



---

## Plädoyer für eine Didaktik des Ephemeren (II)

Jürgen Hasse

### Zitieren dieses Artikels:

Hasse, J. (1990). Plädoyer für eine Didaktik des Ephemeren (II). *Geographie und ihre Didaktik*, 18(1), S. 33-42. doi 10.60511/zgd.v18i1.390

### Quote this article:

Hasse, J. (1990). Plädoyer für eine Didaktik des Ephemeren (II). *Geographie und ihre Didaktik*, 18(1), pp. 33-42. doi 10.60511/zgd.v18i1.390

## **Plädoyer für eine Didaktik des Ephemeren (II)**

von JÜRGEN HASSE ( Hamburg)

Die Kap. 1 ("Der Affekt gegen den Affekt") und Kap. 2 ("Zur ästhetischen Codierung von Differenzen") erschienen in Heft 4/1989.

### **3. Ästhetisches Lernen durch Geographie?**

Wenn die Verknüpfung von Rationalität und Emotionalität psychologisches und anthropologisches Faktum ist, dann kann es sich die Geographiedidaktik nicht leisten, mit Ignoranz zu reagieren und so zu tun, als gäbe es nur die Logik der verstandesbegrifflichen Gewißeiten.

Wenn die Ästhetik nun Moment der Macht ist, dann muß im Sinne der bildungspolitisch ja immer noch gewollten Emanzipation ein Ziel darin bestehen, die Verfügungsgewalt über die eigene Ästhetik zurückzugewinnen. Das setzt voraus, daß wir uns und den Lernenden bewußtzumachen hätten, "was diese Gefühle im Verhältnis des Individuums zum Raum, in seiner Umwelterfahrung, in der Vorstellung wie dem Handeln, bewirken" (STRASSEL o. J., S. 8).

Von diesem Ziel ist der Geographieunterricht zweifellos noch weit entfernt. Gleichwohl gibt es einige Ansätze in Fachwissenschaft und Fachdidaktik, die konstruktiv in diese Richtung weisen. Einige davon seien nachfolgend genannt.

#### 3.1. Diskussion um affektive Lernziele

In den 70er Jahren fand das affektive Lernen unter dem Gesichtspunkt curriculummethodologischer Begriffe, Konzepte und Theorien Beachtung. Im Mittelpunkt einschlägiger Forschungen (vgl. HAGEN 1975; HASSE 1978) stand der Lernzielbegriff, der sich allerdings schnell als wenig geeignete Kategorie für eine emanzipationsorientierte Thematisierung subjektiver Dispositionen im Unterricht erweisen sollte (vgl. DAUM 1980). Da jedoch mit der Curriculumreform in erster Linie ein kognitivistischer Begriff des Lernens geprägt wurde, war für affektives Lernen wenig Raum. Der behavioristische Zeitgeist hatte die alleinige Gültigkeit der begriffslogischen Rationalität als Bezugshorizont der Vernunft zur weitgehend unhinterfragten Gewißeit werden lassen. Was HAUBRICH an der mangelnden Auseinander-

setzung mit Fragen des affektiven Lernens reklamiert, mag von manchem Fachdidaktiker auch heute z. B. gegen diesen Beitrag eingewendet werden:

"Bei der Bemühung um soziale und emotionale Kompetenz verrät die häufig zu hörende Frage "Ist das denn noch Geographie?" einen kognitiven Materialismus, der pädagogisch als unverantwortlich bezeichnet werden muß." (HAUBRICH 1988, S. 38)

Wenn es der Lernzieldiskussion auch gelungen sein mag, Fragen des ästhetischen Lernens (im damaligen Kontext der KRATHWOHLschen Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich) zu thematisieren, so muß rückblickend doch gesagt werden, daß das Projekt der forcierten unterrichtlichen Berücksichtigung von Emotionalität und Subjektivität gescheitert ist.

In der KRATHWOHLschen Taxonomie (vgl. 1975) ging es darum, von der beginnenden Aufmerksamkeit für einen Gegenstand zur Herausbildung einer Weltanschauung voranzuschreiten. Aufgrund des bildungspolitischen und curriculumtheoretischen Zusammenhanges bestand eine "Verpflichtung" zur logischen Stringenz und Verknüpfbarkeit dieser Taxonomie mit jener der kognitiven Lernziele von BLOOM u. a. (1972). Es ging also weniger darum, die Subjektivität für den Unterricht prinzipiell verfügbar zu machen. Von einem "Scheitern" im vorgenannten Sinne kann somit auch nur bedingt die Rede sein. Ein angestrebtes hohes kognitives Denkniveau liegt in diesem lernzieltheoretischen Sinne parallel zu einem hohen Niveau und einer starken Differenzierung der Wertorientierung.

Um diese Gleichzeitigkeit geht es aber nicht, wenn wir über ästhetisches Lernen nachdenken. Die theoretischen Strukturen sind zwar miteinander verwandt, decken sich aber keineswegs. Werte sollen auch im ästhetischen Lernen aufgebaut und herausgebildet werden; aber um deren Inhalt darf es aus Gründen der Menschenwürde nicht gehen - soweit die Menschenrechte als konsensueller Rahmen akzeptiert werden. Gleichwohl geht es im Diskurs um ästhetisches Lernen um Methoden der Wahrnehmung (-sdifferenzierung und -erweiterung) und damit um Methoden der Erkenntnisgewinnung. Hier würde die Schulung des subjektiven Vermögens in den Mittelpunkt rücken, Werte auf einem hohen Niveau des Selbstbewußtseins - als Bewußtsein seiner Selbst - herauszubilden.

### 3.2. Die Laienperspektive in der Geographie

Die Alltagsperspektive des Jedermann für den Unterricht nutzbar zu machen, ist das Anliegen dieses Ansatzes (vgl. ISENBERG 1985, 1987). Der common sense kommt als legitime Bezugsgröße in der Auseinandersetzung mit Wirklichkeit zur Geltung. HARD weist auf die in diesem Ansatz liegende Option der Rekonstruktion von mental maps hin (vgl. 1985, S. 40). Mit ihnen tritt nun gewissermaßen zwangsläufig ein eben nicht kognitivistisch vorgefiltertes Amalgam aus ästhetischer und theoretischer Wirklichkeitsverarbeitung an die Oberfläche. Große Nähe zu diesem Ansatz weist auch der von HARD und ISENBERG vertretene "Spurenansatz" auf (vgl. vor allem ISENBERG 1987 und 1989).

### 3.3 Die Heimatkunde-Diskussion

In der jüngeren fachdidaktischen Reflexion möglicher Ausgangspunkte für einen heimatkundlichen Unterricht qua Geographie steht das subjektive Erleben des Lernenden im Mittelpunkt. Aus der Spannung positiver wie negativer Umweltbezüge erwächst das Potential für Identifikation wie für idiosynkratische Distanzierung. Es ist Ziel einer Heimat-"Kunde", die aus einem sozialwissenschaftlichen-kritischen Theoriezusammenhang erwächst

(vgl. DAUM 1989; HASSE 1987, 1988.2), derart emotionalisierte Beziehungen zur Umwelt über den dialektischen Reflexionsprozeß bewußtzumachen. Die Thematisierung subjektiver Beziehungen verliert sich dabei nicht in einem folgenlosen und idealistischen Subjektivismus, sondern wird für die Analyse des politisch-gesellschaftlichen Bedingungs- und Handlungsfeldes nutzbar gemacht.

#### 3.4. Lernen mit den Sinnen

Hier sei auf jene Konzepte verwiesen, die sich explizit von einer oberflächlichen Teilhabe an einem in Mode gekommenen esoterischen Gefühlskult distanzieren. Diese Spur verfolgt z. B. DAUM in seinem Plädoyer für ein Lernen mit allen Sinnen. Der Versuch der Verknüpfung von Emotionalität und Rationalität wird als Projekt begriffen, das der abendländischen Tradition entgegensteht (vgl. 1988, S. 20) und schon allein deshalb nicht kurzschrittig zu großen Erfolgen führen wird. Eine neue Qualität gewinnt die Zuwendung zur Welt mit vielen Sinnen (d. h. nicht nur mit den Augen!) erst dann, "wenn ein neues Sehen, Anstoßnehmen, Fragen und Nachdenken dabei in Gang kommt" (ebd., S. 20). Der Ansatz verbindet also die wissenschaftstheoretischen Ansätze der humanistischen Geographie mit denen der welfare geography im Handlungsfeld der Fachdidaktik.

#### 3.5. Wahrnehmung und "Alltagsästhetik" im Geographieunterricht

In enger Verwandtschaft mit der didaktischen Nutzbarmachung der Laienperspektive (vgl. Kap. 3.2) und dem sinnenorientierten Lernen (vgl. Kap. 3.4.) steckt der jüngst von HARD an die Kunsterziehung angelehnte Beitrag über den alltagsästhetischen Zugriff auf Gegenstände des Geographieunterrichts (vgl. 1988.1). Ausdrücklich überschreitet das Vorhaben den Kontext eines bürgerlichen Begriffes von Ästhetik als "Lehre vom Schönen". Der Begriff meint die Wahrnehmung samt der in ihren Prozeß eindringenden "sozialen, ökonomischen, lebenspraktischen, kulturellen, mythischen, magischen, lebensgeschichtlichen ... Bedeutungen" (ebd. S. 13). Letztlich sei die Bereicherung der ästhetischen Erfahrung ein zentrales Anliegen des Ansatzes. Der meinem Beitrag zugrundeliegende Ästhetik-Begriff (vgl. Einleitung) entspricht etwa dem bei HARD verwendeten.

#### 3.6. Ein "ganzheitlicher Geographieunterricht"

Weil das Rationale als Ressource eines handlungsvermittelnden Sinnes begrenzt ist, fordert JANDER die Relativierung des Szientismus als herrschende Perspektive des Unterrichts. Er skizziert einen Weg von der "Schule des vernünftigen Redens" zu einer "Schule der Sinne" (1989, S. 119 ff). Der Perspektivwechsel wird aber nicht mit Kritiklosigkeit und Gefühlskultivierung erkaufte. Er wird aus einer gesellschaftsbezogenen Kontextanalyse dialektisch hergeleitet. Theoretischer Bezugspunkt ist eine Gesellschaft, in der der Gebrauch der Sinne zivilisationsgeschichtlich "zugerichtet" worden ist. In derselben Gesellschaft sind aber zugleich auch die Bedingungen vorzufinden, unter denen das Subjekt seine Erfahrungen neu organisieren und die Begegnung erleben könnte. Auch von diesem Ansatz sind Rückbezüge, Querverweise und Vernetzungen zu den vorher skizzierten möglich, sinnvoll und nötig. Zugunsten der Entfaltung einiger weiterer didaktischer Strukturen ästhetischen Lernens durch Geographie soll das zurückgestellt werden.

### **4. Fachdidaktische Wege in eine andere Rationalität?**

Der gewohnheitsmäßige Blick der Schulgeographie auf ihren Gegenstand des Unterrichts ist "oberflächlich" im unmittelbaren Sinne des Wortes,

mag die Reflexion auch noch so szientifisch, noch so intensiv, dialektisch oder interdisziplinär erfolgen. Die Aufmerksamkeit ist spätestens dann, wenn wir "zur Sache kommen", auf die "objektlogische" Wahrnehmbarkeit des Gegenstandes gerichtet - und begrenzt. Das Individuum entfaltet aber zu etwas Wahrgenommenem eine differenziertere Beziehung. Es ginge also nun (in der Fortführung der unter Kap. 3.1. bis 3.6. skizzierten Ansätze) um eine Erweiterung dieser Wahrnehmung!

Drei mögliche Richtungen fachdidaktischer Wege sollen nun in Umrissen entfaltet werden. Dabei soll in jedem Falle einer anderen Rationalität als der einer rein verstandesbegrifflichen Logik zum Ausdruck verholfen werden.

#### 4.1. Wiederaneignung der Sinne

In diesem ersten Schritt soll die Notwendigkeit einer Erweiterung unserer sinnlichen Kompetenzen bewußt gemacht werden. Diese Erzeugung von kritischer Aufmerksamkeit hätte nicht nur den Fachdidaktiker zum Adressaten, sondern im Sinne einer veränderten Praxis vor allem die Lehrkräfte in den Schulen und die Lernenden.

NEGT problematisiert die "Enteignung" unserer Sinne als Produkt der kulturgeschichtlichen Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft (dazu s. ausführlich Punkt 1 dieses Beitrages). Die Denaturierung des Menschen habe u. a. dazu geführt, daß der gesellschaftliche Reichtum schier ins Unendliche gewachsen sei, unsere Sinne "an der Differenzierung und Vervielfachung der Objektwelt nicht teilgenommen" haben (vgl. 1987, S. 97).

Besonders in den Näheverhältnissen schrumpfen die Beteiligungsmöglichkeiten. Die Wahrnehmung ist auf die Leistung des Auges fixiert. Bereits mit der "Mechanisierung des Weltbildes" mit Beginn des 17. Jahrhunderts tritt das Auge als Sinnesorgan in seiner Bedeutung vor alle anderen Formen der sinnlichen Erkenntnis (vgl. KLEINSPEHN 1989). Man könnte auch sagen, unsere Wahrnehmung ist visualisiert. Das Fühlen oder das Hören spielt eine minderwertige Rolle. Am Beispiel des Hörens ginge es nicht um einen physikalischen Begriff von Akustik. Anzustreben sind vielmehr andere Qualitäten: Hinter einem akustisch meßbaren Laut mag ein Geräusch sein, das, als Moment eines Ensembles, aus einer komplexen Atmosphäre heraus lebt, welche selber wiederum erst im Individuum ihre endgültige Gestalt findet. Dasselbe Moment gelte es für alle anderen Sinne bzw. Sinneseindrücke zur Entfaltung zu bringen.

NEGT sieht nun die Gefahr einer zusätzlichen Entleerung der Subjekte, wenn es den Menschen nicht gelingt, sich den gegenständlichen Reichtum ihrer Umwelt durch die praktische Tätigkeit anzueignen. Der äußere Reichtum müsse in einem inneren Reichtum der Subjekte sein Äquivalent finden (ebd. 197, S. 98).

NEGTs Programm ist in erster Linie als politisches zu verstehen, und es spricht alles dafür, den Lernenden Wege zu weisen, wie die Fülle in unserer Umwelt handelnd erschlossen werden kann. Dem Geographieunterricht fiel hier eine herausgehobene Aufgabe zu, denn Räume und deren Genese gilt es nicht nur (logisch und rational) begreifbar zu machen, sondern es wäre auch zu zeigen, wie man von ihnen Besitz ergreifen kann. Geeignete Wege werden z. B. durch die oben umrissenen jüngeren Ansätze des Geographieunterrichts aufgezeigt.

Dennoch bleibt bei NEGTS Passion ein Zweifel zurück: Wenn die Enteignung der Sinne Gründe hat, die im Gang der Zivilisationsgeschichte liegen, in

der Geschichte der abendländischen Vernunft, dann dürfte weder auf dem Wege des Appells noch auf dem der theoretischen Einsicht ein Fortschritt zu erzielen sein. Wir drohen uns also auf dem Niveau der theoretischen Reflexion wie dem des normativen Appells im Kreise zu drehen.

#### 4.2. Systematische Anästhetik und Transversalität

WELSCH sagt: "Die Denker, die "an der Zeit" sind, sind ästhetische Denker" (1989, S. 135). WELSCHs philosophischer Zugang zu den Strukturen der Gegenwart ist wesentlich an LYOTARD orientiert. Folglich sieht er sich (im weitesten Sinne ähnlich wie BAUDRILLARD) einer Realität gegenüber, die flüchtig ist, vor jedem eindeutig gemeinten, definitiven Zugriff zurückweicht und neue imaginäre Gestalt annimmt. Realität sei, so WELSCH, "selbst zur software geworden" (1989, S. 140). Einer so "beschaffenen" Welt ist mit einer strikten Trennung von Ästhetischem und Logischem nicht beizukommen. Und so verlangt WELSCH eine ästhetische Signatur des Denkens, d. h. das Denken müsse "in besonderer Weise mit Wahrnehmung - aisthesis - im Bunde sein" (ebd., S. 137). Ausschlaggebend für dieses Denken seien nun gerade Wahrnehmungen, die nicht bloß Sinneswahrnehmungen sind. Es komme entscheidend auf die "Sinnwahrnehmung" an. Das wiederum bedeutet: Die am Anfang stehende (triviale) Sinneswahrnehmung muß zur Transzendenz getrieben werden; das hinter den Dingen Entschlüsselbare und Spürbare muß mindestens der Anspielung zugänglich gemacht werden können. Vonnöten ist ein dialektisches Pendeln zwischen dem sinnlichen Eintauchen in die (imaginäre oder auch nur materielle) Welt der vorgefundenen Gegebenheiten und das assoziative wie kritisch reflexive Denken über den Sinn des (flüchtig) Gesehenen.

Dieser relativ hohe Anspruch an ästhetisches Denken würde vor allem jener systematischen Anästhetik gerecht, die ein Signum unserer immateriellen Wirklichkeit ist. Anästhetik - als Nicht-Wahrgenommenes und Nicht-Wahrnehmbares - ist nicht selten der wesentliche Kern der Dinge! Tschernobyl hat ein physikalisches Beispiel davon gegeben - und in der Folge ein politisches. Aber die Anästhetik ist überall. Sie exekutiert die Ästhetik. WELSCH gibt ein plastisches Beispiel, das für unsere Fachdidaktik kaum treffender gewählt werden könnte:

"Oft wissen Reisende Stätten, die sie eher beiläufig besucht haben, erst im nachhinein zu schätzen, dann nämlich, wenn diese auch im heimischen Fernsehen präsentiert worden sind; nicht der Ort selbst enthält den Ausweis seiner Schönheit, und nicht die direkte Wahrnehmung ist fähig, sie aufzunehmen, sondern erst die Medienrelevanz nobilitiert das Übersehene, erst vor dem Bildschirm sieht man "richtig"." (WELSCH 1989, S. 142).

Generell gilt: Das Entscheidende kann der Wahrnehmung gegenwärtig systematisch entzogen sein! Deshalb geht es WELSCH in seinem Plädoyer für ästhetisches Denken um die Sensibilisierung der Wahrnehmung für das sinnlich nicht Wahrnehmbare. Es geht ihm folglich um eine Ästhetik des Erhabenen, die keineswegs auf den Kunstunterricht zu beschränken ist (HARD geht mit seinem unter 3.5. annotierten Beitrag m. E. auch in diese Richtung).

Bei der ästhetischen Annäherung an fragile Begriffe von Dingen, Orten, Ereignissen etc. hätte man sich bereitzuhalten für das Unerwartete - denn, um es noch einmal deutlich zu sagen: Eine immer fiktionaler werdende Wirklichkeit verlangt nach assoziativer, spontaner, "ungeordneter", ja sogar spielerischer Annäherung und Aneignung. Gefragt ist damit Trans-

versalität, die Fähigkeit, Übergänge im ästhetischen Denken nachvollziehen und für sich bewältigen zu können. Das Verschiedene müßte "zusammen-gedacht" und "zusammen-gesehen" werden können. Als größte Kluft des Verschiedenen, die zivilisationsgeschichtlich gewachsen ist (vgl. 1.), wäre die zwischen den dualisierten Formen der Rationalität, zwischen Verstand und Gefühl, zu überbrücken. Transversalität brächte eine Vernunft zustande, die die Grenzen des Verstandes zugunsten eines Denkens in Pluralitäten zu überschreiten vermöchte (vgl. WELSCH 1987, S. 295 ff).

#### 4.3. Für eine Ästhetik des Ephemeren

Um die Wahrnehmung dessen, was in der gewöhnlichen Einstellung des Sehens hinter den Kontingenzen liegt, geht es auch G. BÖHME (1989.2). Dies faßt er in dem Begriff des "Ephemeren".

"In jedem Fall handelt es sich um Flüchtiges, das die Dinge berührt, das zwar nicht zu ihnen gehört, aber ihnen doch Stimme verleiht und sie hervortreten läßt." (ebd. S. 170).

Die Ästhetik des Ephemeren soll als eine Lehre von Wahrnehmen und Nichtwahrnehmen begriffen werden. Sie hätte die Veränderung des Blicks und vor allem das zum Thema, "was dem Menschen dabei geschieht" (ebd. S. 10).

Von WELSCHs Ansatz unterscheidet sich dieser durch seine anthropologische Sichtweise. Es geht nun weniger um die Begründung der Notwendigkeit einer veränderten Wahrnehmung, sondern um Perspektiven für eine entsprechende Praxis. Ein zentrales Motiv dieser Praxis ist das Loslassen:

"Die allgemeinste Maxime für eine Wahrnehmungsveränderung, durch die das Ephemere vernehmbar würde, lautet: "loslassen". Die Erfahrung des Ephemeren verlangt, wenn überhaupt, dann eine paradoxe Anstrengung, nämlich die Bemühung darum, sich möglichst von aktiver Wahrnehmung zu enthalten." (G. BÖHME 1989.2, S. 184).

Den Rat, sich von aktiver Wahrnehmung zu enthalten, gibt auch H. BÖHME: "Die optische Welt täuscht. Unter dem Firnis der Sehgewohnheiten schlafen die Dinge. Ein Zusammenhang reißt, und aus den Fugen quillt die vergessenen Dämonie der Dinge hervor. Mit dem gewohnten Blick hält man sie in Schach, fügt sie in Bedeutungszusammenhänge, Funktionen, glatte Oberflächen." (1988.2, S. 230)

Dem Bann der herrschenden Wahrnehmungsschlüssel ist am ehesten dann zu entkommen, wenn man "nichts tut". Anstarren und loslassen, der "blöde" Blick, Einübung in kindliches Schauen, das wäre also die erste Empfehlung" (G. BÖHME 1989.2, S. 185). Nicht grundlos sind es ja gerade Kinder im Vorschulalter, die, in ihrer Wahrnehmung der Welt noch nicht von den geschlossenen Abbildungssystemen der Schule kolonisiert, die noch nicht verlernt haben, die wichtigsten Fragen zu stellen.

ZUR LIPPE sagt in diesem Sinne, daß Anstrengungen des Begriffes wie solche des Gemüts neue Rückbezüglichkeiten schaffen (1987, S. 150). Wir wären damit wieder an meiner eingangs dargelegten ganzheitlichen Verflechtung von Kognitivem und Emotionalem! Der Geographieunterricht geht fortwährend mit Inhalten um, die (insbesondere in der physischen Geographie!) ein großes Potential "eingekerkerter" ästhetischer Erfahrungen verbergen. Nur müßten diese sich auch entfalten dürfen! Die sinnliche Erfahrung müßte nicht nur in der Schule einen Ort, sondern auch die Chance haben, eine Gegenwart zu erleben. Unsere kulturhistorische Gegenwart hat dagegen begonnen, die Zukunft zu verschlingen, über sie zu verfügen. Wir leben in einer, wie Helga NOWOTNY sagt, "erstreckten

Gegenwart" (vgl. 1989). In ihr gibt es keine individuelle Zeit mehr, dagegen standardisierte Zyklen geordneter Abläufe. Erfahrung wie Begegnung erfordern aber gerade das Ausharren im Moment, die Überdehnung des Augenblicks.

Könnte diese "Überdehnung" im Geographieunterricht stattfinden, und das könnte nur jenseits eines kognitivistischen Reduktionismus geschehen, dann täten sich an den "ästhetischen Rändern" der Dinge die Übergänge zu anderem, eben noch nicht vertrautem, noch nicht selbstverständlichem Denken und Fühlen auf. Transversalität fügte dann zu neuen sozialen Konfigurationen zusammen, was einstweilen atomisiert und unverbunden, allenfalls alternierend angenommen werden kann. So entstünden Momente der Begegnung. Das im Affekt verschlossene Erlebnis könnte in der (sozialen) Gemeinsamkeit wirklich lebendig werden (vgl. ZUR LIPPE 1987).

Ein letzter Hinweis soll noch einmal zurückführen in die Bedingungen der Determinierung unseres Sehens, dessen Richtung und Selektivität uns ja im wesentlichen durch ein dichtes Raster ordnender Begriffe, Konzepte, Theorien etc. vorgegeben wird. Insbesondere räumliche Gebilde werden nach Ordnungsgesichtspunkten wahrgenommen.

MÜLLER beschreibt die Reaktionen von Europäern, die asiatischen Städten begegnen. Er stellt fest:

"Der europäische Betrachter erwartet eine bestimmte Regelmäßigkeit oder "Ordnung" der räumlichen Gestaltung in Städten. Findet er diese Ordnung nicht vor, fühlt er sich irritiert, gereizt, ja er kann sogar aggressiv und manchmal krank werden. Von dem sogenannten "Chaos" japanischer Straßenansichten fühlt er sich in seiner Vorstellung von Rationalität und Ordnung gestört. Am einfachsten wird er mit dieser Verunsicherung fertig, wenn er die japanischen Verhältnisse als "rückständig" oder "unterentwickelt" einstuft." (ebd. 1989, S. 229 f.).

Das Beispiel verdeutlicht noch einmal sehr klar, auf welche untrennbare, eben ganzheitliche Weise Denken und Fühlen, Rationalität und Emotionalität, Theorie und Ästhetik miteinander verknüpft sind. Die eine ist ohne die andere Dimension nicht zu denken. Eine erhöhte fachdidaktische Aufmerksamkeit gegenüber dem Ästhetischen führt deshalb auch nicht weg vom Anspruch der Wissenschaftsorientierung, und er ist ebenso wenig gegenaufklärerisch.

Die Ästhetik des Menschen auch im Geographieunterricht zur Geltung zu bringen, bedeutet nicht zuletzt, das Selbstverständnis durch ein vielperspektivisches und ungewohntes Sehen der Dinge zu erschüttern, um Risse zu erzeugen, in die die Erfahrung des Neuen eindringen kann. Der Begriff der Emanzipation erfordert auch auf dem Wege der geographischen Bildung mehr als ein Training in verstandesbegrifflicher Rationalität: Vernunft wird sich erst dann entfalten, wenn sie ihre eigenen Sumpf- und Nebelzonen mitdenkt.

(Ausführliche Fassung eines am 03.10.1989 auf dem 47. Deutschen Geographentag in Saarbrücken im Arbeitskreis "Richtlinien und Lehrpläne..." gehaltenen Vortrages)

## Literatur

ADORNO, TH. W. (1951): *Minima Moralia*. - Frankfurt/M.

BAUDRILLARD, J. (1986): *Subjekt und Objekt: Fraktal*. - Bern.

- BAUDRILLARD, J. (1981): Transparenz. - In: Berliner Hefte 17, S.30 - 37.
- BLOOM, B. S. u. a. (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. - Weinheim.
- BÖHME, G. (Hrsg., 1989): Für eine ökologische Naturästhetik. - Frankfurt/M.
- BÖHME, G. (1989): Ästhetik des Ephemeren. - In: BÖHME (1989), S. 166-189.
- BÖHME, H. (1988): Natur und Subjekt. - Frankfurt/M.
- BÖHME, H. (1988): Sinne und Blick, Zur mythopoetischen Konstitution des Subjekts. - In: BÖHME (Hrsg., 1988), S. 215 - 255.
- CALVINO, I. (1985): Die unsichtbaren Städte. - München.
- CAPELLE, W. (1953): Die Vorsokratiker. - Stuttgart.
- CASSIRER, E. (1927): Individuum und Kosmos in der Philosophie der Renaissance. - Leipzig, Berlin.
- DAUM, E. (1980): Plädoyer gegen Lernzielorientierung. - In: Geographie im Unterricht, H. 2, S. 42 - 44.
- DAUM, E. (1988): Lernen mit allen Sinnen. - In: Praxis Geographie, H 7/8, S. 18 - 21.
- DAUM, E. (1989): Was heißt hier Heimat? - In: Grundschule, H. 3, S.33 - 35.
- ELIAS, N. (1976): Über den Prozeß der Zivilisation. - Frankfurt/M.
- FREUD, S. (1974): Kulturtheoretische Schriften. - Frankfurt/M.
- HABERMAS, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. - 2 Bände, Frankfurt/M.
- HAGEN, D. (1975): Affektive Lernziele im Geographieunterricht. - Diss. Berlin.
- HARD, G. (1985): Die Alltagsperspektive in der Geographie. - In: THOMAS-MORUS-AKADEMIE (Hrsg. 1985), S. 13 - 78.
- HARD, G. (1988): Geographische Zugänge zur Alltagsästhetik. - In: Kunst + Unterricht, H. 124, S. 9 - 14 (=1988.1).
- HARD, G. (1988): Umweltwahrnehmung und mental maps im Geographieunterricht. - In: Praxis Geographie 18, H. 7/8, S. 14 - 17 (=1988.2).
- HARVEY, D. (1987): Flexible Akkumulation durch Urbanisierung: Überlegungen zum "Postmodernismus" in den amerikanischen Städten. - In: PROKLA 69, 17. Jg., H. 3, S. 127 - 148.
- HASSE, J. (1978): Die Bedeutung affektiver Lernziele im Geographie-Curriculum der S I. - Diss. Oldenburg.
- HASSE, J. (1987): Heimat - Anmerkungen über nie erreichte Ziele - Schule vor neuen Aufgaben ? - Oldenburg.
- HASSE, J. (1988): Die räumliche Vergesellschaftung des Menschen in der Postmoderne. (=Karlsruher Manuskripte zur Mathematischen und Theoretischen Wirtschafts- und Sozialgeographie, H. 91 (=1988.1)).
- HASSE, J. (1988): Heimat - der Lernende in seiner Umwelt. - In: Praxis Geographie 18, H. 7/8, S. 26 - 29 (=1988.2).

- HASSE, J. (1989): Sozialgeographie an der Schwelle zur Postmoderne.-  
In: Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie 33, H. 1/2, S. 20 - 29.
- HAUBRICH, H. (Hrsg., 1987): How I see my Country. - Freiburg.
- HAUBRICH, H. u. a. (Hrsg., 1988): Didaktik der Geographie konkret.-  
München.
- HOLLING, E./KEMPIN, P. (1989): Identität, Geist und Maschine. - Reinbek.
- HOMUTH, K. (1987): Identität und soziale Ordnung, Zum Verhältnis  
städtischer Kultur und gesellschaftlicher Hegemonie. - In: PROKLA 68,  
17. Jg., H. 3, S. 90 - 112.
- HUYSSSEN, A./SCHERPE, K. R. (Hrsg., 1986): Postmoderne. - Reinbek.
- ISENBERG, W. (1985): Einführung. - In: THOMAS-MORUS-AKADEMIE (Hrsg.)  
1985, S. 7 - 11.
- ISENBERG, W. (1987): Geographie ohne Geographen. Osnabrücker Studien  
zur Geographie, Bd. 9. - Osnabrück.
- ISENBERG, W. (1989): Animative Geographie. - In: Geographie heute,  
H. 67, S. 47 f.
- JAMESON, F. (1986): Postmoderne - eine amerikanische Internationale? -  
In: HUYSSSEN, A./SCHERPE, K. R. (Hrsg., 1986), Postmoderne. - Reinbek,  
S. 45 - 102.
- JANDER, L. (1989): Prolegomena zu einem ganzheitlichen Geographieunter-  
richt - Zum Problem des Reduktionismus, Bremer Beiträge zur Geographie  
und Raumplanung. H. 16. - Bremen.
- KLEINSPEHN, TH. (1989): Der flüchtige Blick. - Reinbek.
- KRATHWOHL, D. R. u. a. (1975): Taxonomie von Lernzielen im affektiven  
Bereich. - Weinheim.
- MARCUSE, H. (1967): Der eindimensionale Mensch. - Darmstadt/Neuwied.
- MÜLLER, R. W. (1989): Ordnung und Chaos. - In: Leviathan, 17. Jg.,  
H. 2, S. 226 - 245.
- NEGT, O. (1987): Enteignung und Wiederaneignung unserer Sinne. - In:  
Vorgänge 26, H. 3, S. 95 - 99.
- NIETZSCHE, FR. (1978): Umwertung aller Werte, Erstes Buch: Der Antichrist  
(1888). - In: Sämtliche Werke, Stuttgart.
- NOWOTNY, H. (1989): Eigenzeit, Entstehung und Strukturierung eines  
Zeitgefühls. - Frankfurt/M.
- PRIGGE, W./HERTERICH, F. (1988): Skyline: Zeichen der Stadt. - In:  
SCHERPE, K. R. (Hrsg., 1988.1) Die Unwirklichkeit der Städte, S. 304-  
324.
- SCHERPE, K. R. (Hrsg. 1988): Die Unwirklichkeit der Städte. - Reinbek  
(=1988.1).
- SCHERPE, K. R. (1988): Zur Einführung - Die Großstadt aktuell und  
historisch. - In: SCHERPE, K. R. (Hrsg., 1988.1), Die Unwirklichkeit  
der Städte, S. 7 - 13. - (=1988.2).
- STRASSEL, J. (o. J.): Emotionalität und Umwelterfahrung. - In: AMR-  
Info, Mitt. d. AK für Neue Methoden in der Regionalforschung. - Wien.

- THOMAS-MORUS-AKADEMIE (Hrsg., 1985): Analyse und Interpretation der Alltagswelt. Lebensweltforschung und ihre Bedeutung für die Geographie, Bensberger Protokolle Nr. 45. - Bergisch-Gladbach.
- WELSCH, W. (1987): Unsere postmoderne Moderne. - Weinheim.
- WELSCH, W. (1989): Zur Aktualität ästhetischen Denkens. - In: Kunstforum, Bd. 100, S. 135 - 149.
- WIELAND-BURSTON, J. (1989): Chaotische Gefühle. - Zürich.
- WINDELBAND, W. (1957): Lehrbuch der Geschichte der Philosophie.- Tübingen.
- ZUR LIPPE, R. (1987): Sinnenbewußtsein. - Reinbek.
- ZUR LIPPE, R. (1988): Vom Leib zum Körper. - Reinbek.