



Heimat: Ein Gegenstand politischer Ästhetik für den Sachunterricht?

Jürgen Hasse

Zitieren dieses Artikels:

Hasse, J. (1992). Heimat: Ein Gegenstand politischer Ästhetik für den Sachunterricht? *Geographie und ihre Didaktik*, 20(1), S. 1-19. doi 10.60511/zgd.v20i1.372

Quote this article:

Hasse, J. (1992). Heimat: Ein Gegenstand politischer Ästhetik für den Sachunterricht? *Geographie und ihre Didaktik*, 20(1), pp. 1-19. doi 10.60511/zgd.v20i1.372

Heimat: Ein Gegenstand politischer Ästhetik für den Sachunterricht?

von JÜRGEN HASSE (Bunderhee)

"Heimat" ist ein asynchroner Begriff. Das Wort löst Assoziationen der Ungleichzeitigkeit aus – harmonistische Utopien und schmerzliche Welterfahrungen des Verlustes fressen sich aneinander fest. Kann ein Begriff, der vor allem ideologisch geradezu 'gemästet' ist, heute eine taugliche erziehungswissenschaftliche Kategorie sein? Können wir uns zudem in einem innerdeutschen Ost-West-Dialog über die Bedeutung einer Gefühls-, Erlebnis- und Erkenntniskategorie verständigen, wo doch die Gefahr besteht, daß wir über etwas reden, ohne zu bemerken, worüber wir sprechen (WALDVOGEL 1990)? Ich gehe einstweilen davon aus, daß die Chancen des Verstehens mit der Fremdheit der Gesprächsteilnehmer eher besser als schlechter werden.

Die folgenden Textauszüge der Lyrik sollen i.d.S. polarisieren und verfremden, um so das Unsagbare eines (stellvertretenden) Begriffes wenigstens vermittelt zur Sprache bringen zu können.

1. Heimat zwischen den Zeilen

Die Heimat hier und hier dein erster Traum!
Das Mühlrad rauscht, so lustig stäubt der Schaum,
Und unten blinkt der Bach in tiefem Schweigen,
Ein Spiegelgrund, drin blau der Himmel ruht.
Vom Ufer rings mit ihren dunklen Zweigen
Taucht sich die Erle in die klare Flut.

...(TH. STORM)

Sie kamen
mit scharfen Fahnen und Pistolen
schossen alle Sterne und den Mond ab
damit kein Licht uns liebe.

Da begruben wir die Sonne
Es war eine unendliche Finsternis.

(R. AUSLÄNDER)

Zerknickt war er, nicht krumm; es stand die Wirbelsäule
In rechtem Winkel quer zu seinem Bein. Der Stab,
Das Bild vollendend, lieh der Schöpfung Eiterbeule
Die Haltung und den ungeschickten Holpertrab

Des kranken Tiers und eines Juden auf drei Beinen.
In Schnee und Kot kroch er im Straucheltrott fürbaß,
Als spürt er unterm Schuh zertretne Tote weinen, Dem Fug der Welt nicht
Gleichmut weisend, sondern Haß.

(CH. BAUDELAIRE)

Der erste Text von Theodor Storm mag für viele idealisierende, romantisierende Texte stehen, deren wichtigste Aufgabe darin besteht, die idyllische, heile Welt weniger zu beschreiben als vielmehr herzustellen. Oft sind diese Wort-Heimaten dort entstanden, wo die kleinen Beschränkungen des Alltages wenigstens in der Allegorie des schönen Gartens noch erträglich wurden. Die Rede des Textes ist deshalb nicht auch seine Sprache.

Diese Differenz ist im zweiten Textauszug von Rose Ausländer zwar nicht gravierend geringer. Dennoch vermittelt nun die Wahl der Wörter deutlicher durchscheinende Bilder einer für Millionen tödlichen Welt der im Nationalsozialismus lebenden Juden. Dieser Welt kann man auch mit den Allegorien einer bes-

seren Zukunft oder Vergangenheit nicht mehr entrinnen. Das Ende scheint un-
ausweichlich und unaufhebbar.

Ein Bild vom Ausgesetztsein der Anderen vermittelt Baudelaire. Die Lautlosig-
keit im Leiden der sieben Greise wird im Gedicht Baudelaires zum Schrei trans-
formiert.

Allen Texten ist eine Ästhetik zueigen, die in der Dimension des Ephemeren -
im Medium der Atmosphären und Empfindungen – transportiert, was sich der
Logik des Wortes entzieht. Es ist zwar 'Sprache', die die verschiedenen Heimat-
Bilder trägt, aber es ist nicht die Sprache der verstandesbegrifflichen Vernunft,
sondern die der Emotionalisierungen und sinnlichen Beziehungen der Menschen
zu ihrer Umwelt. Wir finden uns auf Distanz gebracht zur theoretischen Ratio-
nalität und sogleich konfrontiert mit einer uns (aufgeklärten Menschen) oft so
fremden ästhetischen Rationalität. Wenn wir über Heimat sprechen, haben wir
es immer mit emotionalisierten Umweltbeziehungen zu tun – mit Beziehungen,
die einer ästhetischen Rationalität weitaus näherliegen als einer theoretischen.

Ein letztes Beispiel: Vor rund 15 Jahren konnte man überall in New York auf U-
Bahnen, Bussen, Lastwagen oder irgendwie öffentlich sichtbaren Flächen die
Sprühschriften der Graffitiisten sehen:

duke spirit superkool kool-killer
eddie 135

Dieses typisch New Yorker Phänomen der Sprühschriften ohne explizierten po-
litischen Inhalt (der Herkunft nach die eigentliche Graffiti) präsentiert uns eine
narrative Facette von Heimat, die sich im Mittel der Kunst-Schrift zu Wort mel-
det. – Hier wird eine Sprache ausgesetzt, die nicht mehr redet! Wer sie nicht als
Sprache begreift, dem bleibt ihr Text verschlossen. Die Ghettos ohne Intimität,
ohne Privatleben, die zugleich die Stätten eines intensiven kollektiven Aus-
tauschs sind, bezeugen ihre eigene Existenz. Die 'Heimat' – um das bürgerliche
Wort auf's Ghetto anzuwenden – ist hier nicht in einer bürgerlichen Lebensum-
welt und bedarf nicht der bürgerlichen Identität und Persönlichkeit; sie ist in der
radikalen Exklusivität der Bande, des Clans, der Gruppe (BAUDRILLARD
1978, S. 25 ff). – Oder paßt das Wort 'Heimat' hier gar nicht mehr?

Alle Zeugnisse aus lebensweltlichen Aufgehobenheiten wie Ausgeschiedenheiten sind Heimatgeschichten. Sie erzählen auf je authentische Weise vom Leben im Hier und Jetzt. Die eine Geschichte spricht vom schönen Traum einer besseren Welt, die andere brüllt aus der Finsternis, und eine wiederum andere zeigt uns, daß eine Verständigung zwischen den Ethnien fast nicht mehr möglich ist.

2. "Heimat" – was könnte das sein?

Ich kann sagen, was ein Baum oder eine Blume ist. Dazu bedarf es eines allgemeinen Begriffes, der es vermag, die Differenzen zwischen den vielen Bäumen bzw. den vielen Blumen zu tilgen. Die Stärke des passenden Begriffes läge also in dessen Leistung, vom Wesen des Einzelnen abzusehen, läge in seiner Abstraktion. Ob man sich das bei Bäumen oder Blumen leisten kann, muß der entscheiden, der mit Pflanzen zu tun hat bzw. mit den Erträgen solcher begrifflicher Reduktionen der Wirklichkeit. Das gleiche gilt für den fragilen Gegenstand 'Heimat'. Man kann ihn objektivieren, ihn so zum Gegenstand – zur Sache – der Wissenschaft machen, wie das auch mit anderen sozialen Phänomenen geschieht, wenn man sich die Welt mit den Mitteln der Wissenschaft aneignet.

Das hat zweifellos einen einkerkernden Charakter, aber darin besteht ja gerade eine Funktion von Wissenschaft. Mit der 'Domestizierung' einer pluralen Beobachtung, die viel Chaos, viel Asymmetrie und viel Disharmonie registriert, in einen noch so ausgewogenen und dialektischen Begriffsapparat geht Kategoriales verloren. Der Gegenstand wird vielleicht sogar seiner substanziellen Mitte beraubt – entkernt!?

Mit jeder szientistischen Definition steht jedenfalls das Ästhetische der erfaßten 'Sache' auf dem Spiel. Ich will deshalb nicht auf eine 'klare' und 'eindeutige wissenschaftliche Definition' hinarbeiten, sondern den Weg einer offenen 'Umkreisung' wählen. Dabei wird sich ein surrealistisches Bild ins Licht setzen, das uns eher ein Empfinden für das 'Vorkommen' von Heimat vermitteln kann, als ein hermetisches Wissen. Daß wir bei diesem Bestreben zugleich der Begriffe bedürfen, läuft nicht auf ein Paradox hinaus! Distanz zu den Ritualen der Wissenschaft in der Schöpfung und Verwendung von Begriffen macht frei für die Methoden der Kunst: Relationen, Differenzen, Widersprüche, und selbst Faktizitäten sind nicht allein an die 'Rede' gebunden. Sie vermögen sich – mitunter kategorial – in anderen (zwischen den Worten aufsteigenden) Sprachen mitzuteilen.

2.1. Heimat ist ein oszillierendes Phänomen.

Heimat ist ein transzendierender Bogen, der zwischen biographischen Abschnitten emotionalisierte Beziehungen herstellt. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft werden in einer persönlichen Gravur (für begrenzte Dauer) in- und aneinandergeschrieben. Als Impuls kann die Utopie ebenso fungieren wie die Idiosynkrasie. Das Paradies steht in einem nachbarschaftlichen Verhältnis zur Apokalypse.

2.2. Heimat ist ein stellvertretender Begriff

Die Menschen, die von Heimat reden, sprechen von ihrem Verhältnis zur Welt. Sie setzen uns damit einer pluralen Welt aus, die durch plurale Wirklichkeitsverfassungen gekennzeichnet ist. Was mit der Heimat – besser: durch die Heimat hindurch zur Sprache kommt, ist folglich Ausdruck einer biographischen wie gesellschaftlichen Gravur und deshalb für Dritte nur in jenem dialektischen Erkenntnisvorgang emporzufördern, der das Besondere der Lebensgeschichte und das Allgemeine der gesellschaftlichen Strukturen zusammenzubringen vermag. Jede Heimat-Erzählung ist deshalb verschlüsselt. Die Situation der Zuhörer ähnelt der jener, die (nach Sloterdijk) zu spät ins Theater kommen und nur noch die Möglichkeit der geschärften Aufmerksamkeit haben: "Der wirkliche Anfang ist für uns nie anders da, als in den Resultaten des Schonangefangenseins." (SLOTERDIJK 1988).

2.3. Heimat – eine emotionalisierte Abstraktion

Wenn Heimat subjektive Befindlichkeiten stellvertretend für ungelöste, verdrängte oder nur ansatzweise geregelte Beziehungsprobleme zur Umwelt zum Ausdruck bringt, dann geschieht das nicht kalkülhaft. Da Heimat ein atmosphärisches Stimmungsfeld ist, bringen Affekte über den sprachlichen Katalysator 'Heimat' das Unsagbare zur Sprache. Vilém Flusser erklärt das folgendermaßen: "Um in eine Heimat einwandern zu können, muß der Heimatlose zuerst die Geheimcodes bewußt erlernen und dann wieder vergessen. Wird jedoch der Code bewußt, dann erweisen sich seine Regeln nicht als Heiliges, sondern als Banales." (FLUSSER 1978, S. 43 f). Heimat 'funktioniert' i.d.S. folglich nur als emotionalisiertes Programm, solange dem Beheimateten seine Heimat-

Codierung rätselhaft bleibt. Heimat – so könnte man auch sagen – ist eine emotionalisiert 'verzerrte' Widerspiegelung subjektiv relevanter Umweltbindungen.

Die heimatkonstituierenden Bilder setzen sich aus Entstehungsstoffen grundverschiedener Art zusammen: Die ästhetisierte Weltbild-Collage, die wir 'Heimat' nennen, schöpft sich in einem mimetischen Prozeß, in dessen Zentrum sich faktische Daseinsbedingungen und sinnliches Erleben eine 'dritte' Gestalt geben. Im Medium der Emotionalisierung verschwimmen also vielfältige lebensweltliche und systemische Strukturen in einem mehrschichtigen Prozeß lebenspraktischer Durchformung.

2.4. Heimat – eine Zustandsbeschreibung

In ihrer Subjektivität und Individualität ist jede Facette von Heimat, die (im weitesten Sinne) 'zur Sprache' kommt, eine Zustandsbeschreibung. Heimat ist eine 'seismographische Reaktion', die empfindlich, subtil und vermittelt auf Veränderungen ganzheitlich erfaßter Lebensbedingungen antwortet. Veränderungen vollziehen sich heute in einem fast unübersehbar heterogenen und zugleich ubiquitären Netz der Einwirkungen auf das Subjekt. Es gibt nicht mehr das 'gute Leben' an einem Ort, der das Paradies sein könnte. Allein die Massenmedien prägen ein buntes Patchwork der Weltbilder – und erzeugen darin einen Taumel der Ästhetisierungen. Eine strukturell erzwungene Mobilität setzt die Menschen an 'flottierenden Fixpunkten' in einer dahinrasenden Welt aus – Heimat steht unter den Bedingungen eines modernen Nomadentums. So steht heute 'Heimat' auch immer weniger für die 'eine' räumlich fest verankerte Beziehung zum Leben, eher dagegen für die aktuelle Befindlichkeit im sozial-räumlichen Pendeln zwischen Zuständen des Aus- und wieder Einwanderns in eine Heimat.

Auf den Typus des 'Abenteurers mit Heimathafen' setzt Abraham Moles seine Hoffnung. Dies ist nicht der sattsame Bürger, der sich stolz in seinem Eigentum sonnt. Er gehört vielmehr zum Kreis jener kreativen Menschen, "die zugleich mit einem Teil ihres Bewußtseins die Stabilität und Banalität eines ruhigen Rahmens haben wollen und mit dem anderen Teil ihres Bewußtseins 'den Willen zu spielen' haben." (MOLES 1987, S. 134). Heimat wird hier zum Angelpunkt einer emotional zentrierten Welt – zu einem Ausgangspunkt!

3. Heimat und Sachunterricht – eine Ungleichzeitigkeit der Rationalitäten!?

Die Einführung des Sachunterrichts ist ein bedeutender Ertrag der Bildungsreform der ausgehenden 60er Jahre. Er löste in den meisten Bundesländern die Heimatkunde ab. Mit dieser Innovation wurden wesentliche Ansprüche einer gesellschaftlichen Auf- und Umbruchphase für den Bereich der allgemeinen Bildung in der Primarstufe eingelöst. 'Aufklärung' und 'Emanzipation' waren die kategorialen bildungspolitischen Ziele. Erst in der Gegenwart, also rd. 20 Jahre nach der Reform, werden Zweifel an dem Mittel zur Erreichung dieser Metaziele laut: Die Wissenschaftsorientierung des schulischen Lernens (nicht nur in der Primarstufe und nicht nur im Sachunterricht) gerät als dominierendes Prinzip des Lernens zunehmend unter Druck.

Schon um die 80er Jahre sorgte die Diskussion um die Schülerorientierung und die lebensweltliche Anknüpfung aller Lernprozesse für eine kategoriale Aporie im Selbstverständnis einer aufgeklärten Didaktik. Mit dieser Aporie kündigte sich die Notwendigkeit einer selbstreflexiven Aufklärung an. Die aktuelle Diskussion um ästhetisches Lernen insistiert erneut auf einer dem Menschen angemessenen Einbindung des subjektiven Faktors.

Die verstärkte Aufmerksamkeit der Schulpädagogik gegenüber den Heimatbindungen der Lernenden will diesen Anspruch einlösen. Sie wertet die Subjektivität und Emotionalität der Kinder deutlich auf. Aber das allein darf uns nicht zufriedenstellen, denn: auch die Schule im Nationalsozialismus war (auf ihre Weise) subjektzentriert und machte die Heimat zu ihrem Thema. Auch die postmodernen, ästhetisierenden Werbespots sind – wie Herbert Marcuse das im 'eindimensionalen Menschen' (MARCUSE 1967) schon (antizipierend) beschrieben hat – subjektbezogen und in der Dimension der Emotionalität codiert. In beiden Fällen haben wir es mit völlig unterschiedlichen, aber jeweils entmündigenden Verführungsstrategien zu tun. Die Emotionalität der Menschen wird in Dienst genommen, um das Individuum fungibel zu machen – hier für die politischen Zwecke einer unmenschlichen Herrschaft, dort für den ökonomischen Zweck der größtmöglichen Profitmaximierung. Beide Beispiele zeugen von manifester Gegenaufklärung.

Der Zweifel an der (Wieder-) Einführung eines alten und historisch belasteten, d.h. in Deutschland auch blutbefleckten Topos in die erziehungswissen-

schaftliche Diskussion ist deshalb berechtigt, und es lohnt sich, genau hinzuschauen, wenn hierzulande die Heimat wieder salonfähig gemacht werden soll (vgl. SPRANGER 1923).

Das Phänomen der 'Heimat' verweist uns fast immer auf Ungleichzeitigkeiten. Die eingangs zitierten Texte machen das schon klar. Ungleichzeitigkeiten liegen aber nicht nur in den Befindlichkeiten, die sich im Heimatlichen ihren Ausdruck geben. Diese werden in dem Moment auf die strukturelle Ungleichzeitigkeit des schulischen Erkenntnisprozesses aufgesattelt, in dem diese die Heimat zu ihrem Thema macht. Die Sprache des propädeutischen Unterrichts ist die der begriffslogischen – der theoretischen – Rationalität, sie ist die (schulmeisterlich erwünschte) Sprache 'kleiner Gelehrter'. Als solche ist sie auch die Sprache des Sachunterrichts, die Kinder i.S. von Norbert Elias 'zivilisiert' (vgl. ELIAS 1976). 'Zivilisation' – das heißt hier in erster Linie das Abstrahieren von sich selbst lernen – auch wenn im Sachunterricht von lustigen Dingen die 'Rede' ist.

Die Sprache der Heimat ist dagegen begrifflos verankert. Es ist eine Sprache, die sich unter den gesellschaftlichen Bedingungen einer 'aufgeklärten Hegemonie' der Wort-Vernunft, also aus der Not des Mangels eines allgemein decodierbaren Ausdrucksmittels der strukturell nie passenden Worte bedient. Sie verbleibt deshalb im Reich der Differenz. Die essentiell subjektiv-emotionale Qualität kann sich im Medium der Sprache (hier i.S. der Rede) nicht authentisch ausdrücken.

Die Situation ist paradox: Die Heimat ist der zentrierten Welt des Individuums nahe, zugleich ist sie aber dessen Schule so fremd. Zwei Thesen will ich aus diesem Widerspruch ableiten:

1. Der Sachunterricht muß sich be- und verfremden lassen, weil er nur durch Exotik die Chance wird gewinnen können, der ganzen Natur eines nicht nur denkenden, sondern auch erlebenden Menschen gerecht werden zu können.
2. Der Sachunterricht wird neue aufklärungsorientierte, szientistische Mittel und solche der ästhetischen Bildung entwickeln müssen, um die Analyse des subjektiven Faktors und gesellschaftlichen Phänomens 'Heimat' leisten zu können. M.a.W. wird er seine Rationalität erweitern müssen, und zwar

um die ästhetische, denn nur sie codiert und decodiert die Sprache der durch die sinnliche Wahrnehmung angeeigneten Umweltbezüge.

4. Heimat als Gegenstand einer politischen Ästhetik im Sachunterricht

Heimat ist eine Beziehung zur Welt, die in ihrer Emotionalität ganz entscheidend von sinnlichen Wahrnehmungen abhängig ist. Heimat ist deshalb eine ästhetische Kategorie. Unter Ästhetik will ich im altgriechischen Sinne all das verstehen, was unsere Sinne beschäftigt und unser Bewußtsein über Empfindungen und Gefühle prägt (vgl. ZUR LIPPE 1987, S.17). Mit 'Schönheit' hat das nur vermittelt zu tun! Sie ist allein eine Kategorie des Ästhetischen.¹ Folglich spielt Schönheit innerhalb eines jeden Ästhetik-Diskurses eine Rolle wie Gräßlichkeit, bzw. – beide Pole noch bergend – das Erhabene. Indem ich hier die Ästhetik als Hort der Heimat didaktisch in den Kontext des Politischen einschreibe, hebe ich auf eine dialektische Beziehung zwischen individueller Ästhetik einerseits und gesellschaftlich-interessenpolitischer Instrumentalisierung von Subjektivität (und darin Emotionalität) andererseits ab. Auf 'Heimat' als 'Gegenstand' des Sachunterrichts bezogen, heißt das auf der Ebene der Voraussetzungen:

Die von Kindern (wie auch immer)² artikulierten Heimat-Beziehungen sind stärker durch sinnliches Erleben vermittelt als durch den kognitiven Gedanken. Die Allegorie der 'Heimat' besteht zu einem großen Anteil aus dem 'Stoff' der Kontemplation. Dieses individuelle Verhältnis zur Heimat als Welt ist aber keineswegs eine vom Individuum auch beliebig zu füllende Qualität. Gerade im Bereich der Emotionen, der üblicherweise dem Feld der sog. Privatheit zugeschlagen wird, dem Bereich der sinnlichen

1 Theodor W. Adorno sagt zum Begriff des Schönen: "Das Bild des Schönen als des Einen und Unterschiedenen entsteht mit der Emanzipation von der Angst vorm überwältigend Ganzen und Ungeschiedenen der Natur." Das Schöne konstituiert sich in einem formalen Vorgang, in einer "Abdichtung gegen das unmittelbar Seiende, durch Stiftung eines Bereichs des Unberührbaren" (Ästhetische Theorie, Gesammelte Schriften, Bd. 7, Frankfurt/M. 1970, S. 82).

2 Kinder artikulieren eine subjektive Dimension gerade aufgrund der starken emotionalen Einwurzelung oft weniger in der Sprache der Worte, als vielmehr gestisch oder mimisch, mitunter selbst auf diesem Niveau nicht für einen Dritten wahrnehmbar. Im gestalterischen Tun mag sich die Disposition noch eher vermitteln. So können wir von einer Priorität der *ästhetischen Rationalität* ausgehen, wenn Kinder in der Grundschule ihre Heimat zum Anknüpfungspunkt machen.

Empfindungen, der ästhetischen Beziehungen schlechthin, führt der Einzelne kein monadenhaftes Dasein. Er ist einem unübersichtlichen Netz von Instrumentalisierungen ausgesetzt. Dieses überspannt die Familie, durchwirkt die Schule, die sich allzu oft als 'Erziehungs'-Anstalt begreift, und ist uns in der Werbung alltäglich vertraut.

Heimat als Gegenstand einer politisch-ästhetischen Bildung hat folglich in einer bipolaren Prozeßhaftigkeit didaktisch verankert zu werden:

a) Auf der subjektiv-possibilistischen Seite

Wenn wir davon ausgehen, daß es zur Natur des Menschen gehört, seine eigene Emotionalität als Konstitutionsbedingung auch alltäglich und lebenspraktisch zur Geltung zu bringen, dann hat eine Aufgabe der Schule darin zu liegen, die Ästhetik (im Erleben und im Ausdruck) zu fördern. D.h. der Schule fiele die anti-zivilisatorische Bildungsaufgabe zu, einer historisch und anthropologisch fortschreitenden Verinnerlichung der Abstraktion des Menschen von sich selbst entgegenzuwirken.

Die Schule hätte damit zugleich eine strukturelle Gegenposition zu sich selbst einzunehmen, sich in eine produktive Paradoxie zu versetzen, denn ihr (gerade aufklärungsorientiertes!) Selbstverständnis schreibt ihr ein kognitivistisch-instrumentelles Aufgabenprofil zu.

Ein Unterricht, der sich i.S. ästhetischer Bildung mit der 'Heimat' auseinandersetzt, darf aber nicht in einer Nische verkommen, die gewissermaßen 'auf dem kalten Wege' neben dem Kunstunterricht ausrangiert würde; Heimat wäre vielmehr ein prototypisches Ereignisfeld, das aufgrund evidenter Subjektivität und Emotionalität im Grundsatz deutlich machen könnte, was für alle Lerngegenstände gilt. Das Lernen aus, über und in der 'Heimat' wird damit zum Kristallisationskern einer bildungspolitisch überfälligen Innovation.

b) Auf der gesellschaftlich-strukturalistischen Seite

Wenn wir davon ausgehen, daß bereits der Sachunterricht politisch bilden soll, dann liegt eine seiner Aufgaben darin, auf Prozesse der Instrumentalisierung emotionalisierter Umwelt-Beziehungen wie 'Heimat' und 'Landschaft' aufmerksam zu machen und sie in ihren Grundstrukturen zu entschlüsseln, denn: Wenn

auf dem Wege der Ästhetisierung die Menschen in ihrer Sinnlichkeit und Emotionalität kolonisiert werden, müssen auch Kinder schon damit zu rechnen lernen, daß das 'schöne' Bild der 'guten Heimat' vielleicht aus Falschfarben komponiert ist. Auf so manch erhabenen scheinendem Roß sitzt ein unsichtbarer Reiter, der nur sein Ziel vor Augen hat.

Kaum ein anderer Gegenstand als der der Heimat hat in seiner Geschichte als Unterrichtsgegenstand genau dies immer wieder deutlich gemacht. Das Unterrichtsgeschehen selber wurde zur Instanz einer ideologieorientierten Ästhetisierung. Aber auch gegenwärtig steht die Schule unter einem latenten Erwartungsdruck der Erzeugung von Heimat. Das ist aber kein ausschließlich deutsches Thema! Man denke an die nationalistischen oder separatistischen Bewegungen, die oft in militaristischen Ausbrüchen gipfeln. Anders liegen die politischen Gewichte mitunter bei regionalistischen Bewegungen, die sich gerade gegen Zentralismus, Hegemonie und Kolonialisierung zur Wehr setzen. Die Grenzgürtel zwischen den verschiedenen gesellschaftlichen Anspruchshaltungen an die Schule als Erziehungsanstalt sind schmal, und mitunter wird der Wille zur Freiheit unbemerkt vom Willen zur Macht vereinnahmt.³

Wieder begegnet uns 'Heimat' als ästhetische Kategorie mit prototypischem Charakter. Wird die Heimat-Beziehung zur Umwelt in ihrer Instrumentalisierung und Ideologisierung als Struktur rekonstruiert, dann zeigen sich jene Prozeßfelder, auf denen die ästhetische Rationalität von Menschen unserer (westlichen) Kulturen zum Spielmaterial der Interessen Dritter werden. Heimat ist für mich deshalb auch unter strukturalistischem Aspekt ein prototypisches Ereignisfeld, weil in der Konditionierung und Instrumentalisierung der ästhetischen Rationalität der Menschen für die Interessen Dritter der ganze Clou des Zivilisationsprozesses liegt. Als Grundmuster vermittelt er sich an alle Sozialbeziehungen.

'Heimat' kann als Abstraktion dem einzelnen aber durch subjektive Erlebnisschichten und -geschichten zumindest auf rekonstruierenden, spurensuchenden Umwegen noch zugänglich sein. Für den anthropologischen Prozeß der Zivilisation gilt das nicht in einem direkt vergleichbaren Sinne.

3 Vgl. dazu die Geschichte der Vereinnahmung der Heimatschutzbewegung, die mit selbstbestimmungsorientierten und fortschrittskritischen Ansprüchen auftrat, durch den Nationalsozialismus; sh. Siefert, R. P. 1985.

Was wir aber in der 'Durchformung der Heimat' im kognitiven Sinne begreifen, hat eine methodisch kategoriale Bedeutung für die Möglichkeit, den Zivilisationsprozeß zu hintergehen. Und da gibt es viele Anzeichen, die uns einen Hinweis darauf geben, daß eine Opposition gegen die Zivilisation, die in erster Linie eine Zivilisation der Ästhetik ist, auf dem Niveau der sozialen Bewegungen schon längst begonnen hat (vgl. LÜDTKE 1989).

Mit dieser Option verlassen wir aber den Bereich der kognitiven Erkenntnis bzw. den der theoretischen Rationalität und befinden uns im Felde der Handlung, auf dem theoretische und ästhetische Rationalität in der Aktion verschmelzen. Wir müssen folglich fragen:

4.1. Welche Aufgaben hat der Sachunterricht auf dem Felde der politischen Ästhetik (via Heimat) zu erbringen?

In den folgenden Aufgaben sollen die oben getrennt beschriebenen Kategorien des Theoretischen und Ästhetischen in einen dialektischen Kontext integriert werden.

4.1.1. Über die Notwendigkeit einer erweiterten Wahrnehmung

Heimat ist eine Allegorie, also kein unmittelbar 'wahrnehmbarer' Gegenstand. Aber auch seine konkret-stofflichen Konstitutionsbedingungen sind mitunter verborgen.

- Wir können die toxischen Altlasten unter einer Wohnsiedlung nicht nur nicht mit den Sinnen wahrnehmen, wir wissen in aller Regel nichts davon, weil Urheber, Täter und Mittäter die öko-kriminelle Tat verschleiern konnten.
- Wir nehmen den Grad der radioaktiven Verstrahlung unserer Lebensmittel nicht wahr, weil wir keine Geigerzähler in unsere Küchen eingebaut haben und außerdem in der Frage der 'Sauberkeit' der Nahrungsmittel immer wieder hinter's Licht geführt werden.
- Wir können das Ozonloch nicht spüren, allenfalls unter den Folgen leiden – wenn es zu spät ist.

- Wir können schließlich oft genug noch nicht einmal wahrnehmen, welche Folgen eine durch die Werbung ästhetisierte Landschaft für unser Denken und Fühlen hat.

Die Heimat 'lebt' i.d.S. vom Anästhetischen, sie setzt sich aus Modulen des unmittelbar nicht Wahrnehmbaren zusammen. Die Wahrnehmung ist seit Tschernobyl, wie Welsch das einmal formuliert hat, 'zur Falle geworden' (vgl. WELSCH 1989). Der Fallen-Charakter der Wahrnehmung ist aber mit der Geschichte der Zivilisation a priori verbunden, nur hat uns eben Tschernobyl als Ereignis die nötige Aporie präsentiert. Für Welsch besteht deshalb eine dringliche Aufgabe der Philosophie (und folglich insbesondere der allgemeinen Bildung) darin, die Wahrnehmung für das Nicht-Wahrnehmbare zu sensibilisieren (vgl. auch MARQUARD 1991). Wir bedürfen einer 'Ästhetik des Erhabenen', die auf ihre Rückseite aufmerksam ist (vgl. MARQUARD 1991, S. 144). Es ist ein Doppelverhältnis von Ästhetik und Anästhetik, das in der Wahrnehmung der Welt grundsätzlich in Anschlag gebracht werden müsse (vgl. WELSCH 1991, S. 85). Eine 'Kultur des blinden Flecks' gälte es nach Welsch gegen das Nicht-Sehen im Sehen zu entwickeln (vgl. WELSCH 1991, S. 86). Diese wäre nicht nur im Umgang mit der rein materiellen Beschaffenheit von Umweltgegebenheiten zu entfalten. Sie wäre auch und vor allem gegen kulturelle Grundbilder einzusetzen (vgl. WELSCH 1991, S. 82).

Die Heimat ist geradezu voll davon – von Abstraktionen, die unsere Wirklichkeitserfassung leiten und ontologisch gebraucht werden. Sie sind blind gegen sich selbst und gegen den flüchtigen Gedanken. Eurozentristische Wahrnehmungsweisen sind solche Grundmuster ebenso wie die neuerlich wieder wachsenden nationalistischen Haltungen in Deutschland. Die Heimat selber kann schließlich zu einem solchen kulturellen Grundbild werden, wenn sie hermetisch als Bollwerk gegen die externe Welt errichtet wird.

Die Praxis einer wahrnehmungsdifferenzierenden Kultur des blinden Flecks, einer differenzierten und dialektischen Wahrnehmungsfähigkeit erfordert lange und immerwährende Übung, mit dem Ausgeschlossenen zu 'spielen' und das Wahrnehmbare zu verfremden, um mit dem Schein des Anästhetischen neue Gestalten erzeugen zu können. Wo wir grundsätzlich dem Schein wissend aufsitzen, ist kein Mittel probater, uns der Trugbilder zu vergewissern und sie we-

nigstens ansatzweise zu beherrschen, als in ihrem eigenen Medium zu verfahren, also den Schein selber zu erzeugen.⁴

4.1.2. Über die Notwendigkeit einer pluralisierten Rationalität

Die Sensibilisierung für Ausgeschlossenes und das Lernen der ästhetischen Aneignungs-, Ausdrucks- und Gestaltungsmittel weist der Erkenntnis einen 'zweiten' Weg, welcher jenseits der Logik des Wortes verläuft und seine eigene Sprache spricht. Neben der theoretischen Rationalität entfaltet sich im Medium des Scheins eine ästhetische Rationalität. Sie ist der Kunst verwandt, und für Adorno will sie "wiedergutmachen, was die naturbeherrschende (Rationalität) draußen angerichtet hat." (ADORNO 1970, S. 430). Der gestalterischen Dimension der ästhetischen Rationalität entspricht die Mimesis als kreative Anverwandlung an eine Umwelt. Mimetisches Handeln geht auf Bilder ein, greift sie auf und fügt sie ein in einen eigenen Vorgang der Bilderzeugung. Bilder sind Wirklichkeit. Heimaten sind solche 'wirklichen' Bilder wie Landschaften, aus denen wiederum Heimaten (unter Hinzunahme weiterer abstrakterer Bilder) gewonnen werden. Auch die Erzeugung von Heimat ist also zu Teilen ein mimetischer Vorgang, nicht jede Form der Heimat ist aber Produkt der Mimesis. Heimat ist i.S. mimetischen Handelns eine Versöhnung mit sich und dem Anderen der Welt (vgl. WULF 1991, S. 17). Da mimetisches Verhalten aber auf ein Sich-Durchsetzen verzichtet und auch auf eine Ausübung von Macht nicht aus ist, sich also dem Fremden ausliefert, um sich überwältigen zu lassen, ist die Mimesis auf den ersten Blick nicht in jenen Heimaten zu Hause, die als politische Programme sich gegen Beherrschung und Unterdrückung durch ein Zentrum behaupten wollen. Hier wird alle Energie gerade gegen konkrete Strukturen aufgeboten, und es ist nicht die Zeit, auf die Durchsetzung von Interessen zu verzichten. Aber ist mimetisches Handeln apolitisch, ist es auf der Seite derer, die verführen wollen, ist es nur da möglich, wo man sich schutzlos preisgeben kann? Dann begäben wir uns zweifellos hinter die Tradition der Aufklärung und verspielten in einem zynischen Wurf die Utopie des Subjekts.

Wir sollten also die Mimesis auf Möglichkeiten einer emanzipations- und aufklärungsorientierten Praxis im politischen Kontext hin befragen. Dem liegt der Verfügungsanspruch zugrunde, daß man sich in einem Medium, das uns in un-

4 Vgl. dazu die Arbeiten von D. KAMPER (z.B. 1989), die sich mit der offensiven Erzeugung des Scheins als Mittel der Einwirkung auf den Schein auseinandersetzen.

serem freien Willen immer wieder kolonisiert, nicht nur rezeptiv, sondern auch produktiv sollte bewegen können. I.d.S. beschreibt Wulf die Mimesis als eine Form des Widerstandes gegen die Verhältnisse (vgl. WULF 1989.1, S. 116). Die Erzeugung von Bildern und scheinhaften Gestalten, die alle ihren Stoff aus der alltäglichen 'Realität' ja beziehen, vermittelt uns neue Wahrnehmungen. Diese verbinden sich mit den Leerstellen, die dem Schein anhaften. Polyvalenzen sind an den Schein schlechthin gebunden, denn er bedarf der Entzifferung, der subjektiven Interpretation und Aneignung. Otto unterstreicht, daß die in diesem Prozeß entstehenden Bilder beim Betrachter Erinnerungen und Assoziationsflüsse in Gang setzen (vgl. OTTO 1990). In diese Polyvalenzen drängen über den Vorgang der Mimesis nicht zuletzt utopische Momente ein (vgl. WULF 1989.2, S. 522).

Diese Alphabetisierung der ästhetischen Aneignungs- und Gestaltungswege in und durch die 'heimatliche' Welt ist nicht mit dem schalen Geschmack einer entpolitisierten Esoterik zu verwechseln, die zweifellos ganz dicht an der Grenze zu diesem Plädoyer zu erwarten ist. Die Schulung in diesem Bereich läuft dagegen auf einen Erkenntnisbeitrag hinaus, den Adorno an der Kunst festmacht: 'Kunst komplettiert Erkenntnis um das von ihr Ausgeschlossene und beeinträchtigt dadurch wiederum den Erkenntnischarakter, ihre Eindeutigkeit.' (ADORNO 1970, S. 87).

Ästhetik wird als eigener Rationalitätstypus deutlich. Das 'spürten' wir vielleicht noch eher, als wir uns zu Beginn durch Heimat-Lyrik 'verwirren' ließen oder der Heimat (theoretisch) als Allegorie auf die Spur gingen. Ästhetik als Rationalität begründet nach Otto nun ein Lernen, das die Erfahrung des Vieldeutigen und des Interpretierbaren der subjektiven Konkretion vermittelt (vgl. OTTO 1990, S. 49). Es ist gerade jenes erkenntnis-komplettierende Moment, von dem bei Adorno die Rede ist, das den substantiellen erkenntnispluralisierenden Beitrag leistet. Ein aufklärungsorientierter Bildungsbegriff, der sich mit theoretischer Erkenntnis begnügt, hat es versäumt, sich auf den ganzen Menschen als nicht nur denkendes Vernunftswesen zu erstrecken. Die systemischen (im HABERMAS'schen Sinne von nicht-alltagsweltlichen) Instanzen der Kolonisierung haben diese Lektion verarbeitet. Je länger kritische Bildung allein einem dogmatisch festgefahrenen und reduktionistischen Begriff von Aufklärung und Emanzipation verpflichtet bleibt, desto wirksamer kann die Gegenaufklärung über die

Dimension des Ästhetischen bereits realisierte Erträge einer kritischen allgemeinen Bildung neutralisieren und umkehren.

In der Einheit von theoretischer und ästhetischer Rationalität ist schließlich 'Transversalität' als ein Vermögen, zwischen den verschiedenen 'Sprachen' vermittelnde Verknüpfungen herzustellen, überhaupt erst denkbar. Und wiederum präsentiert sich uns 'Heimat' als ein prototypischer Gegenstand zur Entfaltung ästhetischer Rationalität als eine die theoretische Erkenntnis komplettierende Rationalität – und nicht zuletzt als scheinhafter Raum der Transversalität, denn nicht nur in, sondern auch zwischen den Heimaten besteht Verständigungs- und Verstehensbedarf, weil in ihnen die Asymmetrien über- und ineinander liegen:

- das Vertraute neben dem Fremden,
- das Nahe neben dem Fernen,
- das Besondere neben dem Allgemeinen,
- das Lokale neben dem Globalen und
- das kritisch Aufgeklärte neben dem ideologisch Verklärten.

4.1.3. Heimat-'kundliche' Lernziele

Vertrautheit und Exotik stehen sich im Konstrukt der Heimat oft polar gegenüber. Beide Pole eines weit gespannten Beziehungsspektrums können einander aber auch konstruktiv befruchten. Dieses Verhältnis sollte unsere didaktische Aufmerksamkeit genießen, denn es ist Moment einer jeden emotionalisierten Beziehung zur nahen Lebensumwelt, und es vermittelt in einer kulturell sich pluralisierenden Welt Perspektiven der friedlichen Koexistenz. Vertrautheit und Exotik schießen in der Vision des 'Abenteurers mit Heimathafen' (vgl. Moles) konstruktiv zusammen (vgl. MOLES 1987). Dieser 'Kosmopolit' bedarf geradezu einer Heimat, um das Fremde überhaupt als solches erleben zu können. Als Fremdes wird es aber nicht abgeschottet, sondern rückfragend und erneuernd zum Vertrauten in Beziehung gesetzt.

Das Phänomen des 'Cross Culture' (BIANCHI 1991) sprengt in dieser Form der Begegnung die festgefügtten Schablonen des Denkens und Handelns und überschreitet starre Ordnungsprinzipien zugunsten einer kulturellen Verschränkung mit dem Ziel einer konstruktiven, wechselseitigen Bereicherung. Zu dieser Begegnung kann aber nur fähig sein, wer gelernt hat, seinen eigenen Wahrnehmungs-

gen, seinen eigenen Welt-Bildern und vor allem jener Rationalität zu widersprechen, die sein Empfinden, Denken und Tun mit einem Ausschließlichkeitsanspruch beherrscht. Zur interkulturellen Grenzgängerei wird nur in der Lage sein können, wer gelernt hat, sich auf Unerwartetes fröhlich einzulassen.

Die Apologie der Grenzgängerei läuft auf die Verteidigung des Chaos als kreativer Motor einer ästhetischen Bildung hinaus. Das hat für die Zieldimension des Lernens im Kontext der Heimat zur Folge, daß das Lernen frei flottierenden Regeln und Zeichen offener gegenübertritt als das unter der hegemonialen Herrschaft einer szientistischen Hygiene der Begriffslogik möglich und zulässig war bzw. ist. Bildung hieße i.d.S. also auch: 'Aufforderung zum Spiel'.

Gerade unter den Bedingungen des Chaotischen ist die Kreativität zur Herstellung einer neuen Ordnung gefordert, denn Chaos hat mit systemischer De- und Rekonstruktion zu tun. Wer dort, wo über neue Muster entschieden wird, nicht mitspielt, der hat verspielt. Die Wirklichkeit folgt vielen Modellen (vgl. PASLACK 1989, S. 132), und die Verbindungen zwischen ihnen werden frei geflochten. Gerade in sozialen Strukturen werden die Ordnungen im Prozeß des Chaos immer wieder neu hergestellt. An diesem (Bifurkations-) Punkt liegen Freiheitsräume, die mit den Mitteln der Demokratie gefüllt werden können. Am ehesten wird der in der Lage sein, die sich auftuenden Risse und Dehnungsfugen des Überkommenen mit Neuem zu füllen, der gelernt hat, sich immer nur 'bis auf weiteres' auf Ordnungen einzustellen – auf die äußere wie die innere Ordnung, auf die Ordnung in der Heimat, wie in der Welt. Die Heimat ist eine in sich plurale Welt, deren Ordnungsstrukturen sich überlagern.

Wenn bereits Kinder lernen, das 'Rauschen' zwischen den Sprachen und Rationalitäten nicht nur auszuhalten, sondern es schöpferisch als Ausgangsgestalt in einen zukunfts-offenen, utopischen Entwurf mimetisch zu verwandeln, dann könnten sie die kosmopolitischen Individuen von morgen werden – die zwischen einer weltoffenen Heimat und einer heimatzentrierten Welt vagabundierenden Realisten, Träumer und Spieler, die sich im Metier der dialektischen Analyse ebenso zu Hause fühlen, wie in der Rücksichtnahme auf das eigene ästhetische Erleben. Eine i.d.S. 'methodische' und deshalb ortlose Heimat konstituiert sich in der Ruhelosigkeit einer Transversalität als Lebensprinzip!

Literatur

- ADORNO, TH. W. (1970): *Ästhetische Theorie, Gesammelte Schriften, Bd. 7.* – Frankfurt/M.
- AUSLÄNDER, R. (1977): *Aschensommer, Ausgewählte Gedichte.* – Köln. Zitiert bei: BASSE, M. (1987): *Wohnen im Wort?* – In: *Widerspruch, Münchner Zeitschrift für Philosophie, H. 14, S. 85–92.*
- BAUDELAIRE, CH.: *Die sieben Greise.* – In: *Ders.: Die Blumen des Bösen.* – Augsburg o.J.
- BAUDRILLARD, J. (1978): *Kool Killer.* – Berlin.
- BIANCHI, P. (1991): *Kulturenkonflikt, Cross Culture und Neue Ethnizität.* – In: *Kunstforum, Bd. 113, S. 124–143.*
- ELIAS, N. (1976): *Über den Prozeß der Zivilisation, 2. Band.* – Frankfurt/M.
- FLUSSER, V. (1978): *Heimat und Heimatlosigkeit: Das brasilianische Beispiel.* In: DERICUM, CHR./WAMBOLT, PH. (Hrsg.): *Heimat und Heimatlosigkeit.* – Berlin. S. 41–50.
- KAMPER, D. (1989): *Die Schonung – Plädoyer für eine Ästhetik der Blöße.* – In: KAMPER, D./WULF, C. (Hrsg.): *Der Schein des Schönen.* – Göttingen, S. 536–544.
- LÜDTKE, H. (1989): *Expressive Ungleichheit.* – Opladen.
- MARCUSE, H. (1967): *Der eindimensionale Mensch.* – Darmstadt/Neuwied.
- MARQUARD, O. (1991): *Von der Unvermeidlichkeit des Ästhetischen (Gespräch mit F. Rötzer).* In: *Kunstforum, Bd. 111, S. 912–202.*
- MOLES, A. (1987): *Zentrierte Welt als unvermeidbare Weltanschauung.* – In: DERICUM, C./WAMBOLT, P. (Hrsg.): *Heimat und Heimatlosigkeit.* – Berlin, S. 129–136.
- OTTO, G. (1990): *Ästhetische Rationalität.* – In: *Ästhetik und Erkenntnis, Hamburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Nr. 1, S. 37–51.*
- PASLACK, R. (1989): *... da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein.* – In: *Kursbuch, H. 98, S. 121–139.*
- SIEFERLE, R. P. (1985): *Heimatschutz und das Ende der romantischen Utopie.* – In: *Arch+, H. 81, S. 38–42.*
- SLOTERDIJK, P. (1988): *Zur Welt kommen – Zur Sprache kommen.* – Frankfurt/M.
- SPRANGER, E. (1923): *Der Bildungswert der Heimatkunde.* – Stuttgart 1952.
- STORM, TH.: *Westermühlen.* – in: LIEBING, J. (Hrsg. 1982): *Heimat deine Heimat.* – Darmstadt/Neuwied, S. 28.
- WALDVOGEL, M. (1990): *Das einzigartige und die Sprache.* – Wien.
- WELSCH, W. (1989): *Zur Aktualität ästhetischen Denkens.* – In: *Kunstforum, Bd. 100, S. 135–149.*
- WELSCH, W. (1991): *Ästhetik und Anästhetik.* – In: WELSCH, W./PRIES, C. (Hrsg.): *Ästhetik im Widerstreit, Weinheim, S. 67–87.*
- WULF, CHR. (1989.1): *Mimesis.* – In: GEBAUER, u.a. (Hrsg.): *Historische Anthropologie.* – Reinbek, S. 83–125.

- WULF, CHR. (1989.2): Mimesis und der Schein des Schönen. – In: KAMPER, D./WULF, C. (Hrsg. 1989), S. 520-528.
- WULF, CHR. (1991): Mimesis in der ästhetischen Bildung. – In: Kunst + Unterricht, H. 151, S. 16-18.
- ZUR LIPPE, R. (1987): Sinnenbewußtsein. – Reinbek.