachen.
- Schramke, W. (1975). Zur Paradigmengeschichte der Geographie und ihrer Didaktik. Eine Untersuchung über Geltungsanspruch und Identitätskrise eines Faches. Göttingen.
- Schramke, W. (1978). Geographie als politische Bildung – Elemente eines didaktischen Konzeptes, in: Fichten, W., Schramke, W. & J. Strassel (Hrsg.): Geographie als politische Bildung, Göttingen, S. 9-46.
- Schultz, Hans-Dietrich (Hrsg.) (1980). Die deutschsprachige Geographie von 1800 bis 1970. Ein Beitrag zur Geschichte ihrer Methodologie. Berlin.
- Schuster, W. (Hrsg.) (1991). Der Erdkundeunterricht als Instrument der politischen Erziehung an Höheren Schulen im Nationalsozialismus. Eine Analyse unter besonderer Berücksichtigung von Kontinuität und Wandel im Lehrplänen und Schulbüchern in Österreich. Wien.
- Schwerendt, M. (2009). >Trau keinem Fuchs auf grüner Heid, und keinem Jud bei seinem Eid<. Antisemitismus in nationalsozialistischen Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien. Berlin: Metropol Verlag.
- Steiger, M. (1988). „... Mit den makellosen Waffen des Geistes...“ Nationalsozialismus in Literatur und Journalismus, in: Rathkolb, O., Duchkowitsch, W. & F. Hausjell (Hrsg.): Die Veruntreute Wahrheit. Hitlers Propagandisten in Österreich `38, Salzburg, S. 293-306.
- Stein, G. (1979). Von der Notwendigkeit und den Schwierigkeiten einer Versachlichung öffentlicher Schulbuchdiskussionen. In: Gerd Stein (Hrsg.): Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Stuttgart: Klett-Verlag.
- Wagner, J. (1950). Geographie und Schule, in: Deutscher Geographentag München 26.9.-2.10.1948. Tagungsbericht und wissenschaftliche Abhandlungen, Landshut, S. 53-61.
- Welzer, H. (2010). Erinnerung und Gedächtnis. Desiderate und Perspektiven. In: Gudehus, C. (Hrsg.): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Wieczorek, U. (1995). Zur Beurteilung von Schulbüchern. Augsburger Beiträge zur Didaktik der Geographie, Heft 10. Augsburg: Selbstverlag des Lehrstuhls für Didaktik der Geographie der Universität Augsburg.

10. Liste der untersuchten Schulbücher in zeitlicher Reihenfolge:

- Rohrmann, A. (Hrsg.). EvS für höhere Lehranstalten, 8. Heft: Kulturgeographie Deutschlands, Breslau 1932.
- Fox, Robert (Hrsg.). EUW für höhere Lehranstalten. Allgemeine Erdkunde, Hannover o. J.

Zur (Dis)Kontinuität nationalsozialistischer Ideologien

[wurde jedoch, abgeleitet aus den Inhalten, vermutlich zwischen der Machtergreifung Hitlers und dem Beginn des 2. Weltkrieges publiziert].

- Jantzen, Walther (Hrsg.): EvS, 1. Teil, 1, Klasse 1: Deutschland, Breslau 1938.
- Fox, Robert/ Griep, Kurt (Hrsg.): HuW, Band 1: Deutschland, Leipzig/ Berlin 1939a.
- Fox, Robert / Griep, Kurt: HuW, Band 7: Deutschland, Leipzig/ Berlin 1939b.
- Jantzen, Walther (Hrsg.): EvS, 2. Teil: Klasse 2: Europa, Breslau 1939a,
- Jantzen, Walther (Hrsg.): EvS, Teil 5: Klasse 5: Das Deutsche Reich, Breslau 1939b,
- Hinrichs: EfHS, 1. Teil: Deutschland und Niederlande, Belgien und Schweiz, Frankfurt am Main 1939a,
- Hinrichs, Emil (Hrsg.): EfHS, 3. Teil: Die außereuropäischen Erdteile und die Weltmeere I. Die Alte Welt und die Polargebiete, Frankfurt am Main 1939b,
- Hinrichs, Emil (Hrsg.): EfHS, 6. Teil: Die Erde als Lebensraum, Frankfurt am Main 1939c,
- Fox, Robert/ Kurt, Griep (Hrsg.): HuW, Band 8: Deutsches Volk und deutsches Land. Das Deutsche Reich und seine Stellung in der Welt, Leipzig/ Berlin 1940,
- Hinrichs, Emil (Hrsg.): EfHS, 7. Teil: Die staatliche und wirtschaftliche Gestaltung der Erde, Frankfurt am Main 1941,
- Fox, Robert/ Kurt, Griep (Hrsg.): HuW Band 5: Das deutsche Volk und sein Siedlungsraum in Mitteleuropa, Leipzig/ Berlin 1942,
- Jantzen, Walther (Hrsg.): EvS, 8. Teil: Klasse 8: Das Reich des Führers, Breslau 1942,
- Hinrichs, Emil (Hrsg.): EfHS, 2. Teil: Afrika, Frankfurt am Main/ Bonn 1951,
- Degn, Christian/ Eggert, Erwin/ Kolb, Albert/ Petersen, Johannes (Hrsg.): Seydlitz, Band 4: Deutschland und Europa, Hannover 1956,
- Schäfer, Wilhelm (Hrsg.): EfHS, Band 9: Kulturgeographie Deutschlands, Paderborn 1957.
- Hinrichs, Emil (Hrsg.): EfHS, Band 7, Die Wirtschaftsräume der Erde, Frankfurt am Main/ Berlin/ Bonn 1959.
- Degn, Christian / Eggert, Erwin / Kolb, Albert (Hrsg.): Seydlitz, Band 1. Deutschland. Hannover 1962.
- Kaiser, Josef / Ostermann, Wilhelm: Fahr mit in die Welt. Erdkundliches Arbeitsbuch. Band 3: Außereuropäische Erdteile. Deutschland und die Welt. Frankfurt am Main 1964.
- Hinrichs, Emil (Hrsg.): EfHS. Oberstufe in einem Band, Frankfurt am Main/ Berlin/ Bonn/ München 1965,
- Degn, Christian / Eggert, Erwin / Kolb, Albert

DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

ub | universitäts
bibliothek

Dieser Text wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt. Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

DOI: 10.17185/duepublico/77342

URN: urn:nbn:de:hbz:465-20230316-063938-5

Erschienen in: OpenSpaces 2019, Heft 1, S. 23 - 45



Dieses Werk kann unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 Lizenz (CC BY 4.0) genutzt werden.