



---

## Die Herausforderung der Postmoderne

**Werner Hennings**

### **Zitieren dieses Artikels:**

Hennings, W. (1992). Die Herausforderung der Postmoderne. *Geographie und ihre Didaktik*, 20(1), S. 19-32. doi 10.60511/zgd.v20i1.373

### **Quote this article:**

Hennings, W. (1992). Die Herausforderung der Postmoderne. *Geographie und ihre Didaktik*, 20(1), pp. 19-32. doi 10.60511/zgd.v20i1.373

## **Die Herausforderung der Postmoderne**

von WERNER HENNINGS (Bielefeld)

**Katzenisch-Workshop II. Teil zum Paradigmenwechsel, konkretisiert an einem Kurs zum Thema "Landschaft"**

### **1. Die Postmoderne als gesellschaftliche und wissenschaftliche Herausforderung**

Die Gesellschaft, ihre Subjekte und die sie vermittelnden räumlichen Konstrukte unterliegen seit den siebziger Jahren in der Abkehr von der Moderne einem tiefgreifenden Wandel:

- Moderne Techniken und der Verstand sind gattungsbedrohend geworden und lassen das Prinzip der Rationalität und den Vollzug der Aufklärung fragwürdig erscheinen.
- Die Krise der Massenproduktion ('Fordismus') erneuert die marktwirtschaftlichen Ökonomien in einer 'Dritten Industriellen Revolution' nach dem Modell der 'flexiblen Akkumulation', ohne daß die dabei entstehenden sozialen Probleme gelöst wären.

- Philosophie und Kultur der Postmoderne ("Alles ist gleichgültig") halten die Subjekte der Gesellschaft zusammen und zugleich auch weiterhin im Boot des multinationalen und weltumspannenden Kapitalismus, indem die einst dominierenden Zwänge der Moderne infragegestellt, durch symbolische Medien und hyperreale Ersatzwelten individuelle Scheinfluchten ermöglicht werden.

Danach gibt es nicht mehr wie in Aufklärung und Rationalismus die Wirklichkeit und die Wahrheit. Es gibt keine allgemein gültigen Werte mehr und auch keine universalen Normen, die daraus abzuleiten wären. Philosophie und Kultur der Postmoderne akzeptieren das Leben als in der Differenz, im Dissens, in Vielheiten der Vernunft.

Erkenntnistheoretisch bedeutet dies das Ende der normativen Wissenschaft, des Rationalismus und damit die Bereitschaft, ja die kompromißlose und konsequente Zelebrierung des Theorienpluralismus.

## **2. Die Geographie muß sich der postmodernen Herausforderung stellen**

Was diese hier nur stichwortartig noch einmal zusammengefaßte gesellschaftliche und wissenschaftliche Entwicklung für die Geographie bedeutet, unterliegt keiner Frage mehr: Die Geographie muß dieser Entwicklung Rechnung tragen. Wenn die Wirklichkeit nicht mehr mit dem Paradigma übereinstimmt und dies offenkundig wird, kommt es zum Wechsel. Eine neue Grundüberzeugung entwickelt sich, und die Vertreter des alten Paradigmas fügen sich in die neue Erkenntnis, wehren sich oder sie sterben aus.

Wissenschaftlich ist offenkundig, daß die o.a. gesellschaftliche Transformation in Ökonomie, Technik, Kultur, Politik, Sozialwesen tatsächlich stattfindet und daß das den Prinzipien der Aufklärung verbundene Erkenntnisideal zunehmend in Schwierigkeiten gerät, erklärungsstarke universale Theorien hervorzubringen ('Chaosforschung').

Ebenso offenkundig ist didaktisch, daß uns mit den SchülerInnen und StudentInnen in unseren Kursen und Seminaren längst jene 'fraktalen Subjekte' gegenüberstehen, die in den postmodernen Widersprüchen von Technik und Vernunft, von 'flexibler Akkumulation' und globalen sozialen Problemen sowie durch hy-

perreale Kunstwelten und nahezu umfassend zugreifende Medien und den so ermöglichten Fluchten vor der Realität sozialisiert worden sind. Für sie, die Adressaten unserer didaktischen Anstrengungen, ist das Leben in der Differenz, im Dissens und in den Vielheiten der Vernunft viel selbstverständlicher als noch für uns, die vorangehende(n) Generation(en).

Eine sich humanistisch verstehende Geographie, die sich orientiert an individuellem und sozialem Erleben, an vitalen Bedürfnissen und Notwendigkeiten sowie an Konstitution von Sinn, muß sich deshalb der postmodernen Herausforderung aus gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und didaktischen Gründen stellen.

### **3. Die "Didaktik des Ephemeren": ein Ansatz aber keine Konzeption**

HASSE hat sich dieser Aufgabe in zahlreichen Beiträgen schriftlich und mündlich angenommen (u.a. in GuiD 4/89 und 1/90 und im Einleitungsreferat der Tagung "Die Geographiedidaktik neu denken" im Nov. 1990 in der Thomas Morus-Akademie, Bensberg). Als Konsequenz seiner theoretischen und didaktischen Überlegungen schlägt er eine "Didaktik des Ephemeren" vor, die den durch Aufklärung und Rationalismus entfremdeten Gebrauch der Sinne wiederbeleben und didaktisch fruchtbar machen will. Dabei geht er davon aus, daß vieles rational nicht wahrgenommen wird bzw. nicht wahrnehmbar ist, und daß die Verschiedenheit nur im "sinnlichen Eintauchen in das Vorgefundene" und durch "assoziative, spontane, ungeordnete, spielerische Annäherung und Aneignung" zusammengesehen und -gedacht werden kann.

So weit, so gut. Doch wenn die "Didaktik des Ephemeren" dabei stehen bleibt, bleibt auch die Erkenntnis ephemere (und subjektiv dazu). Heute gilt dies, morgen das. Alles erscheint gleich gültig, und die Schlußfolgerung, daß alles gleichgültig ist, erscheint naheliegend, fast zwingend.

Dem steht jedoch die Tatsache entgegen, daß weder ökonomisch noch sozial oder politisch von Gleichheit gesprochen werden kann, und daß das eine nicht beziehungslos neben dem anderen steht, daß z.B. in der postmodernen Phase des Kapitalismus mit dem Konzept der "flexiblen Akkumulation" der exponentiell wachsende Reichtum einiger weniger mit fast grenzenlos erscheinender Armut

und Verelendung der Mehrheit der Menschheit erkaufte wird. Auch in dem in GuiD 3/91 von uns zitierten Berlin-Beispiel ist es ja keineswegs so, daß "Tacheles e. V." und "Mercedes-Benz" einträchtig nebeneinander am Potsdamer Platz residierten – hier ist der Mercedes-Stern auf dem Potsdamer Platz als der neuen (und alten) Mitte der Hauptstadt Deutschlands als Status- und Machtsymbol zu dechiffrieren.

#### **4. Das Ephemere als Ansatz, die Aufklärung als Ziel**

Es ist also (immer noch) nach Sinnzusammenhängen, nach Ursachen und Folgen zu fragen. Die Menschen sind nicht nur reaktiv, sondern handeln auch, haben dabei Intentionen und Ziele, beides rationaler Erkenntnis zugänglich: Indem der Handlungsbegriff das Vernunftprinzip voraussetzt, überschreitet er die in der "Didaktik des Ephemeren" vorgeschlagene, ausschließlich immanente hermeneutische Verstehensleistung. Diese reicht eben nicht aus, etwa die strukturellen Widersprüche von differenzierten Vernunftnormen und ökonomischen Hegemonialansprüchen oder die Instrumentalisierung von Kultur durch die Kommunikationsmedien Geld und Macht zu erkennen.

Ausgehend vom Handlungsbegriff ist in der Didaktik deshalb weiterhin eine den Prinzipien der Aufklärung verbundene, ideologiekritische und politisch-ökonomisch fundierte Konzeption notwendig. Dies schmälert keineswegs den berechtigten Anspruch HASSE's, die Optik auf die Realität zu erweitern und den verengten (und verengenden) Rationalismus ebenso wie die nur immanent bleibende Verstehensleistung der Hermeneutik zu ergänzen. So verstanden trägt die Herausforderung der Postmoderne zu einer Bereicherung und Differenzierung der Wahrnehmungs- und Erkenntnismöglichkeiten bei.

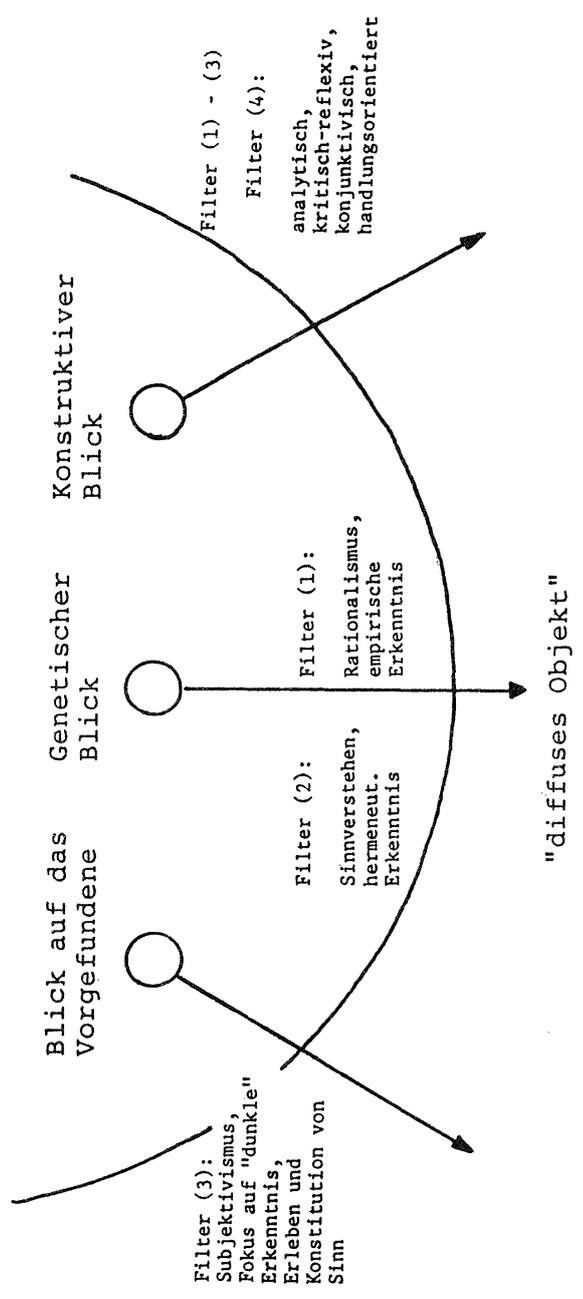
#### **5. Didaktische Konsequenzen: der "dreifache Blick" am Beispiel eines Kurses zum Thema 'Landschaft'**

In GuiD 3/91<sup>1</sup> haben wir als Konsequenz der theoretischen Erörterungen für die praktische Didaktik ein Modell des "dreifachen Blicks" vorgestellt, das die drei

---

1 RHODE-JÜCHTERN, T. / HENNINGS, W.: Katzentisch-Workshop zum Paradigmenwechsel "Geographie und Postmoderne".

**Modell des "Dreifachen Blicks" und Strukturskizze des Kurses "Landschaft"**



LANDSCHAFT

"noch undefinierte Wirklichkeit"

**Wahrnehmen**

"Was ist eine Landschaft?"  
 Ausgangspkt: das Ehemere, Alltags-  
 erfahrung; Erscheinungsform, Ober-  
 flächenstruktur  
 Methode: Wahrnehmung, Beobachtung,  
 Beschreibung, Verallgemeinerung,  
 Definition  
 Erkenntnisziele: Bewußtmachen des  
 jeweiligen subjektiven Begriffs  
 von Landschaft, intersubjektiven  
 Austausch über die Verschieden-  
 artigkeit der individuellen Wahr-  
 nehmungen, Feststellen von L.-typen,  
 Festlegen von Bedeutungen

**Erkennen**

"Wie und warum ist der Begriff  
 Landschaft entstanden?"  
 Ausgangspkt: Geschichte, Wirt-  
 schaft und Gesellschaft im Wan-  
 del; das Wesen, Tiefenstruktur  
 Methode: Verstehen, Analyse, Er-  
 klärung  
 Erkenntnisziel: Erklärung der Ent-  
 stehungsbedingungen des modernen  
 Landschaftsbegriffs am Ende der  
 mittelalterlichen Gesellschaft  
 und, als einen spezifischen Land-  
 schaftstypus, die Entstehung der  
 "Englischen Parklandschaft"

**Handeln**

"Wie wird mit Landschaft kulturell  
 und politisch umgegangen?"  
 Ausgangspkt: Verschiedene Er-  
 scheinungsformen von Landschaft  
 in Literatur, Kunst, Musik, Film,  
 Wissenschaft etc.  
 "Weiche Lösungsansätze gibt es im  
 modernen Mensch-Natur-Verhältnis?"  
 Ansatz: Projekt und Eingriffe in  
 Die Landschaft und Eingriffe in  
 die Landschaft in der Region.

klassischen Filter von Wahrnehmung und Erkenntnis (szientifischer Rationalismus, immanent nachvollziehende Hermeneutik und kreativ-nischenmäßiger Subjektivismus) zu einem vierten Filter zusammenfaßt, das Ganze zusätzlich versehen mit dem Element der Handlungsorientierung. Diese Synthese wird ermöglicht durch die postmoderne Erkenntnis, daß keiner der klassischen Filter allein richtig und daß keiner richtiger als die anderen ist; vielmehr sind alle gleichzeitig möglich und also auch erlaubt und erwünscht.

Im folgenden wird dieses Modell angewendet auf das klassisch geographische Paradigma 'Landschaft' am Beispiel einer Reihe von allgemeinbildenden Kursen zu diesem Thema, die im Verlauf der letzten fünf Jahre in Zusammenarbeit mehrerer Kollegen der Fächer Geographie, Künste und Biologie am Oberstufen-Kolleg Bielefeld entwickelt und erprobt worden sind.<sup>2</sup>

## **6. Subjektiver und ephemerer Zugriff: Was ist eine 'Landschaft?'**

Wir gehen davon aus, daß die meisten von uns, und damit auch die Lernenden, den körperlich-sinnlichen Zugang zu Natur und Landschaft verloren haben. Dies ist eine Folge von Arbeitsteilung, technischer Entwicklung, Verstädterung etc. Was uns bleibt, ist im wesentlichen der optische Genuß von schönen Bild-Welten, der uns gleichzeitig daran hindert wahrzunehmen, wer unsere Landschaft formt und wie das geschieht. Wir sind auf den Voyeurismus beschränkt oder, als Ausweg, auf Wunschbilder, Träume von einer besseren Welt.

Hier ist der didaktische Ansatzpunkt; hier, in ihrer Subjektivität, werden die Lernenden 'abgeholt'. Dies ist auch der Platz des Ephemeren: Filter (3) fokussiert subjektive Wahrnehmung, Erleben und erste Konstitution von Sinn. Wir setzen uns dabei zunächst bewußt oberflächlich mit 'Landschaft' auseinander, betrachten sie als 'Erscheinungsform'.

Obwohl inhaltlich noch auf vorwissenschaftlicher Ebene, ist diese Phase wissenschaftsmethodisch von besonderer Bedeutung, indem hier Wahrnehmung,

---

2 Die vollständige Unterrichtseinheit mit allen Unterrichtsmaterialien kann im Oberstufen-Kolleg, Universität Bielefeld, Postfach 86 40, 4800 Bielefeld 1, bestellt werden: Werner Hennings/Gerd Hölscher: Natur, Landschaft, Mensch. AMBOS-Diskussionspapier Bd. 21, Bielefeld 1990. – 9,00 DM.

Beobachtung, Beschreibung bis hin zur Definition sorgfältig bewußt gemacht und gelernt werden.

Der Unterrichtsprozeß bewegt sich dabei vom Partikularen zum Allgemeinen. Unterrichtspraktisch gehen wir in drei Schritten vor:

- Wir lassen alle Lernenden eigene Landschaftsfotos anfertigen – die Landschaft ihrer subjektiven Vorstellung – die, versehen mit einer ausführlichen Beschreibung und Reflexion des darin ausgedrückten Landschaftsbegriffs, im Kurs vorgestellt und diskutiert werden.

Ergebnis: Mit wenigen Ausnahmen erschien Landschaft als Wunschbild, als Traum von einer unberührten und gleichwohl menschenfreundlich-friedfertigen Natur. In der Auseinandersetzung mit den wenigen Lernenden, die Landschaft als Produkt menschlicher Eingriffe in die Natur präsentierten, wurde jedoch ein Prozeß des Sich-bewußt-Machens eingeleitet, der diese Wunschbilder infrage stellte.

- Wir führten (schon vor der Besprechung der Fotos und spontan, ohne weitere inhaltliche Ausführungen zu Thema und Veranstaltungsplanung) verschiedene semantische Testverfahren durch, z.B. Assoziationstests und das HOFSTÄTTER'sche "Polaritätsprofil", die quantitativ ausgewertet und im Kurs besprochen wurden. Ergebnis ganz ähnlich wie bei der Vorstellung der Fotos: Vorherrschend erschien 'Landschaft' als Idylle und Harmonie, in der Minderheitsvorstellung in der Nähe von Umwelt, Mensch, Zerstörung. Der Bewußtwerdungsprozeß wurde verstärkt.
- Wir arbeiteten mit verschiedenen Lexikonartikeln, um den Versuch einer Verallgemeinerung und tragfähigen Definition zu unternehmen. Ergebnis: Auch hier gibt es den objektiven Landschaftsbegriff nicht, sondern unterschiedliche Begriffsdefinitionen je nach historischem Zeitpunkt und fachlich-disziplinärem Erkenntnisinteresse.

## **7. Aufklärerisches Erkennen: Wann, wie und warum ist der Begriff 'Landschaft' entstanden?**

Im zweiten Unterrichtsabschnitt geht es um Begründungszusammenhänge. Anknüpfend an die Ergebnisse des ersten subjektiven Zugriffs fragen wir nun, was

da wann und wie und warum passiert ist, daß wir uns der Natur entfremdet haben, sie zu Landschaft überformt, Idylle und Harmonie des Garten Eden zerstört haben.

Dies sind aufklärerische Fragen, Fragen nach (kausalen) Zusammenhängen, die es zu rekonstruieren gilt; und dazu taugt eine "Didaktik des Ephemeren". Wir benutzen Filter (2) und (1) und versuchen mit SARTREs Methode den einst von DILTHEY formulierten Gegensatz zwischen "Verstehen" und "Erklären" zu überwinden, indem wir die klassischen Theoriebegriffe (empirisch-operationale Kausalforschung auf explizit hypothetischer Grundlage am Einzelphänomen/reflexive Deutung der Welt) miteinander verbinden.

Zentraler Ansatzpunkt ist dabei nach SARTRE das Moment der Praxis, die menschliche Tat und Handlung. Als erkenntnisleitendes Interesse erscheinen jetzt die Entscheidungs- und Handlungsursachen bzw. -wirkungen. "Die Menschen machen ihre Geschichte selbst, aber in einem gegebenen, sie bedingenden Milieu". Aktives Moment ist die Handlung, das Milieu stellt den Rahmen. Die Handlung ist eine Entscheidung über einen subjektiven Sinn und über Alternativen zu bislang bestimmenden Milieus oder gesellschaftlichen Verhältnissen – die es zu überwinden gilt.

Der in der Provence lebende Renaissancedichter PETRARCA erscheint in diesem Sinne als revolutionär Handelnder, indem er im mittelalterlichen ländlichen Milieu Europas den Mont Ventoux besteigt – ein damals (1335) gesellschaftlich unsinniges, ja frevelhaftes Tun.

Wir verfolgen nun unser aufklärerisches Erkenntnisinteresse, indem wir

- zunächst PETRARCAs Bericht und seine Reflexion dieser revolutionären Praxis immanent hermeneutisch auslegen und
- anschließend analytisch-reflexiv ergänzen durch historische Quellentexte mit empirischen Daten über die gesellschaftliche, ökonomische, wissenschaftlich-technische und räumliche Entwicklung in Europa am Ende des Mittelalters und zu Beginn der Neuzeit.

Ergebnis: In dieser geschichtlichen Phase entfernen und entfremden sich die Stadt-Menschen zunehmend von der Natur, weil sie sich nicht mehr konkret-gegenständlich mit ihr auseinandersetzen müssen. Natur ist für sie nicht mehr Ge-

brauchswert, sondern wird, einerseits, mit der Entwicklung der Warenproduktion, zum bloßen Tauschwert, und andererseits, mit der Entwicklung der städtisch-bürgerlichen Gesellschaft, zum reinen ästhetischen Genußwert, eben zu 'Landschaft'.

Ein bekannter deutscher Philosoph und Soziologie ist in seinem Hauptwerk zu ähnlichen Ergebnissen gekommen. Deshalb regen wir zur Überprüfung, Festigung und Lernzielkontrolle die Lektüre eines einschlägigen Textabschnitts aus Norbert ELIAS: "Über den Prozeß der Zivilisation" an.

Als Ergänzung zur Aufklärung über die Entstehung des allgemeinen Landschaftsbegriffs bieten wir Material zur Entstehungsgeschichte eines einzelnen spezifischen Landschaftstypus an, dem der "Englischen Parklandschaft", nicht zuletzt deshalb, weil dieser Typus vielfach als synonym mit der vielfach bemühten Idylle und Harmonie, gewissermaßen als der Inbegriff von "Natur" gilt.

Auch hier gehen wir in zwei Schritten vor:

- zunächst die werkimmanente Betrachtung eines Landschaftsgemäldes, "Malvern Hall" von CONSTABLE und
- dann historische Quellentexte von MORUS, GOLDSMITH, UHLIG, verdienstvoll so zusammengestellt von FILIPP.

Ergebnis: Das Bild der Idylle und Harmonie ist in seiner Genese 'erkauft' durch die Zerstörung von kleinflächigen Ackerbaukulturen, deren Eigentümer, die Kleinbauern, der großflächigen Weidewirtschaft der Grundherren weichen müssen: Das Bild von Gleichgewicht in der Natur ist synonym mit Monokulturen und Reichtum Weniger einerseits und Zerstörung von Vielfalt und Massenelend andererseits. Die ästhetische Kategorie der "Englischen Parklandschaft" ist genetisch untrennbar verknüpft mit spezifischen sozio-ökonomischen Verhältnissen, die ohne sorgfältige hermeneutische und empirische Analyse nicht zu entschlüsseln sind.

## 8. Kritisch-reflexive Analyse: Wie wird gesellschaftlich und kulturell mit 'Landschaft' umgegangen?

Nach langer Zeit gemeinschaftlichen Lernens an einem gemeinsamen Thema mit einem Ziel ist es aus vielerlei Gründen geboten, zu differenzieren und Zeit und Raum zu geben für thematische Vielfalt und individuelle Schwerpunktsetzungen, z.B. durch ein Angebot verschiedener Leistungsnachweise von Lernenden wie Hausarbeiten, Referate, kommentierte Ausstellungen, Filmvorführungen, Konzerte, Collagen etc.

Die Frage nach dem kulturellen Umgang mit 'Landschaft' verläßt aber noch keineswegs Hermeneutik und Rationalismus, denn die Möglichkeiten der Aufklärung sind bei weitem noch nicht erschöpft. Filter (2) und (1) bleiben deshalb weiter im Blick zwischen uns und dem, wenn auch inzwischen längst nicht mehr so diffusen Objekt 'Landschaft'.

Jetzt beschränken wir uns auch nicht mehr nur auf einen Blick, sondern wagen mit dem 'Genetischen Blick' und dem 'Blick auf das Vorgefundene' deren zwei auf einmal. Folgerichtig müssen wir nun zwischen den Filtern (1) und (2) auch noch Filter (3) einschalten, denn das Spektrum, das wir uns mit 'Kultur' vorgenommen haben, schließt Subjektivismus, Erleben und Konstitution von Sinn im besonderem Maße ein. Entsprechend werden in diesem Unterrichtsabschnitt besonders viele Bezüge zwischen 'Landschaft' und Ästhetik hergestellt – eine Bereicherung und Ausweitung der Betrachtung von 'Landschaft', ohne dabei auf der postmodernen Stufe der ausschließlich "assoziativen, spontanen und ungeordneten, ja sogar spielerischen Annäherung und Aneignung" (HASSE) stehen zu bleiben.

Im Rahmen unserer Kurse haben sich Lernende mit verschiedenen Landschaftsdarstellungen in den verschiedensten Bereichen des künstlerischen Spektrums beschäftigt und im Kurs dargestellt.

Aus der Fülle der Ideen sei nur auf einige Beispiele verwiesen:

|            |  |
|------------|--|
| Literatur: | "Textausschnitt JOHNSON "Mutmaßungen über Jakob", MUSCH "Empörung über Landschaft" |
| Kunst:     | SCHINKEL: "Mittelalterliche Stadt am Fluß"   |

|                 |  |
|-----------------|--|
| Musik:          | SMETANA: "Die Moldau. Aus Böhmens Hain und Flur" |
| Film:           | Koyanikuatsi                                     |
| Werbung:        | Peter Stuyvesand, Camel, Marlboro                |
| Kinderbücher:   | Auswahl  |
| L.-Architektur: | Fürst von PÜCKLER-MUSKAU                         |

## 9. Orientierung auf 'Handeln': Welche Lösungsansätze gibt es im modernen Mensch-Natur-Verhältnis?

Im letzten Unterrichtsabschnitt werden der 'Blick auf das Vorgefundene' und der 'Genetische Blick' durch den 'Konstruktiven Blick' abgelöst. Alle drei uns bekannten Filter sind zwischen Blickenden und Objekt gerichtet, nun zum umfassenden Filter (4) vereint, der zusätzlich die Elemente 'konjunktivisch' und 'handlungsorientiert' einbringt. Grundlage der Erörterungen: die politische Ebene.

Es geht also abschließend darum,

- sich für eine Auffassung, einen Begriff von Landschaft zu entscheiden, der geeignet ist, ideelle Grundlage eines Schutzes gegen die weitere, permanente Zerstörung von Landschaft (und Natur) zu sein, und
- das Gelernte in Verhaltenseinstellungen umzusetzen, die die Lernenden befähigen, sich mit allen Institutionen, Organen, Kräften und Prozessen auseinanderzusetzen, die Landschaft und Natur nutzen und verändern.

Ausgangspunkt und Grundthese stammen aus dem Text eines Wissenschaftlers und Praktikers, der im Kurs von allen gelesen und diskutiert wird:

"Das Hauptproblem, das wir mit Landschaft haben, ist weder ein philosophisches, noch ein historisches, noch ein psychologisches, ein kunsttheoretisches oder ein literarisches, sondern ein sehr reales: ihre fortgesetzte Zerstörung" (FINKE).

Spätestens hier wird noch einmal sehr deutlich, daß das Thema 'Landschaft' die gesellschaftliche Praxis einschließt: Menschen handeln nach Intentionen, zielgerichtet und rational. Die "Didaktik des Ephemeren" und die nur immanente her-

meneutische Verstehensleistung haben keine Möglichkeit, diese (real existierenden) Einsichten zu vermitteln, geschweige denn, die Lernenden lebenspraktisch auf derartige Probleme vorzubereiten.

Für die nun folgende Phase der Umsetzung von (theoretischen) Einsichten in wissenschaftlich und rational begründetes (praktisches) Handeln bieten sich unterrichtsorganisatorisch Projektstage an. Landschaftsverbrauch und Landschaftszerstörung finden überall statt. In jeder Kommune, in jedem Stadt- und Kreisparlament erleben wir politische Auseinandersetzungen und Nutzungskonflikte im Zusammenhang mit Landschaft, z.B.

- Bau einer Straße durch ein bislang relativ unzerstörtes Gebiet,
- Aufstellung eines Bebauungsplanes im Außenbereich,
- Planung einer Industriensiedlung in der Grundwasserschutzzone,
- Errichtung eines Golfplatzes, einer Tennis- oder Freizeitanlage am Rande eines Landschaftsschutzgebietes,
- Planung einer Mülldeponie in ehemaligen Abgrabungsregionen oder zur Verfüllung landschaftlicher Senken.

Theoretisch vorbereitet durch den Kurs, können Lernende motiviert sein, ein derart kontroverses Thema engagiert aufzugreifen. Auf der Grundlage ihrer Untersuchungsergebnisse können sie sich mit Betrieben, Stadtverwaltungen und Parteien auseinandersetzen, dabei eventuell eigene Lösungsansätze in die Diskussion einbringen und damit auch praktisch-politische Erfahrungen in der Anwendung von Wissenschaft machen.

Am Oberstufen-Kolleg sind viele derartige Projekte durchgeführt worden. Ihre Ergebnisse und die Erfahrungen damit sind z.T. veröffentlicht worden und können im Oberstufen-Kolleg nachgefragt werden.

## **10. Ausblick**

Die Gesellschaft, ihre Subjekte und die sie vermittelnden Institutionen befinden sich in einem tiefgreifenden Wandel. Erfordert dieser Wandel einen Paradigmenwechsel in Geographie und Geographiedidaktik?

Die Frage bleibt einstweilen offen. Sicher ist: weder in der Geographie noch in der Geographiedidaktik darf der Herausforderung des Wandels ausgewichen werden; denn was sich da vollzieht, ist real.

Aus den philosophischen Erkenntnissen der Postmoderne lassen sich jetzt schon einige fruchtbare Ansätze für die Didaktik nutzbar machen: die Vielfalt, die Unterschiede, das Ungeordnete, das Gegensätzliche, das Affektive, das Ästhetische, das Ephemere ...: Ganz zweifellos bieten sich damit viele neue und bereichernde Möglichkeiten für Erkenntnisgewinnung und -vermittlung.

Sicher ist aber auch, daß der postmoderne Wandel nicht nur real und in Teilen seiner Grundzüge und Erkenntnisse zu begrüßen ist. Vielmehr zeigen sich außerordentlich bedrohliche ökonomische, technische, soziale, kulturelle und politische Entwicklungen, die sich mit einem Paradigmenwechsel beschränkt auf eine "Didaktik des Ephemeren" weder erkennen noch vermitteln lassen.

Bleibt als Fazit: Gerade die Philosophie der Postmoderne hat uns gelehrt, daß es nicht die Erkenntnis, die eine Wahrheit, sondern die Differenz, den Dissens, die Vielheit gibt. Dies gilt auch für alle didaktischen Ansätze und Konzeptionen, auch für die hier vorgestellte. Alles kann totgeritten werden, und jedes didaktische Modell, das immer wieder den Lernenden vorgesetzt wird, verliert schnell seinen Reiz und wird zum formalen Schema.

So gesehen wäre kein Paradigmenwechsel zu begrüßen – der nächste würde nicht lange auf sich warten lassen. Wir sollten uns aber durch die Diskussion der postmodernen Herausforderung anregen und durch die Vielfalt, Verschiedenartigkeit und Gegensätzlichkeit der Meinungen und Ansätze bereichern lassen mit dem immer nur vorläufigen Ergebnis der "Einheit der Vernunft in der Vielheit ihrer Stimmen" (HABERMAS).

## **Literatur**

- FINKE, P. (1986): "Es brennt, helfe löschen". Landschaftserfahrung und Landschaftserhaltung. Plädoyer für eine ökologische Landschaftsästhetik. – In: SMUDA, M. (Hrsg., 1986): Landschaft. – Frankfurt 1986, S. 266–298.
- HABERMAS, J. (1988): Die Einheit der Vernunft in der Vielheit ihrer Stimmen. – In: Merkur. 467 (1988), S. 1-14.

- HASSE, J. (1989/90): Plädoyer für eine Didaktik des Ephemeren. – In: Geographie und ihre Didaktik 17 (1989), S. 197-209 und 18 (1990), S. 33-42.
- HASSE, J. (1989): Sozialgeographie an der Schwelle zur Postmoderne. – In: Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie, Heft 1/2, S. 20-29.
- HENNINGS, W. / HÖLSCHER, G. (1990): Natur, Landschaft und Mensch. Eine Unterrichtseinheit für Geographie und Kunst über die Entstehung und den Wandel des Landschaftsbegriffs. AMBOS-Diskussionspapiere Bd. 21, Bielefeld.
- RHODE-JÜCHTERN, T. / HENNINGS, W. (1991): Katzentisch-Workshop zum Paradigmenwechsel "Geographie und Postmoderne". – In: Geographie und ihre Didaktik 19, S. 129-140.
- SARTRE, J.P. (1967): Kritik der dialektischen Vernunft. Theorie der gesellschaftlichen Praxis. – Reinbek.