



---

# Die Suche nach dem 'richtigen' Weg in der Erdkunde

## Einige Anmerkungen zum philosophischen Postmodernismus

**Jürgen Hasse**

### **Zitieren dieses Artikels:**

Hasse, J. (1994). Die Suche nach dem 'richtigen' Weg in der Erdkunde. Einige Anmerkungen zum philosophischen Postmodernismus. *Geographie und ihre Didaktik*, 22(3), S. 144-160. doi 10.60511/zgd.v22i3.354

### **Quote this article:**

Hasse, J. (1994). Die Suche nach dem 'richtigen' Weg in der Erdkunde. Einige Anmerkungen zum philosophischen Postmodernismus. *Geographie und ihre Didaktik*, 22(3), pp. 144-160. doi 10.60511/zgd.v22i3.354

## **Die Suche nach dem 'richtigen' Weg in der Erdkunde**

### **Einige Anmerkungen zum philosophischen Postmodernismus**

von JÜRGEN HASSE (Frankfurt/M.)

Die westdeutsche Wohlstandsgesellschaft befindet sich in einem tiefgreifenden Umstrukturierungsprozeß, der vor allem durch technologische Innovationen und die davon ausgehenden Wirkungen auf die (Selbst-)Organisation sozialer Netze und die Identität der darin lebenden Individuen in Bewegung gesetzt worden ist. Mit diesem Wandel stellt sich die Aufgabe, die dialektische Gestaltung gegenwartsbezogener und zukunftsöffener Lebensperspektiven zu durchdenken und auf humane Perspektiven abzutasten. Die meisten Diskurse um Postmoderne und Ästhetik sind in dieses Projekt einer ideengeschichtlichen Durchformung und Reflexion der Moderne eingeschrieben. Sie werden vor allem in der Philosophie, Wissenschaftstheorie, Soziologie und der Kunsttheorie seit etwa sechs Jahren geführt. Wichtige Themen am Rande der zentralen philosophischen Diskussion um das Ende der großen Erzählungen von der Idee des autonomen Subjekts, der Emanzipation und Aufklärung sind u.a.:

- Die **Entfremdung des Menschen** von seiner eigenen Natur, die besonders seit der Industrialisierung auf Menschen- und Gesellschaftsbilder eingewirkt hat (vgl. u.a. HORKHEIMER / ADORNO 1971; ZUR LIPPE 1987; ELIAS 1969).
- Die Auswirkungen der **Neuen Technologien** auf Konstitution des Subjekts, seine Selbstwahrnehmung und die Erfahrbarkeit gesellschaftlichen Handelns (vgl. u.a. HOLLING / KEMPIN 1988; ZIMMERLI 1988).
- Die Flexibilisierung und globale Vernetzung der **Ökonomie**, die über die Akkumulation von Geld und Macht die Ungleichheit der Lebensbedingungen lokal bis global verschärft – "Zweidrittelgesellschaft" (vgl. u.a. JESSOP 1986).
- Die **Beschleunigung** gesellschaftlicher Prozesse in ihren Auswirkungen auf das Unterscheidungsvermögen sowie die kulturelle Veränderung sozialer **Zeit** mit der Folge gravierender Synchronisations- und Koordinationsstörungen in nahezu allen Lebensbereichen (vgl. u.a. VIRILIO 1992; NOWOTNY 1989).
- Die Spannung von **Ästhetik** (i.S. von Aisthesis = Wahrnehmung) und Anästhetik (sowie Anästhesie als Prozeß) im Hinblick auf die Veränderung von Umweltbeziehungen auf die Möglichkeiten zu deren Reflexion (vgl. u.a. WELSCH / PRIES 1992; WELSCH 1993; MARQUARD 1989).

Die fünf Punkte tauchen weiter unten in teils expliziter Form in der Konkretisierung der Diskussion an Beispielen von Unterrichtselementen wieder auf<sup>1</sup>.

Mittlerweile wird auch in der Erziehungswissenschaft über Konsequenzen für den Umgang mit Menschen- und Gesellschaftsbildern nachgedacht, denn allein mit der rasanten Veränderung der Erfahrung, dem Übergang von Erfahrung in Erwartung und Illusion (vgl. MARQUARD 1986), geraten die Traditionen des Lehrens und Lernens in die Krise. Ob daraus ein konstruktiver Wandel erwächst, hängt von der Bereitschaft der Fachrepräsentanten ab, die sie tragenden Denkvoraussetzungen für veränderte Fragestellungen zu öffnen.

In seinem Beitrag "Die sogenannte 'Postmoderne' – Ein Paradigmenwechsel für die Erdkunde?" formuliert BIRKENHAUER seine Kritik an einigen meiner geo-

---

<sup>1</sup> Für lange Gespräche über Postmoderne und Erziehung danke ich meinem Freund Markus Waldvogel.

graphiedidaktischen Beiträge zur Postmodernismus-Debatte. Ich will mich mit einigen grundsätzlich wichtigen Fragestellungen in gebotener Kürze befassen, die sich aus dieser Kritik ergeben. Dabei werde ich kaum Kritik*details* thematisieren, denn es geht weniger um Aspekte der Diskussion, als um die Programmatik des philosophischen Postmodernismus, der von BIRKENHAUER in seinen Innovationspotentialen für die Didaktik der Geographie im großen und ganzen bestritten wird. Die mitunter lokaljournalistische Polemik der Schreibweise von BIRKENHAUER werde ich dabei auf meinen Beitrag nicht anwenden, sie gleichwohl als Metasprache thematisieren.

### **1. Worüber sprechen wir, wenn wir über etwas reden?**

Die von dem Schweizer Philosophen WALDVOGEL (1990) an den Anfang und Schluß eines Essays gestellte Frage "Worüber sprechen wir, wenn wir über etwas reden?" stelle ich als Leitfrage voran. Sie soll die Aufmerksamkeit schärfen – für das Verstehen des Anliegens des philosophischen Postmodernismus, aber auch für das Verstehen des Dissenses zwischen zwei verschiedenen Ansprüchen und Erwartungen an den Geographieunterricht.

BIRKENHAUERS Rezeption einiger im weitesten Sinne postmodernistischer Denkanstöße für die Geographiedidaktik kann allein deshalb nicht auf einem konstruktiv kritischen Wege gelingen, weil er sich der Idee des Postmodernismus und seiner Haltung gegenüber verschließt. Das kommt darin zum Ausdruck, daß er eine *Philosophie* nach Detailaussagen ausrastert. Er kann auf diesem Wege aber nur Segmente behandeln, nicht dagegen ein übergeordnetes Denkmuster. Diese (wissenschaftssprachliche) Methode ist ausschließend und begrenzend, vor allem aber nicht-kreativ. Damit wird der Geist des postmodernen Denkens ausgefällt und der konstruktiven Diskussion entzogen. Das zeigen zahlreiche Mißverständnisse, von denen ich zentrale herausgreifen und klären werde.

Die Rasterung ihrer inhaltlichen Struktur nach offenen Texten durch eine hermetische Rationalität der Begriffshygiene strebt nach einer 'Einbettung' suchender Gedanken in schon längst gefunden geglaubte Systeme von Antworten. Daß sich die den Antworten vorausgehenden Fragen längst verändert haben, gerät aus dem Blick. Die Antworten liegen für BIRKENHAUER in den aufge-

spannten Entwürfen des Faches, die in den letzten 10 bis 20 Jahren erarbeitet worden sind (vgl. S. 229).

Die zentralen fachlichen und metafachlichen Sätze und Denkformen fungieren als geschlossene Symbole, die sinnzerstörend werden, sobald sie das Unendliche auf Endlichkeit reduzieren und damit in ihrem Sinn die Idee verfehlen. SANER sagt: "Allein der Träger der Bedeutung darf die Abbrüviatur als Endliches sein, aber niemals die Bedeutung selber. Denn sonst simplifiziert die Reflexion und mit ihr das Symbol ..." (1993, S. 240). Die Zurückschnürung der offen konzipierten Symbolik einer Sprache, die nach 'Ausbrüchen' aus einer bestimmten Konvention sozial geregelter Praxis des Sprechens – also der Konstitution von Symbolen – sucht (vgl. LENK 1994, S. 28), zeugt von einer kommunikativen Störung: Im Sprechen über den Sinn eines Unternehmens (hier das Lehren und Lernen im Geographieunterricht) wird eine gesellschaftliche Ausgangsbedingung fiktionalisiert, die durch vielfältige Wandlungen längst gebrochen ist. Rede und Sprache fallen auseinander. In der Übersetzung dieser Denkbedingungen spricht der eine von Grenzüberschreitung, während der andere darüber redet, aber von Grenzsicherung spricht. In diesem Dissens liegt eine Differenz, eine Differenz im Denken über das Denken, das nicht ein So-Weiter und *Nach*-Denken zugleich sein kann. Die daraus erwachsenden Mißverständnisse sind nicht in erster Linie über Abstraktionen (an Begriffen, Theorien, Konzepten) zu klären, sondern eher über die emotionalen Bindungen an den Gebrauch von Abstraktionen. Wenn diese Bindungen die Bereitschaft zur Distanz abschnüren, wird (wissenschaftliches) Denken unfrei. SANER spricht von "versklavendem Denken", das oft auf höchstem Niveau mit Mitteln arbeitet, "die auch Qualitäten der Philosophie sind: mit Logizität und Stringenz, mit der Strenge der Begrifflichkeit, mit der Durchformung eines Wertes und mit wirklicher Substanz der Gedanken. Vielleicht ist es von großer Philosophie nur dadurch getrennt, daß es die Unabhängigkeit des Denkens nicht will" (1993, S. 268).

## 2. Postmoderne als Aporie

BIRKENHAUER bestreitet den aporetischen Charakter der Postmoderne (vgl. S. 222). Das darin zum Ausdruck kommende fundamentale Mißverständnis der gesamten Debatte um die Postmoderne will ich an diesem Punkt deutlich machen.

Postmoderne ist kein typischer Epochenbegriff, vielmehr eine Denkform der desillusionierten Kritik, die sich der Erkenntnismittel der Moderne bedient, ohne diese als geschlossene Denksysteme zu verwenden. Dabei greift sie auf historische Philosophien zurück (z.B. die Philosophie der Vorsokratiker, der Renaissance, die Naturphilosophie der Romantik, aber auch auf Kant). Wenn ich den aporetischen Charakter der Postmoderne als Moment der Moderne unterstreiche, so trifft dieser knappe Satz das zentrale Anliegen dieser Philosophie, die bei weitem nicht allein auf den französischen Philosophen J.-F. LYOTARD zurückgeht, sondern ein breites theoretisches Fundament auch bei Repräsentanten anderer Disziplinen hat, nicht nur in Frankreich (in der Philosophie z.B. neben LYOTARD: DERRIDA, VATTIMO, VIRILIO, SLOTERDIJK, WELSCH; in der Soziologie z.B. BAUDRILLARD, BELL, KAMPER; in der Architektur z.B. JENCKS, VENTURI, KLOTZ; in der Literatur besonders ECO, in der Erziehungswissenschaft z.B. WULF, LENZEN, KÖSEL).

Einige Anmerkungen zum Begriff der Aporie sind im Hinblick auf den verwendeten Kontext geboten. Eine Aporie ist eine Ratlosigkeit, Verlegenheit und Unwegsamkeit bzw. die Ausweglosigkeit (vgl. KLUGE 1989, S. 35), ein schwieriges Problem zu lösen (vgl. HERMANN 1983, S. 45). Es sind Widersprüche vorhanden, "die in der Sache selbst oder in den zu ihrer Klärung gebrauchten Begriffen liegen" (Dt. Universalwörterbuch 1989, S. 132). Da die Aporie des 'Innehalten-Müssen' in der Moderne sich als Störung im Sinne einer Schwelle in einem fließenden Strom der gesellschaftlichen Entwicklung präsentiert, ist an das Erkennen der Aporie zugleich die *Aufgabe der Durchdringung* der Unwegsamkeit gebunden. Diese Durchdringung ist aber nie leistbar im Sinne einer Überwindung, denn das (Nach-) Denken muß hinter der Entwicklung zurückbleiben, so daß die Aporie der Postmoderne stets nur eine Durchdringung dessen erbringen kann, was schon geschehen ist. Darin liegt ihre erste Aufgabe.

'Postmoderne als Aporie' möchte ich deshalb an die Bedeutung eines untergegangenen Wortes anschließen: 'Denkzeit'. Der Begriff steht für eine Zeit zum Denken und Bedenken, eine Bedenkzeit (OSMAN 1971, S. 68). Das Wort bedeutet aber auch einen denkwürdigen Zeitpunkt in der Geschichte, womit ein darin gemachter Abschnitt gemeint war, also eine Epoche. Die Mehrdeutigkeit, die das Wort im 19. Jahrhundert verschwinden ließ, birgt aber nun gerade einen *Erklärungsbeitrag*, denn in der Spannung zwischen 'Epoche' und 'Zeit zum Denken' liegt der Kern der philosophischen Reflexionen, die man unter 'Postmoder-

ne' zusammenfassen könnte. Das Projekt der Postmoderne gilt also dem Denken *über* die Epoche (die Moderne!) *in* der Epoche.

Ich will an dieser Stelle nicht die Aporien der Moderne als Denkaufgabe der Postmoderne rekapitulieren. Das habe ich in diversen Arbeiten, die von BIRKENHAUER nur sehr unvollständig rezipiert worden sind, getan (vgl. HASSE 1988, 1989, 1993.1 und 1993.2 sowie grundschulpädagogische Arbeiten, auf die hier nicht näher verwiesen wird). Anstattdessen will ich in einem Plädoyer für einen dissensorientierten Begriff der Pluralität der Rationalitäten wichtige Konturen der Diskussion herausstellen, zumal BIRKENHAUER gerade diesen Punkt als ungeklärt betrachtet. Aus Platzgründen muß ich aber auch hierzu auf zwei eigene fachbezogene bzw. fachrelevante Monographien verweisen, die den Kontext weiter fassen (vgl. HASSE 1993.1 und 1993.2).

Mit dem Prozeß der Modernisierung der westlichen Wohlstandsgesellschaften haben sich die Rationalitäten der Teilsysteme vervielfacht und komplexer gestaltet. Ihre Sinnprovinzen sind voneinander getrennt, weil die Struktur eines Systems bzw. die Rationalität, in der es kommuniziert, ihre je eigene Logik erzeugt. Vitale Fragen des Lebens finden deshalb *viele* Antworten, die jeweils für sich beanspruchen können, 'richtig' zu sein, 'richtig' im Sinne einer Privatlogik, die vom common sense getragen wird.

Ein fachliches Beispiel zur Geographie des Freizeitverhaltens: Die sozialen Spannungen und Probleme, die die ortsansässige Bevölkerung mit einer hohen Touristendichte reklamieren mag, stellen sich in der autochthonen Sicht (und in diese sich schon *mehrere* Rationalitäten eingelagert) im epistemologischen Sinne als 'wahr' dar. Gleichmaßen 'wahr' sind aber auch die Begründungen, die das Handeln und Verhalten (a) von Touristen betreffen (die Freizeitsoziologie liefert einen breiten hermeneutisch ausgeleuchteten Hintergrund zur Erklärung des 'Sinns' vom Reisen, der sich unabhängig von Folgeschäden im Fremdenverkehrsraum legitimiert), (b) von Bauunternehmen und Investmentgesellschaften oder (c) von Reiseunternehmen.

Ich will das noch abstrakte Beispiel an Unterrichtselementen (Klasse 10-12) illustrieren und darin das erkenntnistheoretisch-methodische Moment herausstellen. Dabei gehe ich von idealen Bedingungen des Lehrens und Lernens aus und setze voraus, daß der Schulort zugleich "Ort des Geschehens" ist. Will Geo-

graphieunterricht Lebenswelten von Ortsansässigen erfahrbar machen, braucht er mehr als Texte, Karten und andere Medien:

**1. Die Lernenden formulieren in einem heuristischen Verfahren individuell die erwarteten Problemprofile** der ortsansässigen Bevölkerung. In diese Definitionen gegen sowohl rationale (im Verständigungsprozeß durch Dritte nachvollziehbare und begründbare) Argumente ein als auch irrationale (deren Verstehen Dritten verborgen bleibt).

Die Lernenden stellen im Plenum die antizipierten Problemumkreisungen vor; Nachfragen sind erlaubt, Kritik nicht; es geht allein um die Erfahrung unterschiedlicher rationaler und irrationaler Perspektiven im Denken und Fühlen. Das Problem des vernetzten Lernens stellt sich damit bereits auf der Ebene der Annäherung als Widerstreit, also in beträchtlichen Anteilen als unlösbar dar. Mögliche Trampelpfade der Verständigung und des Konsenses werden ebenso spürbar wie Aporien. Humanität als Prinzip und Metaziel jeder Kommunikation gebietet die Schonung gegenüber dem Fremden – nicht zuletzt im Eigenen.

**2. Die sich anschließende Suche nach Erkenntniswegen folgt zunächst den selbst gelegten Spuren** der Pluralität, die in den sozialen Standorten in die Netze der örtlichen Lebenswelt eingeflochten sind. Die Wahl der Erkenntnismethoden trägt dieser Pluralität und imaginären Vernetzung Rechnung und führt zum Beispiel zu dem folgenden Verfahren.

a) Mit den Bewohnern des Ortes werden **offene Gespräche** geführt, die **erste Einblicke in deren Wahrnehmungsweisen** vermitteln. Die Lernenden bewegen sich damit in einer Gemengelage der Rationalitäten, die in der Vernetzung objektivierbarer lokaler Prozesse mit subjektiven Lebensgeschichten geborgen sind (jeweils in der Spannung zwischen Besonderem und Allgemeinem!). Sie begegnen aber auch Irrationalismen (nicht begründete Abwehr Fremder z.B.). 'Der Ortsansässige' mit 'dem' Problem existiert nicht. Im sozialen Leben mischen sich die individuellen Standorte in Geschichten (Lebens- und Sachgeschichten), wie die Figuren in einem Bühnenbild, dessen Symbolik dem Schauspiel nie ganz genügt – stets tentativ bleibt und von Irrtum und Scheitern bedroht ist.

Diese erste methodische Annäherung sensibilisiert für das Plurale als Form sozialer Wirklichkeit und imprägniert gegen Einheitserklärungen.

b) Vor diesem Hintergrund der Weckung von Achtsamkeit und einer Haltung der Schonung (wodurch zugleich die eigenen Sichtweisen bestätigt und persönliche Sicherheit wie Selbstvertrauen geschaffen werden) erarbeiten die Lernenden einen methodischen Ansatz zur Durchführung **problemorientierter Interviews** mit Repräsentanten von Interessengruppen (Vermieter, Einzelhändler, Museumsleiter, Naturschutzverband, aber auch mit Vertretern jener Bevölkerungsgruppe, die nicht am Tourismus partizipiert) und mit Amtsträgern (Bürgermeister, Gewerbevereinsvorsitzender u.a.). Die Interviews sollen die den pluralen Rationalitäten zugrundeliegenden Interessen und Sprachspiele heraus Schälen, dabei aber auch 'störende' Irrationalismen sichtbar machen:

- Was will der Hotelier X, und wie kommentiert er die Klagen von Bewohnern angesichts von Verkehrslärm, überhöhten Preisen und 'Überfremdung'?
- In welchen Gesprächsmomenten werden die Interviewpartner ärgerlich, wann reagieren sie emotional, ohne ihre Emotionalität begründen zu können?

Die Pluralität der Rationalitäten in der Rede *einer* Person (theoretisch vs. ästhetisch) wird in Ansätzen sichtbar. Neben begriffliche Klarheit und logische Transparenz des Arguments treten auch Abwehr, Aggression und freundliche Zustimmung. Auch diese Artikulationen können wahrheitsfähig sein, sofern sie kommunikativ nachvollziehbar gemacht werden. Bleiben sie im Dunkel, sind irrationale Momente virulent, die auf spezifische Problemverarbeitungsstrategien verweisen können (z.B. Verdrängung). Sie können in ihrem sozialen Sinn aufgeschlossen werden, wenn sie nicht allein im Besonderen liegen (etwa der Biographie des Sprechers). Hier wird deutlich, daß im Sinne eines fächerübergreifenden Unterrichts (Projektorientierung) die Kompetenzen der Gesprächsführung (Interview) sowie der Gesprächsanalyse aufgebaut werden müssen (z.B. im Rahmen des Deutschunterrichts).

c) Eine **Zeitungsanalyse** bietet Aufschluß über inhaltliche Profile der öffentlichen Präsentation eines Gegenstandes. In der Auswertung der lokalen Berichterstattung können meinungsbildende Erklärungsmuster und Argumentationsschablonen erfaßt werden, die als Rationalität und Irrationalität in die Netze der Lebenswelt einwandern. Auch in der Berichterstattung lassen sich plurale Rationalitäten aufspüren, die einerseits an Orte gebunden sind (Orte der Interessen und Orte der Topographie), andererseits aber auch (konstruktivistisch) auf den Wandel dieser Orte Einfluß nehmen.

d) Die Erträge aller Ergebnisse machen deutlich, daß **des einen Problem des anderen Weg ist und dem Dritten nichts bedeutet**. Diese Spuren im lebendigen Wandel durch die komplexen Systeme eines Dorfes laufen zum einen zu Hauptschlagadern der Ereignisse zusammen und verlieren sich zum anderen im Sande der Belanglosigkeit. Die Befunde, die als Resultate einer offenen Suche *gefunden* werden und nicht von der vorgegebenen Erklärungsstruktur (und -rationalität) der Geographie als Bezugswissenschaft ausgehen, sondern – mit wissenschaftlich-denotativen Erkenntnismitteln – *gesucht* worden sind, bergen nun eine Fülle von Fragen, die an die Geographie zu richten wären, aber nicht *allein* an die Geographie, denn sie bietet aus ihrem Theoriehorizont wiederum nur eine theorieimmanente, eingegrenzte Sichtweise und Rasterung der Welt an. Germanistik und vor allem Philosophie, die ich als einen einzuklagenden Gestus des Denkens alles Fächer betrachten möchte, spielen begleitend-untermauernd eine wichtige Rolle.

Die folgenden Fragen könnten sich anschließen: Wie erleben die Menschen in einem Fremdenverkehrsort (die Ortsansässigen und die Touristen) die soziale Zeit an einem Ort? Was zeigt ihnen der Ort von sich? Wo sind die 'blinden Flecken' in der Reflexion lokaler Ereignisketten und welchen Sinn hat das Wegsehen? Wie wirken die Strukturen des Allgemeinen (Politik, Ökonomie, Kultur etc.) auf die aktuelle Situation am Ort ein? Wird das Dorf als soziale Gemeinschaft vor allem dann 'heimatfähig', wenn es sich selbst keine großen Problemanalysen aufbürdet?

Didaktische und mediendidaktische Reflexionen des Lehr- und Lernprozesses werden als Folge der erkenntnistheoretisch offenen Profilierung des Unterrichts unabdingbar: 'Welche Fragen sind den Lernenden zumutbar?' 'Was will Geographieunterricht im Sinne von "Raumverhaltenskompetenz" konkret vermitteln' – eine Frage, die immer wieder neu gestellt werden muß, denn die Definition von KÖCK (vgl. z.B. 1989, S. 16 f) kann aufgrund ihrer hierarchischen Position im Lernzielsystem keine unmittelbare Entscheidungshilfe im didaktischen Handeln bieten. Im einen Falle kann eine Sensibilisierung für die Entfremdung vom eigenen Selbst Raumverhaltenskompetenz vermitteln ('Was verbindet mich noch mit der vorfindbaren Natur? Was erscheint mir als Natur?'), im anderen Falle die Differenzierung von methodischen Qualifikationen zur Erschließung empirischer Zugängen zur sozial konstruierten Wirklichkeit oder schließlich die Bewußtmachung der eigenen Umweltwahrnehmung und der darin wirksamen blinden Flecken (Anästhetik): 'Was wird nur diffus oder gar nicht wahrgenommen,

und welche Gründe hat eine "Weghörgrammatik" (WALDVOGEL)?' Der Diskurs ist dialektisch in das Verhältnis zwischen Subjekt und Gegenstand des Lernens eingeflochten.

Zurück zur Ausgangsfrage des Dissenses über die Bedeutung der Pluralität der Rationalitäten in der Planung des Unterrichts. Epistemisch 'wahr' sind alle Aussagen, weil "das Wahrsein in irgendeiner Weise von unserem Fürwahrhalten abhängig ist" (KÜNNE 1991, S. 122). Gleichwohl muß unterschieden werden können, was am Fürwahrhalten strukturell erzwungen ist (Rollenkonflikte, Erfolgswänge etc.). Und – nicht immer glauben die Menschen, was sie sagen, halten also nicht für wahr, was sie als 'Fürwahrhalten' ausgeben. Auch für die 'Hebung' solcher inneren Widerstreite bietet das Beispiel Ansatzpunkte. WELSCH versteht unter dem Wahrheitsanspruch nicht mehr, "als daß man für eine Aussage Haltbarkeit (ein Stück weit und eine Zeitlang wenigstens) beansprucht" (1991, S. 1131). Der Wahrheitsanspruch stützt sich dabei auf die jeweils bestimmende Rationalität bzw. die Gemengelage systemtheoretisch relevanter Rationalitäten. Die Analyse nach Kriterien der Rationalität ist unentbehrlich, aber doch um den Blick auf jenes Denken zu erweitern, das sich der Begründbarkeit entzieht. Die Spannung zwischen Kognition und Emotion kommt hierin zum Ausdruck. Sie wird weiter unten noch einmal aufgegriffen.

Die Reflexion regionaler (Konflikt-) Situationen gerät angesichts der Unmöglichkeit, eine wahre *Gesamtaussage* treffen zu können, dann in die Gefahr der hegemonialen Zerstörung des in jeder regionalen (Konflikt-) Situation liegenden Dissenses, besonders wenn sie sich als Wissenschaft (Leitrationalität) im Sinne einer hierarchischen Überordnung im Verhältnis zu anderen Rationalitäten begreift. Diese Gefahr ist aber nicht an Wissenschaft schlechthin gebunden. Zum Beispiel dann *nicht*, wenn sie nach hermeneutischen Prinzipien verfährt, also sich eher als selbstreferentielle Erkenntnismethode, denn als Fundus 'richtiger' Aussagen über die Wirklichkeit definiert. Ihre Aufgabe bestünde im ersteren Falle darin, über transversale Analysen "die Kommunikation abgeschotteter Rationalitäten wieder in Gang zu bringen" (WELSCH 1991, S. 1114) – im Hinblick auf Geographieunterricht das Denken an den Grenzen der analysierten Rationalitäten aufzuweichen, die den sozialräumlichen Wandel vermitteln.

Das haben auch die skizzierten Unterrichtselemente deutlich gemacht. Die Grenzen der Rationalitäten verlaufen nicht nur quer zur Standortfindung in einem *besonderen* (lokalen) und zugleich *allgemeinen* (strukturellen) Prozeß des Wandels in einem Ort, sie verlaufen auch *innerhalb* dieser Standortfindungen,

und sie sind mit oft nur schwer faßbaren Irrationalismen verwunden, die dem Rätsel der Biographie anheimfallen. Raumverhaltenskompetenz schließt in diesem Sinne nicht zuletzt 'Humanität' als praktizierte Form der Schonung des Fremden ein – in der Erkenntnishaltung und im Urteil. Zur Erweiterung fachdidaktischer Sensibilitäten um die stärkere Reflexion des dialektischen Verhältnisses zwischen 'harten' und 'weichen Kognitionen', die sich an diesen Grenzen durchdringen, bedarf es der Ausschöpfung fachlicher Traditionen bei gleichzeitiger Fortschreibung ihres Aussage- und Erklärungsvermögens.

### 3. Auf dem richtigen Weg?

Die Frage, ob sich die Geographiedidaktik in den letzten 10 bis 20 Jahren auf dem richtigen Weg befunden hat, vermag ich nicht mit der gleichen Eindeutigkeit zu beantworten wie BIRKENHAUER (vgl. S. 229). Anstelle vorschneller Rückgriffe auf bewährte Traditionen möchte ich auf Verlangsamung und dialektische Reflexion unserer Denkvoraussetzungen setzen. In diesem Plädoyer kommt im übrigen wiederum ein zentrales Denkmotiv der gesamten Postmodernismus-Debatte zum Ausdruck. Die erziehungswissenschaftlichen Metaziele 'Aufklärung' und 'Emanzipation', die auch für den Geographieunterricht bindend sind, machen uns mit Nachdruck auf diese Aufgabe aufmerksam. Wenn die von den Gesellschaftswissenschaften, der Technik- wie der Naturphilosophie angestellten Reflexionen über das Hier und Heute zutreffen, dann können wir nicht an den Zieldefinitionen von 'Aufklärung' und 'Emanzipation' festhalten, wie sie uns seit der Bildungsreform der früher 70er Jahre vertraut geworden sind, denn heute kann es weder Aufklärung noch Emanzipation in einem *universalistischen* Sinne geben.

Aus der Diversifizierung und Differenzierung der Systeme wie ihrer Rationalitäten resultierte die von HABERMAS diagnostizierte "Neue Unübersichtlichkeit", die heute das Manövrieren in den gesellschaftlichen Strukturen schwer macht. Wir können nur noch versuchen, von Fall zu Fall zwischen den Strukturen des Allgemeinen und den Collagen des Besonderen zu vermitteln. Damit werden auch Aufklärung und Emanzipation bescheidener. Die Begrenzung ihrer Ansprüche auf die Erklärung lokaler Ereignisse (im großen, strukturellen Geschehen) rückt in den Mittelpunkt. Beide Metaziele binden sich neu ein in eine transversale Vernunft, die nach WELSCH (1991, S. 1144) zur Fähigkeit wird,

"sich inmitten dieser Pluralität [der unterschiedlichen Rationalitäten, Vf.] angemessen zu bewegen."

Die Revision geographiedidaktischer Theorien, Konzepte und Denkvoraussetzungen steht aber vor dem Hintergrund vielfältiger sozialer, ökonomischer und allgemein gesellschaftlicher Veränderungen der letzten 10 bis 20 Jahren noch aus. Einen Beitrag in diese Richtung sollten die beiden Tagungen an der THOMAS-MORUS-AKADEMIE erbringen ("Die Geographiedidaktik neu denken" im Jahre 1990 und "Vielperspektivischer Geographieunterricht" im Jahre 1991). Wer sich diesen 'frei' suchenden Diskursen auf der fachtheoretischen wie auf der erziehungswissenschaftlichen Metaebene der Geographiedidaktik mehr entzieht als zuwendet, mag leicht sagen, daß alles beim alten bleiben kann. Die Gründe für den Dissens bleiben so unklar. Nicht die Frage, ob Humanität, demokratisches Umgehen miteinander, rationales Denken und kritisches Beurteilen "tragende Positionen in der Erdkunde" sein sollen (vgl. BIRKENHAUER, S. 228), steht im Mittelpunkt, sondern der Dissens um die Dechiffrierung von Symbolen. Der Diskurs in der Geographiedidaktik hätte also im Zuge einer Neubestimmung dessen, was 'Aufklärung' und 'Emanzipation' heute heißen könnte, eine historisch sensible Begriffs- und Zielrevision zu erbringen, die Bedeutungen eines Symboles zu aktualisieren und für weiteren Wandel offenzuhalten, denn "wir erfassen offenbar nicht nur die Wirklichkeit mit der Sprache, sondern die Wirklichkeit ist für uns in gewissem Sinne auch eine sprachlich verfaßte oder durch den Symbolgebrauch imprägnierte, identifizierbare, gleichsam konstituierte Wirklichkeit" (LENK 1994, S. 55).

Auch im Rückblick auf Unterrichtselemente zeigt sich, daß der Betrachter keine endgültig distanzierte Position einnehmen kann. Er ist immer schon (mindestens potentieller) Teilhaber an der analysierten Situation (als Nutznießer, als Opfer ...). Der Sprecher ist nie das autonome Subjekt seiner Rede. Er ist stets ge- und verfangen von und in den Netzen kommunikativ konstruierter Wirklichkeiten. Dieser Struktur tragen die knapp illustrierten Methoden Rechnung, indem sie das Spiel der eigenen und fremden Bilder im Wandel der Bewegung von Wirklichkeit in den Blick nehmen.

Die in der Postmodernismus-Debatte geschärfte Achtsamkeit gegenüber der Pluralität von Rationalitäten und der Schonung des Dissenses führt uns schließlich auf eine weitere zentrale Wertkategorie der Postmoderne: 'Humani-

tät', die ja auch BIRKENHAUER als ein zentrales Fundament des Lehrens, Lernen und sozialen Miteinander unterstreicht. Trotz aller Zustimmung zu einem abstrakten Wert müssen wir aber erinnern, daß die praktischen Bedeutungen für eine Realisierung von Humanität im Lernprozeß gerade in der Geographiedidaktik (etwa im Gegensatz z.B. zur Grundschulpädagogik) *nicht* konsequent geklärt sind. Im Rückenwind von Wissenschaftsorientierung des Geographieunterrichts ist der schonende Blick auf die innere Verfassung des Menschen vernachlässigt worden (besonders im Hinblick auf das Leib-Seele-Verhältnis, vgl. dazu SCHMITZ 1992). Wird Humanität im Umgang mit Kindern und Jugendlichen nicht dann verfehlt, wenn rationales Handeln einem Lernenden in erster Linie dann zugestanden wird, wenn er sachbezogen begrifflich und analytisch rekonstruierbar zu argumentieren in der Lage ist – etwa im Sinne KÖCKs Methodologie des Geographieunterrichts (vgl. 1991)? Schlägt dann nicht letztlich auch die Modernisierung der Erdkunde als *soziales* (!) Projekt fehl?

Der Einfluß der Emotionalität wird oft als irrational am Rande des Lernprozesses plaziert, negativ bewertet oder/und als pädagogische Aufgabe "ins Aus" definiert. Aus der epistemologischen Emotionstheorie, die von einem 'reflexiven Subjekt' ausgeht, wissen wir jedoch, daß Emotionen "bewußtseinsfähige Zustände 'selbst'-bezogener Wertungen (SCHEELE 1990, S. 8) sind und als solche auf das kognitive Denken evaluierend einwirken. Emotion wie Kognition sind reflexiv verarbeitungsfähig. Die Grenze zwischen Kognition und Emotion beginnt damit zu schwimmen. SCHEELE geht deshalb generell von einer kognitiven Verfassung menschlicher Kommunikation aus. Sie verankert auf der präskriptiven Ebene 'warme' Kognitionen und auf der deskriptiven Ebene die 'kalten Kognitionen' (ebd., S. 23). Daß das Verstehen von Personen und ihren Handlungen letztlich nur im Ausgang von Gefühlen gelingen kann (WOLF 1993, S. 112), verweist uns auf die Brüchigkeit einer allzu streng vollzogenen Dichotomisierung von "Innen" und "Außen" (vgl. dazu z.B. PICHT 1992), von affektivem und kognitivem Lernen wie von Irrationalität und Rationalität.

In der Kunsterziehung wird vor diesem Hintergrund das Ästhetische (in das die Emotionalität eingeschlossen ist, vgl. ZUR LIPPE 1987) als *eine* Form der Rationalität diskutiert (vgl. OTTO 1990). Der evaluierende Einfluß der Emotionalität (als spezifische Form von Rationalität) auf den Entwurf sogenannter kognitiver Kommunikation wird ja gerade in den Polemisierungen BIRKENHAUERs, die eine reine Form der Emotion darstellen, überaus deutlich. Da

Emotionalität für die Konstitution des Menschen in seiner Natur fundamental ist, wäre ihr Stellenwert in der Organisation des Lernens (von Inhalten wie von Methoden) längst überfällig. Hier gibt es in der Geographie eine lange Tradition. Sie müßte aber wieder aufgenommen und aktualisiert werden (vgl. HASSE 1989/1990). Die Bedeutung und Wirksamkeit der Emotionalität für die Konstruktion mikrologischer Weltbilder kommt in den Unterrichtselementen in der Analyse irrationaler wie ästhetisch-rationaler Argumente zur Geltung. Sie könnte mediendidaktisch zum Beispiel in der Rezeption und Produktion ästhetischer Zugänge zur Wirklichkeit ([Heimat]-Poesie, Malerei etc.) weiter entfaltet werden.

#### **4. Kommunikative Störungen**

Der Dissens zwischen BIRKENHAUER und den von ihm kritisch beleuchteten Beiträgen ist in erster Linie das Ergebnis einer kommunikativen Störung. Während seinerseits der fachdidaktische Theorienbestand keinen Anlaß zu einem durchgreifenden Neu-Denken bietet, gehe nicht nur ich selbst, sondern auch eine ganze Reihe von Kolleginnen und Kollegen davon aus, daß die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen nachhaltig dazu herausfordern, die Fragen des Faches auf ihre Angemessenheit im Hinblick auf die Veränderungen unserer Zeit zu überdenken. Viele Vorwürfe BIRKENHAUERs verlieren ihre Substanz, sobald man sie vom mitgelieferten Affekt gegen das Neue, das ja primär ein Nach-Denken und Suchen ist, befreit.

Die Diskreditierung meiner Verwendung des Begriffes der Hegemonialität als "Verfluchungsformel" macht das deutlich, markiert der Begriff doch ein zentrales Thema der Kritik des philosophischen Postmodernismus. Logischerweise geht es Philosophie nicht um Verfluchung, sondern – gerade im Kontext der Kritik hegemonialer Strukturen – um die Aufdeckung kolonisierender und inhumaner Machtmechanismen. Die 'Kritische Theorie' der 'Frankfurter Schule' hatte stets solche Fragen in den Mittelpunkt ihrer Analysen gestellt (etwa in der 'Dialektik der Aufklärung' von ADORNO / HORKHEIMER oder dem 'Eindimensionalen Menschen' von MARCUSE). Eine gründlichere (i.S. BIRKENHAUERs "rationalere") Analyse einschlägiger Theorien hätte diese Verzerrungen vermeiden können. Aber auch im 'kleineren Zuschnitt' wird eher emotionale Abwehr gegenüber Grenzüberschreitungen deutlich, als die Bereitschaft, sich

auf einen zukunftsorientierten Diskurs einzulassen. Der Kurzschluß zwischen einer von mir vorgeschlagenen biographisch orientierten regionalen Geographie und "Atomisierung, Chaotisierung, mithin logischer Anarchie des ewig Singulär-einzelnen" (BIRKENHAUER, S. 223) verstößt schon gegen die 'guten Sitten' der Argumentation, ist doch das Konzept ausführlich in einem Beitrag in PRAXIS GEOGRAPHIE (vgl. HASSE 1990) enthalten.

Obwohl die Notwendigkeit einer fachdidaktischen Neuorientierung von BIRKENHAUER nicht gesehen wird, fragt sich, weshalb gerade VON HENTIG, auf den BIRKENHAUER ausdrücklich verweist (als erziehungswissenschaftlichen Garanten für aufklärungsorientiertes Lernen), vor kurzem ein Buch mit dem Titel "Die Schule neu denken" veröffentlicht hat (v. HENTIG 1993). Darin greift er eine Vielzahl auch jener Themen auf, die sich mit den eingangs erwähnten Theoriediskussionen in den Gesellschafts- und Naturwissenschaften decken. Darin finden wir auch das Plädoyer zur Überschreitung eines zu engen Wissensbegriffes: "Wissen ist immer mit einer philosophischen Anstrengung verbunden – unpraktischerweise und, wie die Positivisten sagen, unnötigerweise" (ebd., S. 41). Bildung müsse, wenn sie zur Umgehensweise mit vielen "Wahrheiten" befähigen will, selber philosophisch werden (ebd., S. 89). Ein Anspruch, der an die Schule gerichtet wird, ist gleichwohl zunächst einmal auf die Bezugsdisziplinen der Lehrerbildung selber anzuwenden, in unserem Falle auf die Didaktik der Geographie.

Insgesamt ist der Beitrag von BIRKENHAUER aufgrund undialektischer Argumentation, unsauberer Literaturrecherchen und Polemik eher ärgerlich als fruchtbar. Bedauerlich ist dies vor allem deshalb, weil diese aversive Form der Kritik eine *gemeinsame* Suche nach neuen Wegen erschwert, sollte doch die Durcharbeitung von Moderne und Aufklärung im Blick auf die Bildungsaufgaben des Geographieunterrichts sich gerade auch auf die Erfahrungen der älteren Generation stützen können. Deshalb will ich mich auch davor bewahren, die Haltung BIRKENHAUERs pauschal auf den sogenannten 'main-stream' zu übertragen, denn in beiden oben angesprochenen Tagungen der THOMAS-MORUS-AKADEMIE waren zahlreiche ältere Vertreter wichtige und unentbehrliche Diskussionspartner.

## Literatur

- BIRKENHAUER, J. (1993): Die sogenannte 'Postmoderne' – Ein Paradigmenwechsel für die Erdkunde? – In: *Geographie und ihre Didaktik* 21, S. 216-230.
- Deutsches Universalwörterbuch (Duden) (1989). – Mannheim u.a.
- ELIAS, N. (1969): *Über den Prozeß der Zivilisation*, Band 2. – Bern.
- HASSE, J. (1988): Die räumliche Vergesellschaftung des Menschen in der Postmoderne. (= *Karlsruher Manuskripte zur Mathematischen und Theoretischen Wirtschafts- und Sozialgeographie*, H. 91) – Karlsruhe.
- HASSE, J. (1989): Sozialgeographie an der Schwelle zur Postmoderne – Für eine ganzheitliche Sicht jenseits wissenschaftstheoretischer Fixierungen. – In: *Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie* 33, H. 1/2, S. 20-29.
- HASSE, J. (1989/1990): Plädoyer für eine Didaktik des Ephemeren – zur Wiederaufnahme und Weiterführung der Diskussion um affektives Lernen im Geographieunterricht. – In: *Geographie und ihre Didaktik* 17, S. 197-209 (Teil 1) und 18, S. 33-42 (Teil 2).
- HASSE, J. (1990): Region als "Biographie" – Biographie als "Region". Für eine "biographieorientierte" Geographie am "regionalen Faden". – In: *Praxis Geographie* 21, Heft 4, S. 18-21.
- HASSE, J. (1993.1): *Heimat und Landschaft – Über Gartenzwerge, Center Parks und andere Ästhetisierungen*. – Wien.
- HASSE, J. (1993.2): *Ästhetische Rationalität und Geographie. (= Wahrnehmungsgeographische Studien zur Regionalentwicklung, Heft 12)*. – Oldenburg.
- HASSE, J. / ISENBERG, W. (Hrsg. 1991): *Die Geographiedidaktik neu denken – Perspektiven eines Paradigmenwechsels. (= Bensberger Protokolle 73)*. – Bensberg.
- HASSE, J. / ISENBERG, W. (Hrsg. 1993): *Vielperspektivischer Geographieunterricht – Orientierungshilfen in einer strukturell unübersichtlichen Welt. (= Osnabrücker Studien zur Geographie 14)*. – Osnabrück.
- HERMANN, U. (1983): *Knaurs etymologisches Lexikon (Neu- und Fremdwörter)*, – München.
- HOLLING; E. / KEMPIN, H. (1988): *Mensch, Geist und Maschine*. – Reinbek.
- HORKHEIMER, M. / ADORNO, Th.W. (1971): *Dialektik der Aufklärung*. – Frankfurt/M.
- JESSOP, B. (1986): Der Wohlfahrtsstaat im Übergang. Vom Fordismus zum Postfordismus. – In: *Prokla* 65, H. Dezember, S. 4 - 33.
- KLUGE, F. (1989): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. – Berlin/New York.
- KÖCK, H. (1989): Aufgabe und Aufbau des Geographieunterrichts. – In: *Geographie und Schule*, H. 57, S. 1-25.
- KÖCK, H. (1991): *Didaktik der Geographie – Methodologie*. – München.
- KÖSEL, E. (1993): *Die Modellierung von Lernwelten*. – Elztal-Dollau.
- KÜNNE, W. (1991): *Wahrheit*. – In: MARTENS, E. / SCHNÄDELBACH, H. (Hrsg.): *Philosophie, Ein Grundkurs, Bd. I*, Reinbek, S. 116-171.

- LENK, H. (1994): Von Deutungen zu Wertungen. – Frankfurt/M.
- MARQUARD, O. (1990): Aesthetica und Anaesthetica. – Paderborn.
- MARQUARD, O. (1986): Apologie des Zufälligen. – Stuttgart (hierin: S. 86 ff. ).
- NOWOTNY, H. (1989): Eigenzeit. – München.
- OSMAN, N. (Hrsg. 1988): Kleines Lexikon untergegangener Wörter. – München.
- OTTO, G. (1990): Ästhetische Rationalität. – In: Hamburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Nr. 1, Hamburg, S. 37 - 52.
- SANER, H. (1993): Macht und Ohnmacht der Symbole. – Basel.
- SCHEELE, B. (1990): Emotionen als bedürfnisrelevante Bewertungszustände. – Tübingen.
- SCHMITZ, H. (1993): Leib und Gefühl. – Paderborn.
- VIRILIO, P. (1992): Rasender Stillstand. – München.
- VON HENTIG, H. (1993): Die Schule neu denken. – München/Wien.
- WALDVOGEL, M. (1990): Das Einzigartige und die Sprache. – Wien.
- WELSCH, W. (1990): Rückblickend auf einen Streit, der ein Widerstreit bleibt. Ein letztes Mal: Moderne versus Postmoderne. – In: WILDERMUTH, A. / KLEIN, U. (Hrsg.): Postmoderne – Ende in Sicht, Heiden, S. 1 -25.
- WELSCH, W. (1991): Und sie bewegt sich doch – Vernunft nach ihrer Kritik. – In: Universitas, H. 12, S. 1130-1146.
- WELCH, W. (1993): Das Ästhetische – Eine Schlüsselkategorie unserer Zeit?. – In: WELSCH, W. (Hrsg.): Die Aktualität des Ästhetischen, München, S. 13 - 47.
- WELSCH, W. / PRIES, Chr. (1991): Ästhetik und Anästhetik. – Weinheim.
- WOLF, U. (1993): Gefühle im Leben und in der Philosophie. – In: FINK-EITEL, H. / LOHMANN, G. (Hrsg.): Zur Philosophie der Gefühle, Frankfurt/M., S. 112-135.
- ZIMMERLI, Chr. (Hrsg. 1988): Technologisches Zeitalter oder Postmoderne. – München.
- ZUR LIPPE, R. (1987): Sinnenbewußtsein. – Reinbek.
- ZUR LIPPE, R. (1988): Vom Leib zum Körper. – Reinbek.