



Die Sache(n) des Sachunterrichts

Jürgen Hasse

Zitieren dieses Artikels:

Hasse, J. (1997). Die Sache(n) des Sachunterrichts. *Geographie und ihre Didaktik*, 25(3), S. 151-168. doi 10.60511/zgd.v25i3.319

Quote this article:

Hasse, J. (1997). Die Sache(n) des Sachunterrichts. *Geographie und ihre Didaktik*, 25(3), pp. 151-168. doi 10.60511/zgd.v25i3.319

Die Sache(n) des Sachunterrichts

von JÜRGEN HASSE (Frankfurt/M.)

Die Entwicklung einer didaktischen Theorie des Sachunterrichts vollzieht sich in einem theoretischen Rahmen, der aufgrund der Standorte der verschiedenen Bezugstheorien höchst heterogen ist. Sachunterricht ist nicht auf die Welterklärungs- und Bildungsziele *einer* Disziplin reduziert. Sachunterricht ist transdisziplinär;¹ er verläuft in seinen Erklärungspotentialen quer zu den fachwissenschaftlichen Disziplinen, die ihn doch zugleich auch konstituieren. Kein Kind

¹ Vgl. HASSE, J. / SCHOLZ, G. (1996): Transdisziplinärer Sachunterricht oder: Der Versuch, die Fragen vor den Antworten zu retten. In: Grundschule, Heft 11, im Druck.

fragt aus den Strukturen der Geographie, Biologie oder Geschichte. Es fragt aus einem persönlichen, situativen und spontanen Erkenntnisinteresse, und dieses ist - verglichen mit dem theoretischen System der Fächer - 'chaotisch'.

1. Zum Verhältnis von Sachunterrichts- und Fachdidaktik

Sachunterricht stützt sich zum einen auf seine Bezugsfächer (Geschichte, Geographie, Sozialkunde, Biologie, Physik, Chemie, Arbeitslehre), erschließt sich in seinem bildungstheoretischen Selbstverständnis aber weder fachdidaktisch noch fachwissenschaftlich aus dem Erklärungspotential dieser Fächer. Sachunterricht ist deshalb weder additiver Fachunterricht noch eine entwicklungspsychologische oder schulstufenspezifische Reduktion der Inhalte seiner Bezugsfächer. Der Beitrag der Fachdidaktiken zur Konstitution einer Didaktik des Sachunterrichts ist somit begrenzt. Die Fächer vermögen Inhalte und Erklärungsansätze zur Lösung fachwissenschaftsorientierter Sach-Fragen bereitzustellen. Gleichwohl können sie keine didaktischen Leitlinien begründen, an denen sich der Sachunterricht in seiner bildungstheoretischen Legitimation ausrichten ließe.

Während die Gegenstände des Geographieunterrichts die der Geographie, die des Biologieunterrichts die der Biologie sind, bezieht sich das Fach 'Sachunterricht' auf seiner Gegenstandsebene relativ diffus auf 'Sachen'. Der Gegenstand fachwissenschaftsorientierter Unterrichtsfächer erschließt sich aus der Vielfalt fachlicher Basistheorien, -konzepte und -inhalte.² Die Didaktik des Sachunterrichts akzentuiert dagegen *nicht* in erster Linie theorieorientierte Inhalte der Bezugsfächer, sondern erkenntnistheoretische Methoden, die den Kindern helfen sollen, "sich mit Sachverhalten aus ihrer sozialen, natürlichen und technischen Umwelt auseinanderzusetzen."³ Es sollen nicht fachbezogene, sondern gewissermaßen "fächervermeidende", zumindest aber „fächerverbindende“⁴ Zugänge zur Wirklichkeit bereitgestellt werden. Diese sind grundschulpädagogisch begründet und vom jeweils vorausgesetzten bildungstheoretischen Vorverständnis abhängig. Für

² Im Bezug auf die Geographie vgl. z.B. SCHMIDT, K. L. (1986): Fachliche Vorleistungen im Sachunterricht der Grundschule; in: KÖCK, H. (Hg.): Handbuch des Geographieunterrichts, Bd. 1, Köln, S. 130 - 137 sowie BÖHN, D. (1990): Stichwort „Sachunterrichtlicher Ansatz“, in: Ders. (Hg.): Didaktik der Geographie, Begriffe, München, S. 77f. Ungleich rigider ist die fachwissenschaftliche Anbindung im Heimat- und Sachkundeunterricht z.B. in Bayern, vgl. HILLENBRAND (1990): Stichwort „Heimat- und Sachkunde“; in: BÖHN, D. (ebd.), S. 41 f. Kritik an dieser Verfachwissenschaftlichung des Sachunterrichts wurde u.a. von Daum formuliert; vgl. DAUM, E. (1982): Sachunterricht; in: JANDER, L. u.a. (Hg.): Metzler Handbuch für den Geographieunterricht, Stuttgart, S. 348 - 354.

³ Hessisches Kultusministerium (Hg. 1995): Rahmenplan Grundschule, Wiesbaden, S. 122.

⁴ Vgl. HAUG, J. (1996): Fächerverbindendes Lehren und Lernen. In: Grundschule, H. 7-8, S. 68 - 70.

KAISER⁵ spielt im Prozeß dieser Begründung die Integration der Bezugsfächer eine gewichtige Rolle. DUNCKER und POPP stellen den Sachunterricht hingegen auf eine anthropologische Basis und suchen folglich (i. S. einer *Fächervermeidung*) bildungstheoretisch und -praktisch realisierbare Wege der Vermittlung von Erfahrung.⁶ Auch MAYER umreißt ein anthropologisches didaktisches Profil des Sachunterrichts. Von einem Primat der Vermittlung von Wissen über Sachen und Sachverhalte nimmt er Abstand;⁷ in den Mittelpunkt rückt das Wechselwirkungsgefüge zwischen Sachen und Menschen.⁸ In der didaktischen Diskussion um den grundschulpädagogischen Ort des Sachunterrichts zeichnet sich ein Konsens ab, in dessen Mitte die Kultivierung eines methodischen Verhältnisses zur Realität steht.⁹

Die von SCHMIDT gestellte Frage „nach den fachlichen Vorleistungen des Sachunterrichts für den Geographieunterricht“¹⁰ tritt im Kontext der Didaktik des Sachunterrichts wie der Allgemeinen Grundschuldidaktik deutlich zurück. Das gilt auch für den von SCHÖNBACH formulierten Anspruch, „von der ich-bezogenen, individuellen Raumvorstellung zu einem objektivierten propädeutisch verwendbaren Wissen und Können“ zu gelangen,¹¹ zumal damit die individuell-biographisch geprägte Beziehung der Lernenden zu ihrer (subjektiven) Wirklichkeit zugunsten eines wissenschaftsorientierten Bildes einer objektivierten Wirklichkeit aus dem Blick gerät (vgl. dazu auch 3). Das Verhältnis zwischen Sachunterricht und Geographie bestimmt sich angesichts der grundschulpädagogischen Diskussion indes aus dem möglichen Beitrag der Geographie zur Vermittlung von (raum- und umweltbezogener) Erfahrung als einer Form der Begegnung von Lernenden mit der sich ihnen präsentierenden Wirklichkeit. Der Anspruch der Wissenschaftsorientierung wird derweil nicht aufgegeben. Er ist zunächst auf die erziehungswissenschaftliche (darin insbesondere die grundschulpädagogische), die psychologische, die methodische und sodann (weiterhin) auf die fachliche Ebene

⁵ Vgl. KAISER, A. (1996): Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts, Hohengehren (S. 145 ff).

⁶ Vgl. DUNCKER, L./POPP, W. (1994): Der schultheoretische Ort des Sachunterrichts; in: HAARMANN, D. (Hg. 1994): Handbuch Grundschule, Weinheim und Basel, S. 239 - 250.

⁷ Auf einen über die alltagssprachliche Bedeutung von Sachen und Sachverhalten hinausgehenden Begriff werde ich später zurückkommen, um damit zu zeigen, daß gerade Sachverhalte einen zentralen Gegenstandsbereich des Sachunterrichts bilden.

⁸ Vgl. MAYER, W. G. (1993): Der Sachunterricht, Teil I - III, Heinsberg (hier Teil I, S. 47).

⁹ DUNCKER, L. (1994): Der Erziehungsanspruch des Sachunterrichts; in: DUNCKER, L./POPP, W. (Hg. 1994): Kind und Sache, Weinheim und München, S. 29 - 40 (S. 29). *Eine mögliche Form dieser Kultivierung ist für Schreier das Philosophieren mit Kindern*; vgl. SCHREIER, H. (1994): Über das Philosophieren mit Kindern; in: DUNCKER, L./POPP, W. (Hg. 1994), ebd., S. 41 - 56.

¹⁰ Vgl. SCHMIDT, K. L. a.a.O., S. 131.

¹¹ SCHÖNBACH, R. (1994): Grundlegender geographieorientierter Unterricht in der Heimat- und Sachkunde der Grundschule. In: Geographie und ihre Didaktik, H. 3, S. 131 - 144 (S. 133).

der Vermittlung von Lernprozessen bezogen. Im Sinne einer metatheoretischen Umklammerung wird er aber vor allem in eine anthropologische Dimension eingebunden, in der sich kategoriale bildungstheoretische Aufgaben stellen (z.B. i. S. KLAFKIs). Mit anderen Worten: auf der Didaktik des Sachunterrichts "lastet" weniger ein pluraler fachdidaktischer Legitimationsdruck als vielmehr ein bildungstheoretischer, der die strukturierten fachdidaktischen Fragen etwa auf dem Niveau des von GEBAUER u.a. differenzierten Spektrums historisch anthropologischer Implikationen von Bildungsprozessen überspannt.¹²

Im folgenden wird der Begriff der Sache erkenntnistheoretisch über einen fachwissenschaftlich eingegrenzten Sachbegriff hinaus erweitert.

2. Die Sachen des Sachunterrichts

Die Sachen des Sachunterrichts sind *zwischen* den lernenden Subjekten und den Sachen in einem objektlogischen Sinne gleichsam imaginär gelagert. Sachen im Sinne des Sachunterrichts können danach weder als eindeutige, materiell-physische Gestalten definiert werden, noch können sie - etwa nach den Regeln einer diskursiven Logik - in einem eindeutigen *Bild* ihrer selbst gefaßt werden. Folglich kann man sie überhaupt nicht in einer *endgültigen* Form und Gestalt denken. Wir können uns den Sachen nur annähern und sie einkreisen. Sie stehen nach LANGER¹³ in einem dialektischen Verhältnis zwischen diskursivem und präsentativem Symbolismus, in einem spannungsreichen Verhältnis zwischen dem, was mit den Mitteln der diskursiven Sprache (begrifflich) benannt werden kann und dem, was aufgrund gefühlsmäßiger Beziehungen dem Ausdrucksvermögen der Sprache fremd bleiben muß. Vermittlungsversuche zwischen beiden Zugängen bleiben Versuche und Annäherungen, denn theoretische und ästhetische Gegenstands-, Sach- oder Situationsbezüge sind sich weitgehend inkommensurabel. Was die Sprache in Worte zu fassen vermag, trifft das emotionale Empfinden bestenfalls der Tendenz nach. Was das Gefühl als diffusen (und nicht zuletzt leiblichen) Eindruck aufnimmt, verweigert sich der Welt der Begriffe, die ihrer sprachlich-kommunikativen Funktion halber nach Eindeutigkeit strebt. Welche Rolle die Medien in diesem Vermittlungsprozeß spielen, ist nicht allein von der Art eingesetzter Medien, sondern vor allem von dem erkenntnistheoretischen Medienverständnis abhängig, mit anderen Worten von dem mediendidaktischen Anspruch, welche Wirklichkeitsbezüge und -relationen ein Medium zur Erscheinung bringen soll.

¹² Vgl. GEBAUER, G. u.a. (1989): Historische Anthropologie, Reinbek.

¹³ Vgl. LANGER, S. (1942): Philosophie auf neuem Wege, Frankfurt/M. 1965, S. 103.

Nach LANGER bewegt sich die diskursive Logik im Metier der Begriffe und der theoretischen Sprache,¹⁴ die die wissenschaftliche Rationalität strukturiert. Als solche ist sie im Unterricht der Schulen eine kategoriale Dimension denkender Orientierung. Begreifen wir Wissenschaft generalisierend als eine Form theoretisch disziplinierten und (selbst-)reflexiven Denkens, kommt ihr eine unentbehrliche Funktion in der Erkenntnis der Welt und des persönlichen Raumes darin zu. Dieser eigene Raum ist kein a priori gegebener. Er ist ein Raum, der in die Biographie eines Menschen gleichsam hineingewunden ist¹⁵ und sich im Vollzug der Lebenspraxis ausgestaltet. Der Raum, aus dem heraus und in den hinein ein Kind wächst, ist ein Gefühlsraum, der im Prozeß der Sozialisation affektlogisch¹⁶ „möbliert“ wird.

Aus dem Erlebnishorizont des Individuums sind Sachen solche des Widerstreits - ganz im Sinne ihrer etymologischen Bedeutung: danach galten "Sachen" als 'streitigkeiten', "bezogen auf den vor dem richter zum austrag kommenden streit, den rechtshandel".¹⁷ Die Streitigkeit, die eine Sache (des Sachunterrichts) charakterisiert, ist aus der Perspektive des Individuums zunächst ein Widerstreit der Rationalitäten, in denen eine Sache Gestalt findet - als diskursiver und als präsentativer Gegenstand. Der Charakter der Strittigkeit erweitert sich in der intersubjektiven Perspektive. Unter dem Druck der Interessen werden die verschiedenen Anschauungsweisen durch Interessen und die zwischen ihnen bestehenden Differenzen verschoben. Interessen werden dabei nicht erst durch verwertungsorientierte Blicke auf eine 'Sache' wirksam; sie sind schon auf dem Niveau der Voraussetzungen biographisch und kulturell präjudiziert. Schließlich rahmen systemfunktionale 'Erfordernisse' (etwa aus Sach-, System- und Macht- und Herrschaftszwängen heraus) eine Sache in spezifische Bedeutungszusammenhänge ein.

Alles, was wir wahrnehmen, steht zudem in einem individuellen Bedürfnisbezug. Was die Welt von sich präsentiert, wird deshalb in bedürfnisbezogener Bewertung erlebt. Diese moduliert sich auf zweifache - und wiederum ineinandergeschlungene - Weise: zum einen durch die Eigenschaften dessen, was sich da zeigt

¹⁴ Vgl. LANGER, S. (1942), a.a.O., S. 93f.

¹⁵ Vgl. HASSE, J. (1990): Region als „Biographie“ - Biographie als „Region“. Für eine „biographieorientierte“ Geographie am „regionalen Faden“; in: Praxis Geographie, H. 4/1990, S. 18 - 21.

¹⁶ Zur Theorie der Affektlogik vgl. auch CIOMPI, L. (1982): Affektlogik. Stuttgart, sowie (1993): Die Hypothese der Affektlogik. In: Spektrum der Wissenschaft, H. 2, S. 76 - 87, sowie im Hinblick auf die Didaktik der Geographie: HASSE, J. (1995.1): Gefühle im Denken und Lernen - Das Beispiel des Geographieunterrichts - in: Ders. (Hg. 1995.2): Gefühle als Erkenntnisquelle; Frankfurter Beiträge zur Didaktik der Geographie, Band 15, Frankfurt/M., S. 9 - 58.

¹⁷ GRIMM, J. und W. (1893): Deutsches Wörterbuch, Bd. 14, München, S. 1593.

(und ein Bedürfnis erst weckt) und zum anderen durch die eigenen emotionalen Dispositionen,¹⁸ die ein „Zwischenprodukt“ des eigenen Zur-Welt-Kommens¹⁹ sein können, ebenso aber auch in Situationen lagern können, aus denen heraus sich eine Sache zeigt und in die man ja zugleich auch hineintritt, wenn man zum Begegnenden wird. Und selbstverständlich begegnen Kinder den Sachen *fragend*, denn die Welt ist für sie noch nicht selbstverständlich geworden. Auch für das Fragen gilt das Gesagte: In ihm steckt ja schon eine gelenkte Aufmerksamkeit, und diese drückt eine vorgängige Bewertung aus.^{20 21}

Die lebensweltliche Aneignung der (räumlichen Um-) Welt vollzieht sich in einer Dialektik, in der die diskursive Dimension mit der präsentativen kommuniziert. Neben dem *Begriff* eines Hauses steht immer das *Bild* eines erlebten Hauses. Nach LANGER ist die „Sprache“ des Denkens, in der die symbolischen Ebenen sich kreuzen und wechselseitig gestalten, eine der Bilder, der Erscheinungen und der Einbildungskraft, kurzum: eine ästhetische Sprache. Was Kinder sehen, denken sie zugleich mit Hilfe der ihnen zur Verfügung stehenden Begriffe - sie 'sehen' aber nicht allein mit den Augen und nicht allein durch die Begriffe hindurch. *Alle* Sinne vermitteln ihnen einen vielfältigen Eindruck einer Sache, der zu dessen sprachlichem Bild in einem strukturellen Differenzverhältnis steht. Die sinnliche Wahrnehmung ist derweil nicht auf die Leistung der sinnesphysiologischen Wahrnehmungsorgane zu begrenzen!²² Ein Baum, ein Bach oder ein Berg, all diese Erscheinungen werden mit einem sinnlichen Überschuß wahrgenommen, der an den Rändern eines sinnesphysiologischen Wahrnehmungsbegriffes vorbeiläuft. An absoluter Dunkelheit ist im sinnesphysiologischen Sinne zum Beispiel nichts mehr wahrzunehmen. Dennoch vermittelt gerade sie einen oftmals tiefen und nachhaltigen Eindruck!

Die Frage nach den Sachen des Sachunterrichts zeigt sich als höchst komplex. Sachen existieren nicht als schlicht gegebene. Ihre Strittigkeit deutet einen Kon-

¹⁸ Vgl. SCHEELE, B. (1990): Emotionen als bedürfnisrelevante Bewertungszustände, Tübingen.

¹⁹ Vgl. SLOTERDIJK, P. (1993): Im selben Boot. Versuch über die Hyperpolitik, Frankfurt/M.

²⁰ Dieser Zusammenhang ist im übrigen deutlich schon in der Erläuterung der Taxonomie affektiver Lernziele Anfang der 70er Jahre herausgearbeitet worden, gleichwohl in der Didaktik der Unterrichtsfächer kaum konsequent zur Kenntnis genommen und in pädagogisches Handeln übertragen worden (vgl. KRATHWOHL, D. u.a. [1975]: Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich, Weinheim und Basel).

²¹ Die vorangestellten Aussagen gelten nicht allein für Kinder und nicht ausschließlich für die Didaktik des Sachunterrichts. Sie können für die Wahrnehmung und das Erleben räumlicher Situationen als kategorial angesehen werden.

²² Den in diesem Kontext relevant werdenden Stellenwert atmosphärischer Wahrnehmung habe ich an anderer Stelle verdeutlicht, vgl. HASSE, J. (1994): Erlebnisräume, Wien sowie Hasse, J. (1995.1), a.a.O.

text an, in dem Sachen aus Sachverhalten heraus *zur Erscheinung* kommen. Eine rein sachlogische und propädeutische Erarbeitung von Sachen, wie sie für den *Sachkunde*-Unterricht charakteristisch war,²³ liefert deshalb auch nicht das erkenntnistheoretische Instrumentarium, um die Ebene der die Sachen hervorbringenden Sachverhalte angemessen würdigen zu können!

3. Was sind Sachverhalte?

Sachverhalte lassen sich nur bedingt mit Hilfe *fachwissenschaftlicher* Theorien (er-)klären. Mit deren Hilfe sind nach Hermann SCHMITZ allein „objektive Sachverhalte“ erklärbar. Über diese kann jeder eine Aussage treffen, „falls er nur genügend viel weiß und genügend gut (in irgend einer Sprache) sprechen kann“²⁴, zum Beispiel über die Hochhausbebauung im Frankfurter Westend oder die Garnelenfischerei in der Nordsee. Das hinreichende Wissen zum angemessenen Sprechen über objektive Sachverhalte stellen die fachwissenschaftlichen Disziplinen bereit - im übrigen subjektiv erworbene Alltagstheorien. Da Sachverhalte aber Bestandteile unmittelbarer Lebenserfahrung sind, stehen den objektiven Sachverhalten „subjektive Sachverhalte“ gegenüber. Diese zeichnen sich durch affektives Betroffensein aus, in dem sich Biographie, Sozialisation und Präsenz gleichsam verwinden. Affektives Betroffensein ist stets Ausdruck subjektiven (individuellen wie kollektiven) Zur-Welt-Kommens (SLOTERDIJK) und somit eine gefühlsbezogene Gestalt momentaner Identität. Das bedeutet aber auch, daß subjektive Sachverhalte in mehr oder weniger großen Anteilen vörsprachlicher Natur sind: Die Hochhausbebauung im Frankfurter Westend hinterläßt ja einen Eindruck, der als Gefühl spürbar wird. Selbst und Präsenz verschmelzen auf chaotische Weise zu einem (subjektiven) Sachverhalt. Momente der biographischen Gravur und aktuelle (persönliche) Situationen des eigenen Lebens und Erlebens schießen in einem konstruktivistischen Prozeß zusammen.

Das Merkmal der Kontextualität gilt deshalb nicht nur für objektive Sachverhalte, sondern gleichermaßen, wenn auch auf einem strukturell anderen Niveau, für die subjektiven Sachverhalte. Sie existieren für das erlebende Subjekt deshalb nicht als (isolierte) Einzelheiten. Nach SCHMITZ sind sie „gelöst wie Salz im Wasser, in absolut chaotischer Mannigfaltigkeit einer Situation.“²⁵ Während objektive Sachverhalte mit Hilfe der Sprache und der sich in ihrem Metier vermittelnden

²³ Von einem propädeutischen Anspruch geht auch Schönbach in seiner geographisch-elementaren Grundlegung des Unterrichts in der „Heimat- und Sachkunde“ aus; vgl. a.a.O., S. 133 ff.

²⁴ SCHMITZ, H. (1994): Neue Grundlagen der Erkenntnistheorie, Bonn, S. 59.

²⁵ SCHMITZ, H. (1994), a.a.O., S. 60.

Wissensbestände der Fachwissenschaften ausgesagt werden können, übersteigt die Kontingenz der subjektiven Sachverhalte das Ausdrucksvermögen der Sprache.

Die Verortung der 'Sache' des Sachunterrichts in den Sachverhalten zeigt bereits an dieser Stelle - und gerade am thematischen Beispiel geographischer Gegenstände wie der Stadt, der Heimat oder der Freizeit - die Begrenztheit fachwissenschaftlicher Aussagen. Diese bilden zweifellos eine Grundlage zur Aussage objektiver Sachverhalte. Aber auch über sie können stets weitere Aussagen getroffen werden, die nicht im theoretischen Felde (zum Beispiel) der Geographie liegen. Fachwissenschaftliche Aussagen sind aber im Hinblick auf den Charakter von Sachverhalten begrenzt. Sie zerlegen nach LANGER die Welt in Tatsachen, die als "Wahrheitsbürgen"²⁶ fungieren, das Denken *im Wissen* zur Ruhe bringen und auf einen theoretischen Nullpunkt stellen. LANGERs Wissenschaftskritik wendet sich als wissenschaftsgeschichtliches Veto deshalb gegen die radikale Abkehr von der Welt der nicht diskursiven Symbole.

"Seitdem wir wissen, daß sie (die Sonne, Vf.) *wirklich* die letzte Quelle dessen ist, was wir Kraft nennen, durch Einheiten meßbar, umwandlungsfähige Energie, ist unsere Haltung zu ihr realistisch und nicht mystisch; ihr Bild ist nicht mehr >distanziert< in einer Perspektive nichtdiskursiven Denkens; unsere wörtlichen Begriffe haben es eingeholt."²⁷

Das schrieb LANGER 1941; mehr als 50 Jahre später hat die Textpassage hohe Aktualität in der Kritik der Schule, die überwiegend Ausdruck der bildungspolitischen Folgen einer wissenschaftsorientierten Denkhaltung ist, welche von einer Verursachung aller Erscheinungen ausgeht und objektive Sachverhalte erhellen will. Derweil ist die bildungstheoretische Dringlichkeit einer Thematisierung und Reflexion subjektiver Sachverhalte mehr als nur eine nachholende Form der Besinnung auf das von der Präpotenz des theoretischen Denkens Ausgeschlossene. Die Erweiterung des Denkens über die Grenzen des Begrifflichen hinaus holt eine Aufklärungslektion nach, die sich hinter der Alternative zwischen Sein und Schein dem Geschehen des Erscheinens zuwenden würde, das eine unhintergehbare Voraussetzung für jede Aussage eines objektiven wie subjektiven Sachverhaltes ist.²⁸

²⁶ LANGER, S. (1942), a.a.O., S. 267.

²⁷ Ebd., S. 274.

²⁸ Vgl. SEEL, M. (1996): Vor dem Schein kommt das Erscheinen. In: Ders.: Ethisch-ästhetische Studien, Frankfurt/M., S. 104 - 125 (S. 106 ff).

Die bildungstheoretische Erinnerung subjektiver Sachverhalte ist auf die Entschlüsselung (kollektiv) subjektiver Gestimmtheiten in der Wahrnehmung der Wirklichkeit gerichtet - auf die Entzifferung symbolischer Aufladungen materieller Artefakte der Kultur, die das Individuum betroffen machen. Da Betroffenheit als Gefühl erlebt wird und auf Handlungsentwürfe wie Verhalten einwirkt, verlangt die Arbeit an der Entschlüsselung subjektiver Sachverhalte nach Formen metasprachlicher Artikulation und Verständigung - nach einer ästhetischen „Sprache“, die sich in Bildern ausdrückt. Die Trennung oder allein additive Ergänzung theoretischer und ästhetischer Bezüge zur Wirklichkeit steht dabei nicht zur Diskussion, denn auch (theoretisches) Wissen über objektive Sachverhalte bahnt sich im Zur-Sprache-Kommen des Bildhaften seinen Weg.²⁹ Das Projekt liegt vielmehr in der Schaffung von Erfahrungswegen, auf denen zwei strukturverschiedene Diskurse aufeinandertreffen, um in einen inneren Dialog treten zu können.³⁰

Dazu bedarf es spezieller Situationen, die eine transversale Verbindung menschlicher Vernunftanteile evozieren können. Es ist eine Folge der anthropologischen und zivilisationsgeschichtlichen Entwicklung des Menschen in traditionell christlichen Kulturen, daß das intuitive Vermögen³¹ der Verfügung des Menschen über seine eigene Natur enteignet wurde und unter die rationalistische Herrschaft von Zweckdienlichkeiten geraten ist.³² Gefühle und Empfindungen verloren ihre Geltung als individuelles und kommunikatives Korrektiv der Vernunft. Mit dieser Herausdrängung aus dem Bild eines selbstbewußten, emanzipierten und autonomen Subjekts, das in zunehmendem Maße über seine äußere Welt verfügen konnte, gewannen emotionale Dispositionen als Ressource der

²⁹ Zur ästhetischen Erziehung aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft vgl. besonders KOCH, M. (1993): Die Konstellation der Rationalitäten im interrationalen Bildungsprozeß, Weinheim.

³⁰ Mit dem Wahrnehmungsansatz ist in der Kulturgeographie und Didaktik der Geographie zweifellos ein methodischer Zugang zur Einbindung subjektiver Situationen in den Unterricht geschaffen worden. Indes steht er zum einen in der Tradition der Intellektualisierung der Wahrnehmung, zum anderen vereinsamt er den Prozeß der Wahrnehmung, indem er das Individuum fokussiert, aber nicht mit einem vergleichbar adäquaten methodischen bzw. erkenntnistheoretischen Instrument die Präsentation auf der Objektseite würdigt.

³¹ Zur Bedeutung der philosophischen Intuition im Prozeß der Erkenntnis vgl. BERGSON, H. (1911): Die Philosophische Intuition. In: Ders.: Denken und schöpferisches Werden, Hamburg 1993, S. 126 - 148). Intuition begreift Henri Bergson als Prozeß der Erkenntnis, als ein sich-selber-Verlieren und zu-sich-selber-Zurückkehren (S. 129) aus unseren gewohnheitsmäßigen Formen der Wahrnehmung, die uns allein Veränderliches aus dem Fluß der Zeit heraus erfassen läßt. Intuitives Denken strebt die Erfassung der Zeit *und* der Veränderung an, um die sich fortwährend verändernden Dinge wie uns selbst in einer kategorialen Dynamik begreifen zu können (vgl. S. 145 ff).

³² Vgl. NIETZSCHE, F. (1888): Der Antichrist. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 2, München und Wien 1977, S. 1161 - 1235 sowie FOUCAULT, M. (1982): Technologien des Selbst, S. 24 - 62. In: Ders. u.a. (1993): Technologien des Selbst, Frankfurt/M.

Kulturindustrie an Bedeutung.³³ Bis in die Gegenwart hat sich diese Abspaltung des Ästhetischen³⁴ von der modernen Utopie des „aufgeklärten“ Menschen tradiert: vernünftig ist, wer *rational* denkt. Zum Widerstreit drängen das anthropologische Vergessen und die biographische Verdrängung des Ästhetischen im Lernen, wenn situative Anlässe lebensgeschichtlich höchst kontingente Interpretationsrahmen in Erinnerung bringen, in denen Erfahrung, Wissen, Gedächtnis und Gefühl unbegrifflich verbunden sind,³⁵ das Lernen dagegen das Denken auf Faktische zwingt.

Thematisiert der Sachunterricht zum Beispiel die Struktur der Stadt, verlangt die entstandene (Lehr-) Situation die (zumindest momentane) Abstraktion von ästhetischen Präferenzen, die als persönliche Beziehung zur Stadt virulent sind. Die kommunikative Situation präjudiziert die theoretische Sprache, in der nun über Wirklichkeit verhandelt wird. Gleichwohl erlischt die ästhetische Rationalität nicht mit der momentanen Durchsetzung theoretischer Regeln des Sprechens. Indes wird sie (situativ) in den Hintergrund des kommunikativen Geschehens verschoben. Gerade die neueren Studien zur Hirnforschung haben deutlich gezeigt, daß das der strengen Logik der Wissenschaft gehorchende Denken „erheblich von teilweise unbewußten affektiven Gestimmtheiten und Wertvorstellungen mitbestimmt ist“ (CIOMPI).³⁶ Für DAMASIO hängt die wirksame Anwendung von Vernunftstrategien sogar „wahrscheinlich in beträchtlichem Maße von der steten Fähigkeit ab, Gefühle zu empfinden.“³⁷

Individuelle gefühlsmäßige Dispositionen bleiben also im Prozeß *fach*-wissenschaftsorientierten Lernens im Denkhintergrund auch dann evaluativ wirksam, wenn sie programmatisch aus inszenierten Lernarrangements ausgeschlossen werden. Subjektive Sachverhalte imprägnieren somit in ihren chaotischen Mannigfaltigkeiten schon der Möglichkeit nach die Erkenntnis objektiver Sachverhalte (z.B. der funktionalen Gliederung einer Stadt). Ein propädeutisches Verständnis des Sachunterrichts begünstigt dagegen die Abqualifizierung subjektiv-biographischen Erinnerens zu einem Störfaktor, der den effizienten Wissenserwerb

³³ Vgl. ELIAS, N. (1969): Über den Prozeß der Zivilisation, Bd. 2, Frankfurt/M. sowie Marcuse, H. (1964): Der eindimensionale Mensch, Darmstadt und Neuwied 1967.

³⁴ „Ästhetisch ist alles, was unsere Sinne beschäftigt, in uns Empfindungen und Gefühle entstehen läßt und auf solchen Wegen unser Bewußtsein prägt.“ (LIPPE, R. zur, 1987: Sinnenbewußtsein, Reinbek).

³⁵ Vgl. SCHMIDT, S. J. (1994): Gedächtnis - Erinnern - Vergessen. In: Kunstforum International, Bd. 127, S. 245 - 249 (S. 246).

³⁶ CIOMPI, L. (1993): Die Hypothese der Affektlogik; in: Spektrum der Wissenschaft, H. 2, S. 76 - 87 (S. 87).

³⁷ DAMASIO, A. R. (1994): Descartes' Irrtum, München/Leipzig, S. 12.

beeinträchtigt. In der Unterrichtspraxis kommt eine stärkere Gewichtung emotionaler Gegenstandsbezüge vor allem als Element sogenannter Motivationsphasen zur Geltung (oftmals nicht mehr als ein den Methoden der Produktwerbung verwandtes Motivations- oder Stundeneröffnungsritual). In der Reduzierung des Individuell-Subjektiven auf eine gefühlsmäßige „Einstimmung“ für ein sodann aber wieder theoretisch profiliertes Lernen gerät die Verknüpfung beider Denkformen aus dem Blick. Soll der *je anderen Seite* des situativ auf der Tagesordnung des Unterrichts stehenden Diskurses indes zu mehr Anerkennung verholfen werden, stellt sich vielmehr die Frage nach einer transversalen Verknüpfung zweier strukturell inkommensurabler Wege des Denkens. Die Frage berührt deshalb auch nicht allein die dem theoretischen Denken inkommensurable ästhetische Dimension des Lernens, sondern gleichermaßen die theoretische Dimension, die ja ihrerseits quer zum ästhetischen Denken verläuft.

Bevor das im 'Kreuzen' der Rationalitäten liegende „Stör“-Potential auf seine erfahrungvermittelnden Perspektiven hin beleuchtet werden kann, wird eine Differenzierung des Situationsbegriffes zeigen, daß eine Trennung zwischen den Dimensionen des Ästhetischen und des Theoretischen eine Hilfskonstruktion ist, die selbst unter der Prämisse einer Trennbarkeit von Subjekt und Objekt bzw. von „innen“ und „außen“ erkenntnistheoretischer Kritik letztendlich nicht standhält.³⁸

4. Situationen als Sache des Sachunterrichts

In den Erziehungswissenschaften bezeichnet der Begriff der Situation einen kommunikativen Rahmen mit hohem Kontingenzpotential. Situationen bergen danach elementare Sinneinheiten, die Individuen und Gegenstandsbereiche umfassen.³⁹ Für MOLLENHAUER geht es in der Erziehung generell um die Strukturierung von Situationen, also um den „Umgang mit den Situationsdefinitionen aller an der pädagogischen Kommunikation Beteiligten.“⁴⁰ Situationen sind interpretierte Beziehungsgeflechte, zu denen neben den Interpreten immer auch eine materiell-räumliche Umwelt gehört. Personen und Gegenstandsbereiche erzeugen aus dem Kontext einer Situation heraus Eindrücke. Diese haben situativen Charakter und

³⁸ Picht rekonstruiert die geschichtsphilosophische Entstehung der Konstruktion einer Trennung zwischen „innen“ und „außen.“ Dabei zeigt er, daß mit dem Zusammenfall der Idee der Verankerung der Möglichkeit als Modalität der Wirklichkeit auf der Seite des Subjekts auch die Unterscheidung zwischen „innen“ und „außen“ zusammenfällt (vgl. PICT, G. [1990]: Der Begriff der Natur und seine Geschichte, Stuttgart, S. 373).

³⁹ Vgl. PETRAT, G. (1991): Grenzen und Möglichkeiten einer aus der Geschichte des Schulalltages hergeleiteten Praxis; in: ROTH, L. (Hg. 1991): Pädagogik, Handbuch für Studium und Beruf, München, S. 456 - 468 (S. 460).

⁴⁰ MOLLENHAUER, K. (1972): Theorien zum Erziehungsprozeß, München, S. 123.

bedürfen deshalb einer fortlaufend aktualisierenden Interpretation. Die Struktur einer Sache läßt sich in ihrer Strittigkeit aus ihrer kommunikativen Interpretationsnotwendigkeit heraus erklären. Zur weiteren Unterscheidung und Klärung des Charakters der Strittigkeit von Sachen werde ich im folgenden drei Typen von Situationen nach SCHMITZ differenzieren. Er unterscheidet zwischen Situationen auf der Subjektseite (vgl. a und b) und solchen auf der Objektseite (vgl. c). Der Situationsbegriff kennt üblicherweise diese Dualität nicht, die sich ihrem Charakter nach eher als eine Ambivalenz erweisen wird. Die getroffenen Unterscheidungen werden deutlich machen, daß die Strittigkeit einer Sache nicht erst im offenen Dissens zu Tage tritt. Sie liegt schon einer Struktur der Weltzugänge zugrunde und vervielfacht damit das Potential möglichen Dissenses. Schließlich bergen aber auch schon die symbolischen Imprägnierungen des Zudringlichwerdens eines (mithin emotionalisierten) Gegenstandes eine Strittigkeit, die sich im Blick auf den Gegenstand aktualisiert.

a) Persönliche Situation

Die persönliche Situation entspricht der „Persönlichkeit“ eines Menschen, dem, was man auch seinen „Charakter“ nennen könnte. Dabei sind Persönlichkeit und Charakter nicht als statische Selbstkonzepte zu deuten, sondern als zähflüssige und flüchtige Konstruktionen, die geschichtlich geprägt sind und zugleich selber verleblichte Geschichte darstellen. Die persönliche Situation besteht aus einem labil gelagerten Beziehungsgefüge durchlebter (persönlicher und gemeinsamer) Situationen. Die eine jede Situation mitkonstituierenden Sachverhalte, Programme und Probleme bedingen im Fluß des Erlebens Akzentverschiebungen innerhalb des Gefüges der persönlichkeitsbestimmenden Werte. Deshalb ist jede persönliche Situation „chaotisch mannigfaltig“, durch Widersprüche gekennzeichnet, aber auch Widersprüchen gegenüber tolerant.⁴¹ Die persönliche Situation wird in eine gemeinsame Situation gleichsam mitgebracht.

b) Gemeinsame Situation

In einer gemeinsamen Situation treten Subjekt (als „Bewußthaber“) und Objekt (als „Bewußtgehabtes“) in eine übergreifende Situation, die aktueller (also augenblicksgebundener) oder zuständlicher Art sein kann. Persönlich ist sie dann, wenn sie auf teilnehmende Personen „zugeschnitten“ ist (z.B. auf eine Schulklasse). Unpersönlich ist eine gemeinsame Situation, wenn sie die *beliebige* Teilnahme zuläßt, also nicht allein auf persönlichen Situationen basiert, sondern

⁴¹ Vgl. SCHMITZ, H. (1994), a.a.O., S. 74.

durch eine Gemeinsamkeit überspannt wird (z.B. Heimat, gemeinsame Sprache etc.).⁴²

Persönliche und gemeinsame Situationen sind subjektive Situationen, die sich in ihrer Entstehung wechselseitig bedingen. Es ist evident, daß in diesen Situationen - nicht zuletzt aufgrund chaotischer Mannigfaltigkeit ihrer Strukturierung - „Sachen“ nicht im ontologischen Sinne verfügbar sind bzw. verfügbar gemacht werden können. Sachunterricht, der - im geographischen Bezug - zum Beispiel die Freizeiträume des Wohnumfeldes zum Thema macht, mag sich auf die erklärende Ebene der Sach-„Kunde“ beschränken können und zum Beispiel Unterscheidungen vornehmen zwischen gebauten und natürlichen 'Dingen'. Der subjektive (persönliche wie gemeinsame) Sinngehalt der thematisierten gebauten und natürlichen 'Dinge' bliebe dann außerhalb der Grenzen des Unterrichts, obgleich er doch ein unaufhebbares dialektisches Verhältnis zur Struktur des objektiven Sachverhaltes begründet. Schließlich käme die Strittigkeit als artikulierbare Differenz zwischen biographischen Stationen des Erlebens (auf dem Wege der Ereignisse) oder / und zwischen den Sinnprovinzen verschiedener Biographien nicht in den Blick. Die „Sache“ käme als solche gar nicht zur Sprache, vielmehr *eine* beschreibbare Struktur eines objektiven Sachverhaltes.

Dieses Veto gegen den szientistischen Reduktionismus sachunterrichtlicher Gegenstände mag aus der Sicht der allgemeinen Grundschuldidaktik wie der Didaktik des Sachunterrichts als weitgehend überholt betrachtet werden, zumal dort mittlerweile ein weit über die paradigmatischen Netze der Bezugsfächer hinausgehender didaktischer Rahmen abgesteckt ist.⁴³ Abweichende Akzente werden derweil (immer noch) in den Fachdidaktiken gesetzt, solange an die Vermittlung fachspezifischer Inhalte im Sachunterricht ein propädeutischer Anspruch geknüpft wird.⁴⁴

Mit einem dritten Situationstyp von Sachverhalten auf der Objektseite beschreibt Schmitz eine Kategorie, die - unabhängig von ihrer sachunterrichtsdidaktischen Bedeutsamkeit - neben der fachdidaktischen besonders auch die fachwissen-

⁴² Vgl. ebd., S. 76.

⁴³ Vgl. Kulturtheoretische Legitimation des Elementarunterrichts bei DUNCKER, L. (1994): Lernen als Kulturaneignung, Weinheim und Basel, anthropologische Begründung des Sachunterrichts bei MAYER, W. G. (1993): Der Sachunterricht (3 Bände), Heinsberg oder die philosophisch-ästhetische Begründung bei SCHREIER, H. (1995): Ein Fußgänger auf der Reise in den Neuen und in der Alten Welt, Heinsberg.

⁴⁴ Vgl. zuletzt WERLE, O. (1996): Neue Wege der Geographie im Sachunterricht. In: GEORGE, S./PROTE, I. (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule, Schwalbach, S. 296 - 318.

schaftliche Reflexion von Gegenständen qualitativ erweitert. Als „Sachen“ der Strittigkeit im oben skizzierten Sinne kämen sie damit auch auf fachwissenschaftlichem Niveau zum Tragen.

c) Situation auf der Objektseite

Situationen auf der Objektseite verstehen sich als Heraustreten und Zum-Vorschein-Kommen, das nach SCHMITZ vom Objekt ausgeht, zum Beispiel von einer „eigenartigen Naturstimmung“, einem Gebäude oder einer Szene in einem fremden Land.⁴⁵ Situationen auf der Objektseite macht SCHMITZ an Eindrücken als natürlichen Einheiten der Wahrnehmung fest.⁴⁶

„Eindrücke sind Situationen, die in einem Augenblick ganz zum Vorschein kommen, einschließlich ihres chaotisch-mannigfaltigen Hofes oder Hintergrundes der Bedeutsamkeit, im Gegensatz zu solchen Situationen wie der eigenen persönlichen Situation und der Muttersprache, die nie in einem Augenblick ganz zum Vorschein kommen.“⁴⁷

Eindrücke erzeugen Gefühle, die als Atmosphären gefühlt werden - „ohne unmittelbares Betroffensein von ihnen, oder durch affektives Betroffensein vom Typ der Ergriffenheit.“⁴⁸ Mit anderen Worten des Autors: „Man muß also zwei Bedeutungen von „Fühlen“ unterscheiden: Fühlen als Wahrnehmen des Gefühls als einer Atmosphäre und Fühlen als affektives Betroffensein davon.“⁴⁹ Der Eindruck, der Gefühle und darin Atmosphären im genannten Sinne entstehen läßt, ist nach SCHMITZ „dem Gesicht wie dem Charakter eines Dinges“ eigen.⁵⁰ Er tritt gewissermaßen aus ihm heraus, wie das Blühen der Pflanzen, das Leuchten der Farben oder die Gerüche der Stoffe. BÖHME beschreibt diese Naturekstasen als Atmosphären; Natur präsentiert sich in Ekstasen, als Kraft wie in ihren Gestalten.⁵¹ Die sich ausbreitenden Atmosphären prägen die Situation auf der Objektseite, denn „Atmosphären sind nicht subjektiv, vielmehr können sie Dingen oder Situationen, einem Fels, einer Landschaft anhängen - worüber auch eine intersub-

⁴⁵ Vgl. SCHMITZ, H. (1994), a.a.O., S. 77ff.

⁴⁶ Ebd., S. 79.

⁴⁷ Ebd., S. 77.

⁴⁸ SCHMITZ, H. (1992): Leib und Gefühl, Paderborn, S. 21 f.

⁴⁹ SCHMITZ, H. (1993): Gefühle als Atmosphären und das affektive Betroffensein von ihnen; in: FINK-EITEL, H./LOHMANN, G. (Hg. 1993): Zur Philosophie der Gefühle, Frankfurt/M., S. 33 - 56 (S. 47 f).

⁵⁰ SCHMITZ, H. (1989): System der Philosophie. Der Raum - fünfter Teil, Bonn, S. 172.

⁵¹ Vgl. BÖHME, G. (1992): Natürlich Natur. Natur im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit, Frankfurt/M., S. 131 ff.

jektive Verständigung möglich ist.“⁵² Entscheidenden Anteil am Zustandekommen jener „anhängenden“ Atmosphären, die Situationen auf der Objektseite entstehen lassen, ist für SCHMITZ der wechselhafte Charakter von Dingen, wobei die Dinge nicht auf ihre reine Materialität zu begrenzen sind.

Weil das Zustandekommen von Atmosphären nicht allein von den Dingen ausgeht, vielmehr durch einen immateriellen Eindrucksüberschuß geprägt wird, der nicht auf die Eigenschaften eines Dinges allein zurückgeführt werden kann, gelangt SCHMITZ zu einer phänomenologischen Erweiterung des Ding-Begriffes. Die Eigentümlichkeit eines Dinges verdankt sich seiner Eindrucksqualitäten. Diese liegen qualitativ aber jenseits sensualistischer Sinnesdaten: Die Zwillingstürme der Deutschen Bank in Frankfurt erzeugen erst in dem Moment eine spezifische Ästhetik des Erhabenen, in dem die unter- oder aufgehende Sonne der Spiegelfassade der Bauwerke ein ganz eigenes Gesicht verleiht - das sich schon in wenigen Minuten zu einem anderen wandelt. Der von der Fassade ausgehende Eindruck, welcher als Gefühl trifft, ist kein materieller Teil der Fassade. Er bricht sich zwar an ihrer materiellen Außenhaut, drängt sich dem Betrachter aber als etwas auf, das selber nicht materiell ist. Dieses 'Phänomen', gewissermaßen das „unauffindbare Gedankending“ eines Gegenstandes bezeichnet SCHMITZ als „Halbding.“⁵³ Es ist weder unter den Dingen noch unter den Sinnesdaten befriedigend unterzubringen. „Sie (Halbdinge, Vf.) unterscheiden sich von Dingen auf zwei Weisen: dadurch, daß sie verschwinden und wiederkommen, ohne daß es Sinn hat, zu fragen, wo sie in der Zwischenzeit gewesen sind, und dadurch, daß sie spürbar wirken und betroffen machen, ohne als Ursache hinter dem Eindruck zu stehen, den sie ausüben, vielmehr als die Wirkung selbst ...“⁵⁴ Man könnte auch sagen: Halbdinge wirken dadurch, daß sie zudringlich werden.⁵⁵

BÖHMEs Hinweis auf die Möglichkeit der intersubjektiven Verständigung über Atmosphären, an deren Zustandekommen Halbdinge wesentlich beteiligt sind, beinhaltet ein kritisches Veto gegen SCHMITZ' Typisierung von Situationen auf der Objektseite. Denn, wenn die Verständigung möglich ist, dann aufgrund einer intersubjektiv *differenten* „Zudringlichkeit“ des Atmosphärischen, also aufgrund unterschiedlicher Eindrücke. Wenn Halbdinge durch ihre Zudringlichkeit betroffen machen und Gefühle erzeugen, dann setzt deren Entfaltung am eignen Leib

⁵² BÖHME, G. (1989): Für eine ökologische Naturästhetik, Frankfurt/M., S. 149. Böhme bezieht sich hier auf den Atmosphärenbegriff bei Schmitz.

⁵³ SCHMITZ, H. (1989), a.a.O., S. 117.

⁵⁴ SCHMITZ, H. (1994), a.a.O., S. 80.

⁵⁵ Vgl. SCHMITZ, H. (1989), a.a.O., S. 122. Weitere Beispiele für Halbdinge sind: der Wind, die Elektrizität, die Trauer, das Licht, die Schwere oder das Geräusch.

eine aufnahmebereite Disposition voraus, die wiederum maßgeblich durch die Verfaßtheit der persönlichen oder/und gemeinsamen Situation präjudiziert ist. HAUSKELLER stellt in diesem Sinne kritisch fest: „So bleibt der Grund des Betroffenseins bei SCHMITZ im dunklen. ... Der im Prinzip durchaus berechtigte Angang gegen die gängige totale Subjektivierung der Gefühle und die damit verbundene Entwertung der gegenständlich begegnenden Welt verleitet SCHMITZ dazu, ins gegenteilige Extrem zu fallen und eine absolute Objektivität, eigentlich sogar Transobjektivität zu propagieren ...“⁵⁶

Trotz der Triftigkeit des Einwandes kommt SCHMITZ' Differenzierung der Situationstypen große Bedeutung für die fachwissenschaftliche (hier natur- und kulturgeographische) Reflexion von Sachverhalten zu. Die Situationen, in die sie kontextuell eingebunden sind, werden zwar subjektiv (individuell durch Biographie und kollektiv durch vergesellschaftete Biographie) wahrgenommen. Dadurch werden sie gerade zu *emotionalen* „Sachen“ im eingangs definierten Sinne der Strittigkeit. Diese „Sachen“ präsentieren sich aber nicht als Sinnesdaten, die erst im Prozeß der Wahrnehmung emotional aufgeladen werden. Sie stellen bereits gefühlsmäßige Obsessionen dar, sobald sie da sind. Das erweitert ein kulturwissenschaftliches Analysefeld, das zum Beispiel BOURDIEU in seiner Differenzierung der verschiedenen Formen von Kapital zum Gegenstand soziologischer Studien gemacht hat.⁵⁷ In der Landschaftsplanung wie in der Architektur kommt der Erzeugung atmosphärischer Eindrücke zentrale Bedeutung zu. Symbolisches Kapital (BOURDIEU) verdankt sich geradezu dieser Eindruckswirkung der Zudringlichkeit der geschaffenen Objekte oder Ensembles.

Nicht zuletzt aufgrund der differentiellen Beziehungen zwischen objektiven und subjektiven Sachverhalten zum einen wie Situationen auf der Objekt- und auf der Subjektseite zum anderen eröffnen sich schulstufenübergreifende didaktische Perspektiven einer erkenntnistheoretisch begründeten Öffnung des Lernens über die Ebene objektiver Sachverhalte (klassisch gewürdigt durch fachwissenschaftliche Modelle, Theorien und Konzepte in der Geographie) und Situationen auf der Subjektseite hinaus (in der modernen Geographie z.B. durch den Wahrnehmungsansatz in der Geographie gewürdigt). Da der Sachunterricht als transdisziplinäres Fach keinem *fachwissenschaftsorientierten* Curriculum unterworfen ist,

⁵⁶ HAUSKELLER, M. (1995): Atmosphären erleben. Philosophische Untersuchungen zur Sinneswahrnehmung, Berlin, S. 30.

⁵⁷ Vgl. BOURDIEU, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: KRECKEL, R. (Hg.): Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt, Sonderband 2, Göttingen, S. 183 - 198 sowie ders. (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft, Frankfurt/M.

ist gerade er prädestiniert, Subjektbezüge des Lernens nicht allein auf der Motivationsebene, sondern vermehrt auch auf der der Lehr- und Lerninhalte zum gesamten Felde der objektiven Sachverhalte und Situationen auf der Objektseite in Beziehung zu setzen.

5. Sachen sind chaotisch-mannigfaltig

Sachen haben sich in ihrer Strittigkeit als extrem vielschichtig erwiesen. Ohne Subjekt gibt es keine Strittigkeit, und so erweist sich ihr Charakter als einer der Wahrnehmung im weitesten Sinne - gelagert zwischen präsentativem und diskursivem Symbolismus. Daraus ergibt sich auch, daß "didaktische Sachen" nicht den tradierten (deklaratorischen) Begriffstaxonomien der Bezugswissenschaften des Sachunterrichts entnommen werden können. Auch liegen sie nicht gleichsam als ungehobener Schatz allein in der kindlichen Erlebniswelt, die einer Erfahrung erst noch bedarf. Erfahrung versteht sich nach LIPPE als Durch- und Verarbeitung eines diesem vorausgegangenen Erlebens.⁵⁸ Während das Erleben einer *emotionalen* Verarbeitung entspricht - zum Beispiel der Verarbeitung eines atmosphärischen Eindruckes -, geht es beim Erfahren um eine auf mehreren Ebenen ablaufende Verarbeitung im Bewußtsein:⁵⁹ eine leibbezogene (im Hinblick auf emotionale Empfindungen, die eine Atmosphäre ästhetisch ausgelöst hat), eine begriffliche (im Hinblick auf die theoretische Begreifbarkeit einer Situation und deren Einordnung in individuell verfügbare Erklärungskonzepte) und schließlich eine lebens- und gattungsgeschichtliche Reflexion (im Hinblick auf die biographische und anthropologische Bedeutung eigenen Erlebens).

LIPPEs Erfahrungsbegriff zeigt zweierlei: zum einen, daß die strapazierte Rede von der kindlichen Erfahrungswelt oftmals nur die kindliche Erlebniswelt meint, denn Erfahrung verdankt sich mehrschichtiger Reflexion. Der Erfahrungsbegriff von LIPPE zeigt zum anderen, daß diese Reflexion nur zu einem Teil auf Bereiche diskursiver Symbolik bezogen ist und in der Begrenzung auf diese gar nicht gelingen kann. Zum Gegenstand der Erfahrung werden somit wieder die 'Sachen' im eingangs erläuterten Sinne, denn sie sind aufgrund ihrer Lage im Kontext von Situationen strittig. Die Sachen sind in ihrer Strittigkeit und multiplen Kontextualität chaotisch-mannigfaltig und als solche „gelöst wie Salz im Wasser“ (SCHMITZ). Aber man kann sie immer wieder in neuen Akten der Annäherung an ein Bild möglicher Verständigung einkreisen - im Sinne einer dauerhaften Bemühung um Bildung, die die Wirklichkeit als eine Collage wechselseitigen

⁵⁸ Vgl. LIPPE, R. zur (1987): *Sinnenbewußtsein*, Reinbek, S. 287 ff.

⁵⁹ Vgl. ebd.

Zur-Welt-Kommens begreift, eines Zur-Welt-Kommens der Subjekte wie eines Zur-Welt-Kommens der Situationen, in denen die Subjekte ihre Rollen spielen. Darin liegt zwar eine in erster Linie erziehungswissenschaftliche und erkenntnistheoretische Aufgabe. Das heißt aber nicht, daß die Bezugsfächer des Sachunterrichts zu deren Lösung nichts beizutragen hätten. Gerade die Geographie wendet sich komplexen Mensch-Umwelt-Beziehungen zu und stünde folglich in der Mitte dessen, was eine 'Sache' ausmacht.